

Anette Elena Solstad

"Alt er en balanse"

En kvalitativ studie av lederes personlige kompetanseutvikling i en lederutviklingskontekst

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Ragnvald Kvalsund

Juni 2019

Anette Elena Solstad

"Alt er en balanse"

En kvalitativ studie av lederes personlige kompetanseutvikling i en lederutviklingskontekst

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap
Veileder: Ragnvald Kvalsund
Juni 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Personlig utvikling er et aktuelt tema innen lederutviklingsfeltet. I tillegg til kunnskapsbaserte og tekniske ferdigheter, anses utvikling av personlige kompetanser som stadig viktigere for å kunne tilpasse seg til de endrede strukturene i dagens arbeidsliv. Læring og utvikling på personlig nivå sees i økende grad som essensielt for utvikling av individer, grupper og organisasjoner. Denne studien omhandler ledere som har deltatt på lederutviklingskurs, og undersøker hvordan de erfarer at det de lærer påvirker utviklingen av deres personlige kompetanse. Datainnsamlingen er basert på kvalitative intervjuer, og analysen er gjennomført med utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Utvalget består av fire ledere som har deltatt på et lederutviklingskurs med en varighet på ett år.

Med utgangspunkt i informantenes erfaringer har jeg gjennom analysen funnet fire hovedkategorier, som illustrerer sentrale elementer ved informantenes lærings- og utviklingsprosess i forbindelse med kurset: *refleksjon, kunnskap og verktøy, erfaring og balanse*. *Balanse* fremkommer som kjernekategori, og representerer en metakompetanse som utviklet seg parallelt med – og var en forutsetning for – utvikling av personlig kompetanse i de de øvrige kategoriene. Funnene viser at personlige kompetanser utvikles i balansegangen og samspillet mellom ulike refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser, tilegnelse og bruk av ny kunnskap og nye kommunikasjonsverktøy, og læring gjennom erfaring. Lederne beskriver at de gjennom disse prosessene har erfart personlig utvikling knyttet til egen selvinnikt, og opplevd å få økt relasjons- og kommunikasjonskompetanse. Disse elementene blir drøftet i lys av teori om polariteter, personlig kompetanse, selvbevissthet, erfaringslæring og kommunikasjonsferdigheter – teori som kan bidra til å skape økt forståelse for utviklingsprosessene lederne har vært gjennom. Funnene kan være med å berike forståelsen for hvordan personlig utvikling kommer til uttrykk som en viktig del av lederutvikling, og hvilke elementer som kan bidra til å skape utvikling av personlig kompetanse i denne utviklingskonteksten.

Abstract

Personal development is a relevant topic in the field of leader development. In addition to knowledge-based and technical skills, developing personal competencies is considered increasingly important in order to adapt to the changing structures of today's working life. Learning and development on a personal level is to a greater extent seen as essential for the development of individuals, groups and organizations. This study addresses leaders who have participated in a leader development course, and explore how they experience their learning as influential on the development of their personal competencies. The data is collected through qualitative interviews, and the analysis is based on a hermeneutic phenomenological approach. The selection consists of four leaders who have attended a leader development course with a duration of one year.

Based on the informants' experiences, I have found four main categories which illustrate key elements of the informants' learning and development processes in connection with the course: *reflection, knowledge and tools, experience* and *balance*. *Balance* emerged as the core category and represents a meta-competence that developed parallel to – and was a prerequisite for – the development within the other categories. The findings show that personal competence is developed in the balance and interaction between different reflection and awareness processes, acquisition and use of new knowledge and communication tools, as well as learning through experience. The leaders describe that through these processes they have experienced personal development related to self-insight, and increased their relational skills as well as communication skills. These elements are discussed in light of theories related to polarities, personal competence, self-awareness, experiential learning and communication skills – all theories which can contribute to make increased understandings of the developmental processes the leaders have been through. The present findings can help understand how personal development is expressed as an important part of leader development, and what elements that may contribute to the development of personal competencies in this developmental context.

Forord

Det er både med glede, vemod og stor takknemlighet at jeg nå leverer denne masteroppgaven, som markerer enden på en fantastisk periode i livet mitt. Jeg er ubeskrivelig glad for at jeg begynte på masterprogrammet i rådgivningsvitenskap. Studiet har gitt meg mye verdifull kunnskap og kompetanse, høy personlig utvikling, spennende opplevelser og muligheter, og ikke minst mange gode venner. Nå er tiden kommet for å utforske nye og ukjente landskap, men først vil jeg uttrykke min takknemlighet til mine støttespillere gjennom masterprosessen.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min kunnskapsrike veileder, Ragnvald Kvalsund, for god veiledning og nyttige tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke kurslederen som hjalp meg med rekruttering av informanter, og de fire informantene som tok seg tid til å stille opp og dele sine erfaringer med meg.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære familie, mine venner og mine medstudenter. Tusen takk for uvurderlig støtte, lærerike samtaler, korrekturlesing, inspirasjon, tålmodighet og hyggelige avbrekk i det som til tider har vært en turbulent prosess. Dere er gull!

Anette Elena Solstad
Trondheim, juni 2019

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1 Innledning	1
1.1 Aktualisering	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Begrunnelse av temavalg	2
1.4 Tidligere forskning	3
1.5 Lederutvikling – en begrepsavklaring	4
1.6 Oppgavens struktur	5
2 Teori	7
2.1 Et eksistensialistisk-humanistisk grunnsyn	7
2.2 Personlig kompetanse	8
2.2.1 <i>Det personlige i det profesjonelle</i>	8
2.2.2 <i>Hva er personlig kompetanse?</i>	8
2.2.3 <i>Metakompetanse</i>	10
2.3 Polariteter og delpersonligheter	11
2.4 Selvinnsikt og selvbevissthet	12
2.5 Erfaringslæring	13
2.6 Kommunikasjonsferdigheter	14
2.6.1 <i>Lytting og åpne spørsmål</i>	15
3 Metode	17
3.1 Det kvalitative intervjuet	17
3.2 Fenomenologisk forankring	17
3.2.1 <i>En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming</i>	18
3.3 Min rolle som forsker	18
3.3.1 <i>Rådgiver eller forsker?</i>	19
3.3.2 <i>Kjennskap til lederutviklingskurset</i>	19
3.4 Utvalg	20
3.5 Intervjuene	21
3.5.1 <i>Intervjuguiden</i>	21
3.5.2 <i>Gjennomføring av intervju</i>	22
3.6 Transkripsjon	23

3.7	Dataanalysen	25
3.7.1	<i>Analytisk tilnærming</i>	25
3.7.2	<i>Den konstant komparative analysemetoden – fra kaos til struktur</i>	25
3.8	Kvalitet	26
3.8.1	<i>Pålitelighet</i>	27
3.8.2	<i>Transparens</i>	27
3.8.3	<i>Gyldighet</i>	28
3.8.4	<i>Overførbarhet</i>	29
3.9	Etikk	29
3.9.1	<i>Informert samtykke</i>	29
3.9.2	<i>Konfidensialitet</i>	30
4	Presentasjon av funn	31
4.1	Utvikling av personlig kompetanse – en prosess	31
4.2	Kategori 1: Refleksjon	33
4.2.1	<i>Å bli kjent med seg selv skaper selvinnsikt</i>	33
4.2.2	<i>Kontakt med følelser</i>	34
4.2.3	<i>Sårbarhet skaper tillit og utvikler relasjoner</i>	35
4.3	Kategori 2: Kunnskap og verktøy	36
4.3.1	<i>Lytting</i>	37
4.3.2	<i>Åpne spørsmål</i>	38
4.3.3	<i>Kunnskap gir trygghet</i>	39
4.4	Kategori 3: Erfaring	40
4.4.1	<i>Erfaring som ressurs</i>	40
4.4.2	<i>Å henge erfaring på knagger</i>	40
4.5	Kategori 4: Balanse	41
4.5.1	<i>Balanse mellom roller</i>	42
4.5.2	<i>Kommunikasjon – en balansegang</i>	43
4.5.3	<i>Å utvikle personlig kompetanse – en balanse mellom refleksjon, kunnskap og verktøy, og erfaring</i>	45
5	Drøfting	47
5.1	Balanse som metakompetanse	47
5.2	Refleksjon – et viktig ledd i utvikling av personlig kompetanse	48
5.2.1	<i>Bevissthet om polariteter åpner opp for utvikling</i>	48
5.2.2	<i>Sårbarhet – perspektivendring fra svakhet til ressurs</i>	50
5.2.3	<i>Kontakt med følelser sett i lys av «selvbevissthet og selvinnsikt»</i>	51

5.3 Kommunikasjonsferdighetenes rolle i utvikling av personlig kompetanse	52
5.4 Erfaring som viktig faktor i kommunikasjonens balansegang	54
5.5 Lederutviklingskursets påvirkning på personlig læring og utvikling.....	56
6 Avslutning	57
6.1 Oppsummering	57
6.2 Implikasjoner av funnene	58
6.3 Studiens begrensninger og momenter til videre forskning.....	58
6.3.1 <i>Problemstillingens omfang</i>	58
6.3.2 <i>Kritiske perspektiver</i>	59
6.3.3 <i>Betydningen av kjønn</i>	59
6.4 Avsluttende refleksjon.....	59
Litteraturliste.....	xi
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	xv
Vedlegg 2: Intervjuguide	xix
Vedlegg 3: Godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	xxi
Figur 1. Oversikt over studiens funn	31

1 Innledning

1.1 Aktualisering

Lederutvikling har lenge vært et aktuelt tema både innen utdanning og arbeidsliv, og lederutviklingskurs synes å bli et stadig mer populært verktøy for å bidra til organisasjoners utvikling og vekst. Det økende fokuset på ledelse og lederutvikling kan sees som en respons til presset på organisasjoner om å ta grep i møte med det stadig mer skiftende og komplekse arbeidslivet (Aitken & Higgs, 2010; Joiner & Josephs, 2007). Organisasjoner må i større grad enn før forholde seg til økt konkurranse, globalisering, teknologisk utvikling og raske samfunnsendringer, noe som skaper økt behov for læring og utvikling både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Aitken & Higgs, 2010; Kvalsund, 2011).

Ifølge Joiner og Josephs (2007) har det rådende synet på lederutvikling lenge vært preget av et perspektiv som fokuserer på utvendige faktorer som atferd, der man identifiserer eksterne utfordringer og finner ut hvilke kompetanser som trengs for å møte disse. De senere årene har imidlertid synet på lederutvikling utviklet seg til å handle mer om individet, og man ser i større grad på utvikling som en prosess som går fra innsiden- og ut (Joiner & Josephs, 2007). Endringene i arbeidslivet stiller økte krav til lederes personlige kompetanser, der blant annet selvinnsikt, relasjons- og kommunikasjonskompetanse sees som sentralt for å kunne tilpasse seg og respondere på endrede situasjonelle krav (London, 2002). Den økende bevisstheten som har oppstått om behovet for mentale og emosjonelle kapasiteter i lederskap, uttrykker en kobling mellom effektivt lederskap og personlig utvikling (Joiner & Josephs, 2007). Ladegard og Gjerde (2014) og Day, Harrison og Halpin (2009) hevder at mer fokus på utvikling av lederes indre prosesser kan skape utvikling av gunstige lederkompetanser som vil komme hele organisasjonen til gode. Ifølge London (2002) kan ledere gjennom å forstå seg selv, bli mer selvsikre og gjøre mer ut av sine ressurser for å fremme videre utvikling. I henhold til dette perspektivet kan personlig utvikling sees som en nøkkelfaktor til å skape suksess og utvikling i organisasjoner, noe som underbygges av Skau (2017), som hevder at utvikling av det personlige er en viktig og nødvendig del av dagens kompetansebygging (Joiner & Josephs, 2007).

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i et perspektiv som bygger på troen på at lederutvikling kan skape økt personlig utvikling, vil jeg i denne oppgaven se på lederes egne erfaringer knyttet til deres utvikling av personlig kompetanse i forbindelse med at de har deltatt på lederutviklingskurs.

Oppgaven bygger på følgende problemstilling: *Hvordan erfarer ledere som har deltatt på lederutviklingskurs at det de lærer påvirker utviklingen av deres personlige kompetanse?*

Hensikten med studien er å kunne få økt forståelse for den personlige lærings- og utviklingsprosessen ledere kan tenkes å gå gjennom når de deltar på lederutviklingskurs, og hvordan denne prosessen kan føre til utvikling av ulike former for personlig kompetanse. Problemstillingen åpner også opp for å kunne utforske på hvilke måter personlig utvikling kommer til uttrykk som viktig i lederrollen. Ved å undersøke dette kan man få økt forståelse for betydningen av personlig kompetanse som fokusområde innenfor lederutvikling, samt forståelse for hvilke elementer som eventuelt kan bidra til utvikling i denne prosessen.

Jeg har valgt å jobbe ut ifra en åpen problemstilling, noe som har gitt meg fleksibilitet knyttet til datamaterialet og analyse av funnene. Samtidig avgrenser problemstillingen temaet til å fokusere primært på ledernes egne erfaringer med lærings- og utviklingsprosessen. Mine data er samlet inn gjennom intervju av ledere som alle jobber i varehandel-bransjen, også kalt «retail», og erfaringene som gjengis i oppgaven vil derfor kunne være preget av å komme fra denne konteksten. Lederne som er intervjuet har deltatt på samme type lederutviklingskurs – et kurs med en varighet på omtrent et år, og hvis innhold omfatter både elementer knyttet til individuell og sosial utvikling, samt mer tekniske og driftsmessige elementer knyttet til ledernes arbeidskontekst. Erfaringene informantene deler i denne studien er i størst grad basert på de delene av kurset som omhandler det førstnevnte.

1.3 Begrunnelse av temavalg

Min interesse for å studere personlig utvikling hos ledere har sin bakgrunn i egenopplevd utvikling gjennom masterprogrammet i rådgivningsvitenskap. Gjennom de to årene jeg har gått på dette studiet har jeg erfart et fokus på personlig utvikling som jeg aldri før har opplevd i andre utdannings- eller arbeidskontekster, og som har gitt meg innsikt i hvordan utviklingsprosesser i enkeltindividet kan skape positive virkninger både for en selv og i sine relasjoner. Disse positive erfaringene har styrket min tro på at personlig utvikling og personlig kompetanse blir stadig viktigere i det samfunnet vi lever i. I løpet av studiet har jeg også lært om lederskap, der jeg gjennom praksis har fått gleden av å delta som praksisstudent i en bedrift som holder lederutviklingskurs, i tillegg til å selv ha coachet en studentleder. Erfaringene jeg tok med meg fra disse opplevelsene, danner grunnlaget for valget om å bruke lederutvikling som kontekst for å forske på personlig utvikling.

1.4 Tidligere forskning

Det finnes mye forskning som omhandler ledelse, lederutvikling og kompetanseutvikling. I denne oppgaven vil jeg presentere en tidligere studie som kan være med å aktualisere oppgavens tematikk, og kaste lys over prosessene jeg beskriver i sammenheng med personlig kompetanseutvikling i en lederutviklingskontekst. Den aktuelle studien er en kvalitativ casestudie gjennomført av Petriglieri, Wood og Petriglieri (2011), som handler om hvordan «personalization» – en prosess som fokuserer på personlig utvikling ved at individer undersøker sine erfaringer og livshistorier – innen utdanning og læring om ledelse, kan danne grunnlag for ledes utvikling. Studien er basert på 55 intervjuer av studenter som deltok i et MBA-program – et ettårig utdanningsprogram basert på et bredt spekter av disipliner, deriblant ledelse. I dette utdanningsprogrammet fikk de muligheten til å delta på et PDE-kurs (Personal Development Elective), et kurs for å fremme refleksjon og personlig utvikling, og styrke utviklingen av lederskapsferdigheter.

Forskerne fant at MBA-programmet som en delvis innelukket kontekst med intensive aktiviteter og oppgaver, kan representere det de kaller «regressive domain» – en sosial kontekst som provoserer og forsterker individers opplevelser, vanemessige responser og personlige følsomheter. Studien viste at det å være i- og måtte håndtere det emosjonelle ubehaget og den eksistensielle forvirringen som kunne oppstå i møte med et slikt domene, ble enklere og mer konstruktiv håndtert ved å ha vært gjennom prosesser knyttet til personlig utvikling i PDE-kurset. Prosessene handlet i stor grad om introspeksjon, – bevisst selviaktakelse og refleksjon rundt egne opplevelser – emosjonell prosessering og planlegging av handlings- eller atferdseksperimenter. Dette fremmet reflektert engasjement der deltakerne fikk utforsket sine opplevelser og erfaringer, erfart å anerkjenne og håndtere sine følelser, og utforske sine handlingsmønstre i usikre situasjoner. De av elevene som deltok på PDE-kurset rapporterte større grad av personlig læring knyttet til økt «self-awareness», økt «self-management» – som blant annet innebærer å kunne uttrykke seg mer åpent og å utøve impuls kontroll – og opplevelsen av frigjøring og integrasjon relatert til det å utforske sine livshistorier. Disse prosessene var også med å skape det som kalles «holding environment» for deltakerne i MBA-programmet – en støttende sosial kontekst som bidro til å redusere usikkerhet og skape økt meningsdanning ved at elevene utforsket sine opplevelser og erfaringer. Denne støttende konteksten skapte en bredere mening i ledelseslæringen, ved å involvere introspeksjon og eksperimentering ved siden av å lære seg modeller og ferdigheter. Dette førte til at de problematiske eller stressende erfaringene elevene måtte ha gjennom det

intensive året, fikk ny mening og ble til verdifulle muligheter for personlig læring, i stedet for utfordringer og distraksjoner.

Med utgangspunkt i deltakernes erfaringer, viste funnene at fokuset på personlig utvikling i PDE-kurset, kan forbedre elevenes pågående utvikling og praksis av lederskap, ved å bidra til å transformere potensielt utfordrende opplevelser og erfaringer til verdifulle læringsmuligheter for deltakernes personlige læring, eksperimentering og vekst. Forskerne mener at funnene også kan kobles til lederutvikling utenfor denne utdanningskonteksten, og at personlig utvikling som en del av lederutviklingskurs kan fremme læring og støtte ledere i deres utvikling (Petriglieri et al., 2011).

1.5 Lederutvikling – en begrepsavklaring

Lederutvikling og *ledelsesutvikling* er blant de mange begreper som benyttes når man snakker om ledelse og utvikling (Day, 2011; Reams, 2016). Da begrepet *lederutvikling* er sentralt i denne oppgaven, finner jeg det nyttig å gjøre en kort begrepsavklaring. *Lederutvikling* er rettet mot den enkelte leder, og kan defineres som utvikling av lederens kapasitet til å være effektiv i sitt lederskap, i sine roller og i de prosesser som inngår i dette (Day, 2011; Day, 2013). Gjennom lederutvikling er hensikten blant annet å bidra til utvikling av individuelle kapasiteter som selvbevissthet, læringsevne og evne til å balansere mellom motstridende krav (Van Velsor & McCauley, 2004). Det legges også vekt på å utvikle sosiale ferdigheter som å bygge og vedlikeholde relasjoner, bygge effektive arbeidsgrupper, utvikle gode kommunikasjonsferdigheter, og evne til å utvikle andre, i tillegg til kapasiteter som handler om å fasilitere arbeid, evne til å tenke strategisk og kreativt, og evne til å initiere og implementere endring (Van Velsor & McCauley, 2004).

Ledelsesutvikling fokuserer i større grad på teambygging og organisasjonens utvikling enn på selve individet, og kan sies å ha et mer helhetlig perspektiv, som bygger på at utvikling av ledelse er en gjensidig læringsprosess som skjer i samspill med omgivelsene (Day, 2011; Day, 2013). Også den individuelle utviklingen av ledere som skjer i lederutvikling kan imidlertid bidra til å utvikle – og ha positiv effekt på – organisasjonen i sin helhet (Day, 2011). Da denne studien legger hovedvekt på ledernes erfaringer rundt deres egen personlige utvikling, har jeg valgt å bruke begrepet *lederutvikling* gjennomgående i oppgaven. Det utelukker altså ikke det mer helhetlige perspektivet som innebærer at den individuelle utviklingen vil kunne ha positiv virkning utover lederne selv.

1.6 Oppgavens struktur

Med denne innledningen som ramme, vil jeg i neste kapittel presentere teori som kan belyse studiens funn. Deretter vil jeg redegjøre for de metodiske valg og fremgangsmåter som er benyttet underveis, for å skape tydelighet og transparens ved hvordan studien er gjennomført. Videre presenteres funnene, som jeg drøfter opp imot den aktuelle teorien og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg gi en oppsummering, der jeg adresserer problemstillingen og diskuterer studiens implikasjoner og begrensninger.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres teori som kan være med å belyse studiens funn. Teorien som gjengis ble utarbeidet gjennom drøftingen, og er valgt ut på bakgrunn av relevansen den har for funnene i analysen. Jeg vil først redegjøre kort for oppgavens filosofiske grunnsyn, som har sitt utgangspunkt i den eksistensialistisk-humanistiske rådgivningstradisjonen. Deretter presenteres en forståelse av begrepene *personlig kompetanse* og *metakompetanse*. Videre vil jeg gå nærmere inn på teori knyttet til polariteter, selvbevissthet og erfaringslæring, før jeg til slutt gir en kort presentasjon av noen kommunikasjonsferdigheter som ligger til grunn både for lederutviklingskurset og masterprogrammet i rådgivningsvitenskap.

2.1 Et eksistensialistisk-humanistisk grunnsyn

Synet på mennesket og dets forutsetninger for læring og utvikling har i denne studien sitt utgangspunkt i et eksistensialistisk-humanistisk grunnsyn, som jeg har adoptert gjennom masterprogrammet i rådgivningsvitenskap. Det eksistensialistisk-humanistiske perspektivet fremmer et positivt og ikke-deterministisk menneskesyn, der det legges stor vekt på troen på at mennesket har evne til å aktualisere seg selv (Ivey, Andrea & Ivey, 2012). Med dette perspektivet ser man mennesker som frie aktører som kan ta kontroll over eget liv og selv bestemme sin skjebne (Ivey et al., 2012). Skau (2017) beskriver dette som at vi betrakter oss selv som «handlende subjekter i vår egen livshistorie», i motsetning til at man ser seg selv som objekter, «brikker i et spill som spilles av andre» (s. 22). Gjennom å reflektere rundt vår væren i verden, og lære å forholde oss til oss selv, våre relasjoner, samfunnet og verden, kan vi utvikle bevissthet rundt vår egen frihet til å ta valg og dermed «handle på verden» (Ivey et al., 2012). Carl Rogers (1951) beskriver dette som vårt «locus of evaluation», som handler om hvordan vi kan plassere kontrollen i livet vårt i oss selv, og på den måten begrense avstanden mellom «det ideelle selvet» – den du vil være, og «det reelle selvet» – den du oppfatter at du er (Ivey et al., 2012; Rogers, 1951). Ifølge Skau (2017) er det grunnsynet vi har, eller selvforståelsen, avgjørende for våre utviklingsmuligheter. Endring blir mulig gjennom at vi oppfatter selvforståelsen som vår egen konstruksjon og noe vi selv kan ta kontroll over og utvikle, og dermed kan ta ansvar for vår egen utviklingsprosess og hvem vi ønsker å være (Ivey et al., 2012; Skau, 2017).

2.2 Personlig kompetanse

2.2.1 Det personlige i det profesjonelle

Personlig kompetanse kan sees som et element i det som omfatter yrkesutøveres samlede profesjonalitet (Skau, 2017). Profesjonalitet, eller det å være profesjonell, knyttes ofte til det å være *kompetent*, som kan defineres som å være kvalifisert og skikket til det man gjør (Skau, 2017). Det handler om kvaliteten i de handlinger vi gjør i yrkeslivet, basert på de kunnskaper, ferdigheter og verdier vi tar med oss inn i vår yrkesrolle (Skau, 2017). Skau (2017) hevder at det i møtet mellom mennesker i yrkeslivet finnes et økende krav om å «by på seg selv», noe som reiser spørsmål knyttet til hva det innebærer å være personlig, privat og profesjonell. Ifølge Skau (2017) står ikke det å være profesjonell eller kompetent i motsetning til det å være personlig – tvert imot hevder hun at det å være profesjonell i yrker der man interagerer med andre mennesker også innebærer å være personlig. Hun beskriver det personlige som «en *kvalitet* ved vår væremåte og kontakten med andre», som handler om tilstedeværelse i relasjonen og det å kunne berøre – og la seg bli berørt av andre (Skau, 2017, s. 46). Dette er essensielt for å skape utvikling. Det private vil på sin side handle mer om hvordan vi opptrer i «det private rom», kontra i «det offentlige rom», og det finnes ulike måter å være personlig på i disse to sammenhengene (Skau, 2017).

2.2.2 Hva er personlig kompetanse?

Kompetansetrekanten er en modell som illustrerer profesjonalitet som en helhet sammensatt av flere aspekter som henger sammen og både påvirker- og er avhengig av hverandre: *teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse* (Skau, 2017, s. 58). Teoretisk kunnskap representerer «faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten», mens yrkesspesifikke ferdigheter omfatter de praktiske ferdigheter, metoder vi anvender i vår yrkesrolle (Skau, 2017, s. 58). Personlig kompetanse, som er en av grunnelementene i denne studien, beskrives av Skau (2017) som følger:

Personlig kompetanse handler om hvem vi *er* som personer, både overfor oss selv og i vårt samspill med andre. Personlig kompetanse handler dermed også om hvem vi lar andre få være i møtet med oss, og hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan. (...). Den er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger (s. 60-61).

Personlig kompetanse kan med andre ord forstås som de holdninger, verdier og væremåter som preger oss i møte med andre (Delås, 2011; Skau, 2017). Det er vanskelig å skulle tydelig definere akkurat hva som inngår i personlig kompetanse, da dette er en dimensjon som stadig utvikles og vil være unik for hvert enkeltmenneske. Skau (2017) presenterer imidlertid seks

aspekter som kan sies å danne grunnstrukturen i den personlige kompetansen, og som dermed kan si oss noe om hva denne kompetansen inneholder. Først har vi kunnskapsaspektet, som handler om personlig og erfaringsbasert kunnskap og bearbejdede livserfaringer. Erfaringer spiller en viktig rolle i utviklingen av personlig kompetanse, og den kompetansen vi utvikler basert på disse, vil påvirke hvilke erfaringer vi oppsøker videre i livet og hvordan vi forstår og blir påvirket av dem (Skau, 2017). Deretter har vi et etisk aspekt, som rommer verdier og holdninger. Handlingsaspektet omfatter hvordan vi opptrer og handler, og ferdighetsaspektet representerer våre personlige evner og ferdigheter. Det fysiske aspektet kjennetegnes av kroppslige egenskaper. Til slutt har vi også et personlighetsaspekt, som omfatter våre relativt stabile personlighetstrekk og egenskaper (Skau, 2017, s. 74). Personlig kompetanse kan komme til uttrykk på mange ulike måter innenfor og på tvers av disse aspektene.

Skau (2017) legger vekt på personlig kompetanse som en viktig kompetanseform i arbeid med mennesker, og noe som kan påvirke det relasjonelle aspektet i sosiale og profesjonelle kontekster. Ledelse er en kontekst der det i større grad enn før stilles krav til lederes personlige kompetanser. Med fokus på det relasjonelle aspektet i Skau (2017) sin beskrivelse av hva personlig kompetanse kan være, kan sårbarhet her brukes som et eksempel på en personlig kompetanse som har fått økt oppmerksomhet innen lederutvikling i dag (Meyer, Le Fevre & Robinson, 2017; Skau, 2017). Brené Brown (2014), professor og sårbarhetsforsker, definerer sårbarhet som usikkerhet, risiko og emosjonell eksponering. Dette innebærer blant annet evnen til å kunne være åpen og ærlig i møte med andre, kjenne sine egne begrensninger og å dele ansvar (Meyer et al., 2017). Sårbarhet kan på mange måter betegnes som en «mykere» kompetanse, som står i motsetning til det mer tradisjonelle synet på lederkvaliteter der ledelse ofte er assosiert med autoritet, kontroll og andre karaktertrekk knyttet til styrke (Barker, 1997; Bunker, 1997). Brown (2014) sier at sårbarhet kan ha stor betydning for relasjoner og tillitsbygging mellom ledere og ansatte, og at mangel på sårbarhet i relasjonelle kontekster kan føre til redusert tillit og økt distanse mellom mennesker. Sårbarhet vil dermed kunne anses som en viktig personlig kompetanse som kan styrke ledere og andre yrkesutøveres relasjonskompetanse, og være et verktøy som kan gagne hele organisasjonen (Meyer et al., 2017).

Personlig kompetanse er både personlig og erfaringsbasert, og dermed ikke noe man kan lese seg til (Skau, 2017). Skau (2017) sier at personlig kompetanse gjerne utvikles gjennom erfaring, refleksjon og sosialt samspill. Dette innebærer at vi utvikler våre personlige kunnskaper og ferdigheter gjennom fortolkning og bearbejding av de erfaringene vi gjør oss, særlig gjennom våre feil, og ved å få tilbakemeldinger fra andre (Skau, 2017). Hun

understreker at vi ved å være nærværende i våre relasjoner og reflektere over våre erfaringer, kan øke forståelsen av oss selv og tydeligere se og forstå nyansene i sosiale situasjoner (Skau, 2017).

2.2.3 Metakompetanse

Metakompetanse kan beskrives som en overordnet kompetanse som spenner over og kan forsterke alle andre kompetanser (Brown & McCartney, 1995; Butcher & Harvey, 1998; Cheetham & Chivers, 1996). Det er en underliggende, utviklet evne som påvirker hvordan man utøver andre kompetanser og ferdigheter, og som kan være en forutsetning for utviklingen av dem (Butcher & Harvey, 1998; Cheetham & Chivers, 1996). Metakompetanser omfatter de høyere ordnede evner som har å gjøre med det å kunne lære, tilpasse, forutse og skape, og spiller blant annet inn på utviklingen av kapasiteter som dømmekraft og intuisjon (Brown & McCartney, 1995). En annen måte å beskrive metakompetanse eller metaferdigheter på, er som ferdigheter i å skaffe seg andre ferdigheter (Hall, 1986, referert i Cheetham & Chivers, 1996).

Metakompetansens natur har viktige implikasjoner på måten den kan utvikles. Den kan i utgangspunktet ikke læres bort, men må utvikles innenfra gjennom prosesser der individet tilegner seg innsikt om seg selv og sine handlinger (Brown & McCartney, 1995; Butcher & Harvey, 1998). Metakompetanser kan imidlertid læres gjennom kontekster som gir mulighet for slike utviklingsprosesser, slik som lederutviklingskurs. Interpersonlig kommunikasjon er et eksempel på en allsidig metakompetanse bestående av mange ettertraktede ferdigheter som ofte inngår i ulike utviklingsprogrammer (Kvalsund, 2011). Dette kan være samarbeidsferdigheter, kommunikasjon på det mellommenneskelige plan, evne til lyttende kommunikasjon og åpenhet om egne reaksjoner og følelser (Kvalsund, 2011). Kvalsund (2011) påpeker at det er et voksende behov for metakompetente ledere og medarbeidere i det stadig endrede arbeidslivet, der metakompetanser utgjør et potensial for å blant annet tilrettelegge for organisasjonsmessig endring, læringsevne, mestring av usikkerhet og toleranse for endring (Nordhaug, 1998). Metakompetanser kan bidra til å skape høy grad av kommunikasjon og samarbeid, og ivareta selvbestemmelse og tilhørighetsfølelse, som på sin side vil ha gunstige effekter både for individet og organisasjonen i sin helhet (Kvalsund, 2011; Nordhaug, 1998).

2.3 Polariteter og delpersonligheter

Polaritet er et mye brukt begrep innen Gestaltterapi, en utbredt terapeutisk tilnærming med bakgrunn i den eksistensialistisk-humanistiske tradisjonen innen psykologi og rådgivning (Clarkson & Cavicchia, 2014). Ordet «gestalt» henviser til helheten i mennesket, en helhet som er mer enn summen av delene. Målet med gestaltterapi er la individet oppdage, utforske og erfare ulike deler av seg, og integrere dem i helheten slik at det kan la seg selv bli det det allerede er, og hva det potensial kan bli. Denne helhetlige opplevelsen kan dermed bli tilgjengelig for dem både i deres liv og i opplevelser i øyeblikket (Clarkson & Cavicchia, 2014).

Ved å utforske deler av seg selv kan man oppdage polariteter – motsetningsfulle sider ved sine følelser, tanker eller oppførsel (Clarkson & Cavicchia, 2014). Zinker (1978) beskriver individet som sammensatt av mange motsetningsfulle krefter som krysser hverandre og henger sammen. Dette kan for eksempel være snill versus slem. En person kan besitte flere relaterte motsetninger, på den måten at det for eksempel finnes flere polariteter til det å være snill (Zinker, 1978). Polaritetene vi har i oss er knyttet til våre perspektiver på vår indre virkelighet. De utvikles som et resultat av vår utvikling og vår livserfaring, der vi gjennom sosialisering lærer og tilegner oss spesifikke responser til våre behov og våre omgivelser (Clarkson & Cavicchia, 2014; Zinker, 1978). Ifølge Zinker (1978) preges våre perspektiver ofte av karakteristikk som er akseptable for oss, og vi skyver unna bevissthet om de polaritetene vi opplever som ubehagelige. Dette kan være følelser eller tanker som ikke står i harmoni med våre eller samfunnets verdier. Innen Gestalt jobber man for å trekke frem, skape større bevissthet om-, og anerkjenne polaritetene, snarere enn å unngå dem (Clarkson & Cavicchia, 2014; Zinker, 1978). Ved å gjøre dette skaper man mulighet for å utvide sitt handlingsrom og sine responser i møte med verden.

Polariteter kan også utvikles til å bli delpersonligheter – mønstre av tanker, følelser og atferd som gir seg uttrykk i ulike sider ved vår personlighet (Brown, 2009). *Delpersonlighet* er et mye brukt begrep innen psykosyntese, som i likhet med gestalt er en holistisk rådgivningsretning med mål om å integrere alle de ulike delene av et individs personlighet (Whitmore, 2014). Slik kan man fremkalle sine styrker og sitt potensial, og vekke sin indre autoritet og kunnskap slik at man kan skape sitt eget liv og uttrykke seg selv på en måte som oppleves meningsfylt (Whitmore, 2014). Delpersonligheter uttrykker ulike måter å respondere på livet. Vi kan ha noen delpersonligheter som er mer fremtredende- og som tar større plass enn andre, som kan føre til at vi blir svært knyttet til dem, og i negativ forstand fanget i en

personlig identifisering som begrenser vår frihet til å være flere ting (Brown, 2009). Delpersonligheter representerer dermed vanemessige måter vi responderer med til våre omgivelser (Brown, 2009). Ifølge Brown (2009) er det å jobbe med delpersonligheter en av de mest kraftfulle måtene å skape personlig og spirituell vekst. Ved å bli bevisst våre delpersonligheter og deres rolle i livet vårt, kan vi skape frihet til endring, og lære å bruke de ulike ressursene vi har når vi møter ulike utfordringer (Brown, 2009). Dette kan innebære å finne ressursene også i de delpersonlighetene vi liker mindre, eller ikke anvender i like stor grad.

2.4 Selvinnsikt og selvbevissthet

Selvinnsikt handler om å forstå seg selv, kjenne sine styrker og svakheter, og være bevisst hvordan man bruker dem og hvordan de påvirker andre (London, 2002). Ifølge London (2002) utgjør selvinnsikt grunnlaget for utvikling – mennesker må kjenne seg selv og forstå sine omgivelser for å kunne tilpasse seg og lære. Skau (2017) understreker at innsikt i seg selv er viktig for å kunne forstå andre, for å kunne relatere til deres handlinger og reaksjoner: «Vi kan bare skape en relasjon til andre preget av nærhet til deres smerte og problemer, dersom vi er i stand til å ha nærhet også til det svake og smertefulle i eget liv» (s. 51).

Selvinnsikt kan forstås å være en konsekvens av å ha evne til selvbevissthet – ofte omtalt som «self-awareness» – som kan være et verktøy for å fremme kunnskap om seg selv og for å skape personlig vekst og utvikling (Axelrod, 2012). Dette har blitt et populært tema innen lederutvikling, der selvbevissthet i økende grad sees som en viktig egenskap for å kunne operere som responderende og effektive ledere (London, 2002). Det teoretiske feltet rundt selvbevissthet er komplekst, og det finnes flere forståelser av det (Axelrod, 2012). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Jordans (2002) definisjon av begrepet. Jordan (2002) snakker om hvordan vi i vår hverdag oppfatter kontinuerlig og gir mening og vurderinger knyttet til det vi opplever, som fører til at vår oppmerksomhet blir absorbert og i stor grad styrt av en kontinuerlig strøm av indre prosesser, som vi ikke nødvendigvis er klar over i øyeblikket. Dette kalles ego-prosesser, som kan beskrives som “functions of the self that operate rather spontaneously in our beings, generating streams of gestalts, emotions, thoughts, value judgments, reflexes and desires” (Jordan, 2002, s. 2). Normalt observerer vi ikke ego-prosesser når de oppstår, noe som gjør oss underlagt dem (Jordan, 2002). Vi blir på denne måten «eid» av ego-prosessene og kan ikke ta et overordnet perspektiv på dem, noe som gjør det vanskelig å revurdere og endre våre perspektiver (Jordan, 2002).

Følelser, tanker og atferdsmønstre er eksempler på noen ego-prosesser. Følelser kan dominere en persons erfaring, fargelegge alle aspekter ved den og føre til negative affektive tilstander som det er vanskelig å finne en vei ut av (Jordan, 2002). Tankene på sin side er tett knyttet til tolkninger og vurderinger, og uten å vurdere og stille spørsmål til dem kan vi begynne å oppleve dem som sanne, noe som i mange situasjoner kan begrense oss (Jordan, 2002). Handlingsmønstre eller reflekser refererer til aspekter som kroppsspråk, som ofte kan være automatisk oppførsel, i motsetning til forsettlig og valgt oppførsel. Ved å utvikle bevissthet om hva som skjer inni oss, blir det mulig å reflektere over og skape seg et bevisst forhold til det, slik at vi kan «eie» det, snarere enn å bli «eid» av det (Jordan, 2002). Selvbevissthet handler dermed om å være oppmerksom på atferdsmessige vaner, følelser, behov, tanker og forestillinger som utspiller seg i oss (Jordan, 2002, p. 1).

Jordan (2002, s. 1-2) sier at en godt utviklet selvbevissthet kan skape fremvekst av et «witness self» – et perspektiv i oss selv som ikke er fanget av innholdet i bevisstheten. Vårt «witness self» kan sees som observatøren i oss, som legger merke til hva som foregår på innsiden fra et mer nøytralt synspunkt. Dette kan også beskrives som «meta-awareness», eller metabevissthet, der man observerer sine indre prosesser og hvordan man forholder seg til dem fra utsiden, som en bevissthet om bevisstheten (Jordan, 2002). Ved å øve på selvbevissthet kan vi også utvikle vår metabevissthet. Ifølge Jordan (2002) kan dette skje gjennom tre faser, hvor den første handler om å merke seg at forskjellige prosesser skjer i ens bevissthet, noe som vil bidra til å utvikle observasjonsevnen (Jordan, 2002). Den andre fasen innebærer å aktivt forholde seg til tankene, følelsene og behovene som kommer og går, noe som betyr at man kan gjenkjenne, evaluere og danne meninger om dem (Jordan, 2002). Når man ikke lenger er fanget av innholdet i bevisstheten, har man nådd den tredje og transformerende fasen, noe som åpner for metabevissthet (Jordan, 2002). På dette stadiet kan man håndtere innholdet i bevisstheten mer intensjonelt, for eksempel ved å endre rollen elementet har i bevisstheten, og bevisst velge blant sine handlingsalternativer (Jordan, 2002).

2.5 Erfaringslæring

Erfaringslæring har sin bakgrunn i erfaringsfilosofen John Dewey, som utviklet en teori som ser læring som et resultat av aktiv tilpasning til omgivelsene (Dewey, 2005). Teorien bygger på en oppfattelse av at vi lærer gjennom deltakelse i praktiske og undersøkende aktiviteter, og ved å interagere med omgivelsene. Erfaringene vi deretter gjør oss, kan rekonstrueres, omformes eller få ny mening på bakgrunn av refleksjonsprosesser (Dewey, 2005). Dette gjenspeiles i hans motto, «learning by doing», som mer korrekt vil lyde «learn to know by

doing, and to do by knowing», der refleksjon er et sentralt element i både lærings- og handlingsdimensjonen (Dewey, 2005).

I likhet med Dewey mener også David Kolb (1984) at vesentlig læring er erfaringsbasert. Kolb (1984) definerer læring som «the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» – med andre ord at læring er prosessen der erfaring (experience) omdannes til kunnskap (s. 38). Ifølge Kolb (1984) kan læring best forstås som en prosess, der det vi lærer kontinuerlig blir hentet frem, etterprøvd, formet og omformet gjennom erfaring (Kolb, 1984). Dette illustreres i hans erfaringslæringsmodell, som blant annet bygger på John Dewey, Kurt Lewin og Jean Piaget sine arbeider (Atkinson & Murrell, 1988). Modellen viser erfaringsbasert læring som en syklus med fire stadier: «concrete experience», «reflective observation», «abstract conceptualization» og «active experimentation» (Atkinson & Murrell, 1988; Kolb, 1984). Syklusen viser en prosess der man går fra å ha konkrete opplevelser eller erfaringer som skaper refleksjon, til å utvikle forståelse og mening som fører til videre utprøving av handlingsalternativer (Atkinson & Murrell, 1988). Slik blir våre erfaringer prosessert og oversatt til forståelser og mening, som kan brukes til å ta nye valg. Det eksperimentelle aspektet i modellen ligger i det å teste ut nye handlingsalternativer basert på refleksjon (Atkinson & Murrell, 1988). Kvalsund (2014) beskriver dette som at «en bygger da opp en handlingsteori som stadig blir revidert etter som ny erfaring skaper ny læring og ny kunnskap» (s. 34).

2.6 Kommunikasjonsferdigheter

Kommunikasjon er et grunnleggende element i kontakten mellom mennesker, og kommunikative ferdigheter er viktig for å skape og opprettholde god kommunikasjon både på individ- og gruppenivå (Ruble, 2017). Kommunikasjonskompetanse- og ferdigheter kan brukes til å produsere og prosessere meldinger mellom partene i en kommunikasjon på en god og i større grad intensjonell måte (Ruble, 2017). Kommunikasjonsferdigheter er nyttig i alle kontekster der det forekommer interaktiv kommunikasjon – det være seg i profesjonelle kontekster som rådgivning, organisasjon- og ledelsessammenheng, eller generelt i private og mellommenneskelige kontekster (Ivey et al., 2012; Ruble, 2017). Kvalsund (2005) har definert noen sentrale kommunikative ferdigheter som ofte brukes i hjelperelasjoner som veiledning, rådgivning eller andre hjelpeprofesjoner. Disse ferdighetene kan imidlertid overføres og ha verdi i alle situasjoner der det forekommer kommunikasjon mellom mennesker. Jeg skal nå redegjøre kort for lytting og åpne spørsmål, som er de mest sentrale ferdighetene nevnt i denne oppgaven.

2.6.1 Lytting og åpne spørsmål

Lytting inngår i det Kvalsund (2005) kaller oppmerksomhetsferdigheter, som handler om å gi oppmerksomhet til den man snakker med for å skape forståelse, tillit og bedre grunnlag for videre dialog. Dette innebærer oppmerksomhet på både verbale og kroppslige uttrykk. Ifølge Kvalsund (2005) er lytting den mest grunnleggende oppmerksomhetsferdigheten, og noe som kan utøves både aktivt og passivt. Passiv lytting kan beskrives som en helhetlig lytteform, der den lyttende fokuserer på det som blir sagt uten å gi mye verbal respons (Kvalsund, 2005). Dette åpner opp for større oppmerksomhet på den andres kroppsspråk og helheten i det som blir sagt. Responsen som gis er snarere knyttet til kroppsspråk som for eksempel niking og smiling. Aktiv lytting på sin side innebærer å i større grad skape rapport – ofte i form av tilbakemeldinger og spørsmål – for å blant annet synliggjøre tolkninger og gi den som forteller mulighet til å korrigere den lyttende sin forståelse (Kvalsund, 2005). Aktiv lytting er mer handlings- og målrettet, og kan derfor også være mer påvirkende på samtalen enn passiv lytting.

Åpne spørsmål kan betegnes som en del av oppmerksomhets- og lytteferdighetene, da dette ofte inngår i det å skape rapport overfor den som snakker (Ivey et al., 2012). I kontrast til lukkede spørsmål – som er farget av den spørrende sine tanker og tolkninger, og gjerne dirigerer svaret i en bestemt retning – er åpne spørsmål ofte formulert på en slik måte at den som blir spurt får mulighet til å reflektere og finne «svaret» selv (Schuman & Presser, 1979). Åpne spørsmål kan blant annet være et verktøy for å hjelpe en samtale i gang, gi den andre mulighet til å dele sine historier, bekymringer og problemer, eller for å få vedkommende til å utdype et tema (Ivey et al., 2012).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har foretatt i arbeidet med oppgaven. Jeg vil først vise hvordan problemstillingen danner grunnlag for bruk av kvalitativt intervju med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Deretter vil jeg reflektere rundt aspekter ved min rolle som forsker, før jeg videre redegjør for studiens gjennomføring, der jeg kommer nærmere inn på utvalg, forberedelse til- og gjennomføring av intervju, samt transkripsjon og dataanalyse. Til slutt følger en refleksjon rundt kvalitet og etikk. Jeg har valgt å bruke begrepet *informant* om de som blir intervjuet, da dette er en vanlig betegnelse innen den fortolkende tradisjonen i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Begrepet indikerer at forskningsdeltakeren gir informasjon om noe, og at dette «noe» representerer en virkelighet informantene har kjennskap til (Postholm, 2010).

3.1 Det kvalitative intervjuet

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metodisk verktøy i denne studien, da dette egner seg godt når man skal studere ulike sosiale fenomener, sette seg inn i menneskers opplevelser og virkelighetsforståelse, og få større forståelse av deres meninger, holdninger og erfaringer (Tjora 2012; Thagaard, 2013). Mitt forskningsspørsmål sentrerer rundt lederes erfaringer omkring deres utvikling av personlig kompetanse, og ifølge Skau (2017) er personlig kompetanse «en sammensatt kvalitativ dimensjon som ikke uten videre lar seg måle, telle eller veie» (s. 54). Dette understreker behovet for en mer dialogisk fremgangsmåte som gjør det mulig å få innblikk i informantenes erfaringer ved å lytte til deres egne beskrivelser. I lys av dette har studien sin forankring i et fenomenologisk perspektiv.

3.2 Fenomenologisk forankring

Fenomenologi er en filosofi, et vitenskapssyn og en metode som ofte anvendes innen kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) forklarer at «fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (s. 40). Dette er utgangspunktet for den analytiske tilnærmingen jeg bruker i denne studien. Ved å være åpen for informantenes erfaringer og forsøke å forstå fenomenene på grunnlag av deres perspektiver, er målet med den fenomenologiske tilnærmingen å beskrive fenomenene slik de erfares av dem (Thagaard, 2013). I denne sammenhengen snakker man om fenomenologisk reduksjon, også omtalt som «å sette i parentes», som innebærer at man legger til side sine forkunnskaper og fordommer og ser bort fra hvorvidt ulike opplevelsesinnhold eksisterer eller

ikke (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av min erfaring og forforståelse fra studiet i rådgivningsvitenskap, har jeg imidlertid valgt å inkludere fortolkende elementer fra hermeneutikken i min tilnærming.

3.2.1 En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

I motsetning til fenomenologiens krav om å legge til side sine forforståelser, tillater den *hermeneutiske fenomenologien* et legitimt fortolkningsmangfold der forskerens subjektivitet inngår i intervjufortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015; Spence, 2017). Ifølge Lindseth og Norberg (2004) forstår vi i relasjon til vår forforståelse, og reviderer forforståelsen mens vi tolker teksten. Ved å være åpen overfor informantenes beskrivelser og samtidig reflektere rundt sine egne subjektive tolkninger, kan man innta en refleksiv dialog med teksten som kan skape økt forståelse og bredere perspektiver (Lindseth & Norberg, 2004; Spence, 2017). I denne studien kombinerer jeg åpenhet og fokus på informantens erfaringer, med bevisst refleksjon rundt mine egne erfaringer og forforståelser. Tjora (2012) hevder at «innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, har man innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Her vil forskerens engasjement kunne betraktes som støy, men også en ressurs» (s. 203). I stedet for å gi avkall på disse subjektive elementene, ønsker jeg å bruke dem som en transparent ressurs. Dette kan skape økt refleksjon og forståelse i analysen av datamaterialet og i studien i sin helhet, både for meg selv og leseren.

3.3 Min rolle som forsker

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er forskerens integritet – med den kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet den innehar – «avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (s. 108). Dette stiller noen krav til meg som forsker, særlig med hensyn til *refleksivitet*. Refleksivitet handler om å reflektere over sin egen rolle som forsker, de subjektive perspektiver man har og de tolkninger som gjøres (Postholm, 2010). Tjora (2012) sier at «i all empirisk forskning må tolkning av data følges av en form for refleksjon over hvordan denne tolkningen fremkommer» (s. 217). Fordi jeg har valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming der mine egne tolkninger er en sentral del av forskningsprosessen, er det hensiktsmessig å identifisere og reflektere omkring noen elementer knyttet til min egen kunnskap og erfaring som har påvirket meg gjennom studien (Postholm, 2010).

3.3.1 Rådgiver eller forsker?

I løpet av rådgivningsstudiet har jeg vært gjennom en reise der min egen personlige kompetanse har utviklet seg mye. Etter å ha fått nye kunnskaper og ferdigheter innen kommunikasjons- og relasjonsfeltet, har jeg begynt å se på sosiale situasjoner med et nytt blikk. Jeg reflekterer i større grad over sammenhenger, og knytter ofte det jeg opplever opp mot teori fra studiet. Jeg opplever også at jeg kommuniserer på en annen måte en før, og ofte tar i bruk ulike kommunikasjonsferdigheter – slik som oppmerksomhetsferdigheter og påvirkningsferdigheter – både bevisst og ubevisst (Kvalsund, 2005). Da jeg skulle gjennomføre intervjuene måtte jeg derfor være bevisst på at jeg ikke inntok en rådgivende rolle, noe som ikke ville vært etisk riktig med tanke på det informantene hadde samtykket til, og heller ikke hensiktsmessig for studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebar at jeg tenkte over min egen bruk av kommunikasjonsferdigheter, og brukte dem aktivt til å lytte, skape trygge rammer og få bekreftet eller avkreftet mine tolkninger av det informantene fortalte, snarere enn til å intensjonelt «hjelp» eller «påvirke» dem til å nå dypere forståelser av seg selv.

3.3.2 Kjennskap til lederutviklingskurset

Tjora (2012) sier: «For å styrke prosjektets pålitelighet blir det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap og engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater» (s. 203-204). Jeg har tidligere deltatt på en av samlingene til det lederutviklingskurset jeg bruker som kontekst i denne studien, og erfaringene jeg tok med meg fra denne samlingen ga meg på forhånd noen antakelser om hva jeg kom til å finne i datamaterialet. Det var en utfordring å legge til side disse antakelsene, som på mange måter var knyttet til engasjement rundt min selvopplevde utvikling av egen personlig kompetanse (Skau, 2017). Jeg var imidlertid svært nysgjerrig på hvordan informantene selv erfarte dette, og jeg opplevde at denne nysgjerrigheten ble et sterkt virkemiddel for å opprettholde åpenhet og justere inntrykkene mine underveis i forskningen. Under intervjuene holdt jeg mine erfaringer bevisst litt på avstand, slik at jeg enklere kunne vie min oppmerksomhet til informantene ved å være aktivt lyttende og tilstedeværende (Kvalsund, 2005). Samtidig kom forkunnskapen om kurset meg til nytte, fordi jeg i større grad forsto konteksten som informantene beskrev. I analyseprosessen brukte jeg mine subjektive perspektiver aktivt til å reflektere over- og få en større forståelse av datamaterialet.

3.4 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg, som innebærer at man rekrutterer informanter som har kvalifikasjoner som er hensiktsmessige og nødvendige med tanke på studiens problemstilling og perspektiv (Thagaard, 2013). Mitt utvalg er strategisk i det at jeg hadde noen kriterier for hvem som kunne være informanter, for å sikre at jeg fikk informanter som kunne gi meg informasjon om det jeg ønsket å undersøke. Kriteriene var at informantene måtte ha en lederstilling på sin arbeidsplass, og ha gjennomført et lengre lederutviklingskurs. Sistnevnte mener jeg var en fordel for at informantene skulle ha et godt grunnlag for å si noe om sine erfaringer og sin utvikling, noe som kunne gi meg mer innholdsrik informasjon. Jeg intervjuet totalt fire informanter. Noen av dem hadde jeg truffet tidligere på et kurs vi deltok sammen på, men jeg fikk ikke noe nærmere kjennskap til dem på kurset.

Utvalget mitt kan betegnes som et *tilgjengelighetsutvalg*, da fremgangsmåten for å velge ut deltakere var basert på de som var tilgjengelige for meg (Thagaard, 2013). Jeg startet prosessen ved å bruke mitt eget nettverk, der jeg tok kontakt med en bekjent som jobber med lederutvikling og fasiliterer kurs. Etter å ha fått tillatelse fra informantens organisasjon, ga han meg kontaktinformasjonen til personer som han selv hadde kurset i et lederutviklingskurs av lengre varighet. Jeg tok deretter kontakt med disse personene ved å sende en mail med forespørsel om deltakelse i prosjektet, samt ytterligere informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring. Denne måten å rekruttere informanter på ligner på det som Tjora (2012) kaller *snøballmetoden*, som innebærer at man begynner med førstekontakter, og gjennom dem får tilgang til informanter som igjen kan gi tilgang til flere. Metoden fungerer godt til å skaffe strategiske utvalg, men kan by på utfordringer knyttet til forskningsetiske krav (Tjora, 2012). Informanter fra samme miljø kan for eksempel være utsatt for å bli gjenkjent, ved at de finner ut hvem som har deltatt i undersøkelsen eller gjenkjenner hverandre i oppgaven. Dette illustrerer et spenningsfelt mellom forskerens og informantens interesser, der det kan oppstå konflikt mellom hensynet som må tas for å beskytte informanten, og det forskeren mener er nødvendig for forskningen (Novak, 2014). Min vurdering i dette tilfellet var at jeg gjennom å være bevisst på om og hvordan jeg snakket om informantene med andre, samt å være nøye med anonymisering, kunne begrense risikoen for å avsløre noen tilstrekkelig slik at utvalget mitt ble forsvarlig. Det er imidlertid vanskelig å kontrollere om informantene ønsker å dele sin erfaring fra intervjuene med andre. Under det ene intervjuet opplevde jeg at informanten fortalte at han hadde pratet med en annen person i arbeidsmiljøet, og spurte om jeg hadde intervjuet vedkommende. Jeg svarte at jeg ikke kunne si noe om dette av hensyn til

konfidensialitet. På den måten holdt jeg min taushetsplikt, men det førte likevel til at jeg reflekterte ekstra grundig over hvilke sitater jeg senere valgte å bruke i analysen.

Et annet utfordrende aspekt ved utvalgsprosessen er at de som samtykker til å delta kan representere en majoritet av personer som er fortrolig med forskning. De som opplever mestring knyttet til sin rolle og sin utvikling, kan i større grad være positive til å dele sine erfaringer med forskeren enn de som ikke har den samme mestringsfølelsen (Thaagard, 2013). Slik kan man få skjevhet i utvalget, og utelukke potensielt kritiske røster som kunne gitt andre perspektiver til studien (Thagaard, 2013). Dette kan ha forekommet i denne studien, hvor informantene jevnt over var svært positive til å delta, og hadde få kritiske refleksjoner knyttet til sine opplevelser med kurset.

3.5 Intervjuene

3.5.1 Intervjuguiden

Når man skal gjennomføre intervjuer i kvalitativ forskning kan det være hensiktsmessig å på forhånd lage seg en intervjuguide, for å strukturere intervjuene slik at man holder seg til relevant tematikk, og dermed øker kvaliteten på forskningen (Ryen, 2002). Jeg valgte å lage en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 2) med tre hoveddeler, som omfattet oppvarmings spørsmål, refleksjonsspørsmål og avsluttende spørsmål (Tjora, 2012). Hensikten med oppvarmings spørsmålene var å skape en behagelig og trygg begynnelse for informantene, samtidig som spørsmålene ga meg bakgrunnsinformasjon om blant annet deres ledererfaring og oppfatninger av det å være leder. Refleksjonsspørsmålene var delt inn i egne deler, kategorisert ut ifra ulike fokusområder innenfor oppgavens tema. Slik håpet jeg å skape en bredde i intervjuet som kunne generere mest mulig informasjon, slik at jeg hadde et godt grunnlag for analyse av datamaterialet. Den første delen av refleksjonsspørsmålene fungerte som en begrepsavklaring, der jeg ba informantene reflektere rundt begrepet *personlig kompetanse*. Hensikten var å få innsikt i deres forståelse av fenomenet, slik at jeg bedre kunne tolke datamaterialet på et senere tidspunkt. Denne delen var noe utfordrende å plassere i intervjuguiden, da den så ut til å kunne avbryte flyten i intervjuene. Jeg besluttet derfor å ta den tidlig, for å unngå avbrytelser i de delene av intervjuet som i større grad omhandlet lederutviklingskurset og informantenes utvikling. Avslutningsvis formulerte jeg noen mer fremtidsrettede spørsmål, der informantene også fikk mulighet til å tilføye det de måtte ønske.

Spørsmålene i intervjuguiden var formulert så åpne som mulig, for å unngå å påvirke svarene og la dem få reflektere fritt rundt tematikken. Åpne spørsmål er generelt viktig, fordi de gir informantene mulighet til å gå i dybden på temaer der de har mye de kan fortelle

(Tjora, 2012). Ifølge Postholm (2010) kan imidlertid ledende spørsmål i noen tilfeller være formålstjenlig dersom det styrer samtalen i en retning som er viktig for studiens problemstilling og fokus. Jeg brukte flere ganger ledende spørsmål som oppfølgingsspørsmål for å avklare noe informantene sa, før jeg fulgte opp med nye, åpne spørsmål. Fordi en intervjuguide helst bare skal fungere som en støttestruktur, forsøkte jeg å lære meg guiden godt på forhånd, slik at jeg klarte å frigjøre meg mest mulig fra den under intervjuene (Tjora, 2012). Målet mitt var å skape en noenlunde fri samtale for informantene, som forutsatte at jeg var fleksibel og forberedt på å måtte hoppe litt frem og tilbake i guiden, avhengig av hva informantene snakket om.

Postholm (2010) påpeker at det kan være lurt å øve seg på å gjennomføre intervju på forhånd. Jeg fikk knapt med tid til å ferdigstille og teste intervjuguiden før intervjuene, fordi jeg brått måtte reise for å få gjennomført intervjuer i det tidsrommet mine informanter hadde anledning. I stedet for å gjennomføre et rent prøveintervju, testet jeg derfor spørsmålene i forkant på en bekjent som selv har ledererfaring og erfaring fra lederutviklingskurs. Formålet var å sjekke om spørsmålene mine var forståelige, relevante, åpne eller spesifikke nok. Det var med andre ord en gjennomgang, der jeg stilte spørsmålene og fikk tilbakemeldinger basert på den andres tolkning av spørsmålene. Jeg opplevde dette som en svært nyttig del av forberedelsene mine mot de reelle intervjuene. Gjennomgangen ga meg verdifulle tilbakemeldinger for å kunne justere spørsmålene til en mindre akademisk form, slik at de ble enklere å forstå.

3.5.2 Gjennomføring av intervju

Ifølge Tjora (2012) kan det være hensiktsmessig å la informantene bestemme hvor intervjuet skal finne sted, slik at de får muligheten til å velge omgivelser de er komfortable med. De fire intervjuene jeg gjennomførte varte mellom 50 og 80 minutter, og foregikk på ulike steder avhengig av informantenes ønsker. To av intervjuene foregikk på kontor og møterom og ett foregikk på kafé. Ett intervju ble gjennomført gjennom mediet «FaceTime», da jeg og informantene av praktiske årsaker ikke hadde mulighet til å møtes i person. «FaceTime» gjorde det mulig for oss å se hverandre under intervjuet, slik at vi fikk med oss hverandres mimikk og kroppsspråk som en viktig del av helheten i kommunikasjonen. Lydopptakeren ble lagt ved siden av dataen. Jeg opplevde at dette intervjuet – i likhet med de andre – fungerte godt, og at lyd kvaliteten ble bra. Etter grundig vurdering kan jeg ikke se at «FaceTime» påvirket intervjuet i særlig grad, annet enn at det ble noe kortere enn de andre. Informasjonen som kom frem var vel så innholdsrik og interessant som i de andre intervjuene. Jeg innledet alle

intervjuene med litt vennlig småprat, etterfulgt av en gjennomgang der jeg redegjorde kort for studiens tematikk, bruk av lydopptaker og informantenes rettigheter, i tillegg til å gi dem muligheten til å stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter signerte informantene samtykkeerklæringen, og intervjuene var i gang.

Når man gjennomfører intervju er det ønskelig å skape en trygg atmosfære med avslappet stemning, da det kan få betydning for intervjuforløpet (Postholm, 2010; Tjora, 2012). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan man som intervjuer oppnå dette ved at man «lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Selv brukte jeg aktivt lytteferdigheter for å fokusere min oppmerksomhet og skape rapport, slik at informantene fikk muligheten til å korrigere meg dersom mine uttrykte tolkninger ikke stemte overens med det de ønsket å formidle (Kvalsund, 2005). Det var viktig for meg å være åpen om de tolkninger jeg gjorde meg underveis, og jeg spurte derfor flere ganger «har jeg forstått det riktig at...?», og «jeg tolker det som..., stemmer det?». Dette genererte ofte nærmere utbroderinger av svarene, som var særdeles nyttig både med tanke på at det ga meg økt forståelse, og at det beriket datamaterialets innhold.

Jeg opplevde informantene som svært delevillige, da de begynte å fortelle meg om sine erfaringer ganske raskt etter at vi startet intervjuet. Dette førte til at den innledende delen i intervjuene tok relativt lang tid, noe som kan indikere at noen av oppvarmingsspørsmålene mine var overflødige. I ettertid har jeg imidlertid reflektert rundt om det var nettopp det faktum at vi brukte god tid i starten som skapte en trygg ramme for resten av intervjuet. Det dukket også opp mye interessant informasjon allerede der, som i noen tilfeller fungerte som knagger vi kom tilbake til senere. Jeg noterte generelt lite underveis i intervjuene, som var et bevisst valg for å kunne rette min fulle oppmerksomhet til informantene. Jeg skrev heller noen korte refleksjonsnotater i etterkant, med stikkord knyttet til det informantene syntes å være opptatt av, gjentakende temaer og noen egne refleksjoner og inntrykk fra intervjuene. Dette kan ifølge Thagaard (2013) være med å gi et grunnlag for analysen av dataene, noe jeg benyttet meg av da jeg senere tok frem notatene i analyseprosessen.

3.6 Transkripsjon

Transkripsjoner er oversettelser fra muntlig samtale til skriftlig tekst, og er nødvendig for å gjøre intervjusamtalen bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv for å bli bedre kjent med datamaterialet mitt, og for å kunne kontrollere at tegnsetting som ble brukt for å uttrykke ulike dimensjoner i kommunikasjonen, var konsekvent og forståelig for meg til jeg senere skulle analysere. Transkripsjoner er på

mange måter kunstige konstruksjoner av muntlig kommunikasjon, som aldri kan gjengis på samme måte i tekst, fordi elementer slik som kroppsspråk og stemning vil gå tapt i transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av dette, og fordi man ikke alltid på forhånd vet hva ved innholdet i intervjuet som vil vise seg å være mest interessant og nyttig for studien, kan det være en fordel å transkribere litt mer detaljert enn det som kanskje er nødvendig (Tjora, 2012). Jeg forsøkte derfor å transkribere så nøyaktig som mulig, og valgte å inkludere alle pauser, nøling, latter og eventuelle andre språklige uttrykk, slik at jeg skulle ha et rikest mulig datamateriale til analysen. Denne transkripsjonsprosessen var tidkrevende, men likevel en viktig del av min bearbeidingsprosess.

Selv om jeg valgte en noe omstendelig transkriberingsmetode, var det visse elementer jeg måtte utelate av rent etiske hensyn. For å ivareta informantenes anonymitet, valgte jeg å transkribere det informantene sa til bokmål, og ikke på deres egen dialekt. Oversetting til bokmål er noe som ifølge Tjora (2012) kan bidra til anonymisering av informantene. Av hensyn til konfidensialitet ble jeg også nødt til å ta bort ulike identifikasjonsmarkører som dukket opp, for eksempel navn på arbeidsplass. Navnet ble i stedet erstattet med «navn på arbeidsplass» i klamme, i likhet med andre elementer som jeg så det nødvendig å anonymisere. På grunn av bakgrunnsstøy, rask tale og ujevnt stemmevolum var det ikke alltid lett å høre alt informantene sa. I de tilfellene der jeg ikke klarte å tyde ordene, valgte jeg å sette inn «uklart» i klamme, da jeg ønsket å skrive ned empirien så rent som overhodet mulig, med minst mulig påvirkning fra min side før selve analysen.

Ved presentasjoner av sitater har jeg imidlertid gjort noen små korrigeringer av språket både av hensyn til etikk og leservennlighet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at forskjellen på muntlig og skriftlig fremstilling kan sette informantene i et dårlig lys, da skriftlig form kan fremstå både usammenhengende og grammatisk feil. I noen tilfeller kan det derfor være hensiktsmessig å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte (Kvale & Brinkmann, 2015). I lys av dette har jeg valgt å gjøre noen justeringer der jeg har vurdert at det er nødvendig – dog med hensikt om å forholde meg lojal til empirien og i liten grad påvirke meningsinnholdet i sitatene. Justeringene innebærer hovedsakelig korrigering av grammatiske feil. Slik kommer det informantene har uttalt seg om tydeligere frem for leseren, og jeg unngår å fremstille dem på en ufordelaktig måte hva gjelder språkkunnskaper (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7 Dataanalysen

3.7.1 Analytisk tilnærming

Innen kvalitativ forskning brukes både induktive og deduktive tilnærminger, ofte vekselvis (Thagaard, 2013; Tjora, 2012). Den induktive tilnærmingen innebærer at man lar empirien legge grunnlaget for hva som blir teorien, mens man i den deduktive tilnærmingen tar utgangspunkt i teoretisk perspektiver ved analyse av datamaterialet (Leseth & Tellmann, 2014; Thagaard, 2013). Min forskningsprosess har i stor grad vært preget av en induktiv tilnærming, der jeg først og fremst fokuserte på empirien, og lot funnene avgjøre hvilken teori som gjorde seg relevant for studien. Jeg er på mange måter inspirert av *Grounded Theory*, som er en fullstendig induktiv metodisk tilnærming basert på at man ved å legge til side sine subjektive og individuelle teorier, utvikler teori i møte med det innsamlede empiriske datamaterialet (Postholm, 2010, s. 87). Analysestrategier utviklet innenfor *Grounded Theory* kan være gode redskaper for å analysere fenomener med fenomenologisk metodisk tilnærming (Postholm, 2010). Jeg tenkte tidlig at jeg ville bruke en slik tilnærming, både fordi jeg ville holde mulighetene åpne med tanke på eventuelle funn, og fordi jeg var bevisst at egne erfaringer rundt min utvikling fra min utdanningsbakgrunn lett kunne påvirke og føre til overdreven grad av tolkning. Postholm (2010) understreker at en fullstendig tilsidesettelse av subjektive, individuelle teorier i praksis er umulig, men at en slik fremgangsmåte kan hjelpe forskeren å bli bevisst sin egen forforståelse.

Jeg hadde imidlertid sett på noe teori rundt hovedtema helt i starten av forskningsprosessen, noe som kan være en fordel for å klare å fokusere og avgrense forskningsspørsmålet før man begynner å samle informasjon (Leseth & Tellmann, 2014). Den lille teoretiske innrammingen jeg skaffet meg på forhånd, hjalp meg altså å definere hva jeg ønsket svar på under intervjuene. Samtidig tillot fraværet av forhåndsbestemt teori meg å ha et åpent blikk. Empirien fikk føre oppgaven videre blant annet med hensyn til utarbeiding av kategorier, og hvilke teoretiske utgangspunkt som var relevant for funnene.

3.7.2 Den konstant komparative analysemetoden – fra kaos til struktur

Ryen (2002) beskriver analyseprosessen som «en rotete, tidkrevende, ikke-lineær, kreativ prosess med rom for mye tvil, en prosess som skal bringe orden, struktur og mening i alle innsamlede data» (s. 145). Det finnes mange ulike analyseformer som kan brukes for å strukturere datamaterialet – innen *Grounded Theory* brukes gjerne det som omtales som den konstant komparative analysemetoden (Postholm, 2010; Ryen, 2002). Dette er en deskriptiv analysemetode som er inndelt i tre kodingsfaser, - åpen koding, aksial koding og selektiv

koding, der man gjennom sammenligning av koder og kategorier ser etter likheter og forskjeller som kan belyse ulike dimensjoner ved fenomenet som forskes på (Postholm, 2010). Metoden er ikke ment å være en oppskrift for hvordan analyser skal gjennomføres, men den utgjør et veiledende rammeverk som kan hjelpe til å strukturere datamaterialet (Postholm, 2010). Det er denne analysemetoden jeg har tatt utgangspunkt i, og jeg skal nå forklare nærmere hvordan jeg har benyttet de ulike kodingsfasene i min egen analyseprosess.

Åpen koding er «den delen av analysen hvor forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamaterialet» (Postholm, 2010, s. 88). Jeg begynte analysen med å lese grundig gjennom transkripsjonene, mens jeg markerte ord og setninger som jeg fant interessante og som gjentok seg med markeringstusj, mens jeg noterte stikkord underveis. Disse ordene fungerte som ulike koder – navn som beskriver meningsinnholdet i de spesifikke delene av datamaterialet (Postholm, 2010). Etter hvert begynte jeg å gruppere kodene i kategorier etter deres likheter, og gav kategoriene navn som gjenspeilet innholdet i dem. Jeg endret stadig navn på kategoriene, og kodene ble flyttet frem og tilbake flere ganger før jeg ble fornøyd med strukturen. Dette innebar også at jeg sammenlignet kategoriene og så på hvordan de forholdt seg til hverandre, noe som kjennetegner *aksial koding* (Postholm, 2010). Slik utviklet jeg også underkategorier, som skapte en bedre oversikt og en mer presis fremstilling av fenomenene (Postholm, 2010). Jeg jobbet mye med å lage en modell der kategoriene ble plassert i forhold til hverandre på en forståelig måte, noe som hjalp meg å få en helhetlig oversikt over funnene. Et ledd i denne prosessen – som kan beskrives som *selektiv koding* – var å finne en kjernekategori (Postholm, 2010). Kjerne kategorien representerer forskningens hovedtema, og «forbinder alle de andre kategoriene slik at de kan danne en helhet» (Postholm, 2010, s. 90). Først fant jeg ut at kjerne kategorien måtte være *erfaring*, et svært sentralt element i funnene. Underveis i analysen oppdaget jeg imidlertid en kategori utgjorde en enda større helhetlig sammenheng, og besluttet derfor å endre kjerne kategorien til å være *balanse*. Dette illustrerer hvordan analysen var en ikke-lineær prosess, bestående av kontinuerlig vurdering og endring.

3.8 Kvalitet

Kvalitet i forskning vurderes ut ifra kriterier som kan skape troverdighet (Ryen, 2002). Når jeg diskuterer studiens kvalitet har jeg valgt å bruke begrepene *pålitelighet*, *transparens*, *gyldighet* og *overførbarhet* (Ryen, 2002; Thagaard, 2013). Jeg vil nå gjøre rede for hva disse kvalitetskriteriene innebærer, og hva jeg har gjort for å forsøke å ivareta dem.

3.8.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om forskerens dokumentasjon av sine data, metoder og avgjørelser gjennom studien, det endelige resultatet, og hvorvidt en vurdering av alt dette gir inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Ryen, 2002; Thagaard, 2013). En måte man kan styrke påliteligheten i intervjustudier på, er å bruke lydopptaker. Ved å ta lydopptak og sørge for grundig transkribering av intervjuene, har jeg kunnet gi gode gjengivelser av informantenes beskrivelser. Dette tydeliggjør også hvilken informasjon som kommer fra datamaterialet, og hva som er mine egne analyser (Ryen, 2002; Tjora, 2012).

I kvantitativ forskning, der begrepet *reliabilitet* i hyppigere grad blir brukt, stilles det ofte spørsmål ved om resultatene ville blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben (Tjora, 2012, s. 206). En slik etterprøvnbarhet er ifølge Leseth og Tellmann (2014) ikke et mål i seg selv innen kvalitativ forskning, der kravet om etterprøvnbarhet heller blir erstattet med et krav om *transparens* (Leseth & Tellmann, 2014; Tjora, 2012). Det er lite sannsynlig at funnene ville blitt akkurat de samme dersom denne studien ble gjentatt, da en annen forsker vil kunne ha et helt annet tolkningsgrunnlag, informantene andre perspektiver og lederutviklingskurset et annet fokus. Alt dette har påvirkning på datamaterialet og analysen av det. Jeg vil derfor slutte meg til Leseth og Tellmann (2014), og hevde at transparens er en mer hensiktsmessig kvalitetsindikator å bruke for å måle påliteligheten i denne studien.

3.8.2 Transparens

Transparens, eller gjennomsiktighet, er en kvalitetsindikator som kan styrke både forskningens pålitelighet og gyldighet (Thagaard, 2013; Tjora, 2012). Leseth og Tellmann (2014) beskriver transparens som en prosess der «forskeren gir utførlige beskrivelser av metoden for å samle inn data, presenterer rike data og redegjør for de tolkningene som er gjort på en mest mulig gjennomsiktig måte» (s. 191). Slik kan lesere av studien selv vurdere kvaliteten. For å skape transparens og styrke påliteligheten i studien har jeg gjort mitt ytterste for å imøtekomme kravet om god redegjørelse og dokumentasjon av prosessen. Jeg har reflektert rundt min rolle som forsker, min kompetanse fra rådgivningsstudiet, min forforståelse av elementer knyttet til intervjuenes tema og min kjennskap til selve lederutviklingskurset. Gjennom en slik refleksiv tilnærming håper jeg å ha tydeliggjort hvordan analysen gir grunnlag for mine funn (Thagaard, 2013, s. 205). Jeg har også reflektert rundt mitt forskningsvitenskapelige perspektiv og min analytiske fremgangsmåte. Ved være åpen om alle ledd i forskningsprosessen har målet vært å øke studiens troverdighet, og dermed også kvaliteten.

3.8.3 Gyldighet

Gyldighet handler om at det er «en *logisk* sammenheng mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker å finne svar på», med andre ord hvorvidt de svarene vi finner i forskningen faktisk er svar på forskningsspørsmålene (Thagaard, 2013; Tjora, 2012, s. 202). Gyldigheten i kvalitative studier kan blant annet styrkes gjennom transparens, og ved å være bevisst og stille spørsmål ved de tolkninger en gjør som forsker (Leseth & Tellmann, 2014; Thagaard, 2013; Tjora, 2012). Et virkemiddel kan være å undersøke om forskerens oppfattelse stemmer overens med andres (Postholm, 2010). Jeg hadde jevnlig korrespondanse og møter med min veileder, som ga meg nyttige tilbakemeldinger og perspektiver på ulike deler av studien. Et tilsvarende virkemiddel er medlemsvalidering, som innebærer at informantene får mulighet til å uttale seg om forskerens tolkninger og beskrivelser av det som blir sagt i intervjuet (Ryen, 2002). I denne studien foregikk dette mest ved å skape rapport i selve intervjusituasjonen, slik jeg har beskrevet under «min rolle som forsker». I et av intervjuene uttrykte også informanten selv et ønske å se over de sitater jeg kom til å bruke fra intervjuet, og fikk dermed muligheten til å gjøre en sitatsjekk. Dette ble gjennomført mot slutten av skriveprosessen, ved at jeg sendte sitatene – og noe av konteksten de var satt i – i en kryptert fil på mail, der passord ble gitt gjennom en annen kommunikasjonsplattform av hensyn til konfidensialitet. Informanten godkjente sitatene, og jeg kunne dermed fortsette skriveprosessen med vissheten om at han følte seg riktig representert. Postholm (2010) understreker at det i fenomenologiske studier er viktig at «forskeren forholder seg både til forskningsdeltakerne og datamaterialet på en slik måte at den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen utformes på basis av forskningsdeltakernes opplevelser» (s. 137). Medlemsvalidering, som sitatsjekken over er et eksempel på, er dermed en måte forskeren kan vise at analysen stemmer overens med informantenes beskrivelser (Ryen, 2002).

Gjennom forskningsprosessen erfarte jeg å balansere mellom fokuset på problemstillingen og temaet, og åpenhet for nye oppdagelser og innfallsvinkler. Ved å bruke samme intervjuguide under alle intervjuene, og dermed stille informantene de samme spørsmålene, fikk jeg datamateriale som holdt seg til problemstillingen og ga meg sammenligningsgrunnlag. Samtidig var de fire intervjuene nokså forskjellige, og ulike vendinger i samtalen genererte nye oppfølgingsspørsmål som ikke nødvendigvis forekom i alle intervjuene. I lys av min induktive tilnærming, ønsket jeg å være åpen og fleksibel for det som måtte dukke opp, selv om det kunne føre til endring av kurs i studien. Jeg opplevde imidlertid at mine funn var relevante for problemstillingen, og valgte derfor å holde på den videre i studien.

3.8.4 Overførbarhet

Overførbarhet handler om forskningens gyldighetsområde utover forskningskonteksten, og kan betegnes som «en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng» (Thagaard, 2013, s. 210-211; Tjora, 2012). Med andre ord stilles spørsmål til hvorvidt de tolkninger vi gjør på bakgrunn av studiens kontekst også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thaagard, 2013). Ifølge Ryen (2002) kan overførbarhet oppnås gjennom å gi innholdsrike beskrivelser av det som blir studert, slik at leseren selv kan vurdere om – og i hvilken grad – resultatene kan overføres til andre settinger. Dette gir grunnlag for naturalistisk generalisering, som innebærer at leseren kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen (Postholm, 2010). Ved å være transparent og ærlig i gjengivelsen av informantenes erfaringer, kan denne studien være overførbar i den forstand at det som er beskrevet kan oppleves som nyttig for den som leser den, og kan gjengi aspekter som leseren kan relatere seg til (Postholm, 2010). I tillegg kan studien vise interessante tendenser knyttet til temaet, som ved å underbygges av teori og tidligere forskning kan gi grunnlag for å gjøre noen antakelser om hvordan ting henger sammen.

3.9 Etikk

Etikk er et viktig element i alle stadier i en forskningsprosess, og handler om «forholdet oss mennesker imellom, og hvordan vi vurderer hva som er riktige og gale handlinger i sosiale relasjoner» (Leseth & Tellmann, 2014, s. 192; Ryen, 2002). I forskning der det behandles personopplysninger, har forskeren et særskilt ansvar for å følge forskningsetiske prinsipper i henhold til personvernloven og NESH – De Nasjonale forskningsetiske komiteer (Thaagard, 2013). Denne studien er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata), som har vurdert prosjektet i henhold til gjeldende forskningsetiske regler (se vedlegg 3). For å sikre at jeg har gjennomført forskningen på en etisk forsvarlig måte er det særlig to elementer jeg har fokusert på: informert samtykke og konfidensialitet.

3.9.1 Informert samtykke

Informert samtykke er en sentral del av de etiske retningslinjene forskere følger i sammenheng med kvalitativ forskning, og innebærer at de som deltar i forskningen har rett til å vite at de blir forsket på, og rett til å få informasjon om hva forskningsprosjektet handler om (Ryen, 2002; Silverman, 2011). Ifølge Robson og Robson (2002) består informert samtykke av tre elementer: forskerens ansvar for å sikre at informanten forstår hva deltakelse i forskningen vil involvere, at deltakerne ikke er tvunget til å delta, og at informanten har frihet til å trekke tilbake sin beslutning om å delta når som helst. Jeg sendte informasjonsskriv med

samtykkeerklæring til informantene på mail i forkant av intervjuene (se vedlegg 1).

Intervjuene startet med en kjapp gjennomgang av hva prosjektet handlet om, der jeg gjentok både informantenes rettigheter knyttet til innsyn eller endring av eventuelle sitater, samt deres rett til å trekke seg. Deretter skrev de under på en fysisk kopi av samtykkeerklæringen.

Selv om informert samtykke er gitt, må forskeren kontinuerlig være bevisst på utfordringer som kan dukke opp gjennom forskningsprosessen. Silverman (2011) sier: «we should never assume that people have understood our research sufficiently in order to give truly *informed* consent to describing their accounts or behaviour in our reports» (s. 94). Med andre ord kan det tenkes at informantene ikke alltid er klar over hvordan det de sier kan avsløre dem, noe som innebærer at jeg som forsker har ansvar for å være ærlig og tydelig om hvordan jeg vil håndtere datamaterialet. Også etter intervjuene understreket jeg derfor til informantene at de gjerne måtte ta kontakt dersom de skulle ha noen betenknninger til bruk av det som ble sagt i intervjuet, og beskrev i korte trekk hva jeg ville gjøre for å ivareta deres anonymitet. Dette synes å ha skapt trygghet, en tolkning som jeg baserer på min opplevelse av at informantene virket å være både åpne og tillitsfulle overfor meg under intervjuene.

3.9.2 Konfidensialitet

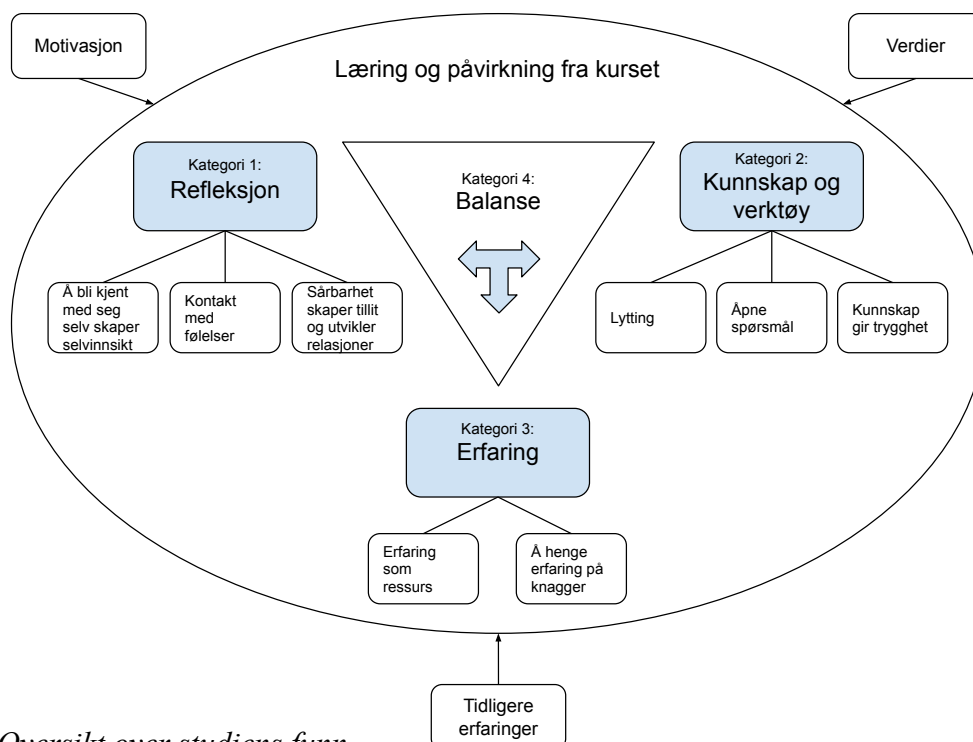
Å ivareta konfidensialiteten til forskningsdeltakere og forskningsdata er en essensiell del av all forskning, og især kvalitativ forskning, der mennesker i større grad er aktive deltakere (Ryen, 2002). Konfidensialitet handler om å ikke avsløre informasjon fra et intervju som på ulike måter kan være til skade for informanten, og presentere funn på måter som sikrer at individet ikke kan identifiseres (Ryen, 2002; Tjora, 2012). Dette foregår ofte gjennom anonymisering, som er en måte konfidensialitet blir operasjonalisert på (Novak, 2014; Wiles, Crow, Heath & Charles, 2008). Jeg gjorde flere tiltak for å ivareta konfidensialitet i denne studien, blant annet tiltak for trygg oppbevaring av datamaterialet. Lydopptakene ble gjort med en opptaker lånt fra NTNU, som jeg oppbevarte i et låst skrin når den ikke var i bruk. Transkripsjonene ble kryptert med passord og oppbevart på datamaskin, og jeg var frakoblet internett under arbeidet med dem. De ble videre skrevet ut for analyse, og innlåst sammen med lydopptaker. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan det være lurt å skjule identifikasjonsfaktorer allerede på transkripsjonsstadiet. Da jeg transkriberte, byttet jeg både navn, arbeidssted og andre ord av avslørende karakter med koder, som gjorde det mulig for meg å ha oversikt over hvem som ble intervjuet uten å avsløre identiteten. Videre i analysen er informantene derfor presentert med fiktive navn, her gjengitt i tilfeldig rekkefølge: Knut, Jan, Per og Tom.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn, som har sitt grunnlag i analyse av studiens fire intervjuer. Jeg kommer til å bruke et rikt antall sitater fra intervjuene for å gjengi informantenes beskrivelser av deres erfaringer, og på den måten holde studien mest mulig empirinær. Samtidig vil funnene være preget av min tolkning, noe jeg ønsker å tydeliggjøre ved å introdusere en modell jeg har utarbeidet for å illustrere funnene og sette dem i system. Modellen inneholder kategorier som jeg kommer til å snakke nærmere om videre i kapittelet.

4.1 Utvikling av personlig kompetanse – en prosess

Problemstillingen – «Hvordan erfarer ledere som har gjennomført lederutviklingskurs at det de lærer påvirker utviklingen av deres personlige kompetanse?» – inneholder flere elementer. Essensen er informantenes *erfaringer*, og alt som blir presentert er vurdert på bakgrunn av det de forteller at de har erfart. Det informantene *lærer* gjennom kurset, illustrerer grunnlaget for *påvirkning* på deres utvikling, og utvikling av *personlig kompetanse* kan her anses som målet. For å finne funn som belyser problemstillingen har jeg valgt å rette hovedfokus på prosessen som kan være med å skape utvikling, og presentere kategorier som synes å være en viktig del av denne. De mest fremtredende personlige kompetanser informantene opplever å utvikle, vil synliggjøres under prosessens kategorier, og videre diskuteres i drøftingen. En oversikt over funnenes hovedelementer og sammenhenger gis i figur 1.



Figur 1. Oversikt over studiens funn

Modellen viser tre hovedkategorier, som representerer de mest fremtredende elementene knyttet til kurset som synes å ha påvirkning på deltakernes utvikling av personlig kompetanse: *refleksjon, kunnskap og verktøy*, og *erfaring*. Under kategorien *refleksjon* har jeg analysert frem underkategorier som illustrerer ulike refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser. Disse omfatter *å bli kjent med seg selv, kontakt med følelser og sårbarhet*. Her vil selvinnsikt og relasjonskompetanse nevnes som sentrale personlige kompetanser som refleksjonsprosesser kan bidra til å utvikle. Kategorien *kunnskap og verktøy* har en mer konkret dimensjon, og viser til informantenes læring og bevisstgjøring knyttet til kunnskap og kommunikative ferdigheter gjennom underkategoriene *lytting, åpne spørsmål og kunnskap gir trygghet*. Kategorien *erfaring* favner aspekter ved informantenes erfaringer i sammenheng med læring av innhold og øvelser på- og i kjølvannet av kurset, og representerer en viktig komponent i samspillet mellom de øvrige to kategoriene i utviklingsprosessen. Underkategoriene her handler om *erfaring som ressurs*, og hvordan *å henge erfaring på knagget* kan bidra til å skape videre forståelse og utvikling.

Prosessen som oppstår når *refleksjon, kunnskap og verktøy* og *erfaring* knyttes sammen, gir grunnlag for utvikling av ulike former for personlig kompetanse. Dette er illustrert ved at alle tre kategoriene er forbundet med hverandre gjennom en trekant der vi finner studiens kjernekategori: *balanse*. Kategorien *balanse* representerer balanse som et bindeledd mellom de øvrige kategoriene, og er en essensiell del av utviklingsprosessen som skjer i rommet mellom dem. Samtidig utgjør den i seg selv det som for meg fremstår som det mest sentrale aspektet ved informantenes utvikling gjennom kursprosessen. Dette vil eksemplifiseres nærmere ved å trekke inn ulike elementer fra de foregående kategoriene.

Sirkelen rundt hovedkategoriene symboliserer prosessen og konteksten for læring og utvikling. Utenfor sirkelen har jeg valgt å inkludere elementene motivasjon, verdier og tidligere erfaringer, for å illustrere elementer informantene tok med seg inn i kurskonteksten, som påvirket deres opplevelser og læringen av innholdet på kurset. Dette er ikke egne kategorier, men vil nevnes i løpet av kapittelet som kontekstuelle faktorer som har påvirkning på informantenes læring og utvikling. Modellen er ikke ment å illustrere en oppskrift på utvikling, men den kan være til hjelp for å få oversikt over noen viktige mekanismer som ble uttrykt av informantene og tolket av meg gjennom intervjuene. Hensikten er å vise hvordan utvikling av personlig kompetanse erfares og utvikles gjennom en kombinasjon av flere elementer i – og i relasjon til kursprosessen i akkurat denne studien.

4.2 Kategori 1: Refleksjon

Refleksjon som kategori er knyttet til bevisstgjøringsprosesser informantene beskriver å ha vært gjennom i sammenheng med lederutviklingskurset. Refleksjon og bevisstgjøring var et sentralt fokus under kurset, og synes å spille en viktig rolle for informantenes utvikling. I forbindelse med dette identifiserer informantene flere ulike faktorer som de erfarer har hatt påvirkning på dem, og jeg skal videre se nærmere på hvilke, og hvordan.

4.2.1 Å bli kjent med seg selv skaper selvinnsikt

I samtalene med informantene var det å bli kjent med seg selv en fellesnevner som samtlige av dem la mye vekt på da de fortalte om sine erfaringer fra kurset. De forteller at dette var en stor del av lederutviklingskursets innledende del, der de ble delt inn i mindre grupper og oppfordret til å fortelle om seg selv ved å dele sine livshistorier. Informantene gir uttrykk for at dette var en prosess som gjorde inntrykk på dem: å dele på et så personlig plan opplevdes både tøft og utmattende, men etter hvert også svært givende. Knut beskriver nærmere hvordan dette foregikk, og hvordan han opplevde det:

Den setter deg litt ut – du finner deg selv overraskende hardt. For (...) der trekker jo kurslederne inn flere øvelser som setter deg ut av komfortsonen, der du skal finne deg selv litt da. Du skal finne ut – hvem er du, på en måte du som regel da aldri har gjort før. Og du skal også prøve å greie ut litt om deg selv i gruppa – sammen med gruppa di – og fortelle om livet ditt. Også er det jo det å oppdage dine svakheter og dine styrker, og sette de litt opp imot hverandre. Polarisering..., ganske mange elementer der da. (...). Så det var jo med skrekkblanda fryd akkurat den der, kan vi vel si. (Knut)

Gjennom å fortelle om seg selv og livet sitt, ble kursdeltakerne utfordret til å gå ut av komfortsonen, med mål om å finne ut mer om hvem de er. Refleksjon synes å være en sentral del av aktiviteten – informantene fortalte at det handlet mye om reflektere for å bli kjent med seg selv, både som person og som leder. Dette ble gjort i samspill med andre kursdeltakere, der refleksjon og tilbakemeldinger skapte mulighet for å oppdage nye eller «glemte» sider av seg selv, det være seg styrker eller svakheter. Ifølge Tom kan denne prosessen være tøff:

Fordi da må man kanskje få frem en sannhet som man på en måte har satt litt til siden, fordi man vil jobbe og man vil frem. (...). Når du selv lærer å kjenne dine egne styrker og kvaliteter, det er først da du finner ut av hva det er du trenger. (...). Og jeg tror at når man blir bevisst på det, så gjør det en så enorm forskjell altså. (Tom)

Tom gir uttrykk for at man ved å bli bevisst ulike sider ved seg selv gjennom åpenhet og refleksjon, kan skape grunnlag for å videreutvikle personlig kompetanse på et mer bevisst plan, der man kjenner sine styrker og svakheter og vet hva man ønsker å utvikle eller trenger å bli bedre på. Disse prosessene synes å ha gitt resultater i form av økt selvinnsikt. Per beskriver

selvinnsikt som «Å kunne reflektere litt mer over hvem man selv er. (...). Hvem er jeg og hvordan er jeg, og hvordan påvirker det andre». Flere informanter sier at selvinnsikt var noe av det viktigste og mest verdifulle de tok med seg videre fra kurset. Knut forteller hvordan han gjennom åpenhet med sin leder ble bevisst behovet for å utvikle sin egen selvinnsikt:

Jeg hadde vel fått ganske klar beskjed fra varehussjefen om at selvinnsikt var en av mine svakheter. (...). Så den måtte jeg jo utforske. (...) Jeg har oppdaget nye sider av meg selv, om hvordan jeg tenker og hvordan jeg agerer. (...). Det å kunne se seg selv litt, og kjenne litt på hvem du egentlig er og hvordan man bruker sine styrker, og være mer bevisst på det. (Knut)

Etter å ha blitt bevisstgjort behovet for større selvinnsikt – et behov Knut forøvrig selv erkjente at han hadde – begynte han å utforske seg selv gjennom øvelsene på kurset. Han sier at dette førte til oppdagelser knyttet til hans tanke- og handlingsmønstre, og gir uttrykk for at utforskningen i tillegg til å synliggjøre hans styrker, også skapte bevissthet om hvordan han faktisk bruker dem. Dette illustrerer Per sin beskrivelse av selvinnsikt som noe som også omfatter å være bevisst på hvordan man påvirker andre.

4.2.2 Kontakt med følelser

Åpenhet og deling av livshistorier kursdeltakerne imellom, førte til både latter og tårer, i det mange av informantene beskriver som en følelsesladet affære. Flere av informantene snakker om hvordan de i løpet av prosessen med å bli kjent med seg selv kom mer i kontakt med sine egne følelser. Per forteller at han har opplevd sitt følelsesregister som noe begrenset, i den grad at han tidligere ikke hadde nok bevissthet eller forståelse knyttet til visse typer følelser – ei heller hvordan noen situasjoner kunne føles for andre, og hvordan følelser kan påvirke disse situasjonene. Han beskriver hvordan det å få kontakt med følelser han ikke hadde reflektert så mye rundt tidligere, har hjulpet han å håndtere situasjoner på en annen måte:

Når jeg fikk mer kontakt med de type følelsene, så fikk jeg også en større forståelse for at man kanskje sårer folk uten at man egentlig tenker over det. (...). Man kan reagere på impuls da. Og det er ikke alltid det er veldig lurt. Så det å «coolen» litt, sette seg inn i andres situasjon, og prøve å forstå situasjonen i helhet før man reagerer – det er noe jeg har tatt med meg. (Per)

Per forteller at bedre kontakt med egne følelser kan hjelpe han med å sette seg inn i andres situasjon, og skape større forståelse for hvordan han selv påvirker andre, i likhet med selvinnsikt som nevnt over. Å få mer kontakt med sine følelser kan dermed forstås som en del av det å utvikle økt selvinnsikt. Per sier at han ved å reflektere mer rundt sine egne følelser og reaksjonsmønstre, i større grad klarer å sette seg inn i- og forstå helheten i situasjoner, noe

som gir rom for å finne alternative måter å reagere på. Tom forklarer nærmere hvordan refleksjon kan være et virkemiddel for å håndtere følelsesladde situasjoner:

Mennesket er jo slik at vi er jo veldig følelsesbaserte, og mange er flinke til å si ting i affekt av en følelse da. Og da er det veldig fort gjort at man holder så fast med det. – «Ja, men du sa det, ja, men...». Tenker man heller tilbake – «ja, men det var kanskje fordi at den personen følte det sånn», eller «der og da traff jeg kanskje en nerve i det jeg sa, som gjorde at den personen reagerte slik». Sånne type ting da, refleksjon. Det gjør jeg mye mer av. Og det også er jo veldig tilbake til det med sak og prosess. (Tom)

Tom gir her uttrykk for hvordan refleksjon kan skape bevissthet rundt egne tankeprosesser, og bidra til at han i større grad kan fri seg fra egne følelser og rette mer fokus på andre. Han trekker i denne sammenhengen frem tematikken sak og prosess – et fokusområde i kurset som handlet om det å balansere fokuset mellom saken eller målet, og prosessen som er nødvendig for å komme dit. Prosessene informantene snakker om handler i stor grad om sosiale og relasjonelle aspekter, og de beskriver hvordan de har lært å skape rom for å vurdere handlingsalternativer i utfordrende og følelsesladde situasjoner ved å stoppe opp, ta seg en pause, og reflektere over situasjonen i sin helhet. Dette var noe de selv fikk mulighet til å utforske gjennom kurset. Per sier: «det var jo kurset som gjorde at jeg måtte ta kontakt med de følelsene (...). Man ble jo tvunget ut i det».

Samtlige informanter forteller at kurssettingen ga dem et nødvendig dytt ut av komfortsonen. De nevner imidlertid noen andre elementer som synes å ha vært avgjørende for hvorvidt og i hvilken grad de benyttet seg av de mulighetene kurset skapte for selvutvikling. Per påpeker at det var hans eget konkurranseinstinkt som gjorde at han valgte å åpne seg, utforske følelser og dele med de andre: «Jeg er veldig opptatt av at jeg selv skal komme dit jeg vil da, (...) i karriere, sånn generelt. Og for at jeg skal komme dit så må jeg bli bedre på det som jeg ikke er god nok på (...). Det er som en trening da, du må ha det vondt for å bli bedre.» Han gir uttrykk for at motivasjonen og drivkraften for å komme seg videre i karrieren og lykkes, hjalp han til å bruke kurskonteksten til å utvikle seg selv. Dette synes jevnt over å ha vært et nødvendig element for at informantene valgte å «utsette» seg selv for ubehaget de forteller å ha opplevd i deler av refleksjonsprosessene. Noe av dette ubehaget handlet om å tillate seg selv å være sårbar.

4.2.3 Sårbarhet skaper tillit og utvikler relasjoner

Informantene forteller at åpenhet med andre i prosessen med å bli kjent med seg selv, utfordret dem til å være sårbar. Per sier at han tidligere så på sårbarhet som en svakhet, og forklarer hvordan dette synet har endret seg:

Jeg liker å ha svaret, (...) det er viktig for meg å være forberedt på alle situasjoner som kommer. Fordi det har alltid vært en av mine styrker. Så, det å på en måte (...) finne ut av det sammen da, i stedet for at jeg gir svaret. (...). Og det kan man trekke tilbake til det med å være sårbar, eller svak da, som jeg har kalt det. Det å ikke ha svaret er en svakhet da, det var i hvert fall sånn det var for et år siden. (...). Jeg lærte på en måte at det er ikke farlig å være litt sårbar, eller å slippe ned «guarden» og la andre mennesker komme inn i livet ditt. Hvis du ikke lar andre få bli kjent med deg, så er det vanskeligere å bygge relasjoner, og få tillit til meg som leder. (...). Det var en omstilling, men det gjør hverdagen min enklere, og jeg skaper nok mer tillit ved å være en person som ikke alltid er verdensmester. (Per)

Per gir her uttrykk for en større bevissthet rundt behovet for tilknytning til andre mennesker, og hvordan sårbarhet i denne sammenhengen kan være et middel for å skape tillit og utvikle relasjoner på arbeidsplassen. Tillit og relasjoner var ord som dukket opp ofte i intervjuene, og som kan gjenspeile verdier informantene tok med seg inn i kurset, samt verdier som utviklet seg og ble mer bevisstgjort i løpet av kursprosessen. Jan gir uttrykk for disse verdiene gjennom å beskrive hva han synes er viktig i rollen som leder:

Du får veldig mye tilbake igjen, hvis du tør å åpne deg opp og være sårbar (...). Lederskap er så mye mer enn å bare gi beskjeder, det handler om å gi av seg selv da. (...). Hvis du kan gi av deg selv så ser ansatte det og verdsetter det, også tror jeg også de gir mer av seg selv inn mot både jobb og mot lederskapet ditt. (Jan)

Jan snakker om det å gi av seg selv som et element som ikke bare har betydning for hans egen utvikling, men også noe som kan påvirke og gagne både hans ansatte og arbeidsplassen. Dette gir uttrykk for et ønske om å hjelpe og utvikle andre, noe samtlige informanter synes å være opptatt av. Gjennom kurset ble de bevisstgjort hvordan de kunne bruke sin egen sårbarhet til å utvikle også utover seg selv. De opplevde også selv hvordan sårbarhet i felleskap med de andre kursdeltakerne skapte sterke bånd. Jan forklarer: «Man har åpna seg opp så mye for andre mennesker, og blitt så sårbar da, at de relasjonene man får, de bare blir så sterke». Relasjonsaspektet synes generelt å ha stor betydning for informantene, og erfaringene de fikk med dette på kurset er noe flere av dem forteller at de har tatt med seg videre, og brukt i relasjonsbyggende arbeid på sin egen arbeidsplass.

4.3 Kategori 2: Kunnskap og verktøy

Kategorien *kunnskap og verktøy* representerer en annen sentral side knyttet til det informantene lærte og tok med seg videre fra lederutviklingskurset. Informantene forteller at kurset ga dem kunnskap – basert på teori innen blant annet utvikling, kommunikasjon, relasjon og ledelse – i tillegg til innføring i og trening på ulike kommunikasjonsverktøy. Disse elementene synes å ha fått betydning for informantenes trygghet og selvtillit i utøvelsen av

lederrollen, noe vi skal se nærmere på etter hvert som jeg nå skal presentere de verktøy informantene legger størst vekt på når de snakker om sin egen læring og utvikling.

4.3.1 Lytting

Lytting synes å være det viktigste kommunikasjonsverktøyet informantene tok med seg fra kurset. Informantene beskriver hvordan de i sin rolle som leder må forholde seg til kolleger og personalsaker på daglig basis, og at dette innebærer mye en-til-en samtaler og oppfølging. Jan beskriver at han i perioder med mange utfordringer knyttet til personalsaker, har opplevd lederrollen som å være en «hobbypsykolog». Dette kan forstås og tolkes som et uttrykk for at lytteferdigheter er noe det er behov for. Per forklarer hvordan han opplever at lytteferdigheter kommer han til nytte:

Den viktigste teknikken jeg har tatt med meg er det å lytte. Og på en måte ikke sitte å planlegge neste svar eller neste spørsmål for å ha et bra spørsmål, eller for å alltid være foran og bedre. Men at man faktisk lytter til det som blir sagt, og stiller spørsmål ved det som kommer da. Og lar den man snakker med styre samtalen. Og det kan jo dras inn i alle sammenhenger, alt i fra den vanskelige samtalen til lunsjrommet, for den saks skyld. Eller på privaten. (Per)

Per gir her uttrykk for at han ved å være mer bevisst sin egen tilstedeværelse og sine behov, kan bli en bedre lytter. Ved å gi avkall på behovet for å være «foran og bedre», kan han lettere vende oppmerksomheten mot- og ta imot det som blir sagt, for deretter å kunne forstå og respondere bedre. Han påpeker at lytteferdigheter har en universell nytteverdi, og kan brukes i alle situasjoner der det inngår en eller annen form for samtale. I tillegg til å skape en bedre dialog, forteller informantene at de opplever lytting som et viktig element for å skape tillit:

Det er veldig mange som synes det er godt å komme til meg fordi jeg lytter på det de har å si, og de opplever en trygghet. (...). Dersom det er noen som kommer til meg med et problem, eller en utfordring, så er det viktig for meg at det innspillet eller den tilbakemeldingen jeg kommer med det skal ha en verdi. Det skal ikke bare være sånn at det.. – og så går du videre, men det skal være gjennomtenkt og reflektert, for det skal gi den personen noe. (...). Og det tror jeg også har gjort mye til at folk da velger å stole på meg da. (Tom)

Tom legger vekt på at tryggheten han skaper ved å være en som lytter og gir god respons når noen kommer for å snakke med han, kan være en årsak til den tilliten han opplever å få. Han markerer verdien i å hjelpe andre, noe som kan være en drivkraft for å være mer bevisst hvordan han lytter og videre gir verdifulle innspill eller tilbakemeldinger. Lytting handler i den forstand om noe mer enn å bare sitte stille og ta imot – det innebærer også å gi en form for respons, noe som bringer oss over på neste verktøy informantene la mye vekt på: åpne spørsmål.

4.3.2 Åpne spørsmål

Informantene forteller at de i tillegg til kunnskap om lytteferdigheter, har hatt stort utbytte av å lære om hvordan de bedre kan skape en god og utviklende dialog med sine ansatte gjennom å stille mindre ledende og mer åpne spørsmål. Flere av dem snakket om hvordan de ved bruk av dette verktøyet har blitt bedre til å «skrelle løken». Tom forklarer hva «å skrelle løken» innebærer, og hvordan han bruker åpne spørsmål for å gjøre det:

Å få personer til å åpne seg. For det skaper en helt annen tillit, når man er åpne med hverandre. Man vil møte på personer som er lukket, eller som kanskje har problemer med å åpne seg. Men da må man jo finne ut av – «okei, men hvorfor det? Hva er det som trigger?» (...). Det å stille de rette spørsmålene, det har jeg tatt med meg videre, fra kurset (...). Man kan grave dypere – «ja, jeg hører du sier det, men så sitter du som du gjør... Hvorfor gjør du det? Hva tenker du videre? Du har ambisjoner og du har dine mål – hvordan er veien dit?». (...) Dette har jeg brukt mye mer av enn det jeg har gjort tidligere. (Tom)

Tom forklarer at «å skrelle løken» handler om å få folk til å åpne seg og fortelle det de måtte ha på hjertet. Hensikten med dette er å kunne skape en kommunikasjon der alle får sagt sin mening og uttrykt sine behov, for på den måten å legge til rette for trivsel og utvikling. Spørsmålene informantene eksemplifiserer med, var samme type spørsmål informantene selv ble stilt gjennom øvelser på kurset. Under refleksjonsdelen så vi hvordan refleksjonsprosessen hjalp dem å oppnå større selvinnsett og å bli bedre kjent med seg selv. Ved å benytte slike åpne spørsmål på arbeidsplassen sin kan de utvikle sin egen kommunikasjonskompetanse, samtidig som de skaper mulighet for refleksjon og utvikling hos sine ansatte. Jan forklarer nærmere hvordan dette foregår:

Hvis jeg skal prøve å få deg til å selv reflektere over en kanskje..., selvinnlysende ting, så skal jeg på en måte lede deg dit uten å dra dit. (...). I starten føltes det som jeg selv hørtes ut som en idiot, når jeg hørte på meg selv si – «ja, men hvorfor tror du det, hva tenker du om det da? Kunne det vært noe?». (...) Jeg blir veldig sånn Dr. Phil-aktig når jeg sitter der (...). Det er så åpenbart at man fisker og presser på, men det kom litt mer naturlig etter hvert, det er bare å komme i gang da. (Jan)

Jan forklarer at åpne spørsmål handler om å få den andre til å reflektere og finne svarene selv. Han uttrykker at det å stille slike spørsmål føltes uvant i starten – litt som å ikke være helt seg selv – men at det ble mer naturlig etter å ha gjort det noen ganger. Dette kan forstås som et resultat av mer erfaring, og at informantene gjennom kurset ble bevisst på hvordan åpne spørsmål kan påvirke både deres egen og andres utvikling.

4.3.3 Kunnskap gir trygghet

Informantene ga uttrykk for at teorien og verktøyene de lærte på kurset, var med å bygge en kunnskapsbase som ga dem økt trygghet og selvtillit i sin rolle som leder. Flere fortalte at behovet for mer kunnskap utgjorde en motivasjon for å delta på lederutviklingskurset:

Jeg følte vel jeg trengte litt mer teori, for jeg har ikke hatt noe ledelsesutdanning (...). Jeg har praktisert i mitt hode uten noen håndfaste teorier, og har på en måte ikke «kunnet» – i hermetegn da – det jeg har drevet med. Så det å få litt mer teori, og få litt mer bakgrunnskunnskap og øvelse på det jeg skal utøve, synes jeg virket veldig spennende å få tilgang på (...). Jeg liker å knytte teori til praksis. (Knut)

Knut forteller at han tidligere opplevde å gjøre ting uten å egentlig kunne det han drev med, på grunn av manglende bakgrunnskunnskap. Sitatet gir uttrykk for et ønske om å lære, noe samtlige informanter mente var en forutsetning for å få kunne utvikle seg gjennom kurset. Ved å få tilgang på teori, og få anledning til å gjennomføre praktiske øvelser på kurset, opplevde informantene å få større trygghet i de valgene de tar, hvordan de handler og hvordan de opptrer i lederrollen. Flere sa at de handlingene de gjør i dag bygger på den kunnskapen og det teoretiske påfyllet de fikk med seg fra kurset. Jan forteller:

Verktøykassa er mye mer full da enn den var før. Det betyr at man kan møte hverdagen med den. (...). Det er ting som har gjort meg sikrere, som leder. Jeg er mye mer selvsikker på hvordan jeg skal håndtere situasjoner som jeg kanskje ikke har vært oppi før da. Jeg tenker at det finnes stort sett en måte å gjøre det på, også er det ikke så farlig om man gjør det riktig eller galt, det handler bare om å håndtere det. Og sånn var jeg ikke før, da var jeg mye mer usikker når jeg gikk inn i situasjonene. Mens nå så bruker jeg jo stort sett de verktøyene jeg har fått med meg nesten daglig. (Jan).

I denne erfaringen synliggjør Jan hvordan det å fylle på «verktøykassa» skaper en trygghet som også gir mer selvtillit til å håndtere ulike situasjoner. Kunnskapen og verktøyene ga ikke nødvendigvis informantene en fasit, men kan beskrives som en støtte som kan hjelpe dem når de skal navigere og tilpasse sin fremgangsmåte i ulike situasjoner. Tryggheten ved å ha noe kunnskap og noen konkrete verktøy å støtte seg på, synes å ha skapt økt selvtillit til å faktisk ta dem i bruk. Jan påpeker også en økt toleranse for å gjøre feil. Dette kan handle om at det informantene lærte også ga dem et refleksjonsgrunnlag. De fikk med andre ord noen referansepunkter å bruke når de prøver seg frem, som de i etterkant kan vurdere og tilpasse avhengig av utfall og kontekst. Slik kan kunnskap og verktøy beskrives som knagger informantene kan henge sine erfaringer på, noe jeg kommer tilbake under «Erfaring».

4.4 Kategori 3: Erfaring

Kategorien *erfaring* viser til erfaring som et element som ble særlig vektlagt av informantene i forbindelse med at de snakket om sin læringsprosess. I denne studien representerer erfaring derfor en viktig komponent i samspillet mellom kategoriene *refleksjon*, og *kommunikasjon og verktøy*. Jeg skal nå vise hvordan informantene snakker om erfaring i forbindelse med kurskonteksten, og hvordan de beskriver at dette elementet bidrar i deres utvikling.

4.4.1 Erfaring som ressurs

Kurset synes å ha gitt informantene større bevissthet rundt betydningen av å reflektere rundt sine erfaringer, og hvordan de på denne måten kan brukes som en ressurs. Under intervjuene snakket de både om erfaring på metanivå – som et overordnet element de synes er viktig – og om mer konkrete erfaringer de har gjort seg i ulike situasjoner. Informantene uttrykker en felles oppfatning om at erfaringer er en ressurs for å kunne lære å håndtere ting på bedre måter, og at de kan være med å påvirke deres videre utviklingen i lederrollen. Jan sier: «Gjennom mer erfaring blir man også mer kompetent til å bruke de verktøyene man har. (...). Det er erfaringen som etter hvert gir deg selvtillit, kombinert med verktøyene». Dette kan forstås som en læringsprosess, der informantene gjennom å bruke verktøyene de lærte på kurset ute i det virkelige livet, skaffer seg erfaringer som sier dem noe om hvordan og i hvilken grad deres handlinger fungerer. Disse erfaringene kan påvirke hvordan de håndterer ulike situasjoner senere. Per underbygger denne tolkningen når han beskriver hvordan han bruker erfaringer som et utgangspunkt for å finne nye handlingsstrategier:

Det er lettere for min del å respondere på egne erfaringer, og så kunne sparre de erfaringene med en annen. Har du hatt en tøff samtale, eller en dårlig periode – eller resultater, og trenger å komme opp igjen, så har du en erfaring med det, og så kan du ringe noen og sparre, og høre hva de tenker om det med sine erfaringer da. I stedet for å si at – ja, men det er bare å bruke modell B, så kommer det til å gå.
(Per)

Han påpeker her hvordan egne erfaringer er noe som man lett kan relatere seg til, og vektlegger utveksling av erfaring med andre som en nyttig strategi for å komme på rett kurs igjen hvis man har en nedgangsperiode. På denne måten kan erfaringene i seg selv også sees som et verktøy, som gjennom bevisstgjøring under kurset gjøres mer tilgjengelig.

4.4.2 Å henge erfaring på knagger

Informantene beskriver ved flere anledninger hvordan lederutviklingskurset og det de lærte der har gitt dem knagger de kan henge sine erfaringer på, noe som skaper større forståelse for ting de har opplevd og danner grunnlag for refleksjon og utvikling. De gir uttrykk for at det er

behov for å skape slike knagger, både for å ha noe konkret som nye erfaringer kan relateres til og bygges på, men også for å systematisere og forstå tidligere erfaringer. Knut poengterer: «Man har jo en balast og en bakgrunnskunnskap som man gjerne vil knytte litt knagger til». Balasten og bakgrunnskunnskapen kan forstås som tidligere opplevelser og erfaringer informantene tok med seg inn i kurset, som det var behov for å forstå og lære av, nettopp ved å skaffe seg noen knagger. Som nevnt tidligere kan kunnskap og verktøy fungere som slike knagger, da informantene gir uttrykk for at de opplever at dette gir dem noe konkret å sammenligne eller å relatere erfaringene sine til. Per forklarer hvordan kunnskap og verktøy ga han knagger som førte til en mer bevisst måte å håndtere ting på:

Mange av tingene du gjør, gjør du uten at du egentlig tenker over hvorfor og hva slags metoder og hele den biten der, og det å få en knagg å henge ting på og vite at – «ja, nå står jeg i den situasjonen igjen, da bruker vi den metoden som jeg lærte da, for den husker jeg at funket da». I stedet for å bare ta det på gefylen. (Per).

Per illustrerer læringsprosessen som skjer ved å forklare at det å få tilgang på en metode – som kan sees som en del av kategorien *kunnskap og verktøy* – kombinert med en erfaring med å ha brukt metoden, gir mulighet til å identifisere nye situasjoner der den samme metoden kan fungere, overføres og anvendes på nytt. Valget om å bruke metoden blir mer bevisst, i motsetning til det han beskriver som «å ta det på gefylen», som kan tolkes som det å gjette seg frem via magefølelsen uten å ha noe solid grunnlag. «Å henge erfaring på knagger» synes i seg selv å være et resultat av refleksjonsprosesser, noe Jan forteller at de gjorde mye av på kurset: «Vi hadde jo sånne basisgrupper hvor vi reflekterte over erfaringer fra den siste perioden – hvordan det har gått og sånne ting. (...). Man får veldig mye utbytte av det, merker jeg.». Å bruke fellesskapet i basisgruppa – eller å sparre med andre, slik Per snakket om tidligere – representerer en interaktiv kommunikasjonsdimensjon der forståelse og knagger også skapes gjennom refleksjon i samspill med andre.

4.5 Kategori 4: Balanse

Balanse fremkommer som en svært relevant og viktig fellesnevner i alle intervjuene, og står derfor som studiens kjernekategori, der den representerer bindeleddet mellom *refleksjon*, *kunnskap og verktøy* og *erfaring*. Balanse, som i denne konteksten handler om evnen til å balansere anvendelsen av ulike egenskaper og ferdigheter, kan betegnes som en sentral kompetanse som informantene ga uttrykk for å ha behov for, og som de utviklet underveis i kursprosessen. Samtlige informanter snakket om hvordan det de lærte på kurset, har hjulpet dem å finne balansen mellom ulike motsetningsfylte elementer som de har måttet forholde seg

til både gjennom kursets samlinger og i andre kontekster. Tom beskriver balanse som et hovedelement i kursdeltakernes utvikling gjennom den tiden kurset varte: «Hvis du skal trekke ett ord ut ifra hele året da, når jeg tenker tilbake, så er jo det balanse. Det er balanse i hverdagen, det er balanse i arbeidsmengde, det er balanse mellom jobb og privatliv, det er balansen på jobb» Tom nevner her noen av motsetningene som kommer til uttrykk i intervjuene. Jeg skal videre vise med eksempler hvordan informantene erfarer å balansere ulike motsetninger i relasjon til de øvrige kategoriene.

4.5.1 Balanse mellom roller

I løpet av kurset ble informantene mer bevisst på hvordan ulike sider i dem selv kommer til uttrykk når de skal håndtere ulike situasjoner. De opplever at noen av sidene føles naturlige for dem, mens andre i større grad krever trygghet og kunnskap for å hentes frem og anvendes. Jan beskriver hvordan han opplever å veksle mellom det å være «autoritær» og «myk»:

Man må lære seg litt nyansene da, også må man kunne skifte (...). Det var en utfordring, for jeg er egentlig en ganske myk type, og det å bruke den autoritære delen min, det var ikke..., – jeg har den, og den synes, men det er bare uvant at den brukes da (...). Det krevde mye av meg å måtte omstille meg, men nå kan jeg svitsje over nesten sånn, *knips* (...). Det var en rolle man lærte seg da. Fordi det er mye mer en sånn arbeidsrolle jeg påtar meg (...). Det var ikke så lett i starten å skille mellom den rollen og den jeg er (...). Det er ikke noe som jeg nødvendigvis er i hverdagen, men nå klarer jeg å bekle den rollen mye bedre, inn mot jobblivet mitt da. Også er det jo litt at nå har man fått brukt den en del ganger, den har på en måte kommet seg en del etter hvert. (Jan)

Jan nevner her to motsetningsfulle sider ved seg selv, der den «myke» siden oppleves å være mer dominerende og lettere å bruke enn den «autoritære». Han knytter den autoritære delen mer til en arbeidsrolle, snarere enn en del av seg selv, men påpeker at den er tilstede i han, om enn ikke like fremtredende. I intervjuet ga han uttrykk for at han gjennom å bli mer bevisst denne siden av seg selv, for deretter å ta den mer i bruk, opplevde å få erfaring og trygghet som har gjort det lettere for han å bruke den, og vurdere når den trengs. Knut, som også forteller om erfaringer knyttet til balansegangen mellom disse motsetningene, forklarer her nærmere hva han mener har skapt endringen:

Det vil jeg si at er mer med erfaring, faktisk. Men kanskje mer bevisstgjort i løpet av kurset. At jeg er mer reflektert over det (...). Jeg vil nok tro at noe av det handler litt om det om å være litt bevisst som leder og autoritetsperson på en arbeidsplass. Noe av det har vi fått på kurset, noe av det er rett og slett som personlig egenskap – det med å ville at ting skal være bra da, altså at alle skal ha det godt rundt seg. (Knut)

Knut gir uttrykk for at erfaring står sentralt for hvordan han balanserer mellom den myke og den mer strenge siden av seg selv, men at refleksjonsprosessene under kurset har skapt bevissthet som i større grad har gjort det mulig å lære av erfaringene sine på en mer reflektert måte. Balansen mellom rollene synes med andre ord å skapes i et samspill mellom bevisstgjøring, øving gjennom og utenfor kurset – noe som gir erfaring – og refleksjon rundt sine egenskaper og erfaringer. Knut snakker også om hvordan personlig egenskap er en faktor som spiller inn på evnen til å balansere ulike elementer i rollen som leder. I dette tilfellet trekker han frem ønsket om at ting skal være bra og at andre skal ha det godt, noe som kan knyttes til informantenes verdier og hvordan de spiller inn i informantenes utviklingsprosess gjennom kurset. Verdiene kan styrkes gjennom kurset, og komme tydeligere frem som ressurser som påvirker både informantenes evne og interesse for å ta i bruk og balansere ulike elementer, til det beste for seg selv og andre.

4.5.2 Kommunikasjon – en balansegang

Som vi så tidligere lærte informantene om hvordan de kunne lytte, stille spørsmål og «skrelle løken», som virkemidler for å skape åpenhet, tillit og gode relasjoner på arbeidsplassen. Dette var ferdigheter de syntes var nyttige og spennende å kunne bruke i praksis. Når informantene snakker om dette kommer det imidlertid fort frem at «å skrelle løk» innebærer en balansegang mellom å være «av» og «på», som de knytter til lytting og spørsmål. De gir uttrykk for at det hele tiden foregår en vurdering av hvilke verktøy som burde benyttes i ulike situasjoner. Tom forklarer nærmere:

Alt er en balanse (...). Det er ikke alle spørsmålene man skal stille på samme tid. Og det er ikke alle spørsmål som er rett å stille der og da (...). Det var bare en erfaring jeg tok med meg, i forhold til det med å skrelle løken. Du kommer til et visst punkt hvor det faktisk er sunnere å vente. Og ikke gå videre. Og så kan man heller plukke opp den tråden igjen senere. (Tom)

Tom sier at det i noen situasjoner er riktigere å lytte, og heller vente med å stille spørsmål til den man snakker med er mottakelig for det – en erfaring han tok med seg videre fra kurset. Flere av informantene snakker om situasjoner der de opplevde at det var utfordrede å finne denne balansen. Jan forteller om et slikt tilfelle:

Jeg mistolka. (...) Det var en person som slet en del, også var det ikke vanskelig å skjønne hvorfor personen slet, men det var å på en måte gi personen retningen selv da. Og da, hvor jeg egentlig hadde instinktet på at nå må jeg bare lytte og være omsorgsfull og omtenkstom, så begynte jeg å coache (...). Men det gikk ganske galt. Vedkommende følte seg ikke sett eller hørt da (...). Min oppfatning av situasjonen var at nå må du prøve å rettledde personen, mens mageinstinktet mitt sa egentlig at du må bare høre på vedkommende, vedkommende har det kjipt. Og så bomma jeg. (Jan)

Jan beskriver i dette sitatet hvordan oppfatning og instinkt var i konflikt da han skulle finne ut hvordan han kunne gå frem i samtalen med vedkommende. Han begynte å veilede vedkommende på en påvirkende snarere enn en lyttende måte, selv om instinktet sa han at burde trekke seg tilbake og i større grad lytte til det som ble sagt. Han beskriver dette som at han bomma – han gjorde en feilvurdering av situasjonen. Under intervjuene ga informantene uttrykk for stor begeistring overfor de ferdighetene de hadde lært, noe som kan gi grunnlag for en tolkning av at iveren etter å hjelpe- og benytte seg av muligheten til å bruke nye ferdigheter, noen ganger kan overskygge vurderingen av hva som er «riktig» fremgangsmåte i en bestemt situasjon. Utfordringen med å finne balansen går imidlertid også andre veien. Knut forteller om et motsatt tilfelle, der han erfarte at den lyttende fremgangsmåten ikke fungerte, og hvor han ble nødt til å finne en annen strategi:

Først så begynte jeg med at – «okei, nå skal jeg bare sitte å lytte og stille veldig få spørsmål, og la henne greie ut og bruke stillheten». Da var det sånn – «nei her kom vi ikke så veldig langt». Så skiftet vi tema, også begynte jeg å – «okei, nå skal vi virkelig bombardere her», og da åpnet det ting, og da gikk vi jo også tilbake til det vi ikke hadde fått ut så mye om tidligere. Så det var veldig spennende å bruke de redskapene vi lærte altså. (...). Det var liksom å finne en balanse der, og der fikk jeg jo god effekt av det å ha vært gjennom det kurset i hvert fall. (Knut)

Situasjonen Knut viser til var en samtale med en ansatt som var det han kalte «stuck» i sin arbeidssituasjon, og som trengte hjelp til å komme seg videre. Han forteller at han bevisst begynte med å bruke ferdigheter han hadde lært på kurset, som å lytte og å stille mindre ledende spørsmål. Da han opplevde at dette ikke fungerte tok han et bevisst valg om å skifte strategi, og fant ut at det i dette tilfellet fungerte å «bombardere» med spørsmål for å få den andre i tale, og skape en givende dialog. Han peker på kurset som en god hjelp for å finne balansen i denne situasjonen, og sier videre i intervjuet at han ikke tror han hadde klart å guide denne personen på samme måte uten den kunnskapen og interessen kurset hadde gitt og vekket i han. Informantene gir uttrykk for at det å finne balansen i kommunikasjonen med andre mennesker handler om prøving og feiling, og flere sier de har reflektert mye rundt dette i sammenheng med sine erfaringer. Jan forklarer hvordan han prøver å finne ut hvordan han skal opptre og hvilke ferdigheter han skal bruke i ulike situasjoner:

Du hører, det er litt tonen. Noen kommer inn bare for å tømme seg, og da hører du fort at du må lytte. Også er det noen som kan være litt..., – du må hjelpe dem litt i gang, fordi du ser at de har det vondt. (...). Man må spørre og grave litt, og så må man holde kjeft. Da handler det om å la den der kleine stillheten bare eksistere, også begynner de å fortelle. Det er liksom en blanding av erfaring, instinkt og å bruke de verktøyene man har da. (Jan)

Jan beskriver her at det å lese ulike situasjoner og finne balansegangen i kommunikasjonen, handler om en vekslning mellom erfaring, instinkt og bruk av verktøy. Instinkt kan i denne sammenhengen sees som magefølelsens spontane vurderingsevne – intuisjonen som sier noe om hvilke handlingsalternativer det er behov for.

4.5.3 Å utvikle personlig kompetanse – en balanse mellom refleksjon, kunnskap og verktøy, og erfaring

Jeg har nå sett på noen motsetninger som informantene opplever å møte i sin arbeidshverdag, og vist med eksempler hvordan de erfarer å finne balansegangen mellom dem, samt hvilken rolle kurset synes å ha spilt i prosessen. Oppsummert synes kurset å ha gitt informantene større bevissthet om seg selv gjennom refleksjonsprosesser, mer kunnskap og verktøy til å håndtere ulike situasjoner og skape seg flere handlingsalternativer, og mer erfaring – samt økt forståelse av den som et verktøy i deres utvikling. Balanse som kjernekategori representerer den mest fremtredende utviklingstendensen gjennom kursprosessen, og illustreres i figur 1 som et element som finner sted – og utvikler seg – i samspillet mellom de øvrige elementene. Informantenes beskrivelser av balanse som et element som dukker opp og trengs for læring og utvikling i ulike sammenhenger, gir mye og godt grunnlag for å kunne si at dette er et hovedelement i deres utvikling i forbindelse med lederutviklingskurset.

Basert på begrepsavklaringen i intervjuene, kan informantenes forståelser av hva som er personlig kompetanse deles inn i en relasjonsorientert og en erfaringsorientert forståelse. Den relasjonsorienterte forståelsen innebærer at de ser på sin personlige kompetanse som sine styrker når det kommer til mennesker, og ikke nødvendigvis som arbeidsoppgaver. Informantene nevner for eksempel det å kunne se og lese personer, å ha evnen til å møte andre på forskjellig plan, og bevissthet om hvem man er som person og hvordan man leder andre. Den erfaringsbaserte forståelsen av personlig kompetanse knytter de til tillært erfaring og kunnskap – erfaring og kunnskap de har fått gjennom lederskap, kurs, utdanning, og de personlige erfaringene de har fra sin livserfaring. Som vi har sett gjennom kapitlet henger relasjons- og erfaringsaspektet nært sammen – informantene forteller mye om sine erfaringer knyttet til samtaler og situasjoner med andre mennesker, og hvordan refleksjon rundt disse erfaringene har bidratt til utvikling. De gir uttrykk for at det er den personlige læringen fra kursprosessen – knyttet til hvem de selv er og hvordan de håndterer ting i relasjon med andre, for eksempel ved bruk av kommunikasjonsferdigheter – som har gitt dem langsiktig læring. Utviklingsprosessene de beskriver tyder på økt kapasitet til å balansere og tilpasse de bevisste og personlige valgene de gjør, noe som viser både deres utvikling som ledere og som personer.

5 Drøfting

Analysen har vist hvordan refleksjon, kunnskap og verktøy, og balanse kan være sentrale elementer som spiller inn på informantenes utvikling av personlig kompetanse i sammenheng med lederutviklingskurset. I dette kapitlet vil jeg drøfte disse aspektene ved å knytte dem til teori som kan belyse funnene ytterligere. Jeg begynner med å snakke om hvordan balanse kan forstås som en metakompetanse som er gjennomgående for funnene i studien, noe som danner et videre grunnlag for å drøfte hvordan balanse kommer til uttrykk i sammenheng med de andre kategoriene. Deretter vil jeg drøfte hvordan ulike aspekter ved refleksjon kan ha påvirkning på informantenes kompetanseutvikling, før jeg videre ser nærmere på kommunikasjonsferdighetenes og erfaringenes rolle i denne utviklingen. Til slutt vil jeg samle trådene ved å knytte dem til funn fra en tidligere forskning.

5.1 Balanse som metakompetanse

Funnene viser at balanse var et svært fremtredende element knyttet til mange aspekter informantene snakket om under intervjuene. Min tolkning av funnene er at evnen til å balansere mellom ulike elementer knyttet til informantenes personlige dimensjon og bruken av sine ferdigheter, er en kompetanse i seg selv. I tillegg fungerer den som et bindeledd i samspillet mellom de øvrige kategoriene – refleksjon, kunnskap og verktøy, og erfaring. Evnen til å balansere syntes å utvikles parallelt med, og som en følge av læringsprosessene på kurset. Samtidig kan den tolkes som en forutsetning for å kunne utvikle de andre kompetansene, for eksempel kompetanse knyttet til kommunikasjonsferdigheter og hvordan å balansere bruken av disse. Dette gir grunnlag for å kunne betegne balanse som en metakompetanse, som i teorien beskrives som en overordnet kompetanse som spenner over og forsterker andre kompetanser (Brown & McCartney, 1995; Butcher & Harvey, 1998; Cheetham & Chivers, 1996). Brown og McCartney (1995) sier at metakompetanse omfatter evner knyttet til å lære, tilpasse, forutse og skape, og påvirker utviklingen av vår intuisjon og dømmekraft. Balanse vil i så henseende være noe som kan hjelpe informantene med å tilpasse og regulere anvendelsen av det de lærer i de ulike kontekstene de befinner seg i, og dermed bidra til å utvikle kompetanser tilknyttet det de har lært. Metakompetanser er noe som kun kan utvikles innenfra, og informantenes utvikling av evnen til å balansere mellom ulike elementer kan forstås som et resultat av refleksjonsprosesser knyttet til informantenes erfaringer med prøving og feiling ved bruk av ny kunnskap og nye ferdigheter (Brown & McCartney, 1995; Butcher & Harvey, 1998). I funndelen har jeg vist eksempler på ulike

polariteter som informantene har opplevd å måtte balansere mellom i søken etter å utvikle seg som ledere. Disse polaritetene er knyttet til deres refleksjonsprosess, anvendelsen av kunnskap og verktøy, og deres refleksjon og læring rundt sine erfaringer. Jeg vil videre drøfte sammenhengene jeg har funnet i de andre kategoriene, og komme nærmere inn på balanse som et element som går igjen i hver av dem.

5.2 Refleksjon – et viktig ledd i utvikling av personlig kompetanse

Personlig kompetanse er som vi har sett på i teorien et bredt og noe u håndgripelig begrep, som kan omhandle mange ulike aspekter ved en persons kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter (Skau, 2017). Ifølge Skau (2017) handler personlig kompetanse blant annet om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i våre relasjoner. Disse personlige elementene synes å bli stadig mer belyst som aspekter det er viktig å inkludere i den profesjonelle konteksten, noe jeg gjenkjenner i informantenes erfaringer i denne studien. Samtlige informanter fortalte hvordan kurset startet med en særdeles personlig innfallsvinkel, der de gjennom åpenhet, refleksjon og bevisstgjøringsprosesser oppdaget hvordan de kunne bruke ulike aspekter ved sin egen personlige dimensjon i sine relasjoner på arbeidsplassen. Dette illustrerer hvordan lederutviklingskurs kan bidra til at ledere i større grad implementerer det personlige i det profesjonelle, slik Skau (2017) snakker om. Innenfor kategorien *refleksjon* har vi sett flere konkrete eksempler på elementer informantene lærte og tok med seg fra kurset som kan knyttes til kvaliteter ved å være personlig, og hvordan de erfarer at dette har bidratt til deres utvikling. Informantene fortalte om prosesser der de opplevde å bli bedre kjent med seg selv, kom mer i kontakt med sine følelser og utforsket sin egen sårbarhet som en ressurs i relasjonssammenheng. Jeg skal videre gå nærmere inn på noen av disse elementene.

5.2.1 Bevissthet om polariteter åpner opp for utvikling

Informantene fortalte at kurset fasiliterte prosesser der deltakerne gjennom refleksjon, åpenhet og tilbakemeldinger fikk mulighet til å utforske hvem de er, både som person og leder. Dette åpnet opp for oppdagelser og større bevissthet rundt ulike sider ved dem selv. Flere informanter trakk i denne sammenhengen frem at de kom i kontakt med indre motsetninger i seg selv, blant annet det de omtalte som den «myke» siden versus den mer «autoritære» siden. Den myke siden representerer kvaliteter som det å være omsorgsfull, vennlig, og lyttende, men innebærer ifølge noen av informantene også å være konfliktsky. Den autoritære delen assosieres med å være tydelig, litt streng eller bestemt. Informantene uttrykte en sterkere tilbøyelighet til å bruke den myke siden fremfor den autoritære, da de oppfattet den mykere

siden som en mer naturlig del av dem selv. Samtidig opplevde de et behov for å i større grad kunne ta i bruk også sin autoritære side i sin arbeidskontekst. Dette er interessant sett i lys av den utviklingen som pågår innen ledelsesfeltet, der det har vært fokus på å i større grad implementere de «myke» kompetansene snarere enn å ville fremme kvaliteter som autoritet og kontroll, som tradisjonelt sett har vært dominerende (Barker, 1997). Det faktum at informantene ønsket å utvikle de mer «autoritære» evnene sine, kan både tyde på at inntoget til de «myke» kompetansene knyttet til personlig kompetanse allerede har fått effekt, og kanskje også at synet på hva som er autoritært har endret seg. Informantene gir uttrykk for det jeg tolker som en vennlig bestemthet når de snakker om autoritet, der autoritet kan forstås å være kombinert med for eksempel omsorg, og ikke en motsetning til det. Dette illustrerer at det er behov også for de «hardere» kompetansene», i balanse med de «myke».

Behovet informantene uttrykker for å kunne bruke både sin myke og autoritære side, kan sees som et ønske om å integrere begge sidene som ressurser i helheten av hvem de er, likt det som er målet i gestaltterapi og psykosyntese (Clarkson & Cavicchia, 2014; Whitmore, 2014). En informant påpekte hvordan det å være autoritær føltes uvant og var mer som en rolle han måtte ta på seg, selv om han kjente at den var tilstede i han. Motsetningen mellom det å være myk og autoritær kan representere en polaritet mellom to delpersonligheter, som begge synes å inneha viktige ressurser i utøvelsen av lederrollen. Med bakgrunn i informantenes beskrivelser av å i mindre grad bruke den autoritære delen av seg selv, til tross for at de ved flere anledninger har kjent at det kan ha vært hensiktsmessig, kan man i dette tilfellet se på kvaliteter ved det autoritære som uutnyttet potensial. Refleksjonsprosessene informantene var gjennom da de skulle utforske seg selv og sine styrker og svakheter, synes å ha skapt større bevissthet knyttet til hvilke ressurser de faktisk har, og i hvilken grad de anvender dem. Denne utviklingen kan forklares med prinsipper fra gestalt, som vektlegger refleksjon og bevissthet som virkemidler for å utvikle en mer helhetlig opplevelse av seg selv som kan gjøre ens ressurser mer tilgjengelig (Clarkson & Cavicchia, 2014). Ved å snakke og reflektere rundt seg selv alene og sammen med andre, kan ressursene knyttet til for eksempel det å være mer autoritær i større grad ha blitt synliggjort, slik at informantene enklere kan nå dem i situasjoner der de opplever at de trengs. Når begge sidene er synlige og tilgjengelige for en selv, får man også flere handlingsalternativer og større valgfrihet (Clarkson & Cavicchia, 2014). Denne valgfriheten synes imidlertid å kunne være vanskelig å forholde seg til uten tilstrekkelig erfaring, noe som kan ansees som essensielt for å utvikle metakompetansen balanse, som i sin tur vil kunne hjelpe informantene med å tilpasse sine roller eller responser til situasjonene de befinner seg i. Ifølge Skau (2017) er refleksjon et sterkt virkemiddel for å

kunne utvikle sin personlige kompetanse, noe funnene illustrerer ved å vise til refleksjon og bevissthet som et viktig steg på veien som kan bidra til å videreutvikle personlig kompetanse på et mer bevisst plan. Uten å være bevisst på sine ressurser blir det også vanskelig å utvikle dem.

5.2.2 Sårbarhet – perspektivendring fra svakhet til ressurs

Et annet eksempel på en ressurs informantene trekker frem som kan ha blitt mer tilgjengelig for dem gjennom refleksjonsprosesser på lederutviklingskurset, er sårbarhet. Funnene viser at en informant tidligere så på sårbarhet som en svakhet. Han knyttet sårbarhet til det å trekke seg tilbake og slippe ned «guarden», som en motsetning til å være forberedt og alltid ha svaret, noe han definerte som en av sine styrker. Å slippe ned «guarden» ble forklart som det å slippe andre mennesker inn i livet sitt og la andre bli ordentlig kjent med seg, noe som kan forstås å uttrykke en mulig følelsesmessig risiko eller eksponering, slik Brown (2014) beskriver at fenomenet sårbarhet kan oppleves. Også sårbarhet går innunder det som kan betegnes som en «myk» kompetanse, og står her i motsetning til informantens styrke, som jeg tolker å handle om det å ha kontroll (Barker, 1997; Bunker, 1997). Basert på denne forståelsen kan sårbarhet i dette tilfellet sees på som en polaritet til styrke.

Zinker (1978) sier at våre perspektiver ofte preges av elementer som er akseptable for oss. Sårbarheten kan her illustrere en polaritet som har blitt skjøvet unna, fordi den kanskje ikke harmonerte med informantens syn på hva som var akseptabelt for han eller ikke var i tråd med hans verdier. Ifølge Brown (2014) kan ledere som ikke tillater sårbarheten å komme til syne, skape distanse til andre, noe som kan føre til mangel på tillit. Sitatet «jeg skaper nok mer tillit ved å være en person som ikke alltid er verdensmester», illustrerer at det har skjedd en utvikling av forståelsen eller perspektivet på sårbarhet, fra å være en svakhet til å bli en ressurs. Dette kan være et resultat av at kurset utfordret informantene til å utforske og skape seg et bevisst forhold til sin egen sårbarhet, som ga dem mulighet til å selv erfare sårbarheten som en ressurs for å skape tillit og utvikle relasjoner. Informantene beskrev hvordan de gjennom øvelser knyttet til åpenhet og refleksjon på kurset, erfarte at å utvikle evnen til å være sårbar skapte sterkere og mer tillitsfulle relasjoner til de andre deltakerne, og senere også til sine kolleger. Dette vitner som nevnt i analysen om at de hadde en nokså relasjonsorientert forståelse av personlig kompetanse, med mye fokus på hvordan de er bevisste og bruker sine ressurser i relasjon med andre mennesker. Slik kan også sårbarhet brukes som et eksempel på noe som kan knyttes til kvaliteten ved å være personlig, og forståelsen av det personlige som et viktig aspekt innen lederutvikling. Ifølge Skau (2017)

omfatter personlig kompetanse relasjonelle ferdigheter som innebærer det å kunne berøre – og la seg bli berørt av andre. Å tillate seg selv å slippe ned «guarden» og være sårbar kan her tolkes som et uttrykk for nettopp det.

5.2.3 Kontakt med følelser sett i lys av «selvbevissthet og selvinnsikt»

Prosessene jeg har snakket om ovenfor synes alle å lede til utvikling av selvinnsikt, som en av informantene beskriver som «å kunne reflektere litt mer over hvem man selv er. (...). Hvem er jeg og hvordan er jeg, og hvordan påvirker det andre». Denne forståelsen underbygges av London (2002) sin beskrivelse av selvinnsikt, som inkluderer både aspektet ved å kjenne sine styrker og svakheter – noe jeg tidligere knyttet til å bli bevisst polariteter – og det relasjonelle aspektet, der innsikten også innebærer å være bevisst hvordan andre kan bli påvirket av ens ord og handlinger. Sentralt i dette ligger følelser. Funnene viser at informantene gjennom refleksjonsprosessene på kurset opplevde å bli mer bevisste på- og kom mer i kontakt med følelsene sine, noe de beskrev som nyttig for å bedre kunne håndtere utfordrende situasjoner der følelsene i litt for stor grad kunne styre deres responser. Dette kan sees i lys av teori om selvbevissthet, der følelser som en ego-prosess vil kunne ta så stor plass i vår bevissthet at den begrenser oss fra å se våre handlingsalternativer dersom vi ikke klarer å ta perspektiv på dem (Jordan, 2002). Prosessen der informantene skulle reflektere rundt erfaringene sine og få større kjennskap til seg selv, kan forstås som en mulighet til å observere sine følelser på avstand, og reflektere rundt hvordan de kommer til uttrykk i ulike situasjoner i livet deres. Dette er det Jordan (2002) kaller metabevissthet, som kan forklare det nye perspektivet informantene har inntatt når de gjennom økt selvbevissthet, opplever å i større grad klare å se helheten i situasjoner der de ellers kanskje ville vært fanget av følelsene sine. Ved å få bevissthet rundt egne følelses- og tankeprosesser kan informantene fri seg fra dem og rette fokuset ut av seg selv, i tillegg til å gi seg selv rom til å velge hvordan de vil respondere på situasjonen. Dette gjenspeiler den eksistensialistisk-humanistiske grunnholdningen om at mennesker er frie og kan ta kontroll over sitt eget liv, og viser hvordan refleksjon er et middel for å skape økt bevissthet rundt denne friheten, blant annet friheten til å ta valg (Ivey et al., 2012).

Informantene erfarte at det å stoppe opp, ta seg en pause og reflektere over situasjonen i sin helhet kunne være en god måte å operasjonalisere en slik bevisstgjøring på. Pausen de refererer til synes også å innebære å ta et steg tilbake fra målet, som kan sees som situasjonen de befinner seg i og behovet for å «løse» den, og heller rette fokuset mot de intrapersonlige og relasjonelle prosessene som utspiller seg. Dette representerer nok en balansegang. Er det mest

hensiktsmessig å bli ferdig med situasjonen og komme seg videre, eller burde man ta dette steget tilbake og tenke over hva som skjer i prosessen her og nå? Og hva gjør man så videre dersom man velger å ta et steg tilbake? Jeg vil argumentere for at dette er en vurdering som krever både en dose selvbevissthet og balanse som metakompetanse. Klarer man å være bevisst på de ego-prosesser – for eksempel følelser – som tar størst plass i bevisstheten i øyeblikket, vil man også kunne oppnå en viss grad av metabevissthet, der helheten i situasjonen blir synlig og handlingsalternativene tydeligere. Intuisjon og dømmekraft, elementer som inngår i evnen til å balansere, blir deretter avgjørende for hvordan man tilpasser seg eller vurderer hva som kan være hensiktsmessig å gjøre i situasjonen. Dette illustrerer hvordan selvbevissthet kan fungere som et verktøy for å fremme kunnskap om seg selv og skape videre utvikling (Axelrod, 2012). Informantenes beskrivelser av å ta en refleksjonspause for å i større grad forstå situasjonen, sine egne følelser og hvordan de kan påvirke andre – før de reagerer – tyder på en utvikling som allerede nå og på lengre sikt vil kunne ha positiv innvirkning på deres personlige kompetanse. Å få mer kontakt med følelsene sine kan sees på som en form for læring, eller som et utbytte fra kurset som skaper større selvbevissthet og selvinnsett. Dette er ifølge London (2002) essensielt for å operere som gode og effektive ledere i dagens arbeidsliv.

5.3 Kommunikasjonsferdighetenes rolle i utvikling av personlig kompetanse

Kommunikasjonsferdigheter som lytting og åpne spørsmål var noen av de mer konkrete elementene informantene forteller å ha lært og tatt med seg videre fra lederutviklingskurset, og noe de selv betegnet som verktøy. I Skau (2017) sin kompetansemodell ser vi at den samlede profesjonelle kompetansen består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Verktøyene nevnt over kan fort assosieres med yrkesspesifikke ferdigheter, i den grad de er teknikker det går an å lære seg og anvende på arbeidsplassen. Kommunikasjonsverktøyene kan læres i den forstand at kurset introduserte dem og ga deltakerne bevissthet og trening rundt hvordan de kunne brukes, men for å virkelig kunne «eie» disse ferdighetene og inkorporere dem i sin daglige kommunikasjon, kreves det ifølge funnene både refleksjon og erfaring. Det universelle aspektet ved dem, slik informantene forteller, handler om at verktøyene kan anvendes i alle former for sosiale situasjoner, og sier noe om at dette er ferdigheter som ikke nødvendigvis bare hører hjemme i en profesjonell lederkontekst. Jeg vil derfor argumentere for at kommunikasjonsferdighetene de lærte om og har begynt å anvende som en del av sin kommunikasjon med andre, er noe som også hører med innunder personlig kompetanse og er med å påvirke utviklingen av den.

Kommunikasjonsferdighetene representerer noen konkrete teknikker, samtidig som de gjennom bevissthet og erfaring kan bli en del av adferden og holdningene man har i møte med andre. Med tid og trening kan de altså forstås å inngå i det personlige, som en kvalitet ved vår væremåte og kontakten med andre (Skau, 2017).

La oss for eksempel se på hvordan lytteferdigheter kan spille inn på informantenes personlige kompetanse. Informantene fortalte at bevisstgjøringsprosessene de var gjennomførte til at de også reflekterte mer over hvordan og om de faktisk lytter. De ble bevisst hvordan egne behov kunne komme i veien for god lytting, for eksempel ved å ville være godt forberedt, ligge foran og være bedre. Disse behovene kan sees som ego-prosesser som «forstyrrer» oppmerksomheten, og dermed forhindrer oppmerksom lytting (Jordan, 2002). Den økte selvbevisstheten de fikk gjennom refleksjonsprosessene synes å ha gjort det enklere å identifisere disse forstyrrende elementene, og legge dem til side, slik at de kan være mer tilstedeværende i dialogen. Tilstedeværelse er ifølge Skau (2017) en kvalitet ved personlig kompetanse, og god lytting kan forstås som en viktig del av nettopp dette. Ifølge Kvalsund (2005) kan lytting, i likhet med sårbarhet, også bidra til å skape tillit i relasjonen, noe informantene selv hadde erfart i samtaler med sine ansatte. En informant fortalte at han opplevde å bli stolt på, noe han mente både skyldtes tryggheten han skaper ved å være en god lytter og kvaliteten på de tilbakemeldingene han gir. Tilbakemeldingene kan forstås å være en del av det Kvalsund (2005) betegner som aktiv lytting, der den lyttende i tillegg til å være oppmerksom på det som blir fortalt, skaper rapport. En måte å skape rapport på som informantene fortalte å ha brukt mye, er bruk av åpne spørsmål (Kvalsund, 2005). Dette var noe de øvde seg på underveis i kurset, og som de forteller å ha gjort seg mange erfaringer med også i ettertid. De beskrev ofte situasjoner der de brukte åpne spørsmål i dialog med andre som det «å skrelle løken», en betegnelse på å få folk til å åpne og uttrykke seg. Dette kan sees på som en måte å bidra til utvikling hos andre ved at spørsmålene får den andre parten til selv å reflektere og/eller styre samtalen i den retningen de ønsker (Schuman & Presser, 1979). Samtidig fikk informantene læringsutbytte av det selv, da de gjennom øvelser på kurset og bevissthet om bruk av åpne spørsmål utenfor kurskonteksten utviklet sin egen evne til å skape en god dialog.

Dette kan overordnet sett også beskrives som utvikling av evnen til interpersonlig kommunikasjon, en metakompetanse det er økt behov for i et arbeidsliv preget av hyppige endringer, og noe lederne kan ha stort utbytte av for blant annet å håndtere usikkerheten som kan oppstå i møte med disse (Kvalsund, 2011). De personlige kompetansene som kan sies å inngå i denne metakompetansen, deriblant kommunikasjonsferdigheter, kan bidra til å skape

en opplevelse av trygghet og selvbestemmelse som fostrer både egen og andres utvikling (Kvalsund, 2011). Slik illustreres også hvordan kompetanseutvikling på personlig nivå vil kunne gagne hele organisasjonen (Joiner & Josephs, 2007; Skau, 2017). Selvbevisstheten informantene utviser både rundt sin egen evne til å lytte og verdien på tilbakemeldinger og åpne spørsmål, tyde på at kurset satte i gang en utviklingsprosess, noe som underbygges av informantenes beskrivelser av å ha tatt erfaringene med seg videre og forsøkt å anvende lærdommen utenfor kurskonteksten. Erfaring er et viktig aspekt i denne sammenhengen, noe vi straks skal se nærmere på.

5.4 Erfaring som viktig faktor i kommunikasjons balansegang

Selve anvendelsen av kommunikasjonsverktøyene representerer en balansegang i hvordan og hvor mye informantene bruker seg selv i dialogen. Informantene forteller om situasjoner på arbeidsplassen sin der de bevisst forsøkte å bruke kommunikasjonsferdighetene sine og tilpasse dem til situasjonene og behovene til den de snakket med, men at dette ikke alltid gikk helt som de hadde tenkt. Noen ganger opplevde de at den mer lyttende fremgangsmåten ikke fungerte, og de måtte involvere seg mer aktivt ved for eksempel å stille flere åpne spørsmål. Andre ganger erfarte de at det ble i overkant mange spørsmål, og de måtte trekke seg tilbake for å gi den andre rom til å fortsette dialogen i sitt eget tempo. Prøvingen og feilingen informantene gir uttrykk for kan sees som en viktig del av det å skape seg et erfaringsgrunnlag, som kan hjelpe dem å tilpasse bruken av det de har lært. Denne måten å lære på, og utviklingen den kan bidra til å skape, kan forklares nærmere med erfaringslæringsteori. Ifølge Dewey og Kolb (2005; 1984) er læring et resultat av aktiv tilpasning til omgivelsene, der de erfaringene vi gjør oss er medvirkende til å forme fremtidige handlinger. Erfaringene informantene gjør seg gjennom å bruke det de har lært i praksis, skaper grunnlag for refleksjon, der de ved å reflektere over hva de gjorde, hvordan det gikk og hvordan de kunne gjort det annerledes skaper ny forståelse som de tar med seg videre. Dette gir uttrykk for prosessen som illustreres i Kolbs (1984) erfaringslæringsmodell. Gjennom refleksjon, utvikling av forståelse og meningsskaping, transformeres erfaringene til ny kunnskap.

Informantene uttrykte en felles oppfatning av at erfaring er en ressurs for å kunne lære å håndtere ting på bedre måter, og at dette påvirker deres videre utvikling. Ifølge Skau (2017) er erfaring sentralt for utvikling av personlig kompetanse. Hun sier at vi utvikler våre personlige kunnskaper og ferdigheter gjennom de erfaringene vi gjør oss, særlig gjennom våre feiltrinn, og vår fortolkning og bearbeiding av disse erfaringene (Skau, 2017). Informantene

hadde selv en svært erfaringsbasert forståelse av personlig kompetanse. De snakket om hvordan erfaringene de fikk gjennom lederutviklingskurset, lederskapet sitt og livet forøvrig, gjorde dem mer kompetente, i kombinasjon med bruk av verktøy og kunnskap fra kurset. Erfaringen i seg selv kan sees som et verktøy, som gjennom bevisstgjøring kan brukes i nye situasjoner. Den økende tryggheten og selvtilliten informantene opplevde ved å få tilgang på nye kunnskaper og verktøy gjennom kurset, synes å ha påvirket graden av informantenes erfaringslæring. Dette ga dem noen referansepunkter de kunne knytte sine erfaringer til, og ta utgangspunkt i ved videre utprøving av ferdigheter. De beskrev hvordan kunnskapen og ferdighetene de lærte på kurset ga dem en kunnskapsbase, som fungerte som knagger de kunne henge sine erfaringer på, noe som ga større trygghet og selvtillit til å faktisk fortsette å bruke verktøyene i lederrollen også etter kurset. De beskrev denne tryggheten som å handle om at de nå kunne møte hverdagen med en mer innholdsrik verktøykasse, som gjorde det enklere å anvende verktøyene daglig. Tryggheten synes i så måte å danne et nødvendig grunnlag for å i det hele tatt tre ut av komfortsonen, tilegne seg nye erfaringer og skape videre utvikling. Med denne tryggheten og selvtilliten den skapte i bunn, synes også informantene å ha fått økt toleranse for å gjøre feil, noe som ifølge Skau (2017) er det vi kan lære mest av.

Som jeg nevne tidligere fortalte informantene om flere situasjoner der de opplevde det utfordrende å finne riktig strategi i kommunikasjonen med sine ansatte. En informant beskrev en situasjon der magefølelsen sa at han burde lytte mer passivt, mens han likevel oppfattet situasjonen som at han burde veilede aktivt og stille mange åpne spørsmål. Hans instinkt, som kan forstås som dømmekraft og intuisjon, kan tolkes å ha vært i konflikt med hans mer handlingsrettede oppfatning av situasjonen. Informanten fortalte videre om hvordan han gjorde en feilvurdering ved å følge sin oppfatning, eller drivkraft, snarere enn intuisjonen, noe som førte til at samtalen overhode ikke fungerte for den andre parten. Dette er et eksempel på et tilfelle som synliggjør behovet for balanse som en metakompetanse. Metakompetansen balanse kan forstås å avgjøre videre hvilke vurderinger og valg informantene tar. Til tross for informantens refleksjoner rundt sine handlingsmuligheter, klarte han ikke riktig å navigere i den retningen som var mest hensiktsmessig for kommunikasjonen. Kanskje var dette et resultat av manglende erfaring, en tolkning som kan illustrere erfaring som et grunnleggende element for å utvikle større bevissthet for balanseevnen, og dermed også den personlige kompetansen til å bruke sine ferdigheter mer naturlig og intuitivt. Eksempelet viser hvordan det å gjøre feil kan skape verdifulle erfaringer, som man gjennom refleksjon kan lære av, og slik videreutvikle evnen til finne balansen i nye situasjoner (Kolb, 1984; Skau, 2017).

5.5 Lederutviklingskursets påvirkning på personlig læring og utvikling

Jeg har nå tatt for meg det jeg anser som de mest sentrale elementene og sammenhengene ved funnene i denne studien. Jeg vil avslutte drøftingen med en sammenfattende refleksjon som adresserer essensen i problemstillingen. Her vil jeg også trekke inn Petriglieri et al. (2011) sin casestudie, som på mange måter kan underbygge funnenes sammenhenger og kaste lys over betydningen av det personlige elementet i utviklingskontekster som lederutvikling.

På bakgrunn av informantenes erfaringer, kan det virke som kursets innhold og det de lærte av det rommet elementer de hadde behov for, og som de kan få utbytte av også på lengre sikt. De ulike aspektene ved det aktuelle innholdet – som i denne studien er representert med kategoriene *refleksjon*, *kunnskap og verktøy*, og *erfaring*, samt balansekategori som et overordnet produkt av- og en forutsetning for læring i og på tvers av de øvrige kategoriene – synes å ha utfyllt hverandre på en måte som skapte gode læringsmuligheter.

Refleksjonsaspektet, med sitt fokus på å få kursdeltakerne til å bli kjent med ulike sider ved seg selv, utforske sin sårbarhet og komme i dypere kontakt med sine følelser, ligner mye på introspeksjonen som deltakerne i Petriglieri et al. (2011) sin casestudie var gjennom i løpet av PDE-kurset (Personal Development Elective). Deres studie viste at fokuset på personlige utviklingsprosesser skapte læring knyttet til egen selvbevissthet, håndtering av indre prosesser og en frigjøringsfølelse, som kombinert med den sosialt støttende kulturen som utviklet seg som et resultat av dette, førte til at deltakerne bedre kunne takle, finne ny mening i- og lære av usikre og stressende situasjoner (Petriglieri et al., 2011). Dette illustrerer også kurskontekstens betydning for utvikling, og hvordan det personlige elementet kan påvirke utviklingen. Informantene i denne studien fortalte at innholdet, læringen og engasjementet de opplevde i løpet av kurset, skapte en kunnskapsmessig og relasjonell trygghet, og en sterk følelse av fellesskap, som i sin tur kan forstås å ha åpnet opp for utvikling ved å skape gode forhold til å blant annet gå ut av komfortsonen og utfordre seg selv. Med kunnskapen og kommunikasjonsverktøyene de lærte på kurset i bakhånd, kan informantene sies å være godt rustet til å kunne se tidligere erfaringer i et nytt lys, og bedre dra nytte av nye erfaringer som verdifulle læringsmuligheter (Kolb, 1984). Med tid og stunder, og gjennom prøving og feiling, vil også utfordringer knyttet til balansegangen mellom polariteter og balansen i deres kommunikasjon, kunne tenkes å generere ytterligere erfaring og refleksjon som skaper nye grunnlag for videre personlig utvikling.

6 Avslutning

Jeg har nå kommet til veis ende, og vil avslutte med å gi en oppsummering av studiens viktigste funn og drøftingsmomenter, som kan bidra til å gi noen mulige svar på oppgavens problemstilling. Deretter vil jeg se på studiens implikasjoner og begrensninger, og trekke frem noen momenter som kan være interessante for videre forskning. Til slutt ønsker jeg å dele noen erfaringer fra min egen læringsprosess gjennom arbeidet med denne oppgaven.

6.1 Oppsummering

I denne kvalitative studien har jeg med utgangspunkt i en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming intervjuet fire ledere som har deltatt på et ettårig lederutviklingskurs, for å utforske problemstillingen «Hvordan erfarer ledere som har deltatt på lederutviklingskurs at det de lærer påvirker utviklingen av deres personlige kompetanse?». Funnene viser at personlig kompetanse kan utvikles i balansegangen og samspillet mellom ulike refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser, tilegnelse og bruk av kunnskap og kommunikasjonsverktøy, og læring gjennom erfaring. Dette gjenspeiler det informantene vektla som de mest sentrale elementene ved deres læring gjennom lederutviklingskurset, og anses som viktige påvirkningsfaktorer på deres personlige utvikling. *Refleksjonsprosesser* – der lederne fikk utforsket ulike sider ved seg selv, sine følelser og sin sårbarhet – synes å ha åpnet opp for nye perspektiver som har bidratt til å skape økt selvinnsikt, bedre tilgang til deres indre ressurser, og dermed også større bevissthet om valgfriheten knyttet til deres respons- og handlingsalternativer. Lederne erfarte at disse prosessene bidro til utviklingen av relasjoner og tillitsbygging mellom deltakerne på kurset, og at dette kunne videreføres til deres egen arbeidsplass. Læringen de tok med seg knyttet til *kunnskap og verktøy*, synes å ha bidratt til å skape økt trygghet og selvtillit til å anvende kommunikasjonsferdigheter som lytting og åpne spørsmål i deres lederrolle. I tillegg fikk de gjennom dette noen referansepunkter de kunne knytte sine erfaringer til, noe som ga dem økt grunnlag for refleksjon som fremmer erfaringslæring. Gjennom kurset opplevde informantene at *erfaring* ble tydeliggjort som en viktig ressurs for deres videre læring og utvikling. *Balanse* fremkommer som studiens kjerneelement, og representerer en metakompetanse som utviklet seg parallelt med – og var en forutsetning for – utvikling av personlig kompetanse knyttet til de andre aspektene; *refleksjon, kunnskap og verktøy* og *erfaring*. Lederne erfarte at behovet for balanse var noe som preget alle læringsprosessene de var gjennom i sammenheng med kurset, og erfaringene de gjorde seg i disse prosessene var med å styrke deres egen evne til å finne balansen.

6.2 Implikasjoner av funnene

Kunnskapen som fremkommer av funnene i denne studien, gir innsikt i hvordan ledere erfarer sin personlige utvikling i lys av en lederutviklingskontekst. Konteksten tatt i betraktning, kan funnene være nyttige for bedrifter som fasiliterer lederutviklingskurs, da kursdeltakernes erfaringer med sin egen læring og utvikling kan utgjøre verdifulle tilbakemeldinger for å evaluere hvorvidt og i hvilken grad kurset har hatt effekt. Funnene viser hvilke elementer ved kurset som deltakerne tilla mest verdi, og hva de mente hadde hatt størst betydning for utviklingen av deres personlige kompetanser. Slike betydninger kan gi grunnlag for å videreutvikle fremtidige lederutviklingskurs, og øke mulighetene for den potensielle personlige utviklingen ledere kan oppnå ved å delta i dem. Funnene viser til en viss grad også at personlig utvikling kan utgjøre et potensial for vekst og relasjonsbygging i organisasjoner.

Lederutviklingskurs er bare ett eksempel på en kontekst der kunnskap om førstehåndserfaringer – knyttet til personlige utviklingsprosesser – kan være nyttige. Slik kunnskap kan være verdifull i enhver arbeidskontekst der mennesker skal kommunisere og samhandle. Innenfor ulike retninger innen rådgivningsfeltet, der utvikling av personlig kompetanse kan sies å være et særlig sentralt element, kan funn som sier noe om hvordan individuelle utviklingsprosesser kommer til uttrykk, være med å underbygge eller utfordre forståelser av etablerte rådgivningsrelaterte teoretiske og praktiske tilnærminger.

6.3 Studiens begrensninger og momenter til videre forskning

Arbeidet med denne oppgaven har vært en prosess bestående av kontinuerlige valg. Gjennom forskningsprosessen har jeg blitt bevisst flere elementer som det kunne vært interessant å utforske nærmere, men som jeg har valgt å ikke prioritere av hensyn til oppgavens omfang. Jeg har også reflektert over noen faktorer som kan utgjøre begrensninger for studien. I det følgende vil jeg kommentere noen av dem.

6.3.1 Problemstillingens omfang

Oppgavens problemstilling kan utgjøre en begrensning, i den forstand at den ikke avgrenser tematikken tilstrekkelig til å kunne gå nok i dybden på alle de interessante aspektene som dukket opp i intervjuene. Et resultat av problemstillingens form var en noe lang intervjuguide, som ble konstruert med intensjonen om å kunne favne så mye som mulig, og dermed skape et bredt spekter av muligheter for videre analyse. Nettopp fordi dette genererte mange muligheter, førte det også til at datamaterialet ble så omfattende at det ble utfordrende å gå i dybden på de elementene jeg har valgt å trekke frem i analysen. På et vis kan man derfor si at

jeg i denne studien bare berører overflaten til tematikker som forskningsmessig sett har mye mer å gå på. Eksempelvis kunne det vært interessant å se enda nærmere på fenomenene følelser og sårbarhet i ledersammenheng.

6.3.2 Kritiske perspektiver

Oppgavens problemstilling og funnene den genererte, ga mye rom for en kreativ analyseprosess der fokus omhandlet innhold og sammenhenger i prosesser knyttet til personlig utvikling. Gjennom arbeidet med oppgaven reflekterte jeg mye rundt hvorvidt det var behov og rom for å inkludere kritiske perspektiver. Jeg valgte å ikke gjøre det, av den grunn at dette ikke var noe jeg kom i kontakt med verken gjennom intervjuene eller i analyseprosessen. Det syntes heller ikke å være direkte relevant for problemstillingen. For videre forskning kunne det imidlertid vært interessant å gjøre en kritisk studie av hvorvidt den utviklingen ledere erfarer å få gjennom lederutviklingkurs, faktisk har effekt også på lengre sikt, og i hvilken grad deres personlige kompetanser har påvirkning på hele organisasjonen.

6.3.3 Betydningen av kjønn

Et annet aspekt som kan ha påvirkning på studiens funn, er at jeg kun hadde mannlige informanter. Dette var en tilfeldighet, og et resultat av mitt tilgjengelighetsutvalg. Da jeg tidlig besluttet å ikke inkludere kjønn som et fokus i studien, har ikke dette blitt videre kommentert gjennom oppgaven. Jeg har imidlertid reflektert rundt hvilke forskjeller jeg kunne fått i datamaterialet dersom jeg også hadde hatt kvinnelige informanter. Det finnes en allmenn oppfatning om at det er flest mannlige ledere i arbeidslivet i dag, noe som kan implisere muligheten for at det finnes ulike erfaringer knyttet til personlig utvikling mellom kvinner og menn. Jeg anser dette som et svært interessant aspekt for videre forskning.

6.4 Avsluttende refleksjon

Arbeidet med denne oppgaven har vært en svært lærerik og utfordrende prosess. I likhet med informantene, har jeg selv erfart å måtte håndtere balansegangen mellom ulike polariseringer som har aktualisert seg i løpet av forskningsprosessen. Det mest fremtredende har vært å finne balansen mellom mitt behov for detaljrikdom, og målet om å ferdigstille oppgaven og sette et endelig punktum. Dette har resultert i at jeg selv har opplevd å gå gjennom mange av de samme utviklingsprosessene som de jeg har gjengitt i oppgaven. Slik har jeg erfart å hoppe inn og ut av min egen metabevissthet, og kjent på kroppen hvordan kunnskapen og erfaringene jeg har tatt med meg fra masterprogrammet i rådgivningsvitenskap, har påvirket hvordan jeg reflekterer – og bidratt til utviklingen av min egen personlige kompetanse.

Litteraturliste

- Aitken, P. & Higgs, M. (2010). *Developing change leaders: The principles and practices of change leadership development*. New York: Routledge.
- Atkinson, G. & Murrell, P. H. (1988). Kolb's experiential learning theory: A meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66(8), 374-377.
- Axelrod, S. D. (2012). "Self-awareness": At the interface of executive development and psychoanalytic therapy. *Psychoanalytic Inquiry*, 32(4), 340-357.
- Barker, R. A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50(4), 343-362.
- Brown, B. (2014). *Uperfekt: Våg å vise hvem du er* (B. Windt-Val, Overs.). Oslo: Cappelen Damm.
- Brown, M. (2009). *Growing whole: Self-realization for the great turning*. Mt Shasta: Psychosynthesis Press.
- Brown, R. B. & McCartney, S. (1995). Competence is not enough: Meta-competence and accounting education. *Accounting Education*, 4(1), 43-53.
- Bunker, K. A. (1997). The power of vulnerability in contemporary leadership. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 49(2), 122-136.
- Butcher, D. & Harvey, P. (1998). Meta-ability development: A new concept for career management. *Career Development International*, 3(2), 75-78.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Clarkson, P. & Cavicchia, S. (2014). *Gestalt counselling in action* (4. utg.). London: SAGE Publications.
- Day, D. V., Harrison, M. M. & Halpin, S. M. (2009). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. New York: Psychology Press.
- Day, D. V. (2011). Leadership development. I A. Bryman, D. L. Collinson, & K. Grint (Red.), *The SAGE handbook of Leadership* (s. 37-50). London: Sage Publications.

- Day, D. V. (2013). Training and developing leaders: Theory and research. I M. Rumsey (Red.), *The Oxford handbook of leadership* (s. 76-91). Oxford: Oxford University Press.
- Delås, G. M. (2011). Bevisstgjøring av personlig kompetanse: Hvorfor bevisstgjøring av personlig kompetanse bør prioriteres i de sosialfaglige utdanningene. *Uniped*, 34(04), 82-88.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (J. Wrang, Overs.). Århus: Forlaget Klim.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey M. B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility: Five levels of mastery for anticipating and initiating change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jordan, T. (2002). *Self-awareness, meta-awareness and the witness self*. Upublisert manuskript. Hentet 1. mai 2019 fra <http://www.perspectus.se/tjordan>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2005). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 197-226). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. (2014). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Ladegard, G. & Gjerde, S. (2014). Leadership coaching, leader role-efficacy, and trust in subordinates: A mixed methods study assessing leadership coaching as a leadership development tool. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 631–646.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). Phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.

- London, M. (2002). *Leadership development: Paths to self-insight and professional growth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, F., Le Fevre, D. M. & Robinson, V. M. (2017). How leaders communicate their vulnerability: Implications for trust building. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 221-235.
- Nordhaug, O. (1998): Competence specificities in organizations: A classificatory framework. *International Studies of Management and Organization*, 28(1), 8–29.
- Novak, A. (2014). Anonymity, confidentiality, privacy, and identity: The ties that bind and break in communication research. *Review of Communication*, 14(1), 36-48.
- Petriglieri, G., Wood, J. D. & Petriglieri, J. L. (2011). Up close and personal: Building foundations for leaders' development through the personalization of management learning. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 430-450.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reams, J. (2016). Immunity to change revisited: Theoretical foundations for awareness based practices for leadership development. *Integral Review*, 12(1), 65-110.
- Robson, K. & Robson, M. (2002). Your place or mine? Ethics, the researcher and the internet. I T. Welland & L. Pugsley (Red.), *Ethical dilemmas in qualitative research* (s. 94-107). Aldershot: Ashgate Publishing.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ruble, R. A. (2017). Communication Skills. I M. Allen (Red.), *The SAGE encyclopedia of communication research methods* (s. 209-211). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schuman, H. & Presser, S. (1979). The open and closed question. *American Sociological Review*, 44(5), 692-712.
- Silverman, D. (2011) *Interpreting qualitative data* (4. utg.). London: SAGE Publications.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Spence, D. G. (2017). Supervising for robust hermeneutic phenomenology: Reflexive engagement within horizons of understanding. *Qualitative Health Research*, 27(6), 836–842.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Van Velsor, E. & McCauley, C. D. (2004). Our view of leadership development. I C. D. McCauley & E. Van Velsor (Red.), *The center for creative leadership handbook of leadership development* (2. utg., s. 1- 22). San Francisco: Jossey-Bass.

Whitmore, D. (2014). *Psychosynthesis counselling in action* (4. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.

Wiles, R., Crow, G., Heath, S. & Charles, V. (2008). The management of confidentiality and anonymity in social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(5), 417-428.

Zinker, J. (1978). *Creative process in gestalt therapy*. New York: Vintage Books.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Utvikling av personlig kompetanse gjennom lederutvikling”?

Mitt navn er Anette Elena Solstad, og jeg er masterstudent i rådgivningsvitenskap ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Dette er et forespørsel til deg om å delta som informant i mitt masterprosjekt, og i dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en mastergradsstudie, der formålet er å undersøke hvordan lederutviklingskurs kan bidra til å påvirke lederes utvikling av sin personlige kompetanse, og hvilken utvikling lederne erfarer knyttet til dette. Foreløpige problemstilling er: Hvordan erfarer ledere som har gjennomført lederutviklingskurs at det de lærer påvirker utviklingen av deres personlige kompetanse? Studien omfatter 4-5 intervjuer av ledere som har deltatt på lederutviklingskurs, og vil resultere i en 50-siders mastergradsavhandling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet, og det vil gjennomføres under veiledning av Ragnvald Kvalsund, - professor ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i denne studien på bakgrunn av følgende kriterier for utvalg: informanten har en lederstilling på sin arbeidsplass, og har deltatt på et lederutviklingskurs over en lengre periode.

Jeg har mottatt dine kontaktopplysninger gjennom en kursleder som holder lederutviklingsprogram.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et 45 minutters – 1,5 times intervju, som vil tas opp på lydopptaker og senere transkriberes og lagres elektronisk. Det vil kunne blitt foretatt notater under intervjuet, som også vil overføres elektronisk. Intervjuet vil hovedsakelig fokusere på dine beskrivelser og erfaringer rundt din egen personlige kompetanse og utvikling før, gjennom – og etter lederutviklingskurset.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er oppgitt i dette skrivet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dine opplysninger.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil transkriberingen og andre notater fra intervjuet bli lagret med passord på min personlige PC. Dokumentasjon i papirformat og lydopptaker vil bli låst inn i et skrin med kodelås. Informasjon og sitater fra intervjuet som skulle bli brukt i masteroppgaven, vil bli anonymisert slik at navn, alder, arbeidssted, hjemsted og andre identifiserbare faktorer er skjult. Navn vil erstattes med pseudonymer. Også andre forhold som skulle være identifiserbare vil bli vurdert og om nødvendig anonymisert. Sikkerhetstiltakene og anonymisering av datamaterialet skal sikre at du som deltaker ikke vil bli gjenkjent i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. Mai 2019. Lydopptaket av intervjuet, transkripsjonen, eventuelle notater, samt all annen informasjon knyttet til deg vil umiddelbart bli slettet og makulert ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, ved Anette Elena Solstad, på epost [redacted] eller telefon: [redacted], eller ved veileder Ragnvald Kvalsund, på epost [redacted] eller telefon [redacted].
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, på epost [redacted] eller telefon: [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student/ prosjektleder
Anette Elena Solstad

Veileder
Ragnvald Kvalsund

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *utvikling av personlig kompetanse gjennom lederutvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp på lydopptaker
- at informasjon og sitater fra intervjuet vil kunne bli brukt i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan erfarer ledere som har gjennomført lederutviklingskurs at det de lærer påvirker utviklingen av deres personlige kompetanse?*

Bakgrunn

- Kan du fortelle meg litt om din ledererfaring?
 - Hvor lenge har du vært leder?
 - Hva slags lederrolle har du nå?
 - Hvordan opplever du det å være leder?
 - Hva må du forholde deg til som leder?

Personlig kompetanse og lederskap

- Hva er personlig kompetanse for deg?
 - Hvordan forstår du forskjellen på det som er personlig kompetanse og det som er allmenn kompetanse? (Evt. Personlige egenskaper og ressurser)
- Hvilke kompetanser knytter du til det å være leder?
 - Hvordan tror du personlig kompetanse kan hjelpe deg som leder?

Kurset: Personlig utvikling og læring

- Hvorfor begynte du på lederutviklingskurs?
 - Hva var drivkraften? Var det frivillig?
- Hvilke forventninger hadde du til å gå på lederutviklingskurs?
 - Hva ønsket du å få ut av det? (mtp egen utvikling)
- Kan du fortelle meg litt om hvordan det var for deg å delta på lederutviklingskurset?
 - Hva lærte du?
 - Hvordan gir det du har lært mening for deg?
 - Har kurset gitt deg motivasjon til å bruke ny kunnskap og kompetanse i praksis? I så fall hvordan?
- Hva lærte du på kurset som du opplever at du klarer å «eie» som egen kunnskap og kompetanse?
 - Hva har blitt integrert i dine egenskaper og ressurser?
 - Hvordan bruker du det du lærte på kurset i din hverdag? Kan du gi et eksempel?
 - Hvilke personlige ressurser benytter du deg av da?
 - Hvordan kommer anvendelsen av din personlige kompetanse til uttrykk i relasjon med andre?
- Har du et eksempel på noe som har vært utfordrende i sammenheng med å bruke det du har lært i praksis?

Endring

- Hva er annerledes for deg nå sammenlignet med før kurset? (Hva har endret seg?)
 - Har du oppdaget noe nytt med deg selv? (Hva da?)
 - Hvis ja - hva ved kurset har påvirket denne endringen? Hva ved din egen innsats eller drivkraft har påvirket endringen?
 - Kan du gi et eksempel på hvordan endringen kommer til uttrykk i din hverdag?
 - Hva mener du kreves for å oppnå utvikling av sin personlige kompetanse gjennom lederutviklingskurs?
- Hvordan har det du lærte på kurset hjulpet deg som leder?
 - Hva med kurset har vært mest nyttig for din egen utvikling?
 - Hva har vært verdifullt for deg?
- Hva kunne vært annerledes?
 - Var det noe som manglet for at du skulle fått mer utbytte? (Hva da?)
- Kan du si noe om du hvorvidt du synes kurset ga deg kortsiktig eller langsiktig læring?

Fremtidig utvikling

- Hva tar du med deg videre fra kurset?
- Hva ønsker du å utvikle videre?
- Hvordan vil du ivareta kompetansen?
- Hvordan ser du for deg at kompetansen du har fått vil påvirke ditt lederskap i fremtiden?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Utvikling av personlig kompetanse gjennom lederutvikling

Referansenummer

958647

Registrert

22.01.2019 av Anette Elena Solstad - anetsol@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ragnvald Kvalsund, ragnvald.kvalsund@ntnu.no, tlf: 73591999

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anette Elena Solstad, anettesolstad1@gmail.com, tlf: 92835091

Prosjektperiode

03.01.2019 - 20.06.2019

Status

14.05.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

14.05.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.5.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.5.2019. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder en forlengelse av prosjektperioden til 20.6.19 og alle data slettes innen prosjektslutt. Lydopptak transkriberes innen 15.5.2019.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

24.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.1.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

