

Kristin Dokken

Arbeidsplasslæring og ledelse

En intervjustudie om medarbeideres opplevelse
av lederens rolle i arbeidsplasslæring

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Gunhild Marie Roald

Mai 2020

Kristin Dokken

Arbeidsplasslæring og ledelse

En intervjustudie om medarbeideres opplevelse av lederens rolle i arbeidsplasslæring

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap
Veileder: Gunhild Marie Roald
Mai 2020

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



Norwegian University of
Science and Technology

Forord

Nå nærmer det seg slutten av reisen som er masteroppgaveskriving. Nå i veiens ende kan jeg reflektere over valgene jeg tok og prosessen som har vært. Reisen har vært lang og krevende. Den har gitt både glede og engasjement, men også stress og kjedsomhet. Alle følelser har vært i sving. «Dette får jeg ikke til, jeg har lyst til å gi opp», men det har også vært «nå ser jeg lys i tunellen, dette er spennende!». Det har tidvis vært vanskelig å holde motet oppe, men det har også av og til vært vanskelig å legge oppgaven fra seg. I dag når jeg skriver dette så har jeg ikke mye igjen og jeg begynner å bli ferdig. Reisen er nesten over og det er flere som har gjort reisen både spennende og engasjerende.

Jeg vil starte med å takke min supre veileder Gunhild Marie Roald. Gunhild har gitt meg mange ideer og tanker. Hun har gitt meg pågangsmot og hjulpet meg når jeg har følt at jeg ikke kommer meg videre.

Jeg vil også gi en spesiell takk til de fantastiske informantene mine. Takk for at dere tok dere tid til å delta, og for at dere ga meg tillit og åpenhet. Uten dere hadde ikke dette prosjektet kommet i land.

Videre vil jeg takke de fantastiske medstudentene mine som alltid har hatt tro på meg, og som jeg har kunnet snakke med når noe er vanskelig eller idémýldre med når jeg satt fast. Blant mine medstudenter vil jeg gi en spesiell takk til Christine som alltid svarer på det jeg lurert på og som alltid er tilgjengelig for en samtale. Jeg vil også takke venninnen min Merethe som leste gjennom oppgaven min og som måtte rette opp alle skrivefeilene mine, du er en engel.

Til slutt vil jeg takke alle venner og familie som har støttet meg i denne prosessen. De siste månedene av masterskrivingen tilbrakte jeg hjemme i Valdres, takk for at dere holdt ut med at jeg satt i stua med dere og krevde at tv-ev ikke skulle skrues på.

Bagn, mai 2020.

Kristin Dokken

Abstract

In this master thesis I study how leaders can promote workplace learning. The definition on learning that this thesis is based on is that learning is an internal process that is also affected by the social context. For adults in the workplace it is important that learning happens on their own terms. This means that the learning activities that happens needs to feel relevant and useful, and that they can use their own experiences and resources. There are different kinds of leadership styles and theories. In this thesis I used coaching leadership, transformative leadership, and empowering leadership as the theoretical basis for the study. This is because these leadership theories put emphasis on the human aspect of leadership and can promote learning. I also use these theories because they can be connected to the field of counselling. These leadership theories focus on the relationship between leaders and workers, in addition the theories recommend using guidance and/or coaching as a tool in their leadership style.

To answer the question "how can a leader promote learning at the workplace" I interviewed four informants from different organizations that had leaders they were happy with and that they felt promoted learning. I used semi-structured interview as the data collection method. To do my analysis I was inspired by a thematic and inductive analysis method.

My analysis gave me four categories: availability, mutuality, employee participation and feedback. Availability is how a leader that is open for questions and to give support can encourage employees to take control over their own learning. Mutuality tells us about the relationship between the leader and her employees and how a mutual relationship is essential for workplace learning. Employee participation is how employees can use their own resources and abilities to learn in the workplace. The last category, feedback, is how feedback can promote learning because it can motivate the employees and give them something to work with.

I discuss how these categories can be seen in the field of workplace learning and how these findings can be understood in the light of adult learning theory. I also discuss how these categories can promote self-regulated learning, and that by giving the employees a lot of control they themselves can take control over their own learning. I also look at what previous research can tell me about my findings and how they affect workplace learning. Additionally, I discuss how coaching leadership, transformative leadership and empowering leadership are connected to the categories. By doing so I discovered that the relationships and giving responsibility was important both in my findings and in leadership theories, which is also important in counseling.

I conclude that leaders can promote workplace learning by being available for their employees and building a mutual good relationship with them. They can also promote learning by letting the worker make their own decisions at work and by giving them feedback. I also concluded that all the employees had a good relationship with their leaders, and that relationship helped the employees learn and develop in their place of work.

Sammendrag

I denne masteroppgaven ser jeg på hvordan ledere fremmer læring. Definisjonen på læring som blir brukt i denne oppgaven går ut på at læring er en indre prosess som også blir påvirket av den sosiale konteksten. For voksne på arbeidsplassen er det viktig at læring skjer på deres vilkår. Dette betyr at læringen som skjer må være relevant og nyttig, og at de kan bruke deres egne erfaringer og ressurser. Det finnes ulike typer lederstiler og teorier. I denne oppgaven brukte jeg coachende lederstil, transformativ lederstil og «empowering leadership» som eksempler på ledelsesteorier som legger vekt på det menneskelige aspektet og som kan fremme læring. Jeg bruker disse ledelsesteoriene også fordi de kan kobles til rådgivingsfeltet. Teoriene legger vekt på relasjonen mellom medarbeider og leder, og i tillegg anbefaler teoriene bruk av veiledning og/eller coaching som et verktøy for ledelse.

For å svare på problemstillingen «hvordan kan en leder fremme læring?» har jeg intervjuet fire informanter fra ulike bedrifter. Informantene hadde ledere som de er fornøyde med og som de følte fremmet læring gjennom sin ledelse. Jeg brukte semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Under analysen av materialet var jeg inspirert av tematisk og induktiv analyse.

Min analyse ga meg fire kategorier; tilgjengelighet, gjensidighet, medbestemmelse og tilbakemeldinger. Tilgjengelighet handler om at lederen er åpen for spørsmål og til å gi støtte slik at medarbeiderne kan ta kontroll over egen læring. Gjensidighet sier noe om relasjonen mellom lederen og medarbeideren, og at gjensidighet er viktig for den sosiale konteksten til læring. Medbestemmelse handler om at medarbeiderne får bruke egne ressurser og evner for å lære på arbeidsplassen. Den siste kategorien, tilbakemeldinger, handler om hvordan tilbakemeldinger kan fremme læring fordi det kan motivere medarbeiderne og gi dem noe å jobbe mot.

Jeg diskuterer hvordan disse kategoriene kan bli sett i forhold til arbeidsplasslæring og hvordan funnene kan ses i lys av voksnes læringsteori. Jeg diskuterer også hvordan disse kategoriene kan fremme selvstyrt læring, og hvordan man ved å gi medarbeiderne kontroll kan føre til at de tar kontroll over egen læring. Videre ser jeg også på hva tidligere forskning sier om mine funn og hvordan de påvirker læring. I tillegg diskuterer jeg hvordan coachende lederstil, transformativ ledelse og «empowering leadership» kan kaste lys over funnene mine. I diskusjonen fant jeg at relasjonene og det å gi ansvar var viktig i både mine funn og i de ulike ledelsesteoriene, i tillegg til at det er viktig i rådgiving.

Jeg konkluderer meg at lederne kan fremme læring med å være tilgjengelige for sine medarbeidere og ved å bygge en gjensidig relasjon med dem. De kan også fremme læring ved å la medarbeiderne ta egne valg på arbeidsplassen og ved å gi dem tilbakemeldinger. Jeg konkluderer også med at alle medarbeiderne i studien hadde en god relasjon til lederen sin, og at det gjorde det mulig for medarbeiderne å lære og utvikle seg på arbeidsplassen.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1. Oppgavens tema	1
1.2. Problemstilling.....	1
1.2.1. Tidligere forskning	2
1.2.2. Problemstillingen i et rådgivingsperspektiv.....	2
1.3. Covid-19 utfordringer.....	3
1.4. Oppgavens struktur	3
2. Teoretisk redegjøring.....	4
2.1. Læring	4
2.1.2. Hva er læring?	4
2.1.3. Voksnes læring.....	5
2.1.4. Læring på arbeidsplassen	5
2.2. Ledelse.....	7
2.2.1. Coachende lederstil.....	7
2.2.2. Empowering leadership	8
2.2.3. Transformativ ledelse.....	10
3. Metode	12
3.1. Valg av metode	12
3.1.1. Kvalitativ vs. kvantitativ metode	12
3.1.2. Det semistrukturerte intervjuet som datainnsamlingsmetode	13
3.2. Utvalget	13
3.2.1. Hvordan informantene ble valgt ut.....	13
3.2.2. Relasjonen mellom meg og informantene	14
3.3. Etikk	14
3.3.1. Samtykke	14
3.3.2. Konsekvenser for informanten.....	15
3.3.3. Konfidensialitet	15
3.4. Kvalitet i kvalitativ metode	16
3.4.1. Relabilitet	16
3.4.2 Validitet	17
3.5. Analyseprosessen	18
3.5.1. Tematisk og induktiv analyse	18
3.5.2. Min analyseprosess.....	18
4. Analyse.....	20
4.1. Tilgjengelighet.....	20

4.2. Gjensidighet.....	21
4.3. Medbestemmelse.....	23
4.3.1. Autonomi.....	23
4.3.2. Medvirkning.....	25
4.4. Tilbakemelding.....	26
5. Diskusjon.....	29
5.1. Støtte for læring på arbeidsplassen.....	29
5.2. En gjensidig relasjon - en god relasjon på arbeidsplassen.....	31
5.3. Medbestemmelse i arbeidshverdagen.....	33
5.4. Tilbakemeldinger, et lederverktøy for læring.....	36
6. Avsluttende kommentarer.....	37
6.1. Oppsummering av funnene og konklusjon.....	38
6.2. Studiens begrensninger og videre forskning.....	38
6.3. Implikasjoner til praksis.....	39
Litteraturliste.....	40
Vedlegg.....	46
Vedlegg 1 – Den proksimale utviklingssonen.....	46
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	47
Vedlegg 3 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema for informantene.....	48
Vedlegg 4 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema for leder.....	51

1. Innledning

1.1. Oppgavens tema

Tema for denne oppgaven er ledelse og læring på arbeidsplassen. Ledelse er et tema som stadig er aktuelt. I et arbeidsmarked som stadig er i endring vil også ledelsestrendene endres (Klev og Levin, 2009). Nye teorier skapes, og spekteret med ulike ledelsesteorier blir større. Ledelse er en praksis hvor intensjoner, ideer, verdier, holdninger og strategier blir utviklet til praksis, og kompetansen lederen har styrer hvordan hun leder (Klev & Levin, 2009). Jeg vil se på hva slags praksis medarbeiderne opplever at lederen deres praktiserer for å fremme læring. Læring kan forstås som en relativ varig endring i atferd og opplevelse som følge av tidligere erfaringer (Illeris, 2003). I oppgaven kommer fokuset til å være på ledelse som er tildelt, det vil si formell ledelse i en bedrift (Roald, 2015). Det er ikke bare arbeidsmarkedet som er i endring, men også selve arbeidslivet, det vil si at arbeidsoppgavene og hva arbeidet krever endres. Da er det viktig at arbeidstakere kan utvikle seg og lære i takt med endringene. Man må være fleksibel på en annen måte enn man måtte tidligere. Det er ikke lenger vanlig at man jobber på samme sted i 30 år, og hvis man blir på samme bedrift i lenger tid må man være forberedt på at arbeidet kan endre seg (Kompetanse Norge, 2017). Derfor er det viktig med læring på arbeidsplassen; for å utvikle seg videre som fagperson og for å holde seg oppdatert i fagfeltet (Kompetanse Norge, 2017).

Jeg har alltid vært opptatt av læring, og etter videregående bestemte jeg meg for å begynne på grunnskolelærerutdanningen i Trondheim. Jeg skjønnte etter hvert at lærerlivet ikke var for meg, men interessen for pedagogikk, motivasjon og læring minsket ikke likevel. Jeg tok bachelor i rådgivning og voksnes læring og her fikk jeg sett at læring betyr noe annet for voksne enn for barn. Min interesse for læring og hva som fremmer læring har derfor vært stor gjennom store deler av livet mitt. Jeg visste derfor tidlig at jeg ville ha med et læringsaspekt i masteroppgaven.

1.2. Problemstilling

Eraut (2010) trekker fram at for å kunne støtte læring på arbeidsplassen må lederen ha kunnskap om hva som gir læring og utvikling. Han trekker blant annet fram at medarbeiderne må få nok utfordringer, tilbakemeldinger og støtte. I min studie vil jeg undersøke hvordan medarbeiderne opplever at lederen legger til rette for læring. Dette vil jeg gjøre med problemstillingen; «hvordan kan en leder fremme læring på arbeidsplassen?». Det er flere måter jeg kunne besvart dette spørsmålet da dette er en ganske åpen problemstilling. Jeg kunne intervjuet lederne og spurt om hvordan de mener de legger opp til læring og hva slags virkemidler de bruker for å støtte om læring. Men jeg valgte å fokusere på medarbeiderne og hvordan de opplevde at lederne la opp til læring. Jeg ville belyse medarbeiderens opplevelse fordi det er de som opplever resultatet av lederens lederstil, det er de som vet om de lærte noe på arbeidsplassen. Jeg er opptatt av medarbeidernes læringsprosess. Jeg ville høre hvordan «mottakerne» av ledelse opplevde av læring. Jeg valgte å ikke se etter spesifikke verktøy eller virkemidler som lederen kan bruke, som for eksempel kunnskapsdeling, men valgte å være åpen for at det kan være flere måter medarbeiderne opplever at lederne fremmer læring på.

Jeg har besvart problemstillingen gjennom å intervjuet fire informanter som alle opplevde at de lærte på arbeidsplassen og at lederen bidro til dette. Det var et krav for å delta i studien at de var fornøyde med lederen sin, dette redegjør jeg for i metodekapittelet. For

å besvare problemstillingen min har jeg valgt å holde fokus på læringsteorier som legger vekt på det sosiale aspektet ved læring. Jeg har også valgt ledelsesteorier som kan kaste lys på mine funn, og som legger vekt på relasjonene i ledelse. Det at ledelsesteoriene legger vekt på relasjoner kan også kobles til rådgivingsvitenskapen, noe jeg kommer tilbake til.

1.2.1. Tidligere forskning

Selv om lederrollen tidligere har blitt lagt vekt på i å tilrettelegge for læring på arbeidsplassen, er det begrenset systematisk forskning som direkte knytter ledelse og læring sammen (Matsuo, 2012). I sin forskning fant Matsuo (2012) at målsetting og sosial læring fremmer arbeidsplasslæring. Sosial læring betyr blant annet modellering og observasjon, det vil si at man lærer i den sosiale samhandlingen (Matsuo, 2012). Schoonbeek og Henderson (2011) og Moore (2010) hadde også lignende funn, at sosial læring var en effektiv måte å lære på. I min leting etter tidligere forskning på tema mitt fant jeg også flere studier der lederne ble studert og lederne fortalte hvordan de fasilerte læring eller opplevde læring på arbeidsplassen (Campbell & Evens, 2016; Maniam, 2012; Warhurst, 2013). Flere av artiklene jeg har funnet om læring og lederskap snakker om hvordan ulike ledelsestilnærminger kan fremme læring eller hvordan ulike faktorer kan fremme læring. For eksempel har jeg funnet forskning på hvordan leder-medlem-utveksling kan fremme læring (Bezuijen, Dam, Berg og Thierry, 2010; Ross, Valenzuela og Intindola, 2016). Det jeg derimot har funnet lite av er studier som på forhånd ikke ser etter spesifikke ledelsestilnærminger eller som prøver å finne ut ulike metoder som lederen bruker for å fremme læring.

Det som gjør at det er behov for min studie, er for det første mitt søkelys på leder-medarbeider-relasjonen. Det finnes mange læringsteorier, men jeg vil fokusere på læring i et sosialt samspill og det er derfor jeg vil fokusere på det relasjonelle ved læring på arbeidsplassen og læring for voksne. Et annet punkt som skiller min studie fra andre er at jeg ikke intervjuer eller undersøker lederen, selv om lederen er i fokus.

1.2.2. Problemstillingen i et rådgivingsperspektiv

I rådgivingsvitenskapen er leder-medarbeider-relasjonen interessant og kan i noen tilfeller sammenlignes med rådgiver-rådsøker-relasjonen. I noen ledelsesteorier er relasjoner og relasjonsbygging en sentral del av lederstilen, noe det er i de ledelsesteoriene som jeg redegjør for i denne oppgaven. Til sammenligning er relasjonen mellom rådsøker og rådgiver essensiell i rådgivingsvitenskapen (Kvalsund, 2015). I en hjelperelasjon, en relasjon der den ene parten skal hjelpe den andre, er det avgjørende med tillit, gjensidighet, inkludering og åpenhet (Kvalsund, 2015). Gjensidighet, som er et viktig prinsipp i rådgiving, handler blant annet om at man må ha en felles forståelse av relasjonen (Kvalsund, 2015). For å få en gjensidig relasjon er det viktig med god kommunikasjon og forståelse mellom individene. Gjensidighet vil også minske maktubalansen i hjelperelasjonen (Kvalsund, 2015). Maktaspektet fremtredener også i relasjonen mellom medarbeider og leder, derfor er gjensidig tillit og respekt også viktig i en relasjon mellom leder og medarbeider (Kaminskas, Bartkus & Pilinkus, 2011).

I rådgiving er man opptatt av at rådsøker, altså den som rådgiver hjelper, skal oppleve mestring, utvikling og kunne bruke egne ressurser (Kvalsund, 2015), på denne måten er

rådgiving knyttet til læring fordi utvikling er tett knyttet til læring (Sandlin, Wright & Clark, 2013). Utvikling hos voksne handler om evne til endring og til å møte ulike utfordringer (Sandlin et al., 2013). Læring er som tidligere nevnt definert av Illeris (2003) som en relativ varig endring i atferd og opplevelse som følge av tidligere erfaringer. Ifølge Sandlin et al. (2013) skjer læring og utvikling sammen, og de er avhengig av hverandre. I eksistensialistisk humanistisk rådgiving er man opptatt av at rådsøker skal bruke seg selv og sine erfaringer for å oppnå utvikling (Ivey, D'Andrea, Ivey & Simek-Morgan, 2012). Som vi skal se senere i den teoretiske redegjørelsen er bruk av egne erfaringer og ressurser også viktig for voksnes læring og arbeidsplasslæring (Cox, 2015; Matthews, 1999; Wahlgren, 2010).

1.3. Covid-19 utfordringer

Januar 2020 hørte jeg for første gang om coronavirus. I Kina hadde det spredd seg et virus som smitter fort og som tok mange liv. Når jeg først hørte om viruset trodde jeg ikke at det i en stor grad skulle påvirke livet mitt. Så feil kan man ta! I slutten av februar kom viruset til Norge og etter hvert ble det flere og flere tilfeller. 12. mars 2020 stengte Norge. Det ble anbefalt at man ikke var mer enn fem personer sammen og at man unngikk offentlige steder. Alle skoler ble steng, inkludert NTNU. Vi ble alle påvirket av covid-19 pandemien på forskjellige måter. Under masterskrivingen måtte jeg blant annet sitte to uker i karantene. Men grunnen til at jeg velger å skrive noe om coronaviruset i denne oppgaven er fordi også oppgaven ble påvirket av pandemien. Vi som studenter ved NTNU mistet tilgang til fysiske bøker som finnes på biblioteket. Dette påvirket oppgaven min på to måter. For det første har jeg ikke alltid hatt mulighet til å bruke primærkilder for alle teoriene jeg bruker da primærkildene er bøker jeg ikke har tilgang til. For det andre så har det vært tilfeller hvor gode kilder, som håndbøker og antologier, ikke har vært tilgjengelige og jeg har måttet velge andre kilder. Det siste er ikke nødvendigvis alltid negativt, men jeg fikk ikke mulighet til å se om disse kildene kunne tilføyd noe som de kildene jeg bruker ikke gjør.

1.4. Oppgavens struktur

I dette kapittelet har jeg redegjort for mitt tema, problemstilling og faglige bakteppe for oppgaven. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for teori om læring og ledelse. Jeg vil redegjøre for hva læring er og hva det vil si med læring på arbeidsplassen. Så vil jeg greie ut om tre ulike ledelsesteorier. I kapittel 3 vil jeg skrive om mine metodiske valg, og om etiske og kvalitetsmessige hensyn jeg har tatt underveis i prosessen. Analysen av intervjuene jeg utførte vil bli presentert i kapittel 4. Så i kapittel 5 vil jeg diskutere funnene mine opp imot den teorien som jeg redegjorde for i kapittel 2. Til slutt vil jeg i kapittel 6 avslutte oppgaven med en oppsummering av mine funn og min konklusjon.

2. Teoretisk redegjøring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for ulike teorier innenfor læring og ledelse. I den første delen av kapitlet vil jeg greie ut om læring. Jeg vil si noe om hva læring er, hva læring er spesifikt for voksne og hva som fremmer læring på arbeidsplassen. I den andre og siste delen av kapitlet vil jeg redegjøre for tre ulike former for ledelse; coachende lederstil, «empowering leadership» og transformativ lederstil.

2.1. Læring

2.1.2. Hva er læring?

Ifølge Illeris (2003) kan læring forstås som en prosess der det skjer en varig endring hos individet på grunn av tidligere erfaringer. Dette kan være at man har hørt noe nytt eller at man opplevde noe som forandret hvordan man handler og tenker (Illeris, 2003). Læring er en indre forandingsprosess, det vil si at læring er noe som skjer hos individet (Illeris, 2003). Samtidig er det også en sosial prosess (Illeris, 2003; Lyngsnes & Rismark, 2014). Læring skjer i samhandling med andre, og den sosiale konteksten er en del av denne sosiale prosessen (Fuller & Unwin, 2011; Illeris, 2004). Ifølge Illeris (2003) foregår det to kontinuerlige prosesser underveis i læring; den mentale prosessen hos individet og interaksjonen mellom konteksten og individet. Dette er dynamiske prosesser som alltid er til stede, og både konteksten og individet selv avgjør om hvorvidt læring vil skje (Illeris, 2003). Hvis for eksempel en arbeidsplass har engasjerte medarbeidere kan medarbeiderne selv ta initiativ til læring, men hvis ledelsen ikke vil være med på initiativet vil ikke læring skje fordi konteksten ikke legger til rette for læring. Det motsatte kan også skje; at arbeidsplassen legger opp til læring, men at medarbeiderne ikke er interesserte i endring og utvikling på arbeidsplassen. Når individet (medarbeideren) eller konteksten (arbeidsplassen) ikke er mottagelig eller legger til rette for læring vil det gjøre at læring blir forhindret.

Sosiokulturell læringsteori handler om at læring skjer i sosialt samspill med andre, dette er i tråd med Illeris (2003; 2004) sin definisjon på læring. Læring og utvikling skjer lettere gjennom samarbeid og støtte fra andre. Vygotsky utviklet en modell som kalles den proksimale utviklingssonen (Lyngsnes & Rismark, 2014; Tummons & Ingleby, 2014). Modellen består av to soner rundt individet (se vedlegg 1). I midten av modellen er individet, og sonen nærmest individet er det individet kan lære uten hjelp og støtte fra andre. Dette kalles den nærmeste utviklingssonen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Den ytterste sonen er det individet kan lære med støtte og hjelp fra noen med mer kunnskap eller erfaring enn dem selv, dette er den proksimale utviklingssonen (Hosseini, 2010; Lyngsnes & Rismark, 2014; Tummons & Ingleby, 2014). Sonene er unike for den enkelte (Tummons & Ingleby, 2014). Kort fortalt sier denne modellen at selv om vi kan lære en del alene lærer vi enda mer med hjelp av andre. For eksempel vil en arbeidstaker lære arbeidsoppgavene sine raskere med veiledning og opplæring enn hvis han måtte sette seg inn i rutinene alene. Man kan si helperen er et stillas, dette er en person eller gruppe som støtter omkring læringen til individet (Hosseini, 2010; Lyngsnes & Rismark, 2014). Et stillas kan skape rom for utvikling (Abu Samah & Abdul Aziz, 2011). Slik som læring er en prosess, er også stillasbygging en prosess. I starten vil individet trenge en del hjelp og støtte, men etter hvert vil personen bli stødigere og stødigere alene, og vil til slutt klare å stå på beina alene (Lyngsnes & Rismark, 2014). Til slutt vil arbeidstakeren greie alle rutine og arbeidsoppgavene uten hjelp. Personen som skal fungere som stillas må støtte under målet til individet. Stillas kan være med å styrke autonomien til den som blir støttet (Abu

Samah & Abdul Aziz, 2011). Hjelperen må være tilgjengelig for å kunne fungere som et stillas (Lyngsnes & Rismark, 2014). I følgende del vil jeg redegjøre for begrepet voksnes læring og voksenpedagogikk.

2.1.3. Voksnes læring

Andragogikk, altså voksenpedagogikk, handler om hvordan voksne lærer og hva som motiverer dem (Cox, 2015). Motivasjon deles ofte opp i ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon handler om belønninger og utenforstående faktorer, mens indre motivasjon handler om personlige faktorer som interesse, engasjement og indre driv (Tønseth, 2011). Et prinsipp innenfor voksenpedagogikk er at læring må tilrettelegges slik at den voksne skal kunne bruke sine erfaringer og eksisterende kunnskaper til å utvikle nye forståelser (Cox, 2015). Egne erfaringer kan utnyttes gjennom blant annet diskusjon, debatt og refleksjon (Loeng, 1990). Voksne kan også koble ny kunnskap til sine tidligere erfaringer og dermed integrere og relatere bedre til ny kunnskap (Cox, 2015). Situasjonen for voksne er annerledes enn barns lærings situasjon. En voksen har ofte andre sosiale roller som kan virke inn på læringen og som læringen kan orientere seg mot, som for eksempel arbeidstaker eller forelder (Loeng, 1990). For eksempel kan det være motiverende å lære noe som vil gjøre arbeidshverdagen lettere eller noe som kan komme familien til gode.

Et annet viktig prinsipp innenfor andragogikk er at det som skal læres må føles relevant for den voksne, det vil si at voksne mennesker lærer når de er klare for det og når de føler at de trenger det (Cox, 2015; Tummons & Ingleby, 2014). Det er derfor viktig at læringsaktivitetene på en arbeidsplass oppfattes som relevante og nyttige (Wahlgren, 2010). Eksempler på slike læringsaktiviteter kan være at man har gruppearbeid der man skal drøfte hvordan man vil forbedre arbeidsmiljøet eller at man skal lære et nytt dataprogram som kan gjøre arbeidet lettere. Motivasjon for læring er i stor grad også avhengig av hvor relevant læringen oppfattes. Er dette nyttig for meg? For å gjøre læringen relevant for voksne bør det derfor være fokus på at læring er knyttet til egne valg (Wahlgren, 2010). De må føle at målene er deres egne (Loeng, 1990). Viktigheten av relevant læring kan også ses i sammenheng med McGregor sin teori om motivasjon (Wahlgren, 2010). Hans teori er at motivasjonen til voksne ligger hos dem selv. Ønsket om læring og utvikling er et menneskelig grunntrekk. Selvrealisering, altså at man realiserer seg selv og sine mål, er et menneskelig behov som ligger hos mennesket (Wahlgren, 2010).

Selvstyrt læring, det vil si at man tar initiativ til læring selv eller griper sjanser for læring, skjer når den voksne er motivert og vil utnytte læringspotensialet hun har (Wahlgren, Høytrup, Pedersen & Rattleff, 2006). Fordelen med selvstyrt læring er man selv kjenner seg selv og sine styrker og svakheter, og kan derfra sette egne mål og ønsker for læring. Dette kan være en effektiv måte å lære på og kan motivere til videre læring (Wahlgren et al., 2006). I andragogikk er det et mål å få voksne til å bli mer selvstyrte og autonome, det vil si at om de ikke tar ansvar for egen læring så skal de lære å gjøre det (Cox, 2015; Tummons & Ingleby, 2014). I neste del vil jeg greie ut om læring på arbeidsplassen.

2.1.4. Læring på arbeidsplassen

Læring på arbeidsplassen kan være uformell og uplanlagt, men kan også være strukturert og formell (Wahlgren, 2010). En del læring kan skje i selve arbeidsprosessen og i det sosiale samspillet på arbeidsplassen (Wahlgren, 2010). Arbeidsplasslæring kan være alt i

fra trening på spesifikke oppgaver til uformell kunnskapsdeling mellom kollegaer (Fuller & Unwin, 2011). Det er ulike faktorer som påvirker læring på arbeidsplassen, alt fra konteksten til de ulike læringsaktivitetene til grad av medvirkning (Matthews, 1999).

Illeris (2003) snakker om at konteksten er viktig for læring, dette gjelder også for læring på arbeidsplassen. Arbeidsplassen som kontekst for læring består av flere elementer, blant annet sosiale og kulturelle dimensjoner. Det handler om hvem du jobber med, og hva slags kultur man har på arbeidsplassen (Fuller & Unwin, 2011; Matthews, 1999). For eksempel kan den sosiale konteksten være at man har gode kollegaer som man ofte forveksler erfaringer med og at dette er kulturen på arbeidsplassen, det er en læringskultur. I tillegg finnes det en samfunnskontekst, det handler om hvilket samfunn er arbeidsplassen en del av og hva arbeidet består av (Illeris, 2004). For eksempel vil konteksten for dette prosjektet være det norske samfunnet og norsk arbeidsliv. Matthews (1999) mener også at konteksten stadig er i forandring fordi arbeidslivet er i en forandingsprosess med stadig større fokus på menneskelige ressurser, det vil si at det blir større fokus på hva enkelt individet kan gi og bidra med.

En annen faktor i arbeidsplasslæring er at man skal kunne utveksle erfaringer med hverandre (Wahlgren et al, 2006). Organisasjonen er et samspill mellom de ulike aktørene, derfor er ikke bare individuell læring nok, selv om det også er nødvendig (Klev & Levin, 2009). Relasjoner er avgjørende for arbeidsplasslæring (Matthews, 1999). Læring og endring må skje i samspill i organisasjonen (Klev & Levin, 2009). Det er enkeltindividene som er byggsteinene i organisasjonen, både den enkeltes og fellesskapets læring er avgjørende for utvikling på arbeidsplassen (Klev & Levin, 2009). Matthews (1999) trekker fram at arbeidsplasslæring skal være nyttig og gi positiv utvikling både for bedriften og medarbeiderne.

Det er også viktig å kunne evaluere sine resultater og få tilbakemeldinger (Ellström, 2011). Ved hjelp av evaluering og tilbakemeldinger kan læring tilpasses den enkelte og hennes behov (Ellström, 2011). Man må kunne bruke egne erfaringer og kunne reflektere over disse (Matthews, 1999). Da vil læring kunne kjennes mer relevant ut for egen læring og man får mer selvstyre for egen læring, noe som også er viktig i arbeidsplasslæring (Ellström, 2011; Tummons & Ingleby, 2014). I arbeidsplasslæring er det avgjørende at medarbeidere har medvirkning og at arbeidsplassen er fleksibel slik at de kan legge til rette for medarbeidernes behov (Matthews, 1999). Innenfor arbeidsplasslæring er det viktig med medansvar for målformulering og planlegging av arbeidsprosessen, det er med på å styrke læringsprosessen på arbeidsplassen (Wahlgren et al., 2006). Ellström mener at medarbeidere må få innflytelse på målsettinger og arbeidsprosesser. Arbeidsplassen sine læringsprosesser må ta høyde for enkelt individets forutsetninger (Wahlgren et al, 2006). Selvvalgte og selvformulerte mål er det mest motiverende, samtidig bør det finnes en enighet mellom leder og medarbeider om hva som er viktig (Wahlgren, 2010).

Billett (2006) redegjør for noen av utfordringene til arbeidsplasslæring. Et av disse er mangel på læringsaktiviteter, arbeidsplassen legger ikke opp til planlagt læring. Hvis en arbeidsoppgavene i stor grad er basert på rutiner vil lite læring skje. Det kan også skje at medarbeiderne ikke har den kunnskapen som lederne vil de skal dele med hverandre eller at de som har kunnskap ikke vil dele på grunn av konkurranse i bedriften (Billett, 2006). Uten støtte vil man kan lære dårlige vaner og feil kunnskap. Det kan også skje at medarbeidere ikke vil delta i kunnskapsdeling og læring hvis de ikke kan se noen fordeler for dem selv (Billett, 2006). Han mener at læring på arbeidsplassen bør være strukturert og planlagt for å unngå disse fallgruvene (Billett, 2006). Wahlgren et al. (2006) trekker

fram tid som den største fellen i arbeidsplasslæring, at man ikke tar seg tid til å utføre læringsaktiviteter og til å snakke med medarbeiderne om arbeidsplassen. I følgende del begynner redegjørelsen for ledelse og ulike ledelsesteorier.

2.2. Ledelse

Det finnes mange ulike ledelsesteorier og lederdefinisjoner. Klev og Levin (2009) sin definisjon på ledelse går ut på at ledelse kan forstås på to nivåer. For det første er det en form for praktisk aktivitet; intensjoner, ideer, verdier, holdninger og strategier blir utviklet til praksis. Det andre nivået er kompetansen som former ledermåten, dette er kunnskap hos lederen som vil komme til syne i praksisen til lederen (Klev & Levin, 2009). I denne oppgaven kommer fokuset til å være rettet mot ledelsesteorier der læring, utvikling og bruk av menneskelige ressurser er i fokus. Teoriene jeg skal presentere er; coachende lederteori, «empowering leadership» og transformativ lederstil, også kalt transformasjonslederskap. Ledelsesteoriene blir presentert i rendyrket form, men sannheten er at ledere vil kunne veksle mellom ulike lederstiler ettersom hvilken situasjon de er i og hvem de leder.

2.2.1. Coachende lederstil

Coachende lederstil (CLS) er ifølge Berg og Karlsen (2017) en lederstil som har fokus på læring, utvikling og samarbeid. Coaching er en form for veiledning der coach hjelper coachee, altså den som blir coachet, med å utvikle og bruke sitt potensiale (Roald, 2015). Det handler om å legge til rette for utviklingsprosessen til medarbeiderne og hjelpe individet med å bruke egne ressurser, og dermed kunne utvikle nye handlings- og mulighetsrepertoar (Roald, 2015). Det vil si at lederen tar på seg en hjelperrolle (coach) og at medarbeideren blir en som får hjelp (coachee). En coachende leder er ikke nødvendigvis coach hele tiden, men tar på seg den rollen når det kreves eller ønskes (Roald, 2015). Coach (leder) og coachee (medarbeider) jobber altså sammen for at coachee skal oppleve læring og måloppnåelse (Berg & Karlsen, 2017). Coach skal hjelpe coachee med å lære i stedet for å belære dem (Cox, 2015). Samarbeid, målsetting og refleksjon blir brukt for å oppnå det resultat som coachee ønsker (Jones, Woods & Zhou, 2018). For å oppnå dette er det viktig at lederen ser på sine medarbeidere som en ressurs og at hun tør å slippe kontrollen (Roald, 2016). Lederen vil skape et miljø der alle føler seg sett, forstått og verdifulle (Roald, 2016). I CLS er det altså avgjørende at man tilrettelegger for at medarbeideren og at samtalen blir skreddersydd til hver enkelt person (Jones et al., 2018). Ved å støtte sine medarbeidere hjelper lederen dem med å utvikle selvsikkerhet og initiativ, målet med dette er at lederen ønsker at medarbeiderne skal kunne stille spørsmål og komme med forslag slik at deres perspektiver kommer fram (Berg & Karlsen, 2016).

Det kan sies at coachende lederstil handler om tro på utviklingspotensialet til coachee, dette kan kobles til Carl Rogers teori om selvaktualisering, at mennesket har en indre tendens til å strebe etter å nå sitt fulle potensiale (Ivey et al., 2012; Lux, Motschnig-Pitrik & Cornelius-Whit, 2013; Roald, 2015). Målet for coach er da å hjelpe coachee med å nå dette potensialet, hjelpe dem med å komme i kontakt med egen selvaktualisering (Roald, 2015). I Rogers teori er også empati av stor betydning, empati handler om å kunne sette seg inn i og forstå andres livsverden, å se ting gjennom deres øyne (Roald, 2015). Ellinger, Beattie og Hamlin (2014) vektlegger empati i det de kaller et «coaching mindset». Å ha et «coaching mindset» vil si å kunne vise empati, være hjelpsom og kunne ta til seg tilbakemeldinger og ny læring (Ellinger et al., 2014). En coachende leder må også være

lyttende, spørrende og observerende (Ladyshevsky & Taplin, 2018). Også Rogers, Whittleworth og Gilbert (2012) legger vekt på at lederen må være spørrende, men legger til at lederen også må gi tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal virke i medarbeidernes fordel og må derfor være konstruktive og nyttige (Rogers et al., 2012).

Men coachende lederstil har også noen utfordringer. Ifølge Berg og Karlsen (2016) er det lett å mislykkes med CLS; ledere tilbringer for liten tid med sine medarbeidere og mangel på god kommunikasjon gjør at lederstilen ikke fungerer. Coachende lederstil kan også innvandre privatlivet (Berg & Karlsen, 2017). Hvis lederen retter for stort fokus på det rent private og personlige kan det oppleves krenkende og ubehagelig, og på grunn av maktubalansen kan det føles vanskelig å motstå slik invasjon fra lederen. Maktubalanse er også en utfordring i seg selv. I en hjelperelasjon finnes det allerede en maktubalanse mellom den som er avhengig av hjelperen og den som hjelpes, men når hjelperen også er leder vil det kunne forsterke maktubalansen (Roald, 2016). Lederen er den som tar avgjørelser om ansettelsesforholdet på arbeidsplassen og kan styre dynamikken på arbeidsplassen (Roald, 2016). I tillegg kan lederen komme i etiske dilemma under coaching (Roald, 2016). Hva om en medarbeider ønsker å slutte eller har mål som er uforenlige med målene til bedriften? Det kan stilles spørsmål om lederen kan være upartisk (Lyons & Bandura, 2017). En ekstern coach, det vil si en som vanligvis ikke jobber med den som blir coachet, vil være upartisk (Jones et al., 2018). Samtidig kan en intern coach, en leder eller medarbeider, følge coachee sin utvikling tettere og justere utviklingsmålene etter dette (Jones et al., 2018). Samtidig er det et mål i CLS å jevne ut maktbalansen mellom leder og medarbeider (Roald, 2016). Lederen deler ansvar og makt med sine medarbeidere, og skaper en gjensidig relasjon (Roald, 2016). Dette er en krevende prosess for lederen som må ha både empati og tiltro til sine medarbeidere for å kunne skape en slik relasjon (Berg & Karlsen, 2017). En gjensidig relasjon handler om at maktbalansen blir jevnet ut og at man kommuniserer godt sammen (Kvalsund, 2015). I en gjensidig relasjon er det heller ikke en person som sitter med hele makten (Kvalsund, 2015). I neste del vil jeg greie ut om «empowering leadership».

2.2.2. Empowering leadership

Empowerment, eller myndiggjøring på norsk, er et begrep som stammer fra et humanistisk menneskesyn (Sørensen, Graff-Iversen, Haugstvedt, Enger-Karlsen, Narum & Nybø, 2002). Begrepet innebærer en antagelse om at mennesket under rimelige anstendigheter kan utvikle evner og ferdigheter som vil gi dem best mulig liv, både for seg selv og fellesskapet (Sørensen et al., 2002). En forutsetning for slik utvikling er at individet eller gruppen må føle tilstrekkelig kontroll over betingelsene som avgjør vilkårene for en slik positiv utvikling (Sørensen et al., 2002). Empowerment handler om å samle egne eller gruppens ressurser for å håndtere ulike utfordringer. Makteløshet er empowerment sin motsetning (Sørensen et al., 2002). Jeg har valgt å ikke bruke det norske begrepet «myndiggjøring» da det ikke oppleves å romme alt det som empowerment gjør. Jeg har derfor også valgt å bruke det engelske ordet for lederskap, leadership, for ikke å blande norsk og engelsk i ett begrep.

Empowering leadership (EL) utviklet seg som en form for lederskap i en tid der arbeidslivet sto i stadig forandring (Amundsen & Martinsen, 2014). Kjernen i det å «empower» medarbeidere involverer å øke individuell motivasjon gjennom å gi ansvar og autoritet til de som jobber på gulvet. Det er ofte de som jobber på et lavere nivå som vet hva som er utfordringene og nødvendige endringer på arbeidsplassen. Kort forklart kan man si at EL

handler om å dele makt og kontroll med medarbeidere (Amundsen & Martinsen, 2014; Li & Zhang, 2016). EL handler ikke om å styre noen, men å gi dem mulighet til å styre selv. Et hovedmål i EL er å støtte og fasilitere autonomi, altså selvstyring og selvbestemmelse. For å være autonom må man kunne delta i beslutninger, men også kunne ta beslutninger selv (Amundsen & Martinsen, 2014). EL prøver å fremme en følelse av kontroll, selvtillit i arbeidet og følelsen av å være myndiggjort, dette kan føre til mer autonomi og autoritet hos medarbeiderne (Kim & Beehr, 2018).

Det er ikke alltid nok å gi formel kontroll over egen arbeidshverdag, man må også motivere til å bruke den selvstendigheten og kontrollen man har blitt tildelt. Det finnes flere måter man kan motivere til selvstyring; lederen kan oppfordre til å ta initiativ, til å ta avgjørelser og til å jobbe mot mål (Amundsen & Martinsen, 2014; Kim & Beehr, 2018). I tillegg kan muligheten til å være med på å ta avgjørelser og delta på arbeidsaktiviteter gjøre medarbeiderne lojale og glade i bedriften (Kim & Beehr, 2018). Lederen kan også motivere sine medarbeidere ved å vise tillit, interesse og tro på deres ferdigheter og kan hjelpe dem med å styrke deres oppgavespesifikke mestringstro (Amundsen & Martinsen, 2014; Li & Zhang, 2016). Det å lytte til medarbeidernes forslag, ideer og meninger er også viktig (Kim & Beehr, 2018), og kan gjøre at medarbeiderne føler at de blir tatt i betraktning og at deres opplevelser blir verdsatt (Amundsen & Martinsen, 2014).

En annen måte å fasilitere autonomi på er å styrke medarbeidernes læring og utvikling i deres yrkesrolle. Ved å få mer kompetanse og føle seg mer kompetent kan medarbeideren jobbe mer selvstyrt (Amundsen & Martinsen, 2014; Kim & Beehr, 2018). Utvikling hos medarbeiderne kan også gi dem en følelse av mestring (Kim & Beehr, 2018). To av metodene for å styrke utvikling og læring er modellering og veiledning (Amundsen & Martinsen, 2014; Kim & Beehr, 2018). Modellering handler om å stå fram som et eksempel og vise den atferden som er ønsket på arbeidsplassen, for eksempel selvledelse. Veiledning kan skje gjennom oppmuntring, opplæring og coaching (Amundsen & Martinsen, 2014). Amundsen og Martinsen (2014) trekker særlig fram coaching som et veiledningsverktøy som ledere kan benytte seg. Med coaching mener de at lederen kan oppmuntre og støtte medarbeidere.

Amundsen og Martinsen (2014) sin studie viste at EL på en positiv måte kan påvirke medarbeiderne sin jobbtilfredsstillhet og jobbinnsats, i tillegg kan EL styrke selvledelse. Også kreativiteten til medarbeiderne kan bli styrket gjennom EL ettersom autonomi gir rom for selvstendige ideer (Li & Zhang, 2016). EL kan også ha en positiv effekt på medarbeidernes holdning til bedriften, det kan skape en følelse av tilhørighet og lojalitet (Kim, Beehr, 2018). Ifølge Kim og Beehr (2018) sine undersøkelser kan EL føre til at uønsket atferd, som fravær eller forsinkelser, kan minske som følge av at man føler mer ansvar og lojalitet til organisasjonen.

Men som med coachende lederstil er det rettet kritikk mot EL som lederstil. Cheong, Spain, Yammarino og Yun (2016) viser til at det er to sider ved EL; den som styrker medarbeiderne og den som legger ekstra byrder på dem. Deres undersøkelser viser at «empowering leadership» kan være med på å «empower» medarbeiderne og gjøre dem mer autonome og selvstendige, men at det også finnes en bakside ved dette. Ved å gi medarbeidere mye ansvar og selvbestemmelse gir man dem også en større byrde å bære. Studien de gjennomførte viste at medarbeiderne følte mer anspenthet i form av stress og nervøsitet i arbeidet (Cheong et al., 2016). For å bruke EL på en god måte er det derfor viktig å være klar over disse utfordringene slik at lederne kan unngå å overvelde medarbeiderne (Cheong et al., 2016). Humborstad, Nerstad og Dysvik (2014) redegjør for

noen studier som viser at EL fører til økt jobbprestasjon, men redegjør også for studier som viser at EL gir forhøyet press og byrde på medarbeiderne. EL kan også føre til at medarbeiderne blir mer usikre og forvirret rundt egen rolle i bedriften (Humborstad et al., 2014). Dette kan skje for eksempel hvis lederen forventer at medarbeiderne skal ta styringen selv i en situasjon, men tar styringen selv i andre. I neste del vil jeg redegjøre for transformativ ledelse.

2.2.3. Transformativ ledelse

Transformativ ledelse, eller transformasjonsledelse, blir kalt dette fordi det skal skje en transformasjon eller forandring hos individet, teamet eller bedriften som ledes (Hetland, 2004). Det er en endringsorientert lederstil (Wang, Zheng & Zhu, 2018). Lederen må ha evne til å både initiere og gjennomføre endringsprosesser (Klev & Levin, 2009). Teorien setter søkelys mot blant annet motivering gjennom å få frem meningsaspektet i arbeidet (Hetland, 2004). Ledelsesstilen skal appellere til den indre motivasjonen til medarbeiderne (Jacobsen, 2014). Lederen er sentral og synlig, men medarbeiderne er i fokus. Lederen og medarbeiderne hever hverandre (Hetland, 2004). Transformativ ledelse myndiggjør de som er med i den kollektive handlingsprosessen (Hetland, 2004). Medarbeiderne er deltagere i prosessen, ikke følgere. Grensene mellom leder og medarbeider blir mindre tydelige (Montuori & Donnelly, 2018).

Som lederstil er transformativ ledelse en stil med stort fokus på menneskene som er involverte (Klev & Levin, 2009). Det er en relasjonsprosess (Montuori & Donnelly, 2018). En transformativ leder lever etter fire idealer; idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individualisert oppmerksomhet (Klev & Levin, 2009). Idealisert innflytelse, også kalt karisma, handler om å påvirke medarbeiderne gjennom å vise en adferd som kan modellere for dem; vær den du ønsker at dine medarbeidere skal være (Klev & Levin, 2009; Hetland, 2004). Lederen er et symbol for fellesskapet og skal skape en følelse av samhold (Jacobsen, 2014). Det andre idealet, inspirerende motivasjon, handler om at lederen har evne til å formulere visjoner og ambisjoner som medarbeiderne kan kjenne seg igjen i. Målet med dette er at medarbeiderne lettere kan gjøre disse ambisjonene til sine egne (Klev & Levin, 2009). Det handler om å skape en visjon om en inspirerende framtid (Wang et al., 2018). Da kan medarbeiderne også ta del i de visjonene og ambisjonene. Intellektuell stimulering, det tredje idealet, handler om at lederen stiller spørsmål om hva som kan forbedres og oppmuntrer til nytenking og utvikling. Hun stiller spørsmål ved tingens tilstand (Hetland, 2004). Det er en grunnleggende antagelse om at medarbeidere som ønsker utfordringer og endringer, er rede til å ta ansvar (Klev og Levin, 2009). Det siste idealet, individualisert oppmerksomhet, handler om egenskapen til å «se» individet og det unike potensialet som individet har (Klev og Levin, 2009). Lederen viser hensyn til den enkeltes spesielle behov (Hetland, 2004). Dette kan være profesjonelle behov, men også personlige (Wang et al, 2018). Det er viktig å se at medarbeiderne er enkeltpersoner (Jacobsen, 2014).

Hetland (2004) viser til tidligere forskning som viser at transformativ ledelse, hvor tro på sine medarbeidere og verdsetting av dem er viktig, har økt effektivitet og trivsel blant medarbeiderne. En norsk studie viste at også i Norge ga denne lederstilen økt opplevelse av trivsel og motivasjon (Hetland, 2004). Medarbeiderne følte at arbeidet deres var avgjørende for å nå felles mål og at de klarte mer enn de trodde (Hetland, 2004). Hetland (2004) fant også ut at lederne som skåret høyt på transformativ ledelse også skåret høyt

på personlighetstrekkene resonneringsevne, varme, åpenhet for endring og lav grad av anspenhet (Hetland, 2004).

Crede, Jong og Harms (2019) gjorde derimot en studie som undersøkte om transformativ lederstil fungerte like godt i alle kulturer og samfunn, noe de fant ut at den ikke gjorde. De fant at transformativ lederstil hadde størst effekt på prestasjonen til medarbeidere i utviklingsland som Midtøsten, deler av Afrika, Sør-Amerika og Sør-Asia, mens den ikke fungerte like godt i vestlige land. Hutchinson og Jackson (2013) kritiserer transformativ lederstil for å rose male ledelse. De snakker om at en transformativ leder blir fremstilt som en helt som skal gjøre hverdagen til sine medarbeidere bedre og at når lederen viser vei skal medarbeiderne følge etter som dominobrikker. I tillegg kan det at lederen er den som skal skape visjoner og motivasjon hos sine medarbeidere ha etiske konsekvenser. Når lederen påvirker sine medarbeideres mål, visjoner og handlinger kan de også lede dem mot sine personlige mål og visjoner, dette kan betraktes som både uetisk og umoralsk (Hutchinson & Jackson, 2013).

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg og prosess. Jeg vil starte med å si noe om mitt metodevalg og hvorfor jeg valgte å utføre en kvalitativ studie fremfor en kvantitativ studie. Jeg vil videre redegjøre for semistrukturert intervju, den intervjuformen som jeg brukte i min studie. Deretter vil jeg si noe om utvalget mitt; hva var kriteriene og hvordan fant jeg mine informanter. Videre vil jeg se på etiske utfordringer som jeg måtte ta hensyn til under studien. Jeg vil så redegjøre for hva det vil si med kvalitet i en kvalitativ studie, dette vil jeg gjøre ved å greie ut om begrepene reliabilitet og validitet. Til slutt vil jeg greie ut om min analyseprosess og hva slags analytisk metode jeg var inspirert av.

3.1. Valg av metode

3.1.1. Kvalitativ vs. kvantitativ metode

En utfordring i valg av metode er at forskeren velger metoden hun er mest kjent ved eller som hun tror er den minst utfordrende (Silverman, 2013). Både Carpenter (2018) og Silverman (2013) trekker fram at metoden må passe temaet og forskningsspørsmålet man ønsker å studere. Forskningsmetode deles som regel inn i kvalitativ og kvantitativ metode. Ifølge Thagaard (2013) handler forskjellen om at man i kvalitativ metode ønsker å gå inn i dybden og at man vektlegger betydning, mens man i kvantitativ metode er mer opptatt av utbredelse og antall. Med utbredelse og antall menes det at man legger vekt på hvor mange som er med i en studie, hva er sannsynligheten for at tallene er tilfeldige og om tallene kan vise en objektiv sannhet (Silverman, 2017). I kvalitativ metode er man opptatt av prosesser og meninger som ikke kan måles gjennom kvantitet og frekvenser (Thagaard, 2013). Men dette er et veldig forenklet bilde av forskjellene mellom tilnærmingene. Hovedproblemet med å lage et sterkt skille mellom disse to metodene er at det tilsier en rendyrket bruk av hver av metodene (Ryen, 2002). Men i realiteten er det mange som bruker en kombinasjon av metodene eller som henter elementer fra begge metodene i sitt arbeid. Noen forskere veksler også mellom å bruke de ulike tilnærmingene (Ryen, 2002). I denne oppgaven var jeg opptatt av læringsprosesser på arbeidsplassen, hva som gir god læring for den enkelte og hva lederen gjør for å tilrettelegge for dette. Jeg kunne ha laget en spørreundersøkelse om arbeidsplasslæring og ledelse, men valgte dette bort fordi jeg vil gå mer i dybden av opplevelsen til hver enkelt informant. Derfor valgte jeg å bruke en kvalitativ metodisk tilnærming i denne studien. Jeg ville høre om enkeltpersonenes opplevelse av hvordan lederen fremmer læring på arbeidsplassen.

Innenfor kvalitativ metode finnes det forskjellige datainnsamlingsmetoder. Noen av disse er intervju, observasjon eller diskursanalyse (Thagaard, 2013). Etersom jeg har fokus på informantenes tanker og opplevelser fremstår intervju som den mest adekvate datainnsamlingsmetoden. Læring er ifølge Illeris (2003) en indre prosess hos individet og dermed opplever jeg intervju som den mest naturlige datainnsamlingsmetoden for å få innblikk i denne indre prosessen. Intervju som metode gir meg mulighet til å få innsikt i hvordan informanten forholder seg til en sak eller situasjon (Moen, 2013). Et forskningsintervju er en sosial situasjon der to eller flere mennesker møtes for å produsere et datamateriale (Moen, 2013). Målet med et intervju er å få noen til å svare med sine egne ord, samtidig som at forskeren er en aktiv deltager som kan være med på å gi informanten spillerom til å snakke om andre sider av egen erfaring enn det intervjueren først hadde tenkt (McIlpatrick, Sullivan & McKenna, 2006). En viktig del av et intervju er å være åpen og tilpasse intervjuet etter informanten (Thagaard, 2013). Ved å tilpasse intervjuet kunne jeg være mer fleksibel, og jeg kunne stille spørsmål som passet til den

informasjonen som informanten kom med. Jeg ville høre deres versjon av hvordan de oppfatter sin arbeidshverdag og sin leder.

3.1.2. Det semistrukturerte intervjuet som datainnsamlingsmetode

Intervju som metode brukes når en ønsker å få innsikt i informantenes holdninger, meninger, handlinger, opplevelser og prosesser (Rowley, 2012). Et forskningsintervjuintervju kan foregå mellom forskeren og en informant, men også i grupper (Rowley, 2012). I denne oppgaven foregikk intervjuene mellom meg og en informant. Semistrukturerte intervju er ifølge Thagaard (2013) den vanligste formen for forskningsintervju. I et semistrukturert intervju har forskeren en intervjuguide med hovedspørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål til disse (Thagaard, 2013). Intervjueren har i et semistrukturert intervju mulighet til å være mer åpen for at mulige spørsmål og tema kan komme fram underveis i samtalen enn i et strukturert intervju (Rowley, 2012). Et semistrukturert intervju bærer mer preg av å være som en vanlig samtale, men med noen spørsmål eller tema som er forhåndsbestemte (Ryen, 2002). Målet med et semistrukturert intervju er å få spontaniteten, fleksibiliteten og åpenheten som et åpent intervju gir, samtidig som man ønsker svar på spørsmålene man har laget på forhånd som i et strukturert intervju (Ryen, 2002). Jeg valgte denne formen for intervju fordi jeg ønsket at informantene kunne være med på å styre samtalen. Ved å bare ha noen få spørsmål på forhånd gjorde jeg meg selv åpen til å kunne følge trådene som samtalen gikk i. Problemstillingen min «hvordan kan en leder fremme læring på arbeidsplassen?» kan besvares på mange ulike måter og kan gi mange ulike svar, derfor var det viktig for meg å ha åpne spørsmål slik at jeg kunne få utbroderte svar og historier (se intervjuguide vedlegg 2).

3.2. Utvalget

3.2.1. Hvordan informantene ble valgt ut

I kvalitative studier velger man informanter strategisk (Thagaard, 2013). Det vil si at informantene velges ut ifra egenskaper, kvalifikasjoner eller situasjoner som er relevante for den problemstillingen og det teoretiske bakteppet (Thagaard, 2013). Ifølge Silverman (2014) er denne typen utvalg problematisk hvis man bare velger de man tror vil gi de «rette» svarene. Det er derfor nødvendig å redegjøre for hvorfor informantene ble valgt og si noe om hva de kan gi som andre ikke kan. For denne studien var kriteriene for å kunne delta at man måtte være fornøyd med lederen sin og føle at man opplevde læring på arbeidsplassen. Lederen til informantene måtte være en formell leder på arbeidsplassen, men om det var en teamleder, avdelingsleder eller daglig leder utgjorde ingen rolle. For å finne informantene publiserte jeg et Facebook innlegg der jeg skrev hva som var kriteriene og informasjon om hvordan de kunne kontakte meg. De som responderte fikk tilsendt et informasjonsskriv slik at de fikk vite sine rettigheter og hva som krevdes av dem (se vedlegg 3). Etter krav fra NSD, Norsk senter for forskningsdata, måtte jeg også ha samtykke fra lederne som ble omtalt av informantene. De fikk et eget tilpasset informasjons og samtykkeskjema (se vedlegg 4). Det var fire informanter som tok kontakt. De er alle i 20-årene og har vært på sin nåværende arbeidsplass i alt fra seks år til noen måneder. To av informantene, Stina og Frida¹ jobber i butikk. De to andre informantene, Trond og Lise, jobber kommunalt. En utfordring som dukket opp under

¹ Disse navnene, samt Trond og Lise, er fiktive.

utvelgelsen av informanter var at informantene var personer jeg kjente. Dette er noe jeg diskuterer mer grundig i neste avsnitt.

3.2.2. Relasjonen mellom meg og informantene

Det finnes noen egne utfordringer med å intervjuer bekjente. Jeg kjente noen av informantene bedre enn andre, derfor er utfordringen større med noen av informantene enn andre. Ryen (2002) trekker fram at hvis man intervjuer bekjente er det lett å anta at man forstår hverandre og at man derfor ikke utforsker antagelser og følger opp hendelser og situasjoner som informanten forteller om. Dette var en utfordring jeg var klar over på forhånd, og med det i bakhodet prøvde jeg både under intervjuet og under analyseprosessen å være bevisst på dette. Jeg prøvde å ikke tenke på vår relasjon, men å tenke på dem som informanter. Selv om det finnes noen utfordringer med å kjenne informantene godt er det også noen fordeler. Jeg trengte ikke å bygge en trygg relasjon til disse informantene på samme måte som jeg måtte ha gjort med noen som ikke kjente meg. Som både Brink (1993) og Friberg (2019) trekker fram er det viktig å bygge en god og trygg relasjon til sine informanter. Jeg stoler på disse personene, og jeg håper og tror de stoler på meg. Jeg tror at de vet at jeg vil respektere og bruke deres uttalelser på en ærlig og etisk måte, i tillegg har de fått et eget skriv om hvordan personvernet deres vil bli ivaretatt (vedlegg 3).

3.3. Etikk

3.3.1. Samtykke

Respekt for menneskeverd er et av de viktigste etiske prinsippene når man utfører et forskningsintervju (McIlpatrick, Sullivan & McKenna, 2006). Samtykke er en avgjørende del av denne respekten. McIlpatrick et al. (2006) mener at samtykke må skje gjennom hele prosessen, det vil si at samtykke er i seg selv en prosess. Også Thagaard (2013) trekker fram at man ikke kan slå seg til ro med å be om samtykke en gang, men samtykket må skje kontinuerlig. Et kontinuerlig samtykke er viktig fordi informanten kan endre mening om samtykke underveis i studien eller har spørsmål underveis som kan avgjøre hvordan de tenker om deltagelsen sin (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å få til en kontinuerlig samtykkeprosess ved å minne mine informanter om at de kan trekke seg når som helst og at det er de som styrer samtykkeprosessen. Jeg har også sagt til mine informanter at de kan kontakte meg gjennom hele prosessen hvis de har spørsmål eller ønsker.

Et samtykke til å være med i et forskningsprosjekt må være informert. Det vil si at informanten må ha god informasjon om hva hun sier ja til (Thagaard, 2013; Ryen, 2002). Samtidig er det en utfordring å vurdere hvor mye informasjon informanten skal få. Hvis informanten får for mye informasjon kan dette påvirke atferden og svarene som informanten gir. Informanten kan gi de svarene hun tror forskeren vil ha eller de svarene som de tror er «riktige» (Thagaard, 2013). For mye informasjon kan også gjøre endringer i prosjektet mer utfordrende fordi informanten har gitt samtykke til den informasjonen forskeren har gitt dem og endringer i prosjektet kan legge til elementer som informanten ikke har godkjent. Derfor er det avgjørende at informasjonen som informantene får er presis, men likevel generell (Thagaard, 2013).

Samtykket skal være fritt, det vil si at informantene ikke føler seg presset eller tvunget til å delta og de skal kunne trekke seg når de ønsker det. Dette handler om respekt for

individets råderett over eget liv (Thagaard, 2013), noe som også McIlpatrick et al. (2006) trekker fram. Ifølge dem er autonomi en avgjørende del av respekt for menneskeverd. Er informantene autonome i prosessen? Kan de ha følt seg presset til å delta i studien? Finnes det en maktubalanse (McIlpatrick et al., 2006)? Dette er spørsmål som kan dukke opp når autonomien til informantene skal vurderes. I min studie har informantene selv tatt kontakt med meg etter at jeg la ut et Facebook innlegg. Dette var viktig for meg fordi jeg ønsket at mine informanter selv ønsket å delta. Informantene kan ha følt at de skyldte meg noe eller tenkt at de burde bidra, men jeg har ingen grunn til å tro at dette var tilfelle.

3.3.2. Konsekvenser for informanten

En annen etisk utfordring innenfor kvalitativ forskning er at det å delta i prosjektet skal ikke skade informanten på noen måte, verken fysisk eller psykisk (McIlpatrick et al., 2006; Ryen, 2002; Thagaard, 2013). Noen tema kan være psykisk belastende å snakke om, så hvordan kan forskeren minske denne risikoen? En måte man kan minske denne risikoen på er å se på om det finnes noen fordeler for informantene og delta. Noen slike fordeler kan for eksempel være at informanten kan få økt selvinnsikt, og føle seg myndiggjort og hørt (McIlpatrick et al., 2006). Det er ulike etiske spørsmål man bør stille seg underveis i et prosjekt. Har informanten følt seg presset i situasjonen? Har jeg satt informantene mine i unødvendig fare?

En måte å motvirke den negative påvirkningen forskningen kan ha på situasjonen til informantene er å skape tillit mellom informanten og forskeren (Friberg, 2019). Dette kan jeg blant annet gjøre ved å være ydmyk ovenfor mine informanter, vise respekt og være bevisst ovenfor maktforholdet (Carpenter, 2018). Det handler også om å gi riktig informasjon på forhånd (Brink, 1993), noe som kan gjøre at informantene føler seg trygge i situasjonen. God informasjon kan si noe om hvem som vil ha tilgang til informasjonen om informantene, hvordan data vil bli lagret og hvordan materialet vil bli brukt (NSD, 2020). Men i tillegg kan det være informasjon om selve prosjektet, hva slags informasjon som trengs og hva prosjektet innebærer for informanten (NSD, 2020). I dette prosjektet vil det være viktig for informantene å vite at deres kollegaer og ledere ikke kan kjenne dem igjen i den publiserte teksten.

3.3.3. Konfidensialitet

Er det mulig for noen å identifisere informanten? Hvordan kan muligheten for gjenkjennelse minskes? Det er viktig at informasjonen som forskeren sitter med er konfidensiell (McIlpatrick et al., 2006; Ryen, 2002; Thagaard, 2013). Dette handler blant annet om at all informasjon som skal publiseres må anonymiseres (Thagaard, 2013). I denne teksten har informantene fiktive navn, men noen velger også å gi informantene sine nummer (Thagaard, 2013). Et spørsmål som kan dukke opp er hvor mye informasjon man kan gi om informantene. Som nevnt skal informantene være anonyme, men i tillegg må det være tydelig hvorfor akkurat de som personer er interessante. Skal forskningen være etterprøvable og troverdig må det komme fram hva slags utvalg informantene kommer fra (Thagaard, 2013). Det er også et spørsmål om lagring av informasjon, forskeren må sikre at navn og annet personlig informasjon er lagret sikkert slik at ingen kan få tilgang til personopplysninger (Ryen, 2002).

I denne studien vil jeg ha tilgang til navn og kontaktinformasjon til informantene som skal være med i studien. Jeg vil i tillegg ha opplysninger om hvordan de opplever sin

arbeidsplass og sin leder. En etisk utfordring for meg er dermed hvordan jeg behandler disse personopplysningene. En måte denne utfordringen blir håndtert på er samarbeidet med NSD. Jeg har søkt om tillatelse for å utføre denne oppgaven. Alle informanter fikk et informasjonsskriv der de har fått vite hva prosjektet handler om, hva det betyr for dem og hvordan de kan trekke seg om de ønsker å gjøre det (vedlegg 3). I informasjonsskrivet fikk de også et samtykkeskjema som de måtte skrive under på, det samme fikk også lederne som de snakket om (vedlegg 4).

3.4. Kvalitet i kvalitativ metode

Innen forskning er begrepene reliabilitet og validitet ofte brukt for å måle kvalitet. Begrepene brukes mest innenfor kvantitativ forskning og det blir diskutert om hvorvidt begrepene på en tilfredsstillende måte kan fortelle noe om kvaliteten på den kvalitative forskningen (Ryen, 2002). Jeg vil likevel redegjøre disse begrepene da de er vidt brukte begreper, også innenfor kvalitativ forskning.

3.4.1. Reliabilitet

Reliabilitet handler ifølge Brink (1993) om repeterbarheten, stabiliteten og konsistensen til informanten sin fortelling og forskeren sin evne til å både samle inn og registrere informasjon nøyaktig. Det burde være mulig å utføre en lignende undersøkelse med samme eller tilsvarende metode og med samme type utvalg og få lignende resultater (Brink, 1993). Forskeren som gjorde undersøkelsen burde kunne utføre samme studien med et annet utvalg og en annen forsker burde kunne gjøre undersøkelsen på nytt med det opprinnelige utvalget (Ryen, 2002; Silverman, 2014). I kvalitative studier handler det om å få lignende funn, ikke nødvendigvis like funn (Collingridge & Gantt, 2019). I reliabilitet fokuseres det på konsistent bruk av metodikk og analyse. For å gjøre dette bruker forskerne kvalitative forskningsmetoder som er allmenn akseptert i forskningsmiljøet (Collingridge & Gantt, 2019). En kritikk rettet mot reliabilitet som begrep går ut på at man ikke kan gjenta eller repetere kvalitativ forskning fordi informantene som deltar vil konstruere forskjellige versjoner etter hvem de snakker med og vil derfor ikke gi de samme svarene hver gang (Ryen, 2002). Dette betyr ikke at kvalitativ forskning er av dårligere kvalitet, men at man må sikre reliabilitet på andre måter enn repeterbarhet.

En måte å sikre reliabilitet på er gjennom transparens. Som forsker er det avgjørende å hele tiden være transparent, og vise hvordan og hvorfor noe er blitt gjort (Buus, Ploug, Huniche, Hvidt, Rostgård & Johannessen, 2012; Silverman, 2014). Silverman (2014) sier at man må vise «teoretisk transparens», dette vil si at man må vise til sitt teoretiske ståsted. Jeg prøvde selv å vise teoretisk transparens med å være åpen om mine interessefelt i innledningen og fokuset til oppgaven. En måte man kan vise sitt faglig ståsted på er ved å vise hvordan noen forklaringer og tolkninger vil komme fram, mens andre ikke vil være like tydelige (Silverman, 2014). I tillegg til faglig ståsted kan alt fra kjønn og bakgrunn være med på å forme tema, metodevalg og hvordan materialet blir presentert (Carpenter, 2018). Rosenthal (1994) trekker frem at det kan være fristende å utelukke og ikke ta med det som informantene sier om det ikke passer inn i det perspektivet man har. Som forsker kan dette være en måte å ta den «lette veien» på. I tolkningsarbeidet har forskeren «enemakt», intervjueren kan ta med eller utelukke informasjon ut ifra det som passer hennes forskningsspørsmål (Brinkmann, 2018). Som forsker i denne studien må jeg derfor være bevisst på min faglige bakgrunn, og på mine

forhåndsantagelser slik at jeg ikke utelater noe. Jeg prøver å hele veien være transparent i de valgene jeg har tatt underveis i prosjektet. Dette har jeg gjort ved å blant annet begrunne mine metodevalg, forklare hvordan jeg fikk informanter og vært åpen om mitt interessefelt.

God transkribering og rapportering av materialet er en annen måte å øke påliteligheten til en studie (Silverman, 2017). Ifølge Silverman (2014) er det viktig å skrive transkripsjonene selv, da er man sikker på at ingenting er utelatt, eller at man ser over arbeidet som er blitt gjort av andre. I arbeidet med denne studien transkriberte jeg selv intervjuene. Silverman (2014) mener videre at transkripsjoner må bli skrevet nøye og at ingenting utelattes. Dette inkluderer også alle lyder som «mhm» og «hmm», dette fordi det viser hvordan samtalen faktisk foregikk (Silverman, 2014). Kvale mener derimot at man kan endre noe på språket som ble brukt under intervjuene for å gjøre det mindre muntlig og mer lesbart for leserne (Ryen, 2002). I min analyse har jeg holdt meg til Kvale sin anbefaling fordi flere av sitatene kan være vanskelige å forstå hvis de ikke blir endret på.

3.4.2 Validitet

For å vise validitet må forskeren ha legitime funn og vise hvordan hun har funnet fram til dem (Brink, 1993). At forskeren nøye begrunner for metodiske valg og resultater legitimerer funnene (Brink, 1993). Om forskeren også kan knytte funnene til annen forskning som viser lignende funn så kan det styrke validiteten (Collingridge & Gantt, 2019).

Intern validitet handler om undersøkelsens indre sammenheng. Spørsmålet er om funnene representerer noe ekte eller er det andre faktorer som har påvirket funnene (Brink, 1993). Et spørsmål knyttet til validiteten er valg av metode. Spørsmålet er om metodevalget passer for det man ønsker å studere og om intervju spørsmålene passer problemstillingen man har. Silverman (2013) mener at det er en vanlig feil at forskeren ikke vurderer andre former for kvalitativ studie enn intervju. Som metode må intervju passe problemstillingen som forskeren skal undersøke (Roulston, 2010). Forskeren må begrunne de metodiske valgene hun har tatt, og i tillegg bør hun vise hvordan hun har utført undersøkelsen (Salmon, 2013). Å forklare metodeprosessen på en god måte vil gi leseren et bilde av hvordan funnene i studien kom fram (Salmon, 2013). I denne studien har jeg i metodekapittelet vist hvordan jeg har tatt hensyn til etiske dilemma, hvordan jeg valgte metode og i neste underkapittel vil jeg si noe om hvordan jeg utførte analysen, og på denne måten har jeg redegjort for min metodiske prosess. Dette har vært min måte å vise både transparens, som er viktig for relabiliteten, men også for å vise oppgavens interne validitet.

Ekstern validitet spør om funnene kan være gyldige i flere utvalg enn den som ble studert, det er et spørsmål om generalisering (Brink, 1993; Andersen, 2006). Men både Andersen (2006) og Nadim (2015) trekker fram overføring som et bedre ord i kvalitativ metode da man ikke kan generalisere kvalitative funn. Det vil si at ekstern validitet i kvalitativ metode et spørsmål om overførbarhet og om funnene kan overføres til andre kontekster (Andersen, 2006). Skal en studie ha god ekstern validitet må den også ha god intern validitet. Hvis funnene oppstod ut ifra tilfeldigheter og den ikke er har god intern validitet kan den heller ikke ha ekstern validitet da hele studien ikke lenger kan sies å prøve å forstå et sosialt fenomen (Nadim, 2015). Det er altså flere faktorer som kan påvirke om en undersøkelse er valid eller ikke. Kort fortalt spør validitet om; er funnene gyldige?

En kritikk rettet mot kvalitativ forskning er at mennesker lyver og at man ikke kan ta det som blir sagt for god fisk (Friberg, 2019). Informantene kan lyve både for seg selv og for forskeren (Brink, 1993, Friberg, 2019). Intervjusituasjonen konstruert av forskeren og forskeren vil alltid påvirke intervjusituasjonen (Dingwall, 1997). Uansett hvor strukturert eller fri samtalen mellom forsker og informant er vil det alltid være forskeren som har kontroll og makt i situasjonen (Dingwall, 1997). Dette kan gå utover gyldigheten til forskningen fordi forskerens nærvær kan påvirke hvordan og hva informanten svarer. Hvis informanten føler seg utrygg i situasjonen kan det gjøre at hun vil svare det hun tror forskeren vil høre. Ved å bygge en tillitsrelasjon til informantene, så kan det øke validiteten (Brink, 1993; Friberg, 2019). Tillit kan gjøre det lettere for informanten å åpne seg for forskeren (Friberg, 2019). Som nevnt tidligere er det viktig at forskeren gir riktig og god informasjon til informanten, det vil gjøre at informantene vet hva som kreves av dem og kan også berolige dem hvis de er bekymret for å si noe det tror er «feil» eller for å åpne seg generelt (Brink, 1993). Jeg har selv skrevet om min relasjon til informantene tidligere i dette kapittelet. I tillegg har jeg skrevet om den informasjonen jeg har gitt til mine informanter, informasjon som skal trygge dem på hvordan deres opplysninger blir brukt og lagret.

3.5. Analyseprosessen

3.5.1. Tematisk og induktiv analyse

I denne studien var jeg inspirert av både tematisk analyse og induktiv analyse. I en tematisk analyse blir materialet presentert gjennom å rette oppmerksomheten til temaer som dukker opp underveis i intervjuene (Thagaard, 2013). Det handler om å gå i dyden på de enkelte temaene i alle intervjuene. Man sammenligner den informasjonen man får fra de ulike informantene får å få en dypere forståelse for tema (Thagaard, 2013). Det handler om å se tema og mønstre i intervjuene (Joffe, 2011). Et tema i denne sammenhengen er et spesifikt mønster som blir synlig i materialet (Joffe, 2011). Tematisk analyse er blitt kritisert for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv og at temaene løsrives fra helheten til materialet (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig å se helheten av intervjuet når man begynner å analysere ulike tema som kommer fram og at man ser tema opp imot helheten av intervjuet (Thagaard, 2013). Under intervjuene og transkribering vil assosiasjoner til tema og teori springe fram, og da begynner prosessen med å se tema og teorier (Ryen, 2002). I induktiv analyse kommer teori etter analysen, det vil si at man lar dataene være det som styrer hvilken teori man bruker (Ryen, 2002). Teorien springer ut ifra materialet (Thomas, 2006). Man bruker råmaterialet til å skape tema og kategorier (Thomas, 2006). Formålet med en slik analytisk metode er for å ikke la seg styre av for mye av rammer og teori. Hvis man leter etter noe spesifikt i materialet kan man gå glipp av noe essensielt fordi man konsentrerer seg om det man leter etter (Thomas, 2006). Som nevnt er jeg inspirert av disse to analytiske tilnærmingene. Jeg så etter tema som jeg oppfattet som vesentlige for å besvare min problemstilling «hvordan kan en leder fremme læring på arbeidsplassen». Samtidig hadde jeg skrevet svært lite teori på forhånd fordi jeg ønsket å se an hva slags teori som ville bli relevant for temaene som dukket opp. Jeg var åpen for å trekke inn ny teori for når funnene mine krevde det.

3.5.2. Min analyseprosess

Når jeg skulle starte analyse av intervjuene hadde jeg allerede noen kategorier for analysen i tankene. Jeg endte med å ikke bruke noen av disse første kategoriene, men jeg

brukte deler av dem for så å skape mer nyanserte kategorier. For eksempel så jeg tidlig at flere av informantene brukte ordet åpen eller åpenhet for å beskrive lederen sin og jeg tenkte dette kunne være en god kategori. Med andre ord så hadde jeg en mulig kategori klar allerede etter transkripsjonene. Men etter hvert når jeg utforsket materialet mer ved å se på de ulike utsagnene og så de i sammenheng med hverandre så jeg at når informantene snakket om åpenhet så snakket de om tilgjengelighet. Dette var noe jeg så når jeg utforsket materialet mer. Utforskningen gjorde jeg ved å skrive ut intervjuene og klippe ut utsagnene slik at jeg kunne se på likheter mellom ulike utsagn. Ved å klippe ut utsagnene fikk jeg på en ny måte sett på de ulike sitatene, jeg kunne på denne måte se på materialet med nye øyne. Etter hvert kodet jeg noen av utsagnene sammen når jeg så at sitatene sa noe om samme tema og lagde en kategori, men uten at den nødvendigvis var endelig. Jeg endret kategorier flere ganger også under analyseprosessen. Til slutt så jeg over transkripsjonene igjen for å være sikker på at jeg hadde et helhetlig perspektiv på intervjuene, og at jeg ikke hadde utelukket noe vesentlig.

I analysen har jeg en kategori jeg var usikker om jeg skulle ha med, tilbakemeldinger. Dette fordi en av informantene ikke opplevde at lederen brukte tilbakemeldinger like aktivt. Jeg valgte å ha med denne kategorien likevel. Informanten antydte ikke at lederen brukte tilbakemeldinger og at hun ikke lærte noe av det, det ville ha gått imot det de andre informantene sa. Dessuten fikk hun noen tilbakemeldinger i arbeidshverdagen, men hun opplevde ikke at det var like sterk tilbakemeldingskultur på hennes arbeidsplass som de andre informantene. Hovedgrunnen til at jeg likevel tok med denne kategorien er fordi tilbakemeldinger kom så sterkt fram i de andre intervjuene at jeg føler det hadde blitt feil ovenfor de andre informantene å utelukke denne kategorien. Hadde jeg utelukket tilbakemeldinger som kategori hadde jeg utelukket noe som var vesentlig fra de andre intervjuene.

I selve analysekapittelet har jeg endret noe språk og ord i sitatene til informantene. Jeg har endret språk på noen sitater for å få bedre flyt i noen av sitatene, men også for å gjøre de lettere å lese da noen av utsagnene var utfordrende å lese uten å ha vært en del av samtalen. Som redegjort for tidligere var dette noe som Kvale trakk fram som en måte å presentere analysen (Ryen, 2002). Jeg har også byttet ut noen ord i enkelte sitater da de brukte ord som var yrkesspesifikke til deres profesjon, dette for å anonymisere informantene. Dette er markert i teksten med fotnoter. I teksten vil leseren også legge merke til dette tegnet (...), her har jeg ikke utelatt informasjon som er vesentlig for det som informantene snakker om, men har forkortet sitatet for å gjøre det lettere for leseren. Jeg har også brukt klammetegn når jeg har forklarende tekst i et sitat, dette for at leseren skal forstå hvem og hva sitatet handler om.

4. Analyse

I dette kapittelet vil det bli redegjort for analysen av de fire intervjuene som ble utført i forbindelse med denne studien. Resultatene fra studien vil bli presentert i form av fire kategorier. Disse kategoriene er samlebetegnelser for temaer som dukket opp under intervjuene. Jeg skal svare på problemstillingen «hvordan kan en leder fremme læring på arbeidsplassen?», for å svare på dette spørsmålet har jeg fokusert på det informantene opplevde at fremmet læring, men i tillegg har jeg sett på hva de opplever som utvikling av arbeidsplassen og arbeidshverdagen. Den første kategorien jeg vil redegjøre for er tilgjengelighet. Så vil jeg greie ut om kategorien gjensidighet. Videre vil jeg redegjøre for kategorien medbestemmelse med underkategoriene autonomi og medvirkning. Til slutt vil jeg ta for meg kategorien tilbakemelding. I analysen bruker jeg hermetegn når jeg bruker ord som jeg har hentet direkte fra sitatene som jeg analyserer.

4.1. Tilgjengelighet

Analysen viser at en av de faktorene som er viktig i en lærings situasjon med lederen er å ha en leder som er tilgjengelig, og som kan fungere som en støtte i læringen til medarbeideren. Det er altså snakk om en form for leder-medarbeider-relasjon. På denne måten fremmer lederen læring. For informantene var det viktig å påpeke hvor åpne lederne deres var for spørsmål og tilgjengelige for støtte. Det å kunne være åpen og ha mulighet til å kunne stille spørsmål til lederen var noe som kom fram i alle intervjuene. Det kom fram at medarbeiderne selv tar initiativ til læring gjennom at de tar kontakt med lederen når de trenger hjelp, veiledning eller lurer på noe, og at lederen er tilgjengelig når de be om dette. Frida snakket om hva læring på arbeidsplassen er for henne når hun kommer med dette utsagnet:

Så det er det å utvikle seg kunnskapsmessig, men samtidig som person. Og det er hun veldig behjelpelig med, jeg vet ikke hvor mange spørsmål jeg stiller i løpet av en dag, det er en del (...) ². Det er sånn «takktakk for at du kommer og spør».

Her koblet Frida det å «utvikle seg» direkte til det å ha en «behjelpelig» leder. Hun sa at hun stiller lederen spørsmål hver dag. Jeg har tolket dette som at lederen er åpen for spørsmål når Frida trenger det. Dette indikerer at lederen er tilgjengelig for støtte og hjelp når informanten trenger det. Jeg fikk inntrykk av at informanten ved å ha mulighet til å stille spørsmål får mulighet til å utvikle seg som fagperson og lære av lederen. Jeg forstår det som lederen sier «takktakk» for å vise hvor viktig det er for henne at Frida stiller spørsmål. Lise snakket også om at lederen, men også kollegaene er tilgjengelige for henne:

Alle dørene står alltid åpne så det er sånn «kom inn-policy» da. Da kan jeg komme inn «har du noe litteratur om det tema» og så kan jeg få det, og en halvtime senere kommer de [kollegaer] og «her er forresten noe mer». (...) Det er alltid lov å spørre da, og det er en kultur som hun [teamlederen] har skapt.

Dette sa Lise om sin arbeidsplass og leder. Hun brukte ordene «kom inn-policy» for å beskrive en arbeidsplass der man kan oppsøke hverandre om man trenger noe eller lurer på noe. Hun brukte videre ordet «kultur» for å beskrive at dette er et arbeidsmiljø som lederen har skapt. Hun fortalte her om at det er en kultur for å kunne spørre om hjelp og

² Dette er et forkortet sitat, gjelder også de andre sitatene med dette, (...), tegnet. Skrev begrunnelse for dette under 3.5.2. Min analyseprosess hvis du ønsker å lese mer om hvorfor jeg har valgt å forkorte sitater.

støtte. «Alle dørene er alltid åpne», disse ordene forteller meg at kollegaene hennes også er tilgjengelige for hjelp om hun skulle ønske det. Jeg tolker dette som at lederen er tilgjengelig for Lise, men at hun i tillegg har skapt et arbeidsmiljø preget av tilgjengelighet. Trond snakket om lederen sin før han sa dette om tilgjengelighet:

Og man kan jo alltid spørre om det er noe og da får man den veiledningen man trenger hvis du har en arbeidsoppgave du synes er litt vanskelig.

Her sa Trond at han kan «alltid spørre», dette tolker jeg som at han får svar på det han lurte på og at han får hjelp om han ber om det. Han sa også at han får «veiledning» hvis det er noe han føler at han trenger, dette forstår jeg som at han kan få hjelp til å lære seg vanskelige arbeidsoppgaver bedre og får støtte til videre utvikling. Igjen vil jeg tolke dette som en form for tilgjengelighet, lederen er tilgjengelig for Trond når han trenger veiledning og støtte. Han legger også til at han kan spørre kollegaene sine om hjelp:

Alle kan spørre hvem som helst om forslag til ting.

Her snakket Trond om «alle», jeg tolker dette som at hele kollegiet er tilgjengelige for hverandre. Han kan spørre «hvem som helst», dette for meg tyder på at i tillegg til at lederen er tilgjengelig er også kollegaene tilgjengelige for støtte eller hjelp om det skulle være behov for det. Selv om jeg i denne studien er opptatt av hvordan lederen fremmer læring ville jeg likevel trekke fram dette sitatet fordi «alle» inkluderer lederen, og fordi det tyder på at det finnes en tilgjengelighetskultur, ikke bare en tilgjengelig leder. Hos Stina kommer tilgjengeligheten til lederen fram på denne måten:

Hvis det er kunder som kommer bort til meg og spør om ting jeg absolutt ikke vet så er jo jeg avhengig av å gå og spørre noen andre, og fordi kontoret til avdelingslederen min er nærmest dit jeg hører til så er det jo dit jeg går. (...). Så han avbryter sin oppgave som han driver på med, og han tar meg med ut på gulvet og viser meg hva og hvorfor³.

Stina brukte uttrykket «avhengig av» når hun snakket om hva hun trenger i en situasjon der hun er usikker på svarene, her er hun avhengig av noen som kan hjelpe henne. Lederen «avbryter sin oppgave», dette for meg tyder på at han tar seg tid til å kunne hjelpe henne når han egentlig har andre ting han skulle gjort. Han gjør seg tilgjengelig for å lære henne «hva og hvorfor». Dette tolker jeg som at det er lett å ta kontakt med lederen, og lederen er tilgjengelig for spørsmål, selv når han har andre oppgaver han skal ta seg av.

4.2. Gjensidighet

I min problemstilling spør jeg hvordan en leder kan fremme læring. I denne kategorien handler det om å kunne lære av hverandre og ha en god relasjon bygd på tillit og omsorg. En gjensidig relasjon i denne sammenhengen handler om at man er trygge på hverandre, har forventninger til hverandre og at man kan være ærlige med hverandre. I en gjensidig relasjon kan man lære av hverandre og man kan hjelpe hverandre. Gjensidighet handler om at begge personene i relasjonen bryr seg om den andre og at relasjon er bygd av tillit og god kommunikasjon. Ved å skape en gjensidig og god relasjon kan lederen fremme muligheten for læring skapt i samspill. Hos Frida kom gjensidighet fram på denne måten:

³ Språket i sitatet er noe endret for å gjøre det lettere å forstå og lese.

Og det beste er at jeg kan være 100% ærlig med henne. (...). Hun (lederen) er stresset som fy iblant, men det syns jeg er veldig greit fordi det kommer hun og sier til meg.

Frida snakket her om gjensidig ærlighet. Hun kan være «100% ærlig» med lederen, jeg tolker dette som at Frida har tillit til lederen sin og tør å være åpen med henne. Når hun brukte ordene «kommer hun og sier til meg» kan det tyde på at lederen kan være ærlig tilbake. Til sammen tolker jeg disse to formuleringene i retning av at de har en ærlig gjensidig relasjon. Videre fortalte Frida om at hun og lederen også har en privat relasjon:

Hun er jo veldig opptatt av hva som skjer i mitt privatliv hvis jeg vil dele. Sånn på nyttårsaften ba hun meg og samboer til seg.

Det fremstår for meg at informanten og lederen har et vennskap, og at de bryr seg om hverandre. Dette inntrykket får jeg fordi informanten brukte ord som «privatliv», altså er relasjonen ikke bare jobbrelatert, og lederen er veldig «opptatt» av privatlivet hennes. Jeg tolker denne ordbruken som at lederen bryr seg om Frida sitt liv utenom jobben og at hun viser omsorg ovenfor Frida. Hos Trond kom gjensidighet fram på denne måten:

Vi kan prate om alt fra fritid til personlige spørsmål om man har det. (...). Hun er veldig «gi og ta» da for å si det sånn. Gjør du en god jobb og gjør det du blir bedt om så får du noe tilbake. (...) hun hjelper med å veilede litt i gang da hvis det er noe man syns er vanskelig. (...) man vil gjøre en større innsats.

Når jeg spurte Trond om hva slags relasjon han har til sin leder er den åpne kommunikasjonen noe av det første han sier noe om. «Alt» sier Trond han kan snakke med lederen sin om, og han nevner både «fritid» og «personlige spørsmål». Jeg tolker dette som at de kan snakke om privatlivet sitt og at det finnes en personlig relasjon i tillegg til et profesjonelt forhold. De kan være åpne med hverandre. Uttrykket «gi og ta» som Trond brukte for å beskrive lederen sin sier meg at det finnes en gjensidighet her fordi begge gir noe til relasjonen. Det at begge gir noe til relasjonen kan forstås som at de begge ønsker å gi noe til den andre og at man ønsker å være til nytte for hverandre. Dette kan være en måte å vise omsorg på. At det finnes omsorg i relasjonen kommer også fram i det at de bryr seg om hva som skjer i den andres liv. Jeg tolker «gi og ta» også som en metode for læring, at du kan få veiledning og hjelp hvis du har behov for det.

For det som er der jeg jobber nå er at man bli veldig fort venn med folk. Jeg har vært hjemme hos dem [lederen + samboer] til kaffe, de har lært seg å kjenne meg på en veldig fin måte.

Stina brukte ordet «venn» for å forklare relasjonen hun har med de hun jobber med, inkludert lederen sin. Videre brukte hun det å drikke «kaffe» hjemme hos lederen sin som et eksempel på deres vennskap. Hun sier også at de lærte å kjenne henne på en «veldig fin» måte, dette forstår jeg som at lederen og samboeren har på en god måte bygget en relasjon til henne. Jeg opplever at informanten her fortalte at de har et vennskap. Vennskap er en form for en gjensidig relasjon basert på tillit og omsorg. Videre forteller hun at hun og lederen lærer av hverandre:

Jeg kan gi deg en situasjon der jeg lærte han noe. Fordi det er en sånn gjensidig relasjon egentlig.

Her fortalte Stina om en situasjon hvor hun «lærte» lederen sin noe. Når hun da videre sa at det var en «gjensidig relasjon» tolker jeg dette som at de lærer av hverandre. At hun lærer av han, men at han også lærer av henne. De hjelper hverandre og at Stina faktisk

hjelper lederen når han spør, forstår jeg som at hun ønsker å hjelpe han. Altså er de i en gjensidig hjelperelasjon. Til slutt fortalte Lise hvordan hun opplever at gjensidighet kommer til uttrykk i relasjonen med lederen:

Hun gir mye tillit og så er hun åpen (...). Hun er også veldig omsorgsfull. Hun vil at alle skal ha det bra og hun har også forståelse for at i perioder kan man ta på seg mer jobb og perioder kan man ikke det og at man er et 24-timers menneske.

Jeg tolker dette sitatet som et tegn på at det finnes gjensidighet i relasjonen mellom Lise og hennes leder. Hun brukte ordet «tillit» for å beskrive noe som lederen gir henne og hennes kollegaer. Lise snakket om at lederen har «omsorg» og «forståelse» for sine medarbeidere, med andre ord så finnes det en relasjon her der lederen stoler på og bryr seg om Lise. Lederen ser henne som et helt menneske og har forståelse for at Lise ikke bare er en medarbeider, hun ser på Lise som et «24-timers menneske». Dette kan tolkes som at lederen ser på Lise som en hel person, ikke bare en medarbeider, men også en person utenom jobben. Et annet utsagn fra Lise som peker i retning av betydningen av en gjensidig relasjon er dette:

Hele temaet har alltid omsorg for hverandre og passer på hverandre, hjelper hverandre.

Hun trakk fram at det finnes «omsorg» i teamet, ikke bare for henne, men for og i «hele temaet». De både «hjelper» og «passer» på hverandre, noe som jeg forstår som at alle er tilgjengelige for hverandre. De er gjensidig tilgjengelige. Det er ikke teamet som har omsorg og er tilgjengelige for Lise, men de har omsorg og hjelper «hverandre». Omsorgen og tilgjengeligheten er gjensidig. Jeg tolker dette som at informantene mener at hele teamet, inkludert lederen og andre kollegaer, har en felles ansvarsfølelse for teamet. Man har en gjensidig omsorg for hverandre og ønsker å hjelpe hverandre når det trengs.

4.3. Medbestemmelse

Det at lederne gir rom for medbestemmelse gir informantene mulighet til å lære av egne feil og til å kunne være med på å tenke ut hvordan de selv vil at arbeidshverdagen deres skal være. Medbestemmelse gir også rom til å bruke egne ressurser og dermed utvikle evnene man har. Ved å fremme medbestemmelse vil lederen bidra til å fremme slik læring og utvikling. Jeg har delt denne kategorien i to deler; autonomi og medvirkning. Autonomi handler om muligheter til å utføre arbeidsoppgaver på en måte man selv ønsker. Medvirkning i denne analysen handler om at man har mulighet for å gi sine perspektiver og sine tilbakemeldinger til lederen slik at endring og læring kan skje.

4.3.1. Autonomi

Alle informantene trakk i ulik grad fram autonomi i forhold til at man er fri til å løse og styre arbeidsoppgaver på den måten man selv ønsker og man har mulighet til å lære av valgene man tar. Det er stor variasjon i arbeidsoppgaver til de ulike informantene og dermed forskjellig hvor rutinepreget arbeidet er, men de utrykte alle en form for autonomi i hvordan de kunne løse arbeidsoppgaver og styre egen arbeidshverdag. Ved å gi informantene frihet til selvstyre fremmer lederen læring hos sine medarbeidere. Frida starter med å fortelle om en gang hun opplevde autonomi og lærte noe av det:

Det var en oppgave jeg skulle fullføre og jeg hadde gjort meg opp en mening om hvordan jeg hadde lyst til å gjøre det og så kom hun bort og spurte «er du sikker på at du vil det?». «Ja, det tror jeg kan fungere». «Ok, jeg skal ikke blande meg, bare gjør det». Og jeg begynte å jobbe, og det gikk ikke. (...) Og så gikk jeg bort og sa det «jeg tenkte nok feil, i mitt hode var alt annerledes». «Ja, jeg tenkte nok det, men jeg tenkte at det var best at du bare fikk lov å prøve og så så du det selv at det kanskje ikke ville gå». ⁴ (...) men etter den gangen fikk hun meg til å tenke meg om minst en gang til da for å se om dette er noe jeg kan klare å utføre.

I dette sitatet fortalte Frida om et eksempel på at hun fikk løse arbeidsoppgaven sin på sin måte. Lederen spurte henne om hun er «sikker», for meg tyder dette på at lederen ville gi henne en mulighet til å tenke seg om, men uten at hun tok styringen av oppgaven til Frida. Lederen sa også at hun ikke skal «blande seg», hun ga med andre ord Frida autonomi til å fullføre oppgaven på den måten hun ønsket. I tillegg ga hun Frida muligheten til å lære av egne feil. Når Frida selv så at hun hadde tenkt feil så sa lederen hun fikk «lov» til å se egne feiltagelser. Ordet «lov» tolker jeg som at lederen kunne ha gjort det motsatte og nektet Frida å gjøre denne oppdagelsen selv, men lederen har valgt å gi Frida den kontrollen og autonomien over egen arbeidsoppgave. Frida avsluttet med å si at hendelsen fikk henne til å «tenke meg om minst en gang», jeg tolker dette som at Frida lærte av denne hendelsen og at hun på grunn av denne hendelsen ble mer gjennomtenkt i framgangsmåten sin. Jeg oppfatter denne historien som et eksempel på at hun har selvstyre til å løse sine arbeidsoppgaver på sin måte og at hun kan prøve seg fram. Lise fortalte at hun også opplever mye frihet på sin arbeidsplass:

I stedet for at hun delegerer saker ut så sier vi ifra når vi har kapasitet til å ta en ny sak og den vurderingen stoler hun på da. Det er veldig lite sånn «pushing». (...) så hvis jeg har for mye å gjøre også så er det min egen feil, jeg er ikke pålagt å gjøre noe, det er jeg som har tatt på meg for mye i så fall.

I dette sitatet snakket Lise om at hun har autonomi til å velge arbeidsmengde selv. «Stoler hun på» sa hun, hun viste til at lederen stoler på dem og det er grunnen til at hun kan ta egne avgjørelser om egen arbeidskapasitet. Jeg tolker dette som at lederen har tillit til Lise og hennes dømmekraft derfor lar hun Lise og hennes kolleger selv ta avgjørelser som er avgjørende for deres arbeidshverdag. Lise fortalte at det var hennes «egen feil» om hun har for mye å gjøre, dette tolker jeg som at hun selv bestemmer arbeidsmengde og at hun måtte lære selv hvor stor arbeidsmengde hun kan ta på seg. Trond snakket om at også han kan styre en del selv, etter visse rammer. I de følgende sitatene snakket han om det:

Man har jo rammer og regelverk som man må holde seg innenfor da, men innenfor de føler jeg man får styrt mye selv da. Og får bruke det man er god på.

Og da kom hun til meg og sa «det blir litt dyrt det du har planlagt». Og da spør jeg om jeg kan få det til hvis vi (forslag) ⁵. «Ja, det får du til».

Trond snakket her om at på arbeidsplassen finnes det «rammer og regelverk», jeg forstår det slik at han brukte disse ordene til å vise at arbeidet er ikke helt fritt, men at han likevel får «styrt mye selv» til tross at det finnes begrensinger han må ta hensyn til. Han la også til at han «får bruke» det er han er god på, og jeg forstår dette som at han kan bruke egne ressurser og kan få brukt de egenskapene og evnene han har. Han kom også med et

⁴ Endret noe språk for å gjøre det lettere for leseren å forstå hva Frida snakket om.

⁵ Her var det et yrkesspesifikt forslag, jeg har fjernet forslaget for å bevare anonymiteten til informanten.

eksempel på at noe han hadde planlagt ikke passet i rammene til arbeidsplassen. Lederen fortalte han at opplegget ble for «dyrt», men ved å komme med et nedskalert forslag av den originale ideen så kunne han likevel få fullført et liggende opplegg. Ifølge Stina kan de selv styre hvordan de driver kundebehandling:

De har jo fortalt oss hvordan de vil at vi skal behandle kunder, men ikke måten vi skal gjøre det på. Målet er jo at kunden skal bli fornøyd, men hvordan du kommer deg dit er opp til deg.

Som i Tronds tilfelle har Stina fått noen rammer; «hvordan» de kan behandle kunder har de blitt fortalt. Samtidig er måten utfører kundebehandling mer fritt. Det er «opp til deg» sa Stina om hvordan du kan nå målet. Stina og hennes kollegaer har dermed rom for å styre selv hvordan de vil gjøre kundene tilfredsstilte. Så hvordan Stina vil drive kundeservice er opp til henne. Hun er autonom i det at hun styrer selv hvordan hun vil løse egne arbeidsoppgaver, selv om oppgaven har et mål og noen rammer.

4.3.2. Medvirkning

Problemstillingen til denne studien handler om å finne ut hvordan lederen fremmer læring på arbeidsplassen. Analysen viser at medvirkning fremmer læring fordi informantene får brukt seg selv og sine ressurser slik at de kan utvikle seg. De må bruke den kunnskapen de besitter for å kunne dele sine meninger og forslag. Flere av informantene trekker fram at de blir hørt og de får være med på å bestemme egen arbeidshverdag. Jeg skiller medvirkning fra autonomi fordi medvirkning handler om å kunne være med på å ta avgjørelser og få stemmen sin hørt, på den andre siden handler autonomi mer om å ta kontrollen alene og ta avgjørelser alene om egne arbeidsoppgaver og arbeidshverdag. Medvirkning for Frida handler om at hun blir spurt om forslag og egne meninger:

Hun spør om forslag. Det er sånn «hva syns du?». Hun er veldig flink til å få meg til å føle at jeg har noe å si på en måte. Det er viktig det jeg også mener.

Her trakk Frida fram at lederen «spør» henne, altså tar lederen initiativ til å få høre Frida sitt forslag. Lederen til Frida får henne til å føle at hun og hennes meninger har betydning. Hun brukte ordet «viktig» når hun forklarte hvilken betydning hennes meninger har. Jeg forstår dette som at Frida har mulighet til å påvirke hvordan ting skal bli gjort på hennes arbeidsplass og at lederen lytter til hennes meninger, i tillegg tar lederen initiativ til å få henne med inn i avgjørelser ved å spørre henne om hennes meninger og forslag. Lise trakk også fram at hennes meninger blir hørt på arbeidsplassen:

Hun er veldig sånn mottagelig for innspill, fornyinger og nye perspektiver, et annet blikk.

«Mottagelig» er et ord Lise brukte for å beskrive teamlederen sin. Dette ordet kan oppfattes som et synonym for åpen, at lederen er åpen for å kunne lytte til det andre har å si. Hun fortalte at lederen er mottagelige «for innspill, fornyinger og nye perspektiver, et annet blikk», dette tolker jeg som at lederen vil ha meningene og innspillene til sine medarbeidere. Jeg opplever at Lise fortalte her at lederen setter pris på andre sine synspunkt og lar andre sine perspektiver telle. Lise har slik jeg forstår det mulighet til å kunne påvirke lederen sitt perspektiv og dermed mulighet til å medvirke i hvordan lederen vil handle. Trond fortalte at han har en spesiell mulighet til å påvirke arbeidsplassen gjennom sitt verv:

Jeg som tillitsvalgt har jo medvirkningssamtale med leder da, prøver å sette av en gang i uka. (...) Og da har man jo klubbmøter og så diskuterer vi forskjellige ting med de andre ansatte og så har vi medbestemmelse på det da.

Som det kommer fram her har Trond spesielt stor mulighet til å være med på å medvirke på arbeidsplassen sin gjennom et verv. Han har «medvirkningssamtaler», som jeg tolker som samtaler med leder om hva de ønsker av endringer på arbeidsplassen, relativt ofte («én gang i uka»). På disse møtene kan han på vegne av seg selv og sine kollegaer være med på å medvirke i deres arbeidshverdag. Han trakk også fram at de har «klubbmøter», som man kan anta er de andre på arbeidsplassen som er med i fagforeningen, og dermed kan også de andre være med på å medvirke i hva som skal skje på arbeidsplassen. Når Trond avslutter med å si «medbestemmelse på det» så tolker jeg dette som at de får være med på å ta avgjørelser som skal bli tatt på arbeidsplassen. Stina fortalte at deres tilbakemeldinger var viktige i avgjørelser som skulle bli tatt:

Han [kollega] på første skiftet fikk prøve det og så fikk jeg prøve det, og så gjennom tilbakemeldingene våre ble det bestemt om vi skulle beholde eller forkaste (utstyret)⁶.

Her påvirket Stina utfallet av en vurdering av utstyr på arbeidsplassen. De fikk begge «prøve», slik jeg forstår dette fikk de begge testet utstyret for å se om det kunne være med på å gjøre arbeidshverdagen deres noe enklere. «Tilbakemeldingene våre», her snakket Stina om at hun og en kollega skulle gi sin vurdering av noe som kunne endre deres arbeidshverdag. Det at de skulle være med på å vurdere om utstyret trengtes eller ikke tolker jeg som at de er med på å medvirke i hvordan arbeidshverdagen deres blir framover. Med å være med på å vurdere ulikt utstyr på jobben lærer de også hva som fungerer på jobben og de ser hva som burde endres.

4.4. Tilbakemelding

Analysen viser at en måte å fremme læring på er gjennom tilbakemeldinger. Informantene er i ulik grad opptatt av tilbakemeldinger. Slik informantene fremstilte det kan tilbakemeldinger være med på å støtte deres utvikling og gjøre dem enda bedre i arbeidet deres. Informantene snakket om hvordan tilbakemelding blir brukt både til å gi ros, men også konstruktiv kritikk eller forslag til endring. Frida trakk fram tilbakemeldinger på denne måten:

Hun merker det med en gang om man er litt sånn nedfor eller kan virke litt umotivert, da er hun bortpå med en gang og «dette får du til» eller «jeg så hva du gjorde der, det var dritbra».

Frida startet dette utsagnet med å si «hun merker det», slik jeg oppfatter dette er lederen oppmerksom på informanten og hennes behov, hun oppmuntret Frida ved å si at «dette får du til». Lederen viste på denne måten hun har tiltro til Frida, og man kan si at det også er en form for tilbakemelding da det kan motivere Frida videre i arbeidet. Hun sier også at lederen «så» hva hun gjorde, altså observerte lederen hva hun gjorde og bemerket at det var «dritbra». Lederen til Frida gir henne dermed positive tilbakemeldinger og oppmuntret henne i arbeidshverdagen. Frida kom også med et eksempel hvor hun fikk konstruktiv kritikk:

⁶ Fjernet et yrkesspesifikt ord for å bevare anonymiteten til informantene.

Når jeg sa at «nå tror jeg at jeg er blitt ferdig med det jeg skal» så kan hun si at «jeg ser at der har du muligens bommet litt, men jeg ser jo alt det du har rukket og det du har husket er så bra, men har du sett det der?».

I dette eksempelet som Frida kom med sa lederen at hun har «bommet litt», altså sa hun ifra om at hun har gjort en feil eller glemt noe. Samtidig roser hun henne og sa at det hun husket var «så bra». Lederen både kritiserer og roser informanten for hennes arbeid. Hun får både oppmuntring, men også noe hun må jobbe videre med. Slik jeg forstår dette kommer lederen med både positiv tilbakemelding og konstruktiv kritikk for å motivere Frida til videre læring. Hvis Frida har gjort noe feil eller noe kunne bli gjort bedre sier lederen hennes ifra om det, men bemerker likevel det arbeidet som er blitt gjort. Man kan si at lederen ser Frida og hennes arbeid, og det gjør det mulig for henne å gi tilbakemeldinger. Dette sa Trond om tilbakemeldinger:

Det er som jeg sa da at lederen ser deg og ser den jobben du gjør. De gir tilbakemeldinger hvis de ser at det er noe du kanskje må gjøre litt annerledes eller hvis du må bli bedre på noe så tør de å si ifra om det. Samtidig gir deg ros da rett og slett for det du gjør bra.

Også her kommer det fram at lederen «ser» informanten, og at ledere anerkjenner den jobben som han gjør. Han snakket videre om både positive tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk. Hvis han må gjøre noe «annerledes» eller «bli bedre» på noe, så er dette noe han får tilbakemelding på. Han fortalte om at han også får «ros», positive tilbakemeldinger, om han gjør noe bra. Han brukte også ordet «tilbakemelding» selv. Her sa Trond at tilbakemeldingene gir han motivasjon, både de positive tilbakemeldingene og de ikke fullt så positive. Stina fortalte at hun har opplevd både ros og konstruktiv kritikk:

Og da husker jeg at jeg fikk en mail når den sesongen var ferdig da «super innsats i sommer, takk for en fantastisk jobbinnsats i sommer, tommel opp». (...) det er masse tilbakemeldinger å få. Så lenge man er villig til å høre både den konstruktive kritikken og det gode så får man det.

«Takk» og «super innsats» skrev lederen til henne, dette er for meg et godt eksempel på at når Stina gjør en god jobb så får hun tilbakemeldinger på dette. Lederen ser hennes innsats og arbeid. Hun trakk også fram at det er «masse tilbakemeldinger», noe som for meg tyder på at det finnes en kultur for å gi tilbakemeldinger på arbeidsplassen til Stina. I tillegg trakk hun fram at medarbeiderne må være «villige» til å ta imot både kritikk og ros. Jeg forstår dette som at selv om man selv må ta noe svar for å få tilbakemeldinger, at lederen gir tilbakemeldinger hvis man hører på både de gode tilbakemeldingene og kritikken. Tilbakemeldinger er tilgjengelig for den som ønsker det og som er villig til å lytte. Lise fortalte at de ikke har like sterk tilbakemeldingskultur som de andre informantene, men at hun får noen tilbakemeldinger:

Jeg har en sånn avtale med en kollega så vi leser alltid hverandres rapport⁷ og gir tilbakemeldinger.

Her snakket ikke Lise direkte om lederen sin, men jeg ville likevel trekke fram at hun bruker en annen kollega for å få tilbakemeldinger. Hun har laget en «avtale» med en kollega, dette for meg tyder på at selv om det ikke er en sterk tilbakemeldingskultur på arbeidsplassen hennes har hun mulighet til å få tilbakemeldinger om hun ønsker det.

⁷ Rapport er et ord jeg har valgt fordi ordet hun brukte var mer yrkesspesifikt.

Men jeg hadde akkurat medarbeidersamtale da. Men det gikk ikke på hvordan hun synes jeg var, bortsett fra fine ting. Du gjør en god jobb eller sånne ting, husker ikke akkurat.

Her er et eksempel på at Lise har fått noen positive tilbakemeldinger fra lederen sin. Hun sier at «bortsett fra» fine ting så sa ikke lederen hennes noe, dette forstår jeg som at lederen kan gi henne positive tilbakemeldinger, selv om det ikke er ofte. Når hun sier «bortsett fra» tolker jeg det også som at hun ikke mottar mye konstruktiv kritikk, at hun mest mottar positive tilbakemeldinger når hun får tilbakemeldinger. Jeg tolker dette som at lederen ser det positive arbeidet hennes, men at det kanskje ikke ofte blir kommentert. Selv om tilbakemeldingskulturen på arbeidsplassen til Lise ikke er like sterk som de andre informantene, finnes den likevel i en viss grad. Og tilbakemeldinger var veldig sentralt for de andre informantene, derfor synes jeg den likevel var viktig å ha med som kategori.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene mine opp imot teorien som ble redegjort for i kapittel 2, i tillegg vil jeg trekke fram tidligere forskning i forhold til funnene mine. Jeg har inndelt diskusjonen etter analysekategoriene, men vil likevel trekke inn de andre kategoriene når det er behov for det.

5.1. Tilgjengelighet for læring på arbeidsplassen

Fra mine funn forekommer det at lederne er tilgjengelige for sine medarbeidere og at medarbeiderne har mulighet til å stille lederen sin spørsmål, og at dette var med på å fremme læring. Det kom fram i analysen at det finnes en kultur for å kunne stille spørsmål, be om hjelp og få støtte. Man kan si at det finnes en tilgjengelighetskultur. I mine funn så fant jeg også at kollegaene også ofte var tilgjengelige for hjelp og støtte. Dette kan tyde på at lederne har formet en kultur, en kontekst, som gjør læring mulig. Arbeidsplasslæring er avhengig av kulturen til arbeidsplassen (Fuller & Unwin, 2011; Matthews, 1999), og Illeris (2003) trekker også fram at det må finnes en kultur for læring på arbeidsplassen for at læring skal skje. Og i mine funn er den sosiale konteksten slik at lederne er tilgjengelige for sine medarbeidere, men i tillegg er kollegaene også tilgjengelige for spørsmål og støtte om medarbeiderne skulle ønske det. Altså kan Matthews (1999) og Illeris (2003) sine teorier kaste lys over mine funn. I teorien redegjorde jeg for at læring er en sosial prosess der læring skjer hos individet i samspill med konteksten (Illeris, 2003), dette samsvarer med mine funn. I mine funn skjer læring til dels fordi den sosiale konteksten gjør det mulig, det at medarbeiderne har tilgang til støtte og hjelp gjør det mulig for dem å ta initiativ til læring og egen utvikling.

Tilgjengelighet kan også ses i lys av sosiokulturell læringsteori. I den sosiokulturelle læringsteorien blir det trukket fram at den som skal lære trenger støtte og at man lærer bedre av å få hjelp fra andre (Lyngsnes & Rismark, 2014; Tummons & Ingleby, 2014). Mine funn har vist at medarbeidere lærer av ledere, og i noen tilfeller andre kollegaer, som har annen eller større kunnskap enn dem selv. Når de spør om veiledning eller har spørsmål om konkrete arbeidsoppgaver så får de den hjelpen de trenger, og av og til mer. Deres læring blir støttet oppunder, slik kan lederen virke som et stillas. Et stillas er en person som støtter læringen og utviklingen til den de hjelper, og et av betingelsene for å være stillas er det å kunne være tilgjengelig (Hosseini, 2010; Lyngsnes & Rismark, 2014). Hjelpen og støtten som medarbeiderne får av noen med mer erfaring enn dem selv kan ses i lys av den proksimale utviklingssonen, som er en modell innen sosiokulturell læringsteori (vedlegg 1). De får hjelp av noen som har mer eller annen erfaring enn de har, og får dermed mulighet til å strekke seg enda lenger og lære enda mer. Den proksimale utviklingssonen er den sonen hvor den som lærer kan lære enda mer fordi de får støtte og hjelp fra noen med mer kunnskap eller erfaring enn dem selv (Hosseini, 2010; Tummons & Ingleby, 2014).

Medarbeiderne har selv valgt å spørre om hjelp og informasjon, dermed kan man si at de tar ansvar for egen læring og at lederen støtter denne selvstyrte læringen. I forrige avsnitt diskuterte jeg hvordan man kan lære med hjelp fra lederen og eventuelt andre kollegaer, men det at de får hjelp betyr ikke nødvendigvis at læring ikke er selvstyrt. På samme måte kan man si at selvstyrt læring ikke betyr at læring i samspill med andre ikke er viktig lenger. Fra mine funn ser man at medarbeiderne selv velger å ta kontakt med lederen for å øke sin kompetanse. Ifølge Illeris (2003) er læring en indre prosess i dynamikk med konteksten som læring skal skje i. Motivasjon og evne til å lære er den del av denne indre

prosessen (Illeris, 2003). At medarbeiderne får støtte og hjelp hvis de ønsker det kan styrke motivasjonen og øke sjansene for at medarbeiderne tar initiativ selv til læring. Fordelen med at medarbeiderne selv kan ta initiativ til læring er at de lærer det de føler er relevant for dem selv, dette er viktig i både arbeidsplasslæring og læring for voksne (Cox, 2015; Wahlgren, 2010). En utfordring som kan komme til lys med tilgjengelighet er om tilgjengeligheten ikke er synlig. Hvordan vet medarbeideren at lederen gjerne tar imot spørsmål eller veileder dem hvis de trenger det? I mine intervju snakket informantene om at det var en tilgjengelighetskultur eller at lederen oppmuntret til spørsmål. Men det kan også skje at en leder er tilgjengelig for hjelp og støtte, men at de ikke gjør uttrykk for det. Da vil den tilgjengeligheten være lite til hjelp for medarbeiderne. Dette var ikke noe som kom fram i mine funn, men kan være en problematikk som kan dukke opp om lederen tror det holder å «bare» være tilgjengelig.

Når lederen gjør seg tilgjengelig på den måten som jeg fant i mine funn kan man si at hun tar på seg en hjelperrolle, en rolle der man tar på seg ansvar for å hjelpe medarbeideren med det hun skulle trenge. Dette kan ses i lys av teorien om coachende lederskap. I CLS tar lederen på seg en hjelperrolle (coach) og skal hjelpe medarbeideren (coachee) med å nå sine mål og ambisjoner (Berg & Karlsen, 2017). Skal man kunne veilede og coache sine medarbeidere må man være tilgjengelig for å gi veiledning og støtte. Når lederen er imøtekommende, og medarbeideren tar initiativ for veiledning eller kunnskapsdeling, kan lederen lytte til deres ønsker og behov, dette er også viktig i CLS. Ifølge Ladyshevsky og Taplin (2018) er det viktig at en coachende leder er lyttende og spørrende. Det er også viktig at veiledning tilpasses den enkeltes behov (Jones et al., 2018). I mine funn så tar medarbeiderne kontakt når behovet dukker opp, dette kan for eksempel være en oppgave de ikke får til å løse på egenhånd. Funnene mine viser at når en leder oppleves som mottakelig for å kunne være en støttende og hjelpsom person vil medarbeiderne ta kontakt om de trenger det.

Lyons og Bandura (2017) synliggjorde i sin undersøkelse hvordan en coachende leder kan styrke selvstyrt læring. Ved å bruke en «skill-chart», altså et skjema over egenskapene og evnene til medarbeideren, kan de fremme selvstyrt læring. Skjema ble brukt som en måte man kunne skape ideer og aktiviteter som kan styrke læring og utvikling. De fant at selvstyrt læring, skill-charts og coachende lederstil sammen kan øke arbeidsprestasjoner, gi mer kunnskap og etter hvert føre til internalisert selvstyrt læring. Prosjektet som Lyons og Bandura (2017) utførte kan vise oss at med hjelp av ulike virkemidler så kan CLS føre til læring på arbeidsplassen. Dette samsvarer med mine funn som viser at støtte og en tilgjengelig leder kan føre til at medarbeidere tar styring over egen læring. Funnene mine viste at medarbeidere tar kontakt med lederen selv og spør om hjelp eller støtte selv, og så får de den hjelpen de ønsker. De søker selv etter mulighet for læring og utvikling. Som Roald (2016) trekker fram er mennesket selvaktualiserende, det vil si at man ønsker å nå sitt potensial. Man kan si at ved å ta initiativ til læring gjør medarbeiderne akkurat det.

En leder inspirert av «empowering leadership» kan også coache sine medarbeidere og oppmuntre til måloppnåelse (Amundsen & Martinsen, 2014). I den forstand tar også de på seg en hjelperrolle. Som allerede diskutert så må lederen være tilgjengelig for de skal kunne ta på seg en slik rolle. I mine funn fant jeg at medarbeiderne fikk veiledning i ulik form når de trengte det og at lederne generelt var tilgjengelige for støtte og spørsmål om det var behov for det. Det er dermed de selv som avgjør om de trenger støtte og hjelp, læring blir ikke presset på dem. Man kan si at de er autonome i egen læring. Derfor kan tilgjengelighet ses i lys av «empowering leadership». I EL så er det viktig at individet føler seg myndiggjort, det vil si at de er autonome og bruker egne ressurser (Sørensen et al.,

2002; Amundsen & Martinsen, 2014). Økt kompetanse kan gi økt autonomi (Amundsen & Martinsen, 2014; Kim & Beehr, 2018). Det vil si at ved å stille spørsmål og få gode svar kan medarbeideren styrke sin kompetanse og hun kan bli mer selvstendig. Amundsen og Martinsen (2014) trekker fram at med veiledning kan man støtte individets læring, derfor er tilgjengelighet også viktig i EL. Hvis en medarbeider har mulighet til å ta kontakt med sin leder og spørre om mer ansvar eller om mer opplæring kan hun lære mer og fortere fordi hun får støtte. Hvis lederen er tilgjengelig, kan det være mulig for medarbeideren å ta mer ansvar selv og dermed øke egen autonomi. Slik kan mine funn ses i lys av EL, mine funn viser at medarbeiderne tok ansvar for egen læring og for å øke egen kompetanse. De brukte den tilgjengelige lederen og fikk dermed hjelp når de trengte det. Medarbeiderne brukte ledere til å fremme egen læring.

Jeg fant at lederne er tilgjengelige for sine medarbeidere og at lederne hjelper sine medarbeidere om de skulle trenge det. Slik kan de tilpasse støtten og hjelpen de gir etter det medarbeideren trenger. I mine funn så tar medarbeiderne selv kontakt med lederen, på denne måten kan de selv be om det de selv trenger av lederen. Dette kan forstås i forhold til deler av ideologien til transformativ ledelse. I transformativ ledelse er det et mål for lederen å se alle sine medarbeidere (Klev og Levin, 2009) og å ta hensyn til deres behov (Hetland, 2004). Når lederen er tilgjengelig kan hun ta slike individuelle hensyn, fordi hun er tilgjengelig og støttene for medarbeideren som ber om hjelp eller støtte. Som ledelsesteori blir TL også beskrevet som en med fokus på endring (Hetland, 2004). Det er en endringsorientert lederstil (Wang et al., 2018). Endring og utvikling er tett knyttet sammen (Klev & Levin, 2009), og man kan derfor si at TL som lederstil har fokus på utvikling på arbeidsplassen. Fra mine funn fremstår det at medarbeiderne opplevde sine ledere som fokusert på utvikling fordi de oppmuntrer til å be om hjelp og er villige til å veilede medarbeiderne. På denne måten kan deres opplevde lederstil ses i lys av det som er TL sitt hovedmål; utvikling og transformasjon.

5.2. En gjensidig relasjon - en god relasjon på arbeidsplassen

I funnene mine om gjensidighet kom det fram at medarbeiderne opplevde at lederen brydde seg om dem ikke bare som arbeidstakere, men som personer. De kan være ærlige med hverandre og snakke om ulike tema. Det finnes en gjensidig omsorg på arbeidsplassen. Gjensidighet er en viktig del av relasjonen og sier noe om at partene kommuniserer godt sammen (Kvalsund, 2015). I en omsorgs- og tillitsrelasjon kan det være lettere å spørre om hjelp, fordi medarbeiderne opplever det som at lederen ønsker å hjelpe dem og støtte dem. Mine funn viser at det er god kommunikasjon mellom leder og medarbeider, og at de kan utveksle erfaring og kunnskaper som de har. Dette skaper en kontekst for læring. Dette kan ses i lys av at læring skjer i en sosial kontekst og at sosialt samspill er avgjørende (Fuller & Unwin, 2011; Illeris, 2003; Klev og Levin, 2009; Lyngsnes & Rismark, 2014). Relasjoner, sammen med deling av kunnskap og erfaringer er en stor del av arbeidsplasslæring (Matthews, 1999; Wahlgren et al., 2006), og mine funn viser at medarbeiderne opplevde at de kunne dele sine opplevelser med sin leder og at lederen kunne være åpen tilbake. I den gjensidige relasjonen opplever medarbeiderne at de både får tillit og autonomi. Carstens og Barnes (2006) fant i sine undersøkelser at tillit var viktig i medarbeideres utvikling på jobben, og at det var viktig at medarbeiderne fikk ta avgjørelser selv. Deres funn kan ses i sammenheng med mine funn hvor lederne viste medarbeiderne mye gjensidig tillit, og hvor medarbeiderne også hadde en del medbestemmelse i egen arbeidshverdag. Man kan også si at læring skjer fordi lederen tar seg tid til medarbeiderne. Hun tar seg tid til å være tilgjengelig og til å skape en gjensidig

relasjon med lederen. Mangel på tid er en av de vanligste utfordringene for arbeidsplasslæring (Wahlgren et al., 2006), men i mine funn opplever medarbeiderne at lederen tar seg tid.

Medarbeiderne fortalte at de har vennskap og personlige relasjoner med lederne sine. Slik informantene formidlet det oppfattes dette som positivt, men det trenger ikke alltid være slik. For eksempel i CLS der lederen tar på seg rollen som coach, kan maktubalansen potensielt bli enda større og man får flere relasjons- og rollekonflikter (Berg & Karlsen, 2017). Ifølge Berg og Karlsen (2017) kan CLS virke innvandrende på medarbeideren sitt privatliv. Når man har et personlig forhold til lederen, vennskap eller en annen sterk relasjon, så vil det kunne by på utfordringer. Det kan det bli vanskeligere for lederen å utfordre medarbeideren som de er venn med, og de kan være redde for å ødelegge den gode relasjonen. Hvis lederen og medarbeideren er gode venner kan det være vanskelig for lederen å si ifra om arbeid som ikke blir utført bra nok eller utfordre medarbeideren for å skape utvikling. Men det kan også være motsatt; hvis medarbeideren for eksempel ikke er fornøyd med at timelistene alltid er sene, men ikke ønsker å såre eller skape konflikt i relasjonen. Dette fremsto ikke som et problem i mine funn, men likevel er det et problem som kan oppstå. Samtidig kan en dårlig relasjon med manglende tillit og kommunikasjon føre til at man heller ikke vil eller tør si ifra. Hvis lederen og medarbeideren ikke har en god relasjon kan kritikk eller forslag til endringer bli dårlig mottatt. Tillit er avgjørende i en god relasjon (Kvalsund, 2015) og samtidig som at lederne har tillit til medarbeiderne har også medarbeiderne tillit til lederne sine, det kan også gjøre at de stoler på at forslagene som lederne kommer med er gode.

Funnene mine viser at medarbeiderne har en gjensidig relasjon med lederen sin, en relasjon der begge kan snakke fritt og ærlig med hverandre. Dette kan ses i lys av CLS sitt fokus på relasjon. I CLS er det viktig med en relasjon der medarbeideren opplever at de blir sett, får forståelse og kan føle seg verdifulle (Roald, 2016). Det er også viktig med samarbeid (Berg & Karlsen, 2017; Jones et al., 2018). Ellinger et al. (2014) viser til at man må ha et «coaching mindset», som vil si at man viser empati og hjelpsomhet, og at man selv er åpen for læring og tilbakemeldinger. At disse ulike faktorene er på plass, er viktig for lederen skal kunne coache sine medarbeidere på en god måte. Dette kan ses i sammenheng med mine funn hvor en gjensidig relasjon handler om å kunne lære sammen, ha forståelse for hverandre og hjelpe hverandre. Men gjensidighet er ikke bare en måte å fremme læring på, men læring kan også fremme gjensidighet. Ladyshevsky (2010) fant i sin studie av CLS at ledere som så på seg selv som fasilitatorer for læring og som slapp kontrollen fikk gjensidig tillitsfulle relasjoner med sine medarbeidere. I forhold til mine funn viser studien at det å legge opp til læring også kan være med på å bygge gjensidige relasjoner.

I en gjensidig relasjon er maktbalansen mer jevn enn i en avhengig relasjon. Som jeg kommer tilbake til i neste del opplevde medarbeiderne at de hadde autonomi i sin arbeidshverdag og kunne bruke seg selv. «Empowering leadership» kan sette lys på viktigheten av gjensidighet og utjevningen av makt. I EL er det et mål at medarbeideren skal føle seg «empowered», det vil si at de føler de har kontroll, ansvar og mulighet til egen utvikling (Amundsen & Martinsen, 2014). For at medarbeidere skal kunne føle at de har kontroll og ansvar over eget arbeidsliv er det viktig at de får tildelt makt, og at relasjonen med lederen er bygget på gjensidighet, en relasjon bygd på at medarbeideren ikke er avhengig av lederen. I en gjensidig relasjon kan både lederen og medarbeideren sine perspektiver komme fram, de snakker åpent med hverandre. Dette krever tillit og åpenhet. Tillit blir også trukket fram som et virkemiddel for å fremme «empowerment» i

EL (Amundsen & Martinsen, 2014) og i et vennskap eller god relasjon er tillitt viktig (Kvalsund, 2015). Det er viktig at medarbeiderne føler seg verdsatt og at deres perspektiver er av verdi (Amundsen & Martinsen, 2014; Kim & Beehr, 2018).

Som jeg diskuterte tidligere, kan vennskap og personlige relasjoner hemme læring og utvikling i en profesjonell relasjon, hvis det betyr at lederen ikke tør å utfordre eller veilede medarbeideren. Amundsen og Martinsen (2014) trekker fram at coaching er en god måte å utvikle medarbeiderne sine kompetanser på, derfor kan en leder som er inspirert av EL og som bruker coaching møte på de samme utfordringene som en coachende leder. Men også de samme fordelene, en gjensidig relasjon bygd på kommunikasjon.

Studier av EL har visst at lederstilen kan øke usikkerheten rundt egen rolle (Humborstad et al., 2014). Dette handler om at hvis likheten blir for stor mellom lederen og medarbeideren blir det uklart hvilken rolle man selv har. I en gjensidig relasjon der relasjonen er bygd på omsorg og maktfordeling kan grensene mellom medarbeider og leder viskes ut. Dette var ikke et problem som kom opp i min studie, men er likevel noe som man kan være klar over når man som leder skal bygge relasjoner til sine medarbeidere.

Gjennom mine funn har jeg funnet ut at ledelse for læring blant annet handler om relasjonen mellom lederen og medarbeideren. Det handler om å ha en gjensidig leder-medarbeider-relasjon. Omsorg og støtte er viktige ord her, ord som beskriver relasjonene som er blitt redegjort for i min studie. Mine funn setter søkelys på relasjoner og ledelse, og leder-medarbeider-relasjonen er også viktig i transformativ ledelse. Transformativ ledelse blir beskrevet som en relasjonsprosess, en prosess der medarbeiderne er deltagere, ikke følgere (Montuori & Donnelly, 2018). Medarbeiderne er en del av lederstilen, og det fokuseres på at medarbeiderne skal bli hørt. Ifølge Hetland (2004) fant man at en god transformativ leder viste mye varme. Dette kan forstås som at lederen viser omsorg og forståelse, noe som også samsvarer med mine funn der lederne viser omsorg for sine medarbeidere. Gjensidighet handler om tillitt og åpen kommunikasjon. I TL ønsker lederen å ta individuelle hensyn til sine ansatte (Hetland, 2004; Klev & Levin, 2009), for å kunne ta slike individuelle hensyn må man ha kunnskap om sine ansattes behov og ønsker. I en gjensidig relasjon basert på tillitt og åpen kommunikasjon blir dette mulig.

5.3. Medbestemmelse i arbeidshverdagen

I analysen fant jeg to underkategorier for medbestemmelse, autonomi og medvirkning. Autonomi og medvirkning er viktig for å oppnå læring på arbeidsplassen viser mine funn. Funnene mine viser at når medarbeiderne får mulighet til å ta egne valg, selv om utfallet ikke ble som de ønsket, så kan de ta læring fra det. For eksempel hvis en medarbeider får en arbeidsoppgave, og hun kan løse den på den måten hun ønsker, kan det ende med at hun bruker lang tid fordi hun må prøve flere løsninger før hun får det til. Men det finnes det læring i, og hun har fått jobbet med en arbeidsoppgave som er relevant og nyttig for henne. Relevans og nytting er et viktig prinsipp innenfor andragogikk (Cox, 2015; Loeng, 1990), og medbestemmelse kan derfor ses i lys av dette. Funnene viser at medarbeiderne får bruke egne ressurser og erfaringer, de får bruke seg selv.

Mine funn kan ses i lys av voksenpedagogiske teorier. Det er ifølge Cox (2015) et mål i andragogikk at voksne skal bli mer selvstyrte og selvstående, i tillegg legger Wahlgren et al. (2006) til at voksne som kan styre egen læring er mer motiverte. Det å bruke medarbeideren sine ressurser er også viktig i et samfunn med stadig større fokus på menneskelige ressurser på arbeidsplassen (Klev & Levin; 2009; Matthews, 1999). Det å

kunne være med å kontrollere egne arbeidsoppgaver kan gi oppgavene et læringspotensial (Ellström, 2011), fordi de da kan velge arbeidsoppgaver som de synes er spennende, utfordrende og relevante for deres arbeidsliv. Mine funn viser at selv om medarbeiderne ikke alltid kan velge arbeidsoppgavene selv, så kan de løse dem på den måten som de selv ønsker. På den måten får de brukt egne styrker og utviklet de ferdighetene de har. De får ta egne valg om hvordan de vil løse ulike arbeidsoppgaver og de kan medvirke i de valgene som arbeidsplassen eller lederen står ovenfor. Dette kan knyttes til det Wahlgren (2010) sier om egne valg og læring. Wahlgren (2010) trekker fram at læring bør være knyttet til egne valg. Hvis en medarbeider kan medvirke i egen arbeidshverdag og samtidig ha mulighet til å ta egne valg kan det dermed styrke læring. Samtidig kan man trekke fram det sosiale aspektet ved læring, når medarbeiderne kan komme med forslag og egne perspektiver vil de kunne dele sine egne erfaringer og kunnskaper, man kan si at det skjer en kunnskapsutveksling. Å bruke egne erfaringer til læring er viktig både i andragogikk og i arbeidsplasslæring (Loeng, 1990, Matthews, 1999). Carstens og Barnes (2006) sin undersøkelse viser at når lederne lar medarbeiderne være med på å ta avgjørelser på arbeidsplassen fører det til høyere opplevd utvikling, og dette samsvarer med mine funn om medvirkning.

Medarbeiderne i min studie trakk fram at de har mye kontroll i sin arbeidshverdag og at de kan utføre arbeidet sitt på den måten som de foretrekker, innenfor visse rammer. Å ha mye autonomi til å styre egen arbeidshverdag kan også sies å minske maktubalansen fordi skillene mellom leder og medarbeider blir mindre tydelige, og medarbeiderne blir mer en medarbeider enn en ansatt. Det vil si at man blir en person som lederen jobber med heller en som lederen styrer over. Man kan også muligens si at det kan skape avstand mellom medarbeider og leder, at lederen bare gir fra seg ansvar, men jeg fant ikke noe som tilsa dette i mine funn. Medarbeiderne har ifølge mine funn mulighet til å påvirke egen arbeidshverdag, gjennom både autonomi og medvirkning. Mine funn kan forstås i lys av coachende lederstil fordi medbestemmelse er viktig også i CLS. I CLS skjer læring gjennom et samarbeid og gjennom at man jobber mot målene som medarbeideren har satt seg (Jones et al., 2018). Mål gir mer læring om de føles som egne (Loeng, 1990). Medarbeiderne må være autonome og ha nok medvirkning i eget arbeid til at de kan sette egne mål og ambisjoner. Mine funn viser at medarbeiderne hadde en viss kontroll over egen arbeidshverdag, og at deres perspektiver og meninger ble hørt. I CLS er det viktig at lederen gir slipp på kontrollen hun besitter og at hun ser at medarbeiderne er en ressurs (Roald, 2016). Lederen ønsker at medarbeidere skal sette egne mål og ambisjoner (Berg og Karlsen, 2017), det vil si å ta ansvar for egen utvikling. Noe medarbeiderne i min studie gir uttrykk for at de gjør, de tar ansvar. Noe jeg også diskuterte i første diskusjonsdel, de tar ansvar over egen læring.

Alle arbeidsplasser har rutiner og rammer som både lederne og medarbeiderne må forholde seg til. Ulike yrker har ulik grad av medvirkning og autonomi, men funnene mine viste at man likevel kan ha medbestemmelse hvis lederen gir rom for det. I mine funn fant jeg også de med begrenset rom for selvstyring får mulighet til å bruke egne ressurser og utføre arbeidsoppgavene sine på sin egen måte, selv i et arbeid som er rutinepreget. Autonomi er et eget mål i «empowering leadership», derfor kan mine funn ses i lys av EL. I denne ledelsesteorien er det hovedmålet til lederen å «empower» sine medarbeidere, det handler om å dele makt og kontroll (Amundsen & Martinsen, 2014; Li & Zhang, 2016). Dette vil si å gjøre dem autonome, hjelpe dem med å få en positiv utvikling og til å bruke egne ressurser (Sørensen et al., 2002). Når medarbeiderne får styre hvordan de løser arbeidsoppgavene sine får de brukt egen kompetanse og ideer. I EL er det ifølge Li og Zhang (2016) mulighet for medarbeiderne å bruke kreativiteten sin fordi man er fri til å

bruke seg selv. I tillegg til autonomi så har også medarbeiderne medvirkning i arbeidshverdagen sin og de blir hørt av lederne sine, dette er noe som også er viktig i EL. Som leder er det viktig at andre stemmer blir hørt og at man lytter til medarbeidernes ideer, forslag og meninger (Kim & Beehr, 2018). Lederne lytter til deres forslag og perspektiver, og på denne måten får medarbeiderne brukt sine kunnskaper og sine erfaringer på arbeidsplassen, noe som er viktig i arbeidsplasslæring (Matthews, 1999; Wahlgren, 2010). Når lederen gir kontroll og autonomi til sine medarbeidere kan det motivere dem og man får utnyttet de ressursene som arbeiderne tilbyr (Amundsen & Martinsen, 2014). Amundsen og Martinsen (2014) sier at det er de «på gulvet» som har kunnskap om hva som trengs i bedriften, dette er noe som jeg også kan se i mine funn. Lederne lar medarbeiderne ta egne valg og lytter til deres perspektiver, på den måten kan medarbeiderne ta avgjørelser som de mener er riktige for deres arbeidsområde og arbeidshverdag.

En fallgrube for medbestemmelse, som også blir nevnt som en fallgrube for EL (Cheong et al., 2016; Humborstad et al., 2014), er at hvis medarbeiderne blir for autonome kan det føre til usikkerhet og stress. Medarbeiderne kan få for stort ansvar og dermed blir autonomien en byrde i stedet for befriende og utviklende (Cheong et al., 2016). I mine funn har jeg funnet at medbestemmelse er med på å fremme læring, men jeg har også funnet at tilgjengelighet, en gjensidig relasjon og tilbakemeldinger også fremmer læring. De andre funnene krever en viss form for relasjon og samarbeid, men en medarbeider som bare jobber selvstendig og under eget ansvar kan miste den sosiale delen av læring. Billett (2006) trekker fram at uten støtte fra andre kan man lære seg uegnet kunnskap eller legge til seg dårlige vaner. Lederen kan virke som et stillas for medarbeideren og støtte medarbeideren slik at hun utvikler god kunnskap og gode rutiner, så lenge lederen har kunnskap og erfaring som er nyttig for medarbeideren. Et stillas vil også være med på å fremme autonomi (Abu Samah & Abdul Aziz, 2011; Lyngsnes & Rismark, 2014).

Mine funn om medbestemmelse kan ses i lys av to av idealene til transformativ ledelse. Intellektuell stimulering handler om å utfordre tingenes tilstand og oppmuntre medarbeidere til å gjøre det samme (Hetland, 2004). Det handler også om at medarbeidere som ønsker utfordringer og forandring er klare for å ta ansvar (Klev & Levin, 2009). I mine funn tar medarbeiderne ansvar, gir sine meninger og de blir hørt. De er myndiggjort. Transformativ ledelse myndiggjør de som er med i den kollektive handlingsprosessen (Hetland, 2004), og dette kan kaste lys på mine funn fordi medarbeiderne fremstår som myndiggjort. Medbestemmelse kan også forståes i lys av idealet om individualisert oppmerksomhet. Individualisert oppmerksomhet handler om at lederen tar hensyn til medarbeideren sine behov og ønsker (Hetland, 2004), både profesjonelle og personlige (Wang et al, 2018). Medvirkning og autonomi gjør det mulig for medarbeideren å jobbe på den måten de ønsker og skape de endringene som de føler at arbeidsplassen trenger. Når medarbeiderne har medvirkning, kan de påvirke egen arbeidshverdag og legge opp til læring som er relevant for seg selv, noe som både andragogikk og arbeidsplasslæring legger vekt på (Cox, 2015; Tummons & Ingleby, 2014). De kan jobbe etter sine behov og ønsker. Det at medarbeiderne har medbestemmelse kan også være med på å minske de etiske utfordringene ved TL. Ifølge Hutchinson og Jackson (2013) kan det være uetisk og problematisk at lederen skal påvirke medarbeiderne sine mål og ambisjoner, målene som lederen ønsker å nå kan gå imot medarbeiderens egentlige ønsker og ambisjoner. Men hvis medarbeiderne kan medvirke i hva disse målene er og hvordan arbeidsplassen skal jobbe videre framover kan utfordringen med at lederen setter mål og ambisjoner bli mindre. Hetland (2004) trekker fram at gode transformativ ledere skåret høyt på åpenhet

for endring, noe som kan tyde på at gode ledere lar medarbeiderne medvirke i endringer på arbeidsplassen.

5.4. Tilbakemeldinger, et lederverktøy for læring

Som ved tilgjengelighet og gjensidighet kan tilbakemeldinger kobles til det sosiale samspillet på arbeidsplassen. Mine funn viser at ved å gi tilbakemeldinger kan lederen støtte sine medarbeidere sin læring, men også motivere til videre læring. For eksempel kan konstruktiv kritikk i kombinasjon med positive tilbakemeldinger gjøre at medarbeideren ønsker å utvikle seg og lære mer for å kunne gjøre jobben enda bedre. På arbeidsplassen er det viktig for læring å kunne evaluere egen innsats og få tilbakemeldinger (Ellström, 2011). Kim (1984) sin undersøkelse viste at tilbakemeldinger og målsetting økte jobbprestasjonen til medarbeiderne, altså utviklet de seg som fagpersoner gjennom tilbakemeldinger. Heller (2017) har lignende funn og skriver at konstruktiv kritikk forbedrer jobbprestasjoner. Han legger også til at positive tilbakemeldinger gjør at medarbeiderne føler seg sett og øker innsatsen deres. Heller (2017) sine funn kan kaste lys over mine funn. Mine funn viser at tilbakemeldinger gjør at medarbeidere føler seg sett og at deres innsats blir lagt merke til og verdsatt. Som Heller (2017) legger også mine funn vekt på viktigheten av konstruktiv kritikk for utviklingen til medarbeiderne. For selv om han snakker om jobbprestasjoner som har blitt bedre må det ha skjedd en form for utvikling som har gjort at jobbprestasjonene har blitt bedre.

Som jeg har diskutert tidligere er læring noe som ofte skjer i en sosial sammenheng, man lærer av hverandre og det å få hjelp av andre kan fremme læring. Når medarbeiderne får tilbakemeldinger fra sine ledere, er det en form for læring i samspill med andre. Som Klev og Levin (2009) trekker fram så er medarbeiderne byggesteinene i en bedrift eller organisasjon, derfor er det viktig å gjøre byggesteinene så sterke som mulig. En måte å gjøre dette på er å styrke deres kompetanse og læring. Da får både bedriften og individet noe ut av at lederen gir tilbakemeldinger og støtte. Noe som Matthews (1999) trekker fram som et viktig grunnlag for at læring blir tilrettelagt for, nemlig at både individet og bedriften skal tjene på det. Ved å gi tilbakemeldinger kan lederen være et stillas for medarbeideren. Et stillas kan støtte utviklingen slik at medarbeideren blir mer og mer selvstendig. Et stillas er med på å gjøre medarbeideren mer autonom og skape rom for utvikling (Abu Samah & Abdul Aziz, 2011). Med tilbakemeldinger om hvordan de kan forbedre arbeidet sitt, kan de bli mer selvstendige og de kan utvikle enda mer kompetanse. Slik lærer de hvordan de kan forbedre sin arbeidshverdag og hvordan de løser arbeidsoppgaver.

I mine funn blir tilbakemeldinger brukt for å oppmuntre og motivere medarbeiderne. Positive tilbakemeldinger oppmuntrer medarbeiderne til å gi en ekstra innsats og kan øke deres mestringstro og selvtillit på arbeidsplassen. Funnene mine viser at positive tilbakemeldinger kan være med på å vise medarbeiderne at deres innsats og arbeid er blitt lagt merke til. I coachende lederstil kan positiv tilbakemelding være med på å gi medarbeiderne den selvtilliten som man ønsker at de skal ha. Berg og Karlsen (2016) trekker fram at gjennom å gi støtte kan lederen styrke selvtilliten og initiativet til medarbeideren, en måte å gi slik støtte på kan være gjennom tilbakemeldinger. Mine funn viser også at lederne har en gjensidig relasjon med sine medarbeidere, og at de kommuniserer godt. Dette ser vi fordi de kan snakke åpent med hverandre og kan spørre hverandre om det meste. Medarbeiderne opplever at lederne ser dem. En fordel med coachende leder i forhold til en ekstern coach er at lederen kan se utviklingen til individet, men da er det også viktig at lederen kan si noe om denne utviklingen og hjelpe den på vei

(Jones et al., 2018). Når lederen kan se utviklingen kan tilbakemeldinger være en måte å jobbe videre med denne utviklingen på. Fra mine funn kan man se at tilbakemeldinger brukes for å motivere til videre utvikling av evnene og egenskapene til medarbeiderne, men er også med for å vise at arbeidet de gjør blir sett. I CLS brukes tilbakemeldinger sammen med åpne spørsmål for å motivere og skape endring hos medarbeiderne (Rogers et al., 2012). Denne måten å bruke tilbakemeldinger på kan kaste lys over mine funn. Formålet med tilbakemeldinger i CLS er å hjelpe utviklingen og læringen til medarbeideren, i mine funn ble tilbakemeldinger brukt til oppmuntring og ros, men også til å skape slik utvikling av medarbeiderne som fagpersoner. Roald (2016) redegjør for at man i CLS tror på et selvaktualiserende menneske, at mennesket har et behov for å utvikle seg. Tilbakemeldinger slik som de har blitt trukket fram i mine funn kan være med på å støtte denne selvaktualiseringen og oppmuntre til selvutvikling. Selvrealisering er et behov og motiverer voksne til å utvikle seg og lære (Wahlgren, 2010).

Tilbakemeldingene som medarbeiderne i min studie fikk handlet om hva de gjorde bra og hva de kan gjøre annerledes. Når lederen gir tilbakemeldinger kan det være med å utvikle medarbeiderens selvstendighet, dette fordi utvikling av kompetansen og evnene til medarbeideren kan gjøre dem mer selvstendig i arbeidet senere. I «empowering leadership» ønsker man at medarbeiderne skal bli «empowered», det vil si at de skal få mer kontroll, bruke egne ressurser og ta ansvar (Sørensen et al., 2002). Tilbakemeldinger slik som de kommer fram i mine funn kan også være en form for veiledning. Gjennom å gi konstruktiv kritikk trekker man fram hva som kan utvikles og bli bedre, mens positive tilbakemeldinger kan oppmuntre til å opprettholde et handlingsmønster. Veiledning for læring og utvikling er i EL en måte å fremme autonomi på (Amundsen & Martinsen, 2014; Kim & Beehr, 2018). I min studie fant jeg at positive tilbakemeldinger kunne både oppmuntre og rose medarbeiderne, men å motivere dem. Slike tilbakemeldinger kan være med på å styrke selvtilliten og mestringfølelsen til mottakeren av slik tilbakemelding. Tilbakemeldinger kan også være en måte å visse tillit, tiltro og interesse, noe som også er viktig i EL (Amundsen & Martinsen, 2014). Å vise tillit og interesse ovenfor sine medarbeidere er i EL viktig for å styrke medarbeidernes selvtillit og mestringstro (Amundsen & Martinsen, 2014). På denne måten kan mine funn forstås i lys av EL, EL trekker fram viktigheten av interesse, oppmuntring og tiltro til medarbeideren. På samme måte viser mine funn at medarbeiderne opplevde sine ledere som oppmuntrende og som viste interesse ved at de så arbeidet de gjorde.

Tilbakemeldinger er en form for individuell respons fra lederen til medarbeideren om deres arbeid. Både ris og ros brukes for å vise at man ser arbeidet til individet og at man ser hvordan arbeidet kunne blitt enda bedre. I forhold til transformativ ledelse kan dette forstås som en form for individualisert oppmerksomhet. Man kan også kanskje si at ved hjelp av tilbakemeldinger kan en leder være med å forme hva de ønsker at medarbeideren skal jobbe med og bli bedre på. I TL er det å påvirke, motivere og være et symbol for endring en sentral del av lederstilen (Hetland, 2004; Jacobsen, 2014). Tilbakemeldinger slik om de blir brukt i min studie handler delvis om endring og utvikling, og delvis om oppmuntring. I lys av TL som lederstil kan man forstå tilbakemeldinger som en form for oppmuntring til endring. TL som ledelsesteori er opptatt av transformasjon og endring (Hetland, 2004; Wang et al., 2018), derfor er det viktig å støtte opp om utviklingen til medarbeiderne. Ved å gi tilbakemeldinger kan en transformativ leder skape endringer som er ønsket på arbeidsplassen.

6. Avsluttende kommentarer

6.1. Oppsummering av funnene og konklusjon

Jeg har i denne oppgaven prøvd å svare på problemstillingen «hvordan kan en leder fremme læring på arbeidsplassen?». Fra analysen min fant jeg fire funn, og disse fire funnene var både ganske ulike, men kan også på mange måter ses i sammenheng med hverandre. Det svaret jeg har kommet fram til for problemstillingen er at lederen kan fremme læring ved å blant annet være tilgjengelig for sine medarbeidere. Det vil si at de er tilgjengelige for at medarbeiderne kan be om hjelp, veiledning eller om fagkunnskap slik at de kan lære og utvikle seg som fagpersoner. Lederen kan også fremme læring å ha gjensidig relasjon med sine medarbeidere. I en gjensidig relasjon finnes et ønske om å hjelpe og støtte hverandre, og man kan dele kunnskap og erfaringer. Videre er det viktig med medbestemmelse da medarbeidere får brukt egne erfaringer og ressurser i arbeidshverdagen. Autonomi og medvirkning gjør det mulig for medarbeideren å ta egne valg og ta kontroll over egen læring. Til slutt fant jeg at tilbakemeldinger kan motivere til læring og endring, og at både konstruktiv kritikk og ros er med på å oppmuntre til læring.

Funnene mine har jeg knyttet opp imot et sosiokulturelt læringssyn der læring er noe som skjer i felleskap og gjennom samarbeid. I tillegg har jeg reflektert over hvordan mine funn kan ses i lys av andragogikk og arbeidsplasslæring, to læringsteorier som jeg har knyttet sammen fordi de begge handler om voksnes læring. Jeg reflekterte blant annet over hvordan medarbeiderne lærte på en selvstyrt måte, i det at de selv tok initiativ og hadde medbestemmelse, og hvordan de fikk støtte og hjelp i sin læring gjennom relasjoner og tilbakemeldinger. På den måten skjedde læring både gjennom samarbeid og felleskap, men også gjennom eget initiativ.

Jeg har også reflektert over hvordan mine funn kan belyses av ulike ledelsesteorier. Det jeg så var at de ulike ledelsesteoriene kunne belyse informantenes opplevelse av lederne deres. Jeg kan ikke si hva lederne gjør i sin lederstil, men kan jeg belyse hvordan lederstilen deres er opplevd av deres medarbeidere. Og jeg diskuterte hvordan tre ulike ledelsesteorier, CLS, EL og TL, kunne sette lys på deres opplevelser. Som nevnt har alle disse teoriene fokus på relasjoner, men ansvar og medbestemmelse er også en stor del av disse teoriene. Dette er noe som også er viktig i mine funn. I tillegg har disse teoriene fokus på læring og utvikling, man vil skape en endring eller utvikling på arbeidsplassen.

6.2. Studiens begrensninger og videre forskning

Utvalget mitt besto av unge mennesker, i en senere studie kunne det vært interessant å se om resultatene mine ville blitt forskjellig om jeg snakket med mennesker som har vært lenger i arbeidslivet og som kanskje dermed har et annet perspektiv på læring på arbeidsplassen. Jeg kunne også ha intervjuet lederne og fått deres perspektiv på sin lederstil, og om virkemidlene jeg har beskrevet i mine funn har oppstått tilfeldig eller om de bevisst jobber med for eksempel tilbakemeldinger. Derfor ville jeg i en senere studie ha intervjuet ledere om læring på arbeidsplassen og hvordan de jobber for å fremme dette. Da vil man også på en annen måte kunne bruke ledelsesteori til å se på hva slags lederstil lederen har, og hva slags ledelsesteori lederen kan være inspirert av.

I min studie har jeg hatt fokus på sosiale læringsteorier, det vil si at jeg har fokusert på læringsteorier som legger vekt på det sosiale aspektet ved læring. Dette betyr at jeg har utelukket en del andre læringsteorier, for eksempel læringsteorier som legger vekt på det

kognitive aspektet ved læring. Ved å fokusere på andre læringsteorier vil man kunne se på andre måter som læring kan skje på og hva som fremmer slik læring.

6.3. Implikasjoner til praksis

I praksis kan mine funn brukes om man som leder ønsker å praktisere læring på arbeidsplassen. Som leder kan man legge til rette for tilgjengelighet, gjensidighet, medbestemmelse og bruk av tilbakemeldinger. Funnene mine tyder også på at relasjon er viktig for medarbeiderne på arbeidsplassen, ikke bare for læring, men også for trivsel. Implikasjonen her kan være at det vil være viktig for en leder å fokusere på relasjonsbygging i sin ledelsesstil.

Fra min studie har jeg funnet ut hvor viktig det er med fokus på relasjoner i ledelse for læring, men også hvor viktig med det er med medbestemmelse og kommunikasjon. Fra tidligere forskning fant jeg lite om hvordan medarbeidere opplevde at lederne fremmet læring. For fagfeltene arbeidsplasslæring og ledelse bringer studien med seg kunnskap om hvordan læring kan fremmes gjennom ledelse. Den viser betydningen av relasjonene på arbeidsplassen for læring og hvor viktig det er at medarbeiderne har medbestemmelse, ansvar og tillitt på arbeidsplassen.

Litteraturliste

- Abu Samah, S. A. & Abdul Aziz, S. M. (2011). Language class management for effective learning. *Management Research and Practice*, 3(3), 12-20. Hentet fra <http://www.mrp.ase.ro/no33/f2.pdf>
- Amundsen, S. & Martinsen, Ø. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *Leadership Quarterly*, 25(3), 487-511. doi: 10.1016/j.leaqua.2013.11.009
- Berg, M. E. & Karlsen, J. T. (2016). A study of coaching leadership style practice in projects. *Management Research Review*, 39(9), 1122-1142. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1826809535/fulltext/474937A75B95427CPQ/1?accountid=12870>
- Berg, M. E. & Karlsen, J. T. (2017). Coachende lederstil; å støtte og utfordre seg selv og sine medarbeidere til å lykkes. *Magma – Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 20(2), 50-59. Hentet fra <https://www.magma.no/coachende-lederstil>
- Bezuijen, X. M., Dam, K., Berg, P. T. & Thierry, H. (2016). How leaders stimulate employee learning: A leader–member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 673-693. doi: 10.1348/096317909X468099
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31-48. doi: 10.1080/00220270500153781
- Brink, H. I. L. (1993). Validity and reliability in qualitative research. *Curationis*, 16(2), 35-38. doi: 10.4102/curationis.v16i2.1396
- Brinkmann, S. (2018). The interview. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5. ed. (s. 576-600). Thousand Oaks: SAGE publications.
- Buus, N., Ploug, H. H., Huniche, L., Hvidt, N. C., Rostgård, L. & Johannessen, H. (2012). Fleksibilitet i forskningsprosessen. *Nordisk sygeplejeforskning*, 2(2), 156-164. doi: 10.18261/issn.1892-2686
- Campbell, P. & Evans, P. (2016). Reciprocal benefits, legacy and risk. *European Journal of Training and Development*, 40(2), 74-89. doi: 10.1108/EJTD-01-2015-0007
- Carpenter, D. (2018). Ethics, reflexivity and virtue. I R. Iphofen & M. Tolich (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Ethics* (s. 35-50). London: SAGE Publications.
- Carstens, F. J. & Barnes, N. (2006). The quality of leader/employee relationship. *South African Journal of Human Resource Management*, 4(2), 10-19. doi: 10.4102/sajhrm.v4i2.92
- Cheong, M., Spain, S. M., Yammarino, F. J. & Yun, S. (2016). Two faces of empowering leadership: Enabling and burdening. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 602-616. doi: 10.1016/j.leaqua.2016.01.006
- Cox, E. (2015). Coaching and adult learning: Theory and practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (148), 27-38. doi: 10.1002/ace.20149

- Crede, M., Jong, J. & Harms, P. (2019). The generalizability of transformational leadership across cultures: a meta-analysis. *Journal of Managerial Psychology*, 34(3), 139-155. doi: 10.1108/JMP-11-2018-0506
- Dingwall, R. (1997). Accounts, interviews and observations. I G. Miller & R. Dingwall (Red.), *Context and method in qualitative research* (s. 51-65). London: SAGE Publications Ltd.
- Ellinger, A., Beattie, R. & Hamlin, R. (2014). The manager as coach. I E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Red.), *The Complete Handbook of Coaching*. 2. ed. (s. 256-270). London: SAGE Publications.
- Ellström, P. (2011). Informal learning at work: Conditions, processes and logics. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 105-120). Los Angeles: SAGE Publications.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. I S. Billett (Red.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. doi: 10.1007/978-90-481-3939-2
- Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 46-59). London: SAGE Publications.
- Heller, M. (2017). Real-time, ongoing employee feedback: the perk that actually retains. *Strategic HR Review*, 16(3), 125-130. doi: 10.1108/SHR-03-2017-0016
- Hetland, H. (2004). Transformasjonsledelse i en norsk kontekst. *Magma - Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 7(1), 95-102. Hentet fra <https://www.magma.no/transformasjonsledelse-i-en-norsk-kontekst>
- Hosseini, S. M. H. (2010). Theoretical foundations of "competitive team-based learning". *English Language Teaching*, 3(3), 229-244. doi: 10.5539/elt.v3n3p229
- Humborstad, S. I. W., Nerstad, C. G. L. & Dysvik, A. (2014). Empowering leadership, employee goal orientations and work performance. *Personnel Review*, 43(2), 246-271. doi: 10.1108/PR-01-2012-0008
- Hutchinson, M. & Jackson, D. (2013). Transformational leadership in nursing: towards a more critical interpretation. *Nursing Inquiry*, 20(1), 11-22. doi: 10.1111/nin.12006
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 167-178. doi: 10.1108/13665620310474615
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441. doi: 10.1108/13665620410566405
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy*. 6. ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, R. J., Woods, S. A. & Zhou, Y. (2018). Boundary conditions of workplace coaching outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 33(7/8), 475-496. doi: 10.1108/JMP-11-2017-0390

- Jacobsen, D. I. (2014). Transformativ ledelse; betydningen av offentlighet. *Magma – Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 17(5) 46-55. Hentet fra <https://www.magma.no/transformativ-ledelse2>
- Joffe, H. (2011). Thematic analysis. I D. Harper & A. R. Thompson (Red.), *Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*, (s. 209-223). Chichester: John Wiley & Sons.
- Kaminskas, G., Bartkus, E. & Pilinkus, D. (2011). Leadership as reciprocity of leader and followers. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 22(2), 75-185. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=ba45c3a3-be51-4e32-8d06-06f3310cfe6c%40sessionmgr4007>
- Kim, J. S. (1984). Effect of behavior plus outcome goal setting and feedback on employee satisfaction and performance. *Academy of Management Journal*, 27(1), 139-149. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/229585965?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=12870>
- Kim, M. & Beehr, T.A. (2018). Empowering leadership: leading people to be present through affective organizational commitment? *International Journal of Human Resource Management*, 1-25. doi: 10.1080/09585192.2018.1424017
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge. (2017, 6. mars). Gullklokkas tid er forbi. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/om-kompetanse-norge/presse/gullklokkas-tid-er-forbi/>
- Kvalsund, R. (2015). Vekst- og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgiving. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivingsvitenskap. Helhetlige rådgivingsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ladyshevsky, R. K. (2010). The manager as coach as a driver of organizational development. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(4), 292-306. doi: 10.1108/01437731011043320
- Ladyshevsky, R. K. & Taplin, R. (2018). The interplay between organizational learning culture, the manager as coach, self-efficacy and workload on employee work engagement. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16(2), 3-19. doi: 10.24384/000483
- Li, M. & Zhang, P. (2016). Stimulating learning by empowering leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1168-1186. doi: 10.1108/LODJ-01-2015-0007
- Loeng, S. (1990). *Voksenpedagogikk i teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

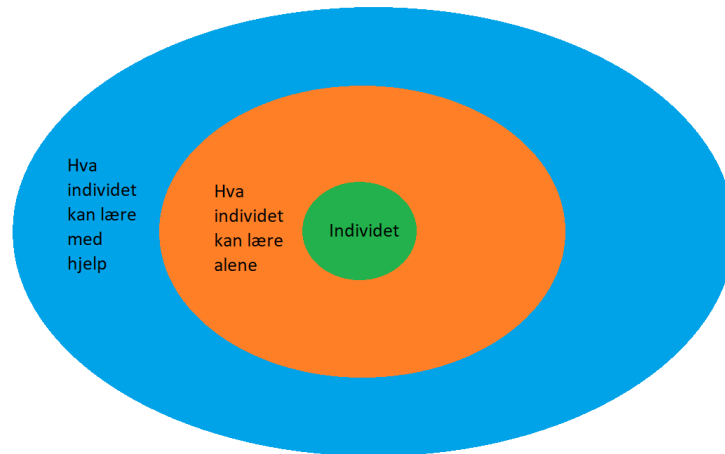
- Lyons, P. & Bandura, R. P. (2017). Manager stimulation of employee self-regulated learning. *Industrial and Commercial Training*, 49(5), 205-212. doi: 10.1108/ICT-02-2017-0007
- Maniam, V. A. (2012). Analysis of Workplace Learning Opportunities Experienced by Managers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 65(12), 815-820. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.204
- Matsuo, M. (2012). Leadership of learning and reflective practice: An exploratory study of nursing managers. *Management Learning*, 43(5), 609-623. doi: 10.1177/1350507612440413
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: developing an holistic model. *The Learning Organization*, 6(1), 18-29. doi: 10.1108/09696479910255684
- Moen, H. L. (2013). Metodiske utfordringer ved personbiografiske intervju som empirisk materiale i sosiologien. *Sosiologisk tidsskrift*, 1(21), 33-64. doi: 10.18261/issn.1504-2928
- Montuori, A. & Donnelly, G. (2018). Transformative leadership. I J. Neal (Red.), *Handbook of Personal and Organizational Transformation* (s. 319-350). Cham: Springer.
- Moore, L. (2010). Work-based learning and the role of managers. *Nursing Management*, 17(5), 26-29. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/751281108/fulltext/DB7DF8EA3DDD4250PQ/1?accountid=12870>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(03), 129-148. doi: 10.18261/issn.1504-2928
- Norsk senter for forskningsdata. (2020, 2. mars). Hva må jeg informere om? Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html
- Roald, G. M. (2015). Coaching og coachende lederskap. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivingsvitenskap. Helhetlige rådgivingsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roald, G. M. (2016). *When coaching flows into leadership: a phenomenological-hermeneutic study of leaders' lived experience of coaching leadership* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Rogers, J., Whittleworth, K., & Gilbert, A. (2012). *Manager as coach: The new way to get results*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Ross, J., Valenzuela, M. & Intindola, M. (2016). LMX the game: A game facilitating a learning experience on LMX in the workplace. *Academy of Management Proceedings*, (1). doi: 10.5465/AMBPP.2016.12343
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199-228. doi: 10.1177/1468794109356739
- Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management Research Review*, 35(3-4), 260-271. doi: 10.1108/01409171211210154

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Salmon, P. (2013). Assessing the quality of qualitative research. *Patient Education and Counseling*, 90(1), 1-3. doi: 10.1016/j.pec.2012.11.018
- Sandlin, J. A., Wright, R. R. & Clark, C. (2013). Reexamining theories of adult learning and adult development through the lenses of public pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1), 3-23. doi: 10.1177/0741713611415836
- Schoonbeek, S. & Henderson, A. (2011). Shifting workplace behavior to inspire learning: a journey to building a learning culture. *Journal of continuing education in nursing*, 42(1), 43-8. doi: 10.3928/00220124-20101001-02
- Silverman, D. (2013). What counts as qualitative research? Some cautionary comments. *Qualitative Sociology Review*, 9(2), 48-56. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1425547054/fulltextPDF/D73ABA67C4CB497CPQ/1?accountid=12870>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. 5. ed. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The interview society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, 17(2), 144-158. doi: 10.1177/1468794116668231
- Sørensen, M., Graff-Iversen, S., Haugstvedt, K., Enger-Karlsen, T., Narum, I. G. & Nybø, A. (2002). «Empowerment» i helsefremmende arbeid. *Tidsskrift for Den norske legeforsking*, 122(24), 2379-2383. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2002/10/kronikk/empowerment-i-helsefremmende-arbeid>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi: 10.1177/1098214005283748
- Tummons J. & Ingleby E. (2014). *A-Z of lifelong learning*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Tønseth, C. (2011). *Voksne i læring: Identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Wahlgren, B., Høystrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2006). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Gylling: Samfundslitteratur.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprosesser. Kompetenceudvikling i utdanning og arbeid*. København: Akademisk forlag.
- Wang, Y., Zheng, Y. & Zhu, Y. (2018). How transformational leadership influences employee voice behavior: The roles of psychological capital and organizational identification. *Social Behavior and Personality*, 46(2), 313-322. doi: 10.2224/sbp.6619

Warhurst, R. P. (2013). Learning in an age of cuts: managers as enablers of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 37-57. doi: 10.1108/1366562131128847

Vedlegg

Vedlegg 1 – Den proksimale utviklingssonen



Den proksimale utviklingssonen. [min modell].

Intervjuguide

Introduksjon:

Som du kanskje husker ut ifra informasjonsskrivet så ønsker jeg å snakke med deg om din opplevelse av læring på din arbeidsplass og hva lederen gjør for å bidra til dette. Men før vi begynner med selve intervjuet vil jeg minne deg på at alle opplysninger du kommer med vil bli anonymiserte og at alle dine personopplysninger vil bli lagret på et sikkert sted. Alt opptak og informasjon om deg vil også bli slettet etter at prosjektet er gjennomført.

Åpningsspørsmål

1. Kanskje du kan starte med å si noe om deg selv?
2. Kan du si litt om hvordan du opplever arbeidet ditt/arbeidsplassen din?

Hovedspørsmål

1. Kan du si noe om din relasjon til lederen din?
 - 1.1 Hva slags leder opplever du at hun/han er?
2. Hva er læring og utvikling på arbeidsplassen for deg?
3. Fortell om en gang du opplevde at du opplevde læring på arbeidsplassen.
4. Kan du fortelle om et møte, en aktivitet eller en situasjon der du følte at du fikk brukt dine ressurser og dine kunnskaper?
5. Kan du fortelle om en opplevelse/situasjon der lederen ga deg mulighet til utfoldelse av dine evner?
 - 5.1. Hvordan gjorde lederen dette mulig?
6. Hva trenger du fra lederen din for å kunne utvikle deg og lære enda mer?

Avslutningsspørsmål

1. Av de temaene vi har vært innom, er det noe du føler du vil si noe mer om?
2. Noe du vil legge til?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Lederen og læring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lederen på en arbeidsplass kan bidra til læring og utvikling på arbeidsplassen. Mitt navn er Kristin Dokken og jeg er en masterstudent ved NTNU som i vår skal skrive min masteroppgave. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å utforske din erfaring med læring og utvikling på arbeidsplassen knyttet til ledelse og forholdet til din nærmeste leder.

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke en problemstilling som går ut på å se på hva lederen gjør som kan bidra til læring.

Prosjektet som jeg ønsker at du skal delta i er en masteroppgave gjennom NTNU der jeg studerer.

Opplysningene som du kommer med, vil være anonyme og det skal ikke være mulig å kjenne deg igjen når masteroppgaven publiseres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved veileder Gunhild Marie Roald er ansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å være med i dette prosjektet fordi du har opplyst at du er fornøyd med din leder og at du har en god relasjon til lederen din. Som nevnt tidligere vil jeg finne ut hva som ligger i å være en leder som kan bidra til læring og derfor er en god relasjon mellom leder og deg et kriterium for å kunne være med i prosjektet. Jeg ønsker derfor å intervju deg og ca. fem andre personer som også er fornøyd med sin leder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at vi har en samtale, altså at jeg intervjuer deg. Jeg ser for meg at dette kan ta alt fra en time til 1,5 time, alt ut ifra hva du har tid til og hvordan samtalen går. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptak, vil så fort som mulig bli overført til et trygt lagringssted, det vil si at filen blir kryptert og passordbeskyttet. Opptaket vil bli slettet etter at prosjektet er gjennomført. Jeg vil muligens også ta notater underveis, men ikke nødvendigvis. Jeg vil om det er mulig også ha mulighet til å kunne ta kontakt med deg i ettertid for oppklaringsspørsmål om noe skulle være uklart.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke 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 jeg har fortalt om i dette skrivet.

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være meg og min veileder som har tilgang til dine opplysninger.
- Ditt navn og kontaktopplysninger vil være laget på et sikkert sted og i selve oppgaven vil du enten få et fiktivt navn eller en kode. Lyddopptaket vil ikke lagres noe sted med nettilgang, men på en kryptert minnepenn.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i det ferdigstilte prosjektet. Ditt navn og dine sitater vil være anonymisert i oppgaven. Muligens kan du kjenne igjen seg selv og det du sa under intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Som nevnt ovenfor vil alle lyddopptak bli slettet etter denne datoen, jeg kan også slette (den anonyme) transkripsjonen etter denne datoen om du ønsker det.

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 Institutt for pedagogikk og livslang læring, 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:

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Gunhild Marie Roald, som kan kontaktes på epostadressen gunhild.m.roald@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, som kan kontaktes på epostadressen thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunhild Marie Roald
Prosjektansvarlig

Kristin Dokken

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «lederen og læring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lederen og læring»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lederen på en arbeidsplass kan bidra til læring og utvikling på arbeidsplassen. Mitt navn er Kristin Dokken og jeg er en masterstudent ved NTNU som i vår skal skrive min masteroppgave. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å utforske erfaringene til din ansatt med læring og utvikling på arbeidsplassen knyttet til ledelse og forholdet til sin nærmeste leder, som er deg.

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke en problemstilling som går ut på å se på hva lederen gjør som kan bidra til læring.

Prosjektet som jeg ønsker at du skal delta i er en masteroppgave gjennom NTNU der jeg studerer.

Opplysningene som du kommer med, vil være anonyme og det skal ikke være mulig å kjenne igjen hverken deg eller din ansatt når masteroppgaven publiseres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved veileder Gunhild Marie Roald er ansvarlig.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å være med i dette prosjektet fordi din ansatt har opplyst at hun/han er fornøyd med deg som leder og at hun/han har en god relasjon til deg som leder. Som nevnt tidligere vil jeg finne ut hva som ligger i å være en leder som kan bidra til læring og derfor er en god relasjon mellom leder som leder og din ansatt et kriterium for å kunne være med i prosjektet. Jeg ønsker derfor å intervju din ansatt og ca. fem andre personer som også er fornøyde med sin leder.

Hva innebærer det for deg å delta?

For deg innebærer det svært lite. Jeg kommer som sagt til å intervju din ansatt/medarbeider, men ikke deg. Men det kan være at din ansatt kommer med noen opplysninger om deg, men i utgangspunktet vil ikke jeg ha tilgang til andre opplysninger om deg annet enn navn ditt og om din ansatt sin opplevelse av deg som leder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke 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 jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være meg og min veileder som har tilgang til dine opplysninger.
- Ditt navn vil være laget på et sikkert sted og i selve oppgaven vil du enten få et fiktivt navn eller en kode. Lyddopptaket vil ikke lagres noe sted med nettilgang, men på en kryptert minnepenn.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i det ferdigstilte prosjektet. Ditt navn vil være anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Som nevnt ovenfor vil alle lyddopptak bli slettet etter denne datoen, jeg kan også slette (den anonyme) transkripsjonen etter denne datoen om du ønsker det.

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 Institutt for pedagogikk og livslang læring, 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:

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Gunhild Marie Roald, som kan kontaktes på epostadressen gunhild.m.roald@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, som kan kontaktes på epostadressen thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunhild Marie Roald
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Kristin Dokken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «lederen og læring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la min ansatt snakke med deg om hvordan hun/han opplever deg som leder

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

