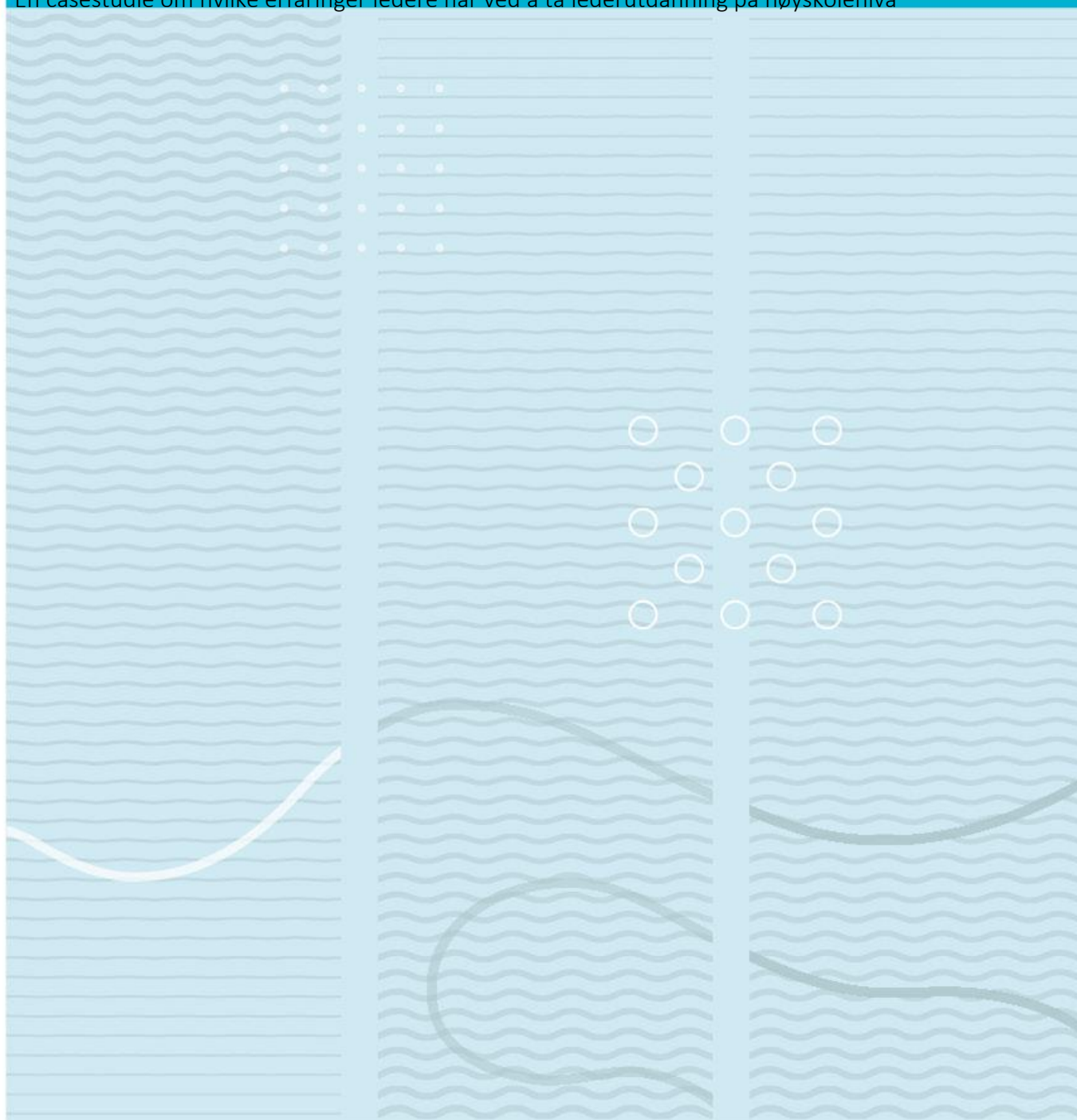


Linne Christin Tangen & Monica Bergedahl Fiane

Kan ledelse læres?

En casestudie om hvilke erfaringer ledere har ved å ta lederutdanning på høyskolenivå



Universitetet i Sørøst-Norge
Handelshøyskolen
Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Linne Christin Tangen & Monica Bergedahl Fiane

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Ledelsessegmentet er blitt et stort økonomisk marked og lederutvikling på verdensbasis er en milliardindustri (Arnulf, 2012). I Norge undervises det i ledelse og lederskap for mange hundre millioner kroner i året (Dale, 2019). I vårt arbeid som ledere og ved at vi selv tar en master i innovasjon og ledelse har vi vært opptatt av om ledelse kan læres.

Ved å kombinere vårt arbeid som ledere til daglig og studier i innovasjon og ledelse har vi vært nysgjerrig på hva ledere som har gjennomført lederutdanning har erfart. I boken "hva er ledelse" beskriver Arnulf innledningsvis at «jeg vet lite som er så lett og omtale i store ord og så vanskelig å få til i praksis som ledelse» (Arnulf, 2012, s. 7). God og dårlig ledelse blir mer synlig i krevende tider. Da er det viktig at virksomhetene har de riktige leder kapasitetene som utgjør god ledelse. Lederne må være i stand til å vise vei gjennom endringer og usikkerhet, mestre krevende relasjonell ledelse. Vi mener god ledelse kan være en verdifull og viktig ressurs, vi mener det også har en samfunnsmessig relevans å belyse konkrete forhold og erfaringer fra ledere som har gjennomført lederutdanning.

I denne studien ser vi nærmere på ledere som har gjennomført lederutdanning på høyskole nivå i regi av sin arbeidsgiver, Bamble kommune. Kommunen har gjennom en ni års periode, fra 2008 til 2017, valgt årlig å kjøpe fem plasser på en ekstern lederutdanning som de har tilbydd sine ansatte. Studien belyser hva ledere har erfart ved å gjennomføre lederutdanning på høyskolenivå. Studien er basert på en kvalitativ forskningsmetode og vi har gjennomført semi-strukturerte intervjuer med seks ledere. Vi har benyttet oss av en pragmatisk tilnærming i vår forskning, med teori som fokuserer på ledelse, lederutdanning og læring.

Vi har analysert datamaterialet gjennom Kirkpatrick «Four- Level Training Evaluation Model». Ved å analysere og fortolke datamaterialet har vi funnet at om ledelse skal læres må kompetanse tilføres, læring avhenger av individets motivasjon, man må øve og trene i ledelseskontekst og at strategisk kompetanseledelse vil øke nytten av lederutdanning.

Nøkkelord: Lederutdanning, læring, erfaringsbasert, læring, strategisk kompetanseledelse

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	6
1 Innledning.....	8
2 Teori.....	11
2.1 Ledelse	11
2.1.1 Syn på ledelse i et historisk riss	13
2.2 Lederutvikling	14
2.2.1 Hva er lederutvikling	14
2.2.2 Lederutdanning	15
2.2.3 Hva sier tidligere forskning og litteratur om lederutvikling.....	16
2.2.4 Kompetanseutvikling	18
2.2.5 Strategisk Kompetanseledelse	19
2.3 Læring.....	21
2.3.1 Lærende organisasjoner	21
2.3.2 Faktorer som påvirker læring	22
2.3.3 Læringsprinsipper.....	22
2.3.4 Kan ledelse læres.....	23
2.3.5 Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model	25
3 Metodologisk tilnærming og forskningsdesign.....	27
3.1 Beskrivelse av kontekst	27
3.2 Metode.....	28
3.2.1 Casestudie	28
3.2.2 Kvalitativ tilnærming	29
3.2.3 Utvalg	30
3.2.4 Semi - strukturert intervju	31
3.2.5 Analyse av data.....	32
3.3 Reliabilitet	35
3.4 Validitet	35
3.5 Etisk refleksjon	36
4 Resultater og analyse.....	38

4.1	Reaksjon – hva syntes ledere om å delta på lederutdanning	38
4.2	Læring – hva har ledere lært i lederutdanningen.....	41
4.3	Atferd – hvordan opplever leder at de anvender kunnskap som de har lært	46
4.4	Resultat- hva kan lederutdanning lede til.....	48
5	Diskusjon	51
5.1	Hva syntes ledere om å delta på lederutdanning.....	51
5.2	Hva har ledere lært i lederutdanning	52
5.3	Hvordan opplever ledere at de anvender kunnskap som de har lært.....	55
5.4	Hva kan lederutdanning lede til	56
6	Konklusjon	59
7	Litteraturliste	61

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på vår mastergrad i Innovasjon og ledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Det har vært lærerike år som har gitt oss mye kunnskap og innsikt i et spennende ledelsesfelt. Vi har gjennom fire år fått utvikle oss både personlig og profesjonelt. Prosessen har vært nyttig, spesielt fordi det faglige arbeidet hele tiden har basert seg på reelle caser som kan tas tilbake til egen arbeidssituasjon. Vi er takknemlig for at vi har fått muligheten til å være en del av et godt læringsmiljø på USN, med dyktige forelesere og medstudenter.

Det er flere som fortjener en takk i forbindelse med at denne masteroppgaven har blitt til. Først vil vi gjerne takke Bamble kommune for at de ga oss mulighet til å bruke dem og deres tidligere satsning på lederutdanning som undersøkelsesenheter. En spesiell takk til informantene for at de tok seg tid i en hektisk hverdag for å stille opp til intervju.

Vi vil takke vår veileder Cathrine Seierstad for god veiledning og rettledning. Hun har gitt konkrete og tydelige tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp på denne krevende veien mot en ferdigstilt masteravhandling. Vi er takknemlig for alt vi har lært i denne prosessen.

Vi vil også takke våre arbeidsgivere som har tilrettelagt og gjort dette studie mulig for oss å gjennomføre.

Til slutt vil vi gjerne få takke våre familier. De har stilt opp, vært utrolig tålmodige og holdt hjula i gang på hjemmebane.

Bamble, 10 september 2020

Monica Bergedahl Fiane og Linne Christin Tangen

1 Innledning

Ledelsessegmentet er blitt et stort økonomisk marked og lederutvikling på verdensbasis er en milliardindustri (Arnulf, 2012). I Norge undervises det i ledelse og lederskap for mange hundre millioner kroner i året (Dale, 2019). Ledelse har blitt skrevet om siden skriften ble oppfunnet for 5000 år siden. Tanken om ledelse har gått fra mennesker som utførte heltegjerninger «The great man theory» og til dagens teorier om ledelsesfaget (Arnulf, 2012).

I boken “hva er ledelse” beskriver Arnulf innledningsvis at «jeg vet lite som er så lett og omtale i store ord og så vanskelig å få til i praksis som ledelse» (Arnulf, 2012, s. 7). God og dårlig ledelse blir mer synlig i krevende tider. Da er det viktig at virksomhetene har de riktige leder kapasitetene som utgjør god ledelse. Lederne må være i stand til å vise vei gjennom endringer og usikkerhet, mestre krevende relasjonell ledelse. Nesten daglig kan vi lese historier i mediene om situasjoner av vellykket ledelse så vel som mislykket ledelse. Pandemien Covid 19 har gitt oss eksempler på begge deler. Både USA sin president, Donald Trump og Storbritannia sin statsminister, Boris Johnson, var begge usikre og avventende i startfasen av pandemien. De gikk begge ut tidlig å avfeide alvorligheten og stilte spørsmålsteget rundt fagmiljøene sine vurderinger (NTB & Storaas, 2020). Begge har blitt kritisert i ettertid for sitt lederskap under pandemien. På den andre siden var Danmark sin Statsminister, Mette Frederiksen og Norges statsminister, Erna Solberg, svært tydelige i sitt møte med pressen og folket. De valgte begge å lytte til helsemyndighetene og stenge ned landene. Dette er svært ulike måter vise lederskap på. Ofte handler disse historiene om våre topp og verdens ledere, men ledelse skjer på alle nivåer og av ethvert individ (Bass & Riggio, 2006).

God ledelse kan føre til gode resultater og gode ledere får fram det beste i andre. Ledere på alle nivåer står overfor stadig høyere forventninger og den økte endringstakten i samfunnet gjør at vi trenger dyktige ledere. Er lederutdanning et bidrag til å utvikle dyktige ledere? Bass og Riggio (2006) mener at ledelse handler om atferd og at atferd er noe som kan læres, mens Mintzberg (1976) mener på den andre siden at formell utdanning ikke kan skape ledere. Med interesse for lederutdannings betydning for ledelse og det fakta at Norge bruker mye penger på utdanning, undrer vi oss over om utdanningen tilfører kunnskap, ferdigheter og holdninger. Dette er vårt utgangspunkt og interesse for å utforske hvilke erfaringer ledere har ved å delta i lederutdanning. Vi er nysgjerrig på hva praksisfeltet erfarer etter endt lederutdanningsforløp.

Det finnes forskning på effekten av lederutdanning og lederutvikling, og det har vært gjort oversiktsstudier og flere meta-analyser av lederutvikling de siste 20 årene (Martinsen 2017). Ifølge Collins & Holton (2004) er det behov for mer empirisk forskning på området. De hevder at resultatene fra tidligere forskning er for svake og at det derfor er behov for å få mer konkrete resultater på betydningen av lederutdanning. (Collins & Holton, 2004). Erfaringen fra forskning tilsier at det er svært vanskelig å påvise at lederutviklingstiltak forbedrer en organisasjons resultater. Lai (2004) hevder at det investeres stor summe i kompetanseøkning, men at effekten av tiltakene sjelden evalueres.

I denne studien har vi sett på hvilke erfaringer ledere har ved å ta lederutdanning på høyskolenivå. Hva slags utbytte sitter man igjen med etter endt lederutdanning og kan man lese seg til å bli en leder? Hva skjer med den kunnskapen som man lærer og blir kunnskapen anvendt? Vi har belyst forholdet mellom utdanning og erfaringer med å ha gjennomført lederutdanning på høyskolenivå med avsluttende eksamen. Vi har valgt å bruke Kirkpatrick's «Four level training evaluation model» som rammeverk i oppgaven. Modellen er et praktisk og fleksibelt rammeverk for hvordan man både kan bygge opp treningen av ledere for å øke effektiviteten og evaluere treningen. Vi bruker modellen for å evaluere utbytte på fire nivåer; reaksjon, læring, atferd og resultat. De fire nivåene er avhengig av hverandre for å få avkastning på investeringene.

Når vi skal utforske hvilke erfaringer ledere har med å delta i lederutdanning, søker vi kunnskap hos deltakere som har deltatt i en lederutdanning. Problemstillingen er praktisk forankret. Vår problemstilling er:

Hvilke erfaringer har ledere med å delta i lederutdanning?

For å kunne svare på vår problemstilling søker vi dypere forståelse for den læring som finner sted i utdanningssituasjonen og for den læring som finner sted på arbeidsplassen, og har utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

FS1: Hva synes ledere om å delta på lederutdanning?

FS2: Hva har ledere lært i lederutdanning?

FS3: Hvordan opplever ledere at de anvender kunnskap som de har lært?

FS4: Hva kan lederutdanning lede til?

Denne masteroppgaven er strukturert i seks deler. Dette kapittelet introduserer temaet for studien og belyser gap i forskningen. Videre presenteres også forskningsspørsmål som benyttes for å adressere formålet med studien. I kapittel 2 fremstilles teoretiske rammeverk og litteratur om ledelse, leder- og kompetanseutvikling, læring og Kirkpatrick's «Four level training evaluation model». Kapittel 3 redegjør for metodologiske valg i studien, mens kapittel 4 inneholder funn og analyse fra datamaterialet. I kapittel 5 presenteres diskusjon av hovedfunn og implikasjoner, og til slutt legges den overordnede konklusjonen frem i kapittel 6.

2 Teori

Eksisterende litteratur er et viktig element i all forskning (Brymann & Bell, 2011, s. 9).

Utgangspunktet for vår studie er vår interesse for ledelse og vår nysgjerrighet på om lederutdanning virker og utvikler deg til en bedre leder. I denne teoridelen ønsker vi å illustrere viktige trender og bidrag om temaet, konsepter som er blitt anvendt og noen sentrale forskere som finnes på området. I første del redegjør vi for ledelse, i andre del for lederutdanning og i tredje del for læring og helt til slutt presenterer vi oppgavens teoretiske rammeverk.

2.1 Ledelse

I det 21. århundres turbulente verden må organisasjonene tilstrebe å være hurtige, fleksible og desentraliserte, noe som krever ledelse utført på flere hold hevder (Bolman & Deal, 2017, s. 386). Begrepet «ledelse» kom til Norge rundt 1950 med den velkjente definisjonen «Ledelse er å skape resultater gjennom andre» (Arnulf, 2012). Arnulf (2012) argumenterer for at ledelse handler om å påvirke innsatsvilje og samarbeide mot felles mål, ordet ledelse har vokst fram for å mobilisere folk og gradvis funnet sin form i det 20. århundre. President Eisenhower sa at en leder er en som får andre til å gjøre noe de ellers ikke ville ha gjort, og at de liker det (Arnulf, 2012, s. 9). De ulike definisjonene sier ikke hva ledelse er, men hva ledelse skal føre til av resultater ved å skape merverdi gjennom å bruke arbeidskraft. Ledelse har etter hvert blitt et begrep som betegner kunsten å få mest mulig ut av de ressurser organisasjonen rår over (Arnulf, 2012).

Karp (2019) konstaterer i sin bok «God nok ledelse» at ledelse handler om å lede mennesker, det utgjør fagets kjerne og røtter. Han mener at ledelse favner vidt, og brukes om mye. Det har blitt vanlig de siste årene å hekte på fagområder foran ordet ledelse, for å skape et nytt fag; prosjektledelse, kunnskapsledelse, personalledelse o.l. Men fagets kjerne handler altså om å lede mennesker. Det er i de siste 100 år at leder har blitt en tittel og et yrke i seg selv. Karp (2019) poengterer at det har vært en bevegelse fra verbet «å lede» til subjektet «en leder». Dette kan komme av at vi er i en individfokusert tid. Subjektet får mye plass, og det kan vi se på utsagn som «Leaders don't create followers, they create more leaders» (Karp, 2019, s. 21) og dette som legger lista svært høyt;

A true leader has the confidence to stand alone, the courage to make tough decisions, and the compassion to listen to the needs of others. He/she does not set out to be a leader but becomes one by the equality of his/her actions and the integrity of his/hers intent (Karp, 2019, s. 22).

Ordet lede betyr å «føre ved hånden eller i bånd» (Karp, 2019, s. 22). Det er en videreføring av det gammelnorske ordet leida, som ble brukt i betydningen av å sette noe i bevegelse, føre og følge. Substantivet leder har kommet til som en betegnelse på den som leder. Uansett er det lede som er grunnordet de andre begrepene har sin opprinnelse fra.

Bennis og Nanus (1985) mener at det ikke finnes et felles analytisk rammeverk i innen ledelse (Karp, 2019). Dette kan man se ved at det finnes mer enn 350 definisjoner på ledelse (Karp, 2019, s. 23). Fagfeltet spriker i mange retninger, men et sted å begynne kan være ordets etymologiske opphav: å sette noe i bevegelse, føre eller følge andre. Det å lede har ingen hensikt om ingen følger. Ledelsesguru Peter Drucker sa «the only definition of a leader is someone who has followers» (Karp, 2019, s. 23). Ledelse er altså prosesser for å påvirke mennesker til å nå felles mål. Ledelsesforskningen tenderer mot at ledelse er et enkeltpersonsfenomen. Det som skaper ledelse er deres kompetanse, deres egenskaper, trekk og kvaliteter. Det legges også vekt på lederes evne til å håndtere stress, ulike situasjoner og utfordringer. Med dette synet på ledelse er det enkeltpersoner som bør lederutvikles ifølge Karp (2019).

Karp (2019) er opptatt av prosessen og hvordan ledelse blir til i samskaping med andre. Med dette mener han at ledelse skapes i en sosial prosess hvor det veksles på å lede. Lederen har fortsatt det formelle ansvaret, men forskjellige aktører tar deler av ansvaret i noen faser eller situasjoner. Det er kulturelt betingende forskjeller på ledelse, og Karp hevder at samskaping er særlig relevant i en norsk kontekst. Norge har egalitære samfunnsstrukturer, og samhandlingsmodellen regulerer samvirket i arbeidslivet. Dette betinger at individet står sentralt, at makt delegeres og at det gis myndighet til medarbeidere, lagarbeid og samarbeid. I følge Mintzberg (2013) er ikke ledelse verken et yrke eller en vitenskap, men det er praksis lært gjennom erfaring. I boken sin referer han til Linda Hill og hennes studier av nye ledere hvor hun fant ut at de «had to act as managers before they understood what the role was» (Mintzberg, 2013, s. 10).

Managers deal with the messy stuff-the intractable problems, the complicated connections. This is what makes their work so fundamentally «soft» and why labels such as experience, intuition, judgment, and wisdom are so commonly needed to describe it (Mintzberg, 2013, s. 9).

Ledere må kunne forstå konteksten for å kunne ta beslutninger. Mintzberg (1976) mener at slike situasjoner ikke kan læres i forkant og ikke utenfor konteksten, men læres gjennom praksis når det skjer. Han sier at man vet lite om hvordan man skal undervise i lederrollen (Mintzberg, 1976, s. 278). Det er klare bevis for hva en lederrolle krever av en person ved at lederen spiller mange roller, men få beviser for at en krever en formel utdannelse for å kunne spille noen av disse rollene. Yrker som kan undervises i forkant av praksis, utenfor kontekst kan kalles en profesjon. I dag studerer vi for å lære oss et yrke eller en profesjon som vi ønsker å utøve, og i de fleste tilfeller kan ikke en lekmann utkonkurrere en profesjon eller et yrke. Vi ville nok heller ikke stolt på folk som ikke hadde lært seg faget sitt i forkant av utøvelsen. Men slik er det ikke når det kommer til ledere, vi stoler på alle slags ledere selv om de aldri har brukt en dag i et klasserom (Mintzberg, 2013). Mintzberg sier at den måten ledere jobber på, de valgene lederen tar har påvirkning på organisasjonen og mener derfor at jo større forståelse en leder har av seg selv og sin jobb, jo mer åpen vil lederen bli over sin egen organisasjon og jo bedre vil han fungere (Mintzberg, 1976, s. 260).

2.1.1 Syn på ledelse i et historisk riss

På 1800 tallet begynte man å tenke at det var store menn som ble ledere, «The great man theory». Thomas Carlyle skrev om helter og mente at det ikke fantes noe større å beundre enn store menn. Carlyle mente at å være en «stor mann» vil si å ha en inspirert visjon av framtiden, og at andre begeistres gjennom beundringen store menn gir. Carlyle skrev om grunnleggerne av religioner og nasjoner eksempelvis Odin, Muhammed og Fredrik den store av Preussen (Arnulf, 2012). Max Weber (1922) brukte ordet karisma for å beskrive en person som er begavet i ledelse. Carlyle og Weber var begge opptatt av karismatisk ledelse, at man tror på et budskap fordi man tror på kilden til budskapet. I motsetning til Carlyle mente Weber at karisma ikke var et tegn på storhet, men et middel for å oppnå storhet (Arnulf, 2012).

Fra 1900 tallet var man opptatt av Scientific Management som handler om hvordan man får mest mulig ut av ansatte. Fra 1940 til 1950 tallet endret fokuset seg til å dreie seg om lederes atferd, væremåte og lederstil. Ledelse gikk fra å være en tilstand til å bli en atferd som kan trenes og foredles og det som ikke virker, kan forkastes (Arnulf, 2012).

På 1970 tallet skjedde det en revolusjon ved at James Macgregor Burns, en amerikansk statsviter, konseptualiserte ledelse som enten transaksjonell eller transformatorisk (Bass & Riggio, 2006, s. 3). Burns mente at lederen er en person som er i kontakt med sine medmenneskers behov og verdier. En som kunne påvirke handlingene deres gjennom å fortolke behovene deres. Bass og hans kolleger utviklet modellen for transformasjonsledelse (Bass & Riggio, 2006). Modellen ble et forsterket perspektiv på det relasjonelle forholdet mellom leder og medarbeider etablert på gjensidig respekt, tillit og kommunikasjon (Arnulf, 2012). Det er tydelig at ledelsesperspektivet har endret seg gjennom de siste 100 år fra «Great man theory» perspektivet til at ledelse i hovedsak dreier seg om atferd, og at ledelse er noe man kan lære gjennom utdanning og trening (Arnulf, 2012).

2.2 Lederutvikling

For at Norge skal kunne møte morgendagens utfordringer må organisasjonene jobbe mer målrettet, smartere og systematisk med innovasjon og utvikling. Innovasjonsbarometrene for staten og kommunesektoren fremhever ledere som den viktigste pådriveren for at de nyeste innovasjonene ble satt i gang (Kommunal og moderniseringsdepartementet, 2020, s. 50). Over hele linjen snakkes det om samfunnsutviklingen og behovet for å iverksette ulike virkemidler for å styrke norsk næringsliv (Lai, 2013, s. 11). Parallelt med at det drives systematisk utvikling av ledere gjennom ulike utdanningsprogrammer og tiltak, diskuteres det i forskningsmiljøer og i næringslivet hvorvidt lederutvikling faktisk har en effekt for organisasjoner og om det er verdt å bruke tid og penger på (Martinsen, 2017).

2.2.1 Hva er lederutvikling

Generisk lederutvikling handler om alle tiltak som bedrer den enkelte lederes evne til å opptre som leder (Arnulf, 2012). Det finnes mange forskjellige typer lederutvikling og ulike aktiviteter,

eksempelvis utdanning, interne og eksterne lederprogrammer, intern og ekstern veiledning, kurs, daglig lederpraksis, erfaringsutveksling o.l.

Litteraturen viser at man definerer lederutviklingstiltak forskjellig og at forskere kategoriserer og skiller tiltakene på type og innhold forskjellige. Ordet lederutvikling favner vidt av ulike perspektiver og tilnærminger til tiltak som gir økt kunnskap, kompetanse og ferdigheter. Arnulf (2012) beskriver lederutvikling som «enhver form for modning eller utviklingsfase gjennom livet som fremmer, oppmuntrer og hjelper utvidelsen av kunnskap og ekspertise som trengs for å optimalisere en persons lederpotensial og prestasjoner» (Arnulf, 2012, s. 101). Martinsen (2017) peker på at det å være introspektiv er en viktig egenskap som han mener er en forutsetning for at ledere utvikler seg etter at den formelle lederopplæringen er fullført. Introspektiv betyr egenskap til å reflektere og ha innsikt i egen lederrolleatferd. Mintzberg (1976) sier også at refleksjon og analyse av egne erfaringer er viktig for læring og utvikling.

Arnulf (2012) og Martinsen (2016) har ulike måter å definere lederutviklingstiltak. Arnulf skiller lederutviklingstiltak mellom teknisk styringskompetanse, strategisk samkjøring og generisk lederutvikling (Arnulf, 2012). Martinsen skiller mellom tiltak rettet mot lederatferd, tiltak rettet mot samspillskompetanse og undervisningstiltak med eksamen og karakter. Lai (2013) skiller mellom eksterne og interne kompetansetiltak samt samhandlingstiltak hun mener at mange organisasjoner velger eksterne tiltak på tross av at det finnes kompetanse til å gjennomføre dette selv. Det kan skyldes faktorer som tid og finansielle midler, men også på grunnlag av andre mindre rasjonelle kriterier som; tilgjengelighet, tradisjon, fordelingshensyn og attraktivitet. Lai (2013) hevder at flere benytter seg av samhandlingstiltak hvor man engasjerer eksterne ressurser der innholdet er tilrettelagt for bedriftens behov og at denne trenden vil øke i tiden som kommer.

2.2.2 Lederutdanning

Utdannelse representerer en systematisk måte å overføre kompetanse på i sin alminnelighet. Ofte vil kompetanse på denne måten være generell, det vil si den kan nyttes i flere foretak samt at den vil være formell. En vesentlig del av slik kompetanse vil ofte tilegnes utenfor foretaket. Det å gi systematisk utdanning krever både ferdigheter og ressurser i form av penger og tid. Ofte vil det være slik at organisasjonene ikke har nødvendige ressurser, tilstrekkelig etterspørsel eller en

bestemt form for kompetanse til selv å iverksette utdanningstiltak (Nordhaug, 1998, s. 100). I lederutdanninger er det hovedvekt på tilegnelse og forståelse av begrepsmessig kunnskap. Alle deltakerne tilegner seg det samme lærestoffet/ pensum. Lederutdanning skjer typisk i program og kurs med studiepoeng, tilegnelse av pensum og bestått eksamen som siktemål. En viktig hensikt med lederutdanning er å gi formell/teoretisk kompetanse for lederjobber (Nordhaug, 1998).

2.2.3 Hva sier tidligere forskning og litteratur om lederutvikling

Mange organisasjoner er opptatt av opplæring og utdanning for å utvikle ledernes ferdigheter, perspektiver og kompetanse. Det finnes forskning på effekten av lederutdanning og lederutvikling, og det har vært gjort oversiktsstudier de siste 20 årene (Martinsen 2017). Vi vil her presentere noen utvalg av empiriske studier for å illustrere hva forskningslitteraturen sier om effekt og erfaringer med forskjellige lederutdanninger.

Forskningsartikkelen om «Effektiviteten av lederutviklingsprogrammer av Collons og Holton fra 2004», i perioden 1982 til 2001 tok for seg om lederutvikling ga forbedring på ytelse, kunnskap og kompetanse på individ, team, gruppe eller organisasjonsnivå. Resultatene viste at man kunne oppnå god effekt av lederutvikling, og gjerne sterkest effekt for programmer som siktet mot kunnskapstilegnelse (lederutdanning). Resultatene viste også at effektene var høyst variable og at enkelte programmer til og med kunne gi negativ effekt. Undersøkelsen sier også at selv om det er kjent at opplæringsprogrammer kan være effektive, bør organisasjoner bestemme den faktiske avkastningen fra opplæringsinitiativer i sine organisasjoner. En gjennomgang av beste praksis forteller at forbedringer på både kunnskap og ferdigheter kan oppnås ved å gjennomføre en foranalyse for å sikre at riktig lederutvikling tilbys (Collins & Holton, 2004). Lederutvikling innebærer en rekke aktiviteter og det er vanskelig å sette fingeren på hvilke tiltak som gir avkastning. Det skyldes delvis at noen organisasjoner ser ut til å ta det for gitt at lederutvikling vil bedre deltakerens lederevner og dermed organisasjonens resultater, men det som i størst grad evalueres er mellommenneskelige evner og jobbprestasjoner (Moxnes og Eilertsen, 1991, ref. i Collins og Holton 2004).

Allio (2005) har forsket på effekten av undervisning versus læring knyttet til ledelsesutvikling. Funn fra forskningen er blant annet at totalt sett varierer effektiviteten av de ulike ledelsesutvikling programmene. Noen programmer var enormt effektive, og andre mislyktes totalt. Han sier at typiske programmer som ledelsesteori, konsepter og prinsipper fremmer lederskap, men ikke ledelseskompetanse. Artikkelen utfordrer nytten av ledertrening og ifølge Allio kan ikke ledelse bli undervist, selv om potensielle ledere kan utdannes. Ingen kan lære å sykle, barbere seg med en rett barberhøvel, eller utfør et grasiøst golfslag ved å lese en manual eller lytte til et foredrag. Mestring av disse aktivitetene innebærer eksperimentering og læring, etterfulgt av gjentatte og dedikert praksis. «Taking a course on wise men may help you learn about them, but it seems unlikely to make you wiser! Leadership is no different» (Allio, 2005, s. 1072).

I en dansk undersøkelse «Developing Leadership Behaviour, the impact of leadership education» fra 2017 er det forsket på om lederadferd kan utvikles og effekt av formell kompetansegivende lederutdannelse. Undersøkelsen har blant annet gitt følgende funn om at deltagelse i et formelt lederutdanningsprogram antas å ha innvirkning på offentlige leders ledelsesatferd og det å gjennomføre en formell utdanning i ledelse har en betydelig positiv effekt på oppgaveorientering (Sørensen, 2017).

Annen forskning viser at evaluering i størst grad fokuserer på reaksjoner og læring og mindre på jobbadferd og organisatorisk utbytte (Van Buren og Erskine, 2002, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012). Noe som kan gi indikasjoner på at man evaluerer der hvor dataene er lettest tilgjengelig. Karp (2019) sier at den forskningen som er utført viser til to ulike kategorier av effekter, karrieremessige- og selvutviklings effekter. Analyser av trenings- og utviklingstiltak har vist at faktorer som økt lærelyst, lyst til å ta andre kurs, økt interesse for kursemnet og personlig utvikling ble oppgitt som utbytte (Nordhaug, 1994). Det som i størst grad evalueres er mellommenneskelige evner og jobbprestasjoner (Moxnes og Eilertsen, 1991, ref. i Collins og Holton 2004). Erfaring fra forskningen tilsier at det er svært vanskelig å påvise at lederutviklingstiltak forbedrer en organisasjons resultater. Lai (2013) hevder at det investeres store summer i kompetanseøkning, men at effekten av tiltakene sjeldent evalueres og er de mest forsømte aktivitetene i forbindelse med satsning på kompetanse. Ifølge Collins & Holton (2004) er det behov for mer empirisk forskning på området. De hevder at resultatene fra tidligere forskning er for svake og at det derfor er behov for å få mer konkrete resultater på betydningen av lederutdanning.

2.2.4 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling er sett på som viktig både fra politisk og organisatorisk hold. Stortingsmelding 30 (2019-2020) understreker at utviklingen i dagens samfunn som økt globalisering, miljøspørsmålene og den teknologiske utviklingen, utfordrer hele tiden organisasjonene til å ta aktive roller i en verden hvor kunder og brukere presenterer stadig nye krav til kvalitet, tempo, eller variasjon i produkter eller tjenester som leveres (Kommunal og moderniseringsdepartementet, 2020). Kompetanse er et evigaktuelt tema, alle medarbeidere og alle organisasjoner er avhengige av kompetanse i en eller annen form, det vil si relevante kunnskaper, ferdigheter, evner eller holdninger, for å utføre oppgaver og nå mål (Nordhaug, 1998). Strategisk kompetanseutvikling er et fenomen som er blitt mer vanlig i offentlig og privat næringsliv de siste 30 årene, det er ifølge Lai (2013) både politisk, kulturelt og ledelsesmessig "korrekt" å satse på.

Kompetanseutvikling har som mål å gi endret eller ny kompetanse (Lai, 2013, s. 11). Tilegnelse av kompetanse er ervervelse av helt ny supplerende kunnskap og ferdigheter innen nye oppgaveordninger eller endringer i tidligere kompetanse gjennom avlæring og relæring. Dette kan være endrede holdninger eller justeringer av ferdigheter. Kompetanse handler om potensial, det å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål ved å bruke egne ressurser. Det finnes mange ulike tilnærminger og definisjoner på tiltak som gir økt kunnskap, kompetanse og ledelse (Lai, 2013). Norske organisasjoner viser interesse for å satse på lederutvikling og er villig til å investere kompetansekapital gjennom å utvikle lederskap på individnivå (Nordhaug, 1998). Metoder for kompetanseutvikling har tradisjonelt blir valgt litt tilfeldig, man har hatt mangelfulle kriterier for denne utvelgelsen. Effekten av kompetanseutviklingen blir da at man ikke får den kompetansen man ønsker i organisasjonen. Dagens trend for kompetanseutvikling er at man går i retning av å skreddersy kompetanseutvikling der man trekker på egne ressurser. Dette gir større avkastning for utvikling av organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai, 2013). Det kan vi blant annet se av «Rektorutdanningen», som er finansiert av utdanningsdirektoratet. Dette er et tilbud til rektorer og skoleledere i grunn- og videregåendeopplæring som er tilrettelagt for å kombinere jobb og videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2008). Et annet tiltak er "Nasjonal lederutdanning for primærhelsetjenesten" som er et samarbeid med Helsedirektoratet og KS, hvor Handelshøyskolen BI fikk i oppdrag å levere programmet i regi av «Kompetanseløft 2020», som er regjeringens plan for rekruttering, kompetanseheving og fagutvikling i de kommunale helse- og omsorgstjenestene (Helse og omsorgsdepartementet, 2015, s. 127).

Den stadige sterkere fokuseringen på kompetansebehov i arbeidslivet kan, sammen med den kraftige økningen i satsning på kompetanseutvikling, tilbakeføres til viktige samfunnsmessige endringer og interne forandringer i bedriftene (Nordhagen, 1998). Avkastning på kompetansekapitalen avhenger blant annet av i hvilken grad organisasjoner klarer å nyttiggjøre seg av tilgjengelig kompetanse. Sentrale egenskaper ved kompetanse som ressurs i arbeidslivet er ifølge Nordhaug (1998) kunnskap, ferdigheter og evner. Kunnskap kan forstås som ulike former for informasjon som mer eller mindre er organisert hos individet. Ferdigheter og evner som kapasitet til å handle på bestemte måter, forutsetter at kunnskaper og ferdigheter er til stede på forhånd. At foretak besitter og utnytter kompetanse er avgjørende for dets eksistens. Kompetansegrunnlaget er en vesentlig – ofte den vesentlige ressurs det hviler på. For at organisasjoner skal nå sine mål, må kompetansen vedlikeholde, pleies og utvikles. Den enkelte medarbeider er «bærer» av foretakets kompetanse. Dette tilsier at investering i de ansatte, i form av opplæring, motivering og utfordringer vil være av stor betydning både for den enkelte og for foretaket (Nordhaug, 1998). Ifølge Lai (2013) er det svært person- og situasjonsavhengig hvordan kompetanse tas i bruk.

2.2.5 Strategisk Kompetanseledelse

Systematisk kompetanseutvikling dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjon og handler om planlegging og gjennomføring av helhetlige tiltak som skal dekke definerte læringsbehov (Lai 2013). “Strategisk kompetanseledelse innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre at organisasjonen og den enkelte medarbeider har og bruker nødvendig kompetanse for å nå definerte mål” (Lai, 2013, s. 14). Et tiltak kan omfatte bruk av en eller flere læringsmetoder, være rettet mot en eller flere medarbeidere og ha som mål å dekke en eller flere typer læringsbehov (Lai, 2013, s. 117).

Lai (2013) argumenterer for at strategisk kompetanseledelse bør betraktes som en kontinuerlig prosess som starter med planlegging og måldefinering, og fortsetter med prioriterte tiltak, som deretter evalueres og følges opp med vekt på å avdekke resultater ut fra definerte mål. Hensikten med evaluering er å fremskaffe verdifull informasjon og erfaringer som kan benyttes til å planlegge og gjennomføre nye tiltak med ny tidshorisont (Lai, 2013). Staten er en viktig pådriver i kompetanseledelse og styring. Dette kan vi blant annet se i regjeringens «Program for bedre styring og ledelse i staten» (2014). Ledelse er et av fem innsatsområder hvor fokuset er rettet mot

gjennomføringskraft og resultat orientering. Tiltaket som tidligere nevnt “Nasjonal lederutdanning for primærhelsetjenesten” har blitt evaluert av eksterne aktører fire ganger siden oppstarten av utdanningstiltaket i september 2015. Disse evalueringene er bestilt av regjeringen, hensikten er å fremskaffe verdifull informasjon og erfaringer som kan benyttes til å planlegge for eventuelt justere eller endre programmet. Dette understreker statens fokus på systematisk tilnærming til kompetanseutvikling.

2.3 Læring

Med interesse for lederutdannings betydning for ledelse og det fakta at Norge bruker mye penger på utdanning, undrer vi oss over om utdanningen tilfører kunnskap, ferdigheter og holdninger.

«Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse i form av kunnskaper, ferdigheter, eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferds potensial» (Lai, 2004, s. 154).

Det finnes mye faglitteratur om læring. Som med ledelse finnes det ikke en generell akseptert definisjon, men mange ulike definisjoner. Dette henger sammen med at læring har relevans i en rekke fagdisipliner, som for eksempel psykologi, pedagogikk, antropologi, sosiologi og ledelse (Lai, 2013).

Læring har også grunnleggende betydning innen de fleste praktiske områder i både privat og arbeidslivssammenheng (Lai, 2013, s. 118). Det finnes derfor sterkt varierende forskningstradisjoner og tilnærminger til læring som behavioristiske, kognitive og sosiokognitive tilnærminger, hvor den kognitive er den dominerende retningen i dagens forskning på grunnleggende læring (Dyste 1996) (Lai, 2013, s. 118). Selv om definisjonene av læring varierer og på tross av det, så er det enighet om at læring er knyttet til faktisk eller mulig endring i atferd ifølge Moxsnes (1982). Ifølge Lai (2013) sier forskningen at når man skal fange opp læringseffekter så vil det ha betydning for at det skilles mellom flyktige og langvarig effekter, og i den sammenheng vil også tidspunktet for måling av læringseffekter være avgjørende. Kortvarige eller sterkt avtagende endringer i kompetanse, for eksempel i holdninger, har liten eller ingen verdi for medarbeideren og organisasjonen. Reell læring, som er betydningsfull for både medarbeider og organisasjonen er nokså stabil og man antar at det først påvises etter en viss tid (Lai, 2004).

2.3.1 Lærende organisasjoner

Organisasjoner kan ikke tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger på annen måte enn gjennom sine medarbeidere (Lai, 2013, s. 118). Alle organisasjoner lærer, men noen gjør det bedre enn andre. Betegnelsen "lærende organisasjoner" har vært brukt for å beskrive organisasjoner som lærer raskt og bruker kunnskapen til å bli mer effektive. Lederne utvikler og finsliper felles begrepsapparat og mentale modeller for å forstå hvordan ting virker, hvordan man kan tilpasse seg miljøet, og hvordan organisasjonens mål kan oppnås. Folk på alle nivåer rustes til å håndtere problemer og finne bedre måter å gjøre jobben på. Etter hvert som medarbeidernes kompetanse

blir en stadig viktigere konkurransefordel, blir også evnen til å lære stadig viktigere for en organisasjon (Martinsen, 2016).

2.3.2 Faktorer som påvirker læring

Forskning sier at personlige egenskaper generelt og selvbilde er av stor betydning for en medarbeiders lærings motivasjon (Lai, 2013). Det er blant annet viktig i hvilken grad man betrakter seg selv i å være i en relevant rolle og posisjon for læring. Bandura (1986, 1990) uttaler at den selvopplevde mestringsevnen, det vil si troen på egen mestring, påvirker læring. Personer med høy mestringstro vil vanligvis sette seg høye mål og gjøre en stor innsats for å lære (Lai, 2013, s. 132). Spilleregler for kommunikasjon og samarbeid kan både fremme og hemme læring i grupper. Egenskaper i den gruppen en medarbeider er knyttet til påvirker muligheter for læring som blant annet tilbakemeldinger og normer. Det kan eksempelvis være mangel på kultur for å gi tilbakemeldinger eller at kulturen er til stede, men fokuset i tilbakemeldinger er negative i stedet for positive, dette kan hemme læring. Også egenskaper ved selve organisasjonen vil påvirke mulighetene og motivasjonen for læring hos den enkelte medarbeider, blant annet faktorer som omgivelser, finansiell situasjon, teknolog, egenskaper ved oppgaver, belønningssystem, organisasjonsstruktur og arbeidsmiljø. Moxnes (1981) hevder at godt arbeidsmiljø i en organisasjon er helt fundamentalt for å oppnå et godt læringsmiljø. Organisasjonskulturen er spesielt viktig i denne sammenheng, ifølge Schein (1985) og Bang (1988) da den kan gi mulighetene til uformell læring. Med dette menes i hvilken grad organisasjonen tilbyr muligheter for prøving og feiling, gode rollemodeller for observasjon og imitering, konstruktiv kritikk, samt forsterkning faktorer i form av egnede insentiv - og belønningssystem (Lai, 2013).

2.3.3 Læringsprinsipper

Moxnes (1981) skiller mellom to sett grunnleggende læring prinsipper, det vil si ledetråder for å oppnå læring i forbindelse med utforming og gjennomføring av konkrete læringstiltak: teknisk og humanistiske læringsprinsipper.

Tekniske læringsprinsippene er rettet mot å oppnå effektive lærings tiltak og gir retningslinjer for hvordan en læringssituasjon bør utformes. De sentrale tekniske lærings prinsippene er blant annet

fordelt mellom læring, helhetlig læring, forsterkning, tilbakemelding, overføring og øvelse. Humanistiske læringsprinsipper vektlegger behov hos den lærende som må tilfredsstilles for at læring skal finne sted, og omfatter henholdsvis mål, motivasjon, mening, medbestemmelse og muligheter. Disse prinsippene peker dermed først og fremst på sentrale momenter i en læringsprosess snarere enn på hvordan læringsprosessen bør utformes (Moxnes 1981).

De tekniske og humanistiske læringsprinsippene representerer to forskjellige tilnærminger til faktorer som hemmer og fremmer læring. Moxnes (1981) sammenstiller de ulike prinsippene og peker på at prinsippene om øvelse og muligheter bør betraktes som selvsagte.

2.3.4 Kan ledelse læres

Diskusjonen hvorvidt evnen til å være leder er medfødt eller ikke, har eksistert i mange år. Forskningen har ikke klart å påvise at ledelse er en særskilt evne eller om det er et talent som tidlig fastlåses i oppveksten (Martinsen, 2009). Psykolog Hans Petter Karstad uttaler i dagens næringsliv (2012) at ledelse ikke kan læres og at man er født til å være sjef. Arnulf (2012) hevder at ledelse sannsynligvis vil kunne læres og som de fleste ferdigheter så vil noen egne seg bedre til dette enn andre (Arnulf, 2008, ref. i Kuvaas, 2008). Ifølge Martinsen (2017) så er det gjort en god del studier som sier at det å bli leder er sterkt betinget av gener, men at det i seg selv ikke nødvendigvis gjør deg til en god leder.

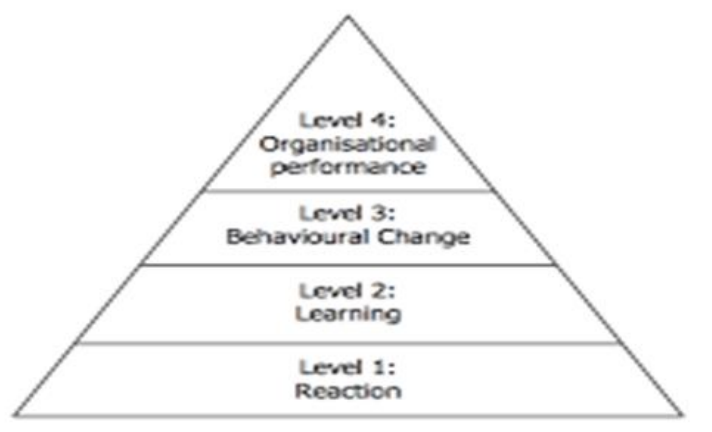
Karp (2019) diskuterer i sin bok «God nok Ledelse» om ledere kan lære å lede. Han trekker frem at det er gjort funn fra tvillingforskning som viser at 25% av lederegenskaper skyldes arv (Ilies mfl. 2004). Dette er omstridt og kontroversielt. I debatten om lederegenskaper skyldes arv har den amerikanske psykologen og genetikeren Plomin vært en tydelig stemme (Karp, 2019). Han argumenterer med at man ikke kan overse funn innen forskning på DNA, særlig det som kalles polygenetisk testing. Plomin (2018) er tydelig på at miljøfaktorer er tilfeldige, og ikke kan gjøres så mye med, mens omtrent 50% av hvem vi er, er nedarvet i vårt DNA. Han mener at gener er den store systematiske forskjellen som forklarer hvordan det går med oss. Hvilke erfaringer vi gjør oss som mennesker har mye å si for våre relasjoner, vårt yrkesvalg og hvordan vi bruker fritiden vår.

Plomin (2018) sier samtidig at livserfaringer ikke forandrer hvem vi er psykologisk. Han mener derfor at vår personlighet, vår mentale helse og kognitive evner ligger i genene. Om vi skal støtte oss på Plomin sin forskning er det dermed ikke nødvendig å bruke krefter på å endre personlighet og kognitive evner for å bli en bedre leder. Men på den andre side kan man si at genforskningen de siste årene har gitt funn som kan gi oss svar på hvem vi er som ledere, fordi det ligger i genene. En nedarvet gen komponent er evnen til selvinnsikt, ønske om å bli kjent med seg selv. Individuasjon kalles denne prosessen hvor individet utvikler og erkjenner sitt eget jeg. Man må i en slik fase løsrive seg fra forventninger til andre for å komme under overflaten. Hensikten med å forstå sider av seg selv er at man da kan forklare hvorfor man gjør som man gjør. Denne individuasjonen prosessen gir selvinnsikt, og man opplever større trygghet med seg selv. Om man på den andre siden mangler evnen til selvinnsikt, vil man ikke kunne komme i kontakt med egne følelser, tanker og egen atferd. Dette vil da begrense evnen til å utvikle seg som modne og trygge mennesker, og evnen til å utvikle seg som leder. Karp (2019) argumenterer at «For at ledere bedre skal forstå hvordan de virker på andre, bør de derfor kjenne seg selv» (Karp, 2019, s. 98). Intelligens endrer seg ikke nevneverdig, men våre evner til å dra nytte av ny kunnskap og ferdigheter blir påvirket av læringsmiljøet. Læringsmiljøet er dermed svært viktig om man skal lære ledere å utvikle sin lederpraksis. Med dette menes at ledelse ikke alene kan læres i et undervisningsrom. Karp er opptatt av at å lære ledelse er en personlig, eksperimentell, erfarings baserte og kontekstavhengige prosess. Han mener at ledelseslæring og utvikling i de fleste tilfeller, kun kan skje i de arbeidsgruppene som man tilhører til daglig (Karp, 2019, s. 102). Om ledelse skal læres fordrer det at kunnskap og ferdigheter trenes på i ledelsesrelevante situasjoner. Man må få stå i det over tid, og oppleve mestring med dette. Ved at lederen tar i bruk av metalæring, altså refleksjon over handling og erfaringer, vil man støtte grunnlaget for å lære ledelse for det enkelt individ. Det å utvikle seg til å ha et lederansvar er en dannelsesreise av etisk refleksjon og forståelse av faktabasert kunnskap.

Oppsummert sier Karp (2019) at langt de fleste kan lære seg ledelse, innenfor visse grenser, lære seg ferdigheter, ta til seg kunnskap og bli bevisst egne evner som samlet gir dem en kompetanse til å mestre ledelsesoppgavene. Han påpeker at dette er krevende arbeid, det kreves innsats og ikke alle evner å prosessere ny kunnskap og ferdigheter. Mintzberg (2013) sier at formell utdanning ikke kan skape ledere. Så lenge den studerende er en potensiell leder vil trening hjelpe ham til å bli en mer effektiv leder (Mintzberg, Lederen og hans jobb, 1976, s. 288).

2.3.5 Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model

Som nevnt er det økende bruk av ledelsesutdanningsprogrammer både i Norge og internasjonalt (Dale, 2019). Lai (2013) argumenterer for viktigheten av å følge opp og evaluere utdanningsprogrammer. Hensikten med evaluering er å fremskaffe verdifull informasjon og erfaringer som kan benyttes til å planlegge og gjennomføre nye tiltak (Lai, 2013). Kirkpatricks modell «Four level of training evaluation» er et eksempel på et slikt verktøy og ble utviklet i forbindelse med Donald Kirkpatrick sin doktoravhandling i 1954. Modellen er et resultat av hans reelle ønske om å vite om treningen hans gjorde en forskjell for veilederne han trente og organisasjonene han jobbet i. Modellen er et praktisk og fleksibelt rammeverk for hvordan man kan bygge opp treningen av ledere for å øke effektiviteten og dermed oppnå et bedre resultat i organisasjonen. Læring og effekt skjer på fire nivåer der nivåene er avhengig av hverandre for å få avkastning på investeringene. Modellen er sannsynligvis den mest kjente for å analysere og evaluere trenings- og utdanningsprogrammer (Kirkpatrick, 1994).



Source: from Kirkpatrick, 1996

Figur 1: Kirkpatrick Four-Level Training Evaluation Model

Modellen representerer de fire nivåene;

Nivå 1: Reactions (reaksjon); deltakernes reaksjon på læringen i form av subjektive oppfatninger om tiltakets innhold, utforming og gjennomføring.

Nivå 2: Learning (læring); ny læring som resultat av treningen, hvilket resultat sitter deltagerne igjen med.

Nivå 3: Behaviour (atferd); hvilke atferdsendringer har skjedd og har deltagerne tatt i bruk ny kompetanse, har man endret sin måte å arbeide og utføre sine oppgaver på.

Nivå 4: Results (resultat); hvilke erfaringer sitter man igjen med og hva kan resulteres tilbake til virksomheten. Hva nytte har den enkelte medarbeider fått ut av læringen og hva nytte har organisasjonen fått ut av tiltaket. Målinger av organisasjonsmessige nytte er ofte metodisk krevende (Kirkpatrick, 1994).

Kirkpatrick's modell har vært viktig og mye brukt innenfor evaluering av både ledelsesprogrammer, for eksempel i "Nasjonal lederutdanning for primærhelsetjenesten" og læring generelt, eksempelvis bruker KS, kommunesektorens organisasjon, denne modellen i sin evaluering av læring. Vi vil i vår studie bygge på hans ideer for å forstå lederes erfaring med lederutdanning på fire forskjellige nivåer for å få en holistisk forståelse av deres utvikling som følge av deltagelse på lederutdanning på høyskolenivå (Partners, 2020).

3 Metodologisk tilnærming og forskningsdesign

«Begrepet forskning innebærer å søke grundig etter klarhet og forståelse i et forhold eller en sammenheng» (Dalland, 2015, s. 16). Formålet med å gjennomføre forskning er å få frem gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Metode er veien mot målet og kan forstås som strategien forskeren velger for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Jakobsen, 2016, s. 15). Vi vil først i dette kapitlet presentere en beskrivelse av kontekst for studien før det redegjøres nærmere for metodologiske valg som forskningsdesign, tilnærming, intervju og utvalg, analyse. Deretter belyses studiens reliabilitet og validitet med etisk refleksjon som avslutning på dette kapitlet.

3.1 Beskrivelse av kontekst

Vi belyser fenomenet lederutdanning med Bamble kommune sitt lederutviklingsprogram som kontekst. Kommunen ligger i Vestfold og Telemark fylke. I kommunen er det 1184 fast ansatte, seks kommunalområder og 31 virksomhetsledere med påfølgende avdelingsledere under virksomhetslederne. Kommunens politiske miljø var opptatt av betydningen av at arbeidet med kompetanseutvikling var viktig og strategisk. I 2010 fikk Bamble kommune 26 millioner i utbytte fra Skagerak energi, av disse midlene ble 4 millioner satt av til kompetansefond. Bamble kommune ønsket å være en lærende organisasjon som bevisst bygget opp, delte og utnyttet sin samlede kompetanse og ville at de politiske signalene skulle forankres og legges som forutsetninger for å utvikle kunnskap, ferdigheter, holdninger for morgendagens arbeidssituasjon.

Et av satsningsområdene var lederutviklingskompetanse. Bamble kommune valgte årlig å kjøpe fem plasser på en ekstern utdanningsinstitusjon i perioden 2008 til 2017. Studiet var i regi av Universitetet i Nord-Trøndelag. Det var et åpent tilbud til alle ansatte i kommunen. Det ble ikke stilt krav til at den ansatte måtte inneha en lederfunksjon i kommunen for å kunne søke. De ansatte kunne søke via Rådmannens ledergruppe, som fattet beslutning på hvem som skulle få plass. Det var en åpen studiet også for andre studenter og totalt var det 32 plasser og utdanningen var i så måte ikke skreddersydd spesielt for Bamble kommune. Undervisningen foregikk ved Folkeuniversitetet i Skien som stilte med lokaler og forelesere.

3.2 Metode

I denne delen beskrives forskningsdesignet, som i denne studien er casestudie, før kvalitative studier belyses nærmere. Videre redegjøres det for utvalg og deretter semi-strukturert intervju som var denne studiens intervjumetodikk. Til sist beskrives hvordan dataene har blitt analysert.

3.2.1 Casestudie

Casestudie som forskningsdesign er egnet til denne studien fordi vi ønsket å lære mer om fenomenet lederutdanning. Casestudie er en inngående studie av en eller noen få undersøkelsesenheter. Ifølge Jacobsen er case studier godt egnet til å gi detaljerte beskrivelser av virkeligheten og gir muligheten til å forstå samspillet mellom aktør og kontekst (Jakobsen, 2016, s. 99).

Denne studien, om hvilke erfaringer ledere har ved å ta lederutdanning er en fortolkende casestudie hvor kjente begreper, teori og rammeverk brukes for å forstå og forklare en unik case. En fortolkningsbasert tilnærming tar utgangspunkt i empirien for så å gå til teorien. Det ideelle utgangspunktet er å ha et helt åpent sinn til fenomenet og gjennom en slik åpen tilnærming dannes teoriene (Jakobsen, 2016, s. 29). En fortolkningsbasert tilnærming til virkeligheten betyr at det ikke finnes en objektiv, sosial virkelighet, men flere ulike måter og beskrive og forstå virkeligheten (Jakobsen, 2016, s. 28). Teoretisk representativitet etableres gjennom overbevisende argumenter og casestudier kan dermed trekke ut essensen av komplekse sammenhenger uten krav om gyldighet fra andre beslektede case (Andersen, 2013, s. 18). Casestudier fokuserer på en spesiell undersøkelsesenhet som kan avgrenses i tid og rom. Denne studien er avgrenset i tid og rom ved at den kollektive enheten er ledere i Bamble kommune og hendelsen som studeres er lederutdanningen i regi av Universitetet i Nord Trøndelag i perioden 2008 til 2017. Enheter kan være absolutte enheter som består av enkeltindivider eller kollektive enheter som igjen består av flere absolutte enheter, dette kan være en organisasjon, gruppe eller et lokalsamfunn (Jakobsen, 2016, s. 97).

Casestudier er egnet til denne studien fordi vi ønsket å lære mer om fenomenet lederutdanning ved å belyse lederes erfaringer ved å gjennomføre lederutdanning på høgskolenivå. Vi ønsket å dypdykke inn i materien for å få fram virkelighetsnære beskrivelser av lederes erfaringer.

Casestudier er formålstjenlig til å gi «tykke beskrivelser», det vil si detaljerte beskrivelser av virkeligheten (Jakobsen, 2016, s. 99).

3.2.2 Kvalitativ tilnærming

Ontologien omhandler læren om hvordan virkeligheten ser ut (Jakobsen, 2016, s. 22). Epistemologi omhandler i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap (Jakobsen, 2016, s. 23). Med disse definisjonene som bakteppe redegjøres det for noen betraktninger rundt valget av det vitenskapsteoretiske utgangspunktet i oppgaven. Studien som danner grunnlag for denne oppgaven, går under kategorien samfunnsforskning hvor fokuset er på mennesker og deres meninger og holdninger (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2010, s 31).

En kvalitativ studie er som regel få enheter der data samles inn som ord. Med kvalitativ primærdata menes data som er samlet inn fra mennesker, enten individuelt eller i grupper (Jakobsen, 2016, s. 139). I et kvalitativt undersøkelsesopplegg så er individuelle åpne intervju, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentundersøkelse de viktigste metodene (Jakobsen, 2016). For dette prosjektet er det foretatt overveielser av de ulike undersøkelsesoppleggene. Prosjektet er opptatt av få fram den enkeltes meninger, oppfatninger og holdninger, vi har derfor valgt et semi-strukturert intervju som undersøkelsesopplegg med åpen tilnærming til fenomenet ledelse, lederutdanning og læring. Hensikten er å få fram erfaringene ledere har ved å ha gjennomført lederutdanning på høgskole nivå (Jakobsen, 2016, s. 147). En kvalitativ metode handler om å karakterisere og finne egenskapene til fenomenet (Repstad, 2014, s. 16).

Valget av undersøkelsesopplegg begrunnes i målet om å få fram en samling av individuelle erfaringer fra ledere som har tatt lederutdanning, og et ønske om virkelighetsnære fortellinger. Å undersøke få enheter er vurdert som et godt egnet opplegg for å belyse problemstillinger hvor vi er interessert i dybde, nyanser og forholdet mellom individ og kontekst (Jakobsen, 2016).

Intervjuobjektene egne subjektive erfaringer som har blitt formidlet gjennom intervju er blitt fortolket og satt sammen til en fortolkende beskrivelse av virkeligheten. Ny kunnskap utvikles gjennom fortolkningsprosesser, og er en hermeneutisk tilnærming til å forstå utvikling av kunnskap (Jakobsen, 2016).

I denne studien har vi fulgt Jacobsen`s fremgangsmåte for kvalitativ forskning (Jakobsen, 2016). Vi startet med å utarbeide problemstillingen som er; «Hvilke erfaringer har ledere som har gjennomført lederutdanning på høgskolenivå». Dette valget ble tatt på bakgrunn av flere faktorer som interesse for ledelse, undring over om ledelse kan læres og ledelseslitteratur. Deretter valgte vi relevant case og undersøkelsesenheter. Den ene forskeren hadde kjennskap til Bamble kommunes lederutviklingsprogram. Valget av case falt derfor på denne forskerens arbeidsplass. Det blir redegjort for den ene forskerens forhold til undersøkelsesenheterene nedenfor. Videre samlet vi inn data ved å intervjuer enhetene for deretter å analysere og tolke dataene. Teorien ble videre benyttet til å diskutere funn i lys av teoretiske rammeverk for å utvide kunnskap om fenomenet vi studerer; lederutdanning. Til slutt oppsummeres funnene i en konklusjon.

3.2.3 Utvalg

Vi var nysgjerrige på hvilke erfaringer ledere erfarte ved å ta lederutdanning. Da en av forskerne hadde kjennskap til lederutviklingsprogrammet som tidligere var gjennomført i forskerens egen organisasjon, ønsket vi å benytte oss av dette bekjentskapet for å finne ut om det var interesse for deltakelse i vårt forskningsprosjekt. Ledelsen ble forespurt både muntlig og skriftlig og stilte seg positive og sa seg villige til å delta i undersøkelsen. Den første henvendelsen ble foretatt av forskeren som arbeidet i organisasjonen. Begrunnelse for strategien var antakelsen om at den etablerte relasjonen ville påvirke til at Bamble kommune ønsket å delta. Kommunens øverste ledelse ble forespurt muntlig og skriftlig. Ledelsen ga oss tillatelse til å ta direkte kontakt med aktuelle intervjuobjekter, noe som ga oss mulighet til å velge et utvalg fra ulike fagområder i kommunen.

Vi ønsket at intervjuobjektene jobbet som ledere på intervjutidspunktet, noe som styrte oss i retning av hvilke informanter vi ville ha behov. Utvelgelsen av informanter startet med at vi tok kontakt med ledelsen i kommunen som ga oss oversikt over tidligere deltakere i programmet. Vi ønsket representanter fra ulike kommunalområder for å oppnå variasjon i kjønn og fagområder. Vi tok først uformell kontakt for å vekke interessen for å delta, videre ble det sendt ut informasjon om forskningsprosjektet og samtykkeskjema på e-post, deretter ble det sendt ut invitasjon via Outlook med sted og tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Av syv henvendelser, booket og avtalte vi seks intervjuer og vurderte at antallet var tilstrekkelig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 165). Alle

informantene jobbet som ledere på intervjutidspunktet. Vårt utvalg av informanter er basert på et strategisk utvalg, da de skulle inneha en lederjobb og ha gjennomført lederutdanning på intervjutidspunktet (Jakobsen, 2016, s. 181). Alle intervjuobjektene deltok i utdanningen på forskjellige tidspunkter i perioden mellom 2008 til 2017 og representerte ulike fagområder og kjønn. Figur 2 viser en oversikt over informantene med pseudonym og kjønn. Vi har bevisst tatt bort fagområder fordi det er en liten organisasjon og vi er opptatt av at informantene ikke skal gjenkjennes (figur 2).

Navn	Kjønn
Aksel	Mann
Sol	Kvinne
Kim	Mann
Jon	Mann
Tor	Mann
Tina	Kvinne

Figur 2: Informasjon om informantene

3.2.4 Semi - strukturert intervju

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Dalland, 2015, s. 18). Et semi-strukturert intervju er verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Et semi – strukturert forskningsintervju bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede, det er utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22).

Det er vanlig å skille mellom fire måter å gjennomføre individuelle intervjuer på: ansikt-til ansikt, telefon, chat og e-post og man kan si at man har flere kanaler å velge ut fra hvordan man ønsker at kommunikasjonen mellom intervjuer og intervjuet skal foregå (Jakobsen, 2016, s. 147). Vi valgte et ansikt til ansikt intervju fordi vi ønsket et fysisk nærvær og på den måten oppnå en dynamisk og

informasjonsrik kommunikasjon med intervjuobjektet (Jakobsen, 2016, s. 147). Et intervju kan inneha ulik strukturingsgrad. Et intervju som et fullt strukturert vil inneholde spørsmål som et fastsatt på forhånd. Et annet alternativ er intervju med middels strukturingsgrad. Ved å benytte seg av denne type intervju arbeider man med 3-4 hovedtemaer. Forskerne lar intervjuet bli en samtale hvor man kretser rundt det som virker viktig og interessant ut ifra intervjuobjektens funksjon og kunnskap (Hernes, 2016, s. 187).

I arbeidet med det semi – strukturelle intervju utarbeidet vi en intervjuguide med en middels strukturingsgrad, vi lagde en oversikt over hvilke temaer vi skulle innom i løpet av intervjuet med påfølgende hjelpespørsmål under hvert tema, dette for å sikre at vi dekket de viktigste områdene studien skulle belyse (Jakobsen, 2016, s. 150). Vi startet intervjuet først med å fortelle litt om oss for så å presentere formålet og hensikten med selve undersøkelsen og hvordan informasjonen som kommer fram i intervjuet skulle benyttes (Jakobsen, 2016, s. 155). Vi begynte å stille generelle spørsmål knyttet til ansettelsesforholdet for å varme opp og bli kjent med intervjuobjektet. Deretter gikk vi over til spørsmål knyttet til våre tre utvalgte temaer begrunnet i litteraturen. Avslutningsvis spurte vi om intervjuobjektet hadde noen spørsmål til seansen. Intervjuguiden inneholdt åpne spørsmål innenfor temaene; utdanning, ledelse, og læring. Ved å stille åpne spørsmål vil vi få tak i det intervjuobjektet mener er viktig og beskrevet med egne ord (Jakobsen, 2016, s. 156). Intervjuene ble gjennomført i en naturlig kontekst på deres egen arbeidsplass. Vi tok vare på samtalene gjennom lydopptak som vi siden bearbeidet ved å transkribere (Dalland, 2015, s. 179). I kvalitative intervjuer så kommer det frem opplysninger på mange plan. Via lydopptak fikk vi fanget opp nyanser i språk og stemmeleie (Dalland, 2015, s. 175). Vi transkriberte intervjuene ved å lytte til lydopptaket (Dalland, 2015).

3.2.5 Analyse av data

Kvalitativ analyse handler å finne ut av hva datamaterialet har å fortelle, ofte må vi se vekslende mellom å se på helheten og dele opp materialet i mindre deler (Dalland, 2015, s. 144). I analysen er det viktig å få frem innholdet i intervjuet på en saklig måte (Dalland, 2015, s. 178). En av metodene for å tilnærme seg kvalitative data på er å gjøre en tematisk analyse. (Bryman & Bell, 2011, s. 579). Prosessen med å systematisere det transkriberte materialet var omfattende. Teksten, setningene og ordene i transkripsjonen ble grundig gjennomgått. Den videre analysen bestod av

systematisering og kategorisering av nedtegnet tekst. Når vi analyserer et intervju, vil oppdeling i mindre deler hjelpe oss til å få tak i de enkelte sidene ved det intervjupersonen har sagt (Dalland, 2012, s. 178). Det finnes flere måter å analysere kvalitative data på. Malterud i Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 173) foreslår at forskeren går gjennom fire nivå. Det første steget er å få et overordnet inntrykk av materialet, mens det andre steget er å kode og kategorisere. Å redusere materialet etter kodingen er det tredje steget. Det fjerde og siste steget er å oppsummere datamaterialet. Vi valgte å kode datamaterialet ved å følge de fire stegene beskrevet over. I prosessen med diktering og transkribering fikk vi overblikk over intervjuetekstene ved at vi måtte gå gjennom innholdet hver for oss og sammen flere ganger.

Deretter startet arbeidet med å kode og kategorisere, og i dette arbeidet benyttet vi oss av søkemotoren i Word. Glaser og Strauss innførte i 1967 en tilnærming til kvalitativ forskning kalt Grounded Theory hvor koding spilte en viktig rolle (Bryman & Bell, 2011, s. 584). Koding innebærer at det knyttes nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på å senere kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I arbeidet med kodingen utviklet vi kategorier basert på forskningsspørsmålene i studien. Kodestrukturen presenteres i figur 3 og inneholder tre nivåer. Nivå 1 er kodene som ble benyttet i analysen av datamaterialet hvor vi brukte Word som søkemotor. Nivå 2 består av temaer hentet fra forskningsspørsmålene, mens nivå 3 presenterer studiens hovedfokus. Som beskrevet overfor transkriberte vi intervjuene og lette etter nøkkelord som beskriver de samme fenomener, altså kodet og kategorisert intervjuene samtidig som vi kvalitativt tolket hva de sa basert på dette rammeverket.

Første nivå		Andre nivå		Tredje nivå
Resultat				Erfaringer med lederutdanning
Nytteverdi		Resultat		
Fordel for organisasjonen	→		→	
Lederspråk				
Mental reise				
Trygghet		Atferd		
Tydighet	→		→	
Ledelse				
Kommunikasjon				
Teori				
Modeller				
Verktøy		Læring		
Erfaringsbasert	→		→	
Kunnskap				
Fag				
Forfremmelse				
Faglig påfyll				
Studiepoeng		Reaksjon		
Bygge CV	→		→	
Muligheter				
Oppfordret til lederutdanning				

Figur: 3 Kodestruktur

Vi har funnet 6 ord og begreper som passer til nivå 1; reaksjon, i Kirkpatrick's evalueringsmodell, 6 ord og begreper som passer til nivå 2; læring, 6 ord og begreper som passer til nivå 3; atferd og 4 ord og begreper som passer til nivå 4; resultater. På den måten har vi kodet dataene ved bruk av tematisk analyse og funnene vil vi analysere basert på de fire nivåene i Kirkpatrick evalueringsmodell.

3.3 Reliabilitet

Studiens reliabilitet handler om påliteligheten i det vi finner i forskningen altså forskningsrapportens konsistens og troverdighet. Reliabilitet brukes ofte i sammenheng om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere ved hjelp av den samme metoden på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 357). Vi har i metodekapittelet redegjort for hvilke metoder som er valgt, hvordan utvalget er utrettet og hvordan datamaterialet er dokumentert, analysert og beskrevet. Også hvilke valg som er tatt gjennom hele forskningsprosessen. Denne dokumentasjonen gjør prosessen synlig og tilgjengelig og gjør det mulig for andre å sjekke påliteligheten ved å gjøre en tilsvarende undersøkelse, for å se om man kommer frem til et liknende resultat (Jacobsen, 2016, s. 385).

Stabilitet er også en faktor man skal overveie hvorvidt et funn eller måling er pålitelig, det vil si om man kan oppnå de samme resultater ved å gjenta målingen på et annet tidspunkt med det samme utvalget (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). I dette forskningsstudiet om lederes erfaringer ved å gjennomføre lederutdanning er det grunn til å tro at svarene informantene ga er påvirket av at informantene har praktisert ledelse i mer en to- eller flere år etter gjennomført lederutdanning. Med tanke på tidsrommet mellom gjennomført lederutdanning og dette forskningsstudiet har nok opplevelsen av erfaringene blitt påvirket av egen utvikling i praksisfeltet i etterkant av lederutdanningen, og igjen påvirket hvordan informantene opplevde erfaringene av lederutdanningen. Allikevel er det grunn til å tro at svarene på opplevd erfaring er stabilt om man måler det ved et senere tidspunkt med samme utvalg. Derimot hvis man tar et utvalg av nyutdannede og stiller samme spørsmål vil vi anta at svarene kunne blitt annerledes.

3.4 Validitet

Hensikt med forskning er å få fram gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten, og hvordan vi samler inn dataene påvirker dataens gyldighet. Det vil si at undersøkelsen må være sann og til å stole på (Jacobsen, 2016, s. 17). Validitet dreier som om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Validitet sjekkes ved å kontrollere eventuelle feilkilder, forskeren spiller «djevelens advokat» overfor egne funn, og

benytter seg av ulike kontrollspørsmål til å kunne se studien i lys av disse til å verifisere informasjon og tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 279).

Intern validitet dreier blant annet om vi har fått tak i de rette kildene og i hvilken grad de kan gi riktig informasjon (Jakobsen, 2016, s. 229). I denne studien bestod utvalget av informanter som jobbet som ledere og hadde gjennomført lederutdanning og de kunne gi relevante og utfyllende svar på spørsmålene vi stilte. Ekstern validitet handler om man kan generaliseres ved at de kan overføres til andre intervjupersoner, sammenhenger og situasjoner (Jakobsen, 2016, s. 237). For å belyse kan vi se nærmere på antall enheter, hvordan vi valgte ut enheter, og den generelle kvaliteten til kilden. I utvalget satt vi sammen et utvalgskriterium ved at vi skulle jobbe som ledere i Bamble kommune, de skulle representere ulike kommunale områder, ha ulikt kjønn og gjennomført Bambles lederutdanningsprogram. Vi intervjuet to fra samme kommunalområdet med var fordelt på ulike virksomheter og jobbet ikke tett sammen. Under intervjuene fortalte informantene sine erfaringer på omtrent samme måte, helt uavhengig av hverandre, noe som bygger oppunder kvaliteten til kildene.

3.5 Etisk refleksjon

I alle kvalitative forskningsintervjuer er det etiske perspektiver. Som forsker må man hensynta det å jobbe ut fra en grunnleggende respekt for mennesket og vise respekt gjennom hele forskningsprosessen. Samfunnsvitenskapelige undersøkelser har samfunnsmessige konsekvenser, både for de som blir undersøkt og for samfunnet (Jakobsen, 2016). Dette fordrer at forskeren har satt seg inn i forskningsetiske retningslinjer og man må vurdere de valg man tar i undersøkelsesprosessen ut ifra etiske prinsipper (Jakobsen, 2016, s. 45). Gjennom hele studien har vi gjort etiske overveielser, både i forkant i undersøkelsesprosessen, gjennom innhenting av data, bearbeiding, og framstilling av datamateriale.

I forkant av undersøkelsen innhentet vi godkjenning av personvernombudet for forskning (NSD 2020). Vi sendte inn søknad hvor vi redegjorde for metode, intervjuguide, anonymisering av datamaterialet, lagring, oppbevaring og destruering. I bearbeidelsen av vårt datamateriale har vi vært veldig bevisste på at informasjon knyttet til stilling og ansvarsområde ikke skal komme frem på en slik måte at informantene kan bli identifisert (NESH, 2016, s. 16). Det er en liten organisasjon og

derfor har vi valgt en lav detaljeringsgrad på dataene i fremstillingen av studien fordi vi var opptatte av at informantene ikke skulle bli gjenkjent.

Personopplysningsloven (Lov-2018-06-15-38) definerer hva som er følsomme opplysninger. I denne oppgaven består informantene av personer som jobber som ledere og som har gjennomført lederutdanning på høyskolenivå. Vi vurderte at sannsynligheten for at det kunne komme frem informasjon av sensitiv karakter under intervjusituasjonen ikke var særlig stor. Vi erfarte i prosessen at det ikke kom frem sensitive opplysninger. Konteksten i intervjusituasjonen var viktig for å kunne ivareta etiske perspektiver som det å holde seg til avtalte rammer for intervju, være tro mot intervjuguiden og ha en tydelig rollefordeling mellom forskerne. Dette var viktig for å opptre nøytralt og ikke la egne erfaringer komme frem (Kvale og Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2019) hevder videre at kunnskapen avhenger også av hva slags forhold intervjuere har til aktørene. I vårt tilfelle har begge nær kjennskap til ledelse og lederutdanninger, i tillegg har den ene forskeren kjennskap til intervjuobjektene fordi de jobber i samme organisasjon. Vi besluttet en rollefordeling ved at den som jobbet i organisasjonen hadde en passiv rolle under intervjuet. I et åpent individuelt intervju er det viktig å skape en god relasjon slik at aktørene føler trygghet i situasjonen og føler at de kan snakke fritt om det de blir spurte om (Jakobsen, 2016). Vår tilnærming til det å skape tillitt og trygghet i intervjusituasjonen startet allerede ved at vår oppgave ble godkjent av Norges samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Det skal informeres tilstrekkelig om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan man har tenkt å bruke resultatene, og om følgende av å delta i forskningen. (NESH, 2016, s. 14).

Vi var tidlig opptatt av å gi god informasjon om mål, hensikt og metode for gjennomføring, samt frivillighet. Vi innhentet samtykke fra informantene før vi gjennomførte intervjuene. Det ble også opplyst om at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. (NESH, 2016, s. 14). I innledningen til intervjuene ble informantene informert på nytt om at undesøkelsen ikke var initiert av arbeidsgiver, noe vi vurderte var viktig for å forsikre informantene om formålet for deltakelse og skape tillit i intervjusituasjonen. Vi har tilstrebet å opptre høflig og korrekt i alle relasjoner knyttet til prosjektet og har vært opptatt av at vi ikke på noe måte skulle fremstå som dømmende eller krenkende.

4 Resultater og analyse

I denne delen presenteres funnene som tar for seg hva ledere har erfart ved å gjennomføre lederutdanning. Funnene er presentert med forskningsspørsmålene som utgangspunkt og presenteres i de fire delene basert på Kirkpatrick's rammeverk for å evaluere trening og lederutviklingsprogrammer. I del en presenterer vi funnene knyttet til reaksjon, hva informantene syntes om å delta på lederutdanning. I del to tar vi for funnene knyttet til læring og presenterer hva har ledere lært i lederutdanning. I del tre presenteres funnene knyttet til atferd, hvordan opplever ledere at de anvender kunnskapen de har lært. I siste del presenteres funnene knyttet til resultat, hvilke typer resultater kan lederutdanning lede til.

4.1 Reaksjon – hva syntes ledere om å delta på lederutdanning

Karp (2019) hevder at det som skaper ledelse er menneskers kompetanse, egenskaper, trekk og kvaliteter. Med dette synet på ledelse er det enkeltpersoner som bør lederutvikles (Karp, 2019). Internasjonalt og nasjonalt vises det interesse for å satse på lederutvikling og utvikle lederskap på individnivå (Nordhaug, 1998). Funnene knyttet til hva ledere syntes om å delta på lederutdanning presenteres nedenfor, og det fokuseres på hva var deres bakgrunn og motivasjon for å delta.

Samtlige informanter opplevde at lederutdanning var nyttig og et godt faglig påfyll, og en av informantene understreket dette ved å uttale at det kanskje var den mest nyttige utdannelsen hun hadde tatt. I datamaterialet belyses dette ved at informantene omtaler ønske om å få mer kunnskap om ledelse. Sol forteller at hun ikke hadde noe administrasjon og ledelse i sin grunnutdanning og opplevde det derfor viktig å lære mer om disse temaene. På bakgrunn av uttalelsene antar vi at informantene gjennom utdanningen har fått tilført ny kunnskap som de opplever har gitt dem merverdi i deres arbeidshverdag. Perspektivet om behovet for mer faglig påfyll og ledelseskompentanse blir illustrert ved sitatet nedenfor.

... motivasjon var å bli en bedre leder, å få noe mer kjøtt på beina fordi jeg følte meg litt umoden. (Kim)

Det andre perspektivet som nevnt ovenfor var å gjennomføre utdanningen for å få mulighet til å komme i en posisjon til lederstilling. Organisasjonen er opptatt av at deres ledere skal inneha formell leder kompetanse, noe som var bakgrunnen for at organisasjonen kjøpte fem studieplasser. Vi antar at dette kan ha hatt påvirkning på informantenes motivasjon om å ta lederutdanningen. Dette blir blant annet belyst ved at en av informantene forteller om eget mål og hensikt ved å ta utdanningen.

Jeg hadde jo lenge tenkt at det kunne være spennende med ledelse, det var et bevist valg å gå over og søke lederstillinger. Og jeg var veldig klar over at en lederstilling krever også økt kompetanse. Så motivasjonen min var rett og slett økt kompetanse for å kunne gjennomføre jobben min på best mulig måte. (Tor)

Felles for informantene var at de alle var klar over at det stiltes høyere krav til formell kompetanse for å inneha en lederjobb. Studiet var åpent for alle å søke på i organisasjonen. Noen av informantene ble oppfordret til å søke og opplevde dette motiverende mens andre valgte på eget initiativ å søke i kraft av de ønsket seg over i en lederjobb. Vi mener at det fremkommer i datamateriale at informantene, uavhengig av om de er blitt oppfordret til å søke eller søkt på eget initiativ, har blitt inspirert til å søke seg til lederjobber. Samtlige er i lederstillinger i dag, noe de ikke var på det tidspunktet de startet på utdanningen. Dette illustreres med sitatet under.

... da hadde jeg jo ingen lederjobb. Da jobbet jeg som ... men ønsket å gå over i en lederstilling. (Kim)

På tross av ulike innganger til dette studie så svarer alle informantene at lederutdanningen har vært inspirerende og et viktig bidrag inn i lederrollen. Det fremkommer ikke under intervjuene bakgrunn for hvorfor de ble bedt om å søke lederutdanning, men det kan tenkes at arbeidsgiver hadde en framtidsplan for disse. Sitatet under forteller at en virksomhetsleder i organisasjonen hadde en plan for sin medarbeider.

*Det ble vel formidlet via virksomhetsleder at det var ønskelig at jeg tok den utdanningen, det var forventet at jeg tok den da jeg gikk inn i jobben som leder.
(Aksel)*

Det framkom at studiepoeng var viktig og at de fikk en formell teoretisk kompetanse og dermed bygget CV sin for å øke sine muligheter. Tina forteller at den formelle kompetansen også vil gi henne større muligheter på arbeidsmarkedet generelt. Det forteller oss at de hadde en bevisst tanke på at de ønsket å bli mer attraktive i egen organisasjon og på arbeidsmarkedet generelt. Informantenes tanker rundt tilegnelse av formell teoretisk kompetanse blir belyst ved sitatet nedenfor.

Det spørsmålet man får iblant er om har du tatt ledelse, det er viktig å ha det på CV-en. Det signaliserer noe på en måte, at man har tilnærmet seg noe teoretisk og formelt ... Men jeg ser jo også at å ha dette på en cv da, jeg ser jo at det har vært en døråpner, at det gir muligheter at du kan vise til formell kompetanse innen ledelse. (Jon)

Informantene fortalte også at det er viktig at kollegaer og medarbeidere har tiltro til deres kunnskap om ledelse, og mente at dokumentasjon på kompetansen var viktig. Dette peker i retning av at informantene mente at så lenge de hadde papirer på den formelle lederutdanningen ville omgivelsene i større grad ha tro på, og respektere dem som ledere.

Man oppnår en større tillit når man har den formelle utdannelsen, det gir et bra signal ut til de du skal lede. Det tror jeg har stor betydning. (Jon)

Lederutdanningen inneholdt tre ulike temaer; ledelse, organisasjon og prosjektledelse. Det ble sagt at foreleserne var dyktige og betydde noe for deres motivasjon og opplevelse av å studere. Utdanningen var lagt til en ettermiddag i uken og informantene fortalte oss at på tross av at de var slitne etter en lang arbeidsdag gledet de seg til forelesningene. Modellene og verktøyene som informantene forteller at de har lært antar vi at oppleves som nyttig da disse kan tas umiddelbart

med tilbake og benyttes i arbeidshverdagen. Det at læringen er direkte overførbart til arbeidshverdagen kan ha gitt en opplevelse av et forsterket utbytte. Sitat nedenfor belyser dette.

Emnet prosjektledelse er den metodikken som vi skal bruke i Bamble Kommune. Jeg har brukt denne metoden mange ganger fordi jeg har sittet i mange prosjekter. Utdanningen ga meg mer forståelse for metodikken, og forståelse for hva prosjektarbeid var. At det var noe mer en arbeidsgruppe. Akkurat det ga meg mer innsikt og større forståelse. Det er helt klart noe jeg sitter igjen med og der fikk jeg et nyttig verktøy og jeg har fortsatt faglitteratur stående her, så det hender at jeg tar den fram. (Jon)

... endringsmodellen til Kotter den ligger bestandig fremme i panna mi når vi driver med endring, de ulike trappetrinna der. (Kim)

Det framkom dog at en av informantene opplevde at utdannelsen ikke imøtekom hans behov, han forteller «jeg føler at utdannelsen bomma litt på behov som jeg opplever som avdelingsleder og at det kanskje er mer erfarings basert kunnskap som gjør at man utvikler seg da». Dette utsagnet kan peke på at behovet hos informanten ikke ble tilfredsstillt og at opplevd læringsutbytte ble begrenset. Moxnes (1981) mener at behov hos den lærende må være tilfredsstillt for at læring skal finne sted. Det kan også peke på en skepsis hos informanten knyttet til om ledelse kan læres gjennom utdanning, fordi det muligens foreligger en overbevisning om ledelse i større grad utvikles gjennom erfaring.

4.2 Læring – hva har ledere lært i lederutdanningen

Lai (2013) definerer læring som tilegnelse av ny eller endret kompetanse i form av kunnskap, ferdigheter eller holdninger som gir relativt varige endringer i en persons atferds potensial. Personlige egenskaper og selvbilde er av stor betydning for en medarbeiders motivasjon til læring (Lai, 2013). Organisasjoner kan ikke tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger på annen måte enn gjennom sine medarbeidere. Funnene knyttet til hva ledere har lært i lederutdanning

presenteres nedenfor, og det fokuseres på hva ledere konkret lærte og hvordan trening og erfaring har påvirket deres utvikling i lederrollen.

Informantene erfarte å få tilført kompetanse i form av kunnskap, ferdigheter eller holdninger i løpet av studieperioden. De nevnte blant annet organisasjon- og ledelses teori, konkrete verktøy og modeller. Tema endringsledelse ble trukket frem som særlig viktig læring fra alle informantene. Sol forteller at hun fikk en dypere forståelse av metodikken i endringsledelse og hun opplevde å få et nyttig verktøy som hun aktivt benytter. Organisasjonen har gjennomgått store endringsprosesser de senere år og vi antar at dette kan være en årsakene til den opplevde nytteverdien av faget endringsledelse. Læren om prosjektlederprosessen, PLP, ble også vektlagt av flere informanter. PLP er en konkret metode for å lede prosjekter, og er den valgte metoden for å lede prosjekter i Bamble Kommune. Dette underbygger også at den lærende sin oppmerksomhet antageligvis i større grad rettes mot tematikken fordi det er aktuelt for den.

Når vi skal endre noe i en ganske satt organisasjon, så er jeg blitt ganske bevisst på de ulike stegene man må ta i forhold til hvor vi skal, hvorfor vi skal dit, hvordan vi får skapt engasjementet, behovet og suksessfaktorer. Det tror jeg hadde vært vanskelig uten den formelle utdanningen på det. (Aksel)

Det er ikke alt vi som ledere er bevist på når vi endrer ting og kanskje bittesmå justeringer kan gjøre at motstand blir mindre eller at man kanskje får justert kursen på det man gjør i en positiv retning Jeg har fått større bevissthet rundt motstand og at den er helt naturlig rundt endring. (Kim)

I tillegg til faglig tyngde er det første som faller meg inn er Kotter sin endringsmodell ... er basen i små og store prosjekter, og den er kjekk å ha. Jeg har lært flere kjekke ting, blant annet SWOT analysen og kulturkartleggingen. (Sol)

Samtlige informanter trakk fram at de hadde fått en særlig bevissthet av at ledelse er et eget fag, den kunnskapen har de tilegnet seg på studiet. Dette perspektivet kan ha forsterket oppfatningen

på at man må ha kompetanse på ulike aspekter om ledelse for å kunne utøve ledelse. Bevisstheten av at ledelse er et eget fag illustreres ved sitatet under.

Og bevisstheten av at ledelse er et eget fag, Det lærte jeg først og fremst der. Det er ikke noe man tar på siden, det er ledelse som er hovedoppgaven min ... Også er det jo det her med hva som er viktigst for oss her i vestlig land, og det er jo ikke lønn, vi har så vi klarer oss stort sett, men det er å bli sett faktisk. Det er mange sånn små ting jeg har lært som ikke forsvinner. (Tina)

Ledelse handler om å lede mennesker, det utgjør fagets kjerne og røtter (Karp, 2019, s. 21). I menneskers interaksjon med hverandre bør man forholde seg til hvordan egne og andre handlinger påvirker hverandre. Informantene trakk frem perspektiver på at lederskap handler om mennesker; kjenne folka sine, være bevisst deres på styrker og svakheter, organisere dem og være en god personalleder for å få med folka sine. Disse holdninger kan være tilført kompetanse i utdannelsen, men det kan også handle om allerede etablerte grunnleggende verdier og menneskesyn hos informantene.

Det er jo mange roller man skal ha, man skal både møte mennesker og man skal utfordre mennesker, man må korrigere, det er jo veldig mange elementer som ligger i ledelse. Jeg tenker at det å arbeide med mennesker generelt, man må bruke alle elementene. (Tina)

Kompetanse handler om potensial, det er å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål ved å bruke egne ressurser (Lai 2013). Jo større forståelse en leder har av seg selv og sin jobb, jo mer åpen vil lederen bli over sin egen organisasjon og fungere bedre. Perspektivet på å kjenne seg selv ble trukket frem av informantene og Jungs typekategori ble i den forbindelse nevnt som et nyttig verktøy for å bli bedre kjent med seg selv og andre. Denne kunnskap og forståelse av at det finnes ulike type mennesker kan ha påvirket hvordan informantene møter mennesker, at tilnærmingen til andre mennesker blir fleksibel og profesjonell mer enn at man handler på intuisjon. Nyttigheten av Jungs typekategori blir belyst i sitatet nedenfor.

I det gamet jeg jobber så må du kjenne dine medarbeidere, hvis ikke så kommer jeg ingen vei. Jeg må kjenne hver og en, vite hva som trigger de, vite hva som motiverer de, vite hva som gjør at de hjemme og hva som gjør at de ikke kommer på jobb ... jeg må også kjenne de så godt så jeg vet hvem som kan jobbe godt sammen og hvem som ikke har så mye og hente hos hverandre, hvilke roller hver og en har i teamet. (Tina)

Informantene påpekte og var opptatt av at læringen fortsetter etter endt studietid. Flere nevnte at trening og erfaring i ledelseskontekst har vært nødvendig og like viktig som utdanningen. Vi tenker at dette peker på at øvelse og trening bidrar til økt opplevelse av mestring i lederrollen, og kanskje er det nødvendig å få øvd i kontekst for å bli trygg i ulike ledersituasjoner. Vi antar at det har skjedd læring i de arbeidsgrupper som informantene hører til daglig. Om ledelse skal læres fordrer det at kunnskap og ferdigheter trenes på i ledelsesrelevante situasjoner (Karp, 2019, s. 102). Sitatet under belyser dette.

Jeg tror nok at utdanningen har hjulpet til alt man er på en måte, men så måtte man jo øve litt da, og det har jeg gjort de åra etterpå. Det var ikke ferdig når den skolen var over, sånn var det ikke ... det må jo sies, men skal man lære litt i etapper. Det var mange ting på organisasjon og ledelse som man nå bare kan, men den gang var det nytt for meg. (Tina)

Et annet perspektiv er at egen erfaring var viktigere enn hva man lærte i utdanning. Dette blir belyst ved dettet sitatet.

Jeg tror kanskje erfaring har hjulpet mer, at du må på en måte venne deg til de samtalene som kan være de «ta deg sammen» samtalene. De trengs ikke ofte, men det hender at det er vanskelige ting å snakke om også. Det er enklere for hver gang, og det tror jeg ikke du kan lære på en skole. (Tor)

En av informantene erfarte ikke at utdannelsen hadde tilført kunnskap, holdninger eller ferdigheter, vedkommende var bastant i sitt utsagn. Dette utsagnet kan på den ene siden indikere at informanten faktisk ikke opplevde å få tilført kunnskap gjennom utdannelsen eller det kan indikere at han ikke var mottakelig for læring.

I refleksjonen informantene hadde med seg selv under intervjuene, er de usikre på hva de har lært og hva de sitter igjen med konkret kunnskap. På den ene siden forteller de oss at de opplever at studiet har gitt dem noe, men på den andre siden vet de ikke helt hva det konkret er. Dette kan gi en indikasjon at de på utdanningstidspunktet opplevde utdanningen som nyttig, at de fikk tilført kunnskap. Nå, mange år etter endt utdanning, har dette muligens blitt taus kunnskap, altså kunnskap som er integrert.

Jeg syntes det er veldig vanskelig å svare på fordi jeg har ikke hatt noe veldig opplevelse av at det har forandret meg noe eller at jeg har lært så mye nytt i selve utdannelsen. Jeg vil nesten legge større vekt på erfaringer ved å ha jobbet i veldig mange år. (Aksel)

Flere informanter hadde tanker om at de utøvde lederskap på bakgrunn av hvem de var som person mer enn hva de hadde lært. Aksel forteller oss at studie i seg selv er ikke det som gjør deg til en god eller dårlig leder. Det handler om personlighet og egenskaper. Dette er motstridene på tidligere uttalelser om at ledelse er et fag og må læres, mens de nå uttaler at iboende egenskaper og menneskesyn er tilstrekkelig for å utøve ledelse. Dette er et paradoks.

... men jeg tror, for å være litt cocky da at den personalbiten er min styrke. Men det tror jeg ikke handler om utdannelsesbakgrunn, jeg tror det handler om andre ting ... Det handler jo om hvordan man behandler folk, det er lissom grunnmuren i all ledelse. (Jon)

4.3 Atferd – hvordan opplever leder at de anvender kunnskap som de har lært

Ledelse dreier seg i hovedsak om atferd, og at ledelse er noe man kan lære gjennom utdanning og trening (Arnulf, 2012). Endring av atferd er krevende arbeid det kreves innsats for å prosessere ny kunnskap og ferdigheter (Martinsen, 2016). Ledelsesforskningen tenderer mot at ledelse er et enkeltpersonsfenomen. Funnene knyttet til hvordan informantene opplever at de anvender kunnskap som de har lært presenteres nedenfor, og det fokuseres på dannelsesreisen og definere seg selv som leder.

Informantene fortalte at utdanningen startet en prosess hvor de i løpet av studie begynte å redefinere seg selv fra medarbeider til leder. Begrepet mental reise ble brukt av flere informanter til å beskrive denne prosessen. Informantenes tanker om sitt eget lederpotensialet, altså det mentale bilde av seg selv, begynte kanskje allerede å endre seg i det de ble bedt om å søke eller søkte selv. Vi antar at denne prosessen startet på det tidspunktet de ble bevisst på at de ønsket en lederstilling og ikke nødvendigvis når de startet på utdanningen. Sitatene under illustrerer deres opplevelse av prosessen.

Jeg husker ikke så mye av hva var det vi jobbet med, hva var det jeg lærte, hva sitter jeg igjen med av kunnskap, for meg var det mer en mental prosess med å definere meg selv som leder. (Jon)

For meg var det ikke nødvendigvis kunnskapsbiten, for meg var det nok mer en mentalprosess da, fordi på den tiden der gikk jeg fra å være lærer til å bli leder i eget hus, altså blant mine egne og det kan være litt utfordrende på mange måter. (Kim)

Informantene beskriver at utdanningen hjalp dem til å definere seg selv som ledere. Det ble sagt av noen informanter at de utviklet et lederspråk og at de fikk en bevissthet rundt det å være leder og lederrollen. Jon sier at lederutdanningen har jo gjort noe med han, den definerte han i større grad, den ga han flere knagger og et lederspråk. Karp (2019) hevder at det å utvikle seg til å ha et lederansvar er en dannelsesreise av etisk refleksjon og faktabasert kunnskap. Vi antar at denne beskrivelsen er andre ord for å forklare denne dannelsesreisen.

Informantene utrykte at utdanningen hadde gjort dem tryggere i ledelsesfaget. Tina forteller at hun har blitt tryggere, og at hun reflekterer over det. Denne uttalelsen kan indikere at utdannelsen har vært et bidrag i dannelsesprosessen til informanten. Det fremkommer av vårt datamateriale at informantene opplever at utdannelsen gir et bra signal ut og har gitt dem en større tillit fra omgivelsene. Vi antar at tilliten de viser til bidrar til økt trygghet i utøvelsen av deres lederskap.

Jeg har blitt tydeligere etter utdannelsen på å ta ting når det trengs for man skal ikke akseptere alt som leder. Kanskje også blitt tryggere på å ta konfrontasjon når det trengs. (Tina)

... det handler mye om type, ta et bevisst valg til hvilke leder du er, det tror jeg er ganske viktig, det var i alle fall viktig for meg. (Kim)

En informant opplevde ikke at utdanningen påvirket atferden i stor grad med begrunnelse i en tidligere sosialfaglig grunnutdanning, hvor man har lært det å jobbe med mennesker, kommunisere med mennesker, forstå sammenhenger mellom mennesker og omgivelser. På tross av at informanten opplever å inneha kompetanse om hvordan man behandler og kommuniserer med mennesker kan det tenkes at det ikke kan direkte overføres til hensiktsmessig atferd i lederrollen.

Det er nok mye mer av det grunnleggende sosialfaglige som jeg bruker i dagliglivet. Mulig jeg har fått litt mer forståelse for systemene, men jeg er usikker på om jeg sitter igjen med så mye. (Tor)

Samtlige informanter trakk frem at de hadde lært om Jungs typekategori, teorien om at det finnes ulike typekategorier av mennesker. De fortalte blant annet om nyttigheten av å bli bevisst at man ikke kan endre andre sin atferd, men kun endre egen tilnærming til sine omgivelser. En av informantene fortalte at hun hadde lært mye av Jungs typekategori, hun har tatt verktøyet med inn i sin virksomhet og gått i dybden av det. Dette har resultert i at de kjenner hverandre bedre, og hun påstår at det skapes god ledelse av det. Man kan anta at det å kjenne hverandre, vite om andre sine styrker og svakheter, kan bidra til å skape et godt og tryggere klima. Dette kan også gi bedre

forutsetning og grunnlag for utøvelse av lederskap. Et annet element som ble nevnt i forbindelse med Jung typekategori var sammensetningen av personalgrupper og bevisstheten at man trenger ulike typer for å utfylle hverandre i en personalgruppe. Denne bevisstheten kan skape forutsetninger for gode rekrutteringsprosesser, at man ansetter den kompetansen som vil komplimentere et kollegium. Sitatene under illustrerer dette.

Neste gang jeg skal ansette en nå, så må jeg vite hva jeg har mye av og hva jeg har lite av, og det vet jeg, jeg har fått et veldig bevisst forhold til det. (Tina)

... det interessante en organisasjon, jeg må vite hvem jeg er som leder av den organisasjonen her ... hvilke du matcher godt og hvilke du trenger påfyll av. (Kim)

4.4 Resultat- hva kan lederutdanning lede til

Ledelse er å skape resultater gjennom andre» (Arnulf, 2012). Ledelse er altså prosesser for å påvirke mennesker til å nå felles mål. Det drives systematisk utvikling av ledere gjennom ulike utdanningsprogrammer og tiltak, det diskuteres i forskningsmiljøer og næringslivet hvorvidt lederutvikling faktisk har en effekt for organisasjoner og om det er verdt å bruke tid og penger på (Martinsen, 2017). Funnene knyttet til hva lederutdanning kan lede til presenteres nedenfor. Det fokuseres på generell nytteverdi på individnivå, forventninger og krav fra organisasjonen og råd fra informantene til organisasjonen.

Informantene ble forespurt om hva de opplevde som den største nytteverdien av utdanningen. Svarene fra informantene trakk mye i retning av trygghet i egen rolle, våge å stå i beslutninger og definere seg selv i lederrollen. Noen av informantene var opptatt av at det som opplevdes som nyttig for dem individuelt, har nytteverdi for virksomheten. Det å kjenne folk sine ble trukket frem som en viktig faktor for å være en god leder. Sitatene under illustrerer informantenes opplevde effekt av lederutdanningen.

... det å trå inn i en lederrolle sånn fra gulvet, det kan være utfordrende. Men når jeg da tok denne utdanningen så definerte jeg meg selv i større grad da, og når jeg definerer meg sjøl i større grad, da er man tydeligere på hva man signaliserer ut.

(Jon)

altså det er klart man blir jo tryggere på ledelse underveis, om det er den personlige utviklingen etter å ha reflektert over egen praksis eller om det er gjennom utdannelsen det klarer jeg ikke ... kanskje litt begge deler. Men det er klart, jeg er jo vanvittig mye tryggere som leder nå enn jeg var for fem år siden. Eller kanskje på en annen side mer utrygg fordi man innser hvor vanskelig det er

(Tina)

Informantene var opptatt av at organisasjonen hadde dekket kostnadene, men at det var enkeltindividet som formelt fikk bevis på ervervet kompetanse. Videre trakk informantene frem faktorer som de mener kunne økt nytteverdien for organisasjonen. Samtlige uttrykker et ønske om tettere oppfølging og tydeligere kommunikasjon rundt krav og forventninger. På bakgrunn av funnene kan man anta at organisasjonen mangler den langsiktige planleggingen på strategisk kompetanseledelse. Strategisk kompetanseledelse innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre at organisasjonen og den enkelte medarbeider har og bruker nødvendig kompetanse for å nå definerte mål (Lai, 2013, s. 14). Sitatene under belyser dette.

Ja, Jeg tror det er lønnsomt, men jeg tror det kunne vært enda mer lønnsomt om de hadde hatt en dialog rundt det først, om hvorfor de vil og den biten der. Det er ikke noe god investering med tanke på alle de som har tatt det, og forsvunnet til andre kommuner. (Kim)

... jeg tenker at det er viktig å være bevisst på hvilken type lederutdanning det er, hva vil du få ut av det, hva vil jeg lære her. Og det å stoppe opp litt og bruke tid på noe fremfor å favne alt, for det har jeg ikke noe tro på. (Sol)

Ja det handler litt om oppfølging, krav og forventninger, litt mere hvorfor vil du ta utdanningen og etterpå, hva har det ført til, en engasjert leder da, virksomheten betaler masse penger for det, så får du et papir som kommer deg til gode, vi er opptatt når vi kurser folka våre at det skal komme andre til gode, hvem andre som kan ha nytte av at jeg tar en utdanning, der tror jeg vi kan blir bedre. (Tina)

Informantene ble spurt om de hadde råd til organisasjonen dersom de ønsket å tilby lederutdanning til sine ansatte igjen. Rådene informantene ga var at organisasjonen burde snakke med sine medarbeidere om hvilke karrieremessige ønsker de har, at organisasjonen bør ha en tydelig profil på ledersatsing og at utdanningen følges opp i etterkant. Med bakgrunn i funnene tenker vi at organisasjonen ikke nyttiggjør seg av den kompetansekapitalen medarbeiderne besitter etter endt utdanning. Man har et politisk vedtak som sier at man kan tilby fem medarbeidere utdanning, men mangler en plan for hvordan de skal forvalte organisasjonens tilførte kompetanse, både på individ- og organisasjonsnivå. Disse rådene blir belyst i sitatene under.

å ha fokus på ledelse som fag, det holder ikke bare å tilby en studie nødvendigvis. ... jeg savner litt sånn mentor ordning. Det skulle jeg gjerne sett at vi var bedre på. (Jon)

det er ikke noe profil på hvem er det vi ønsker å satse på ... noen ganger har vi opplevd at det kun blir et springbrett videre til andre kommuner. Og dette er jo en stor utgiftspost. (Kim)

5 Diskusjon

Tanken om ledelse har gått fra mennesker som utførte heltegjerninger, «The great man theory» til at ledelse i hovedsak dreier seg om atferd, og at ledelse er noe man kan lære gjennom utdanning og trening (Arnulf, 2012). Som nevnt innledningsvis har ledelsessegmentet har blitt et stort økonomisk marked og lederutvikling på verdensbasis er en milliardindustri (Arnulf, 2012). Vi var nysgjerrig på om ledelse kunne læres og om man kan lese seg til å bli en leder. Denne studien ser nærmere på de erfaringer til ledere som har gjennomført lederutdanning.

5.1 Hva syntes ledere om å delta på lederutdanning

Et hvert tiltak skaper reaksjoner hos deltagerne i form av subjektive oppfatninger om tiltakets innhold, utforming og gjennomføring (Lai, 2013). Gjennom intervjuene fremkom det at informantenes subjektive opplevelse var at lederutdanningen var meningsfull og nyttig. Dette kan gi en indikasjon på at deres motivasjon for læring har økt. Karp (2019) argumenterer for at individets motivasjon for læring øker dersom kunnskapen oppleves som nyttig. Flere la til grunn at de hadde blitt oppfordret til å søke av arbeidsgiver og hadde forventninger om forfremmelse i kraft av en lederstilling. Informantene hadde mål om lederjobb og de så at utdanningen kunne gi dem muligheter til forfremmelse og nye oppgaver som belønning for å gjennomføre utdanningsløpet. Dette kan peke på at lederutdanningen som informantene har fått påkostet av organisasjonen kan oppleves som en belønning. Det kan tenkes at informantene følte seg verdsatt fordi organisasjonen investerte i dem og lojaliteten fra informantene til organisasjonen økte. Lai (2013) sin teori belyser viktige faktorer som påvirker motivasjon for læring. Det er blant annet viktig i hvilken grad man betrakter seg selv i å være i en relevant rolle og posisjon, videre har egenskaper ved oppgavene man ønsker seg en betydning, og om man får belønning for innsatsen (Lai, 2013). Funn knyttet til motivasjon for læring hos informantene underbygges av Lai (2013). I vårt datamateriale fremkommer det at informantene var opptatt av at de fikk en formell teoretisk kompetanse og at medarbeidere skulle ha tiltro til deres kunnskap om ledelse. I tillegg utviklet informantene en bevissthet i forhold til at ledelse er et eget fag og en profesjon. Vi mener at informantenes motivasjon for å ta lederutdanning også handlet om at Bamble kommune har signalisert at deres ledere skal ha formell lederkompetanse.

Informantene hadde forskjellige opplevelser av de ulike fagene; ledelse, organisasjon og prosjektledelse. Noen opplevde metoden i prosjektledelses faget som svært nyttig mens andre uttrykte lite nytte av samme faget. En av informantene opplevde ikke lederutdanningen som særlig relevant. Det at informantene hadde ulike opplevelser av innholdet i lederutdanning kan peke på at det som er tilfredsstillende for den ene ikke er tilfredsstillende for den andre. Humanistiske læringsprinsipper vektlegger behov hos den lærende som må tilfredsstilles for at læring skal finne sted, og omfatter henholdsvis mål, motivasjon, mening, medbestemmelse og muligheter (Moxnes 1981). Det kan tyde på at Bamble kommune ikke hadde kartlagt kompetansen i organisasjon i forkant og derfor manglet definerte mål for hva organisasjonen ønsket å oppnå med lederutdanning. Den manglende kartleggingen kan ha påvirket den enkeltes opplevelse av nytteverdi. Det å tilby et generelt lederutviklingstiltak til alle uten å kartlegge kan representere en viss fare for at man ikke treffer på tiltaket.

5.2 Hva har ledere lært i lederutdanning

I datamaterialet kom det frem at informantene opplevde å få tilført kompetanse i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger i løpet av studieperioden. Organisasjonen har valgt en generell lederutdanning på en ekstern høyskole med hensikt om å tilføre grunnleggende kunnskap og teori i ledelsesfaget. Informantene fortalte at de opplevde at det å lære teori, ulike modeller og verktøy var nyttig. En av informantene beskriver nytten av å ha lært stegene i endringsledelse, og en annen sier at det å forstå en organisasjon har vært viktig læring. Disse utsagnene signaliserer at informantene har tilegnet seg teoretisk kunnskap om ledelse, men det er ikke en garanti av at ferdighetene utøves likt (Arnulf, 2012). Ifølge Lai (2013) er det svært person- og situasjonsavhengig hvordan kompetanse tas i bruk. Prosjektledelse ble trukket frem som meget nyttig læring da emnet ga en dypere forståelse for metodikken og informantene opplevde å få et nyttig verktøy. PLP er en konkret metode for å lede prosjekter, og er den valgte metoden i Bamble kommune. Våre funn peker i retning at den lærende sin oppmerksomhet rettes særskilt mot dette faget fordi kunnskapen er direkte overførbart til egen arbeidshverdag og tilbake i organisasjonens kontekst. Det kan også tenkes at organisasjonen opplevde at undervisningen medarbeiderne fikk i prosjektledelse var særlig nyttig da ga dem mulighet til å utvikle og finslipe et felles begrepsapparat for å forstå prosjektledelse (Lai, 2013).

En av informantene utrykte at lederutdanning ikke ga særlig nyttig utbytte. Humanistiske læringsprinsipper vektlegger behov hos den lærende som må tilfredsstilles for at læring skal finne sted, og omfatter henholdsvis mål, motivasjon, mening, medbestemmelse og muligheter. Disse prinsippene peker dermed først og fremst på sentrale momenter i en læringsprosess snarere enn på hvordan lærings situasjonen bør utformes (Moxnes 1981). Dette kan forklare hvorfor en av informantene ikke opplevde at lederutdanningen var tilfredsstillende, vi antar at den møtte ikke hans behov.

Det ble formidlet gjennom intervjuene at læringen fortsetter etter endt studietid, og det ble sagt at trening og erfaring har vært nødvendig og like viktig som utdanningen for å oppleve mestring i lederrollen. Om ledelse skal læres fordrer det at kunnskap og ferdigheter trenes på i ledelsesrelevante situasjoner og man må få stå i det over tid hevder Karp (2019). Informantene uttrykker nettopp dette at de har vært nødt til å øve i etterkant, det kan gi en indikasjon på at de er oppmerksomme på at mestring av ferdigheter innebærer eksperimentering og læring, etterfulgt av gjentatte og dedikert praksis. I følge Allio (2005) kan ingen kan lære å sykle, barbere seg med en rett barberhøvel, eller utfør et grasiøst golfslag ved å lese en manual eller lytte til et foredrag «Taking a course on wise men may help you learn about them, but it seems unlikely to make you wiser! Leadership is no different» (Allio, 2005, s. 1072).

Informantene reflekterte om det var utdanning som gjorde at de lærte ledelse, eller om det var å gjøre, altså erfaringer fra hverdagen som hadde bidratt til å utvikle dem som ledere. Det fremkommer en usikkerhet under intervjuene om det er teori eller om det er praksis. På den ene siden så sier de at de tror lederutdanningen har utviklet dem som ledere, at det å ha en formell utdanning på papiret har gitt dem trygghet i lederrollen og på den andre siden sier de at erfaring har bidratt til å utvikle dem som ledere. Vi opplevde de endte opp med å reflektere over at begge disse to faktorene henger sammen og at både utdanning og erfaring har bidratt til å utvikle dem som ledere. Mintzberg (1976) mener læring skjer i kontekst og må læres gjennom praksis når det skjer og ikke kan læres i forkant.

Reel læring, som er betydningsfull for både medarbeider og organisasjonen er nokså stabil og man antar at det ført påvises etter en viss tid (Lai, 2004). Gjennomføring av intervjuene ble gjort mer enn fem år etter at informantene tok utdanningen. Tiden fra læring fant sted til intervjuene ble

gjennomført kan gi en indikasjon på at informantenes læring er reell. På den andre siden så kan denne tidsfaktoren også påvirke informantens vurdering av egen læring. Det kan være vanskelig for informantene å skille ut det de lærte i utdanningen fordi ny og gammel kunnskap integreres i hverandre, og virker ofte nærmest selvfølgelig for den som lærer. Det kan tenkes at informantenes vurdering av egen læring undervurderes, da kunnskapen er integrert og blitt taus kunnskap. Et annet aspekt ved tidsfaktoren er erfaringen informantene har opparbeidet seg i praksisfeltet etter endt utdanning. Det er grunnlag for å si at informantene tillegger læringen de mottok i lederutdanning av større eller mindre verdi i forhold til den erfaringsbaserte kunnskapen de nå innehar.

Noen av informantene sier at de utøver lederskap på bakgrunn av hvem de er som person mer enn hva de har lært i lederutdanningen. De trekker frem at evne til empati og menneskekompetanse er viktige egenskaper i lederskap og hentyder at disse to trekkene er medfødte evner hos seg selv. Plomin (2018) argumenterer med at man ikke kan overse funn innen forskning på DNA, hvor det hevdes at omtrent 50% av hvem vi er, er nedarvet i vårt DNA. Karp (2019) trekker også frem funn fra tvillingforskning som viser at 25% av lederegenskaper skyldes arv. En nedarvet gen komponent er evne til selvinnsikt, ønske om å bli kjent med seg selv (Plomin, 2018). Det kan tenkes at informantenes evne til å reflektere og evne til selvinnsikt ikke er tilfeldig dersom dette er en nedarvet gen komponent. Lederutdanningen hadde Jungs typekategori i fokus under hele utdanningsforløpet, dette kan ha bidratt til refleksjon i forhold til hvem er jeg og hvem er jeg i forhold til andre. Individuasjon, evnen til selvinnsikt, kan være medfødt hos informantene, men på den andre siden kan det være at lederutdanningen har satt dem på sporet av egen refleksjon. Informantene uttrykker samlet sett stort engasjement i forhold til «hvem er jeg». Om man mangler evnen til selvinnsikt, vil man ikke kunne komme i kontakt med egne følelser, tanker og egen atferd. Dette vil da begrense evnen til å utvikle seg som modne og trygge mennesker, og evnen til å utvikle seg som leder. Karp (2019) argumenterer at «For at ledere bedre skal forstå hvordan de virker på andre, bør de derfor kjenne seg selv» (Karp, 2019, s. 98).

Karp (2019) argumenterer for at utvikling av lederferdigheter er en dannelsesreise av etisk refleksjon og faktabasert kunnskap, om ledelse skal læres man må stå i trening over tid.

I hentydningen fra informantene om at det ledes ut fra hvem man er som person mer enn hva man har lært i utdanningen mener vi at de begrenser sine forutsetninger for videre utvikling av eget

lederskap. Det peker i retning av de opplever at deres iboende egenskaper er tilstrekkelig. Vi er av den oppfatning at med disse holdningene kan man gå glipp av verdifull læring av kunnskap og ferdigheter. Refleksjonene informantene gjør i forhold til iboende egenskaper og menneskesyn er motstridene til tidligere uttalelser om at ledelse er et fag og må læres. En kan da undre seg om bakgrunnen for deltagelse på lederutdanning.

5.3 Hvordan opplever ledere at de anvender kunnskap som de har lært

Ledelse dreier seg i hovedsak om atferd, at ledelse er noe man kan lære gjennom utdanning og trening (Arnulf, 2012). Lai (2013) støtter Arnulf ved å argumentere for at læring kan gi mulighet for endret atferdspotensial. Informantene fortalte at utdanningen startet en prosess hvor de i løpet av studie begynte å redefinere seg selv fra medarbeider til leder, de snakket om en mental reise. Det ble beskrevet en personlig vekst, og man evnet i større grad å se seg selv i lederrollen. En av informantene trakk fram at det har skjedd en modning i- og etter utdanningen, og en annen beskriver at det var en mental reise som definerte informanten som leder. Vi støtter oss på Arnulf (2012) og Lai (2013) sine teorier og antar at informantenes tilførsel av kompetanse i lederutdanningen har endret deres handling og atferdsmønstre, basert på deres uttalelser.

En viktig hensikt med lederutdanningen er å gi formell/teoretisk kompetanse for lederjobber (Nordhaug, 1998). En av informantene forteller at lederutdanningen har gitt ham flere knagger og et lederspråk, og mener at det er viktige elementer i lederskap. Samtlige informanter uttrykker at utdanningen har gitt dem et felles begrepsapparat. Dette begrepsapparatet vil hjelpe dem å forstå hvordan ting virker, hvordan man kan tilpasse seg og forstå organisasjonens mål. Nordhaug (1998) argumenter for at dersom deltakere i lederutviklingsprogram skal beholde kompetansen og bruke den effektivt, fordrer det at deltakere blir gitt muligheter til å delta på arenaer hvor det er mulig å øve og vedlikeholde kompetansen. Våre informanter har i dag leder jobber som betyr at de er gitt mulighet til å øve og vedlikeholde kompetansen tilført i lederutdanningen. Vi mener at det å få en lederstilling er en viktig faktor dersom organisasjonen skal beholde og utvikle kompetansen. Da vil organisasjonen få utnyttet sin kompetansekapital. Implisitt at organisasjoner som ikke gir mulighet for å øve og vedlikeholde kompetanse, står i fare for å miste den.

Det ble uttrykt at utdanningen har gjort dem tryggere og tydeligere. Vi mener at utdanningen alene ikke er tilstrekkelig for den tryggheten de tilskriver at utdanningen har gitt dem. De er påvirket av erfaring, har fått praktisert lederskap over tid og har i tillegg formell kompetanse. Vi mener at disse tre faktorene sammen er av vesentlig betydning for opplevd trygghet i lederrollen. Dette støttes av Karp (2019) som mener at ledelse ikke alene kan læres i et undervisningsrom.

Karp (2019) argumenterer at «For at ledere bedre skal forstå hvordan de virker på andre, bør de derfor kjenne seg selv» (Karp, 2019, s. 98). Informantene legger stor vekt på kunnskap om Jungs typekategori som hadde gitt dem en større selvinnikt. De har ervervet en bevissthet om at de ikke kan endre andres atferd, men kun endre egen tilnærming til sine omgivelser. Vi mener at informantenes opplevde selvinnikt påvirker deres utøvelse av lederskap, dette støttes av Karp (2019). Et annet element som ble nevnt med Jungs var sammensetningen av personalgrupper og bevisstheten av at man trenger ulike typer for å utfylle hverandre i en personalgruppe. Lai (2013) sier at tilført kunnskap gir grunnlag for endring av atferd og handlingsmønstre. Våre funn indikerer at tilføring av kunnskap har gitt endring av informantenes atferd og handlingsmønstre i sitt lederskap.

I datamaterialet er det lite som beskriver konkret atferdsendring hos informantene. Dette støttes av tidligere forskning som kommenterer at evaluering i størst grad fokuserer på reaksjoner og læring og mindre på jobbatferd og organisatorisk utbytte (Van Buren og Erskine, 2002, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012)

5.4 Hva kan lederutdanning lede til

Lederutdanningsprogrammet var et tilbud og et satsningsområde og ble ansett som viktig og strategisk for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for morgendagens arbeidssituasjon. Målet med de fleste kompetanseutviklingstiltak er å kunne frembringe kompetanse som er til nytte både for den enkelte medarbeider og organisasjonen som helhet. Informantenes gjentatte uttalelser mener vi signaliserer at utdanningen har bidratt til å utvikle og styrke lederkompetanse og lederrolleatferd hos den enkelte. En av informantene mente lederutdanning var en god investering, både for virksomheten og for seg selv. Han uttrykte det som var best for han, som nå var leder, det nyttiggjør hele virksomheten. Lai (2013) påpeker at det ikke er organisasjonen som kan

kompetanse utvikles, det er medarbeiderne som besitter kompetansen og deres utvikling kommer virksomheten til gode. Det kan dog tenkes at informantens subjektive opplevelse på hva som er best for han ikke er i tråd med hva som er best for organisasjonen. Implisitt at medarbeiderens kompetanse og utvikling ikke kommer organisasjonen til gode.

Strategisk kompetanseledelse innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å nå definerte mål. Metode for kompetanseutvikling har tradisjonelt blitt valgt litt tilfeldig, man har hatt mangelfulle kriterier for denne utvelgelsen sier Lai (2013). Informantene uttrykte takknemlighet for at de hadde blitt påkostet en utdanning som igjen hadde gitt dem mulighet til å komme i betraktning til en lederposisjon. På tross av denne takknemligheten fremkom det under intervjuene at kommunikasjon og dialog mellom medarbeider og arbeidsgiver før, under og etter utdanningen opplevdes som mangelfull Informantene ga uttrykk for at det hadde vært formålstjenlig om organisasjonen i forkant hadde gjennomført en kartleggingsprosess og en behovsanalyse, for så velge tiltak som tilfredstilte organisasjonens framtidige kompetansebehov. Vi mener at avkastningen kunne blitt større for organisasjonen om de hadde valgt og gjennomført en behovsanalyse. Bamble kommune valgte en generell lederutdanning uten en behovsanalyse i forkant framfor en skreddersydd tilpasset lederutdanning, det kan ha medført at organisasjonen ikke fikk tilført den kompetansen de trenger.

Informantene uttrykte en usikkerhet på hvilke forventninger organisasjonen hadde til dem i forbindelse med innvilgelse av utdannelsen. Vi mener dette peker tilbake på manglende strategiske kompetanseledelse. Da det ikke framkom definerte mål for informantene, ble det opplevd en usikkerhet på hva lederutdanningen skulle føre til.

Et annet element i strategisk kompetanseledelse handler om å evaluere kompetansetiltak og hensikten med evaluering er å fremskaffe verdifull informasjon og erfaringer som kan benyttes til å planlegge og gjennomføre nye tiltak med ny tidshorisont (Lai, 2013). Våre funn underbygger viktigheten av dette. Bamble kommune har ikke evaluert kompetansetiltaket i perioden de har gjennomført lederutdanningsprogrammet. Dette kan ha medført at organisasjonen har gått glipp av verdifull informasjon som kunne benyttes til å videreutvikle kommunes satsning på lederutdanning.

Informantenes råd til organisasjonen var at organisasjonen burde snakke med sine medarbeidere om hvilke karrieremessige ønsker de har, at organisasjonen har en tydelig profil på ledersatsning og

at utdanning bør følges opp i etterkant. Vi mener våre funn peker i retning av at organisasjonen ikke har vært strategisk i sin kompetanseledelse. Med det som bakgrunn tenker vi at organisasjonen ikke har nyttiggjort seg av den kompetansekapitalen medarbeiderne besitter etter endt utdanning.

6 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å forsøke finne svar på om ledelse kan læres. Studien har blitt belyst gjennom et casestudie hvor vi har undersøkt hva ledere som tatt lederutdanning har erfart. Bamble kommune har gjennom en niårs periode, fra 2008 til 2017, tilbudt lederutdanning til fem ansatte hvert år og vi var nysgjerrige på deres erfaring med å tilby ansatte lederutdanning. Funnene peker i retning av at kompetanse må tilføres, læring avhenger av individets motivasjon, man må øve og trene i kontekst og at strategisk kompetanseledelse vil øke nytten av lederutdanning. I denne konklusjonen illustreres hvilke erfaringer ledere som har gjennomført lederutdanning har.

Informantenes subjektive opplevelse av lederutdanningen var gjennomgående at den var nyttig og meningsfull. For at lederutdanningen skal oppleves nyttig må humanistiske læringsprinsipper tilfredsstilles. Samtidig som det ulike opplevelse av nytteverdi knyttet til fagene som det ble undervist i var den totale opplevelsen positiv. Informantenes motivasjon for læring øker dersom kunnskapen oppleves som nyttig. I tillegg opplevde informantene at de fikk belønning for lederutdanningen ved at de fikk lederstilling i etterkant, dette har forsterket nytteverdien av utdanningen.

Lederutdanningen tilførte kompetanse i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Når kunnskapen er direkte overførbart til egen arbeidshverdag vil læringsutbytte øke. Dette begrunnes med at informantene uttrykte særlig utbytte i forhold til PLP, dette er Bamble kommunes felles metode for prosjektledelse og kan dermed overføres til deres egen kontekst. I tillegg var organisasjonslære, Jungs typekategori og utvikling av et lederspråk viktig læring

Både utdanning og erfaring bidrar til å utvikle ledere. Om ledelse skal læres krever det at kunnskap og ferdigheter trenes på i ledelsesrelevante situasjoner over tid. På bakgrunn av at det er lenge siden lederutdanningen ble gjennomført kan man anta at læringen er reell. Det er vanskelig å skille ut det informantene lærte i utdanningen fordi ny og gammel kunnskap er integrert og har dermed blitt til taus kunnskap.

I hentydningen fra noen av informantene om at det ledes ut fra hvem man er som person mer enn hva man har lært, kan det være en fare for at med disse holdningene kan man gå glipp av viktig læring av kunnskap og ferdigheter som igjen gir begrensninger i utviklingen av deres lederskap.

Tilføring av kompetanse har gitt endring av atferd og handlingsmønstre. Informantene bekrefter dette ved å fortelle at de har fått et felles begrepsapparat, utviklet et lederspråk og gjennom en mental reise har gått fra medarbeider til leder. Læren om Jungs typekategori har gitt større selvinnsikt, dette påvirker deres utøvelse av lederskapet. Samlet vil tilføring av kompetanse gjøre dem tryggere i lederrollen

Bamble kommune har hatt en strategi som sier at deres leder skal ha en formell lederutdanning, på tross av det har organisasjonen hatt en manglende strategisk tilnærming til lederutdanningstiltaket. Det er ikke gjennomført en kompetanse- og behovsanalyse i forkant ei heller en evaluering i etterkant. Den manglende strategiske tilnærmingen medfører at organisasjonen kan ha gått glipp av verdifull informasjon som kan nyttes til å videreutvikle kommunens satsning på lederutvikling. Med det som bakgrunn tenker vi at organisasjonen ikke nyttiggjør seg av den kompetansekapitalen medarbeiderne besitter etter endt utdanning.

Oppsummert så kan ledelse læres gjennom formell utdanning, men det avhenger av at man får øvd seg i ledelsesrelevante situasjoner, det krever innsats og motivasjon og man blir tryggere gjennom erfaring. For å øke organisasjoners forutsetninger til å velge lederutviklingstiltak som er nyttige, både for enkeltindividet og organisasjonen fordrer det at det gjøres en behovsanalyse i forkant, at det gjennomføres en kompetanseanalyse for identifiserer mål og avdekke hvilke områder det bør satses på, samt gjennomføring og evaluering underveis og i etterkant. På denne måten ville organisasjonen utøve strategisk kompetanseledelse og man vil i større grad ha muligheter for å kunne måle nytte.

7 Litteraturliste

- Albert, B. (1990). Conclusion: Reflections on Nonability Determinants of Competence. (J. Stenberg, & J. j. Kolligan, Red.) *Competence Considered*, ss. 315 - 362.
- Allio, R. J. (2005, 7 8). Leadership development. *Emerald Group Publishing Limited*, ss. 1071-1077.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Arnulf, J. (2012). *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnulf, J. K. (2008). *Lederutvikling, i Evidensbasert HR*. (I. B. Kuvaas, Red.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought an Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bang, H. (1988). *Organisjonskultur*. Oslo: Tano.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership, Second edition*. Mahwah, New Jersey London: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS .
- Bennis, W., & Burt , N. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row.
- Bolman, L. G., & Deal, T. D. (2017). *Nytt persepektiv på organsiasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Brymann, A., & Bell , E. (2011). *Business research methods* (4th ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Collins, D. B., & Holton, E. F. (2004). The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies from 1982 to 2001. *The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies from 1982 to 2001*, ss. 217-248.
- Dale, F. (2019, Oktober 20). *Ledernytt*. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/feilslaatt-lederutdanning.6255882-311239.html>: <https://www.ledernytt.no/feilslaatt-lederutdanning.6255882-311239.html>
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Dyste (Red), O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- En innovativ offentlig sektor: Kultur, ledelse og kompetanse. (2020). *Meld. St. 30 (2019 – 2020)*. <https://www.regjeringen.no>. Hentet fra Kommunal og moderniseringsdepartementet (2020).

- Helse og omsorgsdepartementet. (2015). Fremtidens primærhelsetjeneste – nærhet og helhet. *Meld. St. 26 (2014–2015)*. Hentet fra www.regjering.no
- Helse og omsorgsdepartementet. (2020). Kompetanseløft. *Prop. 1 S (2015–2016)*. Hentet fra <https://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2016/Dokumenter/Fagdepartementenes-proposisjoner/Helse--og-omsorgsdepartementet-HOD/Prop-1-S-/Del-3-Omtale-av-sarlige-tema-/10-Kompetanseloft-2020/>
- Hernes, T. (2016). *Organisering i en verden i bevegelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ilies, R., Gerhardt, M., & Le, M. (2004). Individual Differences in Leadership Emergence: Integrating Meta-Analytic Findings and Behavioral Genetics Estimates. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(3), ss. 207 - 219.
- Jakobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser ?* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Karp, T. (2019). *God nok ledelse Hva gjør ledere i praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kommunal og moderniseringsdepartementet. (2020). En innovativ offentlig sektor. *Meld.St.30 (2019-2020)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, mars 27). Viderefører rektorutdanningen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/videreforer-rektorutdanningen/id2638163/>
- Kuvaas, D. A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: Evidensbasert HRM* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo : Gyldendal.
- Kårstad, H. P. (2012). Tull at man kan lære seg å bli sjef. *Dagens næringsliv*.
- Lai, L. (2004). *Strategisk Kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2013). *Strategisk Kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, Ø. (2016). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martinsen, Ø. L. (2017, November 22). *BI*. Hentet fra <https://www.bi.no>:
<https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2017/11/ledertutvikling-virker/>
- Martinsen, Ø. L. (2019). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Mintzberg, H. (1976). *Lederen og hans jobb*. København: Samfundsvitenskaberne.
- Mintzberg, H. (2013). *Simply Managing*. Harlow: Pearson Education Limited.

- Moxnes, P. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet: Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Moxnes, P. (1982). *Opplæringsmetoder i arbeidslivet: En sammenligning og evaluering*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap/Paul Moxnes.
- NESH, D. n. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Oktan.
- Nordhaug, O. (1994). *Personalutvikling, organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano.
- Nordhaug, O. m. (1998). *Personalutvikling, organisasjon og ledelse*. Otta: Tand A.S.
- NSD Norsk senter for forskningsdata. (u.d.). Hentet fra NSD Norsk senter for forskningsdata: <https://nsd.no/>
- NTB, & Storaas, I. H. (2020, April 9). *Erna Solberg forsvarer WHO på CNN*. Hentet fra VG.no: <https://www.vg.no/nyheter/i/kJryGv/erna-solberg-forsvarer-who-paa-cnn>
- Partners, K. (2020, September 9). *Kirkpatrick Partners*. Hentet fra <https://www.kirkpatrickpartners.com>: <https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-Kirkpatrick-Model>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger LOV-2018-06-15-38.* (u.d.). Hentet fra <https://lovdata.no>.
- Plomin, R. (2018). *Blueprint: how DNA makes us who we are*. Mit Press.
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sørensen, P. (2017). *Developing leadership behaviour: the impact of leadership education*.
- Van Buren, M. E., & Erskine, W. (2002). The 2002 ASTD learning outcomes report. *American Society for Training and Development (ASTD)*.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft in Grundriss der verstehenden Sozialökonomik*. Tübingen: Frau Marianne.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til mulige informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring på deltakelse i intervju

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring Bamble Kommune

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Kvalifiserer lederutdanning til bedre lederskap ”?

Masterstudenter:

Linne Christin Tangen

Monica Bergedahl Fiane

Veileder og behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet:

Cathrine Seierstad Førstemanuensis, Institutt for økonomi, historie og samfunnsvitenskap ved Universitet i Sørøst-Norge

Vil du delta i et forskningsprosjekt. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske subjektive erfaringer hos ledere som har gjennomført lederutdanning på høyskolenivå og hva lederutdanning har betydd for den enkelte leders ledelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter på Masterstudie i Innovasjon og ledelse ved Universitet i Sørøst-Norge. Til daglig jobber vi som ledere og har til felles å være nysgjerrig og interessert i mennesker og i ledelse som fenomen. I egen lederrolle er begge over middels opptatt av å se hele menneske og gjennom lederskap legge til rette for utvikling og trivsel på gruppe og individnivå. Vi har på bakgrunn av vår interesse valgt ledelse og lederutdanning som tema for vår masteroppgave og vi skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse for å utforske erfaringer ledere har med å gjennomføre lederutdanning på høyskolenivå.

Problemstilling: Hvilke erfaringer har ledere som har gjennomført lederutdanning?

Med følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke subjektive læringsverdier oppnås i lederrollen ved å gjennomføre lederutdanning?
- Hva vil du trekke fram som de viktigste bidragene tilbake til bedriften?
- Har du råd som du ville gitt til virksomheter som tilbyr lederutdanning til sine medarbeidere?

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi Bamble Kommune er prosjektets undersøkelsesenheter. Kommunens øverste ledelse er forespurt muntlig og skriftlig, og har gitt tillatelse til å kunne gjennomføre en spørreundersøkelse knyttet til tema lederutdanning, subjektive erfaringer og læringseffekter ved å gjennomføre Bamble Kommune lederutviklingsprogram. Kommunen stiller seg meget positive til denne oppgaven men er ikke oppdragstaker for prosjektet. Som ansatt i Bamble Kommune, jobber som leder og har innfor perioden 2010 til 2016 deltatt i Bambles lederutviklingsprogram og i målgruppen til dette prosjektet. Det er Bamble Kommunes ledergruppe og som gjennom perioden 2010 til 2016 har behandlet søknader om lederutdanning som har gitt tillatelse til å ta kontakt og er informasjonskilden til vår kontaktopplysning.

Utvalg av respondenter

Vi skal gjennomføre en enkelt case studie med kvalitativ spørreundersøkelse som metode og vi har som mål og intervjuer til mellom 6-10 respondenter. Vi ønsker å intervjuer både kvinner og menn fra ulike sektorer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker respondenter som er villig til å gi oss informasjon vi er interessert i.

Vi vil gjennomføre et individuelt åpent intervju med en intervjuguide som ramme for intervjuet. Intervjuet gjennomføres personlig i Bamble Kommunes lokaler. Det avtales tidspunkt for gjennomføring med prosjektets ansvarlige. Begge studentene vil være til stede under intervjuet. En student vil ha som oppgave å stille spørsmål og gjennomføre selve intervjuet, den andre studenten vil ha ansvar for å observere og stille oppfølgingsspørsmål avslutningsvis hvis behov.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å sette av 1 –1 ½ time til intervju hvor vi vil stiller spørsmål om dine erfaringer knyttet til din lederutdanning og hva det har bidratt til i ditt lederskap. Temaer som vi har knyttet spørsmålene til er: lederrollen, selvinnsikt, samspill, kunnskap, kommunikasjon, refleksjon og nettverk.

Innsamlingsdataene kommer inn som ord, setninger og fortellinger.

Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og vi skrive notater som registrerer elektronisk.

Intervjuene vil bli gjennomført februar 2020.

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.

Deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplass eller arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og vil etterfølge Universitetet i Sør-Øst-Norges sine rutiner for datasikkerhet.

- Følgende vil ha tilgang til dine opplysninger; Prosjektansvarlig /veileder Cathrine Seierstad, og studentene som skriver oppgaven; Monica Bergedahl Fiane og Linne Christin Tangen
- Vi vil kun innhente opplysninger som er relevante for forskningsformålet.
- Anonymisering av dine opplysninger betyr at vi vil sørge for at du som enkeltperson ikke kan gjenkjennes. Vi vil gjøre dette ved å:
 - Slette direkte personopplysninger
 - Slette og/eller omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som for eksempel bosted/arbeidsted, alder og kjønn)
 - Slette digitale lydopptak

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. All data som er innsamlet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge 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:

- USN ved Cathrine Seierstad, Cathrine.Seierstad@usn.no eller telefon: 35 57 53 85
- Vårt personvernombud: Pål Are Solberg, personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Innledning og intervjuguide til strukturert dybdeintervju

Innledning og informasjon

- **Velkommen til intervju.**

Vi er to studenter som studerer innovasjon og ledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge. Vi holder på med vår masteroppgave og har valgt å skrive og utforske temaet ledelse. Vi er nysgjerrige på om lederutdanning på høyskolenivå har tilført merverdi for deg som leder, hvilke erfaringer du har ved å ta lederutdanning og hvordan det har påvirket deg i din rolle som leder. Vi er også nysgjerrige på hva du tenker din virksomhet får igjen for å ha tilbudt deg videreutdanning innen ledelse på høyskolenivå. Vi har tidligere sendt ut informasjon om prosjektet og prosjektets formål. Vi vil først takke for at du stiller til intervju og vil dele dine erfaringer med oss. Vi tenker at dere sitter med mye verdifull erfaring fra praksisfeltet som bidra til å utdype og utforske vår problemstilling og bidra med å gi oss mer kunnskap om lederutdanning kvalifiserer til bedre lederskap.

- **Personvern og anonymitet**

Du som deltaker i dette prosjektet vil bli anonymisert. Vi tar lydopptak av intervjuene og vil skrive dem ut i tekst og som lagres på PC. Når lydfilene er skrevet ned destrueres lydfilene umiddelbart. Det skriftlige dokumentet oppbevares i henhold til gjeldene lovverk innen personvernforordningen.

- **Hva er hensikten**

Vi er også nysgjerrige på din motivasjon for å ta lederutdanning. Vi ønsker at du forteller oss mest mulig om de erfaringer du har gjort deg ved å ta lederutdanning på høyskolenivå. Vi har delt opp intervjuguiden i ulike temaer. Vi vil understreke at dette prosjektet ikke er på oppdrag fra Bamble Kommune, men et masteroppgaveprosjekt med generell interesse for praksis innen ledelsesfeltet.

- **Hvordan vi vil benytte innhentet informasjon**

Informasjon som kommer fram i intervjuet skal benyttes til å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil bruke direkte sitater. Resultatet vil bli presentert i en masteroppgave som vil bli tilgjengeliggjort. Prosjektet skal intervju 6 -10 personer

- Er det noe du lurer på eller som har vært uklart? Har du noen spørsmål til oss som du har lyst til å stille før vi går i gang med intervjuet?

Intervjuguide

Generelle spørsmål

Kjønn

Hva jobber du med i Bamble kommune?

Hvor mange medarbeider leder du?

Leder du ledere?

Hvor mange års erfaring har du som leder?

Hvor mange år har du jobbet i Bamble Kommune?

Hvordan ble du kjent med dette tilbudet i Bamble Kommune?

Når tok du lederutdanning i regi av Bamble Kommune?

Hva var din bakgrunn og motivasjon for å søke om denne lederutdanning?

Utdanningen:

Kan du fortelle litt om utdanningen du tok?

Hvordan var utdanningen lagt opp, undervisning, teori, praksis, ferdighetstrening, refleksjonsoppgaver, individuelt og eller i grupper?

Hva synes du om å ta utdanning?

Eksamener og høyskolepoeng har det vært viktig for deg?

Var det flere kollegaer i kommunen som gikk samtidig med deg?

Lederrollen

Har lederutdanningen påvirket deg som leder?

Og dersom den har det på hvilken måte tenker du utdanningen har påvirket deg?

- Ta beslutninger/stå i beslutninger
- Inspirere og motivere
- Samhandling
- Kommunikasjon
- Møteledelse
- Den vanskelige samtalen
- Nå mål og operasjonalisere strategiske mål
- Verdien av refleksjon
- Utvikle dine medarbeidere
- Møte motstand hos dine medarbeidere
- Lede i endring
- Har du blitt en tryggere/bedre leder?
- Hva med dine medarbeidere tror du det at de har merket forskjell på din måte å utøve ledelse på.
- Har utdanning tilført deg flere verktøy som du benytter deg av?

Effekt av utdanningen?

Kan du si litt om hvilke læringseffekter utdanningen har gitt deg?

Har utdanningen gjort noe forskjell på din måte å lede på?

Har utdanningen inspirert deg på noe vis?

Kan du fortelle litt om hva som er annerledes nå enn før? Har du noen eksempler?

Hvordan bruker du kunnskapen din aktivt nå?

- Ulike lederstiler som endringsledelse, situasjonsbestemt ledelse og prosjektledelse

Hva kan du trekke frem som de viktigste læringsverdiene for deg?

Oppfølging i etterkant:

Har dere hatt intern oppfølging på utdanningen?

Har dere fått veiledning og coaching?

Etablert i grupper etc.?

Arbeidsgiver?

Hva vil du trekke fram som dine viktigste bidrag tilbake til virksomheten?

Har du noen råd du ville gitt til Bamble kommune eller andre virksomheter som ønsker å lederutdanning til sine medarbeidere?

Har du hatt noen form for oppfølging fra arbeidsgiver i etterkant av utdanningens?

Er ledelse utdanning en god investering og vil du anbefale lederutdanning?

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, «**Kvalifiserer lederutdanning til bedre lederskap**» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Bamble Kommune samtykker til å delta i prosjektet «**Kvalifiserer lederutdanning til bedre lederskap**» En masteroppgave prosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge i Masterstudie Innovasjon og Ledelse.

Samtykke og bekreftelse på deltagelse i prosjektet.

Dato: _____

Signert av relevant leder for Bambles lederutviklingsprogram i perioden 2010 til 2016.

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

07.01.2020 17:42

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 944146 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere andre ansatte eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson NSD: Kajsa Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)