



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# MASTEROPPGAVE

## **Lederutdanning - hva lærer man egentlig? -Subjektivt opplevde læringseffekter av to lederutdanninger**

Navn på kandidater:

Susann R. G Andreassen, Kate Helen Nilsen  
og May-Britt Pedersen

Emnekode:

HR310S

Dato:

15.11.2015



## Forord

Denne oppgaven er skrevet som en del av vår mastergrad i Samfunnsvitenskap med fordypning i Human Resource Management (HRM) og personalledelse. I forbindelse med kollokviegruppe tilknyttet fagene på mastergraden, var vi tre studenter som erfarte at vi arbeidet meget godt sammen. Det følte derfor helt riktig for oss å videreføre samarbeidet i en felles masteroppgave. Etter at forslaget om å skrive en oppgave om effekten av lederutdanning ble brakt på bane, har vi alle vært svært engasjerte og ivrige etter å undersøke temaet. Vi ser på refleksjonene og diskusjonene vi har hatt underveis i prosessen som uvurderlige. Vi har dratt nytte av hverandres personlige ulikheter og lært av hverandres erfaringer og kunnskaper. Sammen har vi produsert en oppgave vi er svært stolte av.

Vi ønsker å takke Stiftelsen Nordnorsk Lederutvikling (NNL) og Universitetet i Nordland (UiN) for å ha gitt oss innpass i deres virksomheter. De har videreformidlet tilgang på informanter og respondenter, samt informasjon om utdanningene de tilbyr. Et godt samarbeid med dem har gjort det mulig for oss å fordype oss i denne oppgaven, og vi sitter igjen med et stort faglig utbytte.

Vi vil også takke tidligere deltakere på Hovedprogrammet til NNL, og mastergradsstudenter med fordypning i HRM og personalledelse ved UiN. Alle har vist velvilje og interesse ved å stille til intervju og besvare vår survey. Uten dem hadde det ikke vært mulig for oss å gjennomføre denne undersøkelsen.

En stor takk rettes til vår veileder Per Harald Rødvei for støtte, gode råd og innspill underveis i prosessen med oppgaveskrivingen. Dine tilbakemeldinger og ditt engasjement for temaet har vært svært motiverende for oss. Du har hjulpet oss med å holde en stø kurs mot målet.

Videre ønsker vi å takke våre arbeidsgivere som har gitt oss muligheten til å bruke tid på å fordype oss i fagfeltet HRM og personalledelse. Prosessen har vært utrolig spennende og lærerik, og kunnskapen vi har tilegnet oss vil være svært relevant i vår videre utvikling på egen arbeidsplass.

Vi ønsker også å rette en takk til våre nærmeste som har vært støttende, kommet med positive ord, og stilt opp med avlastning i daglige gjøremål da vi i hektiske perioder ikke har vært like tilstede hjemme.

Dere har alle på hvert deres vis vært en uvurderlig støtte underveis i prosessen. Tusen takk!

Bodø, November 2015

Susann R. G. Andreassen

Kate Helen Nilsen

May-Britt Pedersen

## Sammendrag

Lederskap er et av verdens eldste yrker og forståelsen av lederskap har alltid vært en viktig del av vår søken etter kunnskap (Martinsen, 2009). Få andre profesjoner er mer omdiskutert i vår tid, kanskje fordi kraftfullt lederskap har ført til både suksess og organisasjoners undergang (Kirkhaug, 2015). De siste årene har lederskap som eget fag trådt mer tydelig frem, og i det nye årtuset er vi vitne til et grunnleggende skifte i ledelsesfilosofi og praksis. Vi har gått fra å lede gjennom kontroll til å lede gjennom engasjement og ansvarliggjøring. Ledere har fått nye roller, andre og større krav (Angeltveit et al., 2006). Organisasjoner generelt opplever et økt behov for endring og effektivitet. Som en konsekvens av dette har medarbeiderne større behov for faglig og personlig utvikling (Bryman, 1992; Cogliser & Brigham, 2004; Dinh, et al., 2014 i Kirkhaug 2015). Kort sagt blir lederskap oppfattet som en profesjon med et bredt arbeidsfelt hvor et større og mer helhetlig ansvar, fleksibilitet og tilpasning fremstår som viktig for dagens ledere (Kirkhaug, 2015).

Endringene har ført til at lederutvikling har blitt en handelsvare og millionindustri. Stadig flere gjennomfører lederutviklingsprogram og lederstudier (Angeltveit et al., 2006). Et søk på ordet "lederutvikling" i Google resulterer i 202 000 treff. Det tilbys kurs i lederutvikling og lederutdanning av ulike varianter: coaching, teamutvikling, fjellturer, foredrag og rollespill for å nevne noen. Flere av tilbyderne frister med utbytte som merverdi for organisasjonen, motivasjon, bedre resultater og å bli tryggere på beslutninger (Lange, 2003). Målet er å gjøre ledere mer kompetente og kyndige i forhold til de nye krav som stilles (Angeltveit et al., 2006). Hvorvidt lederutviklingen faktisk gir den ønskede effekten er omdiskutert, men det antas at holdninger og atferd kan endres (Lange, 2003).

Så hvilket utbytte har egentlig deltakerne som gjennomføre lederutvikling og lederutdanning? Får bedriften og deltakeren noe igjen for å investere i dette? Med disse spørsmålene som utgangspunkt har vi undersøkt følgende hovedforskningsspørsmål:

*Hvilke subjektive læringseffekter oppnås ved å gjennomføre lederutdanning?*

Vi har også undersøkt om det er forskjeller i opplevd læringseffekt avhengig av om deltakerne har gjennomført en offentlig akademisk lederutdanning i regi av UiN, eller et lederutviklingsprogram i privat regi av NNL. I dette studiet omtaler vi begge institusjoner under samme begrep: *utdanningsinstitusjon*. Vi benytter *lederutdanning* som benevnelse på utdanningen eller lederutviklingsprogrammet som deltakerne har gjennomført.

For å besvare problemstillingen har vi foretatt en eksplorativ og deskriptiv tilnærming. Vi har benyttet oss av både kvalitativ og kvantitativ metode, såkalt metodetriangulering. De funn vi har avdekket tyder på at deltakerne opplever å ha fått betydelige subjektive læringseffekter innenfor kategoriene: *selvinnsikt, trygghet, empati, kunnskap, refleksjon, kommunikasjon, lederrollen og nettverk.*

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>i</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensing .....	1
1.1.1 Avgrensing .....	2
1.1.2 Oppgavens oppbygging .....	2
1.2 Presentasjon av Case.....	3
1.2.1 Lederutviklingsprogram i privat regi: Nordnorsk lederutvikling .....	3
1.2.2. Akademisk lederstudie: Universitetet i Nordland .....	4
<b>2. Teoretiske betraktninger</b> .....	<b>5</b>
2.1 Kan ledelse egentlig læres? .....	5
2.1.1 Ledelse som læring.....	5
2.2 Ledelse kan læres .....	6
2.3 Ledelse kan ikke læres.....	8
2.4 En mellomposisjon - teoretiske antagelser om læringsrommet .....	11
2.5 Oppsummering.....	17
<b>3. Metode</b> .....	<b>18</b>
3.1 Forskningsdesign .....	18
3.1.1 Fler-case-design .....	19
3.1.2 Åpne pilotintervju.....	19
3.1.3 Survey.....	19
3.2 Valg av informanter og respondenter .....	19
3.3 Forberedelse av intervjuguide og survey .....	20
3.3.1 Intervjuguide .....	20
3.3.2 Survey.....	20
3.4 Gjennomføring .....	21
3.4.1 Pilotintervju .....	21
3.4.2 Intervjuatferd og forskereffekter .....	22
3.4.3 Survey.....	23
3.5 Dataanalyse .....	23

3.5.1 Kvalitativ analyse .....	23
3.5.2 Kvantitativ data analyse .....	24
3.6 Bortfall og svarrespons.....	24
3.7 Representativitet, gyldighet og pålitelighet .....	26
3.8 Generalisering .....	27
3.9 Etske betraktninger .....	28
<b>4. Læringsrommet – vår empiriske operasjonalisering .....</b>	<b>29</b>
<b>5. Læringseffektene utbredelse .....</b>	<b>34</b>
5.1 Subjektivt opplevde effekter av lederutdanning.....	34
5.2 Ledererfaring.....	53
5.3 En bedre leder i praksis .....	54
<b>6. Forskjeller mellom akademisk utdanning og lederutviklings-program i privat regi .....</b>	<b>55</b>
6.1 Kan ledelse læres?.....	66
6.2 Har lederutdanningen innfridd forventningene?.....	70
6.3 Andre interessante sammenhenger .....	72
<b>7. Oppsummering og diskusjon .....</b>	<b>77</b>
7.1 Forslag til videre forskning .....	80
<b>8. Litteraturliste .....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>86</b>

# 1. Innledning

Kirkhaug (2015) hevder at lederskapskonsepter er blitt en internasjonal handelsvare. Til tross for den økende etterspørselen etter lederutdanning, er det flere som stiller spørsmål ved hvilken avkastning denne typen programmer gir (Grønhaug et al., 2008). Vi er selv i ferd med å fullføre en lederutdanning og har følgelig stor interesse for fagområdet ledelse og lederutvikling. Temaet for oppgaven er utviklet med bakgrunn i det.

Det er gjennomført få empiriske undersøkelser som kan dokumentere effekten av lederutdanning. Studier av lederutdanning og ledelse er blitt kritisert for å ha metodiske svakheter. Gjennomførte studier har også vist betydelige variasjoner i forhold til effekt, som for eksempel kan skyldes individuelle egenskaper, forhold ved lederutdanningen eller forhold ved egen arbeidsplass (Kuvaas og Dysvik, 2008).

## 1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Problemstillingen vår er: *“Lederutdanning, hva lærer man egentlig?”*

Vi har med det som utgangspunkt utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Forskingsspørsmål 1: *Hvilke subjektive læringseffekter oppnås ved å gjennomføre lederutdanning?*

I tillegg til å undersøke læringseffekter av lederutdanning, vil vi også undersøke om valg av utdanningsinstitusjon fører til forskjeller i opplevd læringsutbytte.

Forskingsspørsmål 2: *Er det forskjeller i opplevde læringseffekter avhengig av om utdanningen er gjennomført som en offentlig akademisk utdanning eller et lederutviklingsprogram i privat regi?*

Hvis det er slik at lederutdanning gir læringseffekter, forutsetter det at ledelse kan læres. Derfor er det essensielt for oss å undersøke om deltakerne selv mener ledelse kan læres. Vi inkluderer derfor dette siste forskningsspørsmålet:

Forskingsspørsmål 3: *Mener deltakerne at ledelse kan læres?*



### 1.1.1 Avgrensing

Problemstillingen er avgrenset til kun å gjelde deltakernes subjektivt opplevde læringseffekter av lederutdanning. Vi har ikke undersøkt de objektive effektene ved å inkludere medarbeidernes eller lederens synspunkter på om deltakerne har oppnådd læringseffekter. Vi har heller ikke undersøkt ringvirkninger av effekter, som for eksempel om virksomheten er blitt mer produktiv, effektiv eller om arbeidsmiljøet er endret etter at lederen gjennomførte lederutdanning.

Vi har avgrenset vårt utvalgt til å omfatte tidligere deltakere ved to utdanningsinstitusjoner. Avgrensningene ble foretatt da et større omfang ikke ville vært forenelig med disponibel tid og ressurser.

Datagrunnlaget vil være preget av at vi har gjennomført en tverrsnittstudie. De kvalitative intervjuene i pilotstudiet ble gjennomført i tidsperioden fra juni til august 2015. Den kvantitative surveyen ble gjennomført fra september til oktober 2015. Vi har samlet informasjon fra utvalget på et gitt tidspunkt, vi kan dermed ikke si noe om temaet tiden før eller etter undersøkelsen.

### 1.1.2 Oppgavens oppbygging

Kapittel en introduserer vår problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensinger, før vi gjør rede for oppgavens oppbygging og våre case.

Kapittel to inneholder ulike teoretiske betraktninger om ledelse. Vi vil først presentere teori som hevder at ledelse kan læres, deretter teori om at ledelse ikke kan læres. Hovedsakelig konsentrerer vi oss om Henry Mintzbergs trekkteori og organisasjonspsykologisk forskning. I tillegg supplerer vi med et utvalg teoretikere av nyere tid. Vi ser på ulike rammevilkår for ledelse, som lederegenskaper, lederatferd, perspektiver på ledelse og teori om læring. Til slutt presenterer vi en teoretisk mellomposisjon, som gir rom for at ledelse kan læres, gitt at visse forutsetninger er tilstede. Her tydeliggjør vi våre forventninger til læringseffekter.

Kapittel tre er metodekapitlet, hvor vi redegjør for forskningsdesign og metode. Vi vil også reflektere rundt representativitet, gyldighet og pålitelighet i vårt datamateriale, samt legge frem noen etiske betraktninger knyttet til metodevalg.

Kapittel fire, fem og seks er oppgavens analysekapitler. I kapittel fire presenterer vi vår operasjonalisering av læringsrommet. Vi har tatt utgangspunkt i læringseffekter avdekket i pilotintervjuene og kategorisert disse. I kapittel fem svarer vi på problemstillingen ved å redegjøre for funn basert på datagrunnlaget som ble avdekket i pilotstudiet og survey. Deretter presenterer vi de subjektive læringseffektene utbredelse. I kapittel seks diskuterer vi forskjeller i opplevd læringsutbytte mellom de to utdanningsinstitusjonene og datagrunnlaget diskuteres opp mot teori. Til slutt i kapittel seks trekker vi frem deltakernes oppfatning av om ledelse kan læres, og vi ser på andre interessante sammenhenger.

I kapittel syv diskuterer vi hvorvidt undersøkelsen har besvart vår problemstilling og vi oppsummerer, før vi legger frem forslag til videre forskning.

## 1.2 Presentasjon av Case

Vi har valgt to ulike utdanningsinstitusjoner som case, Nordnorsk Lederutvikling (NNL) og Universitetet i Nordland (UiN). NNL driver med organisasjon og lederutvikling og tilbyr ulike typer kursprogrammer. Hovedprogrammet er deres mest omfattende lederprogram. UiN tilbyr lederutdanningen Master i samfunnsvitenskap med fordypning i HRM (Human Resource Management) og personalledelse. Hovedhensikten til utdanningsinstitusjonene er å tilby utdanning og utvikling innen fagområdet ledelse. Vårt utvalg i denne undersøkelsen består av tidligere deltakere på Hovedprogrammet og master i personalledelse.

### 1.2.1 Lederutviklingsprogram i privat regi: Nordnorsk lederutvikling

Nordnorsk Lederutvikling driver leder- og organisasjonsutvikling i hele Norge. I følge informasjon på deres hjemmesider ([www.nnl.no](http://www.nnl.no)) har arbeidet sitt utspring fra verdibasert ledelse, som bygger på humanistiske idéer. I kurssammenheng benyttes aktivitetsbasert pedagogikk som tar utgangspunkt i deltakernes erfaring og lederhverdag. De arbeider med forskning og utvikling innenfor fagområdet ledelse, og har utviklet egne arbeidspsykologiske verktøy og indikatorer, som benyttes som en integrert del av lederprogrammer.

Hovedprogrammet er et program som tar tak i hovedutfordringene deltakerne står i. Kursdeltakelsen skal gi løft og perspektiver på hvordan eget lederskap kan forbedres. Dette skjer i samspill og trening med andre ledere. Deltakelsen skal gi nye opplevelser, erfaringer og ulike verktøy som kan benyttes i den enkeltes lederhverdag. Det gis opplæring i perspektiver

på trender og utviklingstrekk, samt tid og rom for refleksjon og ettertanke. Lederutdanningen skal gi deltakerne mot til å ta nødvendige oppgjør og løse konflikter. Gjennom kursdeltakelsen blir man bedt om å vurdere, gjøre valg og delegere. Det formidles videre at man vil utvikle mot, selvfølelse og selvtillit.

### 1.2.2. Akademisk lederstudie: Universitetet i Nordland

Universitetet i Nordland tilbyr master i samfunnsvitenskap med fordypning i HRM og personalledelse. Tilbudet ble opprettet høsten 2010 og utdanningen har som mål å gjøre ansatte og ledere fra næringslivet og det offentlige bedre rustet til å lede mennesker i arbeid. På UiNs nettsider ([www.uin.no](http://www.uin.no)) finner man informasjon om at utdanningen kvalifiserer for lederstillinger med personalansvar i offentlig og privat sektor. Lederutdanningen retter fokus på styrket kompetanse i å lede og videreutvikle medarbeidere, samt innsikt i utfordringer knyttet til HRM. Ved å gjennomføre utdanningen vil deltakeren i større grad enn før kunne bidra til at organisasjoner oppnår bedre resultater og fungerer som et team. Videre gis deltakeren økt kunnskap om rekruttering av medarbeidere, ulike lønssystemer og konflikthåndtering. Det fremheves at deltakeren blir mer reflektert i forhold til egne ledererfaringer gjennom muntlige diskusjoner, skriftlige essay, eksamensoppgaver og masteravhandling.

## 2. Teoretiske betraktninger

Teorien som presenteres i dette kapitlet har til hensikt å gi en teoretisk forankring. Vi vil gjøre rede for teori som omhandler hvorvidt ledelse kan læres eller ei, samt presentere en mellomposisjon som gir rom for at ledelse kan læres, gitt at visse forutsetninger er tilstede.

### 2.1 Kan ledelse egentlig læres?

Til tross for at det brukes mye tid og penger på lederutvikling, er det ikke gjennomført mange studier som har sett på effekten av norske lederutdanninger. Forskningen som er utført viser til to ulike kategorier av effekter: karrieremessige effekter og selvutvikling. Teoriutvalget knyttet til temaet ledelse derimot er omfattende og har mange ulike bidragsyttere. Det finnes med andre ord ikke én teori som kan sies å være en suksessoppskrift (Strand 2010). For oss har det handlet om å ta valg. Det vil si å velge den teoriretning som kunne belyse vår problemstilling på best mulig måte.

#### 2.1.1 Ledelse som læring

Ledelse og det å være en god leder, har vært et aktuelt tema gjennom flere tusen år. Det finnes flere hundre definisjoner på ledelse. Det er gjennomført mange og omfattende studier for å avdekke hva en god leder er, og temaet er mye debattert. Teorier som tar for seg forskjellige definisjoner og perspektiver på ledelse er også utviklet (Strand, 2010).

Vi har valgt å fokusere på at ledelse er en type atferd som mennesker viser, med den hensikt å påvirke andres tenkning, holdning og atferd, og synes følgende definisjon er beskrivende:

*“Når ledelse skjer innenfor rammene av en organisasjon, er hensikten med ledelse vanligvis å få andre til å arbeide for å realisere bestemte mål, å motivere dem til å yte mer, og få dem til å trives i arbeidet.”* (Jacobsen & Thorsvik, 2007:381).

Ledelse er altså sterkt knyttet til evnen til å motivere og inspirere. En leder som over tid, bevisst kommuniserer på en måte som motiverer og inspirerer sine omgivelser, sees på som en god leder (Martinsen, 2009). Som leder må en også kunne tilegne seg kunnskaper og utnytte ferdighetene på en optimal måte. Hovedformålet med lederutdanning er for de fleste å tilegne seg ny kunnskap innenfor ledelsesfaget. Teorien belyser læring som en forutsetning for god

ledelse, og det finnes mye litteratur om læring (Lai, 2006). Vi har valgt å legge følgende definisjon til grunn:

*“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, 2006:155).

I følge Haaland og Dahle (2005) kjennetegnes gode og vellykkede ledere ved at de stadig lærer. De dyktigste lederne trekker lærdom ut av enhver situasjon. Læringsvilje, åpenhet og oppmerksomhet er viktige forutsetninger for læring. Selv meget erfarne og dyktige ledere forteller at de hele tiden lærer noe nytt. De utvider sitt repertoar i stadig større grad, og de klarer å oppnå det de ønsker. Begrepene ledelse og læring henger nøye sammen, vi må lære for å kunne utøve ledelse for første gang, og utøvelse av ledelse generelt forutsetter at vi kan lære.

## 2.2 Ledelse kan læres

Hvorvidt ledelse kan læres er et omdiskutert tema. Tidligere forskning mener å ha gjort funn som taler for at ledelse kan læres (Strand, 2007).

Kenning formulerte 31 punkter som sier noe om hans syn på ledelse. Han fremstiller ledelse som et fag og en ferdighet i seg selv, uavhengig av type virksomhet. Samtidig legger han vekt på betydningen av å utvikle systemer for utvikling av ledelseskompetanse, for at organisasjonen skal kunne yte sitt beste. Opplæring av ledere må skje i det praktiske liv innenfor organisasjonen. De generelle prinsippene om ledelse kan benyttes overalt, og har en først opparbeidet seg kunnskap og erfaring med ledelse, kan en ifølge Kennings profesjonelle ledelsesteori lede hva som helst (Schjander, 1995).

Nyere tilnærminger åpner for at trekk som gjør oss til gode ledere, ikke er gitt oss ved fødselen, men at trekkene vil kunne endres gjennom naturlig utvikling, systematisk læring og påvirkning fra omgivelsene (Kirkhaug, 2015). Kenning legger også stor vekt på personlige og medfødte egenskaper, som han mener kan dyrkes frem gjennom praktisk erfaring (Schjander, 1995). Denne tilnærmingen har som utgangspunkt at lederatferden betraktes som et resultat av opplæring, erfaring, generelle oppfatninger av medarbeiderne og deres kvalifikasjoner, oppgavene som skal løses og andre organisatoriske betingelser (Glynn & DeJordy, 2010; Yukl, 2010, i Kirkhaug, 2015). Lederatferd sees på som et uttrykk for en bevisst vilje eller strategi for å nå bestemte mål (Kirkhaug, 2015).

Det er også diskutert om ledelse i sin helhet kan læres på skolebenken. *“Å lære i livets skole blir ofte holdt frem som den beste og viktigste måten, eller i alle fall den mest realistiske utviklings- og lærings situasjonen.”* (Dyrkorn i Strand, 1992:135). Med det mener en at å utvikle seg som leder kommer som en direkte konsekvens av å utøve ledelse i praksis. I så måte vil det å utvikle seg som leder på jobben ha avgjørende betydning for økt lederkompetanse. Det hevdes at de mest bærekraftige organisasjonene er de som styrker menneskenes læring- og utviklingspotensial. Herav har vi begrepet *“den lærende organisasjonen* (Dyrkorn i Strand, 1992).

Strand (2010) hevder at læring forutsetter at lederen er åpen for å se verden på nye måter, og at en ikke er fastkjørt i et spesielt mønster. Den grunnleggende tanken bak tilnærmingen er at god ledelse er noe som kan læres og ikke nødvendigvis er basert på medfødte egenskaper. Bendixen et al., (2011) på sin side mener en kan lære ved å trene, og viser til ordtaket *“trening gjør mester”*. Han beskriver aspektet ved å lære ledelse som: *“Evnen til å utvikle en undersøkende og reflekterende holdning og væremåte, som også inkluderer evne og vilje til å se seg selv som en viktig aktør i samhandling med andre.”* (Bendixen et al., 2011:60). Refleksjon påpekes som avgjørende for å unngå stagnasjon. Erfaring tilsier at mennesker som har problemer med egenrefleksjon, møter grenser for hvor dyktige de blir som ledere. Det å utvikle seg som leder krever evne til å se, tilgi og arbeide med egne svake sider Bendixen et al., (2011).

I tidligere forskning og erfaringer innen lederutdanning, fremkommer det en klar overbevisning om at ledelse kan læres. Forutsetningen for at ledelse kan læres, betinges av at det tilrettelegges for trening i lederrollen i forskjellige situasjoner og strukturer. Elementer som må ligge til grunn for å lære ledelse er erfaringsbasert ledertrening, kritisk refleksjon og selvransakelse, videreutvikle mot, intuisjon og sosial kompetanse, teori, vilje og engasjement hos lederen. Sistnevnte styres av drivkraften personlighet, som taler for at personligheten til lederen spiller en rolle. Personligheten representerer kanskje den sterkeste og mest komplekse kompetansen, som ikke kan læres. Men derimot kan elementer av personligheten forstås, synliggjøres, utfordres og påvirkes gjennom tilrettelagte øvelser og oppgaver (Bendixen et al., 2011).

I følge Dyrkorn i Strand (1992) fungerer ledere ved at de trekker på et lager av personlige og i stor grad yrkesbaserte erfaringer. Erfaringene dannes i et miljø hvor handling, oppslutning og bekreftelse spiller en stor rolle. Forsvarsmekanismer kan føre til at erfaringer og opplevelser forblir ubearbeidet, ved at en lukker øynene for bestemte realiteter. Dermed reduseres muligheten for å lære av egne erfaringer. Som leder bør man derfor være bevisst dette, og

fokusere på livslang læring med et bearbejdet forhold til tidligere erfaringer. I en tid hvor endringer skjer raskt, kan gode vaner i dag, bli uvaner i morgen. Ved å ha et bevisst forhold til erfaringer vil en være mer fleksibel og bedre rustet til å møte omstillinger i et turbulent næringsliv. Det å utvikle seg som leder avhenger i stor grad av lederens holdning til seg selv og vilje til egen utvikling.

Dyrkorn i Strand (1992) mener også at livserfaring bidrar til å utvikle modenhet og klokskap generelt, og det vil ha nytteverdi for utøvelse av ledelse. Nettopp fordi ledelse handler om å forholde seg til andre mennesker på måter som skaper ønskede resultater. Derfor vil sosiale evner og det å utvikle gode relasjoner til sine medarbeidere inngå som en viktig faktor i lederkompetanse. Utøvelse av lederskap vil bidra til å videreutvikle disse ferdighetene, såfremt at man setter av tid til refleksjon og selvransakelse.

## 2.3 Ledelse kan ikke læres

Mintzberg (2010) hevder at ledelse hverken er en vitenskap eller et fag. Det er en praksis som primært læres gjennom erfaring. Leder blir en først og fremst ved å praktisere ledelse i jobben. Det finnes ikke noen formel for ledelse, fordi ledelse er like mye forbundet til kunst og håndverk, som det er til vitenskap.

Ledelse handler om å ta i bruk en lang rekke egenskaper. I et klasserom kan man kanskje lære teori, men ikke hvordan teori omsettes til praksis. Begrensningen med klasseromsundervisning, ligger i mangelen på tilbakemeldinger, og om deltakeren er i stand til å anvende kunnskapen i praksis. Forelesninger gir ikke muligheter for å lære å diagnostisere, analysere og vurdere spesielle og sammensatte problemer eller situasjoner. Det er også lett å glemme forelesningsstoff om man ikke benytter det i praksis rett etterpå (Grønhaug et al., 2008). Med gode eksamensresultater blir mang overrasket når de kommer ut i arbeidslivet, og oppdager at å kunne svarene på teoretiske spørsmål kanskje utgjør 10 % av arbeidet. De resterende 90 % dreier seg om å jobbe gjennom og med kolleger. Det lærte man ikke på skolen (Strand, 1992). Nettopp fordi en person ikke klarer å være effektivt og intuitiv om ting som vedkommende kun har et overfladisk forhold til (Mintzberg, 1989).

Førsteamanuensis og ledelsesforsker Cathrine Filstad ved BI mener at den viktigste læringen i en organisasjon skjer gjennom daglig praksis, og ikke ved at man sender medarbeidere på kurs. Hun fremhever at vi kan tilegne oss enkelte typer kunnskap ved kursdeltakelse eller via annen

formell opplæring. Derimot står hun fast på at denne kunnskapen ikke har noen verdi før den praktiseres på arbeidsplassen. Hun mener læringen må foregå i situasjonen, i sosiale relasjoner, og innenfor den kulturen og de normer og verdier som er representert på arbeidsplassen (Filstad og Blåka, 2007). Poenget er at de lederstudentene som ikke har arbeidserfaring, ikke har forutsetninger for å reflektere rundt teori de lærer. De har ingenting å sammenligne med og kan dermed ikke skille ut hvilke teorier som er relevante. Kuvaas og Dysvik (2008) viser til at læring og personlig utvikling kan være verdifullt, men at det medfører liten nytte for organisasjonen om lederen ikke omsetter kunnskapen og ferdighetene i praksis, og evner å vedlikeholde dem over tid.

Mintzberg (2010) hevder det er for mye fokus på lederskap og for lite fokus på ledelse i dagens virksomheter. Ved å adskille lederskapet fra ledelse blir det hele et spørsmål om personer, og felleskapet som er så viktig for organisasjoner går i glemmeboken. Når en avskjærer det ene fra det andre, slik det gjøres i mange lederutviklingsprogram, mister en læringen som skjer i arbeidskonteksten, ved at lederne ikke får sparre og reflektert over egne og andres situasjoner. Det er i denne konteksten at lederen lærer, hva ledelse er. Mintzbergs poeng er at ledelse handler om å kombinere en stor del håndverk med den riktige dosen kunst, og en liten del anvendelse av vitenskap. Han er kritisk til hvordan lederutdanninger klarer å iscenesette læringsprosesser og refleksjoner om lederens praksis, uten at det blir noe annet enn et fargerikt avbrekk i en ellers tradisjonell undervisning av ledere.

Tradisjonelt sett har lederforskningen vært opptatt av å få klarhet i om ledere har spesielle personligheter, og om de har egenskaper eller ferdigheter som ikke-ledere har. Denne typen forskning omtales gjerne som trekktilnærming eller trekkstudier (Brochs-Haukedal, 2010 og Kirkhaug, 2015). Trekkteori vektlegger nemlig personlige egenskaper som en forutsetning for å utøve god ledelse. I nyere tid har trekkstudier fått økende oppmerksomhet. Disse studiene har nå overgått atferdsstudier i antall. I AFFs lederundersøkelse svarte 70 % av de spurte lederne at personlighet har betydning for lederskap (Rønning et al., 2013). Dette sender klare signaler om at deler av forskningsmiljøet oppfatter personlighetstrekk som noe genuint personlig. Innenfor dette perspektivet er den generelle oppfatningen at ledelse ikke kan læres (Strand, 2007). Derimot kan en gjenkjenne og identifisere universelle trekk hos gode og effektive ledere, når det fokuseres på måling av personlige egenskaper (Grønhaug, et al., 2008).



Brochs-Haukedal (2010) mener at ledere gjerne blir betraktet som “store menn” med egenskaper som vanlige mennesker ikke besitter. Disse spesielle egenskapene anses som en forutsetning for å lede, og uten denne pakken av spesielle personegenskaper, ferdigheter og atferd vil ingen leder være i stand til å lykkes som leder. Mintzberg (1989) mener at de som gjennomfører lederutdanning ikke nødvendigvis er i besittelse av disse lederegenskapene, men at de søker lederutdanning av den enkle grunn at de har lyst til å ta en høyere utdanning.

Det har vært mange diskusjoner rundt koblingen mellom personlighet, lederutvikling og lederegenskaper. Personligheten til en person antas å være relativt stabil og uendret gjennom livet. På den annen side er ofte målet med lederutviklingsprogrammene å utvikle en form for ledelse som tar utgangspunkt i personlighetstrekk, for eksempel karismatisk ledelse (Grønhaug, et al, 2008). Segal (1985) er også en av dem som mener å ha gjort funn som tyder på at store deler av en leders ledelsespotensial refererer til innebygde personlighetstrekk. Disse blir synlig gjennom gruppeprosessen uten å være jevnt fordelt i befolkningen. De mennesker som innehar lederpotensialet kan trenes opp til å forbedre sine lederegenskaper, og øke forståelsen av gruppeprosesser. Han mener videre at uten dette potensialet, uavhengig av både intelligens, trening og støtte, kan ikke lederne utvikle seg til å bli mer effektive.

Det er også gjort funn som tydet på at personligheten setter grenser for effekten av trening (Chidester et al., 1991). Bass (2008) konkluderte med at ulike trekk kunne være nødvendige forutsetninger for effektivitet, dog vil dette neppe være tilstrekkelig for å forklare hvorfor noen ledere er mer effektive enn andre. Den kjente personligheten John D. Rockefeller uttalte følgende:

*“Jeg ville gitt mer for evnen til å omgås mennesker, enn noen annen evne overhodet.”*  
(Bendixen, et al. 2011:58.).

Han sikter til at den viktigste ferdigheten en leder kan ha, er evnen til å omgås andre mennesker, altså en medfødt ferdighet. I følge en rapport fra American Management Assosiation var et overveldende flertall av de 200 lederne som deltok i undersøkelsen enige om at den viktigste lederferdigheten var evnen til å omgås andre mennesker (Bendixen et al., 2011). Påstanden støtter opp om teorier om at ledelse ikke kan læres, og at det er personlighetsmessige, iboende ferdigheter og egenskaper hos den enkelte som gjør dem til gode ledere. Personligheten representerer kanskje den sterkeste og mest komplekse kompetansen, som ikke kan læres (Bendixen et al., 2011).

Livingstone (1971) skriver at de som lærer å lede effektivt, innehar tre egenskaper: evne til empati, behov for å styre, og behov for makt. Vellykkede toppledere har utviklet ferdigheter som ikke kan læres i management-programmer. Ferdighetene er også vanskelig for høyt utdannede å tilegne seg via arbeidserfaring. Han mener også at resultater som oppnås i næringslivet, skapes ved at muligheter blir utnyttet, ikke gjennom problemløsning. Det er et fåtall mennesker som blir effektive ledere, og de fleste er heller ikke i stand til å lære av egen erfaring.

I følge Kuvaas og Dysvik (2008) er generelt evnenivå sterkt positivt relatert til både jobbprestasjoner samt ferdighets- og kunnskapstilegnelse innen utviklingstiltak. Det har vist seg at personlighetstrekk kan ha innvirkning på utbytte av slike tiltak. For eksempel har personlighetstrekket samvittighetsfullhet vist seg å ha positiv sammenheng med utbytte fra utviklingstiltak, på tvers av ulike situasjoner. Personer med høy grad av samvittighetsfullhet fremstår som pålitelige, organiserte, utholdende og nøyaktige. De er også opptatt av å prestere godt. De har større tro på egen læreevne, er mer dedikerte til å nå mål og jobber bedre selvstendig.

Kirkhaug (2015) hevder trekkforskningen har ført til skepsis til lederopplæring. Det skyldes oppfatninger om at personer som er født med egenskaper som gjør dem egnet som ledere, ikke vil ha behov for lederopplæring. På den annen side, vil de som ikke er født med disse egenskapene, aldri kunne lære seg å bli ledere. Tilnærminger av nyere dato åpner for at trekk ikke er noe som er gitt oss en gang for alle ved fødselen. Derimot kan trekkene endres gjennom utvikling, systematisk læring og påvirkning. Det er behov for mer forskning på området, for eksempel for å få mer kunnskap om sammenhenger mellom trekk og organisatoriske sammenhenger, og trekk og ulike makt- og tillitstyper (Kirkhaug, 2015).

## 2.4 En mellomposisjon - teoretiske antagelser om læringsrommet

Her vil vi presentere en teoretisk mellomposisjon som gir rom for at ledelse kan læres, gitt at visse forutsetninger er tilstede. Formålet med mellomposisjonen er å tydeliggjøre hvilke forventninger vi har til læringseffekter.

I følge utdanningsinstitusjonenes egne presentasjoner av sine lederutdanninger, faglige innhold og måten de er organisert på, er de ulike. Men dersom utdanningsinstitusjonene lykkes med å nå de målsetningene som de har definert for deres utdanning, antar vi at deltakerne vil få mye

av det samme utbyttet, uavhengig av hvilken av de to lederutdanningene de har gjennomført. Begge utdanningsinstitusjonene hevder deltakerne vil få utvidet perspektiv på lederskap, bli bedre til å lede og videreutvikle medarbeidere, få økt kunnskap og bli bedre på konfliktløsning. De vil få opplæring i perspektiver på trender og utviklingstrekk, tid og rom til refleksjon, samt utviklet sin selvfølelse og selvtillit.

Dette åpner for at deltakerne vil kunne oppnå læringseffekter innen lederrollen, refleksjon, kunnskap, selvfølelse, selvtillit, evne til å motivere og samarbeid i faglig nettverk, som vi forventer å avdekke i vår undersøkelse.

Våre videre forventninger til læringsutbytte vurderes i forhold til teori og tidligere forskning. Teori beskriver ulike elementer av ledelse, og både Martinsen (2009) og Grønhaug (2008) åpner for at det ikke nødvendigvis er slik at en leder kan lære alle elementer av ledelse. Derimot vil alle kunne lære noe de ikke kunne fra før. *“Det som blir gjeldene for alle typer atferd og ferdigheter, er at de kan påvirkes og endres igjennom praksis.”* (Grønhaug, et al., 2008:125). Det innebærer at alle former for lederutdanning eller opplæring bør inneholde en vesentlig dose med praktisk anvendelse og utprøving.

I forskning på personlighet, gener og ledelse, antas det at det finnes enkelte medfødte forutbestemte ledelsesmekanismer som vi ikke kan kontrollere. Det finnes antakelig et “talent” for ledelse. Denne typen ledertalent kan identifiseres av organisasjoner ved hjelp av personlighetsmessige kartlegginger, og videre dyrkes og utvikles gjennom tilpassede utviklingsopplegg. Den personlighetsmessige innflytelsen på ledelse synes å være ganske sterk, og ved bruk av personlighetsprofiler kan man kartlegge alt fra de som er godt egnet til de som anses å være uegnet i en lederrolle (Martinsen, 2009).

På begynnelsen av 60-tallet ble det i økende grad fokusert på mulighetene som ligger i å utvikle lederegenskaper, og ved hjelp av personlighetstester ble det mulig å peke på trekk som skilte grupper av ledere fra ikke-ledere. De senere årene har det blitt mer fokus på konteksten en skal lede i, fremfor egenskapene man har. Det antydes at en viss personlighetstype kan passe bedre inn i lederrollen i en viss kontekst, enn i en annen kontekst (Grønhaug, et al., 2008). Ledelse innebærer å samhandle med andre mennesker, og sosiale ferdigheter blir derfor viktige (House og Baetz, 1979 i Grønhaug et al., 2008).

I Norge er Solstrandprogrammet et av de mest kjente lederutviklingsprogrammene. Gjennom en omfattende evaluering av programmet, så man klare effekter etter deltakelse, ved at lederne hadde endret sin atferd da de kom tilbake på jobb (Strand, 2010). En annen studie utført i 1997 av Sogunro, viste at ledere på bakgrunn av trening fikk økte kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til at deres holdninger hadde endret seg fra før trening til etter trening. Lederne følte seg også mer sikre, og de var i bedre stand til å motivere sine ansatte. De foretok mer veloverveide beslutninger i privatlivet, og de var mer sikre i forhold til å jobbe med mennesker og lede en gruppe. Generelt sett opplevde deltakerne å ha en bedre forståelse for egen arbeidssituasjon sammenlignet med tidligere, og de mestret lederrollen bedre (Jordahl og Midtun, 2002). Dette er i samsvar med Birkenshaw (2014) sin oppfatning om at lederutdanning kan rette søkelyset på ledelse, slik de ansatte opplever den, og gi deltakerne innsiktsfulle og nyttige råd om hva de kan gjøre annerledes. Som de kan bruke når de skal lede andre og utforme organisasjonen de arbeider i.

Personlige utviklingsprogrammer er ofte utviklet for at lederen skal få økt *selvinnsett* og overvinne barrierer for psykologisk vekst og modning. Det jobbes ut i fra en antakelse om at god ledelse forutsetter en realistisk fortrolighet med indre følelser og verdier (Martinsen, 2009). Men de fleste behøver læringserfaring for å styrke denne kompetansen (Mintzberg, 1989). Praksis uten nødvendig teori eller begrepsforståelse blir tilfeldig og famlende (Grønhaug, et al., 2008). Bruk av 360 graders vurdering kan bidra til å bevisstgjøre deltakerne på både teori og praksis, egne sterke og svake sider og generelt menneskers personlige ulikheter (Kirkhaug, 2015). Slike vurderinger involverer ofte sterke emosjonelle erfaringer, ledere kan ha utviklet varige endringer i selvpoppfattelsen, og blitt mer bevisst mellommenneskelige relasjoner. Andre kan ha opplevd at etablerte tanke- og atferdsmønstre er blitt oppløst etter å ha gjennomført denne typen vurderinger (Grønhaug et al., 2008). Det å være bevisst egen innvirkning på andre, innebærer å ha forståelse for hvorfor ulike mennesker reagerer ulikt, og oppfatter ting ulikt (Strand, 2010).

En leder involveres ofte på et dypt personlig plan, fordi ledere gjerne bruker seg selv som instrument. Utøvelse av lederskap preges av hvem en er som person, hvilke erfaringer og selvpoppfatning man har, etablerte verdier og normer, ambisjoner, og ikke minst hvordan en selv ønsker å fremstå som leder. Dette er forhold som til enhver tid vil sette sitt preg på ledere, og under stress og økt belastning hender det at lederens mer negative og dysfunksjonelle sider blir synlig (Haaland og Dale, 2005). Kriser, motgang og nederlag kan bidra til å øke selvinnsetten betydelig, samt føre til en mer balansert realitetsoppfatning (Dyrkorn i Strand, 1992).

Lederutvikling har ofte fokus på selvinnsikt og forståelse for hvordan en samhandler med andre mennesker, fordi det er et sentralt læringsområde for ledere. Evnen til å lede andre, er knyttet til hvor godt man kjenner seg selv og egen motivasjon. Undersøkelser viser at over 70 % av ledere uttrykker et behov for å få økt kunnskap og ferdigheter om hvordan egen atferd virker inn på andre (Haaland og Dale, 2005). Et kritisk punkt er i hvilken grad selvinnsikt påvirker egne handlinger eller om det begrenser seg til innsikt. *“Ledere som mangler selvinnsikt og ikke tar seg selv med i beregningen, opererer nærmest med seg selv som en ukjent størrelse. Da vil man lett kunne feilkalkulere, uansett hvor god regnemester man er.”* (Haaland og Dale, 2005:91).

Rett lederopplæring kan bevisstgjøre lederen på hvilket syn andre har på han. Personlig utvikling krever både vilje til å bearbeide følelsesmessige sperrer, og evne til å gi slipp på etablerte vanemønstre og tankesett (Martinsen et al., 2008). Har en leder sin identitet og *trygghet* for sterkt forankret i det man allerede kan, vet, føler og mener, blir ny innsikt og erkjennelse lett en trussel. Det å utvikle seg selv som leder beror i stor grad på lederens holdning til seg selv og viljen til egen utvikling (Dyrkorn i Strand, 1992). For å kunne dra størst mulig nytte av nye erfaringer, forutsettes det at en har et aktivt og bearbeidet forhold til tidligere erfaringer (Strand, 1992). Studier av ledere som lykkes og ledere som mislykkes, har vist at en avgjørende evne er hvordan man korrigerer sine feil, mangler og særegenheter. Vi har alle behov for å få korrekter eksternt, og ledere har behov for å få ivaretatt funksjoner som de ikke makter, eller som ikke passer dem som person (Haaland og Dale, 2005).

Forskere ved University of Southern California, og University of Texas Austin har gjort funn som tyder på at de beste lederne er trygge på seg selv, har høy grad av selvinnsikt og leter etter det beste i sine ansatte (Kuvaas, 2014). I et amerikansk ordtak sies det *“nothing succeeds like success.”* Personlig *trygghet* som kun har forankring i egen suksesshistorie kan være en farlig trygghet, fordi trygghet også handler om å oppfatte og akseptere sine begrensninger (Dyrkorn i Strand, 1992).

I følge Strand (2010) er en god leder bevisst sin rolle og innvirkning på sine medarbeidere. Lederskap handler stadig mer om *empati*, fordi evnen til å forstå hvordan andre tenker utgjør fundamentet for et dypere samarbeid (Berggren og Lundberg, 2010). I verdibasert ledelse legges det mer vekt på å skape tettere, mer forpliktende relasjoner mellom ansatte og leder enn i øvrige ledertilnæringer (Kirkhaug, 2015). Martinsen (2009) hevder empati henger sammen med å vise omsorg for andre, og ved å verdsette medarbeidernes suksess stiller man sterkere

som leder. Det handler også om å skape entusiasme og engasjement. Empati kan være en avgjørende faktor for å motivere ansatte, få de til å utvikle seg, og se på arbeidet som noe mer enn et sted man hever lønna si (Gillett, 2015). Empati kan trenes opp ved hjelp av samtaletrening og gruppediskusjoner, ved at lederne får muligheten til å knytte teori til egen praksis dannes et grunnlag for kognitiv læring. Forståelsen kan stimuleres ved at man stiller spørsmål og utdyper tanker, og deltakerne blir mer aktive i læringen (Grønhaug, et al., 2008). Ottesen (2011) mener kunnskapsdeling er en svært sentral verdi i lærende organisasjoner og ikke minst som en lederverdi i seg selv. I det legger han å være kyndig i, erverve og overføre kunnskap, samtidig som lederen er i stand til å endre sin atferd slik at den reflekterer den nye kunnskapen og innsikten.

Undersøkelser foretatt rundt lederes normalsituasjon viser at den typen læring som krever tid til *refleksjon* og fordypelse, har betydelig læringseffekt (Strand, 2010, Haaland og Dahle, 2005). Å reflektere over konkrete erfaringer, handlinger og hendelser, bidrar til å skape forståelse og mening (Angeltveit et al., 2006). Haaland og Dahle (2005) viser til tre grunnleggende forutsetninger som må være tilstede for å lære. For det første at man handler og utøver lederskap. For det andre at man reflekterer over det som skjer, og hvordan en selv og andre påvirker situasjonen. For det tredje at man har en grunnleggende åpenhet, oppmerksomhet og læringsvilje.

Det er lett at behovet for å reflektere kommer i bakgrunnen, fordi lederyrket ofte innebærer en hektisk hverdag. Generelt vil en leders arbeidsdag være fragmentert, med stadige avbrytelser og man vektlegger handling fremfor refleksjon og analyse. Det kan begrense lederes muligheter for å lære av egne erfaringer (Mintzberg, 1989). I følge Strand (2012) kan erfaringer som ikke blir bearbeidet, føre til at en låser seg i et tanke og atferdsmønster uten å utvikle seg nevneverdig.

I en undersøkelse utført blant norske ledere, fremkom det at mindre enn 20% av respondentene tar seg tid til refleksjon. Ledere opplever ofte at de burde ha gjort eller kunne ha gjort, andre viktige oppgaver på et bestemt tidspunkt, enn det de faktisk gjorde (Strand, 2010). Denne virkelighetsbeskrivelsen indikerer at man kan høste betydelige lærings- og utviklingsgevinster ved at en setter av mer tid til refleksjon og bearbeiding av både egne og andres erfaringer. Det er klart det kan være vanskelig å prioritere tid til dette i en stressende hverdag, men spørsmålet er vel heller om en leder har råd til å la være (Strand, 1992).

Aakvaag (2015) hevder at evnen til å kommunisere trolig er den viktigste og vanskeligste ferdigheten en leder kan utvikle. Ledelse kan ikke finne sted uten *kommunikasjon* fordi alle organisasjoner er avhengig av en effektiv og reflekterende kommunikasjon for å kunne lykkes (Brønn og Arnulf, 2013). Når lederen benytter relasjonelle ferdigheter øker sannsynligheten for å nå satte mål, samtidig som relasjonen til andre og respekten for lederen selv øker (Ottesen, 2011). Ledere må fullføre sine ambisjoner gjennom kommunikasjon, for å kunne endre folks atferd (Brønn og Arnulf, 2013).

Kommunikasjon er mer enn ord og kompliseres fordi ett budskap kan ha flere betydninger. I tillegg kan budskapet som formidles ha underforstått eller utelatt informasjon. Det hender at vi sier noe, og at kroppsspråket viser noe annet. Opptil 90 % av det vi oppfatter kommer fra nonverbal kommunikasjon. Når følelser, ord og handling samsvarer med hverandre, kan vår kommunikasjon oppfattes som kongruent. Det bidrar til å skape tillit og trygghet, mens mangel på kongruens kan skape usikkerhet og utrygghet.

85 % av den læringen vi tar til oss, skjer gjennom at vi lytter. I 35 ulike næringslivsstudier i USA ble lytting rangert øverst da det kom til egenskaper som skulle til for å oppnå suksess som leder. Det viser hvor viktig det er å være bevisst de signaler og kroppsspråk vi sender ut (Angeltveit et al, 2006). I enkelte studier fremholdes det at kvinnelige ledere bidrar spesielt når det kommer til kommunikasjon, samarbeid, tilhørighet og atferd på arbeidsplassen (Grant, 1998 i Andersen, 2011). Menn på sin side er mer styrende (Andersen, 2011). Dette kan indikere at det er forskjeller mellom mannlig og kvinnelig lederstil, som vil kunne innvirke på hvordan de kommuniserer med sine medarbeidere.

Ledere rapporterer om stort utbytte ved å delta i organiserte *nettverk* (Jacobsen og Thorsvik, 2007). De som har lik erfaringsbakgrunn vil kunne tilføre hverandre mye ved å dele erfaringer, gi hverandre råd og tilbakemeldinger. Åpen dialog og meningsbryting med andre ledere er ifølge Strand (1992) en viktig katalysator i læringsprosessen, og kan ha stor betydning for en leders utvikling (Haaland og Dahle, 2005). Gjennom ledernetverket kan en finne tilhørighet og identitet i en ny gruppe. Ledere som er, eller har vært i liknende situasjoner som en selv, vil kunne komme med råd og støtte som vanskelig kan gis av andre (Haaland og Dahle, 2005). Nettverksorganisering kan også være en strategi for å håndtere stadig skiftende omgivelser (Jacobsen og Thorsvik, 2007).

## 2.5 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet fokusert på teori som belyser vår problemstilling, og derav trukket frem ulike vinklinger og synspunkter på om ledelse kan læres eller ei. I tillegg har vi redegjort for vår mellomposisjon, hvor vi har presentert teoretiske antagelser om hva som ligger i læringsrommet. Tidligere forskning viser at ledere på bakgrunn av opplæring, fikk økte *kunnskaper* og ferdigheter og mestret *lederrollen* bedre. Ledelse kan trolig ikke finne sted uten *kommunikasjon*, som av enkelte holdes frem som en av de viktigste ferdighetene en leder kan utvikle. Personlige utviklingsprogrammer åpner for at deltakeren kan få økt *selvinnsikt* og bli mer bevisst mellommenneskelige relasjoner ved å reflektere. At lederen er i stand til å vise *empati* kan være en avgjørende faktor for å motivere ansatte. Ledere har rapportert at de har hatt stort utbytte av å bli kjent med, og snakke med andre ledere gjennom deltakelse i organiserte *nettverk*. Vi forventer derfor at lederutdanningen vil bidra til læringseffekter innenfor disse områdene.



## 3. Metode

I dette kapitlet vil vi presentere oppgavens design og metode. Metodene vi har valgt skal hjelpe oss å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten (Johannesen et al., 2004).

Forskningsdesignet vårt er eksplorativt og deskriptivt. Vi har valgt en åpen tilnærming fordi det er forsket lite på temaet “læringseffekter av lederutdanning” tidligere. For å få svar på problemstillingen har vi benyttet metodetriangulering. Det vil si at vi har undersøkt temaet fra ulike perspektiver ved å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode.

I pilotstudiet har vi kommet frem til åtte ulike kategorier av læringseffekter. Utbredelsen av læringseffektene ble undersøkt deskriptivt gjennom utsendelse av survey.

### 3.1 Forskningsdesign

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi går frem når vi skal innhente informasjon og hvordan vi analyserer hva informasjonen forteller oss, slik at den gir ny innsikt i samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2010).

Problemstillingen vår er åpen og ble ikke konkretisert i forskningsspørsmål før etter første runde med datainnsamling. Det eksplorative designet har gitt oss fleksibilitet til å spisse problemstillingen og retningen på undersøkelsen etter hvert som data ble hentet inn (Ghauri og Grønhaug, 2002). Det åpnet for et induktivt forskningsdesign, og vi startet med de innsamlede data før vi forankret funnene teoretisk (Saunders et al., 2012).

I første del av undersøkelsen benyttet vi oss av kvalitativ metode. Fordelene med en kvalitativ tilnærming er at metoden er fleksibel, søker det unike og er åpen for ny informasjon. Dermed kunne vi få en større og bredere forståelse for læringseffekter av lederutdanning (Holme og Solvang, 1998). En annen styrke ved den kvalitative forskningen er at det kan genereres hypoteser med utgangspunkt i empiriske funn.

I andre del av undersøkelsen benyttet vi kvantitativ metode. Vi sendte ut en survey for å verifisere utbredelsen av kategoriene som vi avdekket i pilotstudiet. Dermed kunne vi enkelt hente inn store mengder data, kartlegge utbredelsen av læringseffekter og foreta statistiske analyser (Johannessen et al., 2010).

### 3.1.1 Fler-case-design

Casestudiet vårt består av de to casene NNL og UiN. Tidligere deltakere på lederutdanning utgjør analyseenhetene. Casedesign kjennetegnes ved at ett eller få tilfeller studeres inngående for å få samlet inn mest mulig data, og benyttes i eksplorative, beskrivende og forklarende case (Johannessen et al., 2010). Vi anså dette designet velegnet for å undersøke om det var forskjeller i opplevde læringseffekter avhengig av om lederutdanningen var gjennomført i regi av NNL eller UiN. Yin (1994) mener caseundersøkelser med fordel kan undersøkes ved å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode, for å skaffe til veie mye og detaljerte data.

### 3.1.2 Åpne pilotintervju

Vi valgte en åpen tilnærming på pilotintervjuene. Vi gjennomførte fokuserte intervju, som er en kortere form for semistrukturert intervju (Tjora, 2012). Intensjonen med denne typen intervju er å skape en avslappet stemning slik at praten går naturlig rundt temaet (Hydèn, 2000). Informanten får prate uforstyrret uten at vi blander oss inn for mye og legger føringer på innholdet i samtalen (Johannessen et al., 2004), samtidig som vi kan vise fleksibilitet ved å stille oppfølgende spørsmål (Hydèn, 2000). Slik la vi til rette for at informantene skulle få fortelle om sine subjektive opplevelser av eventuelle læringseffekter og frembringe mest mulig informasjon.

### 3.1.3 Survey

Basert på de åtte empiriske kategoriene avdekket i pilot intervjuene utformet vi en survey. I denne fasen var det viktig for oss å bruke tid på å utforme spørreskjemaet på en måte som kunne gi oss adekvate svar på forskningsspørsmålene. Vi forsøkte å formulere konkrete spørsmål, med den hensikt at det skulle gjøre det lettere for respondentene å svare, samt gi detaljert informasjon som grunnlag for videre analyse (Johannessen et al., 2010).

## 3.2 Valg av informanter og respondenter

Utvalget vi velger har betydning for analysen og hvilke konklusjoner som kan trekkes (Johannessen et al., 2010). Ryen (2002) anbefaler at en finner et variert utvalg av informasjonsrike respondenter. Vi startet undersøkelsen med å kontakte begge case bedriftene

skriftlig. Via e-post informerte vi om undersøkelsens hensikt og ba om tillatelse til å komme i kontakt med tidligere studenter. Kontaktinformasjon til tidligere deltakere på lederutdanning ble oversendt oss fra case bedriftene. Vi kontaktet deretter tre informanter, en hver. Vi sørget for at informantene totalt sett representerte begge utdanningsinstitusjonene, begge kjønn og at de var ansatt i ulike virksomheter.

NNL har et større antall deltakere i sine kull enn UiN har. For å få mest mulig jevnt antall respondenter fra begge institusjoner, sendte vi undersøkelsen til to kull fra NNL og tre kull fra UiN. Vi kontaktet tidligere deltakere som hadde avsluttet sin lederutdanning i perioden 2011-2013. Vår begrunnelse for utvalget er at deltakerne etter endt utdanning sannsynligvis ville hatt tid til å utøve eventuelt tilegnede kunnskaper i praksis. Vi vurderte det også slik at tiden fra fullført lederutdanning og frem til undersøkelsens tidspunkt i 2015, var kort nok til at deltakerne fortsatt hadde et klart og bevisst forhold til eventuelle læringseffekter.

### 3.3 Forberedelse av intervjuguide og survey

#### 3.3.1 Intervjuguide

Det er vanlig å benytte en semistrukturert intervjuguide ved gjennomføring av kvalitative intervju. Generelle spørsmål og tema settes opp uten at de er fastlagt og detaljert på forhånd. Det arbeidet som legges ned i utformingen av intervjuguiden har vesentlig betydning for utbyttet av intervjuet (Ryen, 2002).

Vi utarbeidet en intervjuguide som kunne benyttes i tilfelle informanten hadde vanskelig for å komme med utfyllende svar. Den inneholdt fortolkende spørsmål, og la opp til at informantene kunne fortelle om hvordan de oppfattet og fortolket eventuelle læringseffekter av lederutdanningen, og hvilken betydning de ga disse (Johannessen et al., 2004).

#### 3.3.2 Survey

I den kvantitative delen av undersøkelsen utarbeidet vi en survey for å verifisere kategoriene vi avdekket i pilotintervjuene. Underspørsmålene (variablene) tilknyttet hver kategori i survey er utformet basert på teori. Vi utformet en survey i systemet BDO-Feedback som inneholdt faste og strukturerte svaralternativer. Det innebærer at vi i ettertid har hatt mulighet til å se på likheter og variasjoner i de svar som er avgitt (Johannessen et al., 2010). I tillegg inkluderte vi noen spørsmål med åpne svar, med den hensikt å fange opp tilleggsinformasjon som ikke allerede

var avdekket i pilotstudiet, eller ville blitt avdekket av surveyen forøvrig. Antallet åpne spørsmål valgte vi å holde på et lavest mulig nivå, fordi åpne spørsmål kan representere et generaliseringsproblem ved at det skjer en seleksjon av hvem som svarer og hva de svarer (Johannessen et al., 2010).

Ved utformingen av survey har vi vært oppmerksom på at for eksempel alder er en kontinuerlig variabel med detaljerte verdier, og at svarene da må være gjensidig utelukkende. Spørsmålene ble utformet for å avdekke grad av effekt ved at svaralternativene ble satt til lukkede graderte svar fra 1-5 hvor 1 representerer “i liten grad” og 5 “i stor grad”. Slik fikk vi balanse i svaralternativene. Ved bruk av fem svaralternativer oppnår vi en nyansering i svarene som vi alternativt ikke ville fått om vi benyttet kun tre alternativer. Fem verdier gir også større muligheter når man skal utarbeide statistiske analyser. Flere enn fem verdier kan derimot gjøre det vanskeligere å svare, og det anbefales derfor å benytte fem verdier (Johannessen et al., 2010). Vi inkluderte muligheten for å svare “vet ikke” på alle spørsmålene med gradering, som en mulig svarkategori der det er sannsynlig at respondentene ikke er i stand til å svare på spørsmålet (Haraldsen 1999, Ringdal 2001). Vi unngår da å tvinge respondentene til å ta et standpunkt på et spørsmål som de ikke har noen formening om. Vi var bevisst på at spørsmålene skulle inneholde et nøytralt språk, for å unngå å lede respondentene (Ringdal, 2007). Det ble utviklet 3-6 spørsmål pr. kategori, og surveyen inneholdt totalt 40 spørsmål.

Johannessen et al. (2010) mener vi bør sette oss inn i respondentens sted. Det gjorde vi ved at spørreskjemaet ble gjennomgått av veileder og oss selv, samt en bekjent. Slik undersøkte vi at oppsettet visuelt så bra ut, relevansen av spørsmålene, at de var enkelt formulert og entydige, og at det ikke var øvrige momenter som kunne misforstås. Etter denne gjennomgangen, finjusterte vi surveyen ytterligere, og til slutt kontrollerte vi at det ikke tok mer enn 15 minutter å besvare den. Erfaring tilsier at om en inkluderer for mange spørsmål vil kun de mest ivrige fylle ut alt, og man kan ende opp med en lav svarprosent.

## 3.4 Gjennomføring

### 3.4.1 Pilotintervju

De utvalgte informantene ble kontaktet med forespørsel om deltakelse per telefon og informerte om undersøkelsens hensikt og estimert tidsbruk. Vi informerte om oppbevaring av data og at

informantene ble gitt full anonymitet. En av de tre informantene ønsket intervjuguiden tilsendt per e-post i forkant av intervjuet, for å kunne stille mest mulig forberedt.

Pilotintervjuene ble gjennomført ved personlige møter. Vi startet alle pilotintervjuene med en presentasjon av oss selv og undersøkelsen. Vi ba om tillatelse til å bruke båndopptaker for å forsikre oss om at data ikke gikk tapt. Ingen informanter hadde innsigelser i forhold til dette.

Videre stilte vi enkle konkrete spørsmål rundt informantens bakgrunn som en liten oppvarming for å bli bedre kjent, og for å skape trygghet og tillit. Deretter ble informantens personlige erfaringer og subjektive meninger uttrykt. Vi fikk en unik kontakt med informantene, og muligheten til å prate en del rundt spørsmålene vi stilte. Det var i liten grad behov for å bruke intervjuguiden. Underveis i intervjuet brukte vi oppfølgingsteknikker for å drive samtalen fremover. Ryen (2002) anbefaler bruk av spørsmål, stikkord og hode-nikking for at hovedfasen av intervjuet skal fungere. Vi stilte oppfølgingsspørsmål på de områder hvor det var relevant for å få tilleggsinformasjon. I blant måtte vi dreie samtalen inn på nye spor for å få inntrykk bekreftet eller for å unngå at samtalen gikk over på tema som ikke var direkte relevant for oppgaven. Vi avrundet intervjuene med å spørre om informantene hadde noe de ønsket å tilføye, og vi sa at informantene kunne kontakte oss om noe var uklart eller om de hadde spørsmål i ettertid. I tillegg spurte vi om vi kunne ta kontakt om vi på et senere tidspunkt kom opp med spørsmål som vi burde ha stilt. Alle informantene var positive til det. Vi avsluttet med å småprate og takke for oss.

Selve gjennomføringen av intervjuene opplevde vi som svært interessant, de ga oss mye nyttig empiri og refleksjoner om ledelse generelt, samt mer spesifikke data som var direkte relevant for vår problemstilling.

### 3.4.2 Intervjuatferd og forskereffekter

Vi har unngått å stille ledende spørsmål, samt ja/nei spørsmål som lukker mer enn å åpne for gode svar (Ryen, 2002). På denne måten reduserer vi muligheten for at informanten formidler en ufullstendig eller skjev oppfattelse av virkeligheten. Forskereffekter kan være nonverbale som kroppsspråk eller måten vi stiller spørsmålene på (Ryen, 2002). Hensikten med en god atferd er å bygge et tillitsforhold til informanten. Det er viktig for å nå målet med intervjuet at en får tilgang til informantens opplevde læringseffekter. Samtidig var vi oppmerksomme på å ha en viss avstand til informanten, for å kunne opprettholde den analytiske avstanden en trenger i en forskerrolle (Ryen, 2002).

Intervjuet med informanten som fikk oversendt intervjuguiden ble ikke like åpent som vi hadde håpet det skulle bli. Det er vanskelig å si noe om årsaken til det, men det være at informanten ble for farget av intervjuguiden, og holdt seg til den som en mal. Det kan også skyldes at informanten ikke hadde en lederstilling for øyeblikket. Vi gjennomførte forøvrig svært utfyllende intervjuer med de to øvrige informantene, der vi fikk samlet mye relevant empiri. Begge informantene trakk frem lignende læringseffekter. I lys av dette bestemte vi oss for at det ikke var nødvendig å utføre ytterligere pilotintervju. For å forsikre oss om at vi fikk innhentet tilstrekkelig empiri totalt sett, la vi til flere åpne spørsmål i surveyen.

### 3.4.3 Survey

NNL sendte ut en e-post til sitt utvalg i forkant av utsendelsen. Her informerte de om samarbeidsprosjektet med oss, og oppfordret tidligere deltakere til å besvare surveyen. Informasjonsmailen bidro til at prosessen med NNL gikk ryddig for seg, og utvalget ble gjort oppmerksomme på at de ville få tilsendt en survey. Dette førte også til at tre av e-postadressene på listen ble avdekket som ugyldige, og vi fikk mulighet til å oppdatere dem. Dermed var vi ved utsendelse av surveyen sikre på at alle epostadresser var gyldige. UiN hadde ikke mulighet til å sende en lignende epost til sitt utvalg.

Surveyen ble sendt ut pr e-post med en link direkte til skjemaet. Vi garanterte informanten full anonymitet, og antok at det ville gjøre det enklere for respondentene å svare oppriktig på spørsmålene. De to påfølgende ukene etter utsendelse ble det sendt ut tre påminnelser, med en intensjon om at vi skulle oppnå høyest mulig svarprosent.

## 3.5 Dataanalyse

### 3.5.1 Kvalitativ analyse

De transkriberte intervjuene ble brukt som utgangspunkt i videre analyseprosess sammen med notatene fra intervjuene. Data ble kodet ved at vi markerte områdene i intervjuene som spesifikt sa noe som kunne tolkes som en læringseffekt av lederutdanningen. Metoden vi benyttet kalles Ad hoc meningsgenerering (Johannesen et al., 2004). Ad hoc er ofte brukt ved analyse av kvalitative data, og den viser til at analysen skjer som et samspill mellom ulike analyseteknikker.

Basert på funn fra den kvalitative undersøkelsen ble det avdekket åtte ulike empiriske kategorier. Alle informantene rapporterte om opplevde effekter innenfor kategoriene: *kunnskap, trygghet, selvinnsikt, lederrollen, empati, kommunikasjon, refleksjon og nettverk*. Kategoriene ble deretter operasjonalisert og brukt som grunnlag for utarbeidelse av survey i den deskriptive delen av undersøkelsen.

### 3.5.2 Kvantitativ data analyse

Datasettet ble gjennomgått både i BDO-Feedback og SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) Fordi systemene har egenskaper som utfyller hverandre. BDO-Feedback har bedre visuelle presentasjoner, mens SPSS har et mye videre spekter av analysemuligheter.

I SPSS utarbeidet vi univariate analyser som forteller oss hvordan enhetene fordeler seg på én variabel (Johannessen, 2009:75) I analysen har vi sett på frekvensfordelingen og hvordan respondentene har svart på de ulike variablene. Frekvensfordelingene har vært nyttige for å bli kjent med datamaterialet og for å presentere prosentvise fordelinger. Vi har undersøkt sammenhengen mellom fenomener ved bruk av bivariate analyser. Der har vi undersøkt hvordan enhetene fordeler seg på to variabler samtidig (Johannessen, 2009:109). I korrelasjonsanalysen har vi sett nærmere på sammenhenger mellom variablene, og vi avdekket flere sammenhenger mellom spørsmålene i undersøkelsen. Vi har avgrenset og undersøkt de mest markante korrelasjoner, samt interessante sammenhenger mellom variabler.

### 3.6 Bortfall og svarrespons

Surveyen ble sendt ut til 89 respondenter, hvorav 64 utgjør nettoutvalget. Dette gir en svarprosent på 71,9 som er regnet som en god svarprosent, i en tid hvor svarprosenten i surveyer generelt er fallende (Johannessen et al., 2010). Survey sendt via epost har erfaringsmessig en svarprosent på 20-30. Høy svarprosent kan indikere at temaet har vakt interesse blant respondentene. Av de 64 som besvarte spørreskjemaet, var det tre respondenter som falt fra underveis: N= 61-64.

Vi lyktes ikke med å få en jevn fordeling av respondenter fra de to ulike utdanningsinstitusjonene. Det var omtrent dobbelt så mange respondenter fra NNL. 64,1 % av respondentene representerte NNL og 32,8 % representerte UiN. To respondenter (3,1 %) hadde tatt lederutdanning ved begge utdanningsinstitusjonene. En mulig forklaring på at det var flere

respondenter fra NNL er e-posten NNL sendte ut i forkant, hvor de informerte om at deltakerne ville bli kontaktet av studenter fra UiN med forespørsel om å delta i en survey. Respondentene fra NNL kan ha følt seg forpliktet til å svare i større grad enn de øvrige respondentene.

Av de 64 respondentene utgjør 44,3 % kvinner og 55,7 % menn. De fordeler seg med 61,1 % kvinner og 38,9 % menn fra UiN og 36,6 % kvinner og 63,4 % menn fra NNL. Denne fordelingen var ikke uventet, da deltakere ved NNL i all hovedsak er personer som sitter i en lederrolle, og fordi det ifølge SSB (2010) er menn som besitter over 80 % av alle lederstillinger. Tallene fra UiN er heller ikke uventet, da andelen kvinner innen økonomiske og administrative fag ifølge SSB (2015) er 54,4 %.

Det er 1 mann og 1 kvinne som har tatt lederutdanning ved begge institusjonene, og de utgjør til sammen 3,1 % av bruttoutvalget. Vi har valgt å utelukke disse to i analysene hvor vi sammenlikner de to casene fordi vi ikke anser det som vesentlig for resultatene om vi utelukker dem.

**Tabell 1. Aldersfordeling innen de to ulike utdanningsinstitusjonene. Prosent. N=61**

Alder	NNL	UiN
29 år eller yngre	-	-
30-39 år	12,2	22,2
40-49 år	48,8	38,9
50-59 år	36,6	38,9
60 år eller eldre	2,4	-

Av de som har svart på surveyen er det 41 respondenter fra NNL Av disse er 5 mellom 30-39 år, 20 mellom 40-59 år, 15 mellom 50-59 år og en er 59 år eller eldre. Hoveddelen av respondentene fra NNL er mellom 40 og 49 år.

UiN er representert med 21 respondenter. Det er 4 som har svart at de er mellom 30-39 år, 2 er mellom 40-49 år og 7 respondenter har oppgitt at de er i aldersgruppen 50-59 år. Majoriteten fra UiN fordeler seg med likt antall respondenter innen de to aldersgruppene 40-49 og 50-59 år.

Med bakgrunn i skjevfordelingen (kjønn og alder) mellom UiN og NNL er det tatt krysskjøringer opp mot hvilken institusjon hver enkelt respondent har gjennomført lederutdanningen ved. Krysstabeller ble utarbeidet for å avdekke eventuelle forskjeller i



opplevde læringseffekter mellom de to utdanningsinstitusjonene, og for å sikre at gjennomsnittscore per kategori ikke alene var basert på svar fra respondenter fra kun den ene av utdanningsinstitusjonene.

### 3.7 Representativitet, gyldighet og pålitelighet

Intervju som forskningsmetode stiller store krav, da det er vår tolkning av dataene som er avgjørende for forskningsrapportens gyldighet. Johannesen et al., (2004) skriver at kvalitative intervjuer ofte blir kritisert på grunn av sitt tolkningsmangfold, altså at vi som analyserer funnene legger ulik mening i ett og samme intervju. Fenomener er sjeldent entydige, og tolkningsmangfold må da være tillatt.

Validitet handler om troverdighet og hvorvidt vi faktisk måler det vi har til hensikt å måle. Vi har forsøkt å stille spørsmål som var relevante for problemstillingen. Det var viktig for oss at intervjuguiden inneholdt så åpne spørsmål som mulig, og at temaene vi var innom var støttet i tidligere undersøkelser som har omhandlet tema som likner vårt. For å skape troverdige resultater har vi jobbet både separat og sammen for å se om vi har kommet frem til samme fortolkning av de kvalitative dataene. Vi har alle ulike kunnskaper og erfaringer, og kan med dette ikke unngå å påvirke tolkningen av dataene. Vi er åpne for at vi utilsiktet underveis har ført informantene mot informasjon vi ønsker å avdekke. Som studenter ved den ene lederutdanningen har vi hatt både meninger og tanker om læringseffekter av lederutdanning. Vi er oppmerksomme på at dette kan ha påvirket hva vi har undersøkt, hvordan vi har formulert spørsmål, og hvordan vi har tolket datamaterialet.

Underveis i intervjuene har vi stilt oppfølgingsspørsmål om vi har oppfattet deler av informasjonen som uklare. Det har vi gjort for å forsikre oss om at vi har hatt en mest mulig helhetlig og riktig forståelse av det intervjuobjektet har ønsket å formidle. Vi har under hele prosessen forsøkt å ha et bevisst forhold til at vår bakgrunn som studenter ved den ene case bedriften, kan skape utfordringer i forhold til objektivitet til temaet.

I undersøkelsen har vi brukt oss selv som instrumenter. Vi representerer tre ulike individer med ulik bakgrunn, kunnskap og erfaring, og vi har jobbet sammen for å få en helhetlig forståelse for de resultater vi har avdekket og de konklusjoner vi har kommet frem til.

Referanser og vedlegg i oppgaven er med på å styrke undersøkelsens pålitelighet, fordi leseren enkelt kan bli kjent med oppgavens bakgrunn. Leseren kan oppspore dokumentasjon av data,

metode og avgjørelser. Påliteligheten styrkes ytterligere ved at vi detaljert har forklart fremgangsmåten i forskningsprosessen.

Ved å benytte to ulike case og metodetriangulering har vi fått nyanserte resultater og objektiviteten er ivaretatt.

Kategoriene som danner grunnlaget for surveyen er empirisk kvalitetssikret gjennom pilotstudiet, der informantene fortalte om subjektivt opplevde læringseffekter. Vi mener derfor at surveyen har høy validitet.

Vi er bevisst på at det kan ha oppstått målefeil i forbindelse med besvarelsene på undersøkelsen, at respondentene kan ha trykket feil eller hatt problemer med å forstå bruken av spørreskjemaet. Ved at surveyen ble testet i forkant har vi forsøkt å redusere risiko for at slike problemer skulle oppstå.

Den høye svarprosenten kan tyde på at temaet vi har undersøkt oppfattes som interessant for respondentene. Vi antar at lederutdanningen er blitt en del av deres identitet og at de er genuint interessert etter å delta i undersøkelsen. Datamaterialet ga oss ikke indikasjoner på at besvarelser er spolert eller at noen har misforstått bruken av den elektroniske surveyen.

### 3.8 Generalisering

Antall respondenter og informanter i denne undersøkelsen representerer en stor del av de som har gjennomført utdanningene i perioden 2011-2013, og undersøkelsen vår tar for seg to norske lederutdanninger i norsk kontekst og fra norsk arbeidsliv. Derfor vil vi i stor grad hevde at våre funn er generaliserbare i norsk sammenheng.

Det finnes mange typer lederutdanning, og vi har undersøkt to case. Til tross for ulik teoretisk og praktisk oppbygging av lederutdanningene, vil det være nærliggende å tro at all lederutdanning i utgangspunktet har en grunnleggende lik oppbygging. Vi må i iallfall anta at de er mer lik enn ulik. Dermed kan vi også forvente like resultater i form av opplevde læringseffekter. Våre funn støtter opp under denne antakelsen. Alle deltakerne i undersøkelsen har opplevd læringseffekter innen de åtte kategoriene. Det kan diskuteres hvorvidt dette er fordi våre respondenter og informanter kommer fra samme geografiske område, men vi ser ingen grunn til å tro at denne konteksten skulle skille seg vesentlig ut fra resten av landet.

### 3.9 Etske betraktninger

Vi har vært enige om at samtykke, konfidensialitet og tillit har vært viktige etiske aspekter i vår undersøkelsesprosess. Med tillit mener vi at vi ikke skal foreta handlinger eller valg som kan bidra til å skade informanter eller respondenter. Det ble opplyst både før intervju og ved utsendelse av survey at deltakelse i vårt prosjekt var basert på frivillighet. Vi har informert om hvorfor respondentene og informantene har deltatt i undersøkelsen, og at konfidensialiteten er ivaretatt ved at vi anonymiserte deltakerne. Vi valgte å holde alle informanter anonyme for at de skulle kunne prate fritt, videre informerte vi om at alle intervjuene ble holdt konfidensielle og at ingen personlige data ville bli offentliggjort. Hensikten var at informantene skulle føle seg trygge i forhold til det å snakke om personlige opplevelser, samt gi oss så ærlige svar som mulig, selv om det kunne oppleves som sensitivt. Hvis informantene vil fortelle om personlige opplevelser, fra arbeidsplassen eller tidligere arbeidsplasser, vil det antakeligvis være lettere å snakke fritt rundt dette dersom en er sikret å ikke bli gjenkjent i etterkant av undersøkelsen. Vi mener at denne fremgangsmåten har styrket validiteten av vårt datamateriale.

Forskningsetikk dreier seg om at informantene får en representativ fremstilling (Ryen, 2002). Vi mener å ha vist tillit og opptrådt lojalt ovenfor deltakerne i vår undersøkelse, ved å gjengi uttalelser, om ikke ordrett, på en måte som gjør at innholdet er representativt for det vedkommende ønsket å formidle.

Generelt kan vi si at etiske forhold er ivaretatt gjennom hele prosessen ved at vi har hatt et bevisst forhold til de valg vi har tatt, samt mulige konsekvenser av dem.

## 4. Læringsrommet – vår empiriske operasjonalisering

Oppgavens analyse er tredelt og i dette kapitlet presenterer vi vår operasjonalisering av læringsrommet. I pilotintervjuene formidlet informantene at de har lært noe om ledelse som de ikke kunne fra før. Da vi kategoriserte våre funn, fant vi at informantene fremhever ulike grader av læringseffekter innenfor åtte kategorier. Vi benyttet pilotstudiet induktivt og kom frem til empiriske kategorier som vi vil undersøke utbredelsen av. Vi antar at lederutdanning fører til læring innenfor disse kategoriene, og vår operasjonalisering sees i sammenheng med tidligere forskning og teori.

I det følgende vil vi presentere sitater fra kvalitative intervju, som fremhever hva informantene legger i dette læringsrommet:

*“Jeg tror ledelse handler mye om personlighet, og tror en ved å forstå og utvikle sin personlighet vil bli en bedre leder. Å være den beste versjonen av seg selv vil være en suksessfaktor.”*

En av de empiriske kategoriene vi avdekket under pilotintervjuene er *selvinnsikt*. En av informantene uttalte:

*“Jeg tror jeg har blitt ... man tror ofte man er flink til enkelte ting, og så får man litt sånn aha opplevelser. Oi, jeg var kanskje ikke så flink til det som jeg først trodde, så jeg ble litt mer bevisst det ...”*

Alle informantene nevnte at de på en eller annen måte har oppnådd økt *selvinnsikt* som et resultat av gjennomført lederutdanning. For å verifisere denne kategorien i survey vil vi spørre om respondenter er blitt mer bevisst eget handlingsmønster og hvordan de blir oppfattet av andre. I tillegg i hvilken grad de er blitt mer bevisst sterke og svake sider ved seg selv.

I pilotintervjuene avdekket vi at informantene har utviklet en større *trygghetsfølelse* etter endt lederutdanning. Det ble bekreftet av blant annet disse to utsagnene fra to av informantene:

*“Jeg tror mellomlederne og styret oppfatter meg som mer trygg på meg selv som leder. Gjennom deltakelse på Hovedprogrammet fikk jeg tilbakemeldinger på at de andre kursdeltakerne oppfattet meg som autoritær, og at det lå en tyngde bak det jeg formidlet.”*

*“Jeg vil være mindre redd for å ta en lederjobb nå enn tidligere. Det er jo fordi jeg har en bedre forståelse nå, og har en større teoretisk ballast, og en større følelse av mestring.”*

Informantene fra pilotstudiet oppga at de er blitt mer trygge i lederrollen. I survey operasjonaliserer vi kategorien lederrollen ved å stille følgende spørsmål: i hvilken grad respondenter har utviklet mer selvtillit både i privat- og jobbsammenheng og om de er blitt tryggere på egne beslutninger i privat- og jobbsammenheng. Tidligere forskning viser til ledere på bakgrunn av trening fikk økte kunnskaper og ferdigheter, økt trygghet og evne til å motivere sine ansatte også foretok mer veloverveide beslutninger i privatlivet (Jordahl og Midtun, 2002). Det er derfor interessant for oss å undersøke om økt trygghetsfølelse i jobbsammenheng også har innvirkning på det private plan.

Flere av informantene kom også med informasjon som tydet på at de var blitt mer *empatiske* som en følge av lederutdanningen.

En informant uttalte:

*“ ... kanskje man tenker mer på å ta hensyn til andre. Å ikke skulle kjøre altfor mye frem selv. Å la andre komme til også, ikke det at man ikke gjør det fra før, men det er små ting man kanskje gjør som man ikke har vært så flink til før ... ”*

Med utgangspunkt i funn i pilotintervjuene var informantene blitt mer bevisst egen atferd ovenfor andre, og vi antar derfor at de er blitt mer empatiske.

Berggren og Lundberg (2010) hevder lederskap handler stadig mer om empati. Fordi empati dreier seg om evnen til å forstå hvordan andre tenker, og det igjen utgjør fundamentet for et dypere samarbeid. Dette indikerer at empati har sterk sammenheng med å forstå hvordan man kan motivere andre. Det vil derfor være aktuelt å undersøke bredden av empati i survey, og om respondenter opplever å ha blitt mer bevisst det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider og om de er blitt mer bevisst på hvordan de kan motivere sine medarbeidere.

Informantene fortalte om læringseffekter som kunne knyttes til kategorien *kommunikasjon* og som en av informantene uttrykte det:

*“Jeg har blitt flinkere til å skjønne om det var noe uklart i det jeg sa. For det er veldig mange måter å si ting på, som betyr det samme. Måten man sier det på har jo veldig mye å si.”*

En annen informant fra pilotstudiet sa helt konkret:

*“Jeg tror jeg er blitt flinkere til å lytte.”*

Mens en tredje informant uttrykte følgende:

*“Jeg har med tiden blitt mye mer bevisst på, og tenker mer over hvilke ord jeg velger i dialog med andre. Jeg leter etter gode formuleringer, og bruker gjerne tid på det. Jeg verdsetter tydelighet fremfor å være for direkte mot mine medarbeidere.”*

Samtlige av informantene nevnte at de i en eller annen form var blitt bedre til å kommunisere. Vi finner det interessant å undersøke om denne oppfatningen gjelder en større andel respondenter, for å undersøke om også de er blitt bedre til å lytte og i hvilken grad de er blitt bedre til å tilpasse sin kommunikasjon til ulike mottakere.

Det å bli mer *reflektert* ble også trukket frem som en læringseffekt av lederutdanning. Flere av informantene vektlegger refleksjon som et læringsutbytte og vi viser til følgende utsagn:

*“Jeg er blitt mer åpen for å høre andres synspunkter.”*

Dette tolker vi å være i samsvar med det en annen informant uttrykte:

*“Jeg er blitt mer bevisst på at en sak som oftest har flere sider.”*

Vi har i pilotstudiet og gjennom teori fått indikasjoner på at evne til refleksjon er av betydning for læringsutbytte. Vi anser det som oppsiktsvekkende at en stor undersøkelse utført blant norske ledere viser at mindre enn 20 % av respondentene tar seg tid til å reflektere (Haaland og Dahle, 2005). Det er derfor interessant for oss å undersøke i survey om respondenter mener de har utviklet bedre evne til å se en sak fra flere sider, reflekter mer rundt temaet ledelse og egne handlinger og beslutninger.

Vi erfarte at informantene mente deres lederutdanning har ført til endringer og mer kunnskap om *lederrollen*. I denne vurderingen kommer det frem at en informant sa hun ikke ville ha fått jobben hun har i dag om hun ikke hadde gjennomført lederutdanningen:

*“Ja, hvis jeg ikke hadde tatt masteren, kunne jeg jo ikke søkt på den jobben som jeg har i dag og da byttet jeg jo helt fagfelt. Masteren bidro til at jeg i det hele tatt kunne bli vurdert til jobben.”*

Vi tolker dette til å være i samsvar med det en annen informant fra pilotstudiet uttrykte:

*“Jeg tror enkelte er fødte ledertalenter, enkelte har et spesielt gen som gjør at det faller helt naturlig. Så tror jeg andre trenger litt mer hjelp, og da tror jeg en ledelsesutdanning er veldig hjelpsom. Man blir veldig mye mer bevisst på ting. Og det vet jeg noen som har tatt lederutdanning også, som har merket at de er blitt mer bevisst på det med ledelse og hvordan man forholder seg til medarbeidere og så videre. Så jeg tror nok at det til en viss grad kan læres.”*

Vi vil med dette som utgangspunkt undersøke om respondenter er blitt mer bevisst innvirkningen ledere har på sine medarbeidere og om de er blitt mer bevisst på menneskers personlige ulikheter.

Informantene mente de hadde lært noe om ledelse gjennom deltakelse på lederutdanning. En informant fortalte at: *“Jeg føler absolutt at kompetanseområdet har blitt mye større, før hadde man kanskje en viss anelse av hva det dreier seg om, men når man tar en slik utdanning får man mer inngående kunnskap om hva det dreier seg om.”*

Vårt hovedfunn er at informantene mener at ledelse er noe som kan læres. Til tross for dette hevder noen teoretikere det motsatte. Spørsmålet er derfor både interessant og relevant for oss å undersøke nærmere i en survey.

Siden kompetanse i form av nettopp kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger er et fenomen som er forankret hos enkeltindivider, og vårt hovedfokus er rettet mot individnivå, er det interessant å se hvilke elementer som inngår i kompetansebegrepet og relatere disse til forskningskategoriene. Begrepet kompetanse stammer opprinnelig fra den latinske termen *competentia*, som viser til *“å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater.”* (Lai, 2006:47).

Det å ha utvidet sitt sosiale *nettverk* ble av en informant trukket frem som et resultat av deltakelse på lederutdanning. Nettverksbygging er noe som står sentralt, spesielt i Nordnorsk Lederutviklings kursprogrammer. En annen informant forteller at han så en stor verdi i det å knytte nettverk, og han uttrykte det slik:

*“Etter kursdeltakelse har jeg inngått forretnings samarbeid med noen av de andre kursdeltakerne.”*

Vi antar at nettverket kan bli en kilde til inspirasjon og innovasjon, som igjen kan bidra til at en finne nye veier å gå. Et stort nettverk kan bidra til å forsterke opplevelsen av å ha “flere hender

i ryggen” og dermed en sterkere gjennomføringsevne, enn om man ikke hadde nettverket å støtte seg på. Vi anser det derfor som relevant å gå i bredden og undersøke om flere har utvidet sitt nettverk etter endt lederutdanning.



## 5. Læringseffektenes utbredelse

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for våre funn fra survey, og se på i hvilken grad lederutdanningen har ført til læringseffekter innenfor de empiriske kategoriene som vi avdekket i pilotstudiet: *selvinnsikt, trygghet, lederrollen, empati, kommunikasjon, refleksjon, kunnskap* og *nettverk*. Vi vil videre presentere oppnådde læringseffekter innen de ulike kategoriene. Data sees i sammenheng med relevant teori, og våre funn fra pilotstudiet. Først vil vi presentere empiri knyttet til den subjektivt opplevde læringseffekten respondentene mener å ha hatt, og hvorvidt de mener at ledelse kan læres. Gjennom korrelasjon av krystabeller vil vi se om det er sterke sammenhenger mellom underspørsmål i kategoriene.

### 5.1 Subjektivt opplevde effekter av lederutdanning

I det følgende vil vi legge frem hovedfunnene fra pilotstudiet og surveyen, som en samlet presentasjon. Våre hovedfunn indikerer at deltakere som gjennomfører lederutdanning opplever store læringseffekter og lærer noe om ledelse som de ikke kunne fra før. Presentasjon av funn tar for seg empiri fra den kvalitative og kvantitative surveyen. Hver av kategoriene underbygges av teori, tidligere forskning og empiri som fremkom av pilotintervju. Vi vil gjøre rede for de viktigste funnene og sammenhengene i en mer nyansert fremstilling. I deskriptiv, eller beskrivende statistikk tar en utgangspunkt i et datasett og ser hvordan ulike enheter fordeler seg (Johannessen et al., 2010). Empiri fra kvalitativt eksplorativt forskningsdesign samt netto utvalg i kvantitativ survey, danner dermed grunnlaget for de ulike deskriptive analysene som presenteres.

Tabell 2. Gjennomsnitt alle spørsmål. N=61-64/64<sup>1</sup>

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt
<b>Selvinnsikt</b>	Mer bevisst eget handlingsmønster (4,34)	<b>4,2</b>
	Mer bevisst sterke sider ved meg selv (4,17)	
	Mer bevisst svake sider ved meg selv (4,2)	
	Mer bevisst hvordan andre oppfatter deg (4,08)	
<b>Trygghet</b>	Fått mer selvtillit i jobbsammenheng (4,06)	<b>3,77</b>
	Fått mer selvtillit i privat sammenheng (3,52)	
	Blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng (3,98)	
	Blitt tryggere på egne beslutninger i privat sammenheng (3,52)	
<b>Lederrollen</b>	Mer bevisst innvirkningen en leder har på sine medarbeidere (4,27)	<b>4,15</b>
	Mer bevisst menneskers personlige ulikheter (4,48)	
	Tatt på meg mer ansvarsfulle oppgaver enn tidligere (3,37)	
	Mer bevisst ulike lederstiler og lederroller (4,51)	
<b>Empati</b>	Egen adferd ovenfor andre (4,24)	<b>3,98</b>
	Det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider (3,84)	
	Hvordan du kan motivere dine medarbeidere (3,87)	
<b>Kommunikasjon</b>	Bedre evne til å lytte til andre (3,73)	<b>3,75</b>
	Bedre evne til å tilpasse kommunikasjon til ulike mottakere (3,92)	
	Bedre generell evne til å kommunisere (3,62)	
<b>Refleksjon</b>	Bedre evne til å se en sak fra flere sider (3,77)	<b>4,07</b>
	Reflekterer mer rundt ledelse (4,11)	
	Reflekterer mer over egne handlinger og beslutninger (4,34)	
<b>Kunnskap</b>	Mer kunnskap innen ledelsesfaget (4,43)	<b>4,08</b>
	Mer kunnskap om hvordan en leder medarbeidere for å nå mål (3,82)	
	Blitt tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget (4,15)	
	Fått verktøy og metodikk til å håndtere ulike ledersituasjoner (3,93)	
	Fått økt organisatorisk forståelse (3,79)	
Lært noe om ledelse du ikke kunne fra før (4,36)		
<b>Nettverk</b>	Lederutdanningen har bidratt til å gi deg ett nettverk (3,64)	<b>3,89</b>
	Gjort deg til en bedre leder i praksis (3,96)	
	Levd opp til dine forventninger (4,08)	

Det er interessant å se at alle spørsmålene har en relativt høy gjennomsnittscore<sup>2</sup>. På en skala fra 1-5, hvor 1 er i liten grad og 5 er i stor grad, har alle kategoriene et gjennomsnitt på over 3,7. Det totale gjennomsnitt av alle kategoriene er 3,98. Resultatet bekrefter at effektene som ble avdekket i pilotstudiet også er gjeldene for respondentene i surveyen.

<sup>1</sup> Tabellen viser gjennomsnittsverdi av samtlige spørsmål for hver kategori. Skala 1-5, der 1 er i liten grad og 5 er i stor grad.

<sup>2</sup> Standardavviket gir uttrykk for hvor mye observasjonene i gjennomsnitt avviker fra middelveiden. Jo, lavere standardavviket er, jo mer konsentrert er svarene rundt gjennomsnittet (Johannessen, 2009). På hvert spørsmål varierer standardavviket fra 0.570 til 1.160.

Kategorien med høyest gjennomsnitt er *selvinnsikt* med et snitt på 4,2. Dette indikerer at respondentene etter lederutdanningen skårer høyest på underspørsmålene knyttet til kategorien *selvinnsikt*. At de i stor grad har blitt mer bevisst eget handlingsmønster, sterke og svake sider ved seg selv og hvordan de blir oppfattet av andre.

*Kommunikasjon* har det laveste gjennomsnitt med 3,75. Med kommunikasjon menes *bedre evne til å lytte til andre, bedre evne til å tilpasse kommunikasjon til ulike mottakere og generell evne til å kommunisere*. Disse funnene vil vi gjøre en mer inngående analyse av senere i kapitlet.

Når vi ser nærmere på underspørsmålene til alle kategoriene, er det kategoriene *kunnskap* og *lederrollen* som har underspørsmål med de fire høyeste gjennomsnittene. Lederutdanningen har ført til at respondentene i stor grad har lært noe om ledelse de ikke kunne fra før (4,36) og de har fått mer kunnskap innen ledelsesfaget (4,43). Videre har de i stor grad blitt mer bevisst menneskers ulikheter (4,48), samt ulike lederstiler og ledertyper (4,51). Underspørsmålet med lavest gjennomsnitt finner vi i kategorien *lederrollen: har tatt på meg mer ansvarsfulle oppgaver enn tidligere*. Videre har spørsmålene med åpne svaralternativer: *hvilken positiv effekt mener du at lederutdanningen har hatt på deg, kan ledelse læres, hvordan har du benyttet nettverket*, verken avdekket eller talt imot de kategoriene vi har kartlagt.

Hovedfunnene fra denne undersøkelsen er at deltakerne har opplevd subjektive læringseffekter innenfor kategoriene. Vi vil nå presentere funnene tilhørende de ulike kategoriene.

**Tabell 3. Svarfordeling innen kategorien selvinnsikt. Gjennomsnitt og prosent<sup>3</sup>.**

		N=64					
Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	1	2	3	4	5
<b>Selvinnsikt</b>	Mer bevisst eget handlingsmønster	4,34	-	-	4,7	56,2	39,1
	Mer bevisst sterke sider ved meg selv	4,17	1,6	1,6	10,9	50,0	35,9
	Mer bevisst svake sider ved meg selv	4,2	1,6	1,6	14,1	40,6	42,2
	Mer bevisst hvordan andre oppfatter deg	4,08	-	4,7	10,9	56,2	28,9

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *selvinnsikt* har et gjennomsnitt på over fire, som bekrefter en opplevd effekt

<sup>3</sup> Svarfordelingen er prosentuert på skalaen 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Variablene skal måle hvorvidt respondenten har oppnådd effekter innen *selvinnsikt*. Det er høy intern korrelasjon i kategorien, som viser at variablene har sterk sammenheng. Se vedlegg 3 for matrise for intern korrelasjon.

Resultatene knyttet til spørsmål om respondenten var blitt mer bevisst sine sterke og svake sider, indikerer at de har utviklet seg og fått bedre *selvinnsikt*. I lederutdanning involveres ofte sterke emosjonelle erfaringer, og etter endt program kan ledere ha utviklet varige endringer i selvpoppfattelsen, og blitt mer bevisst mellommenneskelige relasjoner. Andre igjen kan ha opplevd at etablerte tanke- og atferdsmønstre er blitt oppløst (Grønhaug et al., 2008). 35,9 % svarte alternativ 5-i stor grad, at de var blitt *mer bevisst sterke sider ved seg selv*, mens hele 50 % svarte alternativ 4.

I hvor stor grad deltakerne har blitt mer *bevisst svake sider ved seg selv*, svarte 42,2 % alternativ 5-i stor grad, og hele 40,6 % svarte 4 på skalaen. Resultatene indikerer at den subjektive oppfattelsen av å ha blitt mer bevisst både sterke og svake sider ved seg selv, er stor hos respondentene. At deltakerne er blitt mer bevisst sine svake sider, kan skyldes et ønske om å fortsette å utvikle seg som leder, eller en økt modenhet for å forstå seg selv som menneske.

Personlig utvikling krever både vilje til å bearbeide følelsesmessige sperrer, og evne til å gi slipp på etablerte vanemønstre og tankesett. Det å utvikle seg selv som leder beror i stor grad på lederens holdning til seg selv og viljen til egen utvikling (Dyrkorn i Strand, 1992). Det kan videre tyde på at respondentene ikke har sin identitet og trygghet for sterkt forankret i det de allerede kan, og derfor blir ny innsikt og erkjennelse ikke en trussel. For å kunne utvikle seg selv, er man nødt til å kunne reflektere og være bevisst både sine sterke og svake sider (Grønhaug, et al., 2008).

Korrelasjonsanalysene viser at det er en sterk sammenheng i forhold til at de som er blitt *mer bevisst sine sterke sider også er blitt mer bevisst sine svake sider*<sup>4</sup>. Det virker rimelig at økt selvinnsikt fører til at man blir mer bevisst både sterke og svake sider ved seg selv. Pilotstudiet avdekket at informantene har *blitt mer bevisst eget handlingsmønster*. En av informantene kom med følgende utsagn:

*“Ja, jeg er blitt ganske bevisst hvordan jeg fremstår ovenfor andre, også når jeg ikke er så grei å ha med å gjøre. Jeg forstår jo når jeg er mindre grei, jeg vet jo når jeg gjør det.”*

---

<sup>4</sup> .728\*\*. P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.

Resultatene fra surveyen støtter også opp om dette. 39,1 % svarte 5 i stor grad, og 56,2 % svarte 4 på skalaen. Funnene samsvarer med teori om at personlige utviklingsprogrammer ofte er utviklet for at lederen skal få økt selvinnsett og overvinne barrierer for psykologisk vekst og modning. Det jobbes ut i fra en antakelse om at god ledelse forutsetter en realistisk fortrolighet med indre følelser og verdier, og at de fleste behøver læringserfaring for å styrke denne kompetansen (Martinsen, 2009). Funnene tyder på at lederutdanningen har gitt deltakerne ny innsikt og at de opplever stort subjektivt utbytte av lederutdanningen. Gjennomsnittet på 4,34 viser at nesten samtlige respondenter i betydelig grad er *blitt mer bevisst sitt eget handlingsmønster*. Videre er respondentene også *mer bevisst på hvordan andre oppfatter dem*, 28,9 % svarte 5 -i stor grad. Rett lederopplæring kan gi en leder oversikt som gjør han klar over og aksepterer hvilket syn andre har på han. På den måten kan han forbedre, endre og utvikle seg (Martinsen, 2009).

Kommentarer fra det åpne spørsmålet, *hvilken effekt har du hatt av lederutdanningen*, understøtter disse funnene. En av respondentene svarte:

*“Mer bevisst rundt egne styrker, svakheter og egne reaksjonsmønstre.”*

En annen respondent opplevde følgende effekt:

*“Jeg har lært meg selv å kjenne veldig mye bedre.”*

To andre respondenter opplever å ha:

*“Blitt enda tryggere på meg selv, at det jeg har gjort og gjør er riktig. Lært mye om meg selv som leder og hvordan mine medarbeidere er.”*

*“Bevissthet om egen atferd, hvordan positivt forsterke egne sterke sider og takle egne svake sider.”*

Korrelasjonsanalysene indikerer at det er en sammenheng mellom det å *bli bevisst eget handlingsmønster*, og *egen innvirkning på medarbeidere*<sup>5</sup>. Altså vil de som har større forståelse for hvordan de selv handler, også ha forståelse for hvilken innvirkning de har på sine medarbeidere. En slik kombinasjon av egenskaper vil vi anta fører til at man kan ta bevisste

---

<sup>5</sup> .421\*\*. P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.

valg i forhold til hvordan man ter seg ovenfor andre, gjerne for å oppnå en bestemt reaksjon eller resultat.

**Tabell 4. Svarfordeling innen kategorien trygghet. Gjennomsnitt og prosent<sup>6</sup>.**

		N=64					
Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	1	2	3	4	5
<b>Trygghet</b>	Fått mer selvtillit i jobbsammenheng	4,06	3,1	3,1	15,6	40,6	37,5
	Fått mer selvtillit i privat sammenheng	3,52	7,8	3,1	34,4	39,1	15,6
	Blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng	3,98	-	4,7	21,9	43,8	29,7
	Blitt tryggere på egne beslutninger i privat sammenheng	3,52	4,7	9,4	34,4	32,8	18,8

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *trygghet* har et gjennomsnitt på over 3,5, som bekrefter noe opplevd effekt.

En av informantene fra pilotstudiet sa følgende:

*“Lederutdanningen har påvirket meg i den forstand at den har gitt meg en større mestringsfølelse.”*

Vi ser av korrelasjonsanalysene at det er en sammenheng mellom det å *bli bevisst egen innvirkning på medarbeidere, og trygghet på egne beslutninger*<sup>7</sup>. Dette kan forklares ved at en leder som er klar over innvirkningen en har på sine medarbeidere, vil ha bedre forutsetninger for å ta de riktige beslutningene. Ledere må gjøre fornuftige valg, men må også sørge for å få oppslutning omkring de valg de tar, hvis ikke er valgene verdiløse (Strand, 1992). Om man opplever å ta beslutninger som blir akseptert og forstått av medarbeiderne, vil det naturlig nok gi en trygghet.

Resultatene viser at lederutdanning kan bidra til å gi økt selvtillit både i privat- og jobbsammenheng. 37,5 % svarte at de i stor grad har *fått mer selvtillit i jobbsammenheng*, mens hele 40,6 % svarte alternativ 4 på skalaen. Det samme gjelder *i privat sammenheng*, men ikke i like høy grad. Der svarte 18,8 % i stor grad, mot 39,1 % alternativ 4 på skalaen. Respondentene sier at de har fått mer selvtillit i jobbsammenheng enn de hadde tidligere. Dette bekrefter at lederutdanning gir effekter innenfor kategorien *trygghet*. Funnene kan forklares ved at respondentene har dratt nytte av nye erfaringer og har et aktivt og bearbeidet forhold til tidligere

<sup>6</sup> Svarfordelingen er prosentuert på skalaen 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Variablene skal måle hvorvidt respondenten har oppnådd effekter innen *trygghet*. Det er høy intern korrelasjon i kategorien, som viser at variablene har sterk sammenheng. Se vedlegg 3 for matrise for intern korrelasjon.

<sup>7</sup> .540\*\*. P<0,001 ved to-halet test.

erfaringer. Personlig trygghet handler blant annet om å oppfatte og akseptere sine begrensninger (Dyrkorn i Strand, 1992). Respondentene svarer at de i stor grad har blitt tryggere på egne beslutninger, både i privat- og jobbsammenheng. Svarprosenten på de to høyeste svaralternativene er høy og indikerer at respondentene opplever å ha blitt tryggere og bedre beslutningstakere etter de tok lederutdanningen. 29,7 % av respondentene sier at de i stor grad har *blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng*, mens 43,8 % svarte alternativ 4 på skalaen. Det kan indikere at respondentene identifiserer seg sterkt med jobb og jobbprestasjoner.

På spørsmål om å ha *blitt tryggere på egne beslutninger i privat sammenheng* svarte 18,8 % av respondentene 5 i stor grad, mens 32,8 % svarte alternativ 4 på skalaen. Gjennomsnittet er forøvrig litt lavere for effekter i privat sammenheng. Resultatene tyder likevel på at det er en sammenheng mellom jobb og privatliv. Når respondentene opplever større trygghet i jobbsammenheng, får dette innvirkninger også på det personlige plan. Funnene samsvarer med forskning gjort av Sogunro (1997) som viser at ledere på bakgrunn av trening har økte kunnskaper og ferdigheter, deres holdninger har endret seg og lederne føler seg mer sikre, og i bedre stand til å motivere sine ansatte. De foretok også mer veloverveide beslutninger i privatlivet, og de var mer sikre i forhold til å jobbe med mennesker og lede en gruppe (Jordahl og Midtun, 2002).

Kommentarer fra det åpne spørsmålet, *hvilken effekt har du hatt av lederutdanningen*, understøtter funnene. I denne vurderingen kommer det frem i kommentarer fra en av respondentene at vedkommende følte lederutdanningen har:

*“Gjort meg tryggere og mer bevisst i forhold til min rolle som leder og min påvirkning på mine omgivelser.”*

En annen respondent uttrykte det slik:

*“Er fremfor alt blitt tryggere på det jeg kan, og ikke kan.”*

Vi tolker dette til å være i samsvar med det to øvrige respondenter også svarte:

*“Trygg på at jeg faktisk er så dyktig som jeg håpet jeg var. Tør å gi mer klare beskjeder og tåle uenigheter.”*

*“Økt trygghet i lederrollen og jeg er blitt flinkere til å delegere.”*

**Tabell 5. Svarfordeling innen kategorien lederrollen. Gjennomsnitt og prosent<sup>8</sup>.**

		N=63						
Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	Vet ikke	1	2	3	4	5
<b>Lederrollen</b>	Mer bevisst innvirkningen en leder har på sine medarbeidere	4,27	1,6	-	1,6	11,1	44,4	41,3
	Mer bevisst menneskers personlige ulikheter	4,48	1,6	-	1,6	6,3	33,3	57,1
	Tatt på meg mer ansvarsfulle oppgaver enn tidligere	3,37	-	4,8	14,3	39,7	22,2	19,0
	Mer bevisst ulike lederstiler og lederroller	4,51	-	-	1,6	3,2	38,1	57,1

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *lederrollen* har alle utenom ett utsagn ett gjennomsnitt på over fire, som bekrefter en opplevd effekt.

Forståelsen av lederskap har alltid vært en viktig del av vår søken etter kunnskap. Strand (2010) sier at for å utøve god ledelse er det en forutsetning å bli bevisst *lederens rolle* og innvirkning på sine medarbeidere. Dette kom også frem i pilotintervjuene hvor en av informantene sa følgende:

*“Jeg tror mye kan læres, men gleden over å lede gjelder ikke alle. Selv etter opplæring etter alle kunstens regler vil ikke alle passe i lederrollen. Noen trives med andre ansvarsområder, mens andre trenger å få høre at de har potensial som leder og vil ha lett for å tilegne seg og benytte lærdom om ledelse.”*

En annen informant uttrykte det slik:

*“Jeg opplever og tror jeg får mer forståelse fra de rundt meg. Men det er litt variabelt fordi det er litt komplekst det jeg holder på med. Jeg er jo en del av en organisasjon, og er her for å gjøre en jobb, mens noen ting gjør vi sammen. Men jeg opplever å få greie tilbakemeldinger på de valgene jeg tar som leder.”*

Vi tolker dette til å være i samsvar med resultatene fra surveyen hvor hele 41,3 % svarte 5-i stor grad, og 44,4 % svarte 4, på spørsmålet om de var blitt *mer bevisst innvirkningen en leder har på sine medarbeidere*. Det å være bevisst egen innvirkning på andre, innebærer å ha forståelse for hvorfor ulike mennesker reagerer ulikt, og oppfatter ting ulikt. (Strand, 2010) Derfor var det ikke overraskende at hele 57,1 % i stor grad er *blitt mer bevisst menneskers personlige ulikheter*. Svarprosentene indikerer et stort læringsutbytte innenfor kategorien

<sup>8</sup> Svarfordelingen er prosentuert på skalaen 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Variablene skal måle hvorvidt respondenten har oppnådd effekter innen *lederrollen*. Det er høy intern korrelasjon i kategorien, som viser at variablene har sterk sammenheng. Se vedlegg 3 for matrise for intern korrelasjon.



*lederrollen*. Dette kan skyldes at de fleste respondentene har lederroller eller lederansvar, og derav er genuint opptatt av lederrollen. Dette gjenspeiles videre i spørsmålet om respondentene har *blitt mer bevisst ulike lederstiler og ledertyper*. Hele 93,8 % har svart alternativ 4 og 5. Dette indikerer at respondentene har lært noe om lederstiler og ledertyper og de har tilegnet seg mer kunnskap om lederrollen enn de hadde før lederutdanningen.

Videre har 18,8 % av respondentene svart at de i stor grad har tatt på seg mer ansvarsfulle oppgaver enn tidligere. Lav svarprosent kan trolig forklares med at den største andelen av respondentene allerede hadde lederoppgaver, og fortsatte med dem etter gjennomført lederutdanning. Har man ansvarsfulle oppgaver fra før, mener vi det er naturlig og ikke påta seg ytterligere oppgaver, men håndtere de oppgavene man allerede har på en bedre måte.

Vi finner flere respondenter som supplerer øvrige funn i sine kommentarer knyttet til det åpne spørsmålet *hvilken effekt har du hatt av lederutdanningen*, en respondent opplevde følgende effekt:

*“Har blitt mer bevisst på hvordan en kan spille på lag med medarbeiderne, og hvordan egen atferd påvirker andre.”*

En annen respondent uttrykker det slik:

*“Bedre forståelse for ulike mennesketyper, og bruken av ulike "typer" til å sette sammen grupper av medarbeidere som utfyller hverandre.”*

I tillegg forteller en respondent at:

*“Læren og forståelsen av "meg og de andre", likheter, ulikheter, betydningen av disse og samspill samt se muligheter for utvikling av egen person og ledere jeg har ansvar for.”*

Mens andre respondenter har uttrykt å ha:

*“Blitt mer bevisst på rollen leder og medarbeider, og forsøker å "lede" ikke "sjefe”.”*

Og en annen forteller om hvilke tankesett som er satt i verk:

*“Tenker mye mer på rollen som leder, ved å støtte sett i forhold til styring, mer selvsikker i rollen, mer glede i rollen som leder.”*

**Tabell 6. Svarfordeling innen kategorien empati. Gjennomsnitt og prosent<sup>9</sup>.**

		N=63					
Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	1	2	3	4	5
Empati	Egen adferd ovenfor andre	4,24	-	3,2	11,1	44,4	41,3
	Det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider	3,84	1,6	1,6	28,6	47,6	20,6
	Hvordan du kan motivere dine medarbeidere	3,87	-	3,2	22,2	58,7	15,9

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *empati* har et gjennomsnitt på over 3,8, som bekrefter en opplevd effekt.

Resultatene fra survey viser at respondentene opplever store effekter innenfor kategorien *empati*. Livingstone (1971) skriver at vellykkede toppledere har utviklet ferdigheter som ikke kan læres i management-programmer. Ferdighetene skal også være vanskelig for høyt utdannede å tilegne seg via arbeidserfaring. Han mener videre at resultater som oppnås i næringslivet, skapes ved at muligheter blir utnyttet, ikke gjennom problemløsning. Vi tolker dette til å være i samsvar med det som en informant fra pilotstudiet uttrykte:

*“Hvis jeg tar upopulære samtaler, føler jeg at jeg får forståelse fra mine medarbeidere. Jeg føler mer respekt og interesse for mine kolleger fordi alt settes jo inn i en større sammenheng, også ting som jeg ikke hadde så nært forhold til før.”*

I forhold til spørsmål om *bevissthet om hvordan motivere egne medarbeidere* svarte 58,7 % alternativ 4 og 22,2 % alternativ 3. Spørsmål om *bevissthet rundt egen atferd* har høyest svarprosent, med tilsammen 85,7 % som svarte 4 eller 5. Vi finner også flere respondenter som er blitt *mer bevisst det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider*. Majoriteten svarte alternativ 4 på skalaen med 47,6 %, og 20,6 % svarte alternativ 5 -i stor grad på dette spørsmålet.

Vi tolker dette til å være i samsvar med kommentarer fra det åpne spørsmålet: *hvilken effekt har du hatt av lederutdanningen*, hvor en respondent uttrykte følgende:

*“Blitt mer bevisst på samspillet på godt og ondt mellom en leder og sine arbeidstakere.”*

En annen respondent hadde følgende kommentar:

<sup>9</sup> Svarfordelingen er prosentuert på skalaen 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Variablene skal måle hvorvidt respondenten har oppnådd effekter innen *empati*. Det er høy intern korrelasjon i kategorien, som viser at variablene har sterk sammenheng. Se vedlegg 3 for matrise for intern korrelasjon.

*“Bedre forståelse for kompleksitet i samspill leder-medarbeider, større tålmodighet og økt trygghet i lederrollen.”*

Mens en tredje respondent opplever det slik:

*“Bedre til å forstå og møte mine medarbeidere. Større forståelse og aksept for ulikheter.”*

Vi ser av korrelasjonsanalysene at det er høy statistisk signifikans mellom de som har svart at de har *fått bedre evne til å motivere medarbeidere*, og de som opplever å *ha fått større trygghet på egne beslutninger i jobbsammenheng*<sup>10</sup>. Empati handler om å motivere ansatte og få dem til å strekke seg lengre, og se på arbeidet som noe meningsfullt (Gillet, 2015). Dette kan trolig forklares med at når en leder har forstått hva som motiverer medarbeiderne, vil lederen kunne ta bedre beslutninger for å oppnå sine mål, og dermed få bekreftet at beslutningene som tas gir ønsket utbytte og engasjerte medarbeidere. Derav vil tryggheten på egne beslutninger også styrkes.

*Empati* er også en effekt som har sammenheng med neste kategori som er *kommunikasjon*. Vi finner flere respondenter som har svart at de er *blitt mer bevisst det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider*, også har *fått bedre evne til å lytte til andre*. Sammenhengen kan understøttes av teori om at empati dreier seg om evnen til å forstå hvordan andre tenker, noe som igjen utgjør grunnlaget for et bedre samarbeid (Berggren og Lundberg, 2010). Dette virker å være i samsvar med funn gjort i pilotintervjuene, hvor en informant la vekt på følgende innenfor det å kommunisere:

*“Jeg har blitt flinkere til å skjønne om det var noe uklart i det jeg sa, om jeg ordla meg feil. For det er veldig mange måter å si ting på, som betyr det samme. Måten man sier det på har jo veldig mye å si.”*

---

<sup>10</sup> .508\*\*, P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.

**Tabell 7. Svarfordeling innen kategorien kommunikasjon. Gjennomsnitt og prosent<sup>11</sup>.**

		N=63						
Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	Vet ikke	1	2	3	4	5
<b>Kommunikasjon</b>	Bedre evne til å lytte til andre	3,73	1,6	-	4,8	30,2	50,8	12,7
	Bedre evne til å tilpasse kommunikasjon til ulike mottakere	3,92	1,6	-	1,6	27,0	47,6	22,2
	Bedre generell evne til å kommunisere	3,62	3,2	1,6	7,9	27,0	49,2	11,1

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *kommunikasjon* har et gjennomsnitt på over 3,6, som bekrefter en middels? opplevd effekt.

Alle informantene i pilotintervjuene har opplevd effekter i forbindelse med *kommunikasjon*, og da spesielt i forbindelse med bedre evne til å lytte til andre hvor en informant sa:

*“Jeg føler absolutt at jeg er blitt bedre på kommunikasjon. Det er jo viktig med både snakking og lytting, og det er ikke bestandig så enkelt, jeg føler at det har gjort meg mer oppmerksom. For det er veldig lett å bare se en side av saken og glemme den andre parten ... .. Men man skal kanskje være flinkere til å lytte og holde ørene åpne.”*

Lytting kan defineres som *“en prosess hvor vi mottar, konstruerer en mening, og responderer i henhold til verbal eller nonverbal budskap.”* Det er hevdet at hele 85 % av den læringen vi tar til oss, skjer gjennom at vi lytter. I 35 ulike næringslivsstudier i USA ble lytting rangert øverst da det kom til egenskaper som skulle til for å oppnå suksess (Angeltveit et al, 2006).

Resultatene fra surveyen viser at *kommunikasjon*, herunder lytting kan være et element som det er vanskelig å prioritere tilstrekkelig i en hektisk leders hverdag. 12,7 % svarte at de i stor grad har *utviklet bedre evne til å lytte til andre*, mens majoriteten på 50,8 % svarte alternativ 4 på skalaen. Respondentene svarer at de har fått *generelt bedre evne til å kommunisere*, hvor de fleste har svart alternativ 4 på skalaen med 49,2 %, og 27 % har svart alternativ 3. Kommunikasjon kan være en vanskelig øvelse med bakgrunn i at vi sender ut ulike signaler når vi kommuniserer. Selv om vi sier noe kan kroppsspråket vise noe annet. (Angeltveit et al, 2006). Et budskap fortalt til en gruppe mennesker kan også oppfattes ulikt av dem alle. Vi finner flere respondenter som har fått *bedre evne til å tilpasse sin kommunikasjon til ulike mottakere*. På dette svarte 22,2 % 5 -i stor grad, og 47,6 % svarte alternativ 4.

<sup>11</sup> Svarfordelingen er prosentert på skalaen 1(i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Variablene skal måle hvorvidt respondenten har oppnådd effekter innen *kommunikasjon*. Det er sterk intern korrelasjon i kategorien. Se vedlegg 3 for matrise for intern korrelasjon.

Vi tolker dette til å være i samsvar med kommentarer fra det åpne spørsmålet, hvilken effekt har du hatt av lederutdanningen hvor en av respondentene sa at han var:

*“Blitt flinkere til å lese andre og tilpasse kommunikasjonen.”*

En annen respondent opplever effekter innen kommunikasjon ved svare:

*“Har blitt bedre til og lytte, ser mer positivt på personell og arbeidsoppgaver, gir mer ros enn ris.”*

Mens en tredje respondent uttrykker å ha blitt:

*“Mer bevisst i forhold til argumentasjon, mer oppmerksom på evidensbasert HRM og bidrar til bedre diskusjoner og faglig utvikling.”*

Vi avdekket korrelasjoner mellom de som har svart at de har blitt *tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng*, også opplever effekter knyttet til *bedre evne til å lytte til andre*<sup>12</sup>. En informant i pilot intervjuet bekrefter sammenheng mellom de nevnte to variablene:

*“Ved deltakelse på Hovedprogrammet gjorde vi en 360 graders evaluering av hverandre ... .. Det å bli høyt evaluert på score skalaen ga en form for objektiv trygghet .... .. Jeg verdsetter tydelighet fremfor å være for direkte mot mine medarbeidere. Enkelte ledere hisser seg for lett opp og har en for brå fremtoning mot de ansatte, etter min oppfatning fører det ikke mye godt med seg, fordi de ansatte gjerne blir skremt og sier de forstår beskjeden som formidles selv om de ikke gjør det, bare for å komme seg bort fra en spent situasjon.”*

Korrelasjonsanalysene indikerer at de som har svart at de er blitt *mer bevisst innvirkningen en leder har på sine medarbeidere*, har også utviklet *bedre evne til å lytte til andre*<sup>13</sup>. Dette kan forklares ved at de som settes i bedre stand til å kommunisere og lytte til sine medarbeideres behov, har forstått at det er en viktig del av det å utøve ledelse. Det at de opplever trygghet kan føre til at disse tillater seg selv å legge større vekt på analyse og refleksjon enn tidligere.

---

<sup>12</sup> .421\*\*. P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.

<sup>13</sup> .597\*\*. P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.

Hvis en leder er bevisst egen kommunikasjon og klarer å skape motiverte og dedikerte medarbeidere, kan lederen oppnå resultater (Aakvaag, 2015).

Som en av informantene uttrykker det:

*“Jeg er blitt bedre til å lytte, om det er spesifikt utdanningen som har gjort det eller ikke, det vet jeg ikke. Men at det gjorde meg mer bevisst på det, det tror jeg kanskje, for det gikk noen år mellom de to utdanningene mine, så det er nok litt en blanding med arbeidserfaring og livserfaring også.”*

**Tabell 8. Svarfordeling innen kategorien refleksjon. Gjennomsnitt og prosent<sup>14</sup>.**

		N=61					
Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	1	2	3	4	5
<b>Refleksjon</b>	Bedre evne til å se en sak fra flere sider	3,77	-	9,8	26,2	41,0	23,0
	Reflekterer mer rundt ledelse	4,11	-	-	8,2	49,2	42,6
	Reflekterer mer over egne handlinger og beslutninger	4,34	-	-	13,1	62,3	24,6

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *refleksjon* har et gjennomsnitt på over 3,7, som bekrefter en opplevd effekt.

Tilsammen 64 % svarte alternativ 4 eller 5 på skaleringen og bekrefter at de har oppnådd effekter innen kategorien *refleksjon* ved at de har fått *bedre evne til å se en sak fra flere sider*.

En informant støtter opp om resultatene ved å uttrykke:

*“Læring er vanskelig å definere, jeg er blitt mer bestemt på at ting har flere sider. Jeg pleier å si at jo mindre man vet, jo enklere er det. Med en gang du går inn i noe, så ser du at det har en dybde og med mange flere farger en du først trodde. Det å faktisk bruke disse fargene å se ting fra flere vinkler er lurt, for at når du skal sette i gang med noe, og ikke har gjort denne refleksjonen, så møter du den gjerne igjen senere. Fordi du ikke har fått bearbeidet den, eller har fått den forståelsen som gir resultater.”*

På spørsmål om *bedre evne til å reflektere rundt temaet ledelse* har hele 91,8 % av respondentene svart alternativ 4 eller 5. Ingen av respondentene har svart lavere enn

<sup>14</sup> Svarfordelingen er prosentuert på skalaen 1(i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Variablene skal måle hvorvidt respondenten har oppnådd effekter innen *refleksjon*. Det er høy intern korrelasjon i kategorien, som viser at variablene har sterk sammenheng. Se vedlegg 3 for matrise for intern korrelasjon.

alternativ 3, noe som indikerer at respondentene jevnt over reflekterer mer over temaet ledelse enn før de tok lederutdanningen.

En oppsummering av flere undersøkelser av ledes arbeidssituasjon har pekt på ulike forhold som kan begrense ledes muligheter for å lære av egne erfaringer. Generelt er en ledes arbeid fragmentert, med stadige avbrytelser og vektleggelse av handling fremfor refleksjon og analyse (Mintzberg, 1989). Vi tolker dette til å være i samsvar med at ledere ofte opplever at de burde ha gjort eller kunne ha gjort, andre viktige oppgaver på et bestemt tidspunkt, enn det de faktisk gjorde (Strand, 2010). Denne virkelighetsbeskrivelsen indikerer at man kan høste betydelige lærings- og utviklingsgevinster ved at en setter av mer tid til refleksjon og bearbeiding av både egne og andres erfaringer. Det er klart det kan være vanskelig å prioritere tid til dette i en stressende hverdag, men spørsmålet er vel heller om en som leder har råd til å la være (Strand, 1992).

62,3 % har svart alternativ 4 og 5 at de i større grad *reflekterer over egne handlinger og beslutninger*. Ut fra undersøkelser som er foretatt rundt ledes normalsituasjon, viser det seg at den typen læring som krever tid til refleksjon og fordypelse, har betydelig læringseffekt (Strand, 2010). Vi finner flere respondenter som svarer at de har større utbytte i form av *refleksjon rundt ledelse*, enn de har i forhold til *refleksjon over egne handlinger og beslutninger*. Vi tolker besvarelsene fra surveyens åpne spørsmål som supplement til funnene. En respondent uttrykker at vedkommende er blitt:

*“Bedre til å forstå og møte mine medarbeidere. Større forståelse og aksept for ulikheter. Bedre evne til å analyser handlingsmønstre hos andre for så å kunne gjøre gode valg og tiltak for den enkelte og avdelingen min. Tryggere på meg selv i utøvelsen av lederrollen.”*

En annen holder frem effekter innenfor refleksjon ved å svare:

*“Mer reflektert over hvorfor man reagerer og tenker forskjellig.”*

En tredje respondent forteller om å ha:

*“Blitt mer bevist på at det finnes ulike mennesketyper - som også må behandle ulikt.”*

Det å ha evnen til å reflektere over egne handlinger og beslutninger har sterk sammenheng både med det å føle trygghet på beslutninger i jobbsammenheng og bevissthet rundt egen atferd ovenfor andre. Det kan jo tenkes at bedre evne til å reflektere gjør at man tenker mer over beslutninger man tar, veier for og imot, før man så tar en veloverveid beslutning. Handling bør

balanseres med refleksjon fordi man lærer bedre ved å vurdere alternative løsninger (Haaland og Dahle, 2005). Vi finner flere respondenter som vektlegger dette i det de sier om refleksjon:

*“Økt forståelse rundt egen og andres atferd.”*

*“Mer reflektert rundt personlig utvikling og ledelsesformer, og hva jeg behersker best.”*

Det er naturlig å anta at om man har evne til å reflektere over egne handlinger og beslutninger, blir man bevisst på egen atferd ovenfor andre. Ved å tenke og reflektere over hvilken respons en handling eller beslutning vil få, er lederen i bedre stand til å kjenne seg selv og kan styre innvirkningen egen atferd vil få på andre (Haaland og Dahle, 2005). Det virker altså rimelig at disse to underspørsmålene har innvirkning på hverandre.

Respondentene har svart:

*“Jeg tror ledelse handler mye om personlighet, og tror en ved å forstå og utvikle sin personlighet vil bli en bedre leder. Å være den beste versjonen av seg selv vil være en suksessfaktor.”*

**Tabell 9. Svarfordeling innen kategorien kunnskap. Gjennomsnitt og prosent<sup>15</sup>.**

		N=61					
Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	1	2	3	4	5
<b>Kunnskap</b>	Mer kunnskap innen ledelsesfaget	4,43	-	-	6,6	44,3	49,2
	Mer kunnskap om hvordan en leder medarbeidere for å nå mål	3,82	-	8,2	18,0	57,4	16,4
	Blitt tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget	4,15	-	4,9	6,6	57,4	31,1
	Fått verktøy og metodikk til å håndtere ulike ledersituasjoner	3,93	1,6	1,6	24,6	45,9	26,2
	Fått økt organisatorisk forståelse	3,79	1,6	4,9	32,8	34,4	26,2
	Lært noe om ledelse du ikke kunne fra før	4,36	-	-	16,4	31,1	52,5

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *kunnskap* har et gjennomsnitt på over 3,7, som bekrefter en opplevd effekt.

Over halvparten av respondentene, 52,5 % har i stor grad *lært noe om ledelse de ikke kunne fra før*, og en tredjedel har svart alternativ 4 med 31,1 %. Svarprosenten indikerer et gjennomgående høyt subjektivt utbytte innenfor dette spørsmålet etter gjennomført

<sup>15</sup> Svarfordelingen er prosentuert på skalaen 1(i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Variablene skal måle hvorvidt respondenten har oppnådd effekter innen *kunnskap*. Det er høy intern korrelasjon i kategorien, som viser at variablene har sterk sammenheng. Se vedlegg 3 for matrise for intern korrelasjon.



lederutdanning, hvor forøvrig ingen av respondentene har svart alternativ 1-i liten grad eller 2. Flere informanter fra pilotstudiet vektlegger at man ved å ta en lederutdanning, får økt kunnskap og kjennskap til tema ledelse. En informant uttrykker følgende:

*“Jeg føler absolutt at kompetanseområdet har blitt mye større. Før hadde man kanskje en viss anelse av hva ledelse dreier seg om. Men når man tar en slik utdannelse får man mer inngående kunnskap om hva det dreier seg om, man lærer seg hva det egentlig handler om. Jeg føler meg mye bedre rustet etter den utdanningen.”*

*“Etter lederutdanningen har jeg bla. Innført medarbeidersamtaler. Det hadde de ikke hatt i bedriften før. De ansatte synes det er greit at dette er blitt innført.”*

Hele 93,5 % har svart alternativ 4 og 5 på skalaen, at de har *fått mer kunnskap om ledelsesfaget*. Respondentene har også blitt *tryggere på egen kunnskap innen ledelsesfaget*. De fleste har svart alternativ 4, med 57,4 % at respondentene opplever effekter innenfor det å ha *blitt tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget*.

På spørsmål om respondentene har tilegnet seg *mer kunnskap om hvordan en leder en medarbeider for å nå mål*, svarte 57,4% alternativ 4. Her svarte 8,2 % alternativ 2 -i mindre grad. Det kan indikere at flere respondenter synes det er utfordrende å lede andre mot å nå mål.

På spørsmål om respondentene har *fått verktøy og metodikk til å håndtere ulike ledersituasjoner*, svarte 45,9 % alt 4 på skalaen og 26,2 % 5. Tallene viser at respondentene mener de har lært noe om verktøy og metodikk, og hvordan de kan benyttes til å håndtere ulike situasjoner.

I surveyens åpne spørsmål sa en av respondentene følgende:

*“Mellom mennesker i privat og profesjonell sammenheng, har jeg fått flere verktøy til å håndtere ulike mennesker og situasjoner. Konsekvensen blir bedre relasjoner, lagspill, prestasjoner og resultat.”*

Økt organisatorisk forståelse fremkom også som en opplevd effekt. Blant respondentene har 60,6 % svart alternativ 4 og 5 at de *har fått økt forståelse etter lederutdanningen*. Hvordan svarene her fordeler seg på utdanningsinstitusjonene omtales i kapitlet om forskjeller mellom lederutdanningene.

Vi finner flere respondenter som mener de er mer kunnskapsrike etter lederutdanningen. En respondent uttrykker at vedkommende:

*“Har lært mer om ledelse enn jeg kunne før, fått mer kunnskap.”*

Dette støttes opp av en annen respondent som svarte:

*“Større kunnskap og oppdatert teori knyttet til myk HR og hva som påvirker medarbeideren engasjement, lojalitet og dedikasjon.”*

Mens en tredje respondent forteller om å ha opplevd følgende effekter:

*“Tydeligere, økt kunnskap som gir hjelp for å ta beslutninger i kompleks situasjoner.”*

**Tabell 10. Svarfordeling innen kategorien nettverk. Gjennomsnitt og prosent<sup>16</sup>.**

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Gj. Snitt	1	2	3	4	5
Nettverk	Lederutdanningen har bidratt til å gi deg ett nettverk	3,6	-	14,8	29,5	32,8	23,0

Alle spørsmålene tilknyttet kategorien *nettverk* har et gjennomsnitt på over 3,6, som bekrefter en noe opplevd effekt.

Gjennom pilotstudiet var det i størst grad informantene fra Nordnorsk Lederutvikling (NNL) som opplyste om opplevde effekter rundt det å bygge nettverk. Nettverk kan bety mye, fordi de som har lik erfaringsbakgrunn vil kunne tilføre hverandre mye ved å dele erfaringer, samt gi hverandre råd og tilbakemeldinger. En åpen dialog og meningsbryting med andre ledere er ifølge Strand (1992) en viktig katalysator i læringsprosessen.

En informant støtter opp under dette ved at han sa:

*“Jeg ser en verdi i det å knytte nettverk, noe som står sentralt i den lederutdanningen jeg har tatt. Jeg har etter kursdeltakelse inngått forretningssamarbeid med noen av de andre kursdeltakerne.”*

Surveyen viser at 23 % i stor grad har opplevd at lederutdanningen har bidratt til å gi dem et utvidet nettverk. For øvrig er resultatene nokså spredt på skaleringen mellom alternativ 2 til 4 på skalaen. De som svarte 4 og 5 på dette spørsmålet, fikk et eget oppfølgingsspørsmål hvor vi spurte hvordan de hadde *benyttet nettverket etter gjennomført utdanning*.

---

<sup>16</sup> Svarfordelingen er prosentuert på skalaen 1(i liten grad) til 5 (i stor grad), samt vist med gjennomsnitt for den enkelte variabel. Det er en variabel tilknyttet denne kategorien, denne er igjen veldig konkret og entydig og er derfor satt som en egen kategori.

Flere respondenter har informert om at de bruker nettverket de fikk i studietiden til å sparre, søke råd, og utveksle erfaringer, enten via telefon, e-post eller egne Facebook grupper. Ved å dele erfaringer og teste egne fortolkninger mot andres, får man mulighet til å se erfaringer fra en ny vinkel og oppnå en større innsikt (Strand, 1992). Som leder står en ofte alene når viktige strategiske beslutninger skal treffes, og vi antar at det kan være nokså “ensomt på toppen” til tider. Det virker derfor naturlig at mange ser på det som en fordel å ha ett nettverk som de kan søke råd og støtte i. Respondentene bekrefter dette i den åpne kategorien.

En respondent svarte at han bruker nettverket til:

*“Diskusjon av problemstillinger knyttet til lederskap. Støtte både profesjonelt og privat.”*

En annen respondent uttrykker det slik:

*“Ja, har kontakt med flere av deltakerne både privat og i forhold til å drøfte problemstillinger i arbeidslivet.”*

Flere respondenter forteller å ha brukt nettverket til:

*“Treffe nye ledere i en annen setting som jeg kan kommunisere og rådføre meg med.”*

*“Brukt kontakter fra utdanning til å diskutere aktuelle problemstillinger.”*

Andre sier at de har brukt nettverket til å:

*“Deltar i referansegruppesamlinger årlig og kommuniserer via e-post og telefon.”*

*“Sparring, rådføring, erfaringsutveksling, sosialt.”*

Vi finner også respondenter som forteller at de har:

*“Kontaktet flere innen nettverket i jobbsammenheng.”*

*“Utteksler erfaringer, sosialt samvær.”*

Flere av informantene fremhever at nettverket har fungert som en døråpner for nye karriere- og jobbmuligheter ved at de forteller at:

*“Utdanningen åpnet nye muligheter i arbeidsmarkedet og dermed mye større nettverk.”*

og en annen sier at vedkommende har:

*“Fått utvidet ansvarsområde, plass som styremedlem.”*

Selv de respondentene som ikke har benyttet seg av nettverket virker å være bevisst på at de kan dra nytte av det på et senere tidspunkt. Et par av respondentene har svart at:

*“Jeg har ikke benyttet meg av dette nettverket, men jeg vet at det er bare en e-post unna.”*

*“Har ikke benyttet meg så mye av det, men vet at jeg kan kontakte en del personer dersom det er ønskelig.”*

## 5.2 Ledererfaring

Mintzberg (2010) hevder at ledelse er en praksis som primært læres igjennom erfaring, og leder blir man først og fremst ved å praktisere ledelse i jobben. Grønhaug et al. (2008) på sin side mener at i et klasserom kan man kanskje lære teorier, men ikke hvordan teori kan omsettes til praksis. Vi undersøkte derfor hvor mange av deltakerne som hadde hatt mulighet til å praktisere eventuelle læringseffekter av lederutdanningen, ved å spørre hvor mange som har hatt lederansvar, lederstilling eller lederoppgaver etter endt lederutdannelse. Vi antar at de som svarte positivt på svaralternativene har hatt tid til å utøve tilegnede kunnskaper i praksis.

På spørsmål om respondenten etter endt lederutdanning *har hatt lederansvar* svarte 3,1 % at de ikke hadde lederstilling eller lederoppgaver. 7,8 % svarte at de hadde lederoppgaver uten personalansvar. 6,3 % av de spurte hadde lederstilling uten personalansvar. Med andre ord har 96,9 % av respondentene en lederstilling, lederoppgaver eller lederansvar i dag. Resultatet indikerer at hoved andelen av respondentene utnytter sin ervervede erfaring i sitt arbeid i dag, og det vil kunne ha innvirkning eller betydning for svarene som fremkommer i de øvrige kategoriene. Grønhaug (2008) har uttalt at: *“Lederutvikling ikke kan gjennomføres på en fornuftig måte etter “kokebokoppskrifter” Det som blir gjeldene for alle typer atferd og ferdigheter, er at de kan påvirkes og endres igjennom praksis”* (Grønhaug, et al., 2008:125). Grønhaugs uttalelse understøtter at de fleste av våre respondenter gjennom praktisk utøvelse har utviklet sine ferdigheter og lært noe.

### 5.3 En bedre leder i praksis

Det er diskutert om ledelse i sin helhet kan læres på skolebenken. Med det mener en at å utvikle seg som leder kommer som en direkte konsekvens av å utøve ledelse i praksis (Dyrkorn i Strand, 1992). I så måte vil det å ha evne til å utvikle seg som leder på jobben, ha avgjørende betydning for økt lederkompetanse.

På spørsmål om lederutdanningen hadde bidratt til *å gjøre deg til en bedre leder i praksis* oppgir en stor andel respondenter at lederutdanningen har bidratt til det. Med 57,4 % som svarte alternativ 4 på skalaen, 16,4 % svarte 5-i stor grad. Vi tolker dette til å være en følge av at lederutdanning generelt er med på å rette søkelyset på ledelse, slik de ansatte opplever den, og gir deltakerne innsiktsfulle og nyttige råd om hva de kan gjøre annerledes, både når de skal lede andre og utforme organisasjonen de arbeider i (Birkinshaw, 2014).

## 6. Forskjeller mellom akademisk utdanning og lederutviklings-program i privat regi

Vi vil i dette kapitlet presentere forskjeller i opplevd læringsutbytte avhengig av utdanningsinstitusjon, og ut fra dette belyse læringseffekter fra to synsvinkler. Til slutt vil vi gjøre rede andre interessante sammenhenger.

Datamaterialet vårt viser at læringseffektene gjennomgående ser ut til å påvirkes av type utdanningsinstitusjon. Analysen viser at det er betydelige forskjeller mellom de to lederutdanningene i forhold til deltakernes subjektive opplevelse av læringseffekter innenfor kategoriene: *selvinnsikt*, *refleksjon*, *kunnskap* og *nettverk*. Det er imidlertid ikke nevneverdige forskjeller på kategorier som *kommunikasjon* og *trygghet*. På tross av variasjon mellom lederutdanningene i faglig innhold og måten de er organisert på, er hovedbildet at deltakerne opplever at begge lederutdanningene gir læringsutbytte. De gir etter sigende læringseffekter som de opplever som relevante og som de forventer skal gjøre dem til bedre ledere praksis. Deltakerne opplever totalt sett at lederutdanningen står til deres forventninger.

**Tabell 11. Gjennomsnitt fordelt på case bedriftene, på tvers av kategoriene. N=61-64/64**

	<b>NNL</b>	<b>UiN</b>	<b>Gj.snitt totalt</b>
<b>Selvforståelse</b>	4,31	3,95	4,2
<b>Trygghet</b>	3,74	3,87	3,77
<b>Lederrollen</b>	4,15	4,16	4,15
<b>Empati</b>	3,98	4,01	3,98
<b>Kommunikasjon</b>	3,76	3,76	3,75
<b>Refleksjon</b>	4,07	4,15	4,07
<b>Kunnskap</b>	3,98	4,26	4,08
<b>Nettverk</b>	3,96	3,74	3,89

Tabell 12. Gjennomsnitt pr spørsmål, fordelt på de to case bedriftene. N=61-64/64<sup>17</sup>

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	NNL	UiN
Selvinnsikt	Mer bevisst eget handlingsmønster	4,41	4,14
	Mer bevisst sterke sider ved meg selv	4,32	3,86
	Mer bevisst svake sider ved meg selv	4,34	3,9
	Mer bevisst hvordan andre oppfatter deg	4,17	3,90
Trygghet	Fått mer selvtillit i jobbsammenheng	3,95	4,29
	Fått mer selvtillit i privat sammenheng	3,49	3,62
	Blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng	3,98	4,05
	Blitt tryggere på egne beslutninger i privat sammenheng	3,54	3,52
Lederrollen	Mer bevisst innvirkningen en leder har på sine medarbeidere	4,29	4,26
	Mer bevisst menneskers personlige ulikheter	4,63	4,11
	Tatt på meg mer ansvarfulle oppgaver enn tidligere	3,15	3,9
	Mer bevisst ulike lederstiler og lederroller	4,54	4,4
Empati	Egen adferd ovenfor andre	4,39	3,95
	Det emosjonelle samspeillet mellom leder og medarbeider	3,83	3,95
	Hvordan du kan motivere dine medarbeidere	3,73	4,15
Kommunikasjon	Bedre evne til å lytte til andre	3,73	3,79
	Bedre evne til å tilpasse kommunikasjon til ulike mottakere	3,95	3,84
	Bedre generell evne til å kommunisere	3,59	3,67
Refleksjon	Bedre evne til å se en sak fra flere sider	3,71	4
	Reflekterer mer rundt ledelse	4,34	4,39
	Reflekterer mer over egne handlinger og beslutninger	4,17	4,06
Kunnskap	Mer kunnskap innen ledelsesfaget	4,37	4,56
	Mer kunnskap om hvordan en leder medarbeidere for å nå mål	3,63	4,22
	Blitt tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget	4,02	4,39
	Fått verktøy og metodikk til å håndtere ulike ledersituasjoner	3,98	3,78
	Fått økt organisatorisk forståelse	3,44	4,5
	Lært noe om ledelse du ikke kunne fra før	4,46	4,11
Nettverk	Lederutdanningen har bidratt til å gi deg ett nettverk	3,76	3,33
	Gjort deg til en bedre leder i praksis	3,98	4
	Levd opp til dine forventninger	4,15	3,89

Innenfor kategorien *selvinnsikt* og spørsmålet om å ha blitt *mer bevisst egne sterke og svake sider*, finner vi at respondenter fra NNL i høyere grad enn fra UiN er blitt mer bevisst på dette. Fra UiN svarer 23,8 % at de i stor grad har blitt bevisst sine sterke og svake sider. Respondentene fra NNL har i større grad blitt mer bevisst sine svake sider, enn sterke sider. 51,2 % av respondentene svarer at de i stor grad har blitt bevisst sine svake sider, og 41,5 % i stor grad sine sterke sider.

I utviklingsprogram kan deltakerne oppleve endringer i selvoppfattelsen, og bli mer bevisst mellommenneskelige relasjoner (Grønhaug et al., 2008). Dette er i samsvar med det mønster som vi finner som en rød tråd i alle pilotintervjuene. En av informantene sa følgende om opplevde effekter av selvinnsikt:

<sup>17</sup> I tabellen presenteres spørsmålene fra surveyen med gjennomsnitt. Skalaen er fra 1 (i liten grad) til 5 (i stor grad).

*“Før kursdeltakelsen hadde jeg en formening om at jeg ikke var autoritær nok, og at jeg kanskje ikke kommuniserte tydelig nok. Gjennom hovedprogrammet fikk jeg derimot tilbakemeldinger på at de andre kursdeltakerne oppfattet meg som autoritær, at det lå en tyngde bak det jeg formidlet, og ikke minst ble jeg oppfattet som tydelig. Jeg er av den oppfattelse at slike tilbakemeldinger får man ikke i det daglige arbeidslivet, i hvert fall ikke på min arbeidsplass. For meg har det vært veldig verdifullt å få slik tilbakemelding.”*

Det er interessant at det er betydelige forskjeller mellom de to lederutdanningene, innenfor opplevde effekter av *selvinnst*. Vi ser at de som har tatt lederutdanning ved NNL har hatt et større utbytte, ved at de er blitt *mer bevisst både sterke og svake sider ved seg selv*. I denne vurderingen antar vi at det kan ha sammenheng med at det i denne lederutdanningen for eksempel foretas personlighetstesting og 360 graders evalueringer, som øker deltakernes bevissthet rundt egen person. Vi finner at en av informantene fra pilot intervjuene vektlegger at NNL har stort fokus på lederen selv i lederopplæringen:

*“Jeg innså etterhvert at jeg reagerer først med følelser i ulike situasjoner, og så begynner jeg å tenke mer rasjonelt etterpå. I dag har jeg forsonet meg med at jeg reagerer med følelser, men jeg er mer bevisst på hvordan jeg reagerer i ulike situasjoner. Fordi jeg er blitt bedre kjent med seg selv gjennom deltakelse i hovedprogrammet.”*

Eller som en annen respondent uttrykker det:

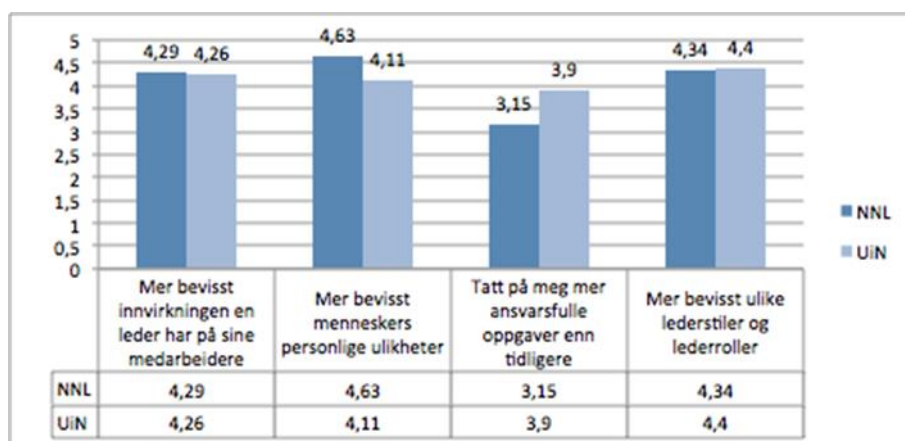
*“Noen lederegenskaper faller mer naturlig for enkelte enn andre, men alt kan læres og trenes opp hvis man har nok selvinnst og vilje til å innse hvor og hva man må trene for å få til en helhetlig, god, verdibasert, hvis det er ønsket, ledelse.”*

Vi ser videre at flere av respondentene vektlegger læringseffekter innenfor kategorien *trygghet*. Sammenligning av data viser at respondenter fra UiN i større grad *har fått økt selvtillit i jobbsammenheng* med et gjennomsnitt på 4,29. NNL har et gjennomsnitt på 3,95. Vi finner det samme i forhold til det å *ha blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng*. UiN respondentene har et gjennomsnitt på 4,05, sett i forhold til NNL som har et gjennomsnitt på 3,98. Disse forskjellene kan trolig forklares med at deltakere ved NNL allerede er ledere og har lederstillinger. Mens et flertall av studentene ved UiN antas å bruke utdanningen som en døråpner for å kunne få en lederstilling etterhvert. Vi antar at respondentene som sitter i



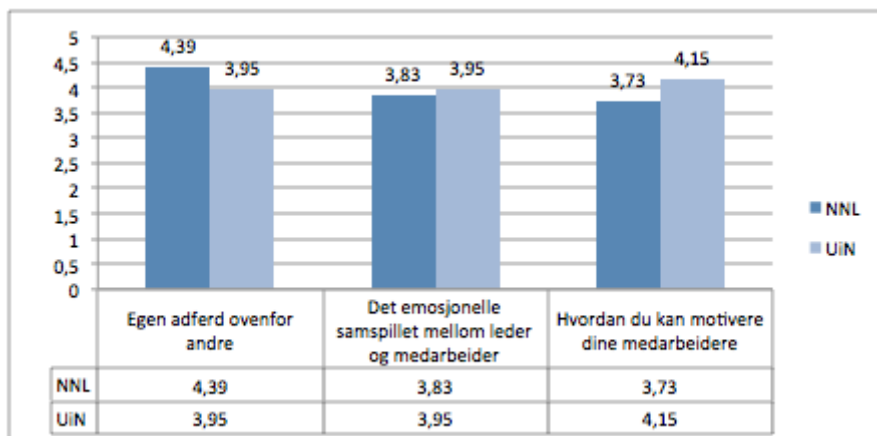
lederposisjoner allerede i forkant av lederutdanningen har opparbeidet seg en plattform av selvtillit som en følge av ledererfaring.

Vi er kjent med at NNL i Hovedprogrammet aktivt benytter verktøy som kartlegger deltakernes personlighetstyper, i tillegg til 360 graders vurderinger. Denne typen verktøy er ment å bevisstgjøre deltakerne i både teori og praksis, på egne sterke og svake sider og generelt menneskers personlige ulikheter (Kirkhaug, 2015). Det totale gjennomsnittet for kategorien er på 4,48, noe som anses å være svært høyt. NNL har et samlet gjennomsnitt på 4,63 sammenlignet med UiN som har ett snitt på 4,11. UiN har i sin lederutdanning et mer teoretisk og generelt innrettet perspektiv på lederrollen, og dykker ikke i dybden på deltakernes personlige lederstil, noe som kan forklare forskjellen i tallene.



**Figur 1. Lederrollen, NNL vs. UiN, vist i gjennomsnitt. N=63**

I kategorien *lederrollen* spurte vi om respondenten *har tatt på seg mer ansvarsfulle oppgaver enn tidligere*. Her skiller UiNs respondenter seg ut med et gjennomsnitt på 3,9 mot NNL som har ett snitt på 3,15. Dette kan som vi tidligere har vært inne på, ha sammenheng med at respondentene fra NNL i all hovedsak allerede sitter i lederposisjon før de tar utdanningen.



**Figur 2. Empati, NNL vs. UiN, vist i gjennomsnitt. N=63**

Når det kommer til utbredelse av *empatiske* evner og spørsmålet om *egen atferd ovenfor andre*, viser resultatene en forskjell i læringseffekt. NNL opplever større effekter på bevissthet rundt egen atferd, enn det UiN respondentene har svart. Ved å vise at du setter pris på medarbeidernes suksess stiller du sterkere som leder. Å vise omtanke dreier seg om ledernes orientering mot å inkludere, støtte og utvikle medarbeidere (Martinsen, 2009).

Gjennomsnittet fordeler seg med 4,39 på NNL og 3,95 på UiN. Forskjellen kan skyldes at UiN legger opp til ikke-obligatoriske forelesninger og klasseromsundervisning. Begrensningen med forelesninger ligger i mangelen på feedback, og om deltakeren er i stand til å anvende kunnskapen i praksis. Forelesninger gir ikke muligheter for å lære å diagnostisere, analysere og vurdere spesielle og sammensatte problemer eller situasjoner. Det er også lett å glemme forelesningsstoff om man ikke benytter det i praksis rett etterpå (Grønhaug et al., 2008).

NNL praktiserer rollespill som treningsform i sine utdanningsprogram. En informant fra NNL sa i pilotintervjuet:

*“Vi fikk oppgaver og jobbet sammen gruppevis, ved at man skulle spille rollespill hvor en er leder og andre medarbeidere. Så fikk vi konkrete oppgaver som skulle løses. Etterpå fikk vi tilbakemeldinger i forhold til hva vi gjorde bra og hva som kunne forbedres.”*

Det sies at empati kan trenes opp ved hjelp av samtaletrening (Grønhaug et al., 2008). Dette kan trolig forklare noe av forskjellen, og hvorfor NNL har et høyere gjennomsnittskåre på spørsmål om egen atferd. Gruppediskusjoner kan gjøre læring mer fruktbar, forståelsen av

stoffet kan kontrolleres og stimuleres ved at man stiller spørsmål og kommenterer. Tanker kan utdypes og på den måten blir deltakerne mer aktive i læringen, og de får muligheten til å knytte teori til egen praksis. Dermed danner man et grunnlag for kognitiv læring (Grønhaug, et al., 2008). En respondent fra surveyen bekrefter dette:

*“Teori i kombinasjon med praktiske øvelser gir god læringseffekt.”*

En annen respondent uttrykte det slik:

*“Kan læres i teorien, men må øves på i praksis. Bra å ha noen "verktøy" fra teorien som kan benyttes i ulike praktiske tilfeller av ledelse. Få er "født leder" - øvelse gjør mester.”*

Data viser også at respondentene har opplevd effekter i forhold til *hvordan man kan motivere sine medarbeidere*. Resultatene viser at UiN har et gjennomsnitt på 4,15, mens NNL har et gjennomsnitt på 3,73. Dette viser at UiN respondentene opplever størst læringseffekter i forhold til hvordan de kan motivere sine medarbeidere. Funnet kan antas å ha sammenheng med at UiN har et større teoretisk fokus på hvordan en leder skal lede sine medarbeidere, og har i mindre grad fokus på lederens personlige utvikling som leder. Dette kan trolig forklares ved at UiN har lagt opp til klasseromsundervisning og forelesninger. Fordelen med forelesninger er at mange ledere samtidig kan få samme undervisning. Stoffet kan fremlegges på en økonomisk og integrert måte, og man sikrer at sentrale emner dekkes (Grønhaug et al., 2008). Men denne undervisningsformen er mindre personlig og i mindre grad innrettet mot den enkelte leders egenskaper. Det gir en mer generell opplæring, enn det NNL legger opp til i sin lederutdanning.

En av informantene fra pilotintervjuene forklarer det slik:

*“Det inngikk mye psykologi i kursene ved NNL, og at de var gode på kulturbygging. Men jeg savnet derimot mer faglig innhold om ledelse.”*

Når vi ser på kategorien *kommunikasjon* og på spørsmål om respondenten har *fått bedre generell evne til å kommunisere*, er det ingen vesentlige forskjeller på UiN og NNL. Det anser vi som et funn i seg selv, da vi hadde en antagelse om at NNL ville ha større uttelling innenfor kategorien *kommunikasjon*. Nettopp fordi det legges opp til individuell opplæring og tilbakemelding til den enkelte deltaker. Noe som igjen kan føre til at deltakeren blir bevisst egen atferd ovenfor andre. En av informantene fra NNL uttrykte:

*“Jeg har lært meg selv å kjenne veldig mye bedre. Og jeg lærte mye om ulike mennesketyper, og hvordan jeg som ekstremt ekstrovert kan tilnærme meg de som er mer introvert.”*

Hele kategorien *kommunikasjon* har et snitt på 3,76, og snittet er en del lavere enn hva som er tilfellet for de øvrige kategoriene. Funnene kan tyde på at respondentene generelt sett opplever kommunikasjon som utfordrende, uavhengig av valgt utdanningsinstitusjon. I følge Aakvaag (2015) er evnen til å kommunisere er trolig den viktigste og vanskeligste ferdigheten en leder kan utvikle. Å lære forskjellen på den kommunikasjonen som gir vellykkede resultater og den formen for kommunikasjon som ikke gjør det, er viktig når en skal motivere medarbeiderne og oppnå resultater.

**Tabell 13. Innen kategorien refleksjon: Se en sak fra flere sider, NNL vs. UiN. Prosent. N=61/64**

<b>Har bedre evne til å se en sak fra flere sider</b>	<b>NNL</b>	<b>UiN</b>
<b>I liten grad 1</b>	-	-
<b>2</b>	12,2	-
<b>3</b>	29,3	22,2
<b>4</b>	34,1	55,6
<b>I stor grad 5</b>	24,4	22,2

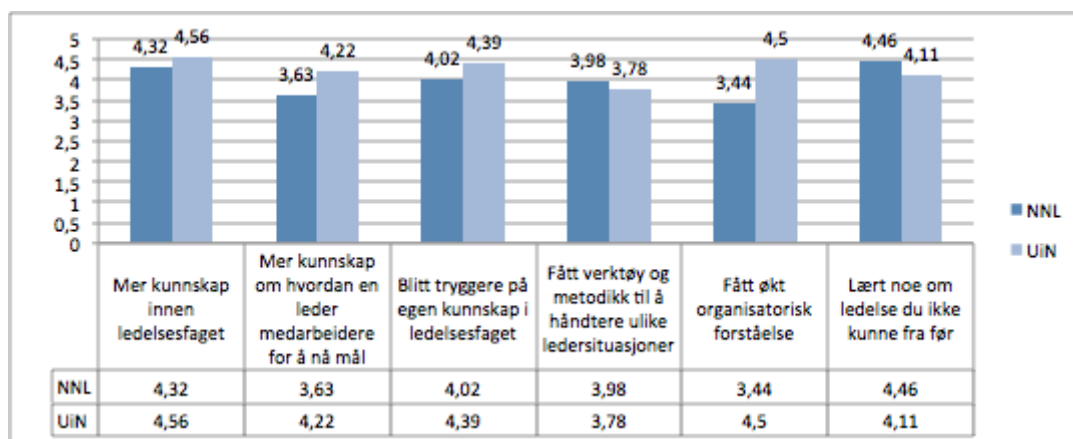
Våre data viser at det er forskjell mellom utdanningsinstitusjonene på opplevd effekt knyttet til det å *ha utviklet bedre evne til å se en sak fra flere sider*. UiNs respondenter hadde et gjennomsnitt på 4 og NNLs respondenter hadde et snitt på 3,71. Dette er i samsvar med funn gjort i pilotstudiet, og vi antar det kan knyttes til de ulike fokusområdene og undervisningsformene som de to utdanningsinstitusjonene praktiserer. En av respondentene uttrykker sin læringseffekt etter lederutdanningen slik:

*“Jeg har fått mer selvinnsikt, mer beslutningsorientert, bedre til å vurdere situasjoner, støtte versus styring, tenker mye mer på rollen som leder, mer selvsikker i rollen, mer glede i rollen som leder, mer orientert om ledelse som fag, mindre bekymret for hvordan andre ser på meg, mye mer opptatt av å forsøke å tolke hver enkelt som type.”*

Korrelasjonsanalysene indikerer også en sterk sammenheng på dette området. På spørsmålet har fått *større evne til å se en sak fra flere sider* oppgir 24,4 % av de som har svart 5, at de

representerer NNLs utdanning. De øvrige 22,2 % som har svart alternativ 5 på skalaen representerer UiN. Blant respondentene fra NNL har 12,2 % svart alternativ 2 på skalaen, mens av respondentene fra UiN er det ingen som har svart under 3. UiN utmerker seg i så måte med at ingen har svart laveste svaralternativ. Funnet kan ha sammenheng med fokuset UiN har på drøfting i eksamensoppgaver. Der det øves på, og forventes at studentene skal drøfte tema fra ulike perspektiver i eksamensoppgaver.

Videre ser vi en rød tråd når det kommer til kategorien *refleksjon*. På spørsmålene om respondenten *reflekterer mer over egne handlinger og beslutninger, reflekterer mer rundt ledelse, og bedre evne til å se en sak fra flere sider*, drar NNL konsekvent opp snittet for hele kategorien. Årsaken til dette kan være at NNL praktiserer verdibasert ledelse i større grad enn ved UiN. Vi antar at NNL legger mer vekt på moderne lederskap, ved å skape tettere og mer forpliktende relasjoner mellom ansatte og leder som en langt mer forpliktende og bredere tilnærming til ledelse, enn det som øvrige ledertilnærminger gjør (Kirkhaug, 2015). Videre kan det ha betydning at NNL sitt program er bygd opp om sosiale turer og gruppearbeid. I slike kontekster vil det være naturlig å diskutere og reflektere seg imellom.



**Figur 3. Kunnskap, NNL vs. UiN, vist i gjennomsnitt. N=61**

Funnene fra undersøkelsen indikerer at de som har tatt sin lederutdanning ved UiN opplever gjennomgående større effekter innen kategorien *kunnskap*, enn det NNLs respondenter oppgir. UiN har også høyere snitt enn NNL på spørsmål om respondentene *har tilegnet seg mer kunnskap innen ledelsesfaget*. UiN ligger også hakket foran på spørsmål om respondenten har fått mer *kunnskap om hvordan en leder en medarbeider*, med et gjennomsnitt på 4,22

sammenlignet med NNL som har 3,63. På spørsmålet om respondenten er *blitt tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget*, skiller UiN seg ut med et snitt på 4,39, mot snittet til NNL som er på 4,02. Forskjellen kan skyldes at UiN i større grad enn NNL har et sterkt teoretisk fokus i sin utdanning.

Videre har UiN et signifikant større gjennomsnitt enn NNL på spørsmålet om respondentene har *fått økt organisatorisk forståelse*. UiN viser her til et gjennomsnitt på 4,5 sammenlignet med NNL som har 3,44. En forklaring på denne forskjellen kan være at UiN underviser om lederrollen i ulike organisatoriske settinger, og har et eget emne innen organisatorisk forståelse. NNL har muligens mindre fokus på organisatorisk forståelse i sin utdanning.

Flere respondenter fra UiN fremhever å ha lært ny kunnskap innen faget ledelse:

*“Større kunnskap og oppdatert teori knyttet til myk HR og hva som påvirker medarbeideren engasjement, lojalitet og dedikasjon.”*

En annen respondent oppgir å ha blitt:

*“Mer bevisst i forhold til argumentasjon, mer oppmerksom på evidensbasert HRM og bidrar til bedre diskusjoner og faglig utvikling.”*

En annen hevder å ha fått:

*“Mer kunnskap om dynamikk mellom ledelse og medarbeidernivå.”*

**Tabell 14. Innen kunnskap: Lært noe om ledelse. NNL vs. UiN. Prosent. N=61/64**

<b>Lært noe om ledelse du ikke kunne fra før</b>	<b>NNL</b>	<b>UiN</b>
<b>I liten grad 1</b>	-	-
<b>2</b>	-	-
<b>3</b>	12,2	27,8
<b>4</b>	29,3	33,3
<b>I stor grad 5</b>	58,5	38,9

Korrelasjonsanalysene viser en signifikant sammenheng mellom *utdanningsinstitusjon* og spørsmålet om respondentene *har lært noe om ledelse de ikke kunne fra før*<sup>18</sup>. I tabellen ovenfor ser vi at av respondentene fra NNL er det totalt 87,8 % som har svart alternativ 4 eller 5. Fra UiN har 72,2 % svart alternativ 4 eller 5 på skalaen, noe som er litt lavere enn for NNL. NNL skiller seg ut med et vesentlig større gjennomsnitt på 4,5 sammenlignet med UiN som har et snitt på 3,98 på dette spørsmålet.

Informanter fra UIN uttalte i pilotstudiet at:

*“Læring er vanskelig å definere, men jeg er blitt mer bestemt på at ting har flere sider. Jeg føler absolutt at kompetanseområdet har blitt mye større.”*

Mens en annen informant fra NNL sa følgende:

*“Jeg tror mellomlederne og styret oppfatter meg som mer trygg på meg selv som leder etter at jeg hadde deltatt i Hovedprogrammet. Jeg ser ikke bort fra at jeg hadde blitt det uansett, det ville kanskje bare tatt litt lengre tid, og sånn sett kan man si at programdeltagelsen har fremskyndet noen prosesser.”*

Via den åpne kategorien i surveyen avdekket vi at flere av respondentene reflekterer rundt det de har lært om ledelse:

*“Gjennom opplæring blir du mer bevisst på hvordan du som leder er ovenfor andre, men det som er mest verdifullt er at du får mer kunnskap om hvordan andre oppfatter deg som en leder.”*

En annen respondent mener å ha blitt:

*“Bedre til å forstå og møte mine medarbeidere. Større forståelse og aksept for ulikheter. Bedre evne til å analysere handlingsmønstre hos andre for så å kunne gjøre gode valg og tiltak for den enkelte og avdelingen min. Tryggere på meg selv i utøvelsen av lederrollen.”*

---

<sup>18</sup> -.206\*\*. P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.

**Tabell 15. Utvidet nettverk. NNL vs. UiN. Prosent. N=61/64**

<b>Har lederutdanningen bidratt til å gi deg et utvidet nettverk</b>	<b>NNL</b>	<b>UiN</b>
<b>I liten grad 1</b>	-	-
<b>2</b>	14,6	16,7
<b>3</b>	19,5	50,0
<b>4</b>	41,5	16,7
<b>I stor grad 5</b>	24,4	16,7

Ikke overraskende avdekker korrelasjonsanalysene en sammenheng mellom *det å ha utvidet sitt nettverk*, og hvilken *utdanningsinstitusjon*<sup>19</sup> respondentene kommer fra. Hvis vi sammenligner utdanningsinstitusjonene med hverandre, ser vi av tabellen at 65,9 % fra NNL har svart 4 eller 5, at utdanningen i stor grad har gitt dem *ett større nettverk*. Mot UiN, hvor 33,4 % har svart alternativ 4 eller 5. Funnene er altså i tråd med antagelser vi hadde på forhånd. NNL har i sin presentasjon av lederutdanningen på sine nettsider, et betydelig større fokus på nettverksbygging og flagger det som en viktig del av deres lederutdanning.

Dette ble også bekreftet i pilot intervjuet med en informant:

*“Jeg har fått utvidet mitt nettverk. Jeg ser det som en verdi det å knytte nettverk, noe som står sentralt i deltakelsen i NNL's programmer. Jeg har etter kursdeltakelse inngått forretningssamarbeid med noen av de andre kursdeltakerne.”*

Funn fra det åpne spørsmålet i surveyen underbygger at spesielt respondenter fra NNL aktivt søker ledere i samme situasjon, og på samme nivå, for å drøfte aktuelle problemstillinger som de opplever i sin arbeidssituasjon. Her følger noen sitater som underbygger dette funnet:

*“ ... brukt kontakter fra nettverket til å diskutere aktuelle problemstillinger.”*

*“Brukt kontakter fra utdanning til å diskutere aktuelle problemstillinger.”*

Andre respondenter oppgav å ha brukt nettverket til:

*“Diskusjon av problemstillinger knyttet til lederskap. Støtte både profesjonelt og privat.”*

---

<sup>19</sup> -.202\*\*. P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.



*“Sparring, rådgøring, erfaringsutveksling, sosialt.”*

Vi finner også en respondent som vektlegger å ha brukt nettverket til følgende:

*“Ja, har kontakt med flere av deltagerne både privat og i forhold til å drøfte problemstillinger i arbeidslivet.”*

## 6.1 Kan ledelse læres?

Hvis det er slik at lederutdanning gir læringseffekter, forutsetter det at ledelse kan læres. Kenning hevder at når man først har opparbeidet seg kunnskap og erfaring med ledelse, kan man lede hva som helst (Schjander, 1995). Derfor var det essensielt for oss i et tredje forskningsspørsmål, å undersøke om deltakerne selv mente at ledelse kan læres.

Alle informantene fra pilot intervjuene svarte at de opplevde at ledelse helt eller delvis kunne læres. Vi finner av pilotstudiet flere informanter som vektlegger at ledelse er noe som kan læres, og som en av informantene uttrykker det:

*“Jeg tror enkelte er fødte ledertalenter, enkelte har et spesielt gen som gjør at det faller helt naturlig. Så tror jeg andre trenger litt mer hjelp, og da tror jeg en ledelsesutdanning er veldig hjelpsom. Man blir veldig mye mer bevisst på ting. Og det vet jeg noen som har tatt lederutdanning også, som har merket at de er blitt mer bevisst på det med ledelse og hvordan man forholder seg til medarbeidere og så videre. Så jeg tror nok at det til en viss grad kan læres.”*

En annen informant uttrykker det slik:

*“Jeg tror mennesker er født, eller fra tidlig alder er ledere. Det er mennesker som våger å utfordre, å stille spørsmål, ser virkemidler for å få mennesker med seg. Men en kan lære den teoretiske plattformen, som gir avklaringer og støtte.”*

Vi finner en informant som uttrykker det slik:

*“Kun hvis jeg er bevisst egen læring. Jeg kan ikke lære noen noe, det er kun jeg selv som kan endre meg.”*

En annen informant forteller at:

*“Man må for det første forstå at man alltid kan lære noe, at man kan bli bedre. Men om man absolutt ikke er en ledertype tror jeg ikke det kan læres. Men man må være åpen, ydmyk og villig.”*

At respondentene mener ledelse kan læres, gir grunnlag for å anta at deltakere på lederutdanninger blir bedre ledere. Lederutdanning gir faktisk deltakerne de verktøyene de behøver for å kunne lede sine ansatte på en mer hensiktsmessig måte. Ved at de blir mer bevisst hvordan de reflekterer, og settes i stand til å endre sin atferd og verdsettelse til virksomhetens fordel. Dette er i tråd med Kennings profesjonelle ledelsesteori som sier at om man først har opparbeidet seg kunnskap og erfaring med ledelse, kan man lede hva som helst (Schjander, 1995).

Vi ser i korrelasjonsanalysen at det er stor korrelasjon mellom det å mene at *ledelse kan læres*, og den opplevde effekten av å ha blitt en bedre leder i praksis<sup>20</sup>.

**Tabell 16. Kan ledelse læres. NNL vs. UiN. Prosent. N=61/64**

<b>Kan ledelse læres?</b>	<b>NNL</b>	<b>UiN</b>	<b>Totalt</b>
<b>Ja - helt enig</b>	48,8	27,8	42,6
<b>Delvis enig</b>	46,3	72,2	54,1
<b>Nøytral</b>	2,4	-	1,6
<b>Delvis uenig</b>	2,4	-	1,6
<b>Nei - helt uenig</b>	-	-	-

Tabellen over viser hva respondentene har svart på spørsmålet om *ledelse kan læres*. Hoved essensen er at 96,7 % er delvis enig eller helt enig i at ledelse kan læres. Det er i tråd med våre funn fra pilotstudiet. Det er likevel verdt å merke seg at litt over halvparten legger seg på en mellomposisjon, som handler om at ledelse kan læres gitt at visse forutsetninger er tilstede. Disse sitatene fra informantene i pilotstudiet og det åpne spørsmålet i surveyen er illustrerende for mellomposisjonen:

<sup>20</sup> .345\*\* P<0,001 ved to-halet test. Som betyr at sjansen for at korrelasjonen er tilfeldig eller skyldes målefeil i dette tilfellet er mindre enn 0,001 prosent.

*“Ja, vi har jo forskjellige utgangspunkt og noen vil jo ha det vil kaller for naturlige lederegenskaper, noen har lettere for å ta ansvar eller for å ta ledelse i ulike sammenhenger. Det kan man jo bare merke sosialt.”*

En informant forteller om hvordan vedkomme oppfatter læring i forbindelse med ledelse slik:

*“Jeg mener det generelt er mulige å utvide sin kunnskap. Tror ingen er den fødte leder. Spesielt er det mulig å skaffe seg innsikt i hvorfor/eller mulige årsaker til menneskers ulike atferd og handlinger.”*

En annen informant forteller:

*“Supermennesker finnes ikke. Ledere er født nakne og blir ledere på bakgrunn av utdanning, erfaringer og tilbakemeldinger, som forhåpentligvis fører til endring. Da er det læring og utvikling, og ergo bedre ledere.”*

Det ble også uttalt at:

*“Ledelse kan til en viss grad læres, men en god leder avhenger også mye av hvilken type du er. Du må ha evne til å "se" andre, og få fram det beste hos dine medarbeidere. Samtidig må du være tydelig. Ikke alt dette kan du lese deg til ...”*

En annen respondent uttrykte det på denne måten:

*“Ledelse er mye personlighet, mye kan læres, men ikke alle kan bli like gode ledere.”*

Dette finner støtte i det to andre respondent svarte:

*“Alt kan læres, men grunnleggende interesse må være tilstede for å bli god.”*

*“Ledelse og teknikker kan til en viss grad læres. Det viktigste er å se andre mennesker, tror ikke det kan læres.”*

Det er videre interessant å se at 27,8 % av respondentene fra UiN var helt enige i at ledelse kan læres. Til sammenligning svarte 48,8 % fra NNL det samme. 72,2 % av respondentene fra UiN svarte at de delvis var enige i at ledelse kan læres, mens 46,3 % fra NNL har svart at de er delvis enige. Funnene indikerer at en særdeles større andel av de som har gjennomført lederutdanning ved NNL er tilbøyelig til å mene at ledelse kan læres, mens majoriteten av de som har tatt lederutdanning ved UiN er av den formening at ledelse er noe som delvis kan læres. Funnene støttes i så måte opp av teoriene om at ledelse kan læres, eller en mellomposisjon om at ledelse

er noe som delvis kan læres, eller at alle kan lære *noe* om ledelse som de ikke kunne fra før. Respondenter fra UiN har uttrykt det slik:

*“Ja - det kan læres, men det vil ikke ha særlig effekt uten en kontinuerlig og bevisst øvelse av ferdigheter hele tiden - og ledelse må være primærrollen.”*

En respondent forteller i forhold til ledelse at det:

*“Må foreligge kunnskap i tillegg til personlighet. Men mye ligger i oppvekst og hvilken trygghet man har som grunnlag for egenutvikling. Personlig trygghet gir også større åpenhet for å lytte på andre, samt mot og vilje til å ta ansvar.”*

En annen respondent uttrykker det slik:

*“Ledelse kan læres, men ikke alle kan læres opp til å bli en god leder.”*

Disse funnene får støtte fra respondenter fra NNL som sa følgende:

*“Ledelse kan til en viss grad læres, men en god leder avhenger også mye av hvilken type du er. Du må ha evne til å "se" andre, og få fram det beste hos dine medarbeidere. Samtidig må du være tydelig. Ikke alt dette kan du lese deg til ...”*

En annen respondent uttrykker følgende:

*” Jeg mener det generelt er mulige å utvide sin kunnskap. Tror ingen er den fødte leder. Spesielt er det mulig å skaffe seg innsikt i mulige årsaker til menneskers ulike atferd og handlinger.”*

En tredje respondent opplever at:

*“Ledelse kan læres gjennom utdanning, erfaring og ved å få og ta ansvar.”*

På spørsmål om *lederutdanningen har bidratt til å gjøre deg til en bedre leder i praksis* var det 4 respondenter som svarte “vet ikke” på dette spørsmålet. Resultatet gjelder respondenter fra UiN og svarene kan tyde på at de ikke har hatt lederansvar eller oppgaver etter endt lederutdanning.

Respondenter fra NNL svarte følgende om på hvilken måte de opplevde å ha blitt bedre ledere i praksis:

*“Vet mer om meg selv og reaksjonsmønstre og hvordan jeg er i samspill med andre.”*

En respondent svarte at vedkommende var:

*“Blitt mer bevist på at det finnes ulike mennesketyper - som også må behandle ulikt. Økt forståelse rundt egen og andres atferd.”*

Vi finner en annen respondent som vektlegger at:

*“Kunnskap og forståelse. Tilpasse og aksepterer ulikheter blant medarbeider og kollega.”*

Andre respondenter forteller at de har opplevd effekter innenfor det å:

*“Har blitt en mer klar og tydelig leder. Dette gjør at jobben som leder blir lettere.”*

*“Bevisstgjøring av egen personlighet og hvordan jeg reagerer og handler i ulike situasjoner.”*

Mens flere respondenter fra UiN uttrykte det slik:

*“Blitt mye tryggere i min lederstil og mine lederhandlinger.”*

*“Blitt mer selvsikker og mer faglig tyngde. Fått mer respekt. Blitt oppdaget.”*

Andre respondenter forteller om å ha fått mer:

*“Kunnskap, selvtillit, status i jobben.”*

*“Mer kunnskap om dynamikk mellom ledelse og medarbeidernivå.”*

Eller som en annen respondent uttrykte om å ha gjort vedkomme til en bedre leder:

*“Bredere forståelse for kompleksitet i samspill leder medarbeider, større tålmodighet, økt trygghet i lederrollen.”*

## 6.2 Har lederutdanningen innfridd forventningene?

Målet med lederutdanning er å gjøre ledere mer kompetente og kyndige i forhold til de nye krav som stilles (Angeltveit et al., 2006). Hvorvidt lederutviklingen faktisk gir den ønskede effekten er omdiskutert (Lange, 2003), men det vi antar at deltakerne på forhånd hadde forventninger til hva lederutdanningen ville tilføre dem. Derfor var det essensielt for oss å vite om deltakerne

selv mente de hadde fått noe igjen av investeringen, ved å undersøke om lederutdanningen hadde innfridd forventningene.

I pilotstudiet om forventningene til lederutdanningen var innfridd, uttrykte en av informantene:

*“Å ta en slik type utdanning gir en bedre ballast i forhold til arbeidsoppgavene man gjør.”*

Eller som enn annen informant uttrykte det:

*“Jeg har lurt på om den varige effekten er såpass stor at det er verdt kostnaden. Det var mye underholdende der og da og kursene ble avholdt på flotte steder. På tre av samlingene skulle de inndelte gruppene selv velge hvor samlingene skulle avholdes, og det førte til at det ble en form for press på det å avholde samlingene på de kuleste stedene. Det inngikk mye psykologi i kursene, og de var gode på kulturbygging. Men jeg savnet derimot mer faglig innhold om ledelse.”*

Det siste sitatet er ikke nødvendigvis representativt for flertallet av deltakerne. På spørsmål om lederutdanningen har levd opp til forventningene, dekker svarene fra survey hele skalaen fra 1-5, men majoriteten på 83,6 % svarte alt. 4 og 5 på skalaen.

**Tabell 17. Lederutdanningen har levd opp til forventninger. NNL vs. UiN. Prosent. N=61/64**

Har lederutdanningen levd opp til dine forventninger?	NNL	UiN	Totalt
I liten grad 1	2,4	-	1,6
2	2,4	5,6	3,3
3	7,3	22,2	11,5
4	53,7	50,0	52,5
I stor grad 5	34,1	22,2	31,1

Svarprosenten indikerer at utbyttet er stort og de fleste opplever at lederutdanningen har levd opp til de forventningene de hadde. Det indikerer at deltakerne er etter sigende svært godt fornøyd med lederutdanningen, og at utdanningsinstitusjonene holder det de lover av forventet utbytte.

Respondenter som opplever at lederutdanningen ikke har levd opp til forventningene ved at de har svart alt 1 eller 2, er representert fra begge institusjonene, slik at det foreligger ingen markante forskjeller å vise til her.

### 6.3 Andre interessante sammenhenger

Her vil vi se på andre interessante sammenhenger mellom skillevariabler som utdanningsinstitusjon, lederansvar, alder og kjønn, samt et utvalg av de øvrige variablene.

Først tar vi for oss sammenheng mellom lederansvar og kunnskapseffekter.

**Tabell 18. Lederansvar sett sammen med kunnskapseffekter. Prosent. N=61/64**

Mer kunnskap om hvordan man leder medarbeidere for å nå mål	Har ikke lederstilling eller oppgaver	Lederoppgaver uten personalansvar	Lederstilling med personalansvar	Lederoppgaver uten personalansvar - Har ikke lederstilling eller lederoppgaver	Lederstilling med personalansvar - Lederoppgaver uten personalansvar	Total
<b>I liten grad 1</b>	-	-	-	-	-	-
<b>2</b>	-	-	8,2	-	3,3	8,2
<b>3</b>	-	6,6	14,8	3,3	3,3	18,0
<b>4</b>	3,3	1,6	41,0	-	-	57,4
<b>I stor grad 5</b>	4,9	8,2	73,8	3,3	6,6	16,4

Resultatene i tabellen over viser at det er en signifikant forskjell mellom de som har hatt *lederstilling med lederansvar*. Halvparten av de spurte svarte alternativ 4 eller 5, at de i stor grad har *blitt mer bevisst på hvordan en leder medarbeidere for å nå mål*. At så mange sier de i stor grad er bevisst på dette kan skyldes at de som har gjennomført lederutdanningen i utgangspunktet sitter i lederposisjon. Det er da naturlig at de har kjennskap til dette fra før, og at de har flere “knagger” å henge teorien på. De får utøvd ledelsesfaget i praksis og brukt kunnskapen direkte i sin lederstilling. Dette funnet er i tråd med det Mintzberg (1989) hevder, at teori og praksis må gå hånd i hånd for at en skal kunne lære ledelse.

**Tabell 19. Bevist egne sterke sider, sett sammen med kjønn og utdanningsinstitusjon. Prosent. N=61/64**

Mer bevisst sterke sider ved deg selv	NNL		UiN		Total	
	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn
I liten grad 1	-	-	-	14,3	-	2,9
2	-	-	-	14,3	-	2,9
3	-	15,4	3,7	28,6	3,7	17,6
4	46,7	50,0	51,9	28,6	51,9	47,1
I stor grad 5	53,3	34,5	44,4	14,3	44,4	29,4

Variablene *kjønn*, *utdanningsinstitusjon* og *mer bevisst sterke sider ved seg selv (selvinnsikt)* er et interessant funn som skårer høyt på korrelasjon.

Fra NNL er det 53,3 % av kvinnene og 34,6 % av mennene som er *blitt mer bevisst sine sterke sider*. Av UiNs respondenter svarte 27,3 % kvinner og 14,4 % menn at de er *blitt mer bevisst sine sterke sider*. Her er det kvinnene som i størst grad opplever å ha fått økt selvinnsikt. Menn skårer generelt dårligere på denne korrelasjonen uavhengig av hvilket lederutdanningsinstitusjon de kommer fra.

Funnet kan knyttes til teori som har vist at det er store forskjeller mellom mannlig og kvinnelig lederstil. I enkelte studier fremholdes det at kvinnelige ledere bidrar spesielt når det kommer til kommunikasjon, samarbeid, tilhørighet og avhengighet, makt, intimitet samt atferd på arbeidsplassen (Grant, 1998 i Andersen, 2011). Menn på sin side er mer styrende (Andersen, 2011). En mulig forklaring på funnet kan være at mennene kanskje allerede var bevisst sine sterke sider og derfor opplevde mindre effekt enn kvinnene. Mens kvinnene hadde større fokus på sine sterke og svake sider enn menn, nettopp fordi de er genuint mer interessert i hvordan de blir oppfattet av sine medarbeidere enn det menn er. Menn er kanskje mer autoritære og har generelt større tro på sine sterke sider enn det kvinner har i utgangspunktet.



**Tabell 20. Bevist egne svake sider, sett sammen med kjønn og utdanningsinstitusjon. Prosent. N=61/64**

Mer bevisst svake sider ved deg selv	NNL		UiN		Total	
	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn
I liten grad 1	-	-	-	14,3	-	2,9
2	-	-	-	14,3	-	2,9
3	6,7	23,1	-	42,9	3,7	20,6
4	26,7	34,5	72,7	14,3	44,4	38,2
I stor grad 5	66,7	42,3	27,3	14,3	51,9	35,3

Variablene *kjønn*, *utdanningsinstitusjon* og *svake sider ved deg selv* viser også en sterk korrelasjon.

Blant respondentene fra NNL var det 66,7 % kvinner og 42,3 % menn som svarte at de *i stor grad var blitt bevisst sine svake sider*. Fra UiN var det 27,3 % kvinner og 14,3 % menn som svarte at de var blitt *mer bevisst sine svake sider*. Dette er i tråd med vårt funn på den foregående sammenhengen mellom *kjønn*, *utdanningsinstitusjon* og *sterke sider ved deg selv*, og sender signaler om kongruens i undersøkelsens avgitte svar. Det vil være rimelig å anta at en person som er blitt mer bevisst sine sterke sider, også er blitt mer bevisst sine svake sider.

Studier har vist at det er store forskjeller mellom mannlig og kvinnelig lederstil (Grant, 1998 i Andersen, 2011). Vår korrelasjon her understøttes av teorien ovenfor, hvor *kjønn* kan synes å spille en rolle for opplevd effekt innenfor kategorien *selvinnstekt*. Kvinner gir uttrykk for å ha større subjektive effekter innenfor kategorien *selvinnstekt*, samt evne til å bli *mer bevisst svake sider ved seg selv* sammenlignet med menn, uavhengig av utdanningsinstitusjon. Kanskje fordi de i utgangspunktet er mer opptatt av egen lederatferd, som Grant her er inne på. Dette er også i tråd med Gibsons (1995) funn i Andersen (2011) at mannlige ledere hadde større tendens til å legge vekt på måldimensjonen, mens kvinner var mer opptatt av sitt forhold til medarbeiderne.

Variablene *utdanningsinstitusjon*, *kjønn* og *økt organisatorisk forståelse* korrelerer også sterkt.

**Tabell 21. Økt organisatorisk forståelse, sett sammen med kjønn og utdanningsinstitusjon. Prosent. N=61/64**

Økt organisatorisk forståelse	NNL		UiN		Total	
	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn
<b>I liten grad 1</b>	-	3,8	-	-	-	2,4
<b>2</b>	6,7	7,7	-	-	3,7	7,3
<b>3</b>	33,3	53,8	-	14,3	18,5	46,3
<b>4</b>	40,0	26,9	45,5	28,6	44,4	31,7
<b>I stor grad 5</b>	20,0	7,7	54,5	57,1	33,3	12,2

For de mannlige respondentene var det 57,1 % fra UiN og 7,7 % fra NNL som hadde fått økt organisatorisk forståelse etter lederutdanningen. Av kvinnene var det 54,5 % fra UiN og 20 % fra NNL som i stor grad har opplevd det samme. Funnene indikerer at kjønn ikke nødvendigvis spiller en avgjørende rolle her. Det ser derimot ut til at utdanningsinstitusjon er avgjørende for forståelsen på dette området, jamfør tidligere drøfting.

Vi vil også presentere sammenhengen mellom *ledererfaring* og *trygghetseffekter*. Tidligere forskning har vist til at lederne foretok mer veloverveide beslutninger i privatlivet, og de var mer sikre i forhold til å jobbe med mennesker og lede en gruppe (Sogunro, 1997). Totalt sett kan man si at deltakerne generelt opplevde å ha en bedre forståelse for egen arbeidssituasjon, sammenlignet med tidligere, og de mestret lederrollen bedre (Jordahl og Midtun, 2002).

**Tabell 22. Tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget, sett sammen med lederansvar og oppgaver. Prosent. N=61/64**

Blitt tryggere på egen kunnskap innen ledelsesfaget	Har ikke lederstilling eller oppgaver	Lederoppgaver uten personalansvar	Lederstilling med personalansvar	Lederoppgaver uten personalansvar - Har ikke lederstilling eller lederoppgaver	Lederstilling med personalansvar - Lederoppgaver uten personalansvar	Total
<b>I liten grad 1</b>	-	-	-	-	-	-
<b>2</b>	-	-	4,9	1,6	-	4,9
<b>3</b>	4,9	4,9	4,9	-	-	6,6
<b>4</b>	3,3	3,3	42,6	1,6	4,9	57,4
<b>I stor grad 5</b>	8,2	8,2	21,3	3,3	1,6	31,1

Tabellen over viser at de som har *lederstillinger med personalansvar* (21,3 %) i stor grad har blitt tryggere på egen kunnskap innen ledelsesfaget. 42,6 % svarte alternativ 4.

Hvis vi ser på sammenhengen mellom *kjønn* og de som er *blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng* viser tabellen at av kvinnene var det (29,7 %) som har svart at de i større grad opplever å ha blitt tryggere på egne beslutninger (alternativ 4 eller 5). Av mennene var det 39% som svarte det samme.

## 7. Oppsummering og diskusjon

Innledningsvis i oppgaven har vi presentert lederutvikling som en handelsvare og millionindustri, fordi stadig flere gjennomfører lederutviklingsprogram og lederutdanning. Bedrifter og privatpersoner bruker særdeles mye tid og penger på dette og det krever mye av den som tar lederutdanningen og virksomheten for øvrig. Målet med lederutdanning er å gjøre ledere mer kompetente og kyndige i forhold til de nye krav som stilles (Angeltveit et al., 2006). Hvorvidt lederutdanningen faktisk gir den ønskede effekten er omdiskutert (Lange, 2003). Vi har stilt oss lett kritisk til denne trenden ved at vi har stilt spørsmålsteget til hva deltakere faktisk lærer. Får bedriften og deltakeren noe igjen for å investere i lederutdanning og hva er det de får igjen?

Den kvalitative forskningsdelen avdekket læringseffekter innenfor følgende kategorier: *selvinnst, trygghet, lederrollen, empati, kommunikasjon, refleksjon, kunnskap og nettverk*. I det kvantitative forskningsdesignet ble kategoriernes læringseffekt verifisert.

Mintzberg (1989) sier ledelse ikke kan læres i et klasserom, fordi studenter ikke har praksis i forbindelse med studiene, som de kan koble teorien til. Teori og forskning som hevder ledelse ikke kan læres ser ut til å være i strid med *våre* funn. En av informantene støttet opp om teorien knyttet til det vi har kalt en mellomposisjon, hvor det åpnes for at ledelse kan læres, gitt at visse forutsetninger er tilstede:

*“Jeg tror ikke at når man tar en utdanning så gir det deg alle svarene. Det er ikke noe åpenlyst, men det gir deg “knagger” å henge ting på som gjør det lettere å forstå, og lettere å gjennomføre ting. Det må man ta på seg, det viser jo at man er i stand til å lære og det er jo en viktig egenskap.”*

Majoriteten av respondentene oppga at de har hatt ledererfaring etter endt utdanning. Dermed har de hatt mulighet til å praktisere ledelse. Funnene fra pilot intervjuene, ble bekreftet som læringseffekter og støttet opp av resultatene fra surveyen. Resultatene indikerer at lederutdanning har hatt læringseffekter innenfor kategoriene. Alle respondentene oppgir å ha hatt stort utbytte av lederutdanningen, og alle har lært *noe* om ledelse de ikke kunne fra før. Resultatene viser også at det er forskjeller i opplevd grad av læringseffekter innen enkelte kategorier, avhengig av om deltakeren har gjennomført akademisk eller konsulentbasert lederutdanning. Likevel er resultatene mer sammenfallende enn ulike totalt sett. Selv om utdanningsinstitusjonene har ulik faglig og praktisk tilnærming, er grunnlaget og

utgangspunktet det samme. Antakeligvis ville vi avdekket tilsvarende resultater om vi gjennomførte samme undersøkelse ved hvilken som helst annen norsk lederutdanning. Det kan diskuteres om geografisk spredning ville påvirket denne undersøkelsen, men vi ser ikke hva som er spesielt med konteksten Bodø og Nord-Norge som ville gitt et annet utslag her, enn andre steder i landet.

Funnene i vår undersøkelse verifiserer teori om at ledelse *delvis* kan læres. De indikerer også at det er visse forutsetninger som bør ligge til grunn for at lederutdanning skal bidra til læringseffekter. Dette åpner for at det nødvendigvis ikke er slik at en leder kan lære *alle* elementer av ledelse. Derimot vil alle kunne lære *noe* de ikke kunne fra før.

#### *Hvilke subjektive læringseffekter oppnås ved å gjennomføre lederutdanning?*

Vårt utvalg bekrefter at de opplever læringseffekter innenfor temaet ledelse. Deltakerne i undersøkelsen oppgir at lederutdanningen har gitt dem tilførsel av kunnskap om lederrollen i form av organisatoriske strukturer, ulike lederstiler, blitt bevisst hvilken innvirkning en leder har på sine medarbeidere og at mennesker har personlige ulikheter som krever ulik ledelsestilnærming for å oppnå gode resultater. De viser til bedre selvforståelse gjennom at de sier de har fått bedre evne til å forstå seg selv og eget handlingsmønster, og de er blitt mer bevisst sine sterke og svake sider. De rapporterer om å ha blitt tryggere på seg selv som ledere, ved at de har fått mer selvtillit både i jobb- og privat sammenheng. De har også blitt tryggere på beslutningstaking. Deltakerne i undersøkelsen sier at de har opplevd å utvikle sine empatiske ferdigheter. De rapporterer også om større oppmerksomhet rundt egen atferd ovenfor andre, og hvordan de ved å forstå og beherske det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider er blitt i bedre stand til å motivere sine medarbeidere.

En stor andel av deltakerne har blitt mer bevisst hvordan de selv kommuniserer, ved at de tar seg bedre tid til å lytte til sine medarbeidere, og at de nå bruker mer tid på å reflektere over, og tilpasse budskapet de ønsker å formidle. Deltakerne uttrykte også at de reflekterer mer rundt temaet ledelse, og de mener å ha utviklet en bedre evne til å se en sak fra flere sider. De oppgir også å ha fått kunnskap om lederverktøy som kan hjelpe dem å håndtere ulike situasjoner.

*Er det forskjeller i opplevde effekter i forhold til om utdanningen er gjennomført som en offentlig akademisk utdanning eller et lederutviklingsprogram i privat regi?*

Resultatene viser indikasjoner på at lederutdanningens profil og tilnærming, spiller inn på deltakernes læringseffekter. Deltakere som har gjennomført lederutdanning ved NNL hevder å ha fått et større nettverk, sammenlignet med de som har tatt utdanning i regi av UiN. Deltakere fra NNL har også i større grad benyttet seg av nettverket, ved å samarbeide og rådføre seg med andre erfarne ledere. Innenfor kategorien *refleksjon* skiller NNL seg ut med tanke på læringsutbytte, ved at de rapporterer om større opplevde effekter innenfor denne kategorien. Når det gjelder læringseffekter innenfor *kunnskap* og *lederrollen*, er det UiNs deltakere som har opplevd de største læringseffektene.

*Mener deltakerne at ledelse kan læres?*

Vi undersøkte også om deltakerne selv mener at ledelse kan læres. Her svarte en stor andel av de forespurte at ledelse kan læres, uavhengig av hvor de hadde gjennomført sin utdanning.

Andre igjen mener at ledelse kan læres, gitt at visse forutsetninger er til stede og to av respondentene uttrykte det på følgende måte:

*“Ledelse kan til en viss grad læres, men en god leder avhenger også mye av hvilken type du er. Du må ha evne til å "se" andre, og få fram det beste hos dine medarbeidere. Samtidig må du være tydelig. Ikke alt dette kan du lese deg til ...”*

*“Noen lederegenskaper faller mer naturlig for enkelte enn andre, men alt kan læres og trenes opp hvis man har nok selvinnsikt og vilje til å innse hvor og hva man må trene for å få til en helhetlig, god, verdibasert ledelse.”*

Vi har undersøkt deltakernes forventninger og synspunkter på gjennomført utdanning. Deltakerne mener i hovedsak at lederutdanningen har levd opp til forventningene. Synspunkter knyttet til subjektive læringseffekter er generelt sett meget positive, uavhengig av hvilken av lederutdanningene de har gjennomført. Deltakerne mener at de vil kunne fungere bedre som ledere i praksis, og trekker frem nettverk som viktig for å kunne dele erfaringer og å konferere om problemstillinger. Flere av deltakerne sier selv at de opplever økt trygghet i lederrollen og at de er blitt mer reflekterte praktikere.

Våre funn bekrefter at ledelse kan læres og vår undersøkelse viser et stykke på vei hva en sitter igjen med etter endt lederutdanning. Det brukes mye ressurser, tid og penger på lederutdanninger, med en forventning om at det vil gi avkastning til fordel for virksomhetene. Vi antar derfor at lederutdanning vil være minst like aktuelt i fremtiden.

Er det slik at læringseffektene ved å gjennomføre lederutdanning er så betydelige at det veier opp for kostnadene som medgår? Vi stiller videre spørsmålsteget ved om lederutdanningen kun fremskynder noen læringsprosesser, som deltakerne likevel ville oppnådd gjennom praktisk utøvelse av lederskap.

Så hvilken avkastning er det man ønsker at lederutdanning skal ha? Vi stiller spørsmål ved hva som er visjonen og intensjonen med å tilby lederutdanning generelt, og i hvilken grad den er tilpasset behovene i arbeidslivet. Det vi kan si med sikkerhet ut i fra vår undersøkelse, er at alle har lært *noe* de ikke kunne fra før.

## 7.1 Forslag til videre forskning

Ledelse er et omfattende tema, og det er utrolig mye spennende en kan undersøke nærmere. Med bakgrunn i de funn vi har avdekket, vil vi komme med forslag til videre forskning.

Ledelse oppleves av deltakerne som noe som i stor grad kan læres, og som de mener de praktiserer bedre etter fullført lederutdanning. Ved å foreta en tilsvarende undersøkelse og involvere flere case kunne vi styrket våre funn. Vi mener derfor at vår oppgave vil kunne egne seg som et forprosjekt til en større forskningsoppgave.

Et annet område som har vakt vår interesse underveis er hvor lang erfaring og hvilken type stilling deltakerne hadde før de startet sin lederutdanning. En respondent sa følgende:

*“Ja, jeg tror mye kan læres, men gleden over å lede gjelder ikke alle. Selv med opplæring etter alle kunstens regler, vil ikke alle passe i lederrollen. Noen trives med andre ansvarsområder, mens andre trenger å få høre at de har potensial som leder, og vil ha lett for å tilegne seg og benytte lærdom om ledelse.”*

Det hadde derfor vært interessant å undersøke i hvilken grad tidligere erfaring og utdanning har hatt innvirkning på opplevd læringsutbytte av utdanningen.

Det å undersøke ringvirkningene av lederutdanning hadde vært interessant. En kan kartlegge hvorvidt virksomheten har opplevd økt effektivitet, produktivitet og gjør det bedre økonomisk.

For så å se på om arbeidsmiljøet i virksomheten er blitt forbedret. I en 360 graders evaluering kunne vi undersøkt om medarbeidere og leder av deltakere på lederutdanning, opplever de samme læringseffektene som våre deltakere har rapportert om.

Dette ble vi interessert i da en av informantene uttrykte følgende:

*“Jeg tror mellomlederne og styret oppfatter meg som mer trygg på meg selv som leder etter at jeg deltok i Hovedprogrammet. Jeg ser ikke bort fra at jeg hadde blitt det uansett, det ville kanskje bare tatt litt lengre tid, og sånn sett kan man si at programdeltagelsen har fremskyndet noen prosesser.”*

Vi har også vært inne på at det kan være forskjeller mellom kjønn sett i sammenheng med subjektive læringseffekter av lederutdanning. Våre funn indikerer at kvinner og menn opplever ulik grad av læringseffekt innen kategoriene *refleksjon* og *selvforståelse*. Det ville vært interessant å undersøkt disse funnene nærmere, også fordi forskere hevder at det er forskjeller på mannlig og kvinnelig lederstil. Trinidad og Normore (2005) i Andersen (2011) mener blant annet at kvinner er mer medarbeiderorienterte enn menn. Menn på sin side har en mer styrende lederstil (Eagly et al., 1992 i Andersen, 2011).

Vi lever i en tid hvor den økte endringstakten i samfunnet skaper behov for nye ledelsesformer, interessen for lederutdanning er økende og flere tar høyere utdanning. Ledere står ovenfor stadig høyere forventninger, og vi antar at ledelse vil være et høyaktuelt tema for videre forskning også i fremtiden. Det kan virke som om ledelse er et forskningsområde hvor en aldri vil finne fasitsvar, for hvem vet hvilke krav og forventninger som stilles til morgendagens ledere?



## 8. Litteraturliste

### **Bøker:**

Andersen, J. A. (2011) *Ledelsesteorier. Om ledelse skal lede til noe*. Bergen: Fagbokforlaget.

Angeltveit, R., Evjent, P.J., & Haugen, R. (2006) *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo: Gan Grafisk.

Bass, B.M. (2008). *The Bass handbook of leadership* (4. utg.). New York: The Free Press

Bendixen, G., Dahl, K., Knudsen, J.A., Olsen, T.L., & Roald, O.P. (2011) *Ledelse – å lede mennesker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Berggren, O. & Lundberg, T. (2013) *Ledelse på apestadiet*. Oslo: H Aschehoug & Co.

Birkinshaw, Julian (2014) *Bli en bedre sjef. Hvorfor god ledelse er så vanskelig*. Oslo: Cappelen Damm.

Brochs-Haukedal, W (2010) *Arbeids- og lederpsykologi* (8. utg). Oslo: Cappelen Damm AS.

Brønn, P.S., & Arnulf, J.K. (2013) *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dyrkorn, R. i Strand, T. (1992) *Ledelse kan læres*. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag.

Filstad, C., & Blåka, G. (2007) *Læring i helseorganisasjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Grønhaug, K., Hellesøy O. & Kaufmann, G. (2008) *Ledelse i teori og praksis. (5. oppl.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haaland, F.H., & Dale, F. (2005) *På randen av ledelse. En veiviser til førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Holme, I. M., og Solvang, B. K. (1998) *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.

Hyden, M. (2000) *Forskningsintervju som relationell praktikk- kjønn og fortolkende metode- metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Jacobsen, D.I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer (3. Utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2011) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? 2. Utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A. (2009) *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Kristoffersen L. & Tufte, P.A. (2004) *Forskningsmetode for økonomiskadministrative fag. 2. utgave*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte P.A., Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. utg*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kirkhaug, R. (2015) *Lederskap Person og funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2008) *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: Evidensbasert HRM*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2006) *Strategisk kompetansestyring. (2. utg, 2. Oppl.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lange, K. B. (2003) *Hvordan kan vi forklare at lederutvikling oppfattes forskjellig av ulike gruppeledere?* SNF rapport nr. 43/2003. Bergen: Samfunns- og næringsforskning AS.
- Martinsen Ø.L. (2009) *Perspektiver på ledelse (3. Utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Mintzberg, H. (1989) *Mintzberg on Management; Inside Our Strange World of Organizations*. New York: The Free Press.
- Mintzberg, H. (2010) *Mintzberg om ledelse. Den danske utgave af Henry Mintzbergs "Managing"*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Ottesen, O. (2011). *Ledelse: å bruke teori i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2007) *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rønning, R., Brochs-Haukedal, W., Glasø, L., & Matthiesen, S.B. (2013). *Livet som leder. Lederundersøkelsen 3.0*. Bergen: Fagbokforlaget.

Scjander, N. (1995) *Hvis jeg bare hadde en bedre sjef. George Kenning om ledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012) *Research methods for business students*. 6 utg. Harlow: Pearson.

Strand, T. (1992) *Ledelse kan læres*. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag.

Strand, T. (2007) *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Strand, T. (2010) *Ledelse, organisasjon og kultur (2.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Strand, T. (2012) *Ledelse, organisasjon og kultur (2. ed.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Yin R. K. (2003) *Case study research: design and methodes*. Thousand Oaks: Sage Publication.

## **Artikler**

Chidester, T.R, Helmreich, R.L., Gregorich, S.E. & Geis, C.E. (1991) *Pilot personality and crew coordination: Implications for training and selection*. The International Journal of Aviation Psychology, 1(1), 25-44.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Gillet, R. (2015). *10 ferdigheter som forbedrer deg som leder*. Ukavisen ledelse nr. 25, s 19, 26.06.2015.

Livingstone, J. S. (1971) *Myth of the well-educated manager*. Harvard Business Review. (Jan.Feb), 79-89.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Segal, D. (1985) *Management, leadership and the future battlefield*. I J. Hunt & J. Blair (Red.). Leadership on the future battlefield (s. 201-213). Washington, D.C.: Pergamon-Brassey.

Sogunro, O. A. (1997) *Impact of training on leadership development: Lessons from a leadership training program*. Evaluation Review 21(6): 713-737.

## **Internettkilder**

Aakvaag, P.T. (2015) *Hva er ledelse og hva er god lederutvikling?* [Internett] Tilgjengelig fra: [www.hrmgroup.no/fagartikler/hva-er-ledelse/](http://www.hrmgroup.no/fagartikler/hva-er-ledelse/) [Lest 14.10.2015].

Jordal, A. & Midtun, E.K. (2002) Lederutvikling – virker det? [Internett] Magma. Tilgjengelig fra <http://www.magma.no/lederutvikling-virker-det> [Lest 24.10.2015].

Kuvaas B. (1.08.2014) *Lytter sjefen til deg?* [Internett] BI Business review. Tilgjengelig fra: <https://www.bi.no/bizreview/artikler/lytter-sjefen-til-deg/> [Lest 14.10.2015].

Ladegård L. (1998) Lederskap – slik ledere ser det. [Internett] Magma. Tilgjengelig fra <http://www.magma.no/lederutvikling-virker-det> [Lest 25.10.2015].

Statistisk Sentralbyrå (2015) *Studenter ved universiteter og høyskoler, 1. oktober 2014* [Internett]. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh/aar/2015-05-04> [Lest 11.10.2015].

Statistisk Sentralbyrå (2010) *Menn fortsatt i førerretet*. [Internett]. Tilgjengelig fra: <http://www.ssb.no/virksomheter-foretak-og-regnskap/artikler-og-publikasjoner/menn-fortsatt-i-forerretet> [Lest 11.10.2015].



## EFFEKTEN AV LEDERUTDANNING

**Du mottar denne spørreundersøkelsen fordi du har fullført Hovedprogrammet ved Nordnorsk Lederutvikling, eller Master i HRM og Personalledelse ved Universitetet i Nordland.**

Spørreundersøkelsen har til hensikt å undersøke om og eventuelt hvilken effekt lederutdanning har på de som har gjennomført den.

Deltakelse i spørreundersøkelsen er anonym og frivillig. Man kan velge å ikke besvare spørsmål underveis, eller trekke seg. Alle data vil bli behandlet konfidensielt og på en forsvarlig måte i henhold til Personopplysningsloven og etter retningslinjer gitt av Datatilsynet.

Undersøkelsen tar omtrent 5 minutter å gjennomføre, trykk på linken under for å komme til undersøkelsen.

Dersom du har spørsmål vedrørende studien, eller ønsker mer informasjon, ta kontakt med Susann Andreassen  
Mobil: 93654571, Epost: [susannrqa@hotmail.com](mailto:susannrqa@hotmail.com)

Forskningsprosjektet er en mastergradsstudie ved Universitetet i Nordland (UiN), Samfunnsvitenskap med fordypning i HRM og Personalledelse og er godkjent av NSD.

Prosjektansvarlig/veileder, Per Harald Rødvei ved UiN og studentene som skriver oppgaven er de som har tilgang på data og vil ha taushetsplikt overfor alle opplysninger som samles inn. Datamaterialet vil bli behandlet på forsvarlig måte. Resultatene vil bli publisert i en masteroppgave.

[Du finner undersøkelsen her.](#)









## NETTVERK

1 - i liten grad, 5 - i stor grad

### 10) I hvilken grad har

	1	2	3	4	5	Vet ikke
Lederutdanningen bidratt til å gi deg ett utvidet nettverk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lederutdanningen gjort deg til en bedre leder i praksis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lederutdanningen levd opp til dine forventninger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

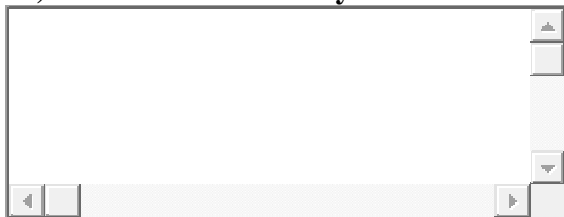
#### Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

Hvis Lederutdanningen bidratt til å gi deg ett utvidet nettverk *er lik* 5

Hvis Lederutdanningen bidratt til å gi deg ett utvidet nettverk *er lik* 4

### 11) Hvordan har du benyttet dette nettverket?



### 12) Har lederutdanningen hatt positiv effekt på deg?

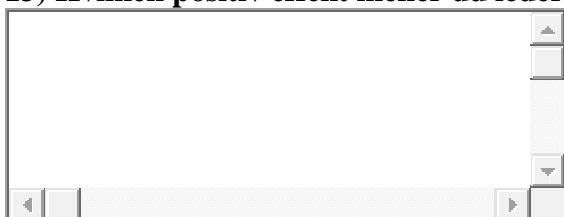
- Ja
- Nei
- Vet ikke

#### Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

Hvis Har lederutdanningen hatt positiv effekt på deg? *er lik* Ja

### 13) Hvilken positiv effekt mener du lederutdanningen har hatt på deg?



**Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen**

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:  
Hvis Har lederutdanningen hatt positiv effekt på deg? er lik Nei

**14) Hva tror du er grunnen til at lederutdanningen ikke har hatt positiv effekt på deg?**



**15) Kan ledelse læres?**

- Nei -helt uenig
- Delvis uenig
- Nøytral
- Delvis enig
- Ja -helt enig
- Vet ikke

**16) Begrunn eventuelt svaret ditt over.**



**17) Alder**

- Under 30 år
- 30-39 år
- 40-49 år
- 50-59 år
- Over 60 år

**18) Kjønn**

- Kvinne
- Mann

Vedlegg 3: Korrelasjonstabeller

N= 64

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Mer bevisst eget handlingsmønster	Mer bevisst sterke sider ved meg selv	Mer bevisst svake sider ved meg selv	Mer bevisst hvordan andre oppfatter deg
Selvinnsikt	Mer bevisst eget handlingsmønster	-	.422**	.440**	.522**
	Mer bevisst sterke sider ved meg selv	.422**	-	.728**	.339**
	Mer bevisst svake sider ved meg selv	.440**	.728**	-	.364**
	Mer bevisst hvordan andre oppfatter deg	.522**	.339**	.364**	-

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

N=64

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Fått mer selvtilitt i jobbsammenheng	Fått mer selvtilitt i privat sammenheng	Blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng	Blitt tryggere på egne beslutninger i privat sammenheng
Trygghet	Fått mer selvtilitt i jobbsammenheng	-	.741**	.743**	.602**
	Fått mer selvtilitt i privat sammenheng	.741**	-	.597**	.800**
	Blitt tryggere på egne beslutninger i jobbsammenheng	.743**	.597**	-	.699**
	Blitt tryggere på egne beslutninger i privat sammenheng	.602**	.800**	.699**	-

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

N=63

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Mer bevisst innvirkningen en leder har på sine medarbeidere	Mer bevisst menneskers personlige ulikheter	Tatt på meg mer ansvarsfulle oppgaver enn tidligere	Mer bevisst ulike lederstiler og lederroller
Lederrollen	Mer bevisst innvirkningen en leder har på sine medarbeidere	-	.595**	.347**	.372**
	Mer bevisst menneskers personlige ulikheter	.595**	-	.157	.472**
	Tatt på meg mer ansvarsfulle oppgaver enn tidligere	.347**	.157	-	.258*
	Mer bevisst ulike lederstiler og lederroller	.372**	.472**	.258*	-

\* Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-halet)

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

N= 63

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Egen adferd ovenfor andre	Det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider	Hvordan du kan motivere dine medarbeidere
Empati	Egen adferd ovenfor andre	-	.311*	.320*
	Det emosjonelle samspillet mellom leder og medarbeider	.311*	-	.406**
	Hvordan du kan motivere dine medarbeidere	.320*	.406**	-

\* Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-halet)

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

N=63

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Bedre evne til å lytte til andre	Bedre evne til å tilpasse kommunikasjon til ulike mottakere	Bedre generell evne til å kommunisere
Kommunikasjon	Bedre evne til å lytte til andre	-	.614**	.582**
	Bedre evne til å tilpasse kommunikasjon til ulike mottakere	.614**	-	.451**
	Bedre generell evne til å kommunisere	.582**	.451**	-

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

N=61

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Bedre evne til å se en sak fra flere sider	Reflekterer mer rundt ledelse	Reflekterer mer over egne handlinger og beslutninger
Refleksjon	Bedre evne til å se en sak fra flere sider	-	.427**	.375**
	Reflekterer mer rundt ledelse	.427**	-	.461**
	Reflekterer mer over egne handlinger og beslutninger	.375**	.461**	-

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

N=61

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Mer kunnskap innen ledelsesfaget	Mer kunnskap om hvordan en leder medarbeidere for å nå mål	Blitt tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget	Fått verktøy og metodikk til å håndtere ulike ledersituasjoner	Fått økt organisatorisk forståelse	Lært noe om ledelse du ikke kunne fra før
Kunnskap	Mer kunnskap innen ledelsesfaget	-	.424**	.366**	.180	.299**	.416**
	Mer kunnskap om hvordan en leder medarbeidere for å nå mål	.424**	-	.486**	.297*	.601**	.219
	Blitt tryggere på egen kunnskap i ledelsesfaget	.366**	.486**	-	.406**	.583**	.347**
	Fått verktøy og metodikk til å håndtere ulike ledersituasjoner	.180	.297*	.406**	-	.393**	.374**
	Fått økt organisatorisk forståelse	.299**	.601**	.583**	.393**	-	.063
	Lært noe om ledelse du ikke kunne fra før	.416**	.219	.347**	.374**	.063	-

\* Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-halet)

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)

N=61

Kategori	Spørsmål tilhørende kategori	Lederutdanningen har bidratt til å gi deg ett nettverk	Gjort deg til en bedre leder i praksis	Levd opp til dine forventninger
Nettverk	Lederutdanningen har bidratt til å gi deg ett nettverk	-	.295*	.411**
	Gjort deg til en bedre leder i praksis	.295*	-	.315*
	Levd opp til dine forventninger	.411**	.315*	-

\* Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-halet)

\*\* Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet)



Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Per-Harald Rødvei  
Fakultet for samfunnsvitenskap  
Universitetet i Nordland  
Mørkvedtråkket 30  
8049 BODØ

Vår dato: 10.08.2015

Vår ref:43563 / 3 / ABS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43563	<i>Effekten av lederutdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per-Harald Rødvei</i>
Student	<i>Susann Andreassen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Andreas Bratshaug Stenersen

Andreas Bratshaug Stenersen tlf: 55 58 30 19  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Susann Andreassen, Jens Tvedts veg 2, 7024 TRONDHEIM



Hovedformålet med prosjektet er å se nærmere på hvilke effekter lederutdanning har, og om dette gir effekt på atferd og holdninger. Utvalget består av studenter som har gjennomført lederutdanning ved Universitetet i Nordland og Nordnorsk lederutvikling. Datamaterialet skal samles inn ved bruk av spørreundersøkelse og dybdeintervju.

Det vises til telefonsamtaler og e-postkorrespondanse hvor det den 13.07.2015 ble sendt et oppdatert informasjonsskriv. Informasjonsskrivet er godt utformet, men personvernombudet anbefaler at følgende presiseres enda tydeligere:

- at forespørsel om deltakelse i prosjektet gjelder for spørreundersøkelsen
- etter at spørreundersøkelsen er gjennomført, vil et tilfeldig utvalg bli kontaktet for dybdeintervju dersom man ikke har reservert seg mot å bli kontaktet

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

Quest Back er databehandler for prosjektet. Universitetet i Nordland skal inngå skriftlig avtale med Quest Back, om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 15.11.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Quest Back) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.