

748577
748007
748910

Pedagogiske faktorer i lederutvikling

Betydningen av pedagogiske faktorer på
lederutviklingskurs



BCR3102-B
Bacheloroppgave
Høyskolen Kristiania

Våren 2017

”Denne bacheloroppgaven er skrevet som en del av utdanningen ved Høyskolen Kristiania. Høyskolen Kristiania er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger .”

Forord

Denne bacheloroppgave er skrevet som en avsluttende del av et treårig bachelorløp i HR og personalledelse ved Høyskolen Kristiania våren 2017.

Vi vil starte med å takke Lent for at vi fikk muligheten til å skrive bacheloroppgaven vår om deres prosesslederkurs. Dere har gitt oss muligheten til å skrive om et tema vi interesserer oss for. Under dette rettes en spesiell takk til Therese Idsøe Bentsen og Nora Thorsteinsen Toft som har kommet med tilbakemeldinger, gitt oss tips og svart på spørsmål vi har hatt underveis i hele bachelorprosessen.

Prosessen med utarbeidelsen og ferdigstillingen av bacheloroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Det har vært moro og gøy, men også utfordrende. Vi har kommet i kontakt med mange dyktige mennesker, i tillegg til at vi har fått støtte og god hjelp fra de rundt oss. Vi vil takke våre korrekturlesere som har tatt seg tid til å lese over oppgaven.

En spesiell takk går også til vår veileder Åshild Mongstad, du er en rå dame. Du har vært tilgjengelig til alle døgnets tider, og har alltid gode løsninger og svar på spørsmålene som dukker opp underveis. Du har lært oss utrolig mye!

I tillegg ønsker vi å takke alle våre informanter, uten dere ville ikke denne oppgaven vært noe. Vi vet dere har en travel hverdag og vi setter stor pris på at dere tok dere tid til å stille opp til intervju.

Helt avslutningsvis må vi vemodig takke hverandre for tre fantastiske år sammen på Høyskolen Kristiania. Det siste semesteret har vært tøft, men gud så mye gøy vi har hatt det. Vi har måtte ty til både dans, sang og turning, massasje med gutta våre og faste butikkbesøk for å kjøpe Pepsi Max. For ikke å glemme vår faste skogstur rundt på skolen. Vi sitter ikke bare igjen med et unikt vennskap, men også et resultat vi er stolte av. Vi har lært hverandre så utrolig mye.

Vi ønsker også å kreditere Daniel Nordland for den fine illustrasjonen vi har fått bruke på vår forside!

God lesing!

Bergen, 16.05.2017

748577, 748007 & 748910

Sammendrag

Denne bacheloroppgavens formål har vært å undersøke hvordan et lederutviklingskurs bør legges opp for at deltakerne skal få mest mulig læringsutbytte og økt kompetanse.

På bakgrunn av dette utarbeidet vi følgende problemstilling:

“På hvilken måte kan bruk av pedagogiske faktorer i lederutviklingskurs fremme læring og økt kompetanse?”

For å lettere kunne besvare problemstillingen, utarbeidet vi i tre forskningsspørsmål:

- På hvilken måte har kursholderne betydning for deltakernes læringsutbytte?
- På hvilken måte har læringsmetoder betydning for læringsutbytte i et lederutviklingskurs?
- Hva er fordelen med å benytte praktiske verktøy i et lederutviklingskurs?

På bakgrunn av problemstilling og formålet med oppgaven benyttet vi oss av kvalitativ forskningsmetode, med et fenomenologisk forskningsdesign. Datamaterialet ble samlet inn ved å være deltakende observatører av et lederutviklingskurs, med fokus på prosessledelse. Kurset ble holdt i regi av Lent. I tillegg til dette gjennomførte vi dybdeintervjuer med seks av deltakerne fra lederutviklingskurset som delte sine erfaringer.

Funnene fra observasjonen ble skrevet sammen til en beskrivende oppsummering, mens funnene fra intervjuene ble strukturert til en sammenfatning. Begge disse drøftet vi opp mot eksisterende teori. Den eksisterende teorien baserer seg i hovedsak på ledelse, læring og læringsmetoder.

Til slutt oppsummerte vi funnene før vi kom med en avsluttende konklusjon.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.2.1 <i>Forskningsspørsmål</i>	7
1.3 Undersøkelsens formål.....	8
1.4 Avgrensing	8
1.5. Begrepsavklaring og definisjoner.....	9
2.0 Teori	10
2.1 Ledelse.....	10
2.1.1 <i>Hva er ledelse?</i>	10
2.1.2 <i>Lærende lederskap</i>	11
2.1.4 <i>Lede til læring, vekst og glede</i>	12
2.1.5 <i>Kommunikasjon</i>	13
2.2 Læring.....	14
2.2.1 <i>Hva er læring?</i>	14
2.2.2 <i>Forutsetninger for læring</i>	16
2.2.3 <i>Sosial læring i fellesskap</i>	18
2.2.4 <i>Erfaringslæring</i>	19
2.2.5 <i>Kurs som læringsplattform</i>	20
2.2.6 <i>Læring utenfor arbeidssituasjonen</i>	20
2.3 Læringsmetoder.....	21
2.3.1 <i>Valg av læringsmetode</i>	21
2.3.2 <i>Læringsmetoder for deltakelse</i>	22
2.4 Barrierer for tilegnelse av læring.....	23
2.4.1 <i>Mestringsevne og tid</i>	24
2.4.2 <i>Gruppesammensetning og motstand for ny kunnskap</i>	24
3.0 Metode	24
3.1 Hva er metode?	25
3.2 Utarbeidelse av problemstilling	25
3.3 Forskningsdesign.....	26
3.4 Datainnsamling	26
3.4.1 <i>Utvalgsstrategi</i>	27
3.4.2 <i>Datainnsamlingsmetode</i>	27
3.4.3 <i>Intervjuguide</i>	28
3.5 Gjennomføring av intervju.....	29
3.5.1 <i>Dokumentasjon og Transkribering</i>	30
3.6 Analyse.....	30
3.6.1 <i>Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold</i>	30
3.6.2 <i>Kategorisering og koding</i>	31
3.6.3 <i>Kondensering</i>	31
3.6.4 <i>Sammenfatning</i>	32
3.7 Evaluering av kvalitative studier	32
3.8 Forskningsetikk	33
4.0 Funn	34
4.1 Funn fra observasjon.....	34
4.2 Funn fra intervju.....	35
4.2.1 <i>Kursholderne</i>	35
4.2.2 <i>Læringsmetoder</i>	37
4.2.3 <i>Praktiske verktøy</i>	39

5.0 Analyse	41
5.1 På hvilken måte har kursholderne betydning for deltakernes læringsutbytte?	41
5.1.1 Forventningsavklaring	41
5.1.2 Tillit og trygghet	42
5.1.3 Relasjoner og samhold	43
5.1.4 Kommunikasjon	43
5.1.5 Rollemodell	44
5.1.6 Tilpasset individuelle behov	45
5.1.7 Veiledning og tilbakemelding	46
5.1.8 Oppsummering	46
5.2 På hvilken måte har læringsmetoder betydning for læringsutbytte i et lederutviklingskurs?	47
5.2.1 Praktiske læringsmetoder	47
5.2.2 IGP	49
5.2.3 Samarbeid	49
5.2.3 Ulike metoder passer for ulike personlighetstyper	51
5.2.5 Oppsummering	51
5.3 Hva er fordelene med å benytte praktiske verktøy i en læringssituasjon?	52
5.3.1 Bevisste på at det finnes verktøy	52
5.3.2 Teste verktøyene i praksis	53
5.3.3 Oppsummering	54
6.0 Avslutning	55
8.0 Videre forskning	59
9.0 Litteraturliste	60

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Transkribert intervju

1.0 Innledning

I dagens samfunn stilles det høye krav til omstilling og endring i arbeidslivet. Ledere og organisasjoner må derfor være forberedt på å ta stilling til disse endringene (Karp 2014, 20). Ifølge Nordhaug (2006) benyttes det årlig over 17,7 milliarder kroner på ulike utviklingstiltak. Dette indikerer at opplæring og utvikling i dag vektet sterkt i det norske arbeidsliv. Ledere og medarbeidere har av den grunn behov for opplæring, og det er stadig flere aktører som tilbyr kompetanseutvikling (Garmannslund og Uthusli 1997, 115-116). Ifølge hjemmesidene til lent avhenger målrealisering av at ledere og organisasjoner har evne til å mestre komplekse prosesser. De påpeker også viktigheten av evnen til å anvende virksomhetens kompetansekapital. Det tilbys utallige kurs innen lederutvikling. Kursene søker å fasilitere læring og utvikling, men er samtidig ulike i design og struktur. Videre hevder Filstad (2013, 19) at det i dagens samfunn forventes at det legges til rette for personlig utvikling og karriere, da det stilles høyere krav til arbeidsoppgaver. Forskning på lederutvikling viser at man aldri vet helt når lederutvikling kommer til å virke. Man ser det imidlertid at lederens og organisasjonens behov for utvikling må samsvare med lederutviklingstiltaket som blir engasjert (Karlsen 2013). I en studie gjort av Arnulf kommer det frem at mer enn 60 prosent opplever lederutvikling som bortkastet og har ført til skadelige effekter (Hartwig 2016).

For at ledere skal oppleve lederutvikling som hensiktsmessig for deres egen utvikling, vil opplevelsen og kunnskapen de sitter igjen med være av stor betydning. I denne oppgaven skal vi derfor undersøke hvilke faktorer i et lederutviklingskurs som fremmer læringsutbytte og økt kompetanse.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Gjennom vår studietid på Høyskolen Kristiania har vi utviklet stor interesse for temaene som omhandler ledelse, psykologi og hvordan mennesker kan styrke sitt potensiale gjennom utvikling. I tillegg har vi egne erfaringer, der vi ser viktigheten av god ledelse. Vi tror det å engasjere i utviklingstiltak, kan bidra til å forberede lederferdigheter og lederegenskaper. Vi ønsket derfor å få en dypere forståelse for

hvordan ledere kan få størst utbytte av et lederutviklingskurs. Samtidig har det vært viktig for oss å levere en oppgave som er dagsaktuell og relevant i arbeidslivet.

Da vi ble introdusert for Lent fikk vi kjennskap til deres prosesslederkurs som holdes for ulike organisasjoner, fant vi dette veldig interessant. Vi fikk informasjon om at kurset hadde fokus på å utvikle lederes kompetanse i å lede gode prosesser. I tillegg skulle deltakerne få presentert konkrete verktøy som de kunne benytte i egen arbeidshverdag. Vi fikk mulighet til å skrive vår bacheloroppgave om prosesslederkurset, noe som var et tilbud vi ikke kunne takke nei til. Vi deltok dermed på ett av kursene Lent holdt for ledere i en organisasjon. Prosesslederkurset gikk over to dager og det var 23 deltakere på kurset.

På bakgrunn av vår interesse for menneskelig utvikling, var det spennende å se hvordan deltakelse på prosesslederkurset fremmet læring og utvikling blant ledere. Vi så det derfor interessant å basere vår oppgave på hvordan innholdet i prosesslederkurset er av betydning for at lederne skal få økt læringsutbytte og kompetanse.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av oppgave, har vi utarbeidet følgende problemstilling:

“På hvilken måte kan bruk av pedagogiske faktorer i lederutviklingskurs fremme læring og økt kompetanse?”

1.2.1 Forskningsspørsmål

- På hvilken måte har kursholderne betydning for deltakernes læringsutbytte?
- På hvilken måte har læringsmetoder betydning for læringsutbytte i et lederutviklingskurs?
- Hva er fordelen med å benytte praktiske verktøy i et lederutviklingskurs?

I mange tilfeller er det kursholderne som legger opp kurset og velger ut teorier de mener er relevant, samt hvilke læringsmetoder som benyttes. Av denne grunn antar vi

kursholderne kan påvirke deltakernes utbytte på kurset. Det blir derfor sentralt å se på hvilken måte kursholderne bidrar til å fremme læring på lederutviklingskurset.

På hvilken måte kurset er lagt opp med bruk av ulike læringsmetoder, vil også være aktuelt å undersøke. Vi antar dette vil ha innvirkning på deltakernes læringsutbytte. Det blir derfor aktuelt å undersøke hvilke læringsmetoder som fremmer læring blant deltakerne på lederutviklingskurset.

Til slutt skal vi ta utgangspunkt i fordelene ved benytte praktiske verktøy og hvilke betydning det har at deltakerne praktiserer verktøyene på lederutviklingskurset. Det blir derfor interessant å se på hvordan bruken av praktiske verktøy i kurset kan bidra til læring og økt kompetanse.

1.3 Undersøkelsens formål

Denne bacheloroppgavens formål bygger på å undersøke hvordan et lederutviklingskurs bør legges opp, for at deltakerne skal få størst mulig læringsutbytte under kurset. Vi vil undersøke hvorvidt pedagogiske faktorer påvirker deltakernes læringsutbytte. Det er viktig med kunnskaper om hvilke faktorer som bør være tilstede i et lederutviklingskurs, for at utbytte skal ha relevans i arbeidssituasjon. Dermed blir målet med denne undersøkelsen å dekke disse faktorene og fremme kunnskap om dette.

1.4 Avgrensning

For å avgrense oppgaven har vi valgt å se på et spesifikt kurs i prosessledelse. Deltakerne på dette kurset skal lære om prosessledelse for å utvikle deres kompetanse i å lede gode prosesser. Da lederutviklingskurs som oftest har til hensikt å øke deltakernes kompetanse innenfor et område, vil vi undersøke hvilke faktorer på selve kurset som bidrar til nettopp dette.

Prosesslederkurset sees i denne sammenheng som et lederutviklingskurs. Det blir av den grunn brukt noen begreper om prosessledelse, men vi vil ikke gå i dybden i teorier tilknyttet dette. Likevel ser vi at disse metodene er generelle og kan bli brukt for å fremme læring på andre lederutviklingskurs. Våre funn i dette tilfelle antar vi

kan benyttes i andre lederutviklingskurs, som har til formål å styrke læringsutbytte og økt kompetanse.

1.5. Begrepsavklaring og definisjoner

I dette punktet skal vi definere sentrale begreper i oppgaven. Dette for å sikre en god forståelse av vår problemstilling.

Pedagogiske faktorer:

Teknikker og virkemidler som benyttes på lederutviklingskurset for å overføre kunnskap og ferdigheter til lederne, for å fremme læring og utvikling (Tjeldvoll 2013).

Kompetanse:

Kompetanse er de “samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (Lai 2013, 46). Kompetanse omhandler den enkeltes potensiale, altså om en har evnen til å gjennomføre oppgaver, møte krav og nå de fastsatte målene ved å benytte egne ressurser (Lai 2013, 11).

Praktiske verktøy:

Praktiske verktøy ser vi som konkrete hjelpemidler, som ble presentert på prosesslederkurset. De har til hensikt å hjelpe ledere i å lede gode møter og prosesser som blant annet fremmer kreativitet, deltakelse og involvering (Tanggaard 2016, 228).

Læringsmetoder:

Det finnes utallige måter å organisere læring. Læringsmetoder er hvordan man velger å organisere gjennomføringen av læringen, rent pedagogisk. Hvilken læringsmetode man ønsker å benytte seg av, avhenger av læringsinnholdet og målsetting av læringen. Eksempler på læringsmetoder kan være forelesning og gruppearbeid (Nordhaug 2002, 172).

Lederutviklingskurs:

Lederutvikling kan anses som en kontinuerlig læringsprosess som finner sted, både naturlig i arbeidet eller innenfor rammene av et planlagt utviklingstiltak (Westli, Bergheim og Eid 2012). Arrangerte kurs er en formell læringsarena, der en ekspert eller lærer har et planlagt læringsopplegg, et fast læringsrammeverk og et tydelig definert mål (Filstad 2013, 186). Lederutviklingskurs defineres som en planlagt læringsprosess for ledere, som strekker seg over en bestemt tidsperiode.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil vi redegjøre for den teorien som ligger til grunn, for å besvare vår problemstilling. Sentrale teorier er i denne forbindelse ledelse, læring og læringsmetoder, samt ulike barrierer for læring.

2.1 Ledelse

For å kunne forstå, forklare og forbedre organisasjoner, team og individer, må man som leder se hva som foregår i de ulike prosessene. Dette får man best til dersom lederen er forberedt på å lære (Heggholmen 2014, 16). For å besvare vår problemstilling har vi valgt å presentere ledelse. Da ledelse er et vidt begrep, har vi kun valgt å kort introdusere hva ledelse er, etterfulgt av lærende lederskap og lederutvikling. Avslutningsvis har vi gått inn på coachende lederstil og kommunikasjon.

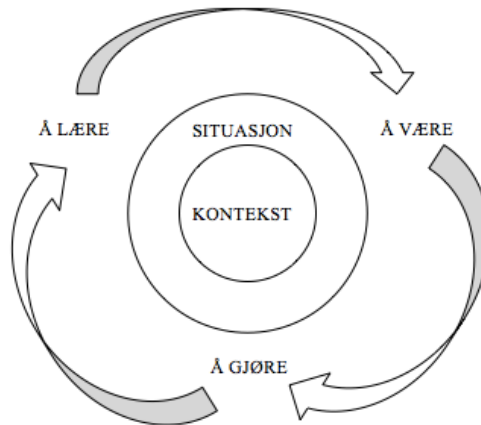
2.1.1 Hva er ledelse?

En definisjon av ledelse er “å skape resultater ved hjelp av andre” (Arnulf 2012, 15). Dette innebærer å påvirke innsatsvilje og samarbeid mot et felles mål (Arnulf 2012, 9). Å praktisere ledelse handler i stor grad om å ta de rette beslutningene og gjennomføre disse i praksis, for å oppnå best resultat. Dermed kan god ledelse nesten bli omtalt som hva som helst (Arnulf 2012, 19). Ledelse foregår i alle typer organisasjoner, og kan innebære alt fra makt, styring, innflytelse, status og posisjon (Heggholmen 2014, 15). Ytterligere poengterer Notably, Kouzes and Posner (2010) at ledere har den største innvirkningen på medarbeiderens produktivitet, motivasjon, effektivitet og forpliktelse til deres arbeidsoppgaver (sitert i Mikkelson, York og Arritola 2015, 351).

2.1.2 Lærende lederskap

Ifølge Heggholmen (2014, 20) er ledelse noe som kan læres. Dette illustreres i figur 2.1.2.1 “Den lærende lederskapsirkelen”:

Figur 2.1.2.1: “Den lærende lederskapsirkelen”



Kilde: (Heggholmen 2014, 21)

Som illustrasjonen viser er det tre nivåer i en læringsprosess, herunder *å være*, *å gjøre* og *å lære*. *Å være* innebærer en grunnholdning om at du som leder er et viktig verktøy. Videre er neste punkt *å gjøre*, hvor ledere må sørge for at ulike oppgaver blir gjort. Til slutt omhandler *å lære*, at man må utvikle og reflektere over handlinger med seg selv og andre for å forbedre utførelsen av oppgaver. Disse nivåene vil styres av kontekst og situasjon. *Kontekst* vil videre styres av vår virkelighetsoppfatning, som igjen påvirker vår atferd. Som leder møter man alltid nye *situasjoner*. Dette krever at ledere er innstilt på å lære, slik at vedkommende kan oppnå ledelse på alle tre nivåer (Heggholmen 2014, 21).

2.1.3 Lederutvikling

Til tross for økte investeringer på lederutviklingstiltak forteller Mikkelsen og Laudal (2014, 291) at forskningen viser at det er ikke et entydig svar på hvordan lederutvikling virker best i praksis, og om det har noen effekt på organisasjonen (Burgoyne mfl. 2004). Lederutvikling som tilbys av konsulentselskaper og akademika avgrenses til strukturerte aktiviteter blant annet programmer, seminarer og kurs. Disse

organiserte aktivitetene anvendes av virksomheter for å utvikle og beholde ledere (Mikkelsen og Laudal 2014, 292).

Lederutvikling referer til lederens personlige utvikling. Ved økt ledelseskompetanse vil lederen bidra til å utvikle medarbeiderne i organisasjonen. Dette vil videre fremme effektivitet, da organisasjonens medlemmer kan prestere bedre (London 2002, 108). Lederutviklingsprogrammer består gjerne av flere samlinger som har til hensikt å utvikle lederen personlig. Dette gjennom tilegnelse av ny kunnskap, for å styrke personlige egenskaper og kvalifikasjoner, utvide ens potensial og skape personlig vekst (Mikkelsen og Laudal 2014, 296). Ifølge Moesby-Jensens (2012, 29) forskning har lederutvikling lenge blitt brukt strategisk. Dette for at organisasjoner skal kunne bli mer effektive og tilegne seg mer kunnskap for å være forberedt markedets konkurransevilkår. Det å utvikle ledere kan gjøre organisasjonen bedre rustet for endringer. Denne utviklingen kan skje gjennom kontinuerlig læring og kompetanse ledere tilegner seg, for eksempel kurs. De fleste lederutviklingskurs er ulike, men Johansen og Sætersdal (2017, 229) understreker at de fleste kurs har en ting til felles, nemlig oppfølging av “ledernes verktøykasse.” Denne verktøykassen inneholder en rekke forskjellig ferdigheter, holdninger og kunnskap knyttet til det å lede andre mennesker.

Slik vi forstår lederutvikling handler det om å styrke ledere ved tilegnelse av ny eller eksisterende kompetanse. Kompetanse består av vår kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. Kompetanseutvikling omhandler således en endring av kompetanse (Mikkelsen og Laudal 2014, 256). Derfor ser vi at målet med lederutvikling er å utvikle lederens kompetanse slik at det kan styrke organisasjonens posisjon i arbeidslivet, både når det kommer til de menneskelige ressursene og deres overordnede mål.

2.1.4 Lede til læring, vekst og glede

Ledere kan bevisst tilrettelegge for læring og vekst hos medarbeidere, og dette innebærer i stor grad at lederne ser sine medarbeidere (Heggholmen 2014, 81). Coachende lederstil er en måte å stimulere til læring og utvikling blant medarbeidere (Heggholmen 2014, 94). Da et lederutviklingskurs i stor grad handler om å lære og utvikle seg, ser vi denne teorien relevant.

Coachende lederstil

Ifølge Heggholmen (2014, 98) kjennetegnes god ledelse av en coachende lederstil. Dette er et av mange ledelsesverktøy som kan benyttes og passer godt for å hjelpe enkeltpersoner å oppnå læring og mestring. Meyers (2012) argumenterer at coachende lederstil handler om å hjelpe medarbeidere til å oppnå personlige mål for utvikling (sitert i Berg og Karlsen 2016, 1125). Dette ved at lederen støtter og utfordrer medarbeiderne. Videre hevder Hall et al. (1999) gjengitt i Berg og Karlsen (2016, 1125) at en coachende lederstil vil bidra til økt lærevilje, økt selvbevissthet og medarbeiderne vil oppleve en høyere grad av personlig utvikling.

Heggholmen (2014, 98) presenterer de seks C-er som kan hjelpe medarbeidere med utvikling og mestring. De seks C-ene er som følger;

Connecting baserer seg på å dra folk sammen, i denne sammenhengen gjelder det leder og medarbeider. Det handler rett å slett om å “klikke” med hverandre. Dette innebærer å se og anerkjenne ved å lytte og kommunisere.

Challenging viser til i hvilken grad man utfordrer medarbeiderne ved å sette krav og forventninger for at de skal oppnå vekst, mestring og læring.

Caring handler om å vise omsorg og bry seg, som kan være en avgjørende faktor for å fremstå som støttende, når man leder sine medarbeidere. Videre innebærer

Cheering at du som leder bør heie på dine medarbeidere, for å øke medarbeidernes mestringstro og motivasjon.

Conflictsolving er å forhindre negative faktorer som kan begrense potensiale for utvikling og fremgang.

Comedy innebærer humor og entusiasme, som er essensielt for at medarbeiderne opplever at de har det gøy på jobb (Heggholmen 2014, 98).

Slik vi forstår dette er de seks C-er viktige faktorer innen ledelse, som ledere bør fokusere på for å fremme læring og vekst.

2.1.5 Kommunikasjon

God kommunikasjon er viktig når man skal formidle kunnskap på et kurs, vi vil derfor redegjøre for hva kommunikasjon er og hvorfor dette er viktig i ledelse. I henhold til

Arnulf (2012, 124) er kommunikasjon en viktig faktor for god ledelse, da ledelse blant annet handler om å få medarbeiderne til å forstå sin rolle i bedriften.

Kommunikasjon er ifølge Kaufmann og Kaufmann (2015, 395) en sirkulær prosess hvor man formidler og mottar informasjon på en slik måte at informasjon skaper mening og er brukbar.

Kommunikativ kompetanse

Kaufmann og Kaufmann (2015, 393) påstår at ledere bør inneha en kommunikativ kompetanse. Dette innebærer å ha en god oppfatningsevne og kunne formidle på forståelig måte. Kommunikativ kompetanse ses på som elementært, for at ledere skal kunne kommunisere godt og effektivt til sine medarbeidere (Kaufmann og Kaufmann 2015, 394). Ifølge Arnulf (2012, 124-125) vil språket som blir brukt i samhandling med andre være av betydning. En viktig forutsetning er derfor å tilpasse kommunikasjonen, for å lykkes med ledelse på tvers av kulturer. Videre danner språket mening i organisasjonen. Ordene oppstår, endrer seg, og forsvinner igjen. Ulike måter å kommunisere og bruke språket vil ha betydning for medarbeidernes virkelighetsforståelse (Arnulf 2012, 124-125). I tillegg er man helt avhengig av god kommunikasjon i en læresituasjon. Uten kommunikasjon skjer lite eller ingen læring (Garmannslund & Uthusli 1997, 152). Kommunikasjon ser vi som en viktig faktor for ledelse, da ledere må formidle informasjon på en forståelig måte, og tilpasse språket til ulike medarbeidere.

2.2 Læring

Læring er en forutsetning for at ledere skal utvikle sin kompetanse. I denne delen av oppgaven vil vi kort ta for oss hva læring er og hvordan læring skjer. Vi vil deretter beskrive hva som forutsetter læring. I denne sammenhengen har vi valgt å gå i dybden på læringsmiljø, motivasjon og tilbakemelding. Videre vil vi gå inn på sosial læring i felleskap og erfaringslæring. Avslutningsvis vil presentere kurs som læringsplattform og læring utenfor arbeidssituasjonen.

2.2.1 Hva er læring?

Det finnes store mengder faglitteratur som omhandler læring, og mange ulike definisjoner. Ifølge Lai defineres læring som; "Tilegnelse av ny eller endret

kompetanse - i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger - som gir relativt varige endringer i en persons atferds potensial” (2013, 119).

Det er to forskjellige teorier som forklarer hvordan kompetanse tilegnes. Disse er kognitiv teori om læring og atferdsteori om læring. Kognitiv læringsteori handler om hvordan informasjon lagres, tilegnes og behandles, som igjen endrer måten vi tenker og handler på. Atferdsteori beskriver læring som et resultat av atferdsendring. Omgivelsene responderer på endringen enten gjennom straff eller belønning, som skaper en forsterkende effekt (Mikkelsen og Laudal 2014, 257).

Kaufmann og Kaufmann (2015, 261) skiller mellom to typer kunnskap. Den ene kalles for vite-at og den andre for vite-hvordan. Det er forskjell på å vite hva en gjenstand er og hvordan man utfører handlingen. Disse to er utgangspunktet for en inndeling av to typer hukommelse; beskrivelse- og prosedyrehukommelse. Beskrivelseshukommelse er kunnskap som bevisst er tilgjengelig, som vi tydelig kan uttrykke gjennom ord. Prosedyrehukommelse derimot viser seg indirekte gjennom handling (Kaufmann og Kaufmann 2015, 261). Informasjonen kommer først inn i beskrivelseshukommelsen, før den bearbeides til prosedyrehukommelsen. Når vi utfører handlinger og tar beslutninger settes informasjon fra beskrivelse- og prosedyrehukommelse sammen i arbeidsminnet, som er grunnlaget for den endelige atferden. Arbeidsminnet har begrenset kapasitet og det kan oppstå problemer ved innlæring, for eksempel at vi ikke klarer å ta til oss og lære mer enn fire-fem informasjonenheter samtidig (Kaufmann og Kaufmann 2015, 261-262). Med andre ord er disse to typer hukommelse essensielt for hvordan ledere utvikler kunnskap og hvordan den bearbeides fra beskrivelse- til prosedyrehukommelse på et lederutviklingskurs.

Læring kan deles inn i formell og uformell læring. Uformell læring karakteriseres som en ubevisst prosess uten spesifikke læringsmål og ses på som hverdagslæring. Formell læring skjer gjennom planlagte og organiserte læringstiltak (Lai 2013, 123). Deltakelse på et lederutviklingskurs vil i denne sammenheng være et formelt læringstiltak.

2.2.2 Forutsetninger for læring

En forutsetning for å oppnå læring er å ha kunnskap om hvilke elementer som svekker og styrker læringsmulighetene (Lai 2013, 131). Vi har valgt å fordype oss i læringsmiljø, læringsmotivasjon og tilbakemelding. Vi ser dette som tre essensielle forutsetninger for læring ved deltakelse på et lederutviklingskurs.

Læringsmiljø

Uansett hvordan fordelingen er mellom formell og uformell læring i organisasjonen, har læringsmiljøet stor betydning. Læringsmiljøet er alle forhold som virker inn på motivasjonen, og mulighetene for faglig og personlig utvikling (Nordhaug 2002, 162). Med dette menes alle de faktorer som bidrar til å fremme eller hemme arbeidsrelevant læring. Dette kan være hvordan ledelsen legger til rette for læring, holdninger, tradisjoner og kunnskapsdeling (Nordhaug 2002, 162).

Mikkelsen og Laudal (2014, 275) presenterer flere forhold som må være tilstede for at medarbeidere skal kunne overføre læring til arbeidssituasjonen. Disse er godt arbeidsmiljø i forbindelse med å anvende ny kunnskap, at læringsoverføring støttes av ledere og kollegaer, samt at læringen kan tas i bruk i arbeidssituasjonen og følges opp. For å oppnå et godt læringsmiljø er det også sentralt at flere engasjerer seg i den sosiale konteksten, både den lærende og resten av gruppen man befinner seg i.

Videre hevder Moxnes (1981:144) at læringsmiljøet preges av at et godt arbeidsmiljø i organisasjonen (gjengitt i Lai 2013, 131-132). For at læring skal oppstå er det essensielt med en organisasjonskultur som består av verdier og åpenhet for nye ideer, og som tillater prøving og feiling (Mikkelsen og Laudal 2014, 261). Dersom organisasjoner skaper grunnlag for godt læringsmiljø, vil dette bidra til økt læringsmotivasjon blant de ansatte (Nordhaug 2002, 196). I denne sammenheng ser vi at et godt læringsmiljø må ligge til grunn for å øke læringsutbytte. Et godt læringsmiljø fremmer medarbeiderens motivasjon til å lære.

Motivasjon

På det personlige området handler det om at egenskaper og selvbilde er av stor betydning for læringsmotivasjon (Lai 2013, 131). Dette kan sees på som indre motivasjon, og har betydning for ønske om utvikling og læring (Gjerde 2010, 161).

Omgivelsene og anerkjennelse fra andre er det som beskrives som ytre motivasjon. Det å være ytre motivert, betyr at man handler ut ifra mål vi setter oss (Gjerde 2010, 161).

Nordhaug (2002, 196) presenterer læringsmotivasjon som grunnlaget for at læring skal finne sted, og er drivkraften bak våre handlinger og påvirker vår vilje til å lære. Medarbeidere som har trygt selvbilde og et ønske om utvikling, kan skape mindre motstand og angst for å tre inn i en læringssituasjon. Bandura (1986, 1990) hevder at høy læringsinnsats hos den enkelte, avhenger av hans eller hennes tro på egen mestringsevne. Medarbeidere med høy mestringstro vil sette høyere mål og bruke mer tid på å lære, enn personer med lavere mestringstro (Lai 2013, 131-132). Da mestringstro er en individuell tillit til egne kunnskaper, ferdigheter og holdninger, er det også en avgjørende driver for motivasjon, innsats og ytelse (Lai 2013, 160). Motivasjon vil også påvirkes av hva personen opplever som relevant, og hvilke behov de har for tilegnelse av kunnskap og informasjon på området (Schiffman, Kanuk og Hansen 2015, 196). For at ledere skal tilegne seg ny kompetanse på lederutviklingskurs, forutsetter dette at deltakerne innehar en læringsmotivasjon som påvirker deres handlinger og vilje til å lære.

Sosiale motivasjonsteorier beskriver i hvilken grad medarbeidere opplever interaksjonen med sine kollegaer motiverende (Kaufmann og Kaufmann 2015, 132). Å være en del av et miljø og en kultur som oppleves som motiverende, vil bidra til økt indre motivasjon. Et slikt miljø kan innebære en opplevelse av trygghet i fellesskapet. I tillegg kan opplevelse av tilfredshet, anerkjennelse, respekt, muligheter for utvikling og vekst øke motivasjonen i slike kulturer (Garmannslund og Uthusli 1997, 107-108).

Videre kan motivasjon fremmes ved økt deltakelse i forhold til planlegging av arbeidsoppgaver. Å sette krav til seg selv med forventninger som er realistiske, vil oppleves langt mer motiverende å oppfylle, enn forventninger som andre har satt. Dette vil føre til en opplevelse av økt eierskap (Garmannslund og Uthusli 1997, 108). Et læringsmiljø der medarbeidere får brukt sitt potensiale, utforske, være kreative, komme med nye tanker og ideer, kan være motiverende for den enkelte. (Garmannslund og Uthusli 1997, 107-108). Slik vi forstår Garmannslund og Uthuslis (1997) teori, bør det legges til rette for et miljø som fremmer læringsmotivasjonen,

ved blant annet å skape trygghet i fellesskapet, som gir muligheter for utvikling. I tillegg forstår vi at motivasjon og eierskap til forventninger, vil bli høyere dersom man identifiserer egne forventninger.

Tilbakemeldinger

I en læringssituasjon vil det være sentralt med en eller annen form for tilbakemelding eller informasjon om resultater (Nordhaug 2002, 198). Tilbakemelding kan defineres som “å få øye på noe i en annen person og å formidle det du ser til den det gjelder” (Gjerde 2010, 180). Alle har behov for aksept, tilhørighet og utvikling, og positive tilbakemeldinger kan bidra til å fremme dette (Gjerde 2010, 181). Ifølge Kluger og deNisis teori sitert i Arnulf (2012, 108), kan tilbakemeldinger i en av tre tilfeller ha negative virkninger. Dette er tilbakemeldinger som påvirker selvbildet i negativ forstand. Å få tilbakemelding underveis i en læringsprosess, kan bidra til å styrke læringsutbytte (Nordhaug 2002, 198). Tilbakemeldinger i form av ros fra andre blir ofte respektert, husket og anvendt i andre situasjoner (Nordhaug, 2002, 202). I denne sammenhengen har gruppen medarbeiderne befinner seg i betydning for deres mulighet for å lære. Slik vi forstår det har tilbakemeldinger en innvirkning på læringsutbytte.

2.2.3 Sosial læring i fellesskap

“Coming together is a beginning, keeping together is progress; working together is success” – Henry Ford (Rao 2016, 28). Med et utgangspunktet i dette sitatet, skapes de unike resultatene gjennom samarbeid. Sosialt læringsperspektiv legger vekt på at den lærende er en del av et sosialt fellesskap, som vil påvirke læringsprosessen. Læring kan sees på som en situert sosial prosess. Det betyr at læring ikke bare er en individuell prosess, men skjer når mennesker samhandler med hverandre gjennom deltakelse og interaksjon. Ut i fra sosialt læringsteoretisk perspektiv er læring uunngåelig (Mikkelsen og Laudal 2014, 259). Sosial læring skjer gjennom å observere og delta i et fellesskap (Kaufmann & Kaufmann 2015, 246). For å få en forståelse av hvordan læring finner sted i sosiale prosesser, altså et lederutviklingskurs, har vi valgt å gå dypere i teorien om observasjonslæring og praksisfellesskap.

Observasjonslæring

Observasjonslæring er en sosial-kognitiv læringsteori, og Bandura (1997) poengterer at observasjonslæring tar utgangspunkt i at vi løser problemer ut i fra det som skjer i omgivelsene våre. I en læringsprosess påvirkes vi av de menneskene og omgivelsene vi er i samspill med (Mikkelsen og Laudal 2014, 259). Ifølge Kaufmann og Kaufmann (2015, 269) observerer man de rollemodeller som oppfattes som smarte, populære, eller som har en atferd man selv ønsker. I denne forbindelse legger Rosabeth Moss Kanter (1992 sitert i Kaufmann og Kaufmann 2015, 269) stor vekt på viktigheten av at toppledere er gode rollemodeller for de ansatte. Slik vi forstår observasjonslæring kan læring forekomme når vi samhandler med andre og observerer andres egenskaper som kan være fordelaktig i ens egen lærings situasjon.

Praksisfellesskap

Ifølge Kaufmann og Kaufmann (2015, 270) er ikke sosial læring bare det å observere andre, det handler også om at læring er en aktiv prosess der den lærende er en del av et praksisfellesskap. Wenger et.al (2002) forklarer at et praksisfellesskap er en gruppe individer som samhandler gjennom sosial praksis. På bakgrunn av de samme utfordringene eller engasjement innen et område, kan det dermed skape kunnskap og nye erfaringer (sitert i Filstad 2013, 33). Et praksisfellesskap kjennetegnes ved at man drøfter problemstillinger i forhold til ulike arbeidssituasjoner, og er en arena for å gi hverandre tilbakemeldinger og støtte (Mikkelsen og Laudal 2014, 261). I nye lærings situasjoner vil personer innenfor samme fagfelt kunne løse utfordringer og problemer i et og samme fellesskap. I slike praksisfellesskap vil det oppstå nye ideer og kreative løsninger. Dette kan bidra til å forbedre profesjonelle ferdigheter, samt oppnå best praksis på område (Kaufmann og Kaufmann 2015, 270-272). Når det kommer til utvikling av ledere vil praksisfellesskap være en plattform, der ledere kan dele felles erfaringer, og tilegne seg ny kunnskap gjennom å løse oppgaver i fellesskap.

2.2.4 Erfaringslæring

Ifølge Kolb (1984) er erfaringsbasert læring, en sirkulær prosess der handlingene begynner og slutter målrettet. Erfaringsbasert læringsteori baserer seg på at læring oppstår gjennom erfaring og praktisering (sitert i Mikkelsen og Laudal 2014, 211). Den individuelle læringsprosessen oppstår når den lærende tenker over problemløsende og eksperimenterende handlinger. Utgangspunktet med læringen er at

det skal skape atferdsendring, som gjør at vi raskere og enklere løser utfordringer. Videre organiserer vi disse erfaringene slik at vi kan videreutvikle oss (Mikkelsen og Laudal 2014, 211). Teorien ser bort fra de samfunnsmessige og sosiale forhold, som påvirker læring (Filstad 2010, 41). Erfaringslæring foregår ved tilegnelse av ny kunnskap, gjennom å gjøre seg egne erfaringer og reflektere i praksis.

2.2.5 Kurs som læringsplattform

I vårt tilfelle undersøker vi et spesifikt lederutviklingskurs og av den grunn vil det være relevant å gå dypere inn på kurs som læringsplattform. Garmannslund og Uthusli (1997, 116-119) betegner kurs som et av de tiltakene, som er mest brukt for å utvikle medarbeidere i organisasjoner. Kompetanseutvikling i forbindelse med kurs har et begrenset læringsutbytte, i tillegg til at det går mye ressurser både i form av tid og penger. Ofte er kurs forbundet med en form for foredrag der deltakerne opptrer som tilhørere. Det er derfor viktig å gjøre kurset til en hensiktsmessig læresituasjon (Moesby-Jensen 2012, 29). I denne sammenheng har kursholderne en viktig rolle.

Kursholdernes oppgave er å engasjere samtidig som de må legge rammer for gode læringsvilkår. I denne sammenhengen er det hensiktsmessig å ta flere sanser i bruk, for å øke læringsutbytte ved å være aktive, lyttende og deltakende. Herav bør kursholderne ha kjennskap til hvordan deltakerne motiveres og hvordan oppgavene kan legges til rette med variasjon og gruppearbeid (Garmannslund og Uthusli 1997, 136-137). Rhodes og Martin (2015, 125-126) argumenterer for at læringsutbytte i et kurs vil være større, dersom deltakerne forstår hensikten med kurset og hvordan de kan knytte det til sin egen arbeidssituasjon. Deretter viser denne forskningen at læringsutbytte øker ved å inkludere metoder som utfordrer deltakerne. Med andre ord avhenger læringsutbytte og deltakelse av at kursholderne tilrettelegger lederutviklingskurset etter deltakernes behov.

2.2.6 Læring utenfor arbeidssituasjonen

Ifølge Baldwin & Ford (1988) poengtert i Mikkelsen og Laudal (2014, 274) kan det være utfordrende å tilegne seg kompetanse dersom læringen foregår utenfor arbeidssituasjonen. Disse utfordringene kan være knyttet til vedlikeholdelse av kunnskap og anvendelse i egen arbeidshverdag. Overføring fra det å tilegne seg

læring til å kunne anvende kunnskap, avhenger av den som lærer, selve læringstiltaket og læringsmiljøet. Det vil derfor være hensiktsmessig å fokusere på det som skjer før, under og etter læringstiltaket, for å kunne dra nytte av den tilegnede kompetansen (Mikkelsen og Laudal 2014, 274).

Dysvik (2008) sitert av Filstad (2013, 129) mener at deltakere utvikler kunnskap gjennom å delta på kurs og opplæringstiltak, men å ta i bruk denne kunnskapen i praksis er mer utfordrende. Derimot må læring nyanseres og tilrettelegges slik at den kunnskapen man tilegner seg, bidrar til anvendelse av kompetansen i arbeidet etter deltakelse på kurs eller utdanning. Ifølge Filstad (2010, 129) kommer det frem at korte kurs og opplæring med faglig innhold virker motiverende og inspirerende for de ansatte og er nødvendig for å tilegne seg visse typer kunnskap. Videre hevdes det at dersom kunnskap skal ha verdi og bli tatt i bruk, må det foreligge oppfølging og evaluering av kurset (Filstad 2013, 182). Slik vi oppfatter Filstad kan det være utfordrende å ta i bruk det man har lært, i denne sammenhengen på et lederutviklingskurs, når læring skjer utenfor arbeidssituasjonen.

2.3 Læringsmetoder

I denne delen av oppgaven skal vi presentere ulike læringsmetoder, for å kunne belyse vår problemstilling og forskningsspørsmål. I et lederutviklingskurs antar vi at valg av læringsmetoder vil være av betydning. Vi vil derfor gå dypere inn på valg av læringsmetoder og ulike læringsmetoder for deltakelse. Deretter presentere læringspyramiden og IGP metoden.

2.3.1 Valg av læringsmetode

Valg av læringsmetode er avgjørende for graden av involvering og deltakelse. De mest brukte er blant annet forelesning, dialog i plenum, selvstyrte gruppesamtaler, parvise samtaler og individuell jobbing. Individuell jobbing i denne sammenhengen handler om at deltakerne får oppgaver de skal jobbe med alene. Parvise samtaler, er samtaler om spesifikke tema eller spørsmål, der begge deltar aktivt i samtalen (Tanggaard, 2016, 216). Forelesning er en monolog undervisningsform, der en med mye kompetanse på område formidler informasjon og kunnskap til en større gruppe (2002, 172). I dialog i plenum tar man opp temaer for diskusjon i en større forsamling

(Tanggaard, 2016, 217). Forelesning kan være en metode med lav grad av deltakelse, mens individuell jobbing vil ha høy. Likevel har metodene fordeler og ulemper, noe som vil være hensiktsmessig å ta i betraktning når man skal velge metode (Tanggaard 2016, 215). Det oppfattes at læringsmetoder har betydning for grad av involvering og deltakelse.

2.3.2 Læringsmetoder for deltakelse

Aakre og Scharning (2013, 31) forteller at man får størst læringsutbytte ved å jobbe i grupper. I grupper kan man samarbeide med andre, løse mer krevende oppgaver, og dele kunnskap og erfaringer med hverandre (Aakre og Scharning 2013, 31). Når deltakerne samarbeider i grupper, gir det mulighet til å bli mer bevisst seg selv og hvordan man fungerer i samspill med andre. I dialog med gruppemedlemmene får vi også muligheten til å bygge på hverandres kompetanse, som gjør at vi ser flere sider av en sak. Et studie av The National Training Laboratories (Sousa 2001) viser at det er mest effektivt å være aktiv og deltakende, når man skal tilegne seg ny kunnskap. Resultatet fra studien demonstreres i en figur 2.3.2.1 Læringspyramiden. Her illustreres de forskjellige læringsmetoder ut i fra hvor hensiktsmessige de er for tilegnelse av læring (sitert i Aakre og Scharning 2013, 30).

Figur 2.3.2.1: Læringspyramiden



Kilde: (Aakre og Scharning 2013, 30).

Larsen og Skovbo (2002) sitert i Filstad (2010,129) presiserer at det er mest hensiktsmessig å lære gjennom å praktisere, i forbindelse med læring- og kunnskapsutvikling. I en lærings situasjon er deltakelse avgjørende og at den lærende

har kompetansen for å kunne praktisere kunnskapen (Filstad 2013, 93). Det å lære i seg selv er en aktiv prosess, men det er hvilke aktiviteter vedkommende praktiserer, som er avgjørende for læringsutbytte. Ivar Vehler mener at medarbeidere lærer mer ved å være deltakende enn å bli fortalt (sitert i Aakre og Scharning 2013, 31-32). Heggholmen (2014, 128) poengterer at vi lærer hvordan oppgaver utføres, når vi samhandler og kommuniserer med andre. Det å reflektere over det vi tidligere har praktisert, kan føre til et unikt læringspotensial.

For at ledere på kurs skal tilegne seg ny eller videreutvikle kunnskap, er det viktigere å gjøre seg egne erfaringer, enn å bli fortalt hvordan du skal gjøre det. Dreyfus og Dreyfus (2009) påstår i Kaufmann og Kaufmann (2015, 263) at det er vanskelig å utvikle gode ferdigheter, dersom praksis foregår uten teori. Teoretisk kunnskap alene er likevel enda mindre hensiktsmessig, da teori og praksis ideelt sett bør benyttes i samspill. Med andre ord lærer man best av å jobbe i grupper og være aktive, der man kan dele erfaringer og kunnskap. I tillegg er ulike metoder hensiktsmessig for tilegnelse av læring. Videre vil IGP metoden være hensiktsmessig å presentere.

IGP-metoden

Tanggaard (2016, 219) påpeker at prosessarbeid kan deles inn i individuell refleksjon, gruppearbeid og plenum samtaler, dette er IGP metoden - individuell, gruppe og plenum. Formålet med å bruke disse elementene i kombinasjon er at det fører til engasjement på flere nivå, og skaper involvering for forskjellige personlighetstyper. En slik metodikk vil skape trygghet, da deltakerne får reflektert individuelt, etterfulgt av gruppediskusjon og i plenum. Derav bidra til større deltakelse i gruppen (Tanggaard 2016, 219). Slik vi forstår Tanggaard (2016) kan IGP metoden fremme deltakelse og involvering i en læringsituasjon.

2.4 Barrierer for tilegnelse av læring

Læring foregår både i arbeidshverdagen og gjennom organisert læringstiltak og utdanning. Det kan oppstå barrierer som kan hindre medarbeidere i å ta i bruk og tilegne kompetanse. I denne delen av oppgaven skal vi derfor ta for oss de barrierene vi ser hensiktsmessig å ta høyde for, når vi skal besvare vår problemstilling.

2.4.1 Mestringsevne og tid

En betydelig barriere ved læring er at noen tar til seg kunnskap og utarbeider nye ferdigheter lettere enn andre. Likevel vil mangelfull tro på egen mestring når det kommer til læring, være en minst like stor utfordring (Nordhaug 2002, 196). For å være i stand til å gjennomføre nye krav fra arbeidslivet, bør man tilegne seg ny kunnskap. Dette kan skape bekymring ved egen mestringsevne, som igjen kan skape motstand for læring (Nordhaug 2002, 199). I organisasjonsutvikling er det normalt at slik motstand forekommer. Alle har behov for trygghet, fellesskap og anerkjennelse for å lære. Motstand for læring kan oppstå ved mangel på disse behovene (Tanggaard 2016,135).

En annen utfordring ved å anvende kunnskapen man har tilegnet på et utviklingstiltak, er mangel på tid. Mangel på tid kommer ofte av at medarbeiderne sier at “de har for mye å gjøre” og nedprioriterer kompetanseutvikling (Nordhaug 2002, 199). Det kan forstås at mangelfull mestringsevne og tid kan hindre økt læringsutbytte.

2.4.2 Gruppesammensetning og motstand for ny kunnskap

Hvordan grupper er satt sammen, kan ha en betydning for læringspotensialet og opptreden. Dårlig kjemi mellom de ansatte kan føre til konflikter og mindre læringsutbytte i gruppen. Hvis gruppens kompetanse er for lik, kan dette by på utfordringer, grunnet for liten kunnskapsbredde (Nordhaug 2002, 204).

Tilegnelse av ny kompetanse kan være utfordrende, da kompetansen vi besitter ofte kan være en hindring. Eksempelvis hvis man blir nødt til å erstatte den eksisterende kunnskapen med ny, da ansatte ofte mener at den kunnskapen de besitter er god nok. Dette kan oppleves som en psykologisk krevende situasjon og kan hindre at ny læring finner sted (Nordhaug, 2002, 200-201). Med andre ord kan for lik kompetanse og dårlig kjemi i en gruppe, samt motstand for ny læring være barrierer for tilegnelse av kunnskap.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal vi redegjøre for valg av oppgavens metodiske tilnærming, samt presentere de valgene gjort for innhenting av kvalitative data gjennom deltakende

observasjon og dybdeintervjuer. Dette gjør vi for å sikre åpenhet rundt undersøkelsesprosessen. Kapitlet struktureres i den rekkefølgen undersøkelsesprosessen har forløpt seg; valg av forskningsdesign, valg av datainnsamlingsmetode, gjennomføring av intervju, analyse og evaluering av troverdighet og pålitelighet i kvalitative undersøkelser. Til slutt diskuteres også forskningsetikk som må tas hensyn til i en undersøkelsesprosess.

3.1 Hva er metode?

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan vi analyserer og tolker data. Det er en sentral del av empirisk forskning. Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010, 29). I samfunnsvitenskapelig metode kan man skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode, ut ifra hvilke informasjon som skal samles inn. Kort fortalt handler kvalitativ forskningsmetode om å få detaljert og nyansert informasjon og et konkret meningsaspekt fra informanter. Mens kvantitativ metode tar for seg mange enheter, der hensikten er å få informasjon som lett kan systematiseres slik at man kan analysere større mengder data (Jacobsen 2015, 251).

Basert på vår problemstilling har vi valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode. Grunnen til dette er at denne metoden gir oss en dypere forståelse og innsikt i det vi undersøker, altså hvilke pedagogiske faktorer som fremmer læring og økt kompetanse blant deltakerne i et lederutviklingskurs. I kvalitative studier er hensiktsmessig når vi skal forske på fenomener vi ønsker å forstå mer grundig (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010, 32).

3.2 Utarbeidelse av problemstilling

Arbeidet med å komme frem til en konkret problemstilling tok lang tid. Prosessen begynte i det store, og problemstillingen vi startet med i januar var åpen og lite konkret. Denne problemstillingen var som følger; *“hva er effekten av et lederutviklingskurs?”* For å komme frem til en mer spesifikk problemstilling fikk vi hjelp av veileder, og det var en kreativ prosess der vi brukte idemyldring. Det var viktig for oss at

problemstilling var spennende og fruktbar. Altså at vi hadde en problemstilling vi selv ønsket å undersøke og at den skulle være mulig å undersøke. Vi valgte en beskrivende problemstilling fordi vi ønsket å få en dypere forståelse og innsikt i et lederutviklingskurs (Jacobsen 2015, 81). Problemstillingen ble dermed; *“På hvilken måte kan bruk pedagogiske faktorer i lederutviklingskurs fremme læring og økt kompetanse?”* Vi har også utarbeidet tre forskningsspørsmål som vi mener vil hjelpe oss å besvare problemstillingen.

3.3 Forskningsdesign

Et forskningsdesign dreier seg om hvordan en undersøkelse systematiseres og utføres for at problemstillingen skal kunne besvares. Her går man fra idé til utforming av problemstilling, datainnsamling, analyse og tolkning av ferdig resultat (Jacobsen 2010, 396). Det eksisterer mange ulike kvalitative forskningsdesign blant annet fenomenologi, etnografi, Grounded theory og casedesign (Johannesen, Tuft og Christoffersen 2010, 82). Når man velger forskningsdesign, bør man velge det designet som belyser problemstillingen og undersøkelsens hensikt.

Vi har valgt fenomenologisk forskningsdesign. Dette gjorde vi fordi det gir oss en underliggende og dokumenterende forståelse av meningen bak et fenomen, altså lederutviklingskurs slik det ble oppfattet av sansene vår (Johannesen, Tuft og Christoffersen 2010, 82). Ifølge Johannesen, Tuft og Christoffersen (2015,173) er mening et sentralt begrep innen fenomenologisk design. Ved å analysere meningsinnholdet ønsker man å få en dypere forståelse av informantenes oppfatning. I denne oppgaven skal vi derfor undersøke en gruppes tanker og opplevelse av et lederutviklingskurs, ved hjelp av et fenomenologisk forskningsdesign

3.4 Datainnsamling

I kvalitativ forskning finnes det ulike måter å samle inn datamaterialet. Ut ifra vår problemstilling har vi valgt å gjennomføre dybdeintervju og observasjon (Jacobsen 2015, 145). Denne datainnsamlingsmetoden egner seg best når man undersøker relativt få enheter og der forskeren er opptatt av å få frem informantens synspunkter og refleksjoner. Den informasjonen forskeren innhenter blir analysegrunnlaget for undersøkelsen.

3.4.1 Utvalgsstrategi

Vi tok utgangspunkt i Johannesen, Tufte og Christoffersen (2015, 111) utvalgsstrategi som kalles tilfeldig utvalg. Bakgrunn for valg av utvalgsstrategi er basert på vår problemstilling, og et ønske om et så representativt utvalg som mulig. Til vår datainnsamling ønsket vi å intervjuet deltakerne på et lederutviklingskurset. Etter å ha fått deltakerlisten av vår kontaktperson i organisasjonen, valgte vi å rekruttere fra denne listen. Alle deltakerne på kurset fylte kriteriene for å delta og vi trakk tilfeldig seks informanter fra listen.

3.4.2 Datainnsamlingsmetode

Vår datainnsamling baseres på deltakelse på et lederutviklingskurs holdt av Lent i en organisasjon og gjennomføring av intervjuer. Da vi deltok på lederutviklingskurset var vi tilstedeværende observatører, der vi observerte, samt engasjerte oss i samtaler. I etterkant av kurset utførte vi seks dybdeintervjuer med deltakere fra kurset.

Observasjon som innsamlingsmetode

Johannesen, Tufte og Christoffersen (2015, 128) framhever fire typer observatørroller. Vi har benyttet oss av tilstedeværende observasjon, der vi i liten grad var deltakende i den ordinære samhandlingen som forgikk på kurset. På denne måten kunne vi engasjere oss i samtaler under caseløsningen og i pauser uten å være deltakere.

Vi avklarte i forkant av kurset med både kursholderne og deltakerne at vi skulle være med å observere lederutviklingskurset. Hensikten var at alle i kurset visste at de ble observert, dette kalles fullstendig åpenhet ifølge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2015,126).

Intervju som innsamlingsmetode

Intervju er en av de mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data. Dette er en fleksibel metode som gjør det mulig å få nyansert og utfyllende beskrivelser fra informantene, som kan benyttes i de fleste sammenhenger (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2015, 135). Intervjuene forløp seg ansikt-til-ansikt, der vi stilte åpne spørsmål for å få detaljert og rik informasjon, for å få frem deres fortolkning av

lederutviklingskurset. Vi noterte det respondenten sa og ga informanten mulighet til å komme med innvendinger (Jacobsen 2015, 146-147).

3.4.3 Intervjuguide

En intervjuguide er en strukturering av de aktuelle temaer og generelle spørsmålene intervjuet skal inneholde. De ulike teamene gjenspeiles ut ifra problemstillingen og det problemstillingen skal fremme (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2015, 399).

Jacobsen (2015, 150) understreker at det kvalitative intervjuet ikke bør være helt ustrukturert. Vi valgte å utarbeide en semistrukturert intervjuguide. Denne metoden ga oss mulighet til sikre at vi kom inn på de viktigste temaene som vi ønsket å utforske. Semistrukturert intervjuguide kan legge opp til standardisering og fleksibilitet under intervjuet. Det har ingen bestemt rekkefølge og gir informantene mulighet til å ta opp andre aktuelle temaer (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2015, 139).

I utarbeidelsen av intervjuguiden identifiserte vi fire forskjellige temaer. Disse inneholdt alt fra tre til seks spørsmål, for å utdype de forskjellige temaene for å belyse problemstillingen. I tillegg utarbeidet vi oppfølgingsspørsmål som kunne stilles ved behov, dersom vi trengte å utdype enkelte meningsinnhold. Vi valgte å dele intervjuguiden inn i tre faser:

I første fase presenterte vi oss selv, informerte om oppgaven og forklarte hvordan intervjuet skulle foregå. Vi nevnte også hvordan intervjuet ville bli dokumentert, og garanterte for anonymitet med samtykke fra informantene. Deretter stilte vi generelle spørsmål som omhandlet respondenten for skape en relasjon og et tillitsforhold til informantene. Vi så det dermed hensiktsmessig å stille enkle spørsmål i starten av intervjuet for å skape trygge rammer (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2015, 141).

I andre fase valgte vi å stille spørsmål for å rette oppmerksomheten mot tema, slik at de selv kunne komme med egne erfaringer og betraktninger rundt temaet, for å sette i gang hoveddelen av intervjuet (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2015, 141).

Videre ble intervjuguiden bygd opp med spørsmål rettet mot selve kurset. Her delte vi opp i tre hovedtemaer; utførelsen, verktøyene og kursholderne. Vi utformet spørsmålene på den måten at de skulle oppfattes som oppmuntrende og for at det

enkelt kunne fanges opp utdypende informasjon. Samtidig som det ga oss muligheten til å hoppe frem og tilbake på spørsmålene dersom det var nødvendig.

I den avsluttende fasen, forberedte vi informantene på at vi nærmet oss slutten, før vi stilte de siste spørsmålene. Deretter spurte vi om informantene hadde andre innspill, før vi takket for oppmøte. Vi spurte til slutt om vi kunne ta kontakt ved behov.

3.5 Gjennomføring av intervju

Det var enkelt å komme i kontakt med informantene fra lederutviklingskurset. Vi startet med å sende ut en mail med informasjon til de utvalgte informantene. Her informerte vi om formålet med intervjuet, i tillegg planla vi tidspunkt for gjennomføring av intervju med hver enkelt. Av tidsmessige årsaker gjennomførte vi alle intervjuene på samme dag på et møterom i organisasjonens lokaler. Grunnen til at vi valgte å gjennomføre intervjuene der, var for å skape en naturlig kontekst i kjente omgivelser for informantene. Intervjuene ble gjennomført på et møterom, for å skjerme informantene fra støy i omgivelsene. Likevel var vi oppmerksom på at møterom på arbeidsplassen kan oppleves kunstig og kan føre til mindre overbevisende svar (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2015, 147). Grunnen til dette kan være at de opplever det mindre høytidelig, da det er nært deres egen arbeidsplass. Under intervjuene var kun to av gruppemedlemmene tilstede, årsaken til dette var å sørge for at informantene ikke skulle ha for mange å forholde seg til. I intervjuet benyttet vi oss både av notatskriving og lydopptak. På forhånd hadde vi avklart rollefordelingen mellom gruppemedlemmene under intervjuet. En av gruppemedlemmene stilte spørsmålene, mens den andre noterte og observerte. Vi så det hensiktsmessig at begge stilte oppfølgingsspørsmål ved behov. I tidligere intervjusituasjoner har vi opplevd at det kan være formålstjenlig å kun la én stille spørsmål. Ved å opprettholde en kontinuerlig aktiv lytting og ha øyekontakt med informantene kan dette bidra til å skape engasjement og bedre flyt i samtalen (Berg og Lune 2012, 148).

Vi rullerte på de ulike rollene fra intervju til intervju. Årsaken til dette var for å få variasjon i utførelsen av oppgavene og bedre konsentrasjonen. På forhånd informerte vi informantene om at intervjuene ville vare i ca. 45 minutter. Det varierte fra informant til informant hvor utdypende de svarte på spørsmålene, og hos noen av informantene benyttet vi oss av flere oppfølgingsspørsmål for å få nok informasjon

om tema. Avslutningsvis oppsummerte vi intervjuet og spurte informanten om det var noe han/hun ønsket å ta opp, i tillegg informerte vi om prosessen videre.

3.5.1 Dokumentasjon og Transkribering

For å dokumentere vår datainnsamling av intervjuene benyttet vi oss av lydopptak, samtidig som vi skrev egne notater under observasjon. Som fast rutine spurte vi informantene om tillatelse til å ta opp intervjuene, ettersom det er ulovlig å ta opp uten tillatelse. Alle informantene godkjente at vi tok opp intervjuene. Vi ønsket å benytte oss av lydopptak da dette ga oss muligheten til å fokusere på informantens kroppsspråk og stemmebruk. Etter å ha gjennomført alle intervjuene, transkriberte vi intervjuene fra lydopptakene (vedlegg 2) og tilførte egne notater til en sammenhengende tekst. Transkribering innebærer å renskrive dataen fra observasjon og intervju, og er det vi kan kalle rådata som vi sitter igjen med etter et intervju. Dette er den mest fullstendige formen for registrering og et slikt hjelpemiddel vil sikre nøyaktig gjengivelse av intervjuene, i stedet for å basere transkriberingen på egne notater (Jacobsen 2015, 200).

3.6 Analyse

“En kvalitativ dataanalyse består av å tolke, analysere og å bearbeide tekst” (Askheim og Grenness 2008, 145). I fenomenologisk design er det vanlig å analysere meningsinnholdet. Ut i fra Kirsti Malterud (2003) består analysen av meningsinnholdet av fire steg (sitert i Johannessen, Tufte & Christoffersen 2015, 173):

3.6.1 Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

Johannessen, Tufte, Christoffersen påpeker at det første steg i analysen, er å finne et helhetsinntrykk av datamaterialet (2015, 173). Vi måtte derfor finne en brukbar måte å organisere arbeidet på. Etter gjennomføring av intervjuer og observasjon, leste vi gjennom datamaterialet og så etter interessante og relevante temaer. Vi så det hensiktsmessig å få en oversikt og forståelse av intervju- og observasjonsmaterialet som vi kunne se tilbake på underveis i bachelorprosessen. Vi luket ut irrelevant informasjon og skaffet oss et helhetsinntrykk av datamaterialet. For å gjøre dette benyttet vi oss av kategoribasert inndeling, som bidrar til å systematisere

datainnsamlingen i forskjellige kategorier, som kan brukes videre i analyseringen av datamaterialet. Kategoriene vi ble sittende igjen med var: “kursholderne”, “praktiske verktøy” og “læringsmetoder”.

3.6.2 Kategorisering og koding

Neste steg i analysen er koding. Koding har til hensikt å påvise og strukturere meningsfull informasjon, og er avhengig av hvordan vi som forskere tolker dataene (Johannessen, Tufte, Christoffersen 2010,174). Hovedkategoriene “kursholdere”, “praktiske verktøy” og “læringsmetoder” ble brukt som utgangspunkt for å kode og analysere datamaterialet. Kategoriene er basert på problemstillingen, teori og nøkkelbegreper, noe som ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, 174) kalles deduktiv koding.

Vi valgte å kode datamaterialet ved å markere viktige elementer i forskjellige farger, og plassere de i en tabell under de utvalgte kategoriene. Vi fikk dermed dratt ut ulike stikkord og koder som ble satt under hovedkategoriene, som var av betydning.

Deretter valgte vi å lese dataen på en fortolkende måte, som innebærer at vi undersøkte hva det vi hadde kodet representerte og stod for. Formålet med tolkende lesning er å sette seg inn i og prøve forstå hvilket inntrykk informantene har om deltakelse på et lederutviklingskurs (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 167-168). Nilssen (2012, 82) poengterer at dette vil bidra til å redusere mengden med innsamlet data til mindre kategorier, slik at man får en forståelse av meningen bak datamaterialet.

3.6.3 Kondensering

Kondensering handler om å trekke ut elementer som anses meningsfylte, som følge av kategorisering og koding av datamaterialet. Vi trakk ut elementer som dannet grunnlaget for å utarbeide en forkortet tekst av de viktigste tolkningene fra datamaterialet. I tillegg valgte vi ut sitater som belyser meningen bak de elementene som kommer frem i kodingen (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 176). Kondenseringen satte grunnlaget for hvordan vi videre kunne sammenfatte datamaterialet.

3.6.4 Sammenfatning

Videre vurderte vi om det vi satt igjen med etter analysen var i overensstemmelse med inntrykket vi hadde fra datamaterialet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 176). Etter fullført koding, kategorisering og kondensering satt vi igjen med en oppfattelse av at det var overensstemmelse mellom disse. Sammenfatningen gir grunnlag for å trekke mønstre i dataene som ikke er direkte observerbare (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 177).

3.7 Evaluering av kvalitative studier

I vitenskapelige undersøkelser er det viktig å ta hensyn til reliabilitet og validitet. I kvalitative undersøkelser er det mer hensiktsmessig å vurdere begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet når vi skal evaluere undersøkelsen (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 229).

Pålitelighet henger sammen med datamaterialets grad av reliabilitet, dette betyr hvordan datamaterialet behandles, samles inn og hvilke data som benyttes. I kvalitative studier er det lite nyttig å ha slike krav om reliabilitet. Årsaken til dette er at observasjoner er situasjonsavhengig og forskeren tolker datamaterialet ut fra egne erfaringer (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 229). Likevel opplevde vi at påliteligheten ble forsterket ved at vi innledet med en beskrivelse av innholdet og fremgangsmåten av forskningsprosessen til informantene. I tillegg la vi til rette for at man enkelt kunne tilbakeføre avgjørelser, metoder og resultater til informantene (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 230).

Troverdighet knytter seg til undersøkelsens grad av intern validitet i kvalitative studier. Dette dreier seg om hvilken grad metoden forskeren bruker, representerer formålet med studiet og virkeligheten. Spørsmålet blir dermed om forskeren måler det som er hensikten å måle (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 230). Ifølge Lincoln og Guba (1985) er det to teknikker som kan styrke troverdigheten; vedvarende observasjon og metodetriangulering. Vi valgte å benytte metodetriangulering og tok i bruk metodene observasjon og intervju. Dette betyr at vi fikk flere settinger i innsamlingsprosessen. For å styrke troverdigheten ytterligere ville det vært hensiktsmessig å tilbakeføre resultatene fra datainnsamlingen til informantene (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 230).

Overførbarhet knyttes til en undersøkelses eksterne validitet, og hvordan resultater kan overføres, gi beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige i lignende sammenhenger (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 231). Det handler dermed om kunnskapen fra studiet kan overføres til andre lignende fenomener. For å styrke overførbarheten har vi utarbeidet en beskrivelse av bakgrunnen og konteksten vi studerte. Dette for å gi lesere muligheten til å vurdere om resultatene kan overføres til andre sammenhenger i senere tid (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 231).

Bekreftbarhet handler om at det vi undersøker kan bekreftes gjennom tilsvarende undersøkelser, altså at konklusjonene er et resultat av forskning og ikke forskerens subjektive holdninger. Vi la derfor vekt på å forklare de beslutningene som blir gjort gjennom prosessen, noe som bedrer forståelsen av valgene vi har tatt.

3.8 Forskningsetikk

Undersøkelser knyttet til forskning påvirker både samfunnet og informantene (Jacobsen 2015, 45). Ved bruk av intervjuer og deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode, kan det oppstå etiske problemstillinger. Ettersom man er i direkte kontakt med informanten. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, 89) understreker at etikk er læren om hvilke handlinger og retningslinjer vi vurderer som rette og gale. Vi som forskere tok dermed stillingen til etiske hensyn som kunne få konsekvenser for de som ble berørt.

For å ta hensyn til etiske problemstillinger, var det hensiktsmessig for oss å informere informanten om hvordan prosessen ville forløpe, før intervjuet. Det ble gjort ved å informere om de forskjellige temaene intervjuguiden var delt opp i, forklare forskningens hovedproblemstilling, intervjuets lengde, bekreftelse på bruk av lydopptak under intervjuet, samt at all informasjon ville bli anonymisert. I forkant av intervjuet ble informantene informert om at den innsamlede dataen ikke skulle bli brukt til annet enn oppgavens formål og ikke i andre sammenhenger (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 97). I forbindelse med observasjonen, presenterte vi oss på forhånd for deltakerne, for å gjøre de bevisst på hvorfor vi var tilstede og hva vi skulle undersøke. Videre samtykket informantene muntlig for å godkjenne at vi kunne

observere lederutviklingskurs til vår forskning. Hensikten med dette var at deltakerne fikk rett til å vite hvorfor de ble observert (Johannesen, Tufte og Christoffersen 2010, 134).

4.0 Funn

I denne delen av oppgaven skal vi presentere funn fra observasjon og dybdeintervju. Først vil vi komme med de viktigste observasjonene fra kurset, før vi legger frem en sammensetning av oppsummerende funn og sitater fra intervjuene. Hensikten med dette er for å kunne besvare problemstillingen.

4.1 Funn fra observasjon

Første kursdag startet med at kursholderne håndhilste på alle deltakerne, dette opplevde vi at lettet på stemningen, og skapte en god atmosfære i gruppen. Det var deltakere fra ulike avdelinger og ledere på ulike nivå, alt fra prosjektledere til byggingeniører. Kursholderne fortalte at dette bare var et to dagers kurs, og at det var begrenset hvor mye man kunne gå i dybden, da det var mye de skulle gå igjennom. Kursholderne brukte god tid i starten av kurset på å avklare forventninger med deltakerne. De skrev ned forventningene på tavlen, vi la merke til at de poengterte forventningene underveis og i slutten av kurset. De startet den siste kursdagen med å diskutere forventningene de skrev ned første kursdag.

Videre var kursholderne flinke til å se alle deltakerne og stille åpne spørsmål. Det så ut til at de kommuniserte mer med deltakerne, enn å undervise. Vi observerte i tillegg at kursholderne involverte alle deltakerne, ved at de “gravde” frem tanker og meninger fra deltakerne under plenumsdiskusjonene. Kursholderne bygget videre på innspill og spørsmål deltakerne hadde til temaet eller oppgaven. Det virket som deltakerne fikk tilstrekkelig med informasjon. De underviste med korte og konkrete presentasjoner av temaene og de illustrerte på tavlen for å forklare viktige poeng. Vi observerte at kursholderne brukte enkle ord og forklaringer når de introduserte teorien og oppgavene deltakerne skulle arbeide med. Vi observerte også at de var engasjerte, gjennom stemmebruk og kroppsspråk og at de beveget seg mye rundt i rommet. Etter gjennomgang av hvert tema var det ofte diskusjon to og to, eller individuell refleksjon, før de diskuterte i gruppen og deretter i plenum.

Under kurset arbeidet deltakerne med flere caseoppgaver som krevde at deltakerne måtte benytte ulike verktøy. Vi observerte at deltakerne engasjerte seg i ulike metoder, noen hadde større engasjement rundt kreative gruppeoppgaver mens andre likte bedre planleggingsverktøyene. Her opplevde vi at kursholderne var flinke til å forklare hensikten med det som skulle gjøres, uten å legge føringer. Videre så vi at kursholderne gikk rundt mellom de forskjellige gruppene, når deltakerne jobbet med oppgavene. Vi så at kursholderne veiledet deltakerne og ga de tilbakemeldinger på oppgavene. Det tok ikke lang tid før gruppemedlemmene begynte å reflektere, støyningnivå hevet seg og vi opplevde at deltakerne ble engasjerte.

En øvelse vi la merke til, og som hadde en betydning for stemningen og atmosfæren videre i kurset var “visittkortet”. Øvelsen gikk ut på at man skulle tegne et visittkort med navn, stilling og hvor man kom fra, i tillegg skulle deltakerne tegne hva de likte å gjøre på fritiden. Etter denne oppgaven opplevde vi at deltakerne knyttet kjennskap til de andre i gruppen og vi så at deltakerne ble begeistret for hverandre og hadde det morsomt sammen. Dette så vi var gjennomgående i kurset da de snakket om felles interesser og aktuelle hendelser i organisasjonen. Vi så også at deltakerne var sosiale i pausene, de satt seg sammen og pratet gikk lett.

En annen observasjon som ble lagt merke til, var at noen av deltakerne gikk til og fra salen kurset foregikk i. Det var for å svare på telefon, e-post eller snakke med andre kollegaer.

4.2 Funn fra intervju

4.2.1 Kursholderne

Det kommer frem i datamaterialet at flere av informantene mente kursholderne skapte trygghet og inkluderte alle deltakerne under kurset. Informantene mente at kursholderne kom med gode tilbakemeldinger når deltakerne engasjerte seg. I tillegg mente flertallet at kursholderne var presise og konkrete i opplæringen av nye verktøy, og presenterte de på en kreativ og spennende måte.

”Jeg synes de var flinke til å spille på det folk hadde av kommentarer og at de ikke slo ned på alle forslag, som for eksempel at sånn og sånn er det. De prøvde å ta det folk hadde å si, litt inn i varmen. De fikk folk med seg.”

- Informant 3

Videre kom det frem at to av informantene ønsket at kursholderne kunne vært mer coachende og veiledende ut ifra deltakernes individuelle behov. Andre ønsket mer konkrete tilbakemeldinger og oppfølging i etterkant av kurset, når de hadde fått testet ut verktøyene. To av informantene fortalte at det ville vært nyttig med en ekstra kursdag med fokus på oppfølging. I tillegg til at flere av informantene ønsket at kursopplegget burde vært mer rettet mot organisasjonen.

”Jeg synes kursholderne legger frem en avslappet stil, de var flinke til å forklare seg, men jeg skulle ønske at vi fikk mer veiledning etter å ha testet ut praktiske verktøy i egen arbeidssituasjon. Også kunne vi jobbet videre med det på kursdag nummer tre og at vi kunne fått litt tilbakemeldinger.”

- Informant 4

Fire av informantene fortalte at de så på kursholderne som gode rollemodeller for hvordan prosessledere bør være, blant annet ved at de var gode til å involvere og få deltakerne til å være aktive på kurset.

”Han blir en slags rollemodell for den typen oppgave som prosessleder, blir jo å hente litt erfaringer derfra, de var inspirerende... Jeg kjenner jo selv hvor jeg vil legge igjen innsatsen for å skape litt god atmosfære, er jo det som motiverer folk.”

- Informant 3

To av informantene så ikke kursholderne som rollemodeller. En av informantene fortalte han ville bruke virkemidler som kursholderne brukte, men han så ikke på de som konkrete rollemodeller for det å være en leder. Videre fortalte informanten at det å være en kursholder er noe annet enn det å lede mennesker i en organisasjon.

“Kursholderne var flinke pedagoger, men ser ikke akkurat på de som rollemodeller.”

- Informant 6

En informant fortalte at kursholderne var god på å stille spørsmål, og fortalte følgende:

“Jeg synes det er veldig spennende at kursholderne lærte oss om hvilke spørsmål man skal stille og hvilke ord man skal bruke. Jeg synes for eksempel kursholderne stilte mange gode spørsmål. Dette mener jeg er viktig for å være en god leder.”

- Informant 1

Informantene opplevde at deltakerne følte seg trygge på kurset og at kursholderne bidro til et godt læringsmiljø. En informant fortalte at kursholderne spilte positivt på kommentarer og involverte de ved å ha ulike gruppeoppgaver.

“Jeg synes det var god atmosfære på kurset, folk var så positive. Jeg opplevde at folk følte seg trygge, var seg selv, ingenting ble liksom for dumt. Jeg tror kursholderne har betydning for læring, godt læringsmiljø i denne settingen”

- Informant 5

En av informantene fortalte at kursholderne var energiske når de formidlet kunnskap og hadde et engasjert kroppsspråk.

4.2.2 Læringsmetoder

Flere av informantene fortalte at de likte hvordan lederutviklingskurset var lagt opp. Informantene poengterte at det var positivt at kursholderne først presenterte konkret teori, og så fikk de muligheten til å tenke selv, før de diskuterte i grupper.

“Det var bra slik kurset var lagt opp med veksel mellom teori og praksis. Kursholderne foreleste, før vi diskuterte i grupper.”

- Informant 1

Flere av informantene mente at de ble bedre kjent med de andre deltakerne når de arbeidet med gruppeoppgaver. Videre mente alle informantene at måten kurset var lagt opp fikk flere til å delta. En informant forteller at arbeidet i de mindre gruppene gjorde at de som ikke snakket også kunne uttrykket seg.

“Jeg mener at måten kurset er lagt opp på fremmet deltakelse, flere ble deltakende da de ulike metodene passet for ulike personlighetstyper. Dette ser jeg også nyttig å fokusere på i min egen arbeidshverdag.”

- Informant 6

En av informantene fortalte at deltakerne på forhånd hadde snakket om at de trodde det kom til å bli en lang kursdag, men fortalte at dette ikke ble noe problem. Flere av informantene opplevde at det var lett å holde energinivået oppe og at det var høy deltakelse på kurset.

Videre synes flere av informantene at det var positivt at de fikk prøve ut metoder i praksis på kurset, de fortalte at de fikk større utbytte.

”Jeg synes de praktiske oppgavene var det aller beste, hvis man skal ha litt utbytte av det, og hvis man skal huske det til senere. Ellers har det en tendens til å bare forsvinne og da er det viktig å få folk engasjert. Det synes jeg folk ble, i hvert fall de gruppene jeg var på.”

- Informant 3

I tillegg kom det frem at deltakerne synes det var bra at de fikk dele erfaringer og kompetanse på tvers i gruppene.

“Jeg traff folk fra andre avdelinger, vi reflekterte og delte erfaringer med hverandre, dette synes jeg var veldig bra”

- Informant 1

En av informantene mente at det kunne vært mer variasjon i gruppesammensetningen.

“Det kunne vært mer variasjon i gruppene for å få forskjellige dynamikker, med ulik kompetanse. For eksempel at ikke alle seniorenne var i en gruppe og

de yngre deltakerne i en annen.”

- Informant 5

Flere av informantene fortalte at det var lav terskel for å gjøre andre ting som ikke var relevant for kurset. En av informantene poengterer følgende med en oppgitt stemme:

“Jeg la merke til at det var flere som satt å svarte på mail og noen fløy ut innimellom, noe som kan ses på som veldig respektløst.”

- Informant 2

4.2.3 Praktiske verktøy

I datainnsamlingen kommer det frem at flere av informantene hadde forventninger til å lære konkrete verktøy som skulle være til fordel for de som ledere.

“Før kurset var jeg motivert for å lære og hadde forventninger om å tilegne meg verktøy som jeg kan ta med meg inn i min arbeidshverdag”

- Informant 1

Deretter fortalte en av informantene at det var kjekt å være på kurs og at det ble et slags friminutt fra informantens arbeidshverdag.

Flere av informantene fortalte at de verktøyene som ble introdusert var konkrete og enkle. I tillegg forteller følgende informant:

“Verktøyene ga mening, virket praktiske og anvendbare.”

- Informant 1

En av informantene fortalte at bare det å bli bevisst at det eksisterte verktøy de kunne ta i bruk, var nyttig og positivt. Videre fortalte en av informantene med et overbevisende tonefall:

“Noe av det viktigste jeg fikk ut av kurset var at det finnes ulike verktøy og ressurser jeg kan oppsøke hvis jeg trenger inspirasjon til noe. Det finnes mer rundt det enn det jeg trodde. Jeg ble mer bevisst på dette.”

- Informant 5

To av informantene mente at tiden er avgjørende om man kommer til å sette seg inn i verktøyene og praktisere dem. Dette er fordi informantene opplevde det viktigere å prioritere andre komplekse oppgaver i organisasjonen.

Flere av informantene fortalte at de ble introdusert for mange verktøy på kort tid. De gikk ikke gjennom hvert av verktøyene grundig. En av informantene fortalte at det var positivt at de fikk kunnskap om ulike verktøy som de kunne bruke i ulike situasjoner.

“På kurset gikk vi gjennom mange ulike verktøy, dette var bra fordi da har vi flere å velge mellom, men utfordringen er at jeg opplever at vi ikke fikk gått i dybden på hvert verktøy.”

- Informant 6 .

Flere av informantene fortalte at de kunne ønske at verktøyene var mer tilpasset organisasjonens behov og arbeidshverdag. Slik at det ville bli lettere å se hvordan de kunne benytte verktøyene direkte i sin arbeidshverdag.

“Jeg kan si noe om kurset at verktøyene kanskje ligger litt langt unna organisasjonens behov, og å ta med seg denne kunnskapen tilbake blir dermed vanskelig.”

- Informant 2

Informantene mente at ved å jobbe med verktøyene i fellesskapet, før de skulle prøve de ut i egen arbeidssituasjon, kan gjøre det lettere å prøve det ut alene. Tre av informantene synes det var nyttig at de fikk hjemmelekse hvor de skulle prøve ut verktøyene med sine ansatte.

“Ved at jeg fikk prøvd ut verktøyene i praksis på kurset, så følte jeg at listen ble lavere for å prøve det ut selv med mine ansatte”

- Informant 6

Et utvalg av informantene mente at verktøyene fremmet kreativitet. En av informantene uttrykket følgende tydelig med en entusiastisk stemme:

“Jeg føler at flere av verktøyene kunne fremmet nyskaping, og jeg opplevde i min gruppe at vi kom frem til ideer vi ikke ville gjort uten dette verktøyet”.

- Informant 4

En av informantene mente verktøyene skapte engasjement og motivasjon og at det var fordelaktig å vite om metoder for å søke inspirasjon. Samtidig mente flere av informantene at det var moro og lekent å delta på et kurs med praktiske verktøy. En av informantene uttrykte dette ved å smile og le.

“Jeg synes verktøyene fremmet engasjement og gjorde oss motiverte. Motivasjon er nøkkelen til å skape god læring. Det var også morsomt og lekent å delta på et kurs med praktiske verktøy.”

- Informant 3

5.0 Analyse

I denne delen av oppgaven skal vi drøfte og analysere funn fra datainnsamlingen i lys av eksisterende teori. Dette for å besvare vår problemstilling: *“På hvilken måte kan bruk av pedagogiske faktorer i lederutviklingskurs fremme læring og økt kompetanse?”* Vi har valgt å strukturere kapittelet ved å ta for oss hvert forskningsspørsmål med relaterte funn.

5.1 På hvilken måte har kursholderne betydning for deltakernes læringsutbytte?

På lederutviklingskurset brukte kursholderne ulike læringsmetoder. Vi skal derfor drøfte på hvilken måte dette fremmet læring og økt kompetanse for lederutviklingskursets deltakere.

5.1.1 Forventningsavklaring

I starten av kurset gjennomførte kursholderne en forventningsavklaring, hvor deltakerne la frem hva de forventet å lære på kurset. Kursholderne skrev ned forventningene på tavlen, og på slutten av dagen ble disse gjennomgått. Å sette krav til seg selv med forventninger som er realistiske vil oppleves langt mer motiverende å oppfylle, enn forventninger som andre har satt. Realistiske forventninger kan føre til en

opplevelse av økt eierskap (Garmannslund og Uthusli 1997, 108). I denne sammenheng kan en forventningsavklaring skape en felles forståelse av hva som skal oppnås. Forventningsavklaringen kan ha bidratt til at kursholderne fikk et inntrykk av hvilket behov deltakerne hadde. Det at kursholderne la opp til at deltakerne fikk tydeliggjøre egne forventninger i starten, kan ha ført til større forpliktelse til lærings situasjonen. Dette bekrefter Garmannslund og Uthuslis (1997) teori, og vil videre føre til økt motivasjon og kompetanse.

5.1.2 Tillit og trygghet

Ifølge Tanggaard (2016, 95) er en forutsetning for å lede en gruppe, at det skapes en form for tillit mellom medlemmene og den som leder. På hvilken måte kursholderne etablerer tillit i starten av kurset, antas dermed å ha betydning for et godt læringsmiljø.

Kursholderne startet opp første kursdag med å håndhilse og dele ut navnelapper til alle deltakerne, etterfulgt av en "bli-kjent"-øvelse. Tanggaard (2016, 95) hevder at tilliten mellom lederne og gruppe medlemmene i stor grad avhenger av hvilken holdning lederne har overfor gruppen. Kursholderne virket tilstedeværende og nysgjerrig på hver enkelt deltaker. Vi fikk inntrykk av at dette skapte tillit og la grunnlag for trygghet i læringsgruppen.

Tanggaard (2016, 243) påstår at tilretteleggelse av trygghet i prosesser er essensielt, da det skaper større deltakelse og involvering. Det kan også føre til bedre resultater som helhet. En av informantene poengterte at kursholderne spilte positivt på innspill og kommentarer fra deltakerne. I tillegg til at kursholderne involverte deltakerne med ulike gruppeoppgaver. Det kan tyde på at dette bidro til trygghet i gruppen.

Garmannslund og Uthusli (1997, 107-108) presiserer at å være en del av et trygt miljø, kan oppleves motiverende og bidrar til økt indre motivasjon. Videre forklarer Nordhaug (2002, 196) at dersom ledere skaper grunnlag for godt læringsmiljø, vil det bidra til økt læringsmotivasjon blant medarbeiderne. Dersom kursholderne har fokus på å skape tillit og trygghet i en gruppe, kan det ha betydning for deltakernes læringsmotivasjon og kurssets læringsmiljø. Dette kan være en pedagogisk faktor kursholderne legger til rette for.

5.1.3 Relasjoner og samhold

Tre av informantene forklarer at atmosfæren i kurset var god. De mente kursholderne møtte deltakerne på en god måte. Det vil derfor være sentralt å se på hva kursholderne gjorde for å skape god kjemi og godt samhold i gruppen og hvordan dette kan styrke læringsutbytte. En informant forteller følgende:

“Jeg synes det var god atmosfære på kurset, folk var så positive. Jeg opplevde at folk følte seg trygge, var seg selv, ingenting ble liksom for dumt. Jeg tror kursholderne har betydning for læring, godt læringsmiljø i denne settingen”

- Informant 5

Videre observerte vi at kursholderne la til rette for flere ulike læringsmetoder, som blant annet gruppe- og diskusjonsoppgaver og kreativ caseløsning. Slike metoder gir mulighet for å anerkjenne hverandre gjennom å lytte og kommunisere, noe Heggholmen (2014, 99) beskriver som *connections*. Tanggaard (2016, 66) hevder at tilretteleggelse for godt samhold og gode relasjoner, kan bidra til å øke motivasjonen for læring. Ved at kursholderne benyttet metoder som skapte connections i kurset, la det til rette for bekjentskap og videre samtaler hos deltakerne. At deltakerne ble kjent, kan ha bidratt til å skape en “klikk” mellom alle som deltok på kurset. Nordhaug (2002, 204) forklarer at dersom kjemien i en gruppe er dårlig kan dette påvirke læringspotensialet. Kursholdernes bruk av metoder som skapte god kjemi og samhold, ses i denne sammenheng som pedagogiske faktorer, som kan ha betydning for læringsmiljøet.

5.1.4 Kommunikasjon

I en læringssituasjon er man helt avhengig av god kommunikasjon. Uten kommunikasjon skjer det liten eller ingen læring (Garmannslund & Uthusli 1997, 152). Det kan være en fordel å ta flere sanser i bruk for å øke læringsutbytte ved å være aktive, lyttende og deltakende (Garmannslund & Uthusli (1997, 136-137). Vi observerte at kursholderne brukte enkle ord og forklaringer når de introduserte teorien og oppgavene deltakerne skulle arbeide med. Dertil virket kursholderne lyttende ved å være forståelsesfulle. Ytterligere hevder en av informantene at kursholderne var energiske i måten de formidlet kunnskapen og hadde et engasjert kroppsspråk. For at læring skal finne sted, er det altså viktig med god kommunikasjon under kurset.

Kursholderne var tydelige i språket og virket engasjerte og lyttende, dette kan fremme kunnskapstilegnelse. Garmannslund & Uthusli (1997, 136-137) presiserer at kursholdernes oppgave er å engasjere, samtidig som de må legge rammer for gode læringsvilkår.

I henhold til Arnulf (2012, 124) er kommunikasjon en viktig faktor for god ledelse. Videre er det hensiktsmessig å ha kommunikativ kompetanse for å være en god leder (Kaufmann og Kaufmann 2015, 393). En av informantene forteller følgende:

“Jeg synes det er veldig spennende at kursholderne lærte oss om hvilke spørsmål man skal stille og hvilke ord man skal bruke. Jeg synes for eksempel kursholderne stilte mange gode spørsmål. Dette mener jeg er viktig for å være en god leder.”

- Informant 1

Under kurset lærte deltakerne metoder for hvordan de kunne bruke språket og stille spørsmål for å kommunisere bedre med sine medarbeidere. Deretter observerte vi at kursholderne selv var bevisste på dette. Kursholderne brukte tid på å reflektere i plenum om hvordan de kunne stille tydelige og åpne spørsmål. Kursholderne brukte bevisste grep for å styrke deltakernes kommunikative kompetanse.

5.1.5 Rollemodell

Kaufmann og Kaufmann (2015, 269) understreker at ansatte observerer de rollemodeller som besitter den atferden de selv ønsker. Dette foregår i stor grad i observasjonslæring, altså når læring skjer under observasjon (Mikkelsen og Laudal 2015, 260). Noen av informantene fortalte at de så på kursholderne som gode rollemodeller, for hvordan ledere bør være. De var gode til å involvere og få deltakerne til å være aktive på kurset. En av informantene hevder følgende:

“Han blir en slags rollemodell for den typen oppgave som prosessleder, blir jo å hente litt erfaringer derfra, de var inspirerende... Jeg kjenner jo selv hvor jeg vil legge igjen innsatsen og skape litt god atmosfære er jo det som motiverer folk.”

- Informant 3

Rosabeth Moss Kanter (1992) legger stor vekt på hvor viktig det er at ledere er gode rollemodeller for de ansatte (siteret i Kaufmann og Kaufmann 2015, 268). Vi antar at kursholdernes atferd påvirker deltakernes oppfatning av dem, og videre hvorvidt de anses som rollemodeller eller ikke. To av informantene ga imidlertid uttrykk for å ikke oppleve kursholderne som rollemodeller. Disse informantene opplevde kursholderne som gode pedagoger, men ikke som ledere. Et pedagogisk grep fra kursholderne er å være bevisst på å være gode rollemodeller overfor deltakerne. En god rollemodell vil i denne sammenheng være viktig, da deltakerne observerer kursholderne dersom de besitter den atferden deltakerne selv ønsker. Kursholderne kan indirekte oppfattes som rollemodeller, ved at de bruker grep som lederne selv har behov for i deres egen arbeidshverdag. En viktig pedagogisk faktor blir dermed at kursholderne bør opptre som gode rollemodeller.

5.1.6 Tilpasset individuelle behov

Flere av informantene savnet at kurset var mer tilrettelagt organisasjonen som helhet og deltakernes individuelle behov. Vi forstår individuelle behov som den nødvendige kunnskap som hver av deltakerne trenger for å bli bedre ledere. Ifølge Filstad (2013, 129) bør arbeidet nyanseres og tilrettelegges slik at man kan ta i bruk kunnskapen i egen arbeidssituasjon etter endt kurs. Det kan dermed se ut til at deltakerne så det utfordrende å ta i bruk kunnskap fra kurset. Kurset var mer generelt og mindre tilknyttet deres individuelle behov som ledere. Rhodes og Martin (2015, 125-126) bekrefter at deltakere i et kurs vil oppleve større læringsutbytte, dersom de forstår formålet med kurset og hvordan de kan anvende kunnskapen i egen arbeidssituasjon. Dermed er en svakhet at kursholderne ikke var tydelige nok på hvordan deltakerne kunne anvende kunnskapen i forhold til egne behov. Dertil ser vi at en pedagogisk faktor for å styrke læring på lederutviklingskurset er at behovene organisasjonen og individet har, samsvarer med kursets formål.

På en annen side kan en barriere for tilegnelse av kunnskap på et utviklingstiltak være mangel på tid (Nordhaug 2002, 199). Under kurset ble det brukt mye tid på å introdusere teori og løse praktiske oppgaver i grupper. Derimot brukte kursholderne lite tid på å følge opp hver enkelt deltaker, siden det bare hadde todagers varighet. Tid

er dermed en begrensning for læringsutbytte, da det hindret kursholderne i å tilrettelegge for deltakernes individuelle behov.

5.1.7 Veiledning og tilbakemelding

I en læringssituasjon er den som lærer avhengig av en eller annen form for tilbakemelding eller informasjon om resultatet, for å kunne vurdere sin egen læring. Jo raskere tilbakemelding, desto større effekt (Nordhaug 2002, 198). Det kom tydelig frem i intervjuene, at kursholderne kom med flere gode tilbakemeldinger. Spesielt når deltakerne kom med innspill i plenumsdiskusjoner og gruppearbeid. Med gode innspill som dette fra kursholderne, kan det øke sannsynligheten for læringsutbytte. På en annen side understreker teorien til Kluger og deNisi at tilbakemeldinger i en av tre tilfeller medfører negative virkninger (sitert i Arnulf 2012, 108). Likevel poengterer Gjerde (2010, 181) at positive tilbakemeldinger kan bidra til å forsterke kunnskapen. På denne måten kan vi utvikle oss og få økt selvfølelse. I denne sammenheng er det rimelig å anta at tilbakemeldingene fra kursholderne ble satt pris på. Nordhaug (2002, 202) forklarer at positive tilbakemeldinger kan fremme læring. Da ros fra andre, kan ha en positiv innvirkning på at læring vil bli respektert, husket og anvendt i senere situasjoner. På en annen side er det fordelaktig å være bevisst på hvilke type tilbakemelding som gis, da det også kan ha negativ effekt.

Videre mente to av informantene at kursholderne burde brukt mer tid på veiledning og at det hadde vært nyttig med en ekstra kursdag med fokus på oppfølging. I tillegg ønsket flere av informantene konkrete tilbakemeldinger etter at de selv hadde testet ut metodene i egen arbeidssituasjon. Ifølge Filstad (2013, 182) er oppfølging viktig for å tilegne kunnskap og for at det skal kunne anvendes og få større verdi. Det kan tyde på at deltakerne ville fått økt læringsutbytte, dersom det hadde vært en ekstra kursdag, med fokus på veiledning og oppfølging individuelt. En svakhet ved kurset kan være mangel på dette. Tilbakemelding og veiledning i denne sammenheng er en pedagogiske faktorer kursholderne kunne benyttet seg av for å fremme læringsutbytte blant deltakerne.

5.1.8 Oppsummering

Det er flere faktorer som spiller inn når det kommer til kursholdernes betydning for deltakernes læringsutbytte. For det første hadde kursholderne en innvirkning på

læringsmiljøet, blant annet ved at de mestret å skape trygghet, et godt samhold og en “klikk” i gruppen. Videre var tilretteleggelse av forventningsavklaring i starten av kurset en betydelig faktor for å øke eierskap og motivasjon i læringssituasjonen. Deretter bør kursholderne legge tilrette for at deltakerne selv forstår viktigheten av hvordan de forskjellige læringsmetodene kan fremme god ledelse. Kursholderne kan med dette ha en indirekte påvirkning som rollemodeller.

En viktig pedagogisk faktor for å fremme læring, er at lederutviklingskurset er tilpasset organisasjonen og individuelle behov, og at de forstår hvordan kunnskapen kan være relevant for egen arbeidssituasjon. En svakhet ved kurset viser seg å være mangel på veiledning under selve kurset og oppfølging i etterkant. Slike faktorer bør det legges tilrette for i et lederutviklingskurs for å øke ledernes kompetanse.

5.2 På hvilken måte har læringsmetoder betydning for læringsutbytte i et lederutviklingskurs?

Lederutviklingskurset har til hensikt å fremme kunnskap, og det brukes ulike læringsmetoder for å oppnå dette. Vi vil derfor drøfte hvordan lederutviklingskurset er lagt opp, med bruk av ulike læringsmetoder for å styrke læringsutbytte.

5.2.1 Praktiske læringsmetoder

I flere av intervjuene kommer det frem at deltakerne likte hvordan lederutviklingskurset ble lagt opp. Informantene poengterte at det var positivt at kursholderne først foreleste, der de presenterte konkret teori, og deretter ga deltakerne gruppeoppgaver som de skulle jobbe med. Forelesning er en metode med lav grad av deltakelse (Tanggaard 2016, 215), men er hensiktsmessig for at deltakerne skal få kunnskap på området (Nordhaug 2002, 172). På en annen side er forelesning ifølge The National Training Laboratories (Sousa 2001) en av de læringsformene som er minst effektive i en læringssituasjon (sitert i Scharning og Aakre 2013, 30). Derfor er forelesning alene en læringsmetode som er lite formålstjenlig for å fremme læring.

På en annen side, var det andre læringsmetoder som også ble brukt. Det var gjennomgående bruk av teori, praktiske oppgaver individuelt og i grupper. I Kaufmann og Kaufmann (2015, 263) påstår Dreyfus og Dreyfus (2009) at det er

vanskelig å utvikle gode ferdigheter, dersom praksis foregår uten teori. Teoretisk kunnskap alene er likevel enda mindre hensiktsmessig, da teori og praksis ideelt sett bør benyttes i samspill (Kaufmann og Kaufmann 2015, 263). En av informantene la til at det var lett å holde energinivået oppe på kurset, da det var mange praktiske oppgaver. Ifølge Heggholmen (2014, 128) skapes det unike læringspotensialet, når vi løser praktiske oppgaver og reflekterer over det vi har gjennomført.

En av informantene fortalte at hvis man skal ha utbytte av det man lærer og huske det til senere, er det viktig at man gjør seg egne erfaringer. Vehlers teori bekrefter at læringsutbytte øker, dersom man er deltakende fremfor å bli fortalt hvordan man skal gjøre det (sitert av Aakre og Scharning 2013, 31-32). Dette kommer også frem i Mikkelsen og Laudals (2014, 211) teori om erfaringsbasert læring, der læring oppstår gjennom praktisering og erfaring. Det betyr at deltakerne lærer mer ved å selv få erfart kunnskapen i praksis på kurset og får en forståelse av hvilke verdi det gir gruppen. I denne sammenheng vil læringsutbytte styrkes ved først å få en innføring av teori, deretter utføre praktiske oppgaver.

Likevel er det utfordrende å utvikle kompetanse, når læringen skjer utenfor arbeidssituasjonen (Mikkelsen og Laudal 2014, 274). På kurset fikk deltakerne i oppgave å prøve ut metodene de hadde lært i egen arbeidssituasjon. Denne læringsmetoden presiserer Filstad (2013, 182) gir størst effekt. Kurset var lagt opp til at deltakerne skulle prøve ut metodene i egen arbeidshverdag, dette kan vise seg å være av betydning for læringsutbytte. Dette poengterer følgende informant:

“Det var jo veldig bra med den hjemmeleksen, for da ”må” man på en måte prøve de. Det å ha testet ut et verktøy gjør på en måte at man er i gang, og det kan være lettere å ta det i bruk senere også.”

– Informant 1

På kurset var det likevel opp til hver enkelt om de valgte å prøve verktøyene i perioden mellom de to kursdagene. Dessuten ser det ut til at en ekstra kursdag med fokus på oppfølging etter utprøving i egen arbeidssituasjon, ville vært en hensiktsmessig pedagogisk faktor. Deltakerne kunne dermed blitt mer forpliktet til metodene de hadde lært og dette kunne økt deres kompetanse.

5.2.2 IGP

Ifølge Tanggaard (2016, 219) er IGP en metode som blir tatt i bruk av ledere, for å fremme deltakelse og trygghet blant alle involverte. Metoden går ut på at deltakerne først får reflektert individuelt eller i par, etterfulgt av gruppediskusjoner og til slutt i plenum. Vi så at denne metodikken la opp til at deltakerne ble involvert, da alle måtte være aktive. Vi tolker at IGP som læringsmetode fremmet deltakelse fra alle involverte i læringssituasjonen på kurset. På en annen side så vi at det ble mye små pauser, når deltakerne satt seg i grupper og vekslet mellom de ulike elementene i IGP. Flere av informantene fortalte at det var lav terskel for å gjøre andre ting som ikke var relevant under gruppeoppgavene.

“Jeg la merke til at det var flere som satt og svarte på mail og noen fløy ut innimellom, noe som kan ses på som veldig respektløst.”

- Informant 2

Det kan tyde på at deltakernes konsentrasjon ble svekket, da læringsmetoden kan føre til flere korte pauser, der andre ting er i fokus. Likevel viste det seg, som tidligere nevnt at IGP skapte deltakelse og trygghet. Det kan derfor tolkes at IGP metoden kan være en nyttig læringsmetode, dessuten bør deltakerne ta stilling til hvilke metoder i IGP som er hensiktsmessige i deres situasjon (Tanggaard 2016, 219).

5.2.3 Samarbeid

Når en deltar på lederutviklingskurs med fokus på læring i praksis, kreves det samarbeid i grupper. Aakre og Scharning (2013, 31) trekker frem at man får størst læringsutbytte, når man jobber i grupper og samarbeider med andre. Da kan man løse mer krevende oppgaver, og dele kunnskap og erfaringer. En av informantene fortalte at refleksjon i gruppene gjorde at deltakerne kom frem til kreative løsninger på de praktiske oppgavene. Videre mener informanten at de ikke hadde kommet frem til disse resultatene, dersom det ikke hadde vært gode diskusjoner i gruppen.

“Jeg synes gruppen min var kreativ. Jeg tror på mange måter at det som forbauset meg, var at vi i gruppen fikk frem noen løsninger som var litt uventet.”

- Informant 6

Dette bekrefter teorien til Mikkelsen og Laudal (2014, 259) da læring ikke bare er en individuell prosess, men at læring oppstår i samspill med andre gjennom deltakelse og interaksjon. På en annen side antar vi at deltakerne må ha en indre motivasjon for å ville lære. Gjerde (2010, 161) hevder at indre motivasjon er en essensiell faktor for at mennesker skal engasjere seg i kunnskapstilegnelse og egen utvikling. Det kan tyde på at lederutviklingskurset er en sosial læringsplattform, og at deltakerne økte kompetansen ved å samarbeide med de andre deltakerne. Likevel er indre motivasjon en faktor som må være tilstede hos den enkelte.

De fleste informantene mente det var positivt og gøy å jobbe i grupper med andre. Likevel mente en av informantene at det kunne vært mer variasjon i gruppene.

“Det kunne vært mer variasjon i gruppene for å få forskjellige dynamikker, med ulik kompetanse. For eksempel at ikke alle senioren var i en gruppe og de yngre deltakerne i en annen”

- Informant 5

Nordhaug (2002, 204) hevder at gruppesammensetningen har en betydning for læringspotensialet og opptreden. Hvis gruppens kompetanse er for lik, kan dette by på utfordringer grunnet liten kunnskapsbredde. Samarbeidet i grupper kunne vært enda bedre dersom deltakerne byttet på gruppene de deltok i. Kunnskapstilegnelsen kunne dermed økt ytterligere. På en annen side bør det tas i betraktning at det kun var en av informantene som mente dette.

Flere av informantene fortalte at det var nyttig å dele erfaringer med hverandre i grupper. Der en av informantene påpeker at gruppearbeidet førte til at de fikk dele erfaringer og utfordringer ved det å være en leder. Ifølge Aakre og Scharning (2013, 32) får deltakerne mulighet til å bygge på hverandres kompetanse, når de er i dialog med hverandre, noe som gjør at de får flere innfallsvinkler om samme sak. Vi tolker at deltakerne er en del av et praksisfellesskap. På bakgrunn av at de har samme engasjement og utfordringer innen et område, kan deltakerne påvirke hverandre til å tilegne ny kunnskap og erfaring (Filstad, 2013, 33). Dette støttes av Moesby-Jensens (2012, 62) forskning da ledere gjennom praksisfellesskap får delt sine erfaringer på tvers av ledelsesnivåer, og bygger relasjoner på lederutviklingskurs. I denne

sammenheng kan kunnskapsdeling i gruppearbeid styrke læringsutbytte, ved at det skapes ny kunnskap mellom lederne på ulike nivåer. Dette betyr at en verdifull pedagogisk faktor i et lederutviklingskurs er samarbeid som læringsmetode.

5.2.3 Ulike metoder passer for ulike personlighetstyper

Det var ledere fra ulike avdelinger med ulik bakgrunn som deltok på lederutviklingskurset. En av informantene fortalte følgende:

“Jeg mener at måten kurset er lagt opp på fremmet deltakelse, flere ble deltakende da de ulike metodene passet for ulike personlighetstyper. Dette ser jeg også nyttig å fokusere på i min egen arbeidshverdag.”

- Informant 6

Tanggaard (2016, 219) hevder at formålet med å bruke flere læringsmetoder i kombinasjon, fører til engasjement på flere nivå og skaper involvering for forskjellige personlighetstyper. Denne metodikken har betydning for at de som ikke snakker mest i en gruppe kan bli mer deltakende. Kaufmann og Kaufmann (2015, 150) poengterer at vi mennesker har ulik personlighet og vi er forskjellig i tankelivet, følelser og handlinger. I denne sammenheng observerte vi at deltakerne engasjerte seg i ulike metoder. Det virket som noen likte de kreative gruppeoppgavene bedre, mens andre likte de individuelle oppgavene. Vi tolker at kombinasjon av læringsmetoder er en pedagogisk faktor, som fører til deltakelse på flere nivåer og at ulike personlighetstyper får utbytte av læringen.

5.2.5 Oppsummering

På hvilken måte kurset er lagt opp, er av betydning for at deltakerne skal få økt læringsutbytte. En sentral pedagogisk faktor i en læringssituasjon, er at teori og praksis bør benyttes i samspill. Først vil det være essensielt å få presentert hensikten med det man skal lære, før man får erfart og reflektert kunnskapen gjennom handling. Gjennom praksisfellesskap kan ledere på ulike nivåer dele kunnskap og erfaringer med hverandre. Dette fordi det unike læringspotensialet skjer når deltakerne løser praktiske oppgaver og reflekterer sammen i grupper. I tillegg viser det seg at en viktig pedagogisk faktor er at kurset legges til rette, slik at deltakerne får prøve ut kunnskapen i egen arbeidssituasjon. Videre er det hensiktsmessig å benytte

læringsmetoder som IGP. Dette kan fremme deltakelse blant ulike personlighetstyper og skape engasjement på et høyere nivå.

5.3 Hva er fordelene med å benytte praktiske verktøy i en lærings situasjon?

Store deler av lederutviklingskurset var lagt opp med introduksjon av praktiske verktøy og arbeid i grupper. Praktiske verktøy har til hensikt å fungere som håndfaste hjelpemidler, som ledere kan ta i bruk for å kunne lede gode prosesser i arbeidshverdagen. I denne delen av oppgaven vil vi derfor se på hva som er fordelene ved å benytte praktiske verktøy på lederutviklingskurset.

5.3.1 Bevisste på at det finnes verktøy

Flere av informantene opplever å stå overfor utfordrende situasjoner. De hadde derfor forventning om få kjennskap til verktøy som kunne benyttes i rollen som leder. En av informantene poengterte:

“Noe av det viktigste jeg fikk ut av kurset var at det finnes ulike verktøy og ressurser jeg kan oppsøke, hvis jeg trenger inspirasjon til noe. Det finnes mer rundt det enn det jeg trodde. Jeg ble mer bevisst på dette.”

- Informant 5

Tanggaard (2016, 228) mener at det å introdusere metoder og verktøy, gjør en bedre rustet til å lede ulike deler av prosesser. Videre hevdet en av informantene at det var positivt at man gikk igjennom flere forskjellige verktøy på kurset. Dette ga de muligheten til å få litt kunnskap om flere ulike verktøy, som kunne anvendes i ulike situasjoner. På en annen side fikk ikke deltakerne gått nok i dybden på hvert verktøy. En av informantene bekrefter dette:

“På kurset gikk vi gjennom mange ulike verktøy, dette var bra fordi da har vi flere å velge mellom, men utfordringen er at jeg opplever at vi ikke fikk gått i dybden på hvert verktøy.”

- Informant 6

Ved å delta på et lederutviklingskurs er det begrenset hvor mye tid man har til å gå i dybden på spesifikke temaer. Dette informerte kursholderne om i starten. Vi ser

derfor at fordelene ved å introdusere flere verktøy for deltakerne, er positivt i den forstand at de blir bevisst på at verktøyene passer i ulike situasjoner.

På en annen side kan deltakerne oppleve at de ikke besitter nok kunnskap om hvert verktøy. I denne sammenheng kan det tenkes at dette kan påvirke deres mestringstro i å anvende verktøyene i egen arbeidshverdag. Lai (2013, 131-132,160) påstår at mestringstro er en driver for motivasjon, innsats og ytelse, og at man vil bruke mer tid på å lære dersom man har høy mestringstro. Det å være bevisst verktøyene er ikke nok i seg selv, det krever at deltakerne har nok kunnskap og opplever mestring. Likevel kan det å få kjennskap til mange ulike verktøy, være en fordel for deltakerne. Dette vil også ses på som en nyttig pedagogisk faktor, kurset la opp til.

Videre vil det være hensiktsmessig å praktisere og erfare verktøyene, slik at deltakerne får høyere mestringstro og kunnskap om verktøyene.

5.3.2 Teste verktøyene i praksis

Deler av lederutviklingskurset baserte seg på en presentasjon av verktøyene, før de ble testet ut. Kaufmann og Kaufmann (2015, 262) beskriver to typer hukommelse. Kunnskap kommer først inn i beskrivelse-hukommelsen som kan uttrykkes i ord, før den bearbeides til prosedyre-hukommelsen, som indirekte uttrykkes gjennom handling. Det indikerer at det er essensielt for deltakerne å først bli undervist i teori, før de selv får prøve ut og faktisk gjennomføre i praksis. Vi ser en sammenheng med det å teste ut verktøyene i praksis og hvordan kurset er lagt opp med veksel mellom teori og praksis, altså at de får erfare kunnskapen de har lært.

Flere av informantene hevdet at det å anvende verktøyene på kurset styrket sannsynligheten for at de fikk nytte av de i ettertid. Heggholmen (2014, 127) presiserer at man lærer best i praksis. En av informantene fortalte følgende:

“Ved at jeg fikk prøvd ut verktøyene i praksis på kurset, så følte jeg at listen ble lavere for å prøve det ut selv med mine ansatte”

- Informant 6

Praktisering av verktøyene på kurset kan ha innvirkning på deltakernes forståelse av nytteverdien og hvordan de kan bruke verktøyene i egen arbeidssituasjon. Grunnen til dette er at de får oppleve verktøyene i samhandling med andre, dele synspunkter og diskutere hvordan de kan anvende dem i egen arbeidshverdag. Flere av informantene opplevde at det var moro og lekent å delta på et kurs med praktiske verktøy.

“Jeg synes verktøyene fremmet engasjement og gjorde oss motiverte. Det var også morsomt og lekent å delta på et kurs med praktiske verktøy.”

- Informant 3

Det er viktig å ha det gøy og skape glede i en arbeidssituasjon, det fremmer vekst og læring, noe Heggholmen (2014, 111) presenterer som *comedy*. Vi observerte at det var god stemning i form av latter og stort engasjement når deltakerne arbeidet med verktøyene. Når deltakerne skal erfare verktøyene kan det å ha det gøy, ha en innvirkning på læringsmotivasjon og antydes å være en viktig pedagogisk faktor i kurset. Kaufmann og Kaufmann (2015, 132) påpeker at sosiale motivasjonsteorier beskriver i hvilken grad de ansatte opplever interaksjonen med sine kollegaer motiverende. Da vi ser at deltakerne hadde en positiv opplevelse med verktøyene i samspill med andre, kan det i denne sammenheng ha skapt motivasjon på et høyere nivå. Videre fortalte flere av informantene at de opplevde verktøyene som konkrete og enkle å benytte på kurset. En av informantene poengterer dette:

“Verktøyene ga mening, virket praktiske og anvendbare”

- Informant 1

I denne sammenheng kan konkrete og enkle verktøy gjøre det lettere for deltakerne å tilegne seg kunnskapen og anvende det videre i deres arbeidssituasjon. Fordelen med verktøyene for deltakerne er at de har noe håndfast å ta med seg i etterkant. Det gjør det lettere for deltakerne å opprettholde kunnskapen de tilegnet seg på lederutviklingskurset. Derav å utvikle seg som leder, etter endt kurs.

5.3.3 Oppsummering

Det viser seg å være flere fordeler ved å benytte praktiske verktøy på et lederutviklingskurs. Læringsprosessen styrkes ved at det brukes tid på å teste ut verktøyene i praksis på kurset i samhandling med andre. Dette er en faktor som bidrar

til at de får dele synspunkter og diskutere hvordan verktøyene kan anvendes i deres arbeidshverdag. Praktiske verktøy som er konkrete og enkle, gjør det lettere for deltakerne å tilegne seg kunnskap. En viktig sammenheng er å skape en positiv opplevelse og ha det gøy med verktøyene. Praktisering og erfaring kan være pedagogiske faktorer på kurset, som er fordelaktig for at deltakerne skal ha mestringstro til å anvende verktøyene. Dette kan bidra til økt læringsutbytte. I tillegg til dette får deltakerne konkrete verktøy de kan anvende i egen arbeidssituasjon. Dette kan være en faktor som bidrar til at deltakerne kan fortsette å praktisere det de har lært.

6.0 Avslutning

I denne delen av oppgaven vil vi oppsummere de funnene som er kommet frem i analysen, før vi avslutningsvis vil komme med en konklusjon sett i lys av forskningsspørsmålene og den overordnede problemstilling. Formålet var å undersøke på hvilken måte et lederutviklingskurs bør legges opp for at deltakerne skal få mest mulig læringsutbytte under kurset. Ut i fra dette har vi definert følgende problemstillingen:

“På hvilken måte kan bruk av pedagogiske faktorer i lederutviklingskurs fremme læring og økt kompetanse?”

For å besvare dette har vi observert et lederutviklingskurs, samt gjennomført seks intervjuer av deltakere på kurset.

6.1 Konklusjon

Gjennom analysen har vi sett flere grunner til at bruk av pedagogiske faktorer bidrar til å fremme læring og økt kompetanse på lederutviklingskurset. Når vi setter disse faktorene opp mot forskningsspørsmålene, kan vi for det første se at dyktige og engasjerte kursholderne er en viktig faktor. Det kommer frem at et lederutviklingskurs med godt læringsmiljø er en viktig faktor som fremmer læring, da trygghet og samhold er elementer som gjenspeiles. Kursholdere bør legge til rette for å skape “klikk” i gruppen, noe som anses å være viktig i startfasen. Videre bør kursholderne være tydelige på viktigheten av god ledelse, da de kan oppfattes som rollemodeller. Tilrettelegging av veiledning og individuelle tilbakemeldinger er essensielle faktorer,

for å tilfredsstille den enkeltes behov i lærings situasjonen. Det viser seg også at oppfølging er en faktor som bør inkluderes i kurset for at deltakerne skal få økt eierskap til kunnskapen.

Hvilke læringsmetoder som blir tatt i bruk på lederutviklingskurs viser seg å være av betydning. Kombinasjon av teori og praksis og IGP metoden er faktorer som kan bidra til involvering og engasjement blant deltakerne. I tillegg bør det legges til rette for ulike læringsmetoder, fordi ulike personlighetstyper liker ulike metoder for læring. Samarbeidet på tvers i grupper og erfaringsdeling i praksisfellesskapet, kan også være faktorer som viser seg å ha betydning for deltakernes læring og kompetanse. Det unike læringspotensialet skjer når deltakerne løser praktiske oppgaver og reflekterer sammen i grupper. En viktig pedagogisk faktor er at kurset blir lagt opp slik at deltakerne får prøve ut det de lærer i egen arbeidssituasjon.

Til slutt viser det seg at bruken av praktiske verktøy har flere fordeler. De praktiske verktøyene bør fremstå som enkle og konkrete, og bør være morsomme å jobbe med. Dette er faktorer som øker sannsynligheten for å ta verktøyene i bruk. I tillegg bør deltakerne få mulighet til å teste ut verktøyene i praksis på kurset, i samarbeid med resten av deltakerne. Fordelen med dette er at deltakerne får mulighet til å dele forskjellige synspunkter og diskutere hvordan de kan benytte verktøyene i egen arbeidshverdag. Det viser seg som nevnt over at tilrettelegging av praktisering og erfaring av verktøyene, kan være pedagogiske grep i lederutviklingskurs. Dette er pedagogiske faktorer som viser seg å øke deltakernes mestringstro og kompetanse for å benytte verktøyene i egen arbeidssituasjon. Vi ser derfor at bruken av praktiske verktøy på kurset, er pedagogiske faktorer som øker læringsutbyttet da deltakerne får praktisert kunnskapen. I tillegg til at deltakerne har konkrete verktøy å benytte seg av i etterkant, som bidrar til å kunne fortsette å praktisere det de har lært.

Som nevnt i innledningen kan lederutvikling føre til skadelige effekter. Tatt i betraktning at vi kun har undersøkt ett lederutviklingskurs, fikk vi inntrykk av at deltakerne opplevde at lederutviklingskurset hadde nytteverdi. Vi tror mye av dette bunner i en kombinasjon av gode virkemidler.

For å konkludere, ser vi et samspill mellom de funnene som er presentert i forskningsspørsmålene. Vi ser at bruk av flere pedagogiske faktorer i

lederutviklingskurset fremmer læring og økt kompetanse. Disse faktorene fremkommer i samspill gjennom tre steg:

1. Tilretteleggelse av et godt læringsmiljø
2. Kombinasjon av ulike læringsmetoder
3. Erfaring av praktiske verktøy

Først og fremst viser det seg at kursholderne har betydning for tilretteleggelse av et godt læringsmiljø for å fremme læring. Videre benytter kursholderne ulike læringsmetoder og det er her læringen oppstår. Disse metodene styrker lærings situasjonen og fremmer deltakelse og engasjement på kurset. Kunnskapen og teorien deltakerne skal lære, presenteres før deltakerne får erfart kunnskapen gjennom praktiske verktøy. Betydningen av dette kan gjøre det enklere å knytte kunnskapen opp mot egen arbeidssituasjon.

Lederutviklingskurs er en kompleks læringssituasjon, der flere pedagogiske faktorer har betydning for læringsutbytte. I denne sammenheng er det faktorene nevnt over i samspill, som fremmer læring og økt kompetanse.

7.0 Kritikk av metode og eget arbeid

I denne delen av oppgaven vil vi presentere og reflektere over fremgangsmåten og metode, som kan ha ført til begrensninger for oppgaven. Vi skal gjøre dette ved å avklare svakheter ved undersøkelsen.

I midten av januar reiste vi til Oslo for å observere første kursdag, og i slutten av januar observerte vi siste kursdag og gjennomførte intervjuene. Vi fikk vite dato for lederutviklingskurset kun et par uker før vi dro. Det kan dermed ha ført til at vi ikke fikk satt oss grundig inn i tema og valg av problemstilling før intervjuet. I denne sammenheng kan det ha svekket funnene våre, da vi hastet med å lage intervjuguide og ikke hadde all teori klart på forhånd. Problemstillingen har endret seg underveis i undersøkelsesprosessen. Vi opplever derfor at ikke alle spørsmålene vi valgte å ha med i intervjuguiden, var like relevante som vi håpet på. Undersøkelsens grad av troverdighet kan dermed være svekket, da det kan ha påvirket sammenhengen mellom det fenomenet vi undersøker, og de dataene vi har samlet inn (Johannessen, Tuft og

Christoffersen 2010, 232). Likevel mener vi at troverdigheten ble styrket ved at vi benyttet oss av både observasjon og intervju, og at sannheten blir representert i analysen på grunnlag av den dataen vi har samlet inn. Vi kunne styrket troverdigheten ytterligere ved å ha sendt inn datamaterialet til informantene, slik at informantene kunne avgjort om det vi hadde tolket stemte overens med hvordan de selv forstod fenomenet.

På kursdagene ble vi tatt godt imot og kom i god kontakt med kursholderne og deltakerne. Deltakende observasjon som metode kan ha sine begrensninger for undersøkelsen. Når man er deltakende observatør kan man fort bli “en del av gjengen”, noe som kan føre til at en mister evnen til kritisk refleksjon. Påliteligheten kan dermed bli svekket i undersøkelsen, da vi som forskere kan påvirke resultatet (Jacobsen 2015, 167). I tillegg var deltakerne klar over at vi observerte de. Dette kan også ha innvirkning på påliteligheten, da man ofte har en tendens til å endre atferd når man vet at man blir observert (Jacobsen 2015, 166).

Tema for vår bacheloroppgaven, ble i stor grad valgt ut ifra vår egen interesse. Hvordan vi tolker og forstår teorien rundt det vi undersøker, kan derfor ha betydning for resultatet i en viss grad. Vi prøvde å ta høyde for dette gjennomgående i undersøkelsen, da dette kan påvirke oppgavens bekræftbarhet. For å unngå dette forsøkte vi å ikke tolke den informasjonen og de handlingene som ble ytret av informantene.

Det er hensiktsmessig å nevne at formålet i kvalitative undersøkelser ikke er å statistisk generalisere. Grunnen til dette er liten bredde av utvalgte enheter, noe som gjør det vanskelig å sitte igjen med et representativt utvalg. Kvalitativ metode gir oss muligheten til å gå mer i dybden og få mer forståelse rundt fenomenet som undersøkes, altså en teoretisk generalisering (Jacobsen 2015, 90).

Avslutningsvis vil vi poengtere at det er relevant å være kritisk til den sekundærdata som er brukt. Svakheten ved å benytte sekundærdata er at informasjon er blitt samlet inn av noen andre og med et annet formål (Jacobsen 2015, 140).

8.0 Videre forskning

Av tids- og kostnadmessige årsaker var vi nødt til å intervju informantene rett etter kurset. Det var derfor ikke mulighet til å undersøke effekten av lederutviklingskurset, men vi forholde oss til de pedagogiske faktorer som foregikk der og da. For å undersøke effekten av lederutviklingskurset, kunne vi gjennomført kvantitativ datainnsamling, ved å benytte spørreundersøkelser. Da kunne vi fått undersøkt flere enheter og informasjon som lett kan systematiseres, slik at man kan analysere større mengder data. Dette kunne vært spennende å gå i dybden på hvilken effekt lederutviklingskurset kunne hatt i etterkant. Herav å undersøke spesifikt i hvilke grad deltakerne fikk økt læringsutbytte etter endt kurs. Særlig i forhold til hvordan de praktiske verktøyene kan ha styrket deltakerne som ledere og hvordan dette kan ha vært fordelaktig for resten av organisasjonen og ikke bare lederen individuelt. Ut ifra funn ser vi også at det ville vært interessant om deltakerne hadde oppnådd økt læringsutbytte ved å tilføre en ekstra kursdag med fokus på oppfølging.

Det kunne også vært spennende å sammenlikne dette kurset med et annet lederutviklingskurs. Hvorav det ville vært relevant å undersøke noen sentrale variabler som er typisk i det lederutviklingskurset vi har undersøkt, opp mot et annet kurs med noenlunde samme hensikt. Ytterligere undersøke hva som styrker ledere når de deltar på et lederutviklingskurs.

Tatt i betraktning at det er mye forskning på området, ville det likevel være spennende å gå dypere inn på hva som faktisk er de mest hensiktsmessige metodene i et lederutviklingskurs. Videre kunne det vært interessant å gå dypere inn på hva hver enkelt deltaker trenger for å bli forpliktet til kunnskapen de har lært. Derav hvilke betydning kurset har for læringsutbytte .

9.0 Litteraturliste

- Aakre, Jonas og Henriette Stryken Scharning. 2013. *Prosjekthåndboka. Verktøykasse for kreative team*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Arnulf, Jan Ketil. 2012. *Hva er Ledelse*. 1. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Askheim, Ole Gaut og Tor Grenness. 2008. *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, Bruce L. og Howard Lune. 2012. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 8 utg. Boston: Pearson.
- Berg, Morten Emil og Jan Terje Karlsen. 2016. "A study of coaching leadership style practice in projects." *Management Research Review*, 39(9):1122-1142. Emeraldinsight.
- Garmannslund, Kari & Terje Uthusli. 1997. *Leder og pedagog læring, motivasjon, utvikling og vekst*. 2.utg. Stavanger: Fortuna Forlag
- Gjerde, Susann. 2010. *Coaching - hva hvorfor hvordan*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hartwig, Kathinka. 2016. "BI-studie om lederutvikling: kan føre til angst, redusert selvtillit, søvnløshet og depresjon". *Dagens Næringsliv*. 17. desember. Lesedato 29. januar 2017:
<http://www.dn.no/nyheter/2016/12/17/1323/Arbeidsliv/bi-studie-om-lederutvikling-kan-fore-til-angst-reduert-selvtillit-sovnløshet-og-depresjon>
- Heggholmen, Kari. 2014. *Fra drittdårlig til lærende lederskap*. 1. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Schiffman, Leon G., Leslie Lazar Kanuk og Håvard Hansen. 2015. *Consumer Behaviour: An European Outlook*. Red. Cathrine von Ibenfeldt. Oslo: Markedshøyskolen.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen. 2010. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Karlsen, Beate. 2013. "Når virker lederutvikling". *Dagens Næringsliv*. 26. august. Atekst
- Karp, Tom. 2014. *Endring i organisasjoner. Ideologi, teori og praksis*. 1. utg. Oslo:

Cappelen Damm

- Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann. 2015. *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Lai, Linda. 2013. *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Lent. Kurs. Lesedato 4.april 2017: <http://www.lent.no/kurs/2-dagersstyrkebasert-prosessledning/>
- London, Manuel. 2002. *Leadership Development*. 1. utg. New York: Psychology Press
- Mikkelsen, Aslaug. 2014. *Strategisk HRM 2. HMS, Etikk og Internasjonale perspektiver*. Red. Thomas Laudal. 1. utg. Oslo: Cappelen Damm
- Mikkelson, Alan, C. Joy A. York og Joshua Arritola. 2015. "Communication Competence, Leadership Behaviours, and Employee Outcomes in Supervisor Employee Relationships." *Business and Professional Communication Quarterly*, 78(3): 336-354. Sage Journals.
- Moesby-Jensen, Cecilie. 2012. *Social læring i arbeidslivet, ledelsesutvikling og forandring af praksis*. 1. utg. København: Hans Reitzels Forlag
- Nilssen, Vivi. 2012. *Analyse i kvalitative studier, den skrivende forskeren*. 1. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, Odd. 2002. *LMR. Ledelse av menneskelige ressurser. Måltrettet personal- og kompetanseledelse*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Rao, M.S. 2016. "Collaborate to build effective teams to achieve organizational excellence and effectiveness." *Industrial and Commercial Training*, 48(1): 24-28. Emeraldinsight
- Rhodes, Heather og Andrew Martin. 2015. "Factors Affecting Workplace Outcomes: Examining the New Zealand Army's Experiential Leadership Courses." *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 7(2): 112-127. Ebscohost (110343608)
- Tanggaard, Pål. 2016. *Prosesslederboka*. 1. utg. Oslo: Kommuneforlaget.
- Tjeldvoll, Arild. 2013. "Pedagogikk." *Store Norske Leksikon*. 17. desember. Lesedato 22. mai 2017: <https://snl.no/pedagogikk>
- Westli, Heidi Kristina, Kjersti Bergheim og Jarle Eid. 2012. "Lederutvikling i Forsvaret." *Magma*. Lesedato 01.04.2017: <https://www.magma.no/lederutvikling-i-forsvaret>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Generelt

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Hvor lenge har du jobbet her?
- Hva slags stilling har du?
- Hvordan ser din arbeidshverdag ut?

Hva gjorde du før du begynte her?

- Har du noen tidligere ledererfaringer?

Hvorfor deltok du på kurset?

- Har du deltatt på lederutviklingskurs tidligere?

Hvilke tanker har du rundt det å delta på kurs?

Hvilke informasjon fikk du om lederutviklingskurset i forkant?

Hvilke forventninger hadde du før du deltok på kurset, både i positiv og negativ retning?

- I hvilken grad følte du forventningene dine ble oppfylt?

Ledelse

Hvordan vil du beskrive deg selv som leder?

- Hva er gøy/givende med å være leder?

Hva er den største utfordringen med å være leder?

På hvilke måte tror du dette lederutviklingskurset kan påvirke deg som leder?

Kurset

Utførelsen:

Hvilke erfaringer tar du med deg fra kurset som du tror kan bidra til å styrke deg som leder?

Hva tror du er avgjørende i dette kurset for at du skal kunne utvikle deg som leder?

Hva overrasket deg mest ved å delta på dette kurset?

- Hva kunne vært gjort annerledes?
- Hvordan/ på hvilke måte

Hva tenker du om at kurset er lagt opp med kombinasjonen av teori og praktiske verktøy/metoder?

- Hvordan opplevde du denne kombinasjon
- Hva tror du er hensikten

Lederutviklingskurset hadde ulike innspill som krevde arbeid i praksis, hvilket utbytte fikk du av dette?

Kursholderne:

Hvilket inntrykk sitter du igjen med av kursholderne?

På hvilken måte mener du at kursholderne har betydning for læringsutbytte?
- Hvorfor?

På hvilke måte hadde kursholdernes evne til å lære bort?
- Hvorfor?

Hvordan opplevde du atmosfæren på kurset?

Hvordan var kursholdernes evne til å kommunisere med dere deltakerne?

Kursholderne benyttet og presenterte en læringsmetode. Som innebærer at man først jobber individuelt, så i grupper og deretter i plenum. Hva syns du om denne metoden?

Verktøy:

Hva tenker du om bruken av praktiske verktøy på kurset?

På hvilke måte likte du verktøyene?
- Hvordan var det å jobbe med disse på kurset?

På hvilken måte tror du bruk av praktiske verktøy kan bidra til læring?
- Hvordan/ hvorfor

Kunne du tenkt deg å benytte verktøyene i egen arbeidssituasjon?

På hvilken måte tror du verktøyene kan være nyttig for deg som leder?

Dere ble introdusert for et verktøy i starten av kurset – ”visittkortet”, hva tenker du om denne øvelsen?

Avslutning

Ville du anbefalt kurset videre til andre ledere?

På hvilken måte tror du læringen du sitter igjen med, kan løfte deg som leder, i forhold til før du deltok på kurset?

Hva mener du er det mest lærerike fra kurset som du kan ta i bruk i egen arbeidshverdag?

Vedlegg 2: Transkribert intervju

Kan du fortelle litt om deg selv?

Jeg jobber jo på byggherreavdelingen her på statsbygg. Vi har hovedansvaret av de byggeprosjektene som vi har og sine eiendommer. Jeg er ansatt som prosjektleder der. Jeg starta i jobben for en måned siden, så vet egentlig ganske lite om min egen stilling enda. Har vært med på flere kurs siden jeg startet, og jeg har fått møte folk fra flere ledd i bedriften, det er veldig positiv.

Hva gjorde du før du begynte her?

Jeg har erfaring fra ren prosjektledelse, egentlig å drive en prosjektorganisasjon, følge opp planer, tidsforbruk, kostnadsramme. Jeg prøver jo da å rendyrke det gjennom den stillingen jeg har her, da jeg kan ingenting om bygg. Men det stoler jeg på at fagkompetansen i organisasjonen sitter på, så tar jeg meg av resten da. Det er spennende.

Tidligere har jeg jobbet innen oljeindustrien, og det er første gang jeg jobber i denne sektoren, så dette er litt endringer for min del. Her jobbet jeg også som prosjektleder. Jeg har jobbet med flere byggeprosjekter, stort sett i offshore industrien. Her hadde jeg hovedansvar for utsetting av nye plattformer og sånne ting. Jeg har også drevet mitt eget selskap i noen år, hvor jeg leide meg ut som konsulent.

Hvorfor deltok du på kurset?

Jeg meldte meg selv på kurset, da jeg ønsket å få et inntrykk av hvordan jeg kan bli bedre på å lede gode prosessene og for å knytte kontakter. Jeg så på kurset som en del av egenutvikling. Jeg har også deltatt på flere kurs siden jeg startet, alt innenfor forskjellige temaer for å sette meg mer inn i organisasjonen og for å utvikle meg selv.

Hvilke informasjon fikk du om lederutviklingskurset i forkant?

Ikke så mye informasjon før, bare litt forskjellig rundt tema tror jeg.

rundt det å delta på kurs?

Jeg synes kurs er veldig greit, hvert fall ettersom jeg er ny her, så liker jeg å gå på litt kurs for å sette meg inn i ting, samtidig som jeg får møtt folk fra forskjellige deler av organisasjonen.

Hvilke forventninger hadde du før du deltok på kurset, både i positiv og negativ retning?

Det var vell at jeg ønsker å vite litt mer forskjellen på det å drive en prosess og et prosjekt, for meg er de begrepene litt sånn vage. Jeg liker å drive min egen stil og følge min egen magesfølelse. Det er liksom bare ord, men det var litt sånn ting som jeg ikke har tenkt over før. Hvis du leser en bok om prosjektledelse står de ikke hvordan du skal utøve prosjektledelse, men står bare forventninger hvordan levere, hva slags produkter du skal ha osv. Ikke hvordan du skal snakke med folk, stille god spørsmål og involvere mine medarbeidere. Dette synes jeg er spennende.

På hvilken måte sto dette opp til forventningene dine?

Ja, jeg vil si at kurset stod opp til mine forventninger. Jeg skjønte det at det finnes ord og begrep som beskriver litt alternativer måter å gjøre ting på, det er jeg litt fan av, og at det ikke bare er jeg som synes det, fikk mye ut av det. Jeg lært mye rundt det å jobbe med praktiske verktøy på selve kurset.

Hvordan vil du beskrive deg selv som leder?

Jeg mener det er viktig å by på seg selv, og at man innimellom må gå litt mer utenfor komfortsonen til seg selv og andre, men dette krever litt. Spesielt da man som prosjektleder ofte er med folk man ikke kjenner. Det handler om ”learning by doing”, det er viktig å prøve seg frem. Dette er noe jeg prøver å etterleve i min hverdag.

Hva er den største utfordringen med å være leder?

Jeg synes det er utfordrende å få folk med, og har noen ganger måtte lokke folk med muffins og skoleboller for å få folk til å være mer med.

Hvilke erfaringer tar du med deg fra kurset som du tror kan bidra til å styrke deg som leder?

Jeg tror verktøyene kan gjøre dette. Da dette er en litt mer avansert form for tankekart. Dette er verktøy jeg kan benytte i egen hverdag dersom man står litt fast. Jeg synes disse er veldig interessante. Kan hjelpe meg, med å planlegge og få med mine medarbeidere.

Hva tror du er avgjørende i dette kurset for at du skal kunne utvikle deg som leder?

Jeg tror det har mye å si på den settingen du er i. Jeg tror at jeg sitter igjen med en god opplevelse av kurset fordi det var flere hyggelige mennesker der og at jeg synes det var spennende innhold. Det er også ofte at det kan være litt kjedelig å dra på kurs, og at man på drikke kaffekopp etter kaffekopp for å ikke sovne. Men det følte jeg ikke var noe problem her. Det var mye deltakelse og aktivitet på kurset.

Hva overrasket deg mest ved å delta på dette kurset?

At det var mye mer praktisk, sånn gjør du dette, sånne reaksjoner kan du forvente, fryktet litt at det skulle bli litt mer tørt, forelesning aktig. Med gjennomgang av masse modeller, at man skulle slite med å holde seg våken (ler). Det skjedde noe hele tiden, du satt sjelden i en time og bare hørte på. Og det å ha fokus på å gjøre noe med møter så det ikke blir så kjedelig og at folk ikke sitter det bare med mobilen, mener jeg er veldig bra.

Hva kunne vært gjort annerledes?

Litt usikker, ettersom jeg har ikke vært på så mange sånne typer kurs. Jeg vet ikke helt hvor annerledes ting kunne ha blitt gjort. Det er klart man kunne seff kunne brukt mer tid, men da måtte det gått over flere dager og enda mer prøvd ut disse verktøyene.

På hvilke måte tror du dette lederutviklingskurset kan påvirke deg som leder?

Jeg innføringen av de forskjellige verktøyene kan hjelpe til å effektivisere hverdagen, og at man lettere kan se for seg hvordan vi skal ta tak i en prosjekt helt i starten.

Hva tenker du om kombinasjonen av teori og praktiske verktøy/metoder?

Det er litt som jeg sa tidligere, vi satt jo aldri å hørte på kursholderne mer enn en time og det var hele tiden noe som skjedde, det synes jeg var bra. Det blir ikke så veldig mye forelesning, det kunne gjort hele kursdagen mye mer krevende og tung.

Lederutviklingskurset hadde flere ulike innspill som krevde arbeid i praksis, hvilket utbytte fikk du av dette?

Det er jo vi menneskene som skal jobbe sammen, og det å prøve ut de forskjellige verktøyene sammen gjør at vi kan snakke litt sammen. Det var flere som sa de likte verktøyene og beskrev hvordan de kunne tenke seg å bruke de selv. Det var også bra

man diskuterte litt to og to, for det var noen verktøy som var litt avanserte, så da kunne man diskutere litt sammen for å se dele synspunkter og refleksjoner rundt det.

Hvilket inntrykk sitter du igjen med av kursholderne?

Kursholderne var veldig rutinert og det virket som han var flink til å få ting litt i gang. I starten sitter folk å skuler litt på hverandre, men de brukte noen metoder for at vi skulle bli litt bedre kjent.

På hvilken måte mener du at kursholderne har betydning for læringsutbytte?

Det har jo mye å si hvem som lager og hvem som hospiterer. Jeg synes de var flinke til å spille på det folk hadde av kommentarer og at de ikke slo ned på alle forslag, som for eksempel å mente at sånn og sånn er det. De prøvde å ta det folk hadde å si, litt inn i varmen. De fikk folk med seg. De har sikkert gjort det et par ganger, prøve og feile. Jeg tror det er de færreste som kan hoppe opp i en sånn jobb den første dagen og være sånn der. Man tenker jo at det er noen som er litt sånn erfarne.

På hvilke måte hadde kursholderens evne til å lære bort?

Han blir en slags rollemodell for den typen oppgave som prosessleder, blir jo å hente litt erfaringer derfra, de var inspirerende... Jeg kjenner jo selv hvor jeg vil legge igjen innsatsen for å skape litt god atmosfære, er jo det som motiverer folk. De var også inspirerende, i forhold til andre kjedelige folk som har vært kursholdere, så jeg kjenner jo selv hvor jeg vil legge igjen innsatsen som leder for skape litt god atmosfære er jo det som motiverer folk.

Hvordan opplevde du atmosfæren på kurset?

Tror man følte seg litt hjemme. Følte man matchet litt med de man var på gruppene, fant noe å prate om utenom, trivdes med de man satt med. Noen av deltakerne sitter jo ikke på kontoret her en gang, gøy å bli kjent med andre som jeg kan ha kontakt med ,vi satt sammen også i lunsjen.

Har en tendens til å bli sitte med de samme de ved lunsjen. Jeg hater jo egentlig det. Nå i begynnelsen særlig, at jeg får litt dårlig samvittighet når jeg ikke sitter med de som intervjuet meg for eksempel, eller de som liksom har tatt meg inn, ja så hvis jeg skal gå å sitte med noen andre er ikke fordi jeg ikke liker noen.

Hvordan var kursholderens evne til å kommunisere med dere deltakerne?

Jeg følte tenkte egentlig ikke så veldig mye over hvordan de kommuniserte. Men når dere spør, så tenker jeg at de var veldig klare. Jeg hadde aldri noe problem med å forstå hva de snakket om. Og han kursholderen var på hele tiden, og de forklarte med modeller på tavlen. Han var veldig engasjert og involverte oss ved å stille oss spørsmål underveis og lot alle komme med innslag.

Kursholderne benyttet og presenterte en læringsmetode. Som innebærer at man først jobber individuelt, så i grupper og deretter i plenum. Hva syns du om denne metoden?

Denne metoden tror jeg er veldig hensiktsmessig. Noen av de poengene som kom opp var jo det at det er mange som sitter på mer kunnskap og info, som man kan ha bruk for. Det kan være forskjellige grunner at man ikke tørr å hoppe fram i plenum når man for eksempel sitter med ti stykker, noen kan være mer sjenert eller ikke tørr å snakke i plenum. Eller så kan man tenke seg at noen ikke vil påta seg å være den bedreviter, som skal snakke til resten og vite best. Noen av de sosiale relasjonene kan være litt

vanskelig og det kan være mange grunner til at man ikke har lyst til å si noe. Jeg er jo ikke redd for det hvert fall (ler). Det er ikke alltid det har slått heldig ut, men sånn i snitt tror jeg man kommer greit ut. Men hvis man skaper sånne mindre grupper og sånn idemyldring tror jeg det kan være en måte å få frem de andre også på, de som ikke snakker høyest.

Hva tenker du om bruken av praktiske verktøy på kurset?

Jeg synes de praktiske oppgavene var det aller beste, hvis man skal ha litt utbytte av det, og hvis man skal huske det til senere. Ellers har det en tendens til å bare forsvinne og da er det viktig å få folk engasjert. Det synes jeg folk ble, hvert fall de gruppene jeg var på.

På hvilke måte likte du verktøyene?

For meg var det litt sånn konkretisering ved at du tenker gjennom hva som er meningen med at jeg skal ha dette møte. Mange har møter bare for å ha møte, uten at det er noe spesielt å snakke om, og ikke minst hvem skal delta. Noen kaller alle og enhver inn på møtene, mens noen kanskje ikke har noe å si. Jeg føler også at noen av verktøyene kan fungere som en huskeliste på at de eksisterer, men at man ikke kommer til å bruke de i alle situasjoner.

Noen av verktøyene var lagt opp slik at man fikk spille på hverandres ideer, noe jeg tror har mye for seg. Som leder sitter man på mye tanker og ideer om hvordan ting kan gjøres i ulike prosesser, men ved å først identifisere sine egne tanker og la andre bygge videre på disse så tror jeg at man kan komme frem til bedre resultater. Det skal ikke så mye til for å gjøre små forskjeller tror jeg.

På hvilken måte tror du bruk av praktiske verktøy kan bidra til læring?

Jeg tror det kan styrke deg som leder ved at du får vite at det finnes verktøy som kan benyttes for å lede prosesser. Jeg har blitt mer klar over at jeg lettere kan få kontroll over situasjoner. Jeg merket også at verktøyene lagde litt engasjement i gruppene, og at det var ganske moro å jobbe med de. For meg så er det viktig at man som leder kan bidra til å motivere, og hvis man får den responsen ved å jobbe med verktøyene, så kanskje de kan være litt motiverende å bruke for folk i prosjektgruppen også. Jeg synes verktøyene fikk frem engasjement og gjorde oss motiverte. Motivasjon er nøkkelen til å skape god læring. Det var også veldig morsomt og lekent å delta på et kurs med praktiske verktøy.

Dere ble introdusert for et verktøy i starten av kurset – ”visittkortet”, hva tenker du om denne øvelsen?

Jeg tror det var en god idé. Det gjorde at vi hadde noen felles ting å snakke om og da ble det litt gøy å gjøre disse tingene sammen og da slipper det litt hemninger. Man skulle jo tegne, og vi var jo ikke akkurat en gjeng med gode tegneferdigheter, så det var jo litt moro å se hvordan folk greide å tegne om seg selv.

På hvilken måte tror du verktøyene kan være nyttig for deg som leder?

Jeg tror de kan være veldig nyttig, men jeg må nok se an situasjonen litt når de egner seg å brukes. Jeg ser jo det at hvis jeg skal sitte med folk fra et par forskjellige firmaer, og at jeg plutselig skal komme med noen verktøy, så kan det bli veldig rart. Jeg føler man må jo hoppe litt ut på dypt vann for å gjøre det, men føler at nivået for å gjøre det har blitt litt lista for å ta sjansen, den er litt lavere nå, ettersom vi har fått prøvd det selv i praksis.

Hvorfor ville du eventuelt valg å benytte verktøyene i egen arbeidssituasjon?

Jeg vil nok se an gruppen jeg er i, og hvilke verktøy som eventuelt vil egne seg å bruke i den situasjonen. Jeg tenker de er relevante og at det kan være fristende å bruke de i sin rene form, slik som på kurset. Jeg kommer nok til å gjøre noe lignende, men om det blir en direkte kopi, det vet jeg ikke. Nå som jeg sitter med den del nye prosjekter, så kan jeg jo bruke noen av verktøyene, ved å sette gruppene sammen i grupper for å samarbeid.

Ville du anbefalt kurset videre til andre ledere?

Nei (ler), jeg kan jo ikke la andre få lære de triksene der, da blir jo ikke det jeg gjør noe spesielt. Det er viktig å holde på sine hemmeligheter. Joda, jeg tror kurset er et gunstig kurs. Det er ikke sikkert alle nødvendigvis kommer til å gjøre noe med det de har lært, så vet man uansett at de eksisterer.

På hvilken måte tror du læringen du sitter igjen med, kan løfte deg som leder, i forhold til før du deltok på kurset?

Ja, jeg tror det kan ha veldig mye for seg i en startfasen. Her må man jo avdekke alle fallgruver og muligheter. Det er noe som heter usikkerhetsanalyse, der jeg prøver å analysere prosjekter, hva er det som kan gå galt, fra sinte naboen eller kutter over et rør eller hvis en meteor kommer. Hvis noe detter ned akkurat der da, sjansen for det er veldig liten, men det har en stor kostnadskonsekvens. Du sitter med noe fakta, få folk på bordet er viktig, hvis du har glemt noen, ikke tatt høyde for det kan du slite når det gjelder kostnad, tid, budsjett, sånne ting som kommer frem hvis folk samarbeider skikkelig og være litt proaktiv og i så fall unngå det.

Hva mener du er det mest lærerike fra kurset som du kan ta i bruk i egen arbeidshverdag?

At det finnes metoder og ressurser jeg kan oppsøke hvis jeg trenger inspirasjon til noe, det finnes mer rundt det enn det jeg trodde. Mer bevisst på det ja. Jeg likte godt hvordan kurset var lagt opp egentlig, at det var så mye aktivitet og opp til oss deltakerne (poengtere dette tydelig).