

Kandidatnummer: 6016

MOP5101

Masteroppgave

Hvordan lærer ledere ledelse?



Master i ledelse

Høyskolen Kristiania

Vår 2022

«Denne masteroppgaven er gjennomført som en del av utdannelsen ved Høyskolen Kristiania. Høyskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger.»

Forord

Høsten 2020 begynte jeg min masterutdanning i ledelse, ved Høyskolen Kristiania i Oslo. Denne oppgaven symboliserer en sist avslutning på dette. Det har vært to lærerike år, der jeg ikke bare har utviklet min kunnskap om ledelse, men også hatt en personlig utvikling. Nå venter arbeidslivet, og jeg gleder meg til å ta med erfaringer og kunnskap som jeg har lært gjennom masterutdanningen min.

Det er mange som fortjener en stor takk. For det første vil jeg takke min veileder Cathrine Filstad for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Ikke minst for å ha inspirert meg til temaet gjennom faget *kunnskapsledelse* høsten 2021.

Videre vil jeg rette en stor takk til alle de 10 lederne som valgte å stille opp til intervju, som kom med inspirerende refleksjoner, spennende erfaringer og tanker.

Til slutt en stor takk til mine nærmeste, som har heiet på meg, lagt til rette og støttet meg gjennom hele prosessen. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven.

Sammendrag

«Jeg vet lite som er så lett å omtale i store ord og så vanskelig å få til i praksis som ledelse» (Arnulf 2020, 7). Ledelse i seg selv er mye forsket på, og da særlig hvordan man bør lede eller hvordan bli en god leder. Jeg finner det derfor interessant å ta et dypdykk inn i hvordan dette *læres*, fordi det er lite forsket på. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å besvare problemstillingen: «hvordan lærer ledere ledelse?»

Dette er en kvalitativ forskningsstudie, der jeg har brukt en abduktiv tilnærming gjennom et fenomenologisk forskningsdesign. Videre har jeg utført 10 strukturerte dybdeintervjuer, med 10 forskjellige ledere, fra forskjellige sektorer og med ulik erfaring. I forkant av intervjuene valgte jeg å lage en intervjuguide, med ferdig formulerte spørsmål. Der ble det i tillegg noe rom for å stille spørsmål basert på intervjuet i seg selv.

Funnene i oppgaven baserer seg på eksisterende og relevant litteratur, og innhentet empiri. Ledere lærer ledelse i stor grad gjennom erfaringer som man tilegner seg på et individnivå, men også gjennom sosiale interaksjoner med de rundt seg. For øvrig må man også ha en viss grad av faglig påfyll av ledelsesteori, da det kan sies at formell og uformell læring er betinget av hverandre. Den formelle læringen gir deg en verktøykasse med ulike verktøy, men er ikke noe verdt dersom du ikke anvender den. På samme måte må man anskaffe seg en verktøykasse for å kunne lære seg ledelse på en mer anvendelig og strukturert måte. Det må videre presiseres at det må foreligge en motivasjon til læring, der forventinger til egen lederrolle påvirker villigheten til å lære. Helt til slutt må det påpekes at ledelse er noe kontekstuellt og situasjonsbasert. Det betyr at man hele tiden må tilpasse seg som leder og tilpasse seg ned konteksten og situasjonen man står i. Ledelse er en livslang læring.

Nøkkelord: Ledelse, læring og utvikling

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	6
1.1 Avgrensning	7
2.0 Teori	7
2.1 Definisjon på ledelse	7
2.2 Ledelse vs. Styring	7
2.3 Lederstiler og ledelsesformer	9
2.4 Lederutvikling gjennom motivasjon og forventninger	11
2.5 Kritisk ledelsesforskning	13
2.6 Læring	13
2.6.1 Læringsarenaer	15
2.6.2 Refleksjon	17
2.7 Kunnskap og kompetanse	17
2.7.1 Kunnskapsdeling og tillit	20
2.8 Har personlighetstrekk noe å si for læring av ledelse?	21
2.9 Er man født til å bli en leder og hvem blir eventuelt leder?	22
2.10 Hvordan lærer ledere ledelse ifølge tidligere forskning?	23
3.0 Metode	25
3.1 Valg av metode	25
3.2 Datainnsamling	26
3.2.1 Intervjuguide	27
3.2.2 Utvalgelse av intervjuobjekter	28
3.2.3 Oversikt over intervjuobjektene:	29
3.3 Dataanalyse	30
3.4 Kvalitet på studien	31
3.4.1 Gyldighet	32
3.4.2 Pålitelighet	32
3.4.3 Generaliserbarhet	32
3.5 Etske betraktninger	33
4.0 Resultat og drøftelse	33
4.1 Hvordan lærer ledere ledelse?	34
4.1.1 Fra førstegangsledelse til erfaren leder	37
4.1.2. Motivasjon og forventinger til egen ledelse	39
4.1.3 Refleksjon over egen lederrolle	42
4.1.4 Lederkurs som viktig faktor for læring av ledelse	44
4.1.5 Hva savner de fleste ledere for å lære ledelse?	47
4.1.6 Taus kunnskap, kunnskapsdeling og tillit	48
4.1.7 Utfordringer og det som har falt mest naturlig for lederne	50
4.1.8 Er det noen personlighetstrekk som gjør at du er mer egnet som leder?	53
4.1.9 Kan alle lære ledelse?	55

4.10 Lederstil som et valg.....	57
5.0 Konklusjon.....	58
6.0 Kritikk til egen oppgave.....	60
7.0 Forslag til videre forskning.....	61
8.0 Referanseliste.....	62
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	66
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD.....	67

1.0 Innledning

Da jeg begynte masterutdanningen min på Høyskolen Kristiania høsten 2020, var jeg veldig usikker på hva jeg skulle skrive masteroppgave om. Høsten 2021 gikk det endelig opp et lys for meg, under faget *kunnskapsledelse* forelest av Cathrine Filstad. Her fikk vi en eksamen der vi kunne velge mellom ulike problemstillinger, og en av de lyste opp med en gang, nemlig *hvordan lærer ledere ledelse*. Endelig falt brikkene på plass, og jeg fant ut av hva min interesse og motivasjon var for denne masteroppgaven. Jeg ville finne ut av hvordan en leder lærer seg ledelse, ikke hvordan den enkelte blir en god leder eller hva man bør gjøre. Jeg vil se på hva som faktisk skjer og hvilke faktorer som spiller inn på læringen.

Et utsagn som tidlig i skrivingen vekket min interesse er: «Det er vanlig å høre folk si at gode ledere fødes, ikke lages, og at ledelse uansett ikke er en vitenskap, men en kunst man ikke kan lære på skolen. Oppfatninger om ledelse grenser noen ganger til en blind tro på talenter og persondyrkelse» (Arnulf 2020, 8). Det kan ikke være så lett som at man bare blir født til en leder, at man ikke kan lære seg det på lik linje som å gå. Jeg vil derfor bruke denne masteroppgaven, på å motbevise dette, og rette fokuset på *hvordan* og ikke hva man *bør* gjøre ledelse.

Formålet med oppgaven er å besvare følgende problemstilling: «*Hvordan lærer ledere ledelse?*» Ut ifra denne problemstillingen springer det to elementer, ledelse og læring. I denne oppgaven skal vi se nærmere på ulike faktorer som spiller inn i lederoppgaven. Er ledelse mer naturlig for noen og ikke andre? Spiller personlighetstrekk, stil, situasjon og kollektiv læring inn som avgjørende? Vi skal også gå nærmere inn på ulike læringsarenaer for å finne ut av et mulig svar på problemstillingen, der jeg vil bruke innhentet empiri fra dybdeintervjuer.

I punkt 2 av oppgaven skal vi se nærmere på relevant og eksisterende litteratur, der jeg tar for meg ulike definisjoner av ledelse, læring og de ulike læringsarenaene. I punkt 3 vil jeg gå igjennom metoden og hvilke valg som er tatt underveis, for eksempel hvorfor jeg har gjort som jeg har gjort. Under punkt 4 presenteres resultat og drøftelse, der jeg bruker teori og empiri opp mot hverandre for å se om jeg finner noen sammenhenger eller ulikheter. Avslutningsvis vil jeg i punkt 5, 6 og 7 komme fram til en konklusjon, kritikk av egen oppgave og forslag til videre forskning.

1.1 Avgrensning

Oppgaven tar ikke utgangspunkt i hva som er god ledelse eller hvordan man blir en *god* leder. Grunnen til dette er at jeg ønsker å studere ulike lederes historie på hvordan de lærer ledelse, ikke om de har blitt en god leder eller ikke. Videre vil jeg se på om det er noen personlighetstrekk som går igjen som relevante for læring. Disse diskuteres ut fra litteraturen, da jeg ikke har gjennomført personlighetstester.

2.0 Teori

For å kunne besvare problemstillingen i denne masteroppgaven vil jeg presentere relevant litteratur. Det er to hovedtemaer som utgjør de teoretiske rammene, basert på problemstilling. Dette er ledelse og læring, og vil derfor være hovedfokuset gjennom hele oppgaven. Med dette ønsker jeg å definere hva ledelse er, hva læring er og hvordan vi lærer.

2.1 Definisjon på ledelse

Ledelse har gjennom en årrekke blitt forsøkt definert av ulike forskere, og det er omtrent like mange definisjoner av ledelse som det er forsøk på å definere det. Ledelse er med andre ord vanskelig å definere på en god måte, men jeg skal likevel prøve å gi en så treffende definisjon av begrepet som mulig. Karp (2019) definerer ledelse som «å lede mennesker» (Karp 2019, 21). Han påpeker også at ledelse er «handlingen som utføres når noen leder» (Karp 2019, 22). Videre definerer han også ledelse som «relasjonelle, dynamiske og sosiale påvirkningsprosesser for å oppnå målsettinger» (Karp 2019, 32). I likhet med Karp (2019) definerer Yukl og Gardner (2020) ledelse som «prosessen med å påvirke andre til å forstå og bli enige om hva som må gjøres og hvordan det skal gjøres, og prosessen med å legge til rette for individuell og kollektiv innsats for å nå felles mål» (egen oversettelse, Yukl og Gardner 2020, 26). Med utgangspunkt i disse to definisjonene, handler ledelse om å lede mennesker, gjennom bevisste påvirkninger, for å legge til rette for å nå en målsetting.

2.2 Ledelse vs. Styring

Oppgaven vil ta for seg ledelse, ikke management eller styring. Dette fordi jeg ønsker å se på hvordan de mellommenneskelige forholdene spiller inn på lederrollen, og ikke hvordan ledere koordinerer de forskjellige administrative aktivitetene. Hva som påvirker og utvikler ledelsespraksiser vil kunne være en avgjørende faktor for hvordan ledere lærer ledelse.

Hvordan man løser drift og styrer vil derfor ikke kunne ses på som relevant i like stor grad, og det er derfor problemstillingen går ut ifra ledelse.

Styring er på mange måter det samme som å administrere, der man organiserer arbeid, regler, prosedyrer, rutiner og systemer. Man må også se på løsninger for å sikre at tilstrekkelig ressurser hentes inn, og fordele dette på en måte som gjør at arbeidet kan utføres på en hensiktsmessig måte (Arnulf 2020, 11).

I følge Karp (2019) er en leder noe man er, og skal utføre, mens styring går ut på det administrative, der man organiserer drift, kontroll og lignende (Karp 2019, 23). For å danne et enda nærmere hva forskjellen på ledelse og styring er, kan vi se i tabellen nedenfor der Hennestad og Revang (2017) har oppsummert noen av forskjellene.

Ledelse	Styring
En påvirkningsrelasjon	En autoritetsrelasjon
Leder og følgesvenn	«managers» og underordnede
Uttrykte reelle endringer	Produsere og selge varer og/eller tjenester
Uttrykte reelle endringer reflekterer felles formål hos leder og følgesvenn	Varer og tjenester er resultater av koordinerte aktiviteter, hvor managers planlegger, og underordnede produserer og utfører

Tabell 1.1 Forskjeller på ledelse og styring (Hennestad og Revang 2017, 124)

Et annet faktum, er at hvordan ledere lærer henger sammen med *hva* de skal lære. En stor del av lederrollen er den administrative delen, og det handler derfor i stor grad om hva de bruker tiden sin på. Ifølge Mintzberg (1976) og Tengblad (2006) bruker ledere store deler av tiden sin på administrativt arbeid og møtedeltagelse. Det vil derfor være en viktig del av lederrollen. I denne oppgaven vil imidlertid fokuset være hvordan ledere lærer den relasjonelle delen av ledelse. Hvordan de lærer ledelse i form at den relasjonelle delen, vil preges av at de i mindre grad bruker tid på dette og potensielt kunne vært høyere, dersom det var en prioritet.

For å forstå ledelse, vil det også være hensiktsmessig å forstå organisasjonskultur. Organisasjonskultur kan ses på som «et system med felles meninger, forståelse og verdier» (egen oversettelse, Alvesson et al. 2017, 64). Videre kan vi se på om organisasjonskulturen påvirker ledelse eller om ledelse påvirker organisasjonskulturen. Dette er komplekst, men kanskje påvirker de begge hverandre i den grad av at ledelse har en kulturell innflytelse, men antakelig er lederen slik den er på grunn av organisasjonskulturen. Noen organisasjoner ønsker muligens å ansette ledere med spesifikke ledelsesstiler som passer inn i kulturen eller er det de tror kulturen trenger, og er derfor påvirket av organisasjonskulturen. Noen ganger er det ledelse som påvirker organisasjonskulturen innenfra og ut. Begge deler ses på som sentralt og viktig, men er likevel situasjonsbasert (2017, 65-70).

2.3 Lederstiler og ledelsesformer

Det er en rekke ledelsesmodeller og lederstiler en kan ha som leder. Det vil derfor ikke være hensiktsmessig å trekke frem alle, men se på de mest anvendte og relevante i henhold til oppgaven. Med dette ønsker jeg å se på ulike lederstiler, for å finne ut av om man velger lederstil eller om det er basert på sånn du er som person. Den første lederstilen jeg ønsker å trekke frem er relasjonsbasert ledelse. Denne lederstilen handler om å stryke det sosiale systemet, gjennom å støtte, lytte, oppmuntre, anerkjenne, myndiggjøring osv. for å skape relasjoner som er basert på tillit (Karp 2019, 78; Amundsen 2019, 123). Dersom man klarer å skape et sosialt miljø der medarbeiderne har tillit til lederne, vil det kunne tenkes at de også gjør det lille ekstra for at teamet og lederen skal lykkes. Denne lederformen har mange likheter med andre lederstiler og kan ofte være en blanding av ulike ledelsestiler, slik som myndiggjørende ledelse og transformasjonsledelse.

Transformasjonsledelse går ut på «å løfte underordnedes motivasjon, tilfredsstille deres behov for læring og utfordringer i jobben og behandle dem som kompetente voksne» (Li i Glasø og Thompson 2013, 16). Ofte er transformasjonsledere motivert av indre verdier, kontra ytre verdier, og ønsker det resultatet som er mest gunstig for fellesskapet kontra egenvinning (Li i Glasø og Thompson 2013, 16). Det som skiller transformasjonsledelse fra mange andre ledelsesformer, er blant annet at lederen fremstår som symbolsk. Med andre ord en rollemodell, som er preget av inspirerende appell, hvorav organisasjonens verdier står i sentrum (Li i Glasø og Thompson 2013, 39).

Mye tyder på at man i stor grad må trene på å være en transformasjonsleder. Det er flere måter å trene på dette, men det er foreslått i boken at man bruker teori, praksis og selvrefleksjon som treningsverktøy (Arnulf i Glasø og Thompson 2013 62). Dette vil være med på at lederen selv blir bevist på sine handlingsmønstre og kan med dette ta med seg nye synsvinkler og atferd inn i arbeidshverdagen. Som leder kan man også trene på enkelte deler av transformasjonslederatferd. Eksempelvis kan man trene på individuell støtte, dersom du som leder ikke klarer å uttrykke deg på måter de enkelte medarbeidere trenger. Dersom kommunikasjonen svikter, vil det også kunne tenkes at lojaliteten synker (Arnulf i Glasø og Thompson 2013 79).

Videre er fokuset på myndiggjørende ledelse, som omfatter hvilken maktposisjon du står i basert på andres makt. Makthaveren (lederen) avgjør maktfordelingen i relasjoner med andre (Amundsen 2019 16). Dette preges av en såkalt leder-medarbeider-relasjon der tillit, gjensidighet og anerkjennelse står i sentrum (Amundsen 2019 132).

Ved myndiggjørende ledelse står blant annet superledelse i fokus, der man gir fra seg makt og oppfordrer sine medarbeidere til å lede seg selv. Dette medfører at medarbeiderne rundt til slutt vil kunne ses på som et autonomt team, som jobber selvstendig uten stor form av ledelse og veiledning, men gir heller handlingsrom og tillit til medarbeiderne. På denne måten vil leder og medarbeidere kunne få størst utbytte av hverandre (Amundsen 2019 184).

Selvledelse handler om å lære å lede seg selv. Dette gjennom gjøres gjennom «tanker, følelser, ønsker, handlinger og prestasjoner for å opprettholde en balanse eller normal fungering» (Thompson og Glasø i Glasø og Thompson 2019, 61). Som leder vil du drive med superledelse, for å lære dine underordnede til å påvirke seg selv. En superleder defineres som «en prosess der en leder utøver en bevisst påvirkning for å veilede, strukturere og tilrettelegge aktiviteter og relasjoner i en gruppe eller en organisasjon» (Thompson og Glasø i Glasø og Thompson 2019, 87). Som leder vil det å lære seg selvledelse og superledelse være et viktig verktøy for å mestre en krevende hverdag, både for dine underordnede og deg selv som leder.

En annen viktig form for ledelse er endringsledelse. Endringsledelse går ut på «å implementere nye ideer i hverdagsvirksomheten» (Hennestad og Revang 2017, 139). Med dette innebærer det å lede i den ønskede retningen, hvor man tar inn nye visjoner og mål i organisasjonshverdagen. Her går man fra gammel til ny praksis, og utvikling blir

implementert i virksomheten (2017, 138). På bakgrunn av dette er det som leder viktig å vite hvordan man kan skape oppslutning til endringene. Endringer kan i liten grad utføres alene. Som leder vil det derfor være essensielt å kunne skape mening i arbeidet, slik at medarbeiderne forstår hvor og hvorfor de skal dit de skal. Kommunikasjon er derfor en viktig faktor i en slik situasjon.

Videre har vi en lederstil som går på «Refleksiv ledelse» (Egen oversettelse, Alvesson et al. 2017). Med begrepet mener de at «mennesker-senior og junior- tenker nøye på hvordan man organiserer arbeid, og hvordan bruke både ledelse og andre måter av organisering for å få arbeidsplassen til å funke bra» (egen oversettelse, Alvesson et al. 2017). Det er viktig at «ledere er refleksive i sine handlinger, der man tenker igjennom sin påvirkning og oppgave, fremfor å følge trender og populære oppskrifter på hvordan man skal lede» (egen oversettelse, Alvesson et al. 2017).

Motpolen til relasjonsbasert ledelse kan sies å være resultatorientert ledelse. «Resultater fokuserer på endene, ikke meninger. Resultatbasert ledelse betyr å oppnå utfall, ikke bare ha en god karakter» (egen oversettelse, Ulrich et al. 1999, 28). Med andre ord, handler resultatbasert ledelse om at man fokuserer på utfallet gjennom resultater, og ikke så mye om det sosiale systemet, der man skaper relasjoner med sine medarbeidere.

2.4 Lederutvikling gjennom motivasjon og forventninger

Lederutvikling går ut på å knytte «individets evner, kunnskaper og ferdigheter til den formelle lederrollen» (egen oversettelse, Day 2000). Nye tanke-og handlingsmønstre kan medføre en ny selvinnsikt, ved at man får en bredere forståelse av seg selv. Det kan også gjøre at man får selvmotivasjon og selvregulering. Men det må jobbes med, og man er derfor avhengig av et perspektivskifte. Når man ser på det som foregår inni mennesket, kalles det et intra-perspektiv (Day 2000).

På den andre siden har vi inter-perspektiv. Dette omhandler at man ser på samhandling mellom flere mennesker enn seg selv. En forskjell fra intra-perspektiv er at inter-perspektivet omhandler ledelsesutvikling og ikke lederutvikling, fordi det går ut på de sosiale relasjonene, som resulterer i å forbedre samarbeid gjennom å bygge nettverksrelasjoner (Day 2000).

«Forventninger må i stor grad ses i sammenheng med mestring for å forstå lederutvikling» (Filstad 2020, 97). Å ha forventninger til seg selv som leder, men også til hva teamet ditt skal levere, påvirker din villighet til læring og utvikling. Dersom du har lave forventninger til deg selv som leder, eller ikke tar rollen for det den er, vil læringen og utviklingen gjenspeile dette. På den andre siden vil utviklingen og ønsket til læring være høy, dersom du har store forventninger til deg selv som leder. Forventninger og motivasjon kan derfor ses på som en avgjørende faktor for læring og utvikling av deg som leder, fordi det ikke bare påvirker deg selv, men også teamet og organisasjonen.

I likhet med forventninger, er også motivasjon en viktig faktor for lederutvikling og læring. Motivasjon, både indre og ytre, er med på å styre ønsket om å lære. Om motivasjonen er lav eller høy, er påvirket av erfaringer. Å utvikle nødvendige egenskaper for læring, påvirkes av motivasjon (Filstad 2016, 57). Med andre ord er motivasjon en kritisk faktor for læring og utvikling, fordi det påvirker villigheten din til å tilegne nødvendige ressurser til læring.

I følge Vrooms forventningsteori (1964) vil individer «engasjere seg i atferd som sannsynligvis vil føre til verdsatte resultater, så lenge de oppfatter at de kan produsere slik atferd med hell» (egen oversettelse, Kuvaas et al. 2016). Det er noe kritikk mot denne forventningsteorien, da den er fokusert på motivasjon av ytre karakter. Med dette menes motivasjon som er drevet av å oppnå positive konsekvenser og unngå negative konsekvenser, hvorav det å oppnå en belønning er en driver (Deci og Ryan 2000). Det kan tenkes at det ligger mye sannhet i denne forventningsteorien, i og med at mange blir ledere fordi de ønsker lønnen, makten og posisjonen, altså ytre motivasjoner. Ved at de blir ledere, vil det kunne tenkes at dette også er en oppgave de selv føler at de kan håndtere på en god måte.

I følge Kraiger og Ford (2007) bør motivasjon studeres som en mediator og moderator. Dette innebærer å se på hvordan treningsrelevans påvirker motivasjon og hvordan viljen til å lære påvirkes av motivasjon (Dysvik og Kuvaas, 2008). På bakgrunn av dette kan vi se på hvordan hver enkelt medarbeider reagerer på trening og utvikling, siden dette er påvirket av individuelle forskjeller. Motivasjon og forventninger er ikke den samme for alle, og kan derfor ikke ses under ett. Dersom man fokuserer på å gi mange opplæringsmuligheter til de ansatte, vil ikke bare deres resultater økes, men også føre til høyere nivå av indre motivasjon. Arbeidsmotivasjonen blir påvirket av ulike faktorer som eksempelvis kollega-og

veilederstøtte, og vil ha større innflytelse på motivasjon enn treningsmuligheter alene. Det må derfor kombineres og tilpasses til hver enkelt medarbeider (Dysvik og Kuvaas 2008).

2.5 Kritisk ledelsesforskning

Selv om det er mye forskning på ledelse og hva en leder bør gjøre, er det likevel ikke nok fokus på å se konteksten man leder i, eller kulturen man som leder havner i. Den tradisjonelle ledelsesforskningen har ikke vært opptatt nok av å se kontekst, men er heller basert på ledelse gjennom generelle teorier, og utøvelse av ledelse uavhengig av kontekst (Tengblad 2006).

Nyere forskning sier at man må forstå konteksten for å kunne ta beslutninger (Mintzberg 1976). Undervisning kan ikke alene gjøre at vi lærer ledelse. Det er personlige, eksperimentelle, erfaringsbaserte og kontekstavhengige prosesser (Karp 2019, 102). Konteksten er derfor avgjørende for å kunne lære seg ledelse, og dersom vi ikke forstår konteksten, vil vi heller ikke kunne forstå «person-situasjon interaksjoner» (egen oversettelse, Johns 2006).

«Ledelse er et gruppefenomen. Når man trekker den kårede helten ut av organisasjonen, følger ikke konteksten med, og suksessen gjenskapes ikke nødvendigvis» (Arnulf 2020, 265). Dette påpeker igjen viktigheten av kontekst, fordi du ikke nødvendigvis kan være ferdigutlært som leder. Dersom du er en god leder ett sted, betyr det ikke at du vil være det et annet sted, fordi det avhenger av konteksten. Når konteksten ikke lenger stemmer, vil man kunne miste medarbeidere og få ineffektive organisasjoner (Arnulf 2020, 334-335).

2.6 Læring

For å kunne si noe om hvordan ledere lærer ledelse, må vi se nærmere inn på læringslitteraturen. Læring innebærer tilegnelse av ny informasjon, samt å utvikle egenskaper etter dette. Dette er med på å utvikle enkeltpersoner, som igjen kan bringe denne læringen inn i organisasjonen. Læring kan ses på å være dynamisk og under kontinuerlig utvikling (Filstad 2016, 20). «Det er personen som lærer, og at resultatet er en forandring hos personen, selv om vedkommende muligens kan være årsaken til ulike sosiale endringer» (Jarvis 2007 i Filstad 2016, 39).

Innenfor organisasjonslæring har vi to hovedtilnærminger, individuell kognitiv læring og læring som deltakelse og praksis. Individuell kognitiv læring kan ses på som en «spesifikk og målrettet form som gir individet nødvendig kunnskap til å utføre en spesifikk rolle i for eksempel en ny organisasjon» (Filstad 2016, 27). Dette er læring gjennom mentale prosesser, og gjerne avskilt fra annen aktivitet i organisasjonen. Rammene rundt individuell læring, er basert på deltakelse og forholdet rundt individet i organisasjonen, og påvirker derfor resultatet av læringen (Filstad 2016, 27).

Læring som deltakelse og praksis kan betegnes som det sosiokulturelle perspektivet. Det sosiokulturelle perspektivet er «bundet til sosiale og kulturelle situasjoner og oppstår når folk arbeider sammen. Kunnskapen kan ofte være taus» (Gotvassli 2020, 28). Denne type læring er med andre ord læring som skjer ved sosial interaksjon, der man jobber sammen gjennom refleksjon og kommunikasjon (Gotvassli 2020 28). Slik læring skjer gjennom hverdagsaktiviteter i et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan defineres som «en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller entusiasme for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette området ved vedvarende samhandling» (Wegner et al. 2002 i Filstad 2016, 33).

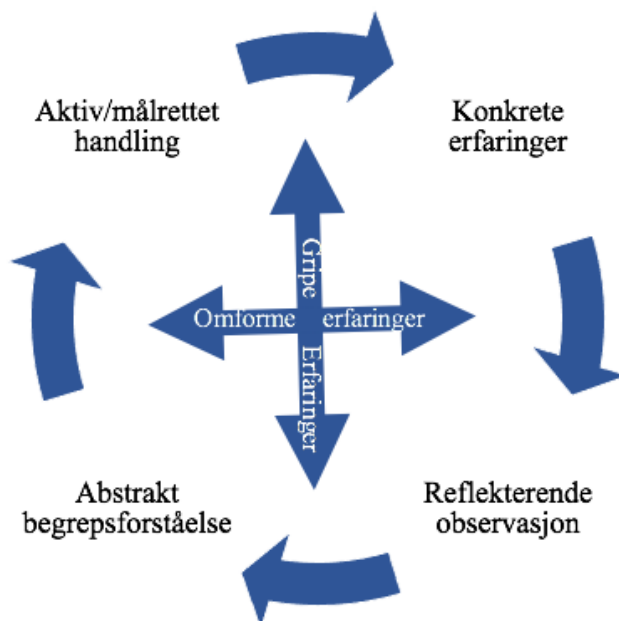
Videre har vi induktiv og deduktiv læring. Førstnevnte går ut på læring gjennom erfaring, der man blir påvirket av erfaringer man har fra før i lignende sammenhenger, men også å lære mens veien blir til, og med dette skape erfaringer. Deduktiv læring er læring gjennom undervisning. Med dette menes det at man lærer gjennom å få opplæring på feltet (Hennestad og Revang 2017, 213).

Vi kan se på læring gjennom to ulike dimensjoner, interpersonlige og intrapersonlige prosesser. Den interpersonlige prosessen er læring gjennom sosiale mellommenneskelige relasjoner, som vil si læring som skjer i fellesskap med andre mennesker. Dette kan blant annet gå ut på samarbeid om en felles oppgave. Ved intrapersonlige prosesser menes læring gjennom egne tanker, altså det som foregår inni ditt eget hode. Vi kan se en stor fordel ved interpersonlig læring, da dette er en del av den uformelle læringen, som gjør at vi lærer fra oss selv, men også andre. Dette er viktig for en organisasjon i læring, da det påvirker hvordan man løser arbeidsoppgavene og nye utfordringer (Ottesen 2011, 82).

2.6.1 Læringsarenaer

Det er en rekke ulike læringsarenaer når det kommer til læring, i dette tilfellet læring av ledelse. Fokuset vil på bakgrunn av problemstillingen være individuell læring, og jeg vil i dette delkapittelet fremvise ulike læringsmodeller og teorier for individuell læring. Individuell læring må ses på fra et tverrdisiplinært perspektiv. Dette vil si at læring ikke bare skjer gjennom det fysiske, slik som sanser, kognitivt og emosjonelt, men også gjennom praksis og erfaringer (Filstad 2016, 38).

Et eksempel på en erfaringsbasert læringsteori er Kolbs lærings sirkel (se figur 2.0 under). Dette er en spirallignende læringsprosess, som man gjentar. Den skal illustrere hvordan man kan øke læringskraften sin, ved å følge spiralen gjennom «å oppleve, reflektere, tenke og handle» (Kolb og Kolb 2009). Grunnet for observasjon og refleksjon er umiddelbare eller konkrete erfaringer, som man aktivt kan teste og bruke til å skape nye opplevelser og læring (Kolb og Kolb 2009).



Figur 2.0 Kolbs lærings sirkel (Kolb og Kolb 2009)

Videre kan vi dele læring inn i uformell og formell læring, for å finne ut av hvor den individuelle læringen skjer i organisasjoner. Formell læring kan ses å være læring som skjer via kurs, videreutdanning, opplæring osv. Uformell læring må derfor sies å være all annen læring som ikke er formalisert (Filstad 2016, 58). Det er uten tvil uformell læring man har

mest av i hverdagen, men det kan tenkes at formell læring kan være med på å sette grunnlaget for uformell læring. Ut ifra dette kan vi si at de er betinget av hverandre, fordi «tilegnet kunnskap gjennom formell læring må få sin anvendelse gjennom uformell læring. Det er her kunnskap vil få praktisk relevans som kompetanse.» (Filstad 2016, 183).

For å sette formell og uformell læring inn i en modell, kan vi anvende Jennings 70-20-10 modell (Filstad 2016, 66). Vi kan i modellen nedenfor se fordelingen på formell og uformell læring. 70% av læringen skjer ved uformell læring gjennom praksis, 20% læring gjennom andre, og kun 10% gjennom formell læring.



Model 2.1 Jennings 70-20-10 modell (Filstad 2016, 66)

Det har i ettertid fremkommet en del kritikk mot denne prosent-fordelingen, og i følge Filstad (2016, 67) er det ikke tilstrekkelig nok støtte i forskningen for denne fordelingen. Kanskje ville det gitt mer mening dersom 20%-tallet hadde vært plassert med i samme punkt som 70%-tallet. Grunnen til dette er fordi læring og utvikling ikke bare skjer på individuelt nivå, men også sammen med andre. Modellen er likevel et godt rammeverk for læring, der den viser den store betydningen praksis har for læring (Filstad 2016, 67).

Som en del av den sosiokulturelle læringen, finner vi situert læring. Situert læring kan defineres som «legitim perifer deltakelse» (Lave og Wenger 1991 i Filstad 2016, 82). Dette er basert på en antropologisk og sosiologisk tilnærming, der relasjonen mellom ekspertdeltakeren (mesteren) og lærlingen, er studert. Den perifere deltakeren vil være lærlingen, og omhandler dens læringsprosess fra nykommer til den er etablert i fellesskapet. Prinsippet er rettet mot nykommerens «evne til å delta i praksisfellesskap, samt å beherske kunnskap og ferdigheter som kreves av nykommeren for bevegelse mot full deltakelse i en

sosial og kulturell praksis» (Filstad 2016, 83). Gjennom en slik form for læring vil vesentlig kunnskap lettere kunne formidles og overføres til nykommere i organisasjoner, slik som ferdigheter, verdier, taus kunnskap og den sosiale kulturen (Filstad 2016, 83).

2.6.2 Refleksjon

En måte å kombinere de to læringstilnærmingene på, kan være gjennom refleksjon. «Det er ikke før refleksjon har etablert en relasjon mellom handlingen og konsekvensen(e) av handlingen at kunnskapsinnhenting kan finne sted» (egen oversettelse, Elkjær 2004).

Refleksjon bør derfor forekomme både gjennom læring ved deltakelse og praksis, samt ved individuell kognitiv læring. Dette fordi tenking ikke kan «forstås som en isolert personlig og individuell tankeprosess, men alltid som en del av en transaksjonell relasjon mellom individ(er) og miljø og som sådan kan den organiseres i organisasjoner» (egen oversettelse Vince 2002; Elkjær 2004).

Refleksjon over egen lederrolle kan ses på som nødvendig, da det er med på å påvirke læringen og kunnskapsutviklingen vår. «Refleksjon danner grunnlaget for utvikling av nye meninger og håndteringer av nye erfaringer» (Filstad 2016, 56). Selvregulering og ansvar for egen læring, er påvirket av refleksjon, gjennom å kritisk reflektere over eget liv og erfaringer. Med dette innebærer det at man tenker over, vurderer og evaluerer erfaringer, slik at man kan koble læringen til erfaringene (Filstad 2016, 67; Karp 2019 103). Sett i lys av dette kan man se på hvorfor ting gikk som det gikk, hva man kan hente ut av det, og ta med seg videre. Dette gjør at man kan forbedre det som ikke gikk som man ønsket, men også se på hva som gikk bedre enn forventet, og ta dette i bruk videre. Refleksjon er også med på å utvikle kontekstfortolkningen, som er et viktig verktøy for utvikling, i den grad at man klarer å bruke tidligere erfaringer, og omstille de til andre kontekster (Filstad 2016, 118).

2.7 Kunnskap og kompetanse

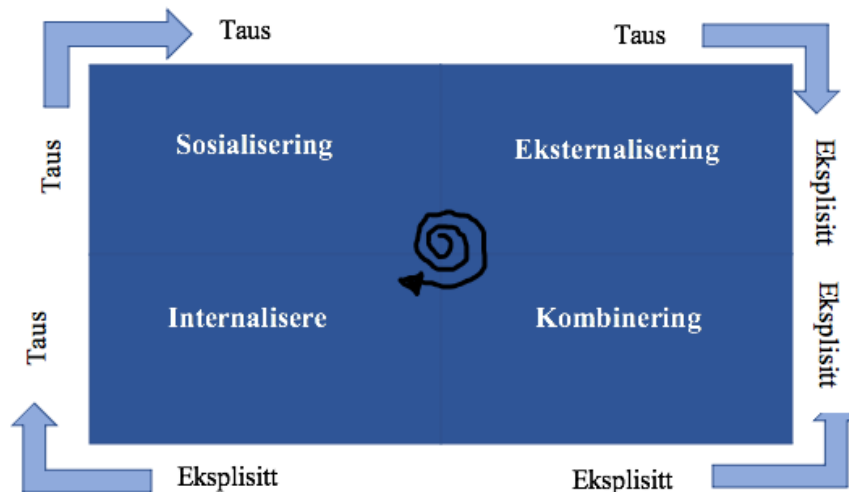
Som leder er det viktig med kunnskap og kompetanse, på selve arbeidsoppgavene, men også om ledelse som sådan. Det er lett å blande disse to, men «kunnskap handler om *hva* og kompetanse handler om *hvordan*» (Filstad 2020, 123). Lederen må derfor vite hva man gjør og hvordan man skal gjøre det. Ledertrening kan derfor anses nødvendig, fordi det handler om å bruke det de tilegner seg av kunnskap på lederkurs til å lære hva de skal bruke som

kompetanse i praksis. (Filstad 2020, 123). Men det er ikke alle ledere som har ledertrening. Bør man kanskje derfor sette dette mer i fokus? Lærer ledere ledelse ved ledertrening? Mye kan tyde på at man lærer deler av ledelse i ledertrening, men det er likevel ikke alt, fordi det er en ting å lære i teori, enn i praksis. Vi må derfor se på de ulike læringsarenaene for læring av ledelse.

Vi deler gjerne kunnskap opp i to deler, taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er kunnskap man besitter som man kan formidle med ord, gjerne skriftlig, slik som data, teorier, regler, manualer og tall (Polanyi 1966; Gotvassli 2020, 21). Taus kunnskap er derimot kunnskap man besitter, men som ikke er like lett å formidle gjennom ord. Denne kunnskapen er lettere å formidle ved å bli observert i handlingene enn å forklare det, fordi den ikke kan formidles gjennom språket vi har (Gotvassli 2020, 22).

Polanyi (1966) hevder at taus kunnskap er praksis- og erfaringsbasert, der man må utføre handlinger selv, for å lære den tause kunnskapen (1966 i Filstad 2016, 116). Videre deler han taus kunnskap opp i tre deler, den lærende, subsidiær bevissthet og fokusert bevissthet. Den lærende kobler de to bevisste delene sammen. Subsidiær bevissthet handler om at det faktisk må være mulig å gjennomføre handlingen man ønsker. Det vil derfor være en tilleggsfaktor som må til for at handlingen kan skje, eksempelvis må en bonde ha traktor for å pløye jorden. Fokusert bevissthet dreier seg om handlingen som faktisk skal utføres (Filstad 2016, 116).

«Kunnskapsprosessene skapes når taus og eksplisitt kunnskap samhandler og relateres til hverandre» (Filstad 2016, 121). For å se nærmere på dette, kan vi bruke SEKI-modellen som er utviklet av Nonaka og Takeuchi (1995). Inndelingen av epistemologiske og ontologiske dimensjoner danner utgangspunktet for teorien, der epistemologien er hva som er kunnskap, mens ontologien er læren om det som finnes (Gotvassli 2020, 79). Modellens hensikt er derfor å vise hva som skjer i kunnskapsutviklingen, gjennom en spiralbevegelse, og viser interaksjonen mellom eksplisitt og taus kunnskap. Videre er modellen delt opp i fire prosesser; sosialisering (fra taus til taus kunnskap), eksternalisering (fra taus til eksplisitt kunnskap), kombinasjon (fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap) og internalisering (fra eksplisitt til taus kunnskap) (Filstad 2016, 121).



Modell 2.7 SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi 1995)

Sosialisering er den første prosessen, som går ut på at en taus kunnskap går over til en ny taus kunnskap. Dette skjer ved at man deler kunnskap gjennom erfaringer fra eksempelvis observasjon, imitasjon eller praksis (Filstad 2016, 121). Den andre prosessen, eksternalisering, er når taus kunnskap går over til å bli eksplisitt, der man bruker metaforer, analogier eller begreper for å synliggjøre innholdet (Gotvassli 2020, 81; Filstad 2016, 121). Tredje prosess, kombinering, er når eksplisitt går over til en ny eksplisitt kunnskap. En slik overføring skjer ved kommunikasjon, der informasjonsmottakeren omskaper kunnskapen (Gotvassli 2020 80). Til slutt har vi internalisering, der eksplisitt går over til taus kunnskap. Dette skjer når kunnskapen har gått fra å utvikles, til tatt for gitt kunnskap. Dette er den mest vanlige formen for kunnskapsutvikling, og henger ofte sammen med ordtrykket «learning by doing» (Gotvassli 2020, 80).

Kunnskapsutvikling handler om å forholde seg til det nye, uavhengig om det er ny informasjon, situasjon eller kontekster. Det handler med dette om en utvikling som skjer når man tar inn nye faktorer som kan være med på å endre situasjonen. Det kan også være at man får til å formidle den tause kunnskapen i organisasjonen, slik at andre kan få nytte av den (Gotvassli 2020, 25).

Vi kan dele måten vi tenker på inn i to systemer, system 1 tenkning og system 2 tenkning. System 1 er tenkning som skjer automatisk, der vi ikke selv kontrollerer tankene, men lar inntrykk og følelser strømme inn uanstrengt. Dette knyttes ofte opp mot intuitiv tenkning.

System 2 er mer anstrengende mentale aktiviteter, som ofte knyttes til konsentrasjon og mer komplekse oppgaver (Gotvassli 2020, 68).

2.7.1 Kunnskapsdeling og tillit

Kunnskapsdeling «refererer til kombinasjoner av tilegnelse, mottakelse, refleksjon og tilbakemeldinger på kunnskap og kompetanse i en ledelsespraksis» (Filstad 2020, 127). Tillit mellom partene er en forutsetning for kunnskapsdeling, der en stoler på andres kompetanse, evner og erfaringer, i tillegg til å stole på at den andre parten vil handle i tråd med organisasjonens verdier (Filstad 2020, 130). For å kunne opparbeide en kunnskapsdelingskultur i organisasjonen må man kombinere rolleforståelse, tillit og vennskap (Arnulf 2020, 109).

«Tillit er limet i alle former for menneskelig fellesskap. Vi må vise andre at vi er villige til å ofre for fellesskapet» (Arnulf 2020, 110). Koordinering og samstemming av forventinger, gjennom regelmessige dialoger, kan føre til at tilliten øker i organisasjonen og i teamet (Amundsen 2019, 59). Dette fordi alle til enhver tid vil være klar over forventinger og arbeidsoppgaver. Vi vet derfor hva som forventes av oss selv, og hva vi kan forvente av de andre i teamet og organisasjonen. På samme måte vil tillit skapes dersom forholdet mellom leder og medarbeider er tett. Medarbeideren vil med dette kunne få større grad av selvstendighet, og med dette øke lojaliteten og innsatsviljen til arbeidet (Arnulf 2020, 154-155).

Tillit er ikke noe som kan skje over natten, men må bygges opp over lengre tid, og krever innsats og forståelse fra begge parter (Amundsen 2019, 66). Dersom man klarer å bygge opp en tillit til hverandre på arbeidsplassen, vil det også være med på å gi rom for den enkelte kan komme med egne tanker og synspunkter uten at det vil skade tilliten (Amundsen 2019, 66). Fordelene med dette er at man kan få frem ulike synspunkter og løsninger man kanskje ikke selv hadde sett for seg. Med dette vil vi kunne frembringe løsninger som er bedre enn sine egne, og dermed være mer hensiktsmessig for organisasjonen fremover. Dersom man ikke har denne tilliten, vil man fort havne i en kultur der lederen blir diktator for hvordan ting skal gjøres, og man kan derfor gå glipp av mange løsninger og synspunkter.

2.8 Har personlighetstrekk noe å si for læring av ledelse?

Jeg finner det interessant å se på om personlighetstrekk har noe å si for læring av ledelse. Det fremkommer et faktum om at personlighetstrekk til en viss grad er irrelevant, i den grad at det er situasjonsbasert. Likevel kan vi si at «en leders atferd anses å være en funksjon av vedkommendes personlighetstrekk, men det kan være lettere å endre atferd enn å endre personlighetstrekk» (Filstad 2020, 25).

For å beskrive personlighet på en best mulig måte, ønsker jeg å trekke frem femfaktormodellen. Denne har blitt utviklet over lang tid, men jeg anser teorien fra Costa og McCrae (1976) som mest sentral. De fem faktorene i modellen er nevrotisisme, ekstroversjon, planmessighet, omgjengelighet og åpenhet for forandring (Glasø og Martinsen i Glasø og Thompson 2019, 105). Det er likevel ikke en oppskrift på hva som er best å score høyt eller lavt på, når det kommer til disse fem faktorene. Vi kan se at dersom du scorer lavt på nevrotisisme, vil du i stor grad være følelsesmessig stabil, noe som vil være til stor nytte i en lederstilling, slik at du som leder stiller robust og tåler en stressende arbeidshverdag.

Dersom man scorer høyt på ekstroversjon vil du som leder stille sterkt i situasjoner der man er avhengig av at leder tar ordet, og beordrer arbeidsoppgavene i en kaotisk arbeidshverdag. Kanskje er høy grad av ekstroversjon viktig i en situasjon hvor du er ny som leder eller eksempelvis der teamet er nytt og uerfarent. Ekstroversjon er trolig ikke i like stor grad nødvendig i autonome team (Glasø og Martinsen i Glasø og Thompson 2019, 105).

Åpenhet og planmessighet som personlige egenskaper er kanskje de to viktigste som leder. Dette fordi en leder som scorer høyt her vil både håndtere endringer på en god måte og vil være til å stole på, gjennom å være pliktoppfyllende og strukturert. Dette er med på å skape tillit og følelse av tilhørighet hos de ansatte (Glasø og Martinsen i Glasø og Thompson 2019, 105).

Som tidligere nevnt har ikke denne oppgaven som mål å se på hva som er god og dårlig ledelse. Det vil derfor ikke være snakk om disse trekkene og ferdighetene gjør deg til en god eller dårlig leder, men jeg finner det interessant å se på om det er visse trekk som gjør deg mer rustet for å være en leder og om du lærer lederoppgaven hurtigere enn andre.

Vanskeligheten ved å gå inn på trekk, som en individuell forskjell, når det kommer til ledelse, er at det meste er situasjonsbasert. Noen ganger kreves det at du som leder tar ansvar og snakker mye, mens i andre tilfeller må du som leder trekke deg tilbake og la medarbeiderne snakke. Det vi kan legge til grunn, er at det ikke er noen fasit. Med andre ord er det ingen fasit på at visse trekk og ferdigheter gjør at du som leder kan lære ledelse bedre enn andre (Alvesson et al. 2017, 28-30).

Det er forsket mye på hvilke personlighetstrekk, eller personlige egenskaper og ferdigheter, som er ideelt. Resultatene blir til dels noe vagt, selv om vi kan se noen likhetstrekk på hva som foretrekkes. Filstad (2020, 49) gir likevel en forklaring på hva som kan være sannsynlig å forvente av en leder, nemlig «at en bestemt konfigurasjon av kunnskaper, ferdigheter og evner, i rett miks for personen som innehar dem, og tilpasset konteksten personen opererer i, brukes til å takle relevante situasjoner» (Filstad 2020, 49). Vi kan med dette si at det vil være personlighetstrekk og ferdigheter som er hensiktsmessig som leder, men det vil likevel til syvende og sist handle om hvordan og for hvem man samhandler med.

Ifølge Yukl og Gardner (2020) er det funnet noen personlighetstrekk som kan være relevant for utvikling og effektivitet innenfor ledelse. Dette er blant annet «energinivå og stresstoleranse, selvtillit, orientering om intern kontroll, emosjonell stabilitet, utadvendthet, samvittighetsfullhet, integritet og selvevalueringer (egen oversettelse, Yukl og Gardner 2020, 218). Overnevnte kan tolkes i den retning at det er hensiktsmessig å ha noen personlighetstrekk som gjør at du er bedre rustet enn andre til å tåle å stå i en slik situasjon over tid.

2.9 Er man født til å bli en leder og hvem blir eventuelt leder?

Som en del av temaet personlighetstrekk ønsker jeg å se nærmere på om man er født til å bli en leder, og med det ha forutsetninger som gjør det lettere å lære ledelse. Vi blir fra ung alder påvirket i valgene vi tar, og forventningene fra oppveksten vil trolig, i større eller mindre grad, være med å påvirke den du blir og hvilken type jobb du ønsker. Vi har tidligere sett på at motivasjonen til å lære, handler om ønsket man selv har. Det vil derfor kunne tenkes at de som blir ledere, ofte har blitt påvirket i oppveksten og selv har et ønske om å bli en leder.

«Det er vanlig å høre folk si at gode ledere fødes, ikke lages, og at ledelse uansett ikke er en vitenskap, men en kunst man ikke kan lære på skolen. Oppfatninger om ledelse grenser noen ganger til en blind tro på talenter og persondyrkelse» (Arnulf 2020, 8). Det kan virke som at ledelse ofte blir glorifisert, og at ledelse er en kunstart, og ikke noe alle kan bli fordi det krever ett talent. Realiteten er kanskje ikke helt i samsvar med dette, men det kan tenkes at det likevel ligger noe i det. Ledelse kan i stor grad læres gjennom teori og praksis, men det vil uansett kunne sies at noen personlighetstyper passer bedre som ledere enn andre.

«Forskning har entydig identifisert en rimelig grad av genetisk innflytelse på det å bli leder kontra det å bli noe annet» (Martinsen i Glasø og Thompson 2019 112). Det kan med dette tenkes at de som blir ledere vil ha et genetisk fortrinn fra naturen sin side, slik at det er enklere å innta rollen som leder (Martinsen i Glasø og Thompson 2019 111). Hvem som blir leder eller ikke kan derimot virke tilfeldig. Kanskje blir du leder fordi du har jobbet i en organisasjon i alle år, og dermed er en naturlig person til å ta over. Det betyr ikke at man nødvendigvis er drevet selv til å bli leder, men det var det som passet best. Likevel er det mye som tyder på at visse ledere har et genetisk fortrinn for å lære ledelsesrollen enklere enn andre.

2.10 Hvordan lærer ledere ledelse ifølge tidligere forskning?

«Læring skjer gjennom deltakelse, tilhørighet, erfaringer, tilpasset det som kjennetegner praksisfellesskapet» (Filstad 2020 166). For at kunnskap skal kunne anvendes som kompetanse, forutsetter det læring (Filstad 2020 166). Praktisering blir derfor en essensiell del av læringen, og med dette kan man lære seg ledelse. For at man skal utvikle ny kunnskap, må man derfor utfordre seg selv og medarbeiderne. Det er ikke nok å gjøre det samme hver dag, og løse arbeidet på samme måte. Man blir derfor «tvunget» til å tenke nytt og løse arbeidshverdagen annerledes enn den er nå. Læring kan skje både individuelt, men også kollektivt. I begge tilfeller er refleksjon en viktig faktor, som gjør at man kan ta med erfaringene man har fått, og bruke lærdommen av de videre til andre hindringer (Filstad 2020 166-167).

«Ledelse læres gjennom å praktisere som leder, og det er gjennom erfaringer at politiledere opplever mestring» (Filstad 2020, 52). Selv om boken i hovedsak tar for seg politiledelse, anser jeg det likevel utsagnet relevant, da vi kan trekke linjer til hvilken som helst

organisasjon. Mestring er viktig for både læring og selvfølelse. Videre kan mestring defineres som «et resultat av erfaringer» (Filstad 2020, 52). Ledelse lærer man med dette over en lang tidsperiode med erfaringer, og kan derfor sies at man ikke er født en leder.

Karp (2019) mener derimot at ledelse er ikke en kunstart. Det er på lik linje som kirurgi, advokat eller håndverkere, en praksis (Karp 2019, 80). Med dette menes det at ledelse er noe som læres gjennom erfaringer som tilegnes gjennom praktisering, og ikke gjennom formell utdanning. Ledelse er ikke noe som kan læres i forkant, og man kan derfor ikke få full forståelse av konteksten uten at praksis forekommer. Læringen skjer med andre ord i konteksten som fremkommer av praksis, og ikke i teori i forkant (Mintzberg 1976).

Karp (2019) tar også opp om ledelse kan læres, der han kommer frem til at innenfor visse rammer, kan de fleste i stor grad lære å lede. Likevel må det nevnes at ledelse ikke er for alle. Det er ikke alle som har den motivasjonen og innsatsen som må legges inn, som også er egenskaper som ikke alle har. Videre skjer mesteparten av læringen i de uformelle settinger, utenfor utdannings- og utviklingsarenaer. En stor del av læringen skjer trolig ubevisst på arbeidsplassen som en del av praksisfellesskapet (Karp 2019, 105-106).

Som tidligere nevnt handler ikke oppgaven spesifikt om ett yrke, men mangfoldet på tvers av ulike organisasjoner. Likevel anser jeg det som interessant å se på hvordan politiledere har lært ledelse i boken *Politiledelse som praksis* (Filstad 2020). Svaret på hvordan de har lært ledelse er at mye av læringen skjer gjennom kurs, der de har obligatoriske treninger med faglig kvalifisering (Filstad 2020, 169). Fokuset i politiet har vært det faglige for karriereutvikling, og har tilsynelatende større betydning enn ledelse. Likevel har det blitt tilrettelagt for praksis nær lederutvikling, slik at man kan utvikle sin egen ledelsespraksis (Filstad 2020, 170). Det ser ut til at kunnskapsdeling mellom ledere har blitt «glemt» eller ikke prioritert, noe som minsker delingsnettverket de kunne hatt. De har med dette derfor valgt å utelate en viktig del av læringsplattformen, ikke bare for lederne, men også fellesskapet. Vi har tidligere sett på refleksjon som en viktig faktor for læring, og når denne uteblir, vil også mye av kunnskapen de kunne fått falle bort.

Vroom (1976) har også gjort forskning på om ledere kan lære å lede. Det han kommer frem til er to ting. For det første kan ledere lære å variere lederstil etter situasjon for å møte kravene,

og for det andre kan ledere lære å lede gjennom trening og utvikling. Med dette kan de utvikle sin lederstil og bli mer effektive som ledere.

3.0 Metode

Denne delen av oppgaven skal redegjøre for de metodiske valgene som er blitt gjort underveis i forskningsprosessen, for å kunne svare på problemstillingen. Oppgaven er basert på et fenomenologisk forskningsdesign, der metoden er kvalitative dybdeintervjuer, hvor det er gjort intervjuer av 10 forskjellige ledere med forskjellig bakgrunn. Videre skal jeg gå nærmere inn på valg av metode, datainnsamling, etiske vurderinger, overførbarhet, gyldighet og pålitelighet. Videre vil jeg også gå inn på kvaliteten på studiet.

3.1 Valg av metode

Jeg har i denne oppgaven valgt å anvende kvalitativ metode, og ikke kvantitativ metode. En av grunnene til dette er fordi man gjennom kvalitativ forskning ønsker å finne en forståelse på problemstillingen, kontra forklaring slik som i kvantitativ forskning (Tjora 2021, 35). Et annet faktum er at kvalitativ forskning legger mer vekt på informantenes opplevelser og meninger (Tjora 2021, 27). Gjennom kvalitativ metode ønsker man å gå i dybden på et bestemt tema for å få en forståelse av situasjonen, mens ved kvantitativ metode brukes talldata for å argumentere for årsaksforklaringer (Ringdal 2013, 103-105).

På bakgrunn av problemstillingen, der jeg ønsker å gå i dybden for å få en dypere forståelse av hvilke tanker og erfaringer ledere har på læring av ledelse, faller det naturlig å velge kvalitativ metode. Det er svært lite forsket på temaet fra før, og jeg ser derfor en stor verdi av at informantene får muligheten til å komme med sine synspunkter, tanker og erfaringer på temaet.

Videre har jeg valgt dybdeintervjuer som metode innenfor min kvalitative forskning. Formålet med slike intervjuer er «å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meninger med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale 1997, 39). Siden oppgavens problemstilling er å finne ut av hvordan ledere lærer ledelse, finner jeg det relevant å utføre dybdeintervjuer av ulike ledere, for å se nærmere på deres erfaringer og tanker om temaet. Ved dybdeintervjuene fikk lederne reflektert og kommet med sine synspunkter.

Det er også vanlig å utføre observasjoner i kvalitative forskninger, men det falt ikke naturlig i henhold til problemstillingen. Før det første er det vanskelig å observere noe som allerede har skjedd, altså erfaringene som har gjort at de har lært ledelse til nå. Et annet faktum er tid. Observasjoner krever tid, og jeg så derfor større effekt av å kun bruke dybdeintervjuer, for å se nærmere på deres historie.

Når det kommer til kvalitative forskningsstudier skiller vi gjerne mellom deduktiv og induktiv tilnærming. En deduktiv tilnærming er gjerne teori- og hypotesedrevet, der man har tydelige antagelser, mens en induktiv tilnærming er mer eksplorerende og empiridrevet (Tjora 2021, 27). På bakgrunn av problemstillingen og det faktum at jeg har brukt strukturerte dybdeintervjuer som metode, er det en blanding av disse to som blir den metodiske tilnærmingen. Denne tilnærmingen kalles abduktiv, og starter med empiri som introduksjon, der teori spiller inn i forkant av forskningsprosessen (Tjora 2021, 40). Dette begrunnes i mitt ønske om å se på intervjuobjektene erfaringer og meninger om temaet gjennom strukturerte spørsmål som er laget på forhånd. Dybdeintervjuene er veid høyest fremfor tidligere forskning, da det ikke er forsket så mye på temaet fra før.

Oppgaven har et kvalitativt eksplorativt design, fordi det finnes lite eksisterende forskning på temaet, og eksplorativt design brukes derfor til å undersøke et bestemt tema nærmere (Jacobsen 2015, 79-80). Innenfor eksplorativt design finner vi fenomenologisk design, som brukes for å få en bredere forståelse og en forklaring på det vi ikke vet mye om fra før (Jacobsen 2015, 79-80). Med dette innebærer det at man tolker fenomenet gjennom deres tanker og virkelighetsforståelse (Tjora 2021, 30-31). Dette er med på å se intervjuobjektets erfaringer og beskrivelser, der man ønsker å se bort ifra forhåndskunnskaper (Kvale 1997, 40). Siden det er brukt kvalitative dybdeintervjuer i oppgaven, faller det naturlig å studere deres livsverden, gjennom tanker og refleksjoner.

3.2 Datainnsamling

Datainnsamlingsmetoden i oppgaven har i hovedsak vært dybdeintervjuer. Dybdeintervjuer er innenfor kvalitativ forskning, den mest utbredte (Tjora 2021, 127). Ved å bruke dybdeintervjuer vil man kunne skape en situasjon der man har en samtale med

forhåndsbestemte temaer, der man i hovedsak studerer intervjuobjektene meninger, holdninger og erfaringer (Tjora 2021, 127-128).

Jeg hadde i begynnelsen tenkt å bruke semistrukturerte dybdeintervjuer, men etter hvert som intervjuguiden ble til, ble det mer naturlig å ha strukturerte intervjuer, hvor det likevel var noe rom for fleksibilitet. Dette innebærer det at de fleste spørsmålene var fastsatt fra start, men at det var rom for å komme med oppfølgingsspørsmål, samt spørsmål som ikke var fastsatt på forhånd.

Det ble gjennomført 10 intervjuer av 10 forskjellige ledere, med ulik lengde på ledererfaring og bakgrunn. Lengden på intervjuene ble fastsatt til å være rundt 1 time, men noen av intervjuene gikk litt over tiden og noen litt under tiden. 7 av 10 intervjuer ble utført ansikt-til-ansikt, mens 1 intervju ble utført over telefon og 2 over zoom. Dybdeintervjuer skal i hovedsak helst utføres ansikt-til-ansikt (Tjora 2021, 183). På grunn av pandemien og andre faktorer, som avstand, ble 3 av intervjuene utført på alternativ måte. Jeg vil likevel påpeke at flyten og kommunikasjonen funket veldig bra, til tross for at man ikke satt ansikt-til-ansikt.

Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, og de ble slettet etter transkriberingen.

Hovedgrunnen til å bruke lydopptak er å få med seg alt som blir sagt, og med det er mer til stede i samtalen og man får god kommunikasjon (Tjora 2021, 180). Det ble avklart på forhånd av intervjuene at det ville bli tatt lydopptak, og alle intervjuobjektene ga et klart samtykke til dette.

3.2.1 Intervjuguide

Det er hensiktsmessig å utforme en intervjuguide i forkant av dybdeintervjuer, der man har ferdig formulerte spørsmål og stikkord (Tjora 2021, 167). Intervjuguiden ble laget i forkant av dybdeintervjuene, slik at jeg kunne strukturere de i henhold til hverandre, og for at jeg kunne ha en flyt under intervjuene (se vedlegg 1). Hovedgrunnen til at jeg lagde en strukturert intervjuguide, med ferdige og utfyllende spørsmål, var fordi jeg ønsket at intervjuene skulle bli så like som mulig, slik at jeg lett kunne sammenligne svarene og trekke ut hovedpoengene ut i henhold til problemstillingen. En annen fordel ved bruk av en strukturert intervjuguide er at det kan være med på å skape en «atmosfære av seriøsitet for informantene» (Tjora 2021, 172).

Når jeg skulle utforme intervjuguiden valgte jeg å sette de opp etter tema, som gjør det lettere å holde orden på spørsmålene, både for intervjuer og intervjuperson (Tjora 2021, 171). For det første ønsket jeg en myk start hvor de først fikk mulighet til å stille egne spørsmål til intervjuet og deretter fortelle litt om seg selv og sin ledererfaring. Deretter gikk jeg over til forventninger, egnethet og motivasjon til egen ledelse, før vi kom over til oppgavens kjernes spørsmål; hvordan de har lært ledelse, refleksjon, personlighetstrekk og lederkurs. Avslutningsvis ønsket jeg å høre om hvordan de fikk tak i taus kunnskap, hvordan det var å være leder for første gang og helt til slutt om de hadde noe de ville legge til eller snakke om, som ikke var en del av de oppsatte spørsmålene. Jeg opplevde under intervjuene at det var en fin flyt i spørsmålene, og at det var akkurat passe nok med spørsmål i forhold til avsatt tid, der intervjuobjektene fikk tid til å svare utfyllende og reflektere over spørsmålene uten at de måtte stresse.

«Intervjuere som vet hva de spør om, og hvorfor de spør om dette, vil i intervjustadiet forsøke å klargjøre meninger som er relevante for prosjektet, fjerne tvetydighet i svarene, og dermed skape et mer pålitelig utgangspunkt for det senere analysestudiet» (Kvale 1997, 79). Det var viktig for meg å holde en seriøs tone, der jeg fikk svar på det jeg ønsket, og at det ikke sporet av for mye. Mye på grunn av den lille tiden vi hadde til rådighet, men også for å fjerne irrelevante refleksjoner, basert på problemstillingen. Dette er også med på «å vise intervjupersonen at man faktisk lytter og er interessert» (Kvale 1997, 79).

3.2.2 Utvelgelse av intervjuobjekter

En hovedregel når det kommer til utvelgelse av informanter er at man velger informanter «som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora 2021, 145). Man kaller ofte et utvalg innenfor kvalitativ forskning, strategiske utvalg, der de ikke er tilfeldig utplukket for å representere en populasjon (Tjora 2021, 145).

Når jeg skulle rekruttere intervjuobjektene hadde jeg få kriterier, men ønsket å få mest mulig mangfold i besvarelsene og valgte derfor å kontakte ledere fra forskjellige organisasjoner, med forskjellig arbeidsoppgaver og fra forskjellige sektorer. Alle lederne som stilte til intervju, har ulik bakgrunn, erfaring og kommer for det meste fra ulike sektorer. Noen av lederne har vært leder i over 20 år, mens andre har mindre ledererfaring. Intervjuobjektene varierer også i alder og kjønn, men det var ikke et kriterium. Det var likevel noe jeg tok hensyn til for å få ulik livserfaring.

Intervjuobjektene ble personlig rekruttert, der jeg kontaktet dem direkte, gjennom e-post eller Facebook, hvor jeg forklarte hva intervjuene skulle gå ut på, temaet på oppgaven og om de hadde lyst til å stille til 1 times dybdeintervju.

3.2.3 Oversikt over intervjuobjektene:

Intervjuobjektene er anonymisert og er derfor delt de inn etter intervjuobjekt 1 til 10, heretter kalt I1-I10.

Intervjuobjekt 1 (I1): Kvinnelig leder i 30-årene, som har vært leder på ulike nivåer i militæret siden 2006. Hatt ansvar for 3-40 personer gjennom disse årene.

Intervjuobjekt 2 (I2): Kvinnelig leder i 40-årene, som jobber som mellomleder i helsesektoren. Jobbet i samme bedrift i 25 år, og har vært leder i 23 av de årene. I bunn er hun en klinisk barnevernspedagog, videre utdanning i miljøterapi og veiledning i familieterapi, som driver med veiledning i samspillsdynamikken i familien. Hun har noen ledelseksamener fra før, og nå tar hun en master i ledelse på deltid.

Intervjuobjekt 3 (I3): Mannlig leder i 60-årene, som har vært leder siden han begynte i forsvaret i 1979. Det har vært varierende hvor mange han har vært leder for, men har vært direkte leder for en bataljon på rundt 200-300 mennesker, også vært leder for hele forsvaret. Alt fra å lede mennesker, økonomi og alt det som har med styring å gjøre, i tillegg til det å levere noe.

Intervjuobjekt 4 (I4): Kvinnelig lederutvikler i 40-årene, som har jobbet med ledelse tidligere, men nå har hun jobbet som lederutvikler i eget firma i 20 år. Hun startet med å ville utvikle seg selv, men begynte å jobbe med mellomledere og medarbeidere under dem. Nå jobber hun med både toppledere og mellomledere, men i hovedsak i det øvre sjiktet.

Intervjuobjekt 5 (I5): Kvinnelig leder i 40-årene, som har jobbet som leder i drøye 15 år. Hun har jobbet som leder i reiselivsbransjen i utlandet, assisterende daglig leder i en bilbedrift og nå jobber hun som leder hos en elektrogrossist, der hun har ansvar for rundt 30 personer.

Intervjuobjekt 6 (I6): Mannlig leder i 50-årene, som har vært leder i 15-20 år i næringslivet, og de siste 7 årene har han ledet sin egen bedrift med noen ansatte etter hvert. Han har også vært litt leder på fotballaget når han var yngre, der han blant annet var kaptein. Han har vært mellomleder i en IT-bedrift der han hadde ansvar for 6-7 stykker. Etter det var han daglig leder i en annen bedrift. Han har også vært daglig leder i en annen bedrift med rundt 30 mennesker.

Intervjuobjekt 7 (I7): Mannlig leder i 50-årene, som har jobbet med ledelse siden 2002. Han har studert kjemiingeniør og økonomi. Har jobbet med innkjøpsledelse i forskjellige organisasjoner med rundt 20 personer i avdelingene.

Intervjuobjekt 8 (I8): Kvinnelig leder i 30-årene, som har vært leder i rundt 2 år i en internasjonal aksjebedrift, der hun har ansvar for til sammen 8 stykker, hvorav 5 av disse jobber deltid.

Intervjuobjekt 9 (I9): Kvinnelig leder i 50-årene, som har vært leder med personalansvar i 9 år, der hun har 12 direkte rapporterende, og 2 som har stiple linje til henne som hun har fagansvaret for.

Intervjuobjekt 10 (I10): Mannlig leder i 30-årene, som har vært leder i rundt 5 år. Han var gruppeleder, først i 2 år for et politisk parti, der han også var opposisjonsleder. Etter dette fikk han stillingen som ordfører, noe han har vært i nærmere 3 år.

3.3 Dataanalyse

Som tidligere nevnt ble alle intervjuene tatt opp. Når man benytter seg av dybdeintervjuer er det anbefalt å bruke lydopptak og fullstendig transkribering (Tjora 2021, 185). Ved taleopptak kan man konsentrere seg om intervjuobjektet, følge med i samtalen og dynamikken (Kvale 1997, 101). Jeg opplevde lydopptak som en verdifull kilde, da jeg fikk god lyd på alle intervjuene, selv de som ble utført over telefon og zoom. Det gjorde det enkelt å transkribere intervjuene, der jeg kunne spole tilbake og pause, slik at jeg fikk skrevet ned ordrett hva intervjuobjektene svarte på spørsmålene. Intervjuobjektene ble direkte anonymisert, og siden de ikke kom fra en spesifikk organisasjon, var det få vanskeligheter med anonymisering.

Temaet i seg selv er ikke av en sensitiv art, men jeg valgte likevel å anonymisere intervjuobjektene, slik at de ikke trengte å være redd for at noe kunne brukes mot dem senere.

Bruken av lydopptak er med på å unngå subjektivitet, men det er likevel ingen fullstendig objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Tjora 2021, 185). For å unngå subjektivitet mest mulig, skrev jeg ordrett ned hva intervjuobjektene sa, og transkriberte alle intervjuene samme dag som intervjuet, slik at jeg skulle huske mest mulig fra intervjuet, i tillegg til lydopptaket.

Koding er første steg i analysen etter transkribering (Tjora 2021, 218). Siden jeg utførte alle intervjuene alene, og transkriberte de selv, fikk jeg med det en god oversikt og ble godt kjent med dataene. I tillegg til dette leste jeg over flere ganger før jeg begynte å kategorisere de. Jeg så derfor en stor verdi av å bruke åpen koding, der jeg direkte plasserte det intervjuobjektene sa i intervjuene, inn i kategorier. Kategoriene ble delt opp på en hensiktsmessig måte på bakgrunn av problemstillingen. En annen grunn til at jeg valgte å bruke åpen koding, var fordi jeg brukte en strukturert intervjuguide, og jeg fant fort frem til interessante synspunkter og poenger, som passet godt inn i de ulike kategoriene. De transkriberte intervjuene ble lagret som et stort og selvstendig dokument, som gjorde at jeg enkelt kunne søke i dokumentet og hente sitater inn i kategoriene.

Etter at dataene var plassert inn i kategorier, brukte jeg tid på å sortere kategoriene og sette de opp i en hensiktsmessig rekkefølge, slik at det ble presentert på best mulig måte. Dette bidro til at leseren enkelt kunne følge tråden gjennom drøftelse. Jeg valgte å bruke mange sitater, da jeg så stor verdi av det intervjuobjektene sa, og siden det ikke er forsket så mye på temaet fra før, var det intervjuobjektene sa svært viktig og sentralt. Det er brukt flere sitater fra noen intervjuobjekter enn andre, men jeg fikk likevel stor verdi av alle 10 intervjuobjektene.

3.4 Kvalitet på studien

For å sikre kvalitet på studien som er utført, er det naturlig å se nærmere på pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora 2021, 259). Dette er viktig for å kunne stole på forskningsresultatet.

3.4.1 Gyldighet

Med gyldighet menes «en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på, altså om forhold mellom undersøkelsen og den verden den undersøker» (Tjora 2021, 260). Med andre ord får vi svar på det vi *faktisk* spør om og samhandler forskningen med konteksten. På grunn av at oppgaven har et fenomenologisk design, hvor jeg tolker fenomenet ut fra deres livsverden, er det min oppgave å tolke deres meninger og synspunkter og presentere de. Ikke presentere en objektiv virkelighet eller ett konkret svar. Ledelse er individuell læring som er situasjonsbasert, og det finnes derfor ikke en klar fasit på problemstillingen. Det kan også diskuteres hvorvidt intervjuobjektene er egnet til å svare på spørsmålene i intervjuet. Alle lederne har en form for erfaring og er alle ledere, og det kan derfor sies at de er egnet til å frembringe sine erfaringer og refleksjoner rundt problemstillingen.

3.4.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om «sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen» (Tjora 2021, 263). Med dette menes hvor mye kan vi stole på resultatene, samt forskningsfunnenes konsistens (Kvale 1997, 47 og 164). Å ha en strukturert intervjuguide var det et bevisst valg for å ikke stille ledende spørsmål, slik at jeg som forsker ikke påvirker svaret til intervjuobjektet. Min tolkning av intervjuobjektene utsagn vil alltid bære preg av subjektivitet, og følgelig har jeg derfor brukt mange direkte sitater fra intervjuene, for å styrke påliteligheten av tolkningen i drøftelsen.

3.4.3 Generaliserbarhet

Et annet faktum er om funnene i intervjustudien er generaliserbare (Kvale 1997, 160). Dette kan tolkes i den retning av om man kan omdanne funnene til andre lignende situasjoner eller hendelser, og med det få en relevans i andre sammenhenger (Kvale 1997, 160).

For å få et generaliserbart resultat, er man ofte avhengig av et representativt utvalg. Ved et kvalitativt forskning har man gjerne færre individer enn i kvantitativ forskning, og de er valgt ut etter et bestemt formål (Jacobsen 2015, 237). Det betyr at utvalget i seg selv ikke er generaliserbart, men jeg vil likevel argumentere for at oppgavens funn er generaliserbare på bakgrunn av at intervjuobjektene er fra ulike sektorer, har ulik utdanningsbakgrunn, stilling,

erfaring og alder. Det er stort spenn i utvalget da det går fra personer som har vært ledere i 2 år, til ledere med 20+ års ledererfaring.

3.5 Etske betraktninger

Når man utfører kvalitative studier, er det sentralt å foreta noen etiske betraktninger. For det første er det en sentral faktor at jeg som forsker gjengir dataene korrekt, i henholdt til hva intervjuobjektene har sagt i intervjuene. Det vil alltid fremkomme en subjektiv tolkning av svarene til intervjuobjektene. Min oppgave som forsker er følgelig å unngå dette i størst mulig grad. Det er også en av grunnene til at jeg ønsket å ta opp intervjuene, for å kunne transkribere ordrett, slik intervjuobjektene sa det. Et annet poeng er at jeg også har valgt å bruke mange direkte sitater har vært et verktøy for å sikre dette.

Videre er det viktig at intervjuobjektene ikke skal komme til skade av å stille opp til intervju (Tjora 2021, 187). Selv om oppgavens tema i seg selv ikke er av sensitiv art, var det, som nevnt over, likevel viktig for meg å anonymisere intervjuobjektene slik at de også skal føle seg trygge og frie til å si akkurat det de tenker om temaet, uten å være redd for at det skal skade dem i ettertid. Lydopptakene ble slettet etter hvert som intervjuene ble transkribert, og de ble anonymisert direkte i transkriberingen.

Når jeg skulle utføre dybdeintervjuene, fikk jeg samtykke gjennom signatur på forhånd av intervjuene, samt muntlig samtykke til å ta opp intervjuene. Alle informantene måtte signere samtykkeerklæring (Vedlegg 2) som er godkjent fra NSD for å oppfylle kravet om informert samtykke. Det er for øvrig sentralt å behandle intervjuobjektene med respekt og høflighet. Intervjuobjektene kan når som helst trekke seg, og de trenger heller ikke forklare hvorfor. Heldigvis har ingen av intervjuobjektene trukket seg, og har bare vært positive til oppgaven.

4.0 Resultat og drøftelse

I denne delen av oppgaven vil jeg bruke datamaterialet fra intervjuene, for å diskutere og sammenligne det med faglitteraturen, til å besvare problemstillingen i oppgaven «Hvordan lærer ledere ledelse?» Dette vil være hovedkategorien for oppgaven, med underkategorier som bygger opp under dette. Underkategoriene kan ses på som ulike læringsarenaer innenfor det å lære ledelse. Under i tabell 4.1 kan vi se en oversikt over kategoriene.

Kategorier
Hovedkategori
4.1 Hvordan lærer ledere ledelse?
Underkategorier (Læringsarenaer)
4.1.1 Fra førstegangsledelse til erfaren leder
4.1.2 Motivasjon og forventninger til egen ledelse
4.1.3 Refleksjon over egen lederrolle
4.1.4 Lederkurs som viktig faktor for læring av ledelse
4.1.5 Hva savner de fleste ledere for å lære ledelse?
4.1.6 Taus kunnskap (kunnskapsdeling og tillit)
4.1.7 Utfordringer og det som har falt mest naturlig
4.1.8 Er det noen personlighetstrekk som gjør at du er mer egnet som leder?
4.1.9 Kan alle lære ledelse?
4.1.10 Lederstil som valg

Tabell 4.1 Oversikt over kategorier

4.1 Hvordan lærer ledere ledelse?

Hvordan ledere lærer ledelse er som nevnt oppgavens problemstilling og hovedkategori.

Grunnen til at jeg ønsker å starte med denne kategorien er fordi det er med på å sette grunnlaget, og de neste kategoriene kan fylle på læringsarenaer for læring av ledelse. Det vil derfor ikke fremkomme et konkret eller utfyllende svar på hvordan ledere lærer ledelse, men et grunnlag basert på hva intervjuobjektene svarte på spørsmålet.

Det var stor enighet blant intervjuobjektene om at ledelse læres gjennom praktisering, men at de også hadde stort læringsutbytte av faglig påfyll. I tillegg til praktisering og faglig påfyll, forteller de aller fleste at de har lært mye av å ha gode forbilder, og mentorer eller andre ledere de kan sparre med og få tilbakemeldinger fra. Mange av lederne har også brukt andre ledere til å se på hvordan de gjør det, og imitere eller gjøre motsatt av dem.

Tre av intervjuobjektene forklarer, på ulike måter, hvordan de har lært ledelse gjennom rollemodeller og forbilder:

«Den faglige kunnskapen kommer fra befalsskole og krigsskole. Også har jeg fått ganske mye erfaring, siden jeg har jobbet i forsvaret i så mange år. Også har jeg veldig gode forbilder, rundt meg overalt. De har jeg lært masse av, i tillegg til den tilbakemeldingskulturen som gjør at man lærer veldig mye av det ... Det er der jeg har lært det fra, så det er mest erfaring, siden jeg har ikke så mange år med utdanning. Har utøvd ledelse i mange år» (I1).

«Mye av læringen går på gode rollemodeller og refleksjon av andres og egen rolle. Må ha rom for veiledning» (I2).

«Jeg har aldri sett på hvordan andre leder, men har hatt forbilder som jeg har knyttet meg til, som jeg kan diskutere med. Hvordan de opptrer og hvordan de kommuniserer. Jeg har klokketro på dette med mentorering. Det å ha en som du kan diskutere og kommunisere med enten i eller utenfor organisasjonen, som du kan bistå» (I3).

Intervjuobjekt 3 forteller også at den mellommenneskelige dimensjonen er vanskelig å lære, men at den kan utvikles, altså at det er noe du må ha latent i deg som person. Videre forklares det at den administrative delen av ledelse, lettere kan læres enn den relasjonelle delen. Det kan ses i sammenheng med at ledere bruker store deler av tiden sin på nettopp administrativt arbeid (Mintzberg 1976; Tengblad 2006). Den relasjonelle delen er vanskeligere å lære fordi det handler mye om taus kunnskap og personlighet. Ofte kan man ikke forklare hva man trenger, og man må derfor som leder lese personen og opptre deretter, mens med det administrative er det i større grad eksplisitt kunnskap, som er mer oppskriftsbasert.

I3 forklarer oppsummerende det overnevnte på en god måte:

«Igjen tror jeg det er veldig fort å bli skjematisk, men jeg tror den mellommenneskelige dimensjonen er vanskelig å lære, den må utvikles. Jeg tror likevel at det er noe du har i deg, men det er vanskelig å si hva det er. Det er avhengig av hva du skal lede, skal du lede en helhet så tror jeg du kan lære deg regnskap, finans, planlegging, men det å håndtere mennesker er vanskelig å lære seg. Derfor tror jeg at det er en sånn livslang læring. Jeg har vært så heldig at jeg fått påfyll av begge deler, gjennom lederskapsprogrammer gjennom oppdateringer faglig sett. Både sivilt og

militært. Det er ingen tvil om at i forsvaret så har man hele veien folk som forteller deg og hvordan du opptrer og kan med det endre kursen» (I3).

De fleste lederne har ikke noen form for formell utdanning innenfor ledelse, og med det ikke noen teoretisk bakgrunn. De har derfor måtte følge egen magesfølelse, der de stoler på egne verdier og moraler. Det er også et bevis her på at lederne i stor grad må bruke refleksjon til å lære ledelse og ta beslutninger.

Intervjuobjekt 10 illustrerer dette på en god måte. Han forklarer at han ikke har lederkurs eller studiepoeng innenfor ledelse, og at magesfølelse og det moralske kompasset var viktige parametere for sin utvikling som leder. I relasjon til dette påpeker han at «... *I veldig stor grad har jeg bare tenkt meg til det jeg mener er det riktige å gjøre, og jeg tror det at hvis man forholder seg til noen sånne etiske regler, og folk forstår at du står støtt i de verdiene så blir man en ganske god leder av det. Det er tillitsvekkende, og ledelse handler veldig mye om tillit» (I10). På en annen side har han etter hvert som han har vært leder også blitt mer nysgjerrig på lederteorier.*

Den som i størst grad skiller seg ut fra de andre er intervjuobjekt 9 (I9), i og med at hun ikke tror teori eller kurs er av stor betydning for hennes vei til å lære ledelse.. Hun, i likhet med Mintzberg (1976) mener at ledelse ikke kan læres på forhånd av situasjoner i form av teori, det må praktiseres. Man får ikke full forståelse av konteksten uten at praksis forekommer, og kan derfor ikke læres gjennom teori (Mintzberg 1976). Hun tar opp vanskeligheten med å omgjøre teori til praksis, fordi det er situasjonsavhengig. Intervjuobjekt 9 fikk heller ikke tilbud om lederkurs og har ikke tatt noen spesielle lederkurs i etterkant av at hun har blitt leder.

«... jeg tror ikke det er så lett å gå på skole og lære ledelse. Jeg tror ledelse er veldig mye erfaring og mye som bor i oss latent. Jeg tror ikke kurs hadde hjulpet meg så mye, det kunne kanskje gitt meg noen ledelsesteorier, men det er veldig sjeldent at man klarer å omsette det til praksis og den situasjonen man er i» (I9).

I følge Karp (2019) er ledelse en praksis på lik linje som kirurgi, advokat og håndverkere. Det er ikke formell utdanning som gjør at du lærer ledelse, men kanskje mer den uformelle læringen gjennom et praksisfellesskap (Karp 2019, 105-106). Den administrative delen av

ledelse er lettere å lære, og kan i stor grad læres gjennom eksplisitt kunnskap, mens den relasjonelle delen er vanskeligere. I tillegg til praktisering, har det å ha en coach eller mentor verdt svært verdifullt for lederne eller kunne ha vært verdifullt dersom de hadde fått tilbudet.

Jeg vil nå gå over til underkategoriene, som skal illustrere de ulike læringsarenaene innenfor det å lære ledelse.

4.1.1 Fra førstegangsledelse til erfaren leder

I den første underkategorien, skal vi se nærmere på hvordan det var for lederne å bli ledere for første gang og hvordan de har utviklet seg som leder. Det var blanda svar når det kom til hvordan lederne oppfattet sin første tid som leder. Selv om de fleste lederne fikk tilbud om kurs i startfasen av tiden som førstegangsleder, opplevde de fleste en del usikkerhet rundt lederrollen, og følte de ble kastet litt ut i det. Lederne som ble intervjuet har for det meste måtte lære ledelse gjennom praktisering og erfaringer:

«Når jeg begynte fikk jeg null opplæring, ingen kurs, og er noe jeg har vært irritert over også, siden man kunne fått hjelp av han som ble toppleder som hadde hatt samme jobb som jeg tok over» (I2).

«Jeg vil ikke si at jeg fikk direkte opplæring, men det var mye praktisk på det kurset, også firma verdier. Jeg var nok litt lost, men det var i forhold til oppgaver i den stillingen. Løste det med å spørre min leder, men ble til at jeg løste det mest selv. Da lærte jeg av det og det var riktig eller feil, så løste det seg til slutt» (I5).

Videre ønsket jeg å finne ut av om lederne selv ser en endring fra når de først ble ledere og til nå. Det de fleste svarte er at de har blitt mye tryggere i lederrollen, at de har blitt mer tålmodige, samt mer bevisst på eget ansvar og rolle.

«... Det som har endret seg, er det jeg føler meg tryggere. Etter hvert som åra går, blir man mer og mer trygg enn når man starter. Det er kanskje det som har endret seg mest. Jeg så meg ikke selv som leder når jeg ble kastet inn i rollen, fordi jeg gikk da i fra å være en av gutta til å skulle lede gutta ...» (I9).

«Ja, jeg har blitt mye tryggere på meg selv. Bryr meg ikke så mye om hva andre synes, så mye som før. Samtidig så øker jobbene vanskelighetsgraden etter hvert som man går opp. Hver gang jeg søker en ny jobb, må jeg ta en runde og tenke om det er noe jeg klarer. Går fort over til at dette klarer man og er trygg med det. Det er den største forskjellen egentlig» (I1).

«...En miks av utdanning eller videreutvikling gjennom jobb, og følge med og ta til seg tilbakemeldinger. Jeg tror det er stor forskjell på lederskapet mitt fra den førstegangen jeg hadde personalansvar til nå, siden jeg er mye mer bevisst på ansvaret og rollen jeg har. Det har sine fordeler og ulemper det også. Kan bli litt vel analytisk til tider, og spontaniteten kan gå på bekostningen av det» (I5).

Intervjuobjekt 9 (I9) forteller om et spesifikt eksempel som har hjulpet henne med å takle lederrollen, der hun har omgjort tidligere erfaringer over til en annen situasjon. Hun drar paralleller til tiden som fotballtrener, hvor hun sammenligner det å lede et fotballag med ledelse i hverdagen.

«I og med at jeg ikke har noe ledelsesutdanning, eller hva man skal si. Jeg har ikke hatt noe kurs. Det jeg har dratt mest paralleller til er å være fotballtrener. Det å lede ett lag på fotballbanen kan sammenlignes på veldig mange måter med det å være leder i hverdagen. For å få folk til å dra i samme retning. Så det er den beste erfaringen jeg har fått før jeg begynte som leder. Jeg var fotballtrener i 12 år» (I9).

Arnulf (2020) påpeker at man må kombinere rolleforståelse, tillit og vennskap for å opparbeide en kunnskapsdelingskultur i organisasjonen (Arnulf 2020, 109). Det kan derfor sies at etter hvert som lederne har kommet mer og mer inn i rollen, vil de potensielt kunne bygge tillit mellom de ansatte og organisasjonen, og bruke dette til å bli mer trygge i rollen sin som leder, fordi du stoler på de rundt deg og deg selv som leder.

Flesteparten av førstegangsledere erstatter en tidligere leder (Haaland og Dale 2005). Ofte blir man førstegangsleder internt i bedriften, noe som ofte resulterer i at prosessene går for fort, slik at man står i en posisjon der man må avlære og gi slipp på tidligere arbeid, og gå over i en helt ny stilling med andre krav og oppgaver. Det er en krevende posisjon å være i, der du går fra medarbeider til leder for dine tidligere medarbeidere. Det vil derfor være med på å skape

usikkerhet for de aller fleste, og med det stressreaksjoner. Det er derfor avgjørende at personen som blir leder for første gang er motivert til det og har forventninger til egen lederrolle (Haaland og Dale 2005).

4.1.2. Motivasjon og forventninger til egen ledelse

Denne underkategorien handler om motivasjonen til ledelse og hvilke forventninger lederne har til seg selv som leder. Det kan se ut til at veldig mange blir ledere fordi det er en forventning eller fordi det er din «tur», ikke fordi man nødvendigvis har et genuint ønske om å lede. Det var nesten like mange av intervjuobjektene som ble ledere uten å aktivt ønske det, som det var av de som hadde et ønske om å bli leder. Her kan vi se hva intervjuobjekt 8 og 3 svarte, når jeg spurte om hva som motiverte de til å bli leder:

«Den ble jeg egentlig bare kastet litt inn i. Det var jo ett ledd i at han som var leder skulle få en annen oppgave, eller ble satt i en annen oppgave. For at den kabalen skulle gå opp så hadde jeg ganske mange samtaler med lederen min. Da var det litt sånn «tar du utfordringen?» (I8).

«Det var ikke det jeg ble motivert av eller det jeg tenkte på da jeg begynte med. Det var å bli ferdig med førstegangstjenesten, men fant ut av at det var spennende... Så valgte jo å bli leder, men var ikke hovedmotivasjonen» (I3).

Videre kan vi se på hva de som faktisk var motiverte til å bli ledere svarte når jeg spurte om det. Intervjuobjekt 4 er den som skilte seg mest ut fra de andre, da hun hadde et genuint ønske om å være leder, og handlet slik at hun kom i den situasjonen.

«Jeg synes jeg hadde så mye bra å komme med, også er jeg en engasjert person. Når ting ikke fungerte, så tenkte jeg «sånn her kan vi ikke fortsette, det jeg tenker og mener må være bedre». Min personlighet gjorde at jeg ikke kunne sitte å vente og håpe på at det ble bedre. Da var det bedre at jeg tok tak. Valgte selv å sette meg i denne stillingen som leder» (I4).

For noen av intervjuobjektene var motivasjonen til stede, men om motivasjonen var tilsynelatende av ytre karakter. Flere av intervjuobjektene ønsket å bli ledere fordi man hadde

lyst på makten, lønnen eller posisjonen. Likevel kan man se et skifte i motivasjonen etter hvert som de har fått erfare det å være en leder.

«Jeg har nok vært veldig motivert på det selv. I begynnelsen var jeg ganske umoden og har lært mye underveis. Motivasjonen var å utvikle seg og komme videre i karrieren ... Jeg tenker den opprinnelige motivasjon var mer ansvar, vise seg frem og gå videre» (I5).

«Når man var yngre, så higer man litt etter å komme opp på toppen av pyramiden, i tillegg til at lønn kan være en faktor. Det er en faktor inntil en viss alder. Du oppdager fort at lederjobben også går ut på HR-samtaler, signering av reiseregning osv. Så det er ikke så viktig lengre for meg å være leder. Komme opp i systemet, får mer makt og mer lønn, fikk være med på viktige beslutninger. Det var nok de største driverne. Jeg skjønner det er litt feil svar, men det er sånn det var. Den jobben jeg hadde før jeg kom hit hvor jeg begynte for meg selv, det å lede på et høykompetent ingeniørnivå, det var motivasjon nummer 1. Det å ha masse dyktige folk rundt seg, det synes jeg har vært fantastisk de siste 10 årene. Lønnen blir som den blir» (I6).

Selv om ikke motivasjonen for mange av lederne i første omgang var å bli ledere, kan vi se at alle viser motivasjon for å utvikle seg som leder og har et ønske om å bli en så god leder de kan. Motivasjon påvirker evnen til å utvikle nødvendige egenskaper for læring, og er derfor en kritisk faktor for utvikling, og avgjørende at lederen har motivasjon og et ønske om å lære (Filstad 2016, 57).

Vi har tidligere i punkt 2.4 sett at motivasjon må ses på som både en mediator og moderator (Kraiger og Ford 2007), der man må se på hvordan treningsrelevans påvirker motivasjon og hvordan viljen til å lære påvirkes av motivasjon (Dysvik og Kuvaas 2008). Dette krever at man ser på de individuelle forskjellene, og tilpasser treningen etter hvert enkelt individ. Det fremkommer av intervjuene at intervjuobjektene hadde både indre og ytre motivasjon til å bli en leder, men at den indre motivasjonen ble sterkere og sterkere etter hvert som erfaringene økte. Det kan derfor tyde på at treningen til lederne har blitt lagt opp for hver enkelt av de til at de har kjent på at de kan håndtere lederoppgavene på en god måte. De har også tatt på seg lederrollen fordi de selv vet at de kan takle den.

Gode erfaringer er også en viktig faktor for å utvikle motivasjon. Dersom lederen har utøvd atferd som har gitt verdsatte resultater, vil de kunne ta med seg dette videre inn i andre arbeidsoppgaver (Kuvaas et al. 2016). Det kan også tenkes at mye av motivasjonen til lederne er av indre karakter, men det betyr ikke at en viss grad av ytre motivasjon er til stede, kanskje fordi man naturlig drives av å oppnå positive konsekvenser kontra negative. Det er naturlig at et menneske ønsker å få en belønning for arbeidsinnsatsen. Hva denne belønningen er, vil på en annen side både kunne være av indre og ytre karakter.

Selv om ikke alle lederne valgte å bli ledere selv, eller ble satt i stillingen, fremkommer det likevel at lederne har svært store forventinger til seg selv som leder. Fellestrekkene som går igjen hos de fleste lederne er at medarbeiderne skal være fornøyde med den de er, at de skal motivere medarbeiderne sine, utvikle seg selv og være til stede for medarbeiderne. Dette er hva noen av intervjuobjektene svarte, når de fikk spørsmålet om hva de forventet av seg selv som leder:

«Den dagen jeg ikke er ydmyk nok og fortsetter å utvikle meg, da får jeg slutte. Og den dagen jeg slutter å gjøre mitt beste for å være den beste utgaven av meg selv som menneske, person og lederutvikler, og når jeg ikke er tro mot meg, må jeg gi meg»
(14).

«Altfor mye. Det kan jeg bare si med en gang. Jeg forventer å være til stede for alle sammen, ha tid til alt sammen, kunne alt sammen, egentlig alt. Det får deg kanskje frem og at du får til ting, men det kan også være din største fiende ...» (18).

«Jeg forventer at jeg klarer å motivere medarbeiderne mine til å gjøre en god jobb, og at også de blir motiverte. Det går mye på at jeg klarer å motivere forskjellige typer av mennesker. Jeg har et team som er veldig forskjellige med forskjellige behov. Det å finne ut hva som motiverer de til å gjøre en god jobb. Det er det viktigste for meg»
(19).

Hvis man i tillegg til motivasjon, har store forventinger til seg selv som leder, vil det være med å påvirke hva de ønsker å lære som leder (Filstad 2020). Dersom lederen har store forventninger til seg selv som leder, vil også motivasjonen og ønsket til å lære ledelse være stor. På den andre siden, vil villigheten til å lære ledelse være lav dersom lederne ikke tar

lederopp-gaven seriøst eller ikke ser på sin egen lederrolle som et ansvar. Mye kan tyde på at lederne som er intervjuet har følt på en form for mestring når det kommer til ledelsesopp-gaven, og med det satt store forventinger til seg selv. Læringen du gjør, gjenspeiles i forventningene du har til eget og andres arbeid (Filstad 2020). Dette kan vi også se i Vrooms forventningsteori (1964) der man ser at individer engasjerer seg når man har hatt en atferd som har gitt positive resultater. Dersom man har hatt positive resultater og kjent på mestring, vil man forvente mer og mer av seg selv og de rundt seg til å gjøre det enda bedre.

Forventninger handler mye om hvilken innstilling man går inn i arbeidet med. Dette påvirkes kanskje mye av erfaringene du har fra lignende arbeid. Dersom det ikke gikk etter forventningene sist, kanskje du da vil tenke at utfallet blir det samme nå. Det er her indre motivasjon kan ses å være viktig, da det kan påvirke tankegangen til å ønske å få gode resultater og unngå å gjøre de samme feilene.

4.1.3 Refleksjon over egen lederrolle

En annen viktig læringsarena er refleksjon. Jeg ønsker derfor i denne kategorien å se nærmere på om ledere faktisk reflekterer i hverdagen, og hva de eventuelt bruker refleksjoner til. Å ha selvinnsikt er en viktig del av lederopp-gaven, ved at lederen bevisst og ubevisst reflekterer over seg selv og sin innsats som leder. Når jeg spurte lederne om de reflekterte over egen lederrolle, opplevde jeg det som at de fleste ble overrasket, og måtte tenke over svaret. Det viste seg etter hvert at de faktisk gjorde mye refleksjon, men på ulikt nivå. Noen bruker refleksjon som læringsverktøy for å se på hvorfor ting gikk som de gikk, både positivt, men kanskje mest dersom det ikke gikk som de hadde tenkt. Mange av lederne reflekterte over egen lederrolle alene og i sitt eget hode, mens flere brukte også andre til å reflektere. Det går også igjen i nesten alle intervjuene at refleksjonen for det meste er hendelsesbasert.

«Det gjør jeg nesten hver dag, og det har jeg vært hele veien. Både personlig reflektert og også benyttet meg av folk som jeg kan spørre underveis. Jeg tar alltid et «loop» når dagen er over, for å finne ut om hvordan jeg har opptrådt og om det er hensiktsmessig i forhold til det vi skal gjøre. Minst en gang i året, helst to ganger, blir du evaluert. Men kanskje det viktigste er den daglige evalueringen der du kan diskutere med noen og få signaler på om ting er i riktig retning» (I3).

«Ekstremt mye. Jeg reflekterer flere ganger i løpet av dagen, men det er hendelsesbasert. Det er ikke en bevisst refleksjonstid, men er ofte analytisk i forkant av ting som skal skje, har scenarioer og måter jeg skal forholde meg til det. Jeg reflekterer da i etterkant reaksjonene jeg får, og hvis jeg får reaksjoner hvor jeg ikke tenker at det gikk så bra eller det kunne jeg gjort bedre. Jo mer reaksjonen varierer fra min forventning, jo mer reflekterer jeg over det i etterkant. Jeg er veldig selvkritisk. Hvis det går mye bedre enn jeg hadde trodd, så er jeg ikke så flink til å reflektere som når det ikke går bra. Jeg er ganske heldig ovenfor de jeg er leder for, fordi jeg har lagt opp til at man skal komme med tilbakemelding, og det er den beste bekreftelsen jeg kan få. Det er veldig åpen kommunikasjon av tilbakemeldinger, og har det som et fast punkt i medarbeidersamtaler, slik at jeg ber om tilbakemelding på meg også. Da blir det som en slags kvittering til meg på hva som har vært bra eller ikke så bra» (I5).

Intervjuobjekt 7 skilte seg mest ut fra de andre intervjuobjektene, ved at han reflekterer tidvis, men hadde mer fokus på det før. Det ser ut til at han har funnet ut av en balanse som passer for han, da det er viktig å ikke reflektere så mye at det går over til noe negativt og demotiverende. Likevel må ikke refleksjon glemmes, da det er viktig å reflektere over egen lederrolle selv om du har vært leder i mange år.

«Tidvis, jeg har nok gjort det mer før ... Det er utrolig lett å bli selvtilfreds. Som leder må du også være selvmotiverende. Må ha en passe balanse mellom det å få magesår og det å utfordre på å stadig vekk bli bedre» (I7).

Refleksjon er ifølge Elkjær (2004) en måte å kombinere individuell kognitiv læring og den sosiokulturelle læringen, fordi refleksjon isolert sett ikke bare er en individuell tankeprosess, men en del av en transaksjonell relasjon mellom individer og miljø, og kan organiseres i organisasjoner (Elkjær 2004; Vince 2002). Det kan derfor sies at refleksjon ikke bare er viktig for deg som leder, men også dine medarbeidere og organisasjonen. Lederne kan ved refleksjon, både få stort læringsutbytte for individuell læring og sosiokulturell læring.

Om refleksjonen lederne gjør er bevisst eller ubevisst er vanskelig å si, men det fremstår som at alle til en viss grad er oppmerksomme på at refleksjon er viktig og bruker dette som et læringsverktøy til å lære ledelse. I følge Filstad (2016) er refleksjon med på å påvirke læring

og kunnskapsutvikling. Refleksjon er derfor viktig for at kunnskapsutvikling eller kunnskapsinnhenting kan finne sted, fordi det er refleksjon som etablerer en relasjon mellom handling og konsekvens (Elkjær 2004). Det er derfor en viktig faktor som ikke må glemmes i en travel hverdag. Ikke bare blir man mer selvbevisst og får høyere grad av selvinnsett, men du får også muligheten til å omsette erfaringene dine til læring, slik at du kan ta det med deg videre inn i nye erfaringer. Læringsutbyttet vil derfor potensielt bli stort og bør prioriteres uansett hvor lenge du har vært leder, fordi ledelse er en livslang læring. Ved å tenke over, vurdere og evaluere erfaringer, vil man kunne hindre at ting bare «skurer og går», men heller ta med seg erfaringer og utvikle seg som leder og som medarbeider (Filstad 2016).

Det må også poengteres at refleksjon bør skje for både positive og negative erfaringer. Ett av funnene fra intervjuene er at så og si alle intervjuobjektene kun reflekterer når noe ikke går som de hadde tenkt og hva de kunne gjort annerledes. Det viser seg av intervjuene at de fleste kun reflekterer når noe har gått dårlig, og glemmer å gi seg selv skryt når noe har gått bra eller bedre enn forventet. Ett eksempel fra intervjuene er intervjuobjekt 2, som forteller at hun reflekterer så mye at det går over til gnaging og at hun har en tendens til å ta all skyld på hennes kappe. Da går refleksjon over til å bli noe som er demotiverende og destruktivt. Når vi vet at refleksjon er med på å påvirke læring, kan det ses på som kritisk dersom refleksjonen blir demotiverende og selvtillitssvekkende. Man må tenke, vurdere og evaluere erfaringer, også når noe har gått bra (Karp 2019; Filstad 2016).

4.1.4 Lederkurs som viktig faktor for læring av ledelse

Som en del av hvordan ledere lærer ledelse, ønsker jeg å se nærmere på betydningen av formell læring, slik som lederkurs. Lederkurs er en viktig faktor for læring av ledelse. Det er også interessant å se på om det er nødvendig, da det var flere av lederne jeg intervjuet som ikke fikk tilbud om lederkurs når de begynte i stillingen som leder, og heller ikke har fått tilbud om det i senere tid.

Det er flere ulike faktorer som spiller inn på om man får tilbud på lederkurs eller ikke. En viktig og sentral faktor kan være at *«dersom topplederen selv har god erfaring eller din nærmeste leder tror på at et lederkurs kan hjelpe. Dersom du har noen som ikke har god erfaring med lederutvikling, så vil du heller kanskje ikke få noen lederkurs. Det er personavhengig»* (I4). Det kan med dette virke som at man får tilbud om kurs, basert på om

lederen din har gode eller dårlige erfaringer med det, og ikke nødvendigvis basert på om den relevante lederen trenger det eller ikke.

Mange av intervjuobjektene fikk og får fortsatt tilbud om lederkurs. Særlig gjaldt dette i startfasen av lederkarrieren. Flere fikk heller ikke tilbud om kurs, selv om de gjerne skulle hatt det. Nedenfor kan vi se hva noen av lederne svarte, der de fikk tilbud om lederkurs.

«Jeg fikk tilbud om et kurs for alle nye ledere med personalansvar der jeg begynte. Jeg har hatt et forløp som man går gjennom i flere steg, hvis man blir i lederrollen. Og her jeg jobber nå fikk jeg også lederutviklingsprogram, som var utrolig gøy og nyttig. Fått kurs fra start og får fortsatt» (I5).

«Vi hadde veldig mye om ledelse på befalsskolen, der jeg gikk ett år på skole hvor man lærte ledelse i tillegg til militære ferdigheter. Da er det mye teori, praksis og refleksjon. Det var det også på krigsskolen, men da er det veldig mye fokus på selvinnsikt» (I1).

«Ja, jeg har hatt mange lederkurs, det har vært mye forskjellig. Jeg synes det har vært interessant med disse kursene, og lært mye om meg selv og hva du kan gjøre for å fremme dine gode sider og tone ned de dårlige sidene. Men har ikke hatt noen kurs de siste 7 årene etter at jeg begynte for meg selv. Nå flyter jeg på gammel erfaring, og på ett tidspunkt blir du dårligere og dårligere, hvis du ikke tar tak i det» (I6).

Intervjuobjekt 8 (I8) fikk tilbud og har fortsatt et bredt tilbud av online lederkurs, men siden det for det meste er frivillig, har hun ikke satt av tid til det enda. Dette er fordi hun har for mye å gjøre, og prioriterer ikke å gå på lederkurs. Hun sier at hun ønsker å delta på lederkurs når ting har roet seg ned. Spørsmålet er om det noen gang vil det, og at hun derfor bare må prioritere dette selv, og med det lære å strukturere hverdagen slik at hun får mer tid til å være leder og utvikle seg som leder siden hun er relativ fersk i oppgaven.

«Nei, absolutt ikke. Jeg fikk noen kurs som jeg måtte være med på når jeg ble leder, også er det mye man kan velge å bli med på selv. Det har jeg lyst til å gjøre når ting har roet seg ned litt. Jeg har ikke mye kurs, og kan tenke meg mer» (I8).

En av de som ikke fikk tilbud om lederkurs når han startet i stillingen som leder er intervjuobjekt 10 (I10). Det er en spesiell situasjon, siden det ikke er like mange som blir ordførere, som det er ledere. Det er likevel relevant i den grad at noen andre intervjuobjekter har nevnt problematikken med å ta over stillingen til en annen. Du blir overlatt til deg selv og må finne ut av hvordan du skal løse arbeidsoppgaven på egenhånd. Det er ikke alltid kurs eller opplæring kan finne sted, slik som i dette tilfellet.

«Nei. Det har jeg hatt veldig lite av altså. Det er nesten så jeg kan si at jeg ikke har hatt noen ting. Det er jo litt sånn spesielt som ordfører, siden du kommer liksom rett inn i en jobb, og i hvert fall når det har vært ett sånt skifte som her, i andre jobber er det gjerne at du jobber med den som skal slutte og får opplæring ikke sant, men det var ikke akkurat naturlig her, så plutselig sitter du her på ordførerkontoret og tenker hvor begynner jeg ...» (I10).

En av lederne (I7) tok også opp Jennings 70-20-10 modell (Filstad 2016, 66) under intervjuet. Han har gjennom sin tid som leder hatt både kurs, lederprogrammer og coaching. Erfaringer er den største delen av læring, men det er likevel viktig med teori og sparring med andre.

«På jobb har jeg lært det gjennom å ha gode ledere, som man kan diskutere ledelse med. Også har jeg gått på forskjellige lederprogrammer. Jeg har vært på en type coach-opplegg 2 ganger. Egentlig har jeg brukt mye forskjellige type læring i tillegg til skole. Jeg har stor tro på 70-20-10 fordelingen. Først og fremst er det fint å sparre med andre ledere når man er ny som leder. Men det må gå oppover» (I7).

Det kan diskuteres hvorvidt lederkurs er viktig for læring av ledelse, da Jennings (Filstad 2016), mener formell læring, slik som kurs og teori, kun utgjør 10% av læringen. Det kan også diskuteres om denne prosentfordelingen er korrekt. Ifølge Filstad (2016) er det ikke tilstrekkelig støtte for denne fordelingen, og at den kanskje skulle vært fordelt på en annen måte. Nettopp fordi læring ikke bare skjer på individuelt nivå, men også i samspill med andre, slik flere av intervjuobjektene har presisert. Flere påpeker at de lærer mye gjennom sparring og diskusjon med andre rundt seg.

På en annen side kan det sies at formell og uformell læring er betinget av hverandre, og at det derfor er en nødvendighet at begge deler fremkommer (Filstad 2016, 183). Dette fordi den

formelle læringen kan være med på å sette grunnlaget for uformell læring, og formell læring må anvendes gjennom uformell læring for å gi et tilstrekkelig læringsutbytte (Filstad 2016, 183). Med andre ord kan man si at den formelle læringen gir deg enkelte en verktøykasse med ulike verktøy, men den er ikke verdt noe dersom du ikke anvender den. På samme måte må man anskaffe seg en verktøykasse for å kunne lære seg ledelse, på en mer anvendelig og strukturert måte.

Mintzberg (1976) mener som nevnt at læringen skjer i konteksten som fremkommer av praksis, og ikke i teori i forkant. Det er derimot ikke nok grunnlag for å si at formell læring kan utelukkes for læring av ledelse, men at det i større grad er den uformelle læringen som opptar mesteparten av læringen i hverdagen. Dette kan støttes opp under Karp (2019) som mener at læring av ledelse er personlige, eksperimentelle, erfaringsbasert og kontekstavhengige prosesser (Karp 2019 102), men at undervisning også bør være til stede.

4.1.5 Hva savner de fleste ledere for å lære ledelse?

En sentral faktor for å se på hvordan ledere lærer ledelse, er å utforske på hva de savner eller skulle ønske de hadde fått tilbud om for å lære ledelse. Med dette innebærer det hvordan man kan tilrettelegge for at ledere skal kunne lære ledelse. Det fremkommer av intervjuene at oppfølging, feedback og coaching er en mangelvare, men at de som har fått rikelig med tilbud faktisk ikke har noe de savner eller skulle ønske de hadde.

«Ikke som jeg kan komme på. Jeg har vært veldig heldig, fordi jeg har fått mye videreutvikling og utdanning der jeg har vært. Jeg tror ikke det er alle som har vært like heldige, at jeg aldri har opplevd at jeg har behov for støtte og læring, og ikke fått det. Heller kanskje fått det før jeg selv har innsett at jeg trenger det» (I5).

«Ja, jeg savner jo egentlig feedback på ledelse. Jeg har ikke fått ordentlig feedback på min ledelse siden jeg gikk befalsskolen. Da fikk jeg feedback på hver leksjon. I næringslivet får du feedback når du har vært på kurs. Da får du feedback siste dagen på hva du har gjort bra og hva du kan bli bedre på. Jeg tror jo det at hvis man hadde vært flinkere i flere settinger på å gi feedback, så hadde jeg vært en bedre leder. Det er en mangelfull vare i næringslivet. Hvis du hadde hatt en coach eller veileder, tror jeg du hadde blitt en bedre leder» (I6).

Det var overraskende nok bare et intervjuobjekt som sa at han skulle ønske han hadde teoretisk bakgrunn innenfor ledelse. Dette kan ha noe å gjøre med at lederne selv føler at de har størst utbytte av erfaringer og mentorer/veiledere enn teori.

«Jeg kunne gjerne tenkt meg at jeg hadde noen studiepoeng innenfor ledelse egentlig, det kunne jeg egentlig gjerne tenkt meg» (I10).

Lederne som har hatt/fortsatt har en mentor eller coach, forteller at det er lite de savner for å lære ledelse. På en annen side kan vi se at de som ikke har fått dette tilbudet, gjerne skulle hatt det. Ifølge Dysvik og Kuvaas (2008) har kollega- og veilederstøtte størst innflytelse på arbeidsmotivasjon, og vil øke motivasjonen mer enn andre treningsmuligheter. Det vil derfor være naturlig å anta at grunnen til at de som har fått tilbud om veilederstøtte, ikke føler det samme behovet for læring av ledelse. Det kan også tenkes at ved veilederstøtte og coaching vil både taus og eksplisitt kunnskap lettere kunne formidles, og er derfor et nyttig verktøy.

Ifølge Filstad (2016) er den viktigste kunnskapskilden for egen læring å bruke rollemodeller for nyansatte (2016, 197). Det er derfor ikke så rart at veldig mange av lederne sier at de gjerne skulle hatt det i løpet av ledelseskarrieren sin, og at det hadde vært til stor nytte.

4.1.6 Taus kunnskap, kunnskapsdeling og tillit

«Kunnskapsprosessene skapes når taus og eksplisitt kunnskap samhandler og relateres til hverandre» (Filstad 2016, 121). Det vil derfor være naturlig å se nærmere på hvordan lederne fanger opp taus kunnskap for å lære ledelse. Ut ifra intervjuene kommer det frem at ledere ikke fokuserer nok på å fange opp den tause kunnskapen. De fleste lederne jeg intervjuet, ble overrasket og «satt ut» av spørsmålet om hvordan man kan fange opp taus kunnskap.

«Uten at jeg tenker så mye over det, så har vi jo en del taus kunnskap. Vi jobber så tett sammen, så da lærer vi å kjenne hverandre veldig godt, og får derfor fanget opp mye av den tause kunnskapen. Det tror jeg er litt unikt for forsvaret også. Det er kanskje mest på enkeltmannsferdigheter som vi kaller det, slik som med våpen osv. Jeg tror at jo tettere man jobber sammen, jo lettere er det å fange det opp» (I1).

«Jeg tror på å la folk jobbe sammen. Fokus på internmobilitet. Jeg har liten tro på at nå skal vi sette oss ned og ha workshop på to dager på Norefjell. Der man skal jobbe

sammen og bygge kultur. Jeg tror du er helt nødt til å jobbe sammen for å bygge kultur. Da må du være passe tett på. Bygge kultur og tillit» (I7).

«Da tror jeg du bare må observere litt. Hvis jeg tenker på min egen del og ser at han er kjempeflink, han gjør sånn og sånn, at du ubevist fanger det litt opp. Du kan lære folk opp på en måte, men det finessen er jo noe man stort sett utvikler selv. Da må man observere, lære og tiltrekke seg informasjon» (I8).

Alle lederne svarte at man fanger opp den tause kunnskapen ved å samarbeide og jobbe sammen med menneskene rundt seg. For å se nærmere på hvordan denne kunnskapsutviklingen skjer, ønsker jeg å trekke frem SEKI- modellen av Nonaka og Takeuchi (1995). Denne spiralprosessen som gjentas, vil føre til kunnskapsutvikling, der den enkelte begynner på et individnivå og gjennom sosial interaksjon til å utvikle fellesskapet i organisasjoner (Filstad 2016, 122). Basert på modellen og det lederne har svart, skjer kunnskapsdelingen ved at man først observerer og jobber sammen, for så å videreføre den tause kunnskapen. Dette skjer bevisst og ubevisst. (Filstad 2016, 121). Videre overføres den tause kunnskapen over til eksplisitt kunnskap, gjennom begreper som kan synliggjøre innholdet (Gotvassli 2020, 81; Filstad 2016, 121). Ved kommunikasjon vil eksplisitt kunnskap kunne omskapes til ny eksplisitt kunnskap (Gotvassli 2020, 80). Til slutt vil tatt for gitte kunnskaper omgjøres til taus kunnskap (Gotvassli 2020, 80). Dette krever at man aktivt samarbeider med de kunnskapsrike medarbeiderne rundt seg, slik at man faktisk kan fange opp den tause kunnskapen og videreutvikle den.

For at kunnskapsdeling skal kunne skje, er tillit mellom partene en forutsetning (Filstad 2020, 130). Et viktig faktum, som blant annet blir påpekt flere ganger av intervjuobjekt 6 (I6), er at man har to ører og en munn, og er derfor viktig å bruke ørene mer enn munnen. Samtidig er det viktig å ha tid til å lytte og fange opp, for å kunne fange opp både taus og eksplisitt kunnskap. Dersom man klarer å bygge opp en tillit til hverandre på arbeidsplassen, vil det også være med på å gi rom for at man kan komme med egne tanker og synspunkter uten at det vil skade tilliten (Amundsen 2019, 66). Dersom man ikke har denne tilliten, vil man fort havne i en kultur der lederen blir diktator for hvordan ting skal gjøres, og man kan derfor gå glipp av mange løsninger og synspunkter.

Det må også nevnes at for at taus kunnskap skal kunne videreformidles, må det også være lagt til rette for at man skal kunne fange den opp. I følge Polanyi (1966) deles taus kunnskap opp i tre deler, den lærende, subsidiær bevissthet og fokusert bevissthet. Den lærende kobler de to bevissthetene sammen, noe som innebærer at det faktisk må være mulig å gjennomføre handling og bevissthet på hva som skal utføres (Filstad 2016, 116). Lederne må derfor være klar over hva som skal utføres og legge til rette for at det kan skje, slik at man kan hente læring ut av det.

4.1.7 utfordringer og det som har falt mest naturlig for lederne

Som en del av hvordan ledere lærer ledelse, ønsker jeg å se nærmere på hva lederne synes har vært mest utfordrende og hva som har falt mest naturlig for dem. Dette for å se på hvordan man tilrettelegger for læring av ledelse, og hva lederne påpeker, som andre ikke fanges opp. Som tidligere nevnt er det viktig at man tilrettelegger for læring av ledelse.

Det kommer frem i flere av intervjuene at ledernes største utfordringer blant annet vært den menneskelige delen av ledelse. Dette gjelder lederen selv, men også medarbeiderne. Som Intervjuobjekt 2 (I2) sier, er det vanskelig å lede når man står under krysspress eller at medarbeiderne ikke ser helheten. Det vil derfor være en fordel å lære seg sense making, der man klarer å skape mening med det man gjør og hvorfor man gjør det, slik at medarbeiderne forstår det større bildet.

«Det er veldig mye mer krevende å lede folk med lang utdanning, fordi de skal mene noe om alt. De er helt selvgående og egenrådige. Krysspress, og folk som ikke ser helheten. Opptatt av seg og sitt, mens mellomleder må se helheten. Kan også bli et indre krysspress med at man er uenig, men må fortsatt gjøre det toppledelsen sier» (I2).

«Skal ikke si at det ikke har vært utfordrende, men det som har vært mest utfordrende er når man ikke tror selv at man klarer å levere det, men det er ikke sikkert det synes så godt siden jeg ikke har fått tilbakemelding på det ... Utfordringen har vært meg selv egentlig, at jeg ikke har vært tøff nok» (I1).

Når det kommer til utfordringen med å stole på seg selv og ha troen på at det man gjør er bra nok, vil dette naturlig falle mer og mer på plass. Det er ikke så rart at dette er en utfordring.

Som tidligere nevnt, blir veldig mange førstegangsledere, altså ledere internt i organisasjonen der de går fra å være medarbeider til leder (Haaland og Dale 2005). Det er derfor naturlig at man blir usikker på seg selv og sin evne til å lede, når du får helt nye og uvante oppgaver som du må lære deg. I tillegg får du en helt annen rolle ovenfor dine medarbeidere. Det krever derfor at organisasjonen legger til rette for at overgangen fra medarbeider til leder ikke skal skje for brått og at man ikke blir kastet ut i det alene (Haaland og Dale 2005).

På en annen side forteller intervjuobjektene at det som har falt mest naturlig for de er blant annet er den relasjonelle biten, der man har omsorg for sine medarbeidere og ønsker at de skal gjøre det bra og lykkes. Videre er det gjerne ting man er god på fra før av, som er naturlig i lederrollen. Slik som intervjuobjekt 7 (I7) sier eksempelvis at han er god på forbedring. Han har også funnet en måte å forbedre de punktene han er dårlig på, slik som å ha faste møter i uken, for å få diskutert ting med sine medarbeidere.

Det som har vært enklest er den relasjonelle biten, ved å være omsorgsfull og heie på de ansatte fordi det kommer så naturlig. Siden vi har jobbet så lenge sammen, er det nesten som en storfamilie» (I2).

«Det er jo gjerne det man er god på. God på å sette retning, legge forholdene til rette for å nå dem. Jeg er mer resultatorientert enn relasjonsorientert, så jeg må jobbe mer med å ha relasjoner. Jeg trenger å ha faste møter, sånn at jeg vet at vi får diskutert ting for eksempel. For meg er en til et møte en gang i uken veldig viktig. Jeg er ganske god til å jobbe med forbedring. Jeg er nok oppfostret til kontinuerlig forbedring som et virkemiddel» (I7).

Intervjuobjekt 10 (I10) forteller også at den relasjonelle delen har falt så naturlig, fordi han gjennom backpakking fikk møte og måtte kommunisere med mange forskjellige personer, der man gjorde ting på forskjellige måter. Han fikk derfor et utvidet syn på mennesker, hvor han forsto at ting kan gjøres på ulike måter, og at mennesker kan være forskjellige, men fortsatt lykkes.

«...Jeg tror jo det at jeg er veldig glad i alle salgs folk, og at det har hjulpet meg mye. Jeg har jo, jeg tenker at erfaringene mine med å bli kjent med folk, fra før av og, har vært med å gjøre at jeg har blitt en bedre ordfører også. Bare sånne ting som at

eksempel at jeg dro på backpacking iblant annet India og Afrika. Det var viktige opplevelser for meg, da jeg gikk ut i verden som ganske ung og så at folk er like uansett hvor i verden man er, og at selv om man gjør ting på forskjellige måter så er folk stort sett like hyggelige og relativisering av de tingene man selv gjør. Det har gjort at det var naturlig i rollen som ordfører, at man kan se folk og det er en ganske stor symbolsk betydning da, den rolle, for folk å se at ordføreren ikke er overlegen og bryr seg om alle. Det tror jeg har kommet naturlig for meg» (I10).

Å kunne stole på medarbeiderne sine og delegere arbeid er en viktig del av lederrollen. Du må som leder stole på at det du har gitt de i oppgave blir gjort, uten at du trenger å følge med eller overvåke at det blir gjort. Det er derfor viktig med et gjensidig tillitsbånd mellom leder og medarbeider, der lederen og medarbeiderne ser hverandre og stoler på hverandre.

«Enkelt. Det er aldri enkelt å være leder. For meg så har det vært naturlig å være leder. og da være leder på en involverende måte. Jeg har ikke noe problem med å delegere, men da delegerer jeg sånn at jeg ikke overstyrer. Jeg kan reise på ferie og alt mulig. Jeg ringer ikke til jobben for å høre om hvordan det går. Da er det noen som har fått i oppdrag å gjøre den jobben mens jeg er borte, og stoler da på det blir gjort. Det har ikke jeg behov for. Når jeg er borte så er jeg jo borte. Det er viktig med god dialog, så da vet man hva man tenker og ønsker. Selv om ikke lederen er der, vet vi hva som skal gjøres. Vært veldig fokusert på de ulike rollene jeg har hatt, som har gjort at det er forholdsvis lett selv om det alltid er utfordringer. Det er det med alt mulig rart, omstillingen osv. Ikke noe som har gjort at det har vært lett eller vanskelig, selv om man har hatt saker som har vært krevende, men det har ikke noe å si på det å lede. Fordelen med det som jeg har vært igjennom er at jeg har vært leder siden jeg var 19 år. Man vokser med oppgaven, og en livslang læring» (I13).

Et annet faktum som ikke blir tatt opp av lederne selv, men som likevel kan være en utfordring når det kommer til å lære ledelse, er å lære konflikthåndtering, slik som personalkonflikter. Ifølge Arnulf (2020) er noe av det viktigste en leder gjør «å bygge allianser, redusere konflikter og skape samarbeid» (Arnulf 2020, 250). Det er ikke alle ledere som er komfortable med å ta tak i konflikter og kan derfor la det gå lengre enn det ofte bør, istedenfor å lære seg å ta det så fort noe skulle oppstå.

4.1.8 Er det noen personlighetstrekk som gjør at du er mer egnet som leder?

«En leders atferd anses å være en funksjon av vedkommendes personlighetstrekk, men det kan være lettere å endre atferd enn å endre personlighetstrekk» (Filstad 2020, 25). Vi kan med dette si at personligheten vår påvirker atferden vår, og følgelig påvirke hvordan vi lærer.

Denne kategorien stammer fra en nysgjerrighet for om det er visse personlighetstrekk man bør ha som leder, slik at du er mer egnet som leder. Jeg har ikke utført noen personlighetstester, men ønsker likevel å frembringe temaet.

Da jeg spurte lederne om hvilke personlighetstrekk de mente var viktig for å være en leder, fikk jeg mange forskjellige svar. Et ord som gikk igjen hos nesten alle lederne var selvinnsikt. Du må vite hva du er god på og hva du ikke er så god på, for å kompensere med folk rundt deg. Det samme gjelder evnen til å tilegne seg kunnskap.

«Jeg mener at jeg er ett veldig synlig bevis på at ledelse kan læres. Jeg er ikke noe sånn fremtredende leder privat og ikke vært det gjennom oppveksten ifølge meg selv i hvert fall. Jeg tror det er evnen til selvinnsikt, at du skjønner dine styrker og svakheter, og evner å gjøre om tilbakemeldinger til noe bedre. Skjønner hvordan andre ser på meg og oppfatter meg. Det tror jeg er veldig vesentlig for en leder ... De som er mer omgjengelige og positive får litt mer gehør. Du må kunne faget ditt, det er ingen som vil følge noen som ikke kan noe. Selv om jeg sier at jeg ikke kunne noe når jeg startet i den jobben jeg har nå, så stemmer jo det, men jeg kjenner systemet og alt annet rundt, selv om jeg ikke kan akkurat arbeidsoppgavene i alt. Det har mye å si at man evner å tilegne seg kunnskap og ikke er uten den grunnkunnskapen i bunn» (I1).

«Jeg tror jo at det å være et åpent menneske som skaper tillit, er noe jeg har tro på. Også når man søker etter en leder, så har man masse krav. Jeg tror ikke du kan få tak i en som er både klovn og revisor samtidig, så da må du velge. Det er kjempevanskelig. Du må ha en viss struktur i kroppen, ha evnen til å motivere rundt deg. Jeg tror du kan lykkes bedre, dersom du er nærmere klovn enn revisor, altså litt nærmere ekstrovert enn introvert. Du må håndtere mange greier, så du må være klar over hva du er god og dårlig på. Du må derfor kompensere med folk rundt deg» (I6).

I likhet med intervjuobjekt 6 (I6) mener også Glasø og Martinsen (i Glasø og Thompson 2019) at høy score av åpenhet er med på å skape tillit hos de ansatte og tilhørighet. En årsak

til dette kan være at hvis man som leder viser åpenhet mot sine ansatte, vil de ansatte lettere kunne vise åpenhet mot lederen sin, og med det stole på lederen. Når man da har fått denne tilliten, vil også tilhørighet kunne skapes ved at man knytter bånd til lederen. På den andre siden må det ikke nødvendigvis være sånn at åpenhet må foreligge for at man skal skape tillit. Det avhenger av situasjonen, konteksten og personene involvert (Filstad 2020, 49). Det kan være at åpenhet i visse team ikke er nødvendig, eller passende, og følgelig ikke vil være en positiv bidragsyter.

Når jeg rettet spørsmålet over til ekstroverte og introverte ledere, ble svarene ganske samstemte. De fleste svarte at de beste lederne de hadde hatt, var introverte, og ifølge dem at introverte ledere har størst sannsynlighet for å lykkes. Faktisk kan det se ut til at jo høyere opp i systemet du er, desto større sannsynlighet er det for at lederen er introvert. Det er likevel en hårfin balanse mellom dem. Du må ikke være for introvert, men ikke for ekstrovert heller. De begrunner det med at man som introvert er flinkere til å lytte og kommunisere som er ekstremt viktig som leder.

Noen av lederne påpekte også at ledelse er ensomt, og hvis du da er ekstrovert vil du kunne håndtere det dårligere enn en som er introvert. Å være en ekstrovert leder vil potensielt medføre at man stiller sterkt i situasjoner hvor man er avhengig av at lederen delegerer og tar ordet, og er kanskje viktig i en situasjon der du er ny som leder (Glasø og Martinsen i Glasø og Thompson 2019, 105). Videre forteller intervjuobjekt 5 (I5) at «*introverte personer har kanskje mer fakta fokus, sånn at det er orden på rutiner, prosedyrer, tall, fakta og at det er gjennomtenkt. Ekstrovert kommer med andre fallgruver, der det kanskje går på bekostning av å lytte på andre*» (I5). Nedenfor kan vi se hva noen av de andre lederne svarte når det kommer til introverte og ekstroverte ledere.

«Jeg mener at min erfaring sier at det ikke har noe å si om man er introvert eller ekstrovert. Noen av de beste lederne jeg har hatt har vært introverte. Den ene lederen jeg hadde, hadde sitt eget kontor og møte rom. På kontoret kom du aldri inn, så hvis du banket på døren spratt han opp og tok deg med inn på møterommet. Det tok meg ganske lang tid før jeg innså at det var hans rom, der samlet han energi. Jeg tror ikke det har så mye å si, men du er nødt til å kommunisere. Hvor du henter energien din fra er irrelevant, du må bare ha mulighet til å skaffe den energien fra et sted. For meg er

det forskjellen på introvert og ekstrovert. Selv skårer jeg litt mer på ekstrovert enn introvert» (I7).

«Jeg tror det har noe å si. Jeg ser på meg selv som ganske introvert egentlig og det tror jeg er en positiv lederegenskap, fordi det gjør at man kanskje er flinkere til å lytte, mens de som er veldig ekstroverte bare buser på da med sine synspunkter og tar masse plass, slik at andres synspunkter ikke kommer frem. Da går man glipp av noe og gjør et vedtak eller en avgjørelse som ikke står seg så veldig godt i ettertid» (I10).

Det er per dags dato ikke tilstrekkelig forsket på hvilke personlighetstrekk man bør score høyt og lavt på for å være den ideelle lederen med de beste forutsetningene. Det skyldes nok at nærmest all ledelse er situasjonsbasert og kontekstavhengig (Filstad 2020, 49). Det vil derfor i denne avhandlingen ikke kunne fremkomme en «mal», men det vi vet er at det er en fordel å ha en god evne til å tåle stress, ha selvinnsikt, emosjonell stabilitet og selvtillit (Yukl og Gardner 2020, 218).

4.1.9 Kan alle lære ledelse?

Bakgrunnen for denne kategorien er at jeg ønsket å se nærmere på om alle kan lære ledelse og om alle kan bli ledere. Dersom man lærer ledelse gjennom praksis og teori, skulle man kunne tenke seg at alle kunne blitt en leder. Jeg ønsker å se nærmere på hvorfor noen blir ledere, mens andre ikke. En naturlig forklaring kan være at vi som enkeltindivider har egenskaper og personlighetstrekk, som gjør at noen er mer egnet til å være ledere enn andre. Man utøver ledelse på forskjellige måter, det er ikke en oppskrift, og vi må derfor praktisere for å finne vår måte å lede på.

I følge Karp (2019) kan man innenfor visse rammer lære ledelse, men ledelse er ikke for alle. Det krever at motivasjon og innsats forekommer (Karp 2019, 105-106). Det er lett å tenke at man enten er født til å være leder eller så er man ikke født til å lede. I realiteten er det flere andre faktorer som spiller inn, slik som eksempelvis menneskene du har rundt deg, forventninger og krav til deg selv og fra andre, interesser, personlighetstrekk og muligheter. Du er født til å gå, men du må fortsatt lære deg det og trene på det. Slik er det med ledelse også. Denne kategorien vil derfor være relevant for oppgavens problemstilling, fordi uansett om man er født med bedre forutsetninger for ledelse enn andre, må det læres og utvikles.

«Jeg tror de du er vokst opp med vil påvirke deg, venner, det du deltar på i oppveksten vil påvirke deg, og summen av alt det påvirker den lederen du er. På ett eller annet nivå så tror jeg alle kan være en leder» (I6).

«Jo det har jeg sett, folk som har en innebygd autoritet, som snakker bra med andre, motivere deg og er flinkere på det enn andre. Men du må forbedre deg hele tiden. Ofte handler ledelse om å aktivt sette en retning og det får du ikke til uten å ha fagkompetanse. Om noen kan være født til å lede bedre enn andre, det tror jeg absolutt» (I7).

Et viktig poeng som spiller inn på om alle kan lære ledelse, er om man faktisk får muligheten til å tilegne seg læring, gjennom praktisering og kurs. Det er ikke gitt, og det er heller ikke gitt at folk med samme type opplæring er egnet til å lede.

«Det er ikke gitt at alle får mulighet til å lære gjennom praksis, så du må i hvert fall få mulighet til å få en ballast. Jeg tror ledelse er livslang læring. Ikke alle er egnet som leder, selv om man har fått samme type opplæring. Alle kan ikke være ledere. Hvis du ikke er interessert i å endre deg kontinuerlig, så fungerer jo ikke ting» (I3).

Videre forteller intervjuobjekt 3 (I3) at mange har noen egenskaper som er lettere å utvikle som leder, men samtidig at ikke alle kan bli leder. Det krever først og fremst en interesse og nysgjerrighet som betinger læring underveis. Han forteller også at han tror man kan utvikle de iboende egenskapene slik som: *«hvis du ikke klarer å forholde deg til andre mennesker, og det er det noen som ikke klarer, så det tror jeg ikke du kan lære, men du kan bli bedre på det. Dette med å lytte for eksempel, det er noe du kan lære deg til, men er ting du må utvikle. Det er ikke vits å spørre om råd, hvis du ikke trenger det» (I3).* Det handler om å være villig til å utfordre deg selv på hvordan du opererer, og at en mentor/rådgiver er veldig viktig.

Ledelse er ikke en kunstart (Karp 2019, 80). Det er alt for ofte og alt for enkelt å glorifisere ledelse, og at ledere fødes, ikke lages (Arnulf 2020, 8). Selv om det kan sies at genetisk innflytelse påvirker det å bli leder, kan det likevel virke noe tilfeldig hvem som blir ledere (Martinsen i Glasø og Thompson 2019, 112). Ofte blir man leder fordi det passet sånn, fordi den forrige lederen gikk over i en annen stilling eller fordi du har stor faglig balast på området, ikke fordi du nødvendigvis drives av å lede. Vi kan likevel antyde at det er

personlighetstyper som passer bedre til ledelse enn andre, selv om mye av ledelsen læres gjennom teori og praksis.

4.10 Lederstil som et valg

Denne kategorien handler om lederstil som et valg. Jeg ønsket å se nærmere på om man velger lederstil eller om du har en lederstil basert på personligheten din, og om valg av lederstil vil si læring av ledelse. Når jeg spurte intervjuobjektene om dette, svarte flesteparten at det til en viss grad er medfødt, men man kan ta beviste valg som påvirker den enkeltes lederstil.

«Noen velger eksempelvis at man ikke skal være kompis med sine medarbeidere, og andre kompis med medarbeidere. Noen holder distanse og noen er fortrolige. Jeg tror mange tenker over hvordan lederstil de vil ha. Hva er mine 10 bud? Hvordan ønsker jeg å være? Du må like å jobbe med mennesker. Du må spørre deg selv hvorfor du vil jobbe som leder og hva vil du oppnå. Jeg tror man lett faller tilbake på det man synes er komfortabelt. Å inspirere andre er viktig. Viktig å ha verktøy som kan gjøre at du utvikler deg til å bli tryggere. Jeg har erfart at det er folk som ikke er relasjonsbyggere, men det har gått ut på at de ikke har sett gevinsten av det. De har nå sett gevinsten av det, og ser hvor mye positivt igjen. Hvis du er motivert selv til å jobbe med det, og ser at det nytter, så kan du få til endringer. Du har likevel din personlige stil som du kommer tilbake til. Det er derfor viktig å være klar over sine svake og sterke sider, slik at du kan ha andre som dekker opp for det» (I4).

«Jeg tror nok at noe er medfødt, men så er du påvirket av oppveksten din også. Du opptrer som leder, sånn som at du tror at andre vil du skal lede på. Du må tilpasse deg de du er leder for. Den lederen du er etter 10-20 år, kan du ikke endre, men du kan tilpasse den» (I6).

«Jeg tror det hører litt med personligheten din, men du kan prøve å styre det litt selv i en eller annen retning. Ønsker du å ha mer fokus på relasjoner, så kan du bevist styre det dit. Det som feller inn hos deg naturlig vil jo alltid skinne igjennom, tenker jeg. Det vil trekke deg i den retningen. Du kan prøve å legge andre grunnsteiner, men da må du seriøst jobbe med det. De personlighetstrekkene du har vil være vanskelig å

døyve, men man kan kontrollere det litt. Det vil nok være hovedpilaren og burde også være det. Det gjør det kanskje lettere» (I8).

Du kan til en viss grad trene på lederstiler. Eksempelvis kan du trene på å være en transformasjonsleder, gjennom ulike treningsverktøy som teori, praksis og selvrefleksjon (Arnulf i Glasø og Thompson 2013 62). Du kan også trene på enkelte deler av lederstilen din, slik som kommunikasjon. Dersom kommunikasjonen svikter, vil det også kunne tenkes at lojaliteten synker (Arnulf i Glasø og Thompson 2013 79).

Ifølge Vroom (1976) kan man variere lederstil etter situasjonen man står i, for å imøtekomme behovene som stilles. Med dette innebærer det at man vil utvikle lederstilen sin. Dette viser igjen at ledelse er situasjonsbasert og må tolkes i den konteksten man er i. Som leder må du lære deg å variere måten å lede på, etter ulike behov og situasjoner, både oppgaver og for personene som er involvert.

5.0 Konklusjon

Gjennom denne oppgaven har formålet vært å besvare oppgavens problemstilling «hvordan lærer ledere ledelse?» Dette er gjort ved gjennomgang av eksisterende litteratur og innhentet empiri fra de 10 dybdeintervjuene. I det følgende skal jeg fremheve mine funn, basert på dette.

Ifølge Mintzberg (1976) og Karp (2019) lærer ledere ledelse gjennom praksis, da det ikke er en formell utdanning som gjør at du lærer, men heller den uformelle læringen gjennom et praksisfellesskap (Karp 2019, 105-106). Videre begrunner Mintzberg (1976) dette med at man ikke får full forståelse av konteksten uten at praksis forekommer, og kan derfor ikke læres gjennom teori. At ledere lærer ledelse gjennom praktisering er noe alle jeg intervjuet er enige i, men også at man har et stort læringsutbytte av faglig påfyll.

I tillegg til praktisering og faglig påfyll, forteller de aller fleste at de har lært mye av å ha gode forbilder, mentorer eller andre ledere de kan sparre med og få tilbakemeldinger fra. Mange av lederne har også brukt andre ledere til å se på hvordan de leder, og imitere eller gjøre motsatt av dem.

Den mellommenneskelige dimensjonen er vanskelig å lære, men den kan utvikles, altså at det er noe du må ha latent i deg som person. Videre forklares det at den administrative delen av ledelse, lettere kan læres enn den relasjonelle delen. Det kan ses i sammenheng med at ledere bruker store deler av tiden sin på nettopp administrativt arbeid (Mintzberg 1976; Tengblad 2006). Den administrative delen av ledelse er lettere å lære, og kan i stor grad læres gjennom eksplisitt kunnskap. På en annen side er den relasjonelle delen er vanskeligere å lære.

Motivasjon påvirker evnen til å utvikle nødvendige egenskaper for læring, og er derfor en kritisk faktor for utvikling. Det er avgjørende at lederen har motivasjon og et ønske om å lære (Filstad 2016, 57). Dette er fordi erfaring i seg selv ikke er nok, og det må være et aktivt valg lederne tar, for å utvikle seg og sine ferdigheter som leder. Ifølge Vroom (1964) ser man at individer engasjerer seg når man har hatt en atferd som har gitt positive resultater.

En annen viktig faktor som spiller inn på hvordan ledere lærer ledelse er refleksjon. Ved refleksjon kan lederne både få et stort læringsutbytte for individuell læring og sosiokulturell læring. «Det er ikke før refleksjon har etablert en relasjon mellom handlingen og konsekvensen(e) av handlingen at kunnskapsinnhenting kan finne sted» (egen oversettelse, Elkjær 2004).

Ut ifra innhentet empiri er oppfølging, feedback og coaching noe alle lederne ser stor verdi av, og er en av faktorene som har bidratt mest til læring av ledelse. Dysvik og Kuvaas (2008) mener at kollega- og veilederstøtte har størst innflytelse på arbeidsmotivasjon, og vil øke motivasjonen mer enn andre treningsmuligheter.

«En leders atferd anses å være en funksjon av vedkommendes personlighetstrekk, men det kan være lettere å endre atferd enn å endre personlighetstrekk» (Filstad 2020, 25). Vi kan med dette si at personligheten vår påvirker atferden vår, og med det påvirker hvordan vi lærer. Et ord som gikk igjen hos nesten alle lederne var selvinnsikt. Du må vite hva du er god på og hva du ikke er så god på, for å kompensere med folk rundt deg. Det samme gjelder evnen til å tilegne seg kunnskap. Det er likevel ikke noen «mal» på hvilke personlighetstrekk som gjør at man lærer ledelse best, men det vil være en fordel å tåle stress, ha selvinnsikt, emosjonell stabilitet og selvtillit (Yukl og Gardner 2020, 218). Du må være villig til å utfordre seg selv på hvordan du opererer.

Når det kommer til lederstil, kan man trene på enkelte deler av lederstilen din, slik som kommunikasjon (Arnulf i Glasø og Thompson 2013, 79). Du kan videre lære deg til å tilpasse lederstilen etter situasjonen man står i og behovene som stilles (Vroom 1976).

Oppsummert kan vi si at ledere i stor grad lærer ledelse gjennom erfaringer som man tilegner seg på et individnivå, men også gjennom sosiale interaksjoner med de rundt seg. I tillegg til dette er en viss grad av faglig påfyll ønskelig, da det kan sies at formell og uformell læring er betinget av hverandre. Den formelle læringen gir deg en verktøykasse med ulike verktøy, men den er ikke verdt noe dersom du ikke anvender den. På samme måte må man anskaffe seg en verktøykasse for å kunne lære seg ledelse på en mer anvendelig og strukturert måte. Det må videre presiseres at det må foreligge en motivasjon til læring, der forventinger til egen lederrolle påvirker villigheten til å lære. Helt til slutt må det presiseres at ledelse er noe kontekstuellet og situasjonsbasert. Det betyr at man hele tiden må utvikle seg som leder for å tilpasse seg konteksten og situasjonen man står i, og med det tolke konteksten. Ledelse er en livslang læring.

6.0 Kritikk til egen oppgave

Under dette punktet ønsker jeg å se kritisk på egen forskning. For det første er det svakheter i litteraturen, fordi det er svært lite forsket på akkurat denne problemstillingen. Det har derfor vært vanskelig å finne eksisterende litteratur, der jeg heller har måtte se nærmere på hvordan vi lærer generelt og hva ledelse innebærer.

For det andre kan man stille seg kritisk til utvalget. Som tidligere nevnt er utvalget personlig rekruttert, og det ville derfor kanskje vært hensiktsmessig en annen gang å få et bredere utvalg, med tilfeldige informanter. Likevel vil jeg påpeke at utvalget i oppgaven gir en god indikator på hvordan ledere lærer ledelse, da det er et bredt utvalg av lengde på lederkarrieren, alder, sektorer og omfang av ledelsen.

Det kan også rettes kritikk mot måten dybdeintervjuene er utført på. 3 av 10 intervjuer ble utført over telefon og Zoom, mens det er anbefalt at alle dybdeintervjuer skal utføres ansikt-til-ansikt fordi det er med på å skape en trygghet og kjemi mellom intervjuperson og intervjuer. Jeg synes likevel jeg fikk godt utbytte av alle intervjuene, uavhengig av måten de ble gjort på. Lydopptakene var lette å transkribere og jeg føler intervjuobjektene var flinke til å reflektere både på telefon, Zoom og ansikt-til-ansikt.

7.0 Forslag til videre forskning

Gjennom denne forskingen har jeg ønsket å rette fokuset på hvordan ledere *faktisk* lærer ledelse. Grunnen til dette er fordi mye av den tradisjonelle ledelsesforskningen ikke har vært opptatt nok av å se konteksten, da den baserer seg på generelle teorier hvor utøvelse av ledelse er uavhengig av konteksten (Tengblad 2006). Det har vært alt for lite i fokus, og denne oppgaven er derfor et bidrag til å øke fokuset. Det hadde derfor vært interessant å se nærmere på ulike kontekster og kulturer ledere havner inn i som ledere, med andre informanter enn de som er brukt i denne oppgaven.

Videre hadde det vært interessant å se mer forskning på utfordringer, og det som har falt mest naturlig for ledere når det kommer til læring av ledelse. Dette er lite forsket på og vi vet for lite om dette temaet, per dags dato. Hva synes ledere er de største utfordringene når det kommer til å lære ledelse i ulike kulturer og kontekster? Er det kanskje den relasjonelle delen av ledelse som faller mest naturlig for ledere, pga. man jobber med mennesker?

Til slutt hadde det vært interessant å se videre på hvordan ledere lærer ledelse gjennom å observere ledere på lederkurs og i settinger der de bruker mentorer, for å få et nærmere innblikk, når læringen skjer, ikke bare høre på lederes erfaringer og refleksjoner gjennom dybdeintervjuer.

8.0 Referanseliste

- Alvesson, Mats, Martin Blom og Stefan Sveningsson. 2017. *Reflexive Leadership*.
Los Angeles. Sage.
- Amundsen, Stein. 2019. *Empowerment i arbeidslivet*. 1. utgave. Oslo: Cappelen Damm
Akademisk
- Arnulf, Jan Ketil. 2020. *Hva er ledelse*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Costa Jr, Paul T. og Robert R. McCrae. 1976. "Age differences in personality structure:
A cluster analytic approach." *Journal of gerontology* (5) 564-570.
DOI: <https://doi.org/10.1093/geronj/31.5.564>
- Day, David V. 2000. "Leadership development: A review in context".
The Leadership Quarterly, 2000 (4): 581–613
DOI: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Deci, Edward L. og Richard M. Ryan. 2000. "The "what" and "why" of goal pursuits:
Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological inquiry*, 2000(4):
227-268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dysvik, Anders og Bård Kuvaas. 2008. "The relationship between perceived training
opportunities, work motivation and employee outcomes" *International Journal of
Training and Development*, 2008(3) 138-157
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2008.00301.x>
- Elkjær, Bente. 2004. "Organizational learning: the "third way"". *Management learning*,
2004(4): 419-434 DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507604048271>
- Filstad, Cathrine. 2016. *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. 2. utgave.
Bergen: Fagbokforlaget
- Filstad, Cathrine. 2020. *Politiledelse som praksis*. 1 utgave. Bergen: Fagbokforlaget

- Glasø, Lars og Geir Thompson. 2013. *Transformasjonsledelse*. 1. utgave. Gyldendal akademisk.
- Gotvassli, Kjell Aage. 2020. *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Hennestad, Bjørn W. og Øivind Revang. 2017. *Endringsledelse og ledelsesendring*. 3 utgave. Universitetsforlaget.
- Haaland, Frode H. og Frode Dale. 2005. *På randen av ledelse - en veiviser i førstegangsledelse*. 1. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johns, Gary. 2006. "The essential impact of context on organizational behavior". *Academy of Management Review*, 2006(2): 386-408
DOI: <https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208687>
- Karp, Tom. 2019. *God nok ledelse: hva ledere gjør i praksis*. 1. utgave. Cappelen Damm akademisk.
- Kolb, Alice Y. og David A. Kolb. 2009. "The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning". *Simulation & gaming*, 2009 (3): 297-327
DOI: <https://doi-org.egms.idm.oclc.org/10.1177/1046878108325713>
- Kraiger, Kurt og Kevin J. Ford. 2007. "The Expanding Role of Workplace Training: Themes and Trends Influencing Training Research and Practice" i *Historical perspectives in industrial and organizational psychology* av Laura L. Koppes, 281-309.
UK: Psychology press.
- Kuvaas, Bård, Robert Buch, Marylene Gagne, Anders Dysvik og Jacques Forest. 2016. "Do you get what you pay for? Sales incentives and implications for motivation and

- changes in turnover intention and work effort”. *Motivation and Emotion* 2016(5) 667-680 DOI: <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9574-6>
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. 1. utgave. Gyldendal akademisk.
- Mintzberg, Henry. 1976. *Lederen og hans jobb*. København: Samfundsvitenskaberne.
- Nonaka, Ikujiro og Hirotaka Takeuchi. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press
- NSD. Personverntjenester. Hentet ut 02.06.2022
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Ottesen, Otto. 2011. *Ledelse: Å bruke teori i praksis*. 1 utgave. Høyskoleforlaget
- Polanyi, Michael. 1966. *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Ringdal, Kristen. 2013. *Enhet og Mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og metode*. 3 utgave. Bergen: Vigmostad og Bjørke AS.
- Tengblad, Stefan. 2006. “Is there a ‘New Managerial Work’? A Comparison with Henry Mintzberg's Classic Study 30 Years Later”. *Journal of Management studies* 2006(7): 1437-1461 DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00651.x>
- Tjora, Aksel. 2021. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Gyldendal.
- Ulrich, David, Jack Zenger og Norman Smallwood. 1999. *Results-based leadership*. Harvard Business Press.
- Vince, Russ. 2002. “Organizing Reflection”. *Management Learning* 2002(1): 63–78
DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507602331003>
- Vroom, Victor H. 1964. *Work and motivation*. New York: Wiley.

Vroom, Victor H. 1976. "Can leaders learn to lead?" *Organizational Dynamics* 1976(3):
17-28 DOI: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(76\)90033-4](https://doi.org/10.1016/0090-2616(76)90033-4)

Yukl, Gary og William L. Gardner. 2020. *Leadership in organizations*. 9 utgave.
Pearson Educaton Limited.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: «*Hvordan lærer ledere ledelse?*»

Formålet er å finne ut av hvordan ledere lærer ledelse. Med dette innebærer det blant annet hvordan ledere mestrer ledelse, hvordan de lærer av andre rundt seg, utfordringer og hva som motiverer ledelse.

Med din tillatelse, kommer jeg til å ta lydopptak av intervjuet. Dette vil bli oppbevart utilgjengelig for andre og slettet innen masterprosjektets slutt (10. juni 2022). Alle informanter og bedrifter anonymiseres, og du vil få anledningen til å lese oppgaven før innlevering og eventuelt få slettet deler av ditt intervju med meg.

Det er forventet at intervjuet skal vare maks 1 time.

Spørsmål

1. Har du noen spørsmål før vi begynner?
2. Kan du fortelle litt om deg selv?

Hvor lenge har du vært leder? Hvor mange har du vært/er du leder for? Hvilke fagområder?

3. Hva motiverte deg til å bli leder?

Valgte du selv å bli leder eller ble du satt i stillingen?

4. Hva forventer du av deg selv som leder?
5. Hvorfor tror du at du er egnet til å være en leder?

Kan du gi noen eksempler?

6. Hva tror du er viktige egenskaper ved de som mestrer ledelse? kjennetegner deg som gjør at du er egnet som leder?
7. Er det noen personlighetstrekk som er viktig som leder?

Kan du gi noen eksempler?

8. Reflekterer du over egen lederrolle?
9. Hvordan har du lært deg ledelse?

Kan du gi noen eksempler? Lærer du gjennom andre (ledere og medarbeidere)? Gjennom praktisering? Noe du savner? Er det tilrettelagt (kurs)? Nettverk med andre ledere (internt eller eksternt)? Hva fremmer og hemmer god ledelse i organisasjonen?

10. Har dere mye lederkurs?

Fikk du tilbud om lederkurs når du først ble leder? Får du det fortsatt? Fikk du i det hele tatt tilbud? Kan du gi noen eksempler?

11. Kan du beskrive hvordan det var å være leder for første gang?

Opplæring? Hvordan lærte du ledelse? Har noe endret seg?

12. Hva har vært utfordrende/enkelt?

13. Hvordan leder du i endring?

Kan du gi noen eksempler? Er det noen forskjell på å lede i endring? Hva med når det er motstand til endring? Hvordan motivere i endring? Hvordan skaper du selv mening om endringer og leder medarbeiderne i å skape mening om hvordan praksis skal endres i henhold til endringer? Hva fungerer og ikke? Hva var spesielt utfordrerne?

14. Læring av taus og eksplisitt kunnskap?

Forskjellen og hvordan få tilgang til taus kunnskap?

15. Gitt det som var tema nå, er det noe du vil legge til? Noe du mener vi også burde ha snakket om når tema er hvordan ledere lærer ledelse?

Takk for at du stilte opp og delte dine erfaringer med meg!

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Prosjekttittel

Hvordan lærer ledere ledelse?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høyskolen Kristiania – Ernst G. Mortensens Stiftelse / School of Communication, Leadership, and Marketing / institutt for ledelse og organisasjon

Prosjektansvarlig

Cathrine Filstad

Student

Tiril Gustavson

Prosjektperiode

03.01.2022 - 10.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

14.03.2022

Type

Standard

Kommentar

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