



UiT Norges arktiske universitet

/Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi

Overføres kompetanse tilbake til arbeidshverdagen etter fullført lederutdanning?

Nina Margareta Andreassen & Lisa Solhaug Eliassen

Masteroppgave i erfaringsbasert master i ledelse - BED 3906, juni 2024.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og tema.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Oppgavens oppbygning og struktur.....	3
2	Teori	4
2.1	Lederutdanning	4
2.1.1	Lederutdanning vs. lederutvikling – uklare grenser?.....	5
2.2	Ønsket resultat av lederutdanning	6
2.3	To teorier om overføring av kompetanse fra lederutdanning til arbeidshverdagen	8
2.3.1	Forhold som fremmer overføring av læring	8
2.3.2	Forhold som fremmer kompetansemobilisering	11
2.4	Overføring av læring vs. kompetansemobilisering.....	13
2.5	Oppsummering	14
3	Design og metodevalg.....	15
3.1	Valg av forskningsdesign	15
3.2	Valg av metode.....	16
3.2.1	Innsamling av data	17
3.2.2	Valg av informanter	19
3.2.3	Intervju	20
3.2.4	Formell godkjenning	21
3.3	Forskningsetiske betraktninger.....	21
3.4	Dataanalyse.....	22
3.5	Reliabilitet og validitet	24
4	Presentasjon av funn.....	27
4.1	Personlige egenskaper	29

4.1.1	Personlige egenskaper som fremmer bruk av kompetanse	29
4.1.2	Personlige egenskaper som hemmer bruk av kompetanse	34
4.2	Organisasjonsstruktur	34
4.2.1	Forhold ved organisasjonsstruktur som fremmer bruk av kompetanse.....	34
4.2.2	Forhold ved organisasjonsstruktur som hemmer bruk av kompetanse	37
4.3	Organisasjonskultur	39
4.3.1	Forhold ved organisasjonskultur som fremmer bruk av kompetanse	39
4.3.2	Forhold ved organisasjonskultur som hemmer bruk av kompetanse	40
4.4	Karakteristika ved utdanning.....	41
4.4.1	Karakteristika ved utdanning som fremmer bruk av kompetanse.....	42
4.4.2	Karakteristika ved utdanning som hemmer bruk av kompetanse	44
4.5	Oppsummering av funn	46
5	Diskusjon av funn.....	48
5.1	Hvilke forhold fremmer bruk av kompetanse.....	48
5.1.1	Fremmere som støttes av andre studier	48
5.1.2	Fremmer som ikke tidligere er studert	51
5.2	Hvilke forhold hemmer bruk av kompetanse	53
5.2.1	Hemmere som støttes av andre studier.....	53
5.2.2	Hemmere som kan forstås som fravær av fremmere.....	54
5.2.3	Hemmere som <i>ikke</i> kan forstås som fravær av fremmere	56
5.3	Oppsummering	58
6	Oppsummering og konklusjon	59
6.1	Konklusjon.....	59
6.2	Forslag til videre forskning.....	60
6.3	Praktiske implikasjoner	61
	Referanseliste	63

Vedlegg 1: Intervjuguide.....	67
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	68
Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt	71

Tabelliste

Tabell 1 Oppsummering av forhold som fremmer bruk av kompetanse.....	13
Tabell 2 Oversikt som viser utarbeidelse av intervjuguide	18
Tabell 3 Modell av første og andre ordens kategorier og aggregerte dimensjoner (Gioia et al., 2012).....	24

Figurliste

Figur 1 Sammenheng mellom læring og atferd (Lai, 2021, s.114).	7
Figur 2 Modell til Baldwin & Ford (1988).	9
Figur 3 Oppsummering av hovedfunn som diskuteres nærmere i kapittel 5	47

Forord

Med denne oppgaven markerer vi slutten på erfaringsbasert master i ledelse ved UiT Norges arktiske universitet, campus Harstad. Å skrive masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess, samtidig har det vært krevende ved siden av jobb og familieliv. Vi har mange å takke for at vi klarte å gjennomføre prosessen.

Først vil vi takke våre arbeidsgivere, Tian Helse AS og NAV Økonomi pensjon, som ga oss muligheten til å gjennomføre studiet ved siden av jobb. Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Trude Høgvold Olsen for konstruktive tilbakemeldinger og god veiledning gjennom hele prosessen. Takk til informantene våre som delte av sine erfaringer.

Til sist vil vi takke våre forståelsesfulle familier. Nina vil gjerne rette en spesiell takk til lille Live Sophie, som har vært en tålmodig tilskuer fra sidelinjen gjennom hele prosessen med å ferdigstille denne masteroppgaven.

Harstad, mai 2024

Nina Margareta Andreassen

Lisa Solhaug Eliassen

Sammendrag

Målet for oppgaven har vært å undersøke lederes opplevelse av å bruke kompetanse i arbeidshverdagen etter gjennomført lederutdanning. Problemstillingen for oppgaven er; Hvilke forhold fremmer eller hemmer bruk av ny kompetanse etter fullført lederutdanning?

For at ledere skal utnytte sitt kompetansepotensial trenger vi kunnskap om hvilke forhold som fremmer eller hemmer bruk av kompetanse. Tidligere forskning om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988) og kompetansemobilisering (Lai, 2021) har i hovedsak rettet søkelys mot hvordan medarbeidere tar i bruk ny kompetanse etter opplæring. Ledere har som regel større autonomi enn medarbeidere og kan kontrollere en del organisatoriske forhold som kan påvirke bruk av kompetanse. Det er derfor viktig å forske på hvilke forhold som kan fremme og hemme lederes bruk av ny kompetanse i arbeidshverdagen.

Funnene viser at forhold som fremmer bruk av kompetanse er motivasjon og mestring, selvbestemmelse, støtte fra leder og kolleger samt ny stilling eller deltakelse i prosjekt, og disse funnene støttes av andre studier. Imidlertid har vi identifisert et forhold som fremmer bruk av kompetanse som ikke er belyst i andre studier. Det gjelder samlingsbasert utdanning hvor informantene trekker frem at kombinasjonen mellom jobb og undervisning fremmer bruk av kompetanse.

Studien viser også til funn som hemmer bruk av kompetanse og som støttes av andre studier: lite søkelys på kompetanse og læringskultur, lite trening av ferdigheter under utdanningen og at studenten ikke forstår hvordan teori som presenteres i undervisning kan praktiseres i arbeidshverdagen. Studien avdekker to forhold som hemmer bruk av kompetanse som ikke er belyst i andre studier. Det ene er personlige egenskaper hos kolleger, som for eksempel ved at man tar de interessante oppgavene selv. Det andre er at når arbeidsdagen går «på skinner», ser man ikke behov for å bruke ny kompetanse. Våre funn er interessante da det synliggjør at det er forskjeller mellom fremmere og hemmere i tidligere forskning av medarbeidere og vår forskning av ledere.

Nøkkelord: lederutdanning, læring, overføring av læring, kompetanse, kompetansemobilisering og arbeidshverdag.

1 Innledning

I Norge tar stadig flere mennesker høyere utdanning og andel av befolkningen som har utdanning på universitets- og høgskolenivå utgjør i dag 36,9 % (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Egerdal (2023) viser til at tanken om *livslang læring* har fått stor oppmerksomhet i arbeidslivet. Det blir sett på som viktig å holde seg oppdatert og utvikle egen kompetanse gjennom hele arbeidskarrieren (NOU 2003:16). Hensikten med opparbeidelse av ny kompetanse er imidlertid at den anvendes i arbeidshverdagen.

1.1 Bakgrunn og tema

Denne masteroppgaven handler om lederutdanning og hvilke forhold som fører til at opparbeidet kompetanse brukes i arbeidshverdagen etter utdanning. Lederutdanning er kompetanseutvikling som foregår utenfor arbeidssituasjonen, og vi ønsker å undersøke om kompetanse overføres tilbake til arbeidshverdagen etter fullført utdanning. Egerdal (2023) viser til at kompetansehevende tiltak bør kobles opp til virksomhetens mål og behov. Hensikten med studien er å forstå hvordan ledere tilegner seg kompetanse gjennom lederutdanning og hvordan de benytter den i egen arbeidshverdag.

Vi tar utgangspunkt i teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988) og kompetansemobilisering (Lai, 2021). Baldwin & Ford (1988) definerer overføring av læring som det som skjer, når medarbeidere bruker innlært kunnskap fra utdanning i sitt arbeidsmiljø. De viser til ulike forutsetninger som ligger til grunn for læring og det er personlige karakteristikk, læringsdesign og arbeidsmiljø. Disse forutsetningene danner grunnlaget for læringsutbytte og er sentrale vilkår for overføring av læring. Denne forskningen har i hovedsak vært rettet mot medarbeidere.

En annen teori som er relevant for å undersøke bruk av kompetanse etter lederutdanning, er kompetansemobilisering (Lai, 2021). Vi kan definere kompetansemobilisering som å utnytte det potensialet som ligger i opparbeidet kompetanse. Det sentrale med mobilisering av kompetanse er at tilgjengelig kompetanse faktisk blir brukt til relevante arbeidsoppgaver. Samtidig viser forskningsstudier at en stor andel av medarbeidere ikke får brukt sin relevante kompetanse på en hensiktsmessig måte (Lai, 2021). Denne forskningen er i stor grad basert på medarbeideres opplevelser av hvilke forhold som fremmer kompetansemobilisering (Lai, 2011a, 2011b).

Vår forskning retter seg mot ledere, fordi det trengs mer kunnskap om hvilke forhold som påvirker bruk av kompetanse etter fullført lederutdanning. Ledere har normalt bedre forutsetninger for å kontrollere forhold som fremmer bruk av kompetanse og derfor er det interessant å belyse om ledere faktisk benytter opparbeidet kompetanse i arbeidshverdagen. Av den grunn er det hensiktsmessig å undersøke hvilke forhold som er avgjørende for at kompetansepotensialet utnyttes best mulig. Forskning viser at ansatte som får mulighet til å benytte sin kompetanse har en sterkere tilknytning til virksomheten, og det kan føre til at ansatte ikke ønsker å slutte (Lai, 2021).

Kunnskap om hvilke forhold som fremmer eller hemmer overføring av læring og bruk av kompetanse, vil være interessant for alle organisasjoner som ønsker å benytte lederutdanning som kompetanseutviklingstiltak. På samme måte vil det være interessant for alle universiteter og høyskoler som tilbyr lederutdanning å få kunnskap om utdanningen gir en kompetanse som ledere faktisk bruker i arbeidshverdagen i etterkant.

1.2 Problemstilling

Lai (2021) hevder at mange ledere har en antakelse om at kompetanse er et ubetinget gode og at relevant kompetanse automatisk blir brukt. I praksis er det likevel mange betingelser som skal være til stede for at kompetansen benyttes på en god måte. Lysø (2014) viser til at forskning på lederprogrammer ikke har gitt entydige svar, men den viser at deltakere stort sett har en positiv opplevelse av egen utvikling etter å ha gjennomført lederutdanning. Imidlertid kan det i liten grad kartlegges at overføring av læring til arbeidshverdagen skjer i etterkant.

I denne oppgaven undersøker vi hvilke forhold som påvirker at ny kompetanse tas i bruk på egen arbeidsplass etter gjennomført utdanning. Vi ønsker å undersøke hvordan ledere opplever læring ved å gjennomføre lederutdanning samt deres opplevelse av hvordan de bruker den nye kompetansen i arbeidshverdagen etter utdanningen. Det vil være interessant fordi ledere kan kontrollere noen forhold ved at de som regel har større autonomi i rollen som leder. For å belyse temaet undersøker vi følgende problemstilling:

Hvilke forhold fremmer eller hemmer bruk av ny kompetanse etter fullført lederutdanning?

Med lederutdanning mener vi her erfaringsbasert master i ledelse i ulike former ved universiteter og høyskoler. Målet med oppgaven er å belyse hvilke forhold som må være til stede for at overføring av læring og kompetansemobilisering skal finne sted i størst mulig

grad. Vi ønsker å finne svar på hvilke forhold som fremmer og hemmer bruk av kompetanse i arbeidshverdagen etter gjennomført lederutdanning.

Ved å gjennomføre denne studien tar vi sikte på å bidra med kunnskap på to områder som vi mener det ikke har vært tilstrekkelig søkelys på i tidligere forskning. For det første ønsker vi å bidra med ny kunnskap om hvordan ledere bruker opparbeidet kompetanse etter utdanning. I vår studie er den som lærer en leder og vi ønsker å bidra med kunnskap om bruk av kompetanse som er opparbeidet utenfor arbeidssituasjonen gjennom en treårig lederutdanning. For det andre komplementerer vi tidligere forskning som har hatt søkelys på forhold som fremmer bruk av kompetanse ved at vi også undersøker hva som hemmer bruk av kompetanse. Fra tidligere forskning vet vi ikke om slike hemmere kan være andre enn fravær av fremmere. For å kunne undersøke dette, benytter vi kvalitativ metode. Dette vil kunne utforske om det er andre forhold som påvirker bruk av kompetanse enn de som er undersøkt i kvantitative studier.

Problemstillingen er avgrenset til å gjelde lederes opplevelse av hvilke forhold som fremmer eller hemmer bruk av ny kompetanse etter fullført lederutdanning. Vi har i denne studien ikke undersøkt hvordan deres overordnede eller underordnede oppfatter hvordan kompetansen tas i bruk i arbeidshverdagen. Vi har ikke undersøkt om utdanningen har ført til ringvirkninger for organisasjonen hvor lederne er tilsatt.

1.3 Oppgavens oppbygning og struktur

I kapittel 2 belyser vi teori og forskning som er relevant for å svare ut problemstillingen. Forskningsdesign, metode og etiske refleksjoner redegjøres for i kapittel 3, mens i kapittel 4 presenterer vi data fra den kvalitative undersøkelsen. I kapittel 5 diskuterer vi funnene i lys av teorien, mens i kapittel 6 svarer vi ut problemstillingen og kommer med forslag til videre forskning og praktiske implikasjoner.

2 Teori

Hensikten med kapittelet er å presentere det teoretiske rammeverket for å kunne svare ut problemstillingen. Denne oppgaven tar utgangspunkt i lederutdanning som foregår utenfor arbeidssituasjonen og det må dermed skje en overføring av læring fra opplæringsituasjonen til arbeidssituasjonen (Busch, 1994).

Vi har valgt to teorier for å belyse problemstillingen. Den første er «transfer of training» (Baldwin & Ford, 1988). Begrepene «transfer of training» og «transfer of learning» blir brukt om hverandre i forskningslitteraturen. Vi velger videre å referere til overføring av læring. Denne teorien vil hjelpe oss å forstå hvilke forhold som er avgjørende for at ledere tar i bruk kompetanse som er tilegnet utenfor arbeidssituasjonen, på egen arbeidsplass. Teori om overføring av læring brukes i denne oppgaven for 1) å diskutere hvilke forhold som påvirker bruk av ny kompetanse på egen arbeidsplass, og 2) analysere funnene i undersøkelsen.

Den andre teorien er kompetansemobilisering (Lai, 2021) som vil hjelpe oss å forstå hvordan ledere kan mobiliserer sin kompetanse. Teorien vil kaste lys over hvilke forhold som er avgjørende for at kompetansen blir benyttet. Teori om kompetansemobilisering brukes i forbindelse med 1) redegjørelse av begrepene læring og kompetanse, og 2) diskutere hvilke forhold som er avgjørende for å lykkes med kompetansemobilisering, og 3) analysere funnene i undersøkelsen.

Disse teoriene komplementerer hverandre. Teori om overføring av læring utforsker hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at kompetanse kan overføres og tas i bruk i arbeidshverdagen. Kompetansemobilisering retter søkelys mot individets aktive rolle i å mobilisere og bruke sin kompetanse. Før vi diskuterer disse teoriene redegjør vi for lederutdanning.

2.1 Lederutdanning

Lederutdanning gjennomføres utenfor arbeidssituasjonen og kan defineres som ulike metoder og tilnærminger som har til hensikt å utvikle evner og verdier gjennom undervisning, forskning og dialog til studenter. Dette for å gjøre dem til ansvarlige ledere med langsiktige løsninger for næringslivet og samfunnet (Haski-Leventhal et al. 2017). Lysø (2014) konkretiserer at lederprogrammer er arenaer som formidler teoretisk kunnskap om ledelse i form av modeller, verktøy og teknikker.

For å svare ut problemstillingen tar vi utgangspunkt i kompetanseutvikling som er gjennomført utenfor arbeidssituasjonen. Olsen (2016) synliggjør at læring utenfor arbeidssituasjonen kan for eksempel skje gjennom deltakelse på kurs eller gjennom utdanning. Ledere står stadig overfor skiftende utfordringer og trenger oppdatert kompetanse for å håndtere utfordringene. Olsen (2016) presiserer at fordelene med læring utenfor arbeidssituasjonen er tilgang til oppdatert kunnskap på områder hvor virksomheten ikke har oversikt over, og muligheter til å utvide sitt faglige nettverk med deltakere fra andre virksomheter som kan bringe inn nye perspektiver i diskusjoner om faglige problemstillinger.

I situasjoner hvor kompetanse utvikles utenfor arbeidssituasjonen, kan det oppstå utfordringer knyttet til å ta kompetansen i bruk på arbeidsplassen. Utfordringene består i å oversette denne kompetansen tilbake til arbeidshverdagen, og kunne vedlikeholde den over tid på jobben (Baldwin & Ford, 1988). Dette aspektet er relevant for lederutdanning, siden ledere ikke bare trenger å tilegne seg kompetanse gjennom utdanning, men også bevissthet om hvordan tilegnet kompetanse kan iverksettes i egen arbeidshverdag. Det er utført en rekke studier som sier noe om hvilke forhold som kan være gunstige for overføring av læring fra studier til jobbsituasjon (Blume et al., 2010, 2019, 2023; Grossman & Salas, 2011). Lysø (2014) viser til forskning hvor det skjer lite overføring av teoretisk kunnskap fra lederprogrammer tilbake til organisasjon. I denne studien klarte lederne i liten grad å komme med eksempler på praktisk bruk av ny kompetanse. Dersom vi erkjenner at læring av ledelse er en pågående prosess, er deltakelse på lederprogram bare en av flere arenaer som kan bidra til læring (Lysø, 2014).

2.1.1 Lederutdanning vs. lederutvikling – uklare grenser?

Vi erfarer at det er uklare definisjoner av begrepene lederutdanning og lederutvikling, og derfor er det hensiktsmessig å inkludere en diskusjon om disse begrepene. Idéen om at lederutdanning formidler teoretisk kunnskap sier ikke noe om hvorvidt man utvikler sine personlige egenskaper og holdninger. Vi må derfor redegjøre for hva lederutvikling innebærer.

Litteraturen viser at det er forskjellige definisjoner av lederutviklingsiltak. Arnulf (2020) beskriver lederutvikling som alle tiltak som bedrer den enkelte leders evne til å opptre som leder. Det handler om personlig utvikling som gir økt selvinnsikt til å utøve lederrollen på en bedre måte. Han definerer lederutvikling som «enhver form for modning eller utviklingsfase gjennom livet som fremmer, oppmuntrer og hjelper utvidelsen av kunnskap og ekspertise som trengs for å optimalisere en persons lederpotensial og prestasjoner» (Arnulf, 2020, s. 106).

Det ser ut til å stemme med definisjonen til Hybertsen & Fjellvær (2016) som viser til at lederutvikling handler om å utvikle ledere og deres forståelse av ledelse. Det viser at lederutvikling handler om personlig utvikling for optimalisering av lederrollen.

Lederutdanning har en litt annen vinkling enn lederutvikling siden utdanning representerer en systematisk måte å tilegne seg teoretisk kunnskap på. I denne formen for utdanning er det et universitet eller høyskole som er tilbyder og målet er at alle deltakere skal tilegne seg samme pensum for å bestå eksamen og oppnå studiepoeng. Lederutdanning avgrenses i denne studien til å omhandle utdanning ved et universitet som gir studiepoeng og som gjennomføres utenfor arbeidssituasjonen.

Et relevant spørsmål er om ledere som tar lederutdanning opplever at de tar med seg læringen tilbake til arbeidsplassen. Lysø (2014) hevder at selv om forskningen ikke er entydig, viser den at ledere stort sett opplever gjennomføringen som positiv for egen utvikling som leder. Imidlertid kan det i liten grad kartlegges at overføring av læring skjer i etterkant (Lysø, 2014). Videre redegjør vi for hva som er ønsket resultat av lederutdanning, samt begrepene kompetanse og læring.

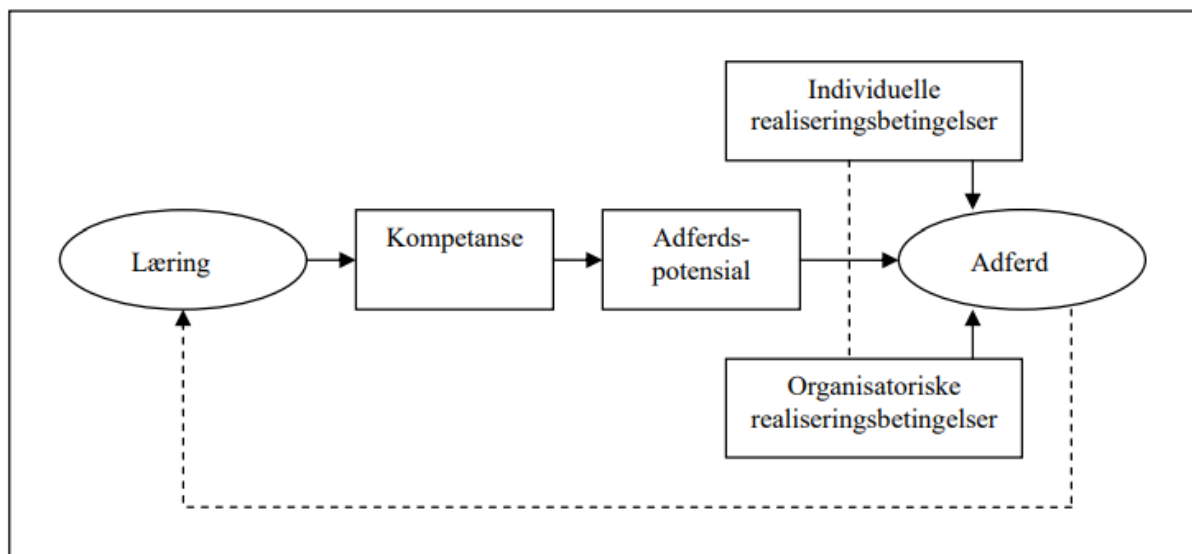
2.2 Ønsket resultat av lederutdanning

Vi tar utgangspunkt i at lederutdanning som gjennomføres utenfor arbeidssituasjonen, gir et atferdspotensial i form av ny kompetanse (Lai, 2021). Ved satsing på kompetanse er det i mange tilfeller overfokusering på utvikling og anskaffelse, mens det er underfokusering på å bruke kompetansen som stilles til rådighet. Kompetanse handler om et potensial til å benytte egne ressurser til å mestre oppgaver og oppnå definerte mål. Potensialet avhenger av vilje til å lære og utvikle seg for å kunne utføre arbeidsoppgaver (Lai, 2021). Dette er essensen i vår problemstilling hvor vi ønsker å undersøke om kompetanse som stilles til rådighet etter lederutdanning faktisk brukes i arbeidshverdagen.

Kunnskapsdepartementet definerer kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill» (Meld. St. 16 (2015-2016), s. 3). Lai definerer kompetanse som «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2021, s. 44). Denne definisjonen samsvarer med definisjonen til Kunnskapsdepartementet. Kunnskaper handler om å vite, ferdigheter om å kunne gjøre, evner er grunnleggende egenskaper i

personlighet og holdninger handler om meninger og verdier. Vi legger til grunn definisjonen til Lai fordi kompetanse representerer et potensial og vi ønsker å undersøke om ledere bruker sitt kompetansepotensial etter gjennomført lederutdanning. Kunnskaper kan betraktes som en persons kunnskapsbase, men kunnskap kan ikke alltid være eksplisitt slik at den kan settes ord på. Tvert imot er en stor andel av individets kunnskap, såkalt taus kunnskap. Hadjimichael & Tsoukas (2019) synliggjør at det kan være vanskelig å sette ord på taus kunnskap, selv om den brukes aktivt og det henger sammen med at kunnskap kan utvikles uten at vi reflekterer over det. Det er et viktig skille mellom formell og uformell kompetanse, og det baseres på hvordan kompetansen tilegnes. Kompetanse som er opparbeidet gjennom utdanning eller kurs i regi av godkjente tilbydere er formell kompetanse (Lai, 2021) og dermed gir lederutdanning formell kompetanse. Uformell kompetanse er kompetanse som tilegnes gjennom erfaringer i arbeidslivet eller andre arenaer (Lai, 2021).

Modellen under viser sammenhengen mellom begrepene læring, kompetanse, atferdspotensial og atferd. Den viser også at det både er individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser som må være til stede for at atferdspotensialet skal kunne realiseres og omsettes til praksis.



Figur 1 Sammenheng mellom læring og atferd (Lai, 2021, s.114).

All utdanning har en felles målsetning og det er å skape læring. Vi legger følgende definisjon til grunn i oppgaven; «Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse - i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial» (Lai, 2021, s. 114). Definisjon av læring som knyttes direkte til atferd, skiller for lite mellom de ulike komponentene i kompetanse. Hvis læringen er knyttet til praktiske ferdigheter, kan det forventes at endring i atferd kan observeres. Hvis læringen er

rettet mot kunnskap eller holdninger, vil observasjon av atferd gi mindre mening. (Lai, 2021). Når vi undersøker om informantene tar i bruk kompetanse, handler det ikke bare om de har endret atferd, men også om de har endret tanker og forståelse.

Det å tilegne seg kompetanse kan skje gjennom anskaffelse av helt ny kompetanse eller gjennom endring i tidligere kompetanse. Anskaffelse kan være nye kunnskaper og ferdigheter innenfor nye arbeidsoppgaver og endring av kompetanse kan være endring i holdninger eller justering av ferdigheter. Modellen viser at ny eller endret kompetanse innebærer endret atferdspotensial, som igjen øker sannsynligheten for at nye atferdsmønstre kan observeres (Lai, 2021). Vi kan skille mellom to måter å tilegne seg kompetanse på. Den ene måten er gjennom læring av atferd etter tilbakemelding fra omgivelsene slik atferdsteorier beskriver, den andre måten er gjennom læring gjennom å bearbeide informasjon slik kognitive teorier fokuserer på (Olsen, 2016, s. 244). Læring er ikke et isolert fenomen, men foregår i en prosess med andre kognitive og sosiale prosesser. Innenfor kognitiv læring blir betydningen av den enkeltes rolle og forståelse vektlagt, og det legges vekt på læring gjennom å få bedre innsikt i egne kognitive prosesser (Lai, 2021). Dette viser at læring er grunnlaget for å utvikle ny kompetanse.

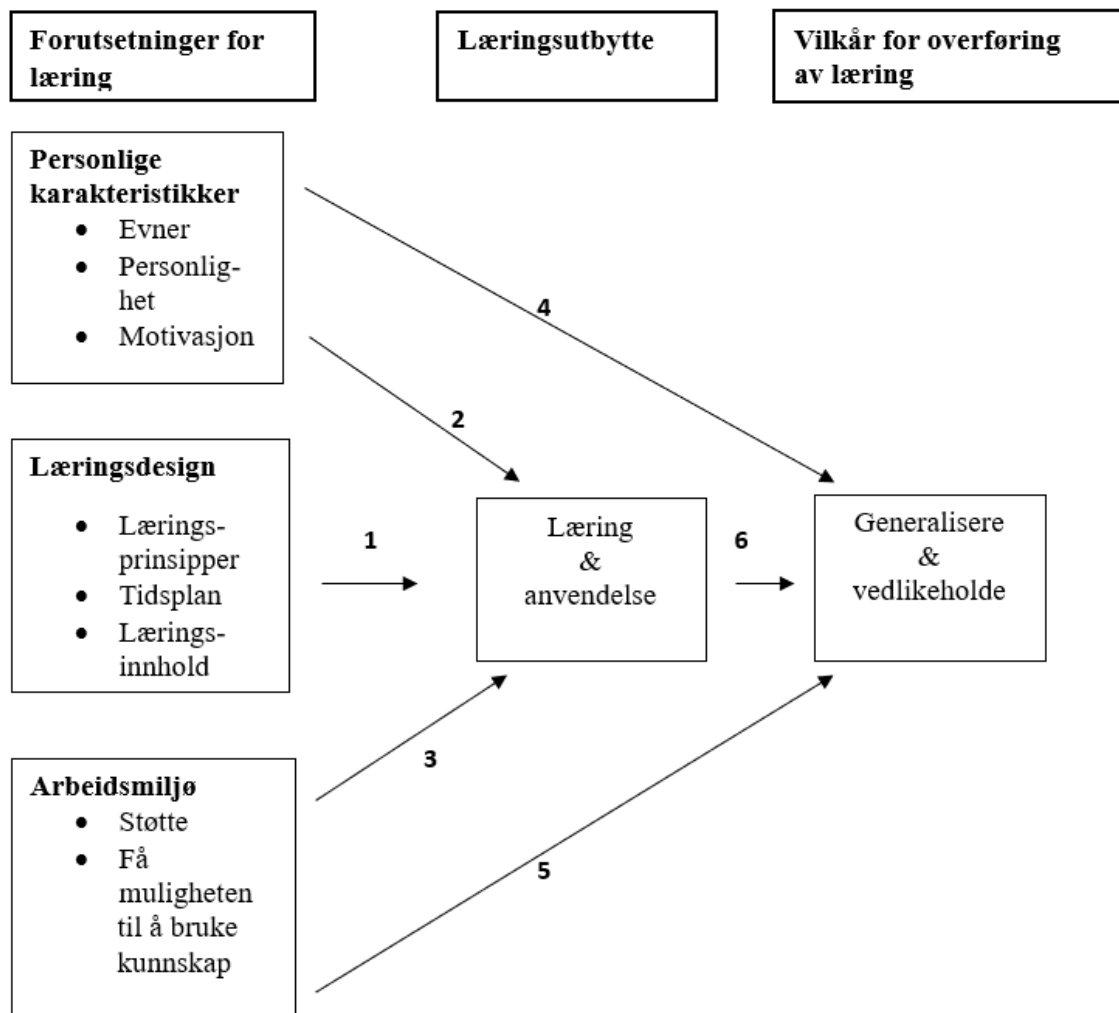
2.3 To teorier om overføring av kompetanse fra lederutdanning til arbeidshverdagen

Teori om overføring av læring og kompetansemobilisering blir brukt for å belyse problemstillingen. Disse teoriene benyttes som et rammeverk for å analysere hvilke forhold som fremmer og hemmer bruk av kompetanse etter fullført lederutdanning. Teori om overføring av læring handler om hvordan man lærer, mens teori om kompetansemobilisering handler om hvordan man bruker det man har lært. Baldwin & Ford (1988) tar utgangspunkt i forutsetninger for at læring skal finne sted, og hvis kompetansen brukes øker sannsynligheten for at den kan oversettes til nye situasjoner og vedlikeholdes over tid. Lai (2021) er imidlertid opptatt av det som skjer etter at læring har funnet sted ved å peke på ulike forhold som fremmer bruk av kompetanse. Ved å inkludere begge teoriene får vi belyst flere sider av læringsprosessen. Vi vil først belyse forhold som fremmer overføring av læring og deretter hvilke forhold som fremmer bruk av kompetanse.

2.3.1 Forhold som fremmer overføring av læring

Det har lenge vært forsket på forhold som kan påvirke overføring av læring etter ulike kompetanseutviklingstiltak. Mye av forskningen som er gjort har tatt utgangspunkt i Baldwin

& Ford (1988) sin modell (Blume et al., 2023; Huang et al., 2015; Huges et al., 2020). Denne viser at overføring av læring skjer når medarbeidere bruker innlært kunnskap i sitt arbeidsmiljø (Baldwin & Ford, 1988, s. 65-66).



Figur 2 Modell til Baldwin & Ford (1988).

Modellen til Baldwin & Ford (1988) har vi valgt å oversette til norsk, se figur 2. Den tar utgangspunkt i forutsetninger som ligger til grunn for læringsutbytte og vilkår for overføring av læring. Forutsetninger for overføring av læring inkluderer personlige karakteristikk, læringsdesign og arbeidsmiljø. Når det gjelder personlige karakteristikk handler det om personlighet, evner og motivasjon hos den som lærer, mens læringsdesign består av læringsprinsipper, innhold og tidsplan for kompetanseutviklingstiltaket. Når det gjelder arbeidsmiljø handler det om å få støtte fra omgivelsene samt mulighet til å benytte ny kompetanse på arbeidsplassen. Læringsutbytte er definert som mengden læring som oppstår under utdanning og i hvilken grad ny kompetanse tas i bruk etter at utdanningen er fullført.

Vilkår for overføring av læring baserer seg på at kunnskapen kan oversettes fra utdanningen og til arbeidsplassen samt at læringen må vedlikeholdes over tid.

Modellen viser at ulike forutsetninger har direkte og indirekte påvirkning på overføring av læring. Dette synliggjøres i form av seks koblinger som er essensielle for å forstå overføringsprosessen fra utdanningssituasjonen til arbeidssituasjonen. Modellen viser at læringsutbytte blir direkte påvirket av de tre forutsetningene for læring (kobling 1,2 og 3). Personlige karakteristikk til den som lærer og arbeidsmiljøet har også direkte effekt på overføring av læring, uavhengig av læringsdesignet (kobling 4 og 5). Modellen viser at læring vil ha direkte effekt på vilkårene for overføring av læring (kobling 6). Kirkpatrick (1967) viser til at skal lærte ferdigheter overføres, må ferdigheter anvendes.

Ser vi på sammenhengen mellom modellene til Baldwin & Ford (1988) og Lai (2021), ser vi at der læreprosessen til Baldwin & Ford stopper, vil modellen til Lai utfylle læreprosessen videre. Det vi kan forstå utfra modellen til Baldwin & Ford er at i læreprosessen er det viktig at forutsetningene er til stede, og det er grunnlaget for at læring finner sted. Dersom læring finner sted, er det også sannsynlig at kompetansen brukes. Lai sin modell starter med læring og viser at det er både individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser som må være til stede for at atferdspotensialet skal kunne realiseres og omsettes i praksis. Lai viser til hvilke forhold som fremmer bruk av kompetanse og i læreprosessen foregår det under kobling 6 i modellen til Baldwin & Ford.

Modellen (Baldwin & Ford, 1988) har vært utgangspunkt for mye forskning som er oppsummert i ulike litteraturreviews og vi kan med utgangspunkt i modellen si noe om hvilke forhold som fremmer overføring av læring. Forskingen viser at personlige karakteristikk som kognitive ferdigheter, mestringstro og motivasjon er forhold som er positive for overføring av læring (Blume et al., 2023; Huang et al., 2015; Huges et al., 2020). I tillegg er det gode forhold for overføring av læring når arbeidsmiljøet er preget av åpenhet, støtte og muligheter til å prøve ut ny kompetanse. Ledere må få mulighet til å ta i bruk ny kompetanse og læringen må følges opp med flere muligheter for læring. Det kan være i form av videreutdanning eller lignende (Ford et al., 2018; Grossman & Salas, 2011).

Det er interessant at flere studier viser at støtte fra ledere og kolleger er gunstig for overføring av læring (Chiaburu & Marinova, 2005; Hawley & Barnard, 2005; Huang et al. 2015; Huges et al. 2020). Bossche et al. (2010) utdyper at tilbakemeldinger fra kolleger og ledere er viktig

for å gjøre arbeidsplassen til et læringsmiljø som fremmer overføring av læring. Disse studiene peker på et viktig samspill mellom lederen som tilegner seg kompetanse, og den sosiale konteksten som lederen befinner seg i. Blume et al. (2010) poengterer at det handler ikke om hvordan vi bygger en større og bedre praksis for overføring av læring, men hvordan vi kan gjøre praksis for overføring av læring til en integrert del av eksisterende organisasjonskultur. Bang (2020) viser til at organisasjonskulturen utvikles gjennom samspill mellom de som arbeider sammen og hvordan de håndterer interne og eksterne utfordringer. For at virksomheten skal klare å dra nytte av individuell tilegnelse av kompetanse, kreves det at flere enn den som lærer engasjerer seg (Olsen, 2016). Imidlertid poengterer Cheng & Hampson (2008) at uansett hvordan kompetansen tilegnes, må den overføres til jobben og den som lærer må selv ta beslutning om å bruke den.

2.3.2 Forhold som fremmer kompetansemobilisering

Den andre forskningstilnærmingen som er relevant for å svare ut problemstillingen er kompetansemobilisering (Lai, 2021), som viser at kompetansepotensialet må mobiliseres gjennom relevante arbeidsoppgaver og utfordringer. Potensialet til en person avhenger ikke bare av kvalifikasjoner, men deres ønske og vilje til å lære (Lai, 2021). Samtidig viser forskningsstudier (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b) at en stor andel ansatte ikke får brukt sin relevante kompetanse på en hensiktsmessig måte. Mange ansatte har få muligheter til å utnytte sitt kompetansepotensial og det kan ses i sammenheng med lav mobilisering av kompetanse (Lai, 2021).

Lav kompetansemobilisering handler om at organisasjoner overfokuserer på anskaffelse og utvikling av kompetanse, og legger mindre vekt på hvordan kompetanse kan brukes på best mulig måte. Ledere har en antakelse om at kompetanse brukes automatisk, men praksis viser at det er mange betingelser som skal være til stede for å sikre best mulig mobilisering av kompetanse (Lai, 2021). Lav kompetansemobilisering kan føre til lav måloppnåelse siden relevant kompetanse ikke benyttes i tilstrekkelig grad. Det er lederens opplevelse av mobilisering av kompetanse som er av betydning. Graden av kompetansemobilisering er ofte vanskelig å måle på en meningsfull måte, og derfor er lederens oppfatning den viktigste indikatoren vi kan bruke (Lai, 2021).

Høy kompetansemobilisering gir en rekke positive effekter og forskning viser at det gir høyere tilfredshet og sterkere tilknytning til organisasjonen (Boxall et al., 2019; Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011b). Det er viktig for ledere å bruke egen kompetanse og det dekker

grunnleggende psykologiske behov som mestring, mening og tilhørighet. Flere studier viser at det er tett sammenheng mellom kompetansemobilisering og motivasjon, noe som indikerer at ledere har stor interesse av oppgavene de har (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).

2.3.2.1 Hvilke forhold fremmer bruk av ny kompetanse

Det er mange forhold som har betydning for om ledere bruker sitt kompetansepotensial. Forskning fra Norge viser at noen forhold er spesielt viktige for mobilisering av kompetanse, det vil si forhold som fremmer bruk av kompetanse (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b):

- Rolledefinering – rollesamsvar, rolleklarhet og rollebelastning
- Mestringstro – tillit til egen kompetanse
- Autonomi – opplevd tillit og kontroll over eget arbeid
- Mestringsorientert ledelse
- Mestringsorientert støtte fra kolleger

Det er flere sider ved rolledefinering som har betydning for kompetansemobilisering, og det er rollesamsvar, rolleklarhet og rollebelastning (Lai, 2021). Rollesamsvar handler om samsvar mellom arbeidsoppgavene og kompetansepotensialet, mens rolleklarhet handler om at rollen må være tydelig definert. Rollebelastning handler om at det må være mulig å utføre arbeidsoppgavene innen rimelig tid (Lai, 2021).

Mestringstro indikerer hvilken oppfatning personer har av sin kompetanse, samt forutsetninger for å løse oppgaver og håndtere utfordringer. Det er tett sammenheng mellom mestringstro og kompetansemobilisering (Lai, 2021). Busch (1994) viser imidlertid til at mestringstro kan påvirkes underveis i utdanningsløpet. Den beste måten å legge til rette for god mestringstro, er at leder får mulighet til å prøve ut atferd på egen arbeidsplass.

Autonomi betyr å ha muligheter til å jobbe selvstendig og kunne ta valg innenfor gitte rammer (Lai, 2021). Forskning viser at å få dekket behovet for autonomi er en viktig fremmer for kompetansemobilisering (Boxall et al., 2019; Lai, 2011a). Ledere har nok bedre muligheter til å utnytte sitt handlingsrom enn medarbeidere gjennom sin rolle som leder.

Mestringsorientert støtte fra leder og kolleger vil også fremme mobilisering av kompetanse. Lederens atferd og stil er avgjørende for i hvilken grad medarbeidere får mobilisert sin kompetanse (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a; Ree & Wiig, 2020). Resultater fra denne

forskningen viser at en lederstil som er støttende og utviklingsorientert, gir bedre resultater enn en mer kontrollerende lederstil. I et miljø med søkelys på mestring blir det oppmuntret til å utvikle kompetanse. Forskning fra flere studier viser at støtte fra kolleger er viktig for høy kompetansemobilisering (Chiaburu & Marinova, 2005; Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a).

2.4 Overføring av læring vs. kompetansemobilisering

Vi skal nå sammenligne de to forskningstilnærmingene til Baldwin & Ford (1988) og Lai (2021). Vi har utarbeidet en tabell som viser likhetstrekkene i de to teoriene. Hensikten er å synliggjøre hvilke forhold som fremmer bruk av kompetanse fra tidligere forskning.

Likhetene kan vi organisere i fire områder; personlige egenskaper, organisasjonsstruktur, organisasjonskultur og karakteristika ved lederutdanning.

Tabell 1 Oppsummering av forhold som fremmer bruk av kompetanse

	Overføring av læring	Kompetansemobilisering
Personlige egenskaper	Høy mestringsfølelse Kognitive evner Motivasjon Nytteverdi	Mestringstro Autonomi
Organisasjonsstruktur	Relevante arbeidsoppgaver	Relevante arbeidsoppgaver Rolledefinering Autonomi
Organisasjonskultur	Modellering av atferd Problemløsning Åpent arbeidsmiljø Støtte fra leder/kollega	Mestringsorientert ledelse Mestringsorientert støtte fra kolleger
Karakteristika ved lederutdanning	Relevans i forhold til jobb Bruk av teoretiske prinsipper for opplæring Læringsdesign	

Tabellen viser hvilke forhold som fremmer bruk av kompetanse med bakgrunn i disse to teoriene. Mye av forskningen som er gjennomført, har i stor grad rettet søkelys mot hvilke forhold som fremmer bruk av kompetanse. Forhold som hemmer dette, er imidlertid ikke viet like stor plass i forskningen. Det er rimelig å anta at fravær av forhold som fremmer bruk av kompetanse, vil hemme at kompetansen tas i bruk. Dersom ingen realiseringsbetingelser er til stede, vil det trolig ikke være like enkelt for ledere å benytte kompetansen. Dette synliggjør at det er behov for mer forskning på forhold som hemmer bruk av kompetanse etter fullført utdanning, noe vi ønsker å belyse nærmere i vår undersøkelse.

Som tabellen viser er det langt flere forhold som fremmer bruk av kompetanse knyttet til personlige egenskaper i teori om overføring av læring. Personlige egenskaper som høy mestringsfølelse, kognitive evner, motivasjon samt nytteverdi er forhold som trekkes frem i forskningen. Imidlertid er det flere forhold som fremmer bruk av kompetanse i teori om kompetansemobilisering når det gjelder forhold ved organisasjonsstrukturen. Det handler om relevante arbeidsoppgaver, rolledefinerings og autonomi og disse forholdene kan det være lettere å ha kontroll på i en lederrolle. Innenfor organisasjonskultur er det flere forhold som fremmer bruk av kompetanse i teori om overføring av læring og det kan skje gjennom modellering av atferd, problemløsning og støtte fra leder og kolleger i et åpent arbeidsmiljø. I teori om kompetansemobilisering er det mestringsorientert ledelse og støtte fra kolleger som fremmer bruk av kompetanse. I teori om overføring av læring er det imidlertid forhold som læringsdesign, relevans i forhold til jobb samt bruk av teoretiske prinsipper som fremmer bruk av kompetanse. Når det gjelder karakteristika ved lederutdanning er det et viktig poeng hvordan utdanningen blir designet for hvor stor grad kompetanse blir brukt etter utdanningen.

I teori om kompetansemobilisering er autonomi et forhold som fremmer bruk av kompetanse. Vi valgte å plassere autonomi under både personlige egenskaper og organisasjonsstruktur, fordi i hvor stor grad en leder vil utnytte sitt handlingsrom vil avhenge av de personlige egenskapene. Det handler om å se og utnytte det handlingsrommet som er tilgjengelig. Samtidig vil organisasjonsstrukturer som rammebetingelser og rolledefinerings kunne være forhold som legger begrensninger i forhold til i hvor stor grad leder kan bruke kompetansen. Samlet sett ser vi at det er flere forhold ved personlige egenskaper som fremmer bruk av kompetanse i teori om overføring av læring. Det er flere forhold ved organisasjonsstrukturen som fremmer bruk av kompetanse i teori om kompetansemobilisering og ved å inkludere begge teoriene vil vi kunne gi et mer utfyllende svar på problemstillingen.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert teoriene overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988) og kompetansemobilisering (Lai, 2021) som skal hjelpe oss å svare ut problemstillingen. Denne forskningen viser hvilke forhold som fremmer overføring av læring og bruk av kompetanse, og det vil hjelpe oss å forstå hvilke forhold som er avgjørende for at ledere skal bruke kompetansen etter lederutdanning. Teoriene brukes til å diskutere og analysere funnene i undersøkelsen.

3 Design og metodevalg

Hensikten med kapittelet er å diskutere valg av forskningsdesign og metode. Videre diskuteres forskningsetiske betraktninger, hvordan vi har gjennomført dataanalysen og avslutningsvis betraktninger om reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av forskningsdesign

Forskningsdesign er en plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, og beskriver retningslinjer for hvordan forskeren planlegger å utføre prosjektet. Designet angir hva undersøkelsen skal sette søkelys på, hvem som er aktuelle informanter, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan den skal gjennomføres. Problemstillingen er retningsgivende for hva som er et hensiktsmessig forskningsdesign (Thagaard, 2018).

I denne oppgaven ønsker vi å undersøke hvilke forhold som fremmer og hemmer bruk av ny kompetanse etter fullført lederutdanning. Siden problemstillingen kan forstås som forklarende, skal undersøkelsen ideelt sett avdekke sammenhenger mellom fenomener vi antar er kausale (Jacobsen, 2018). Problemstillingen handler om hvordan ledere bruker kompetanse som er opparbeidet gjennom utdanning i arbeidshverdagen, og det antyder et kausalt forhold. Hvis hensikten er å dokumentere kausalitet, må vi innhente data både før og etter at utdanningen er gjennomført (Jacobsen, 2018). Vår undersøkelse er utført etter at utdanningen er gjennomført, og det gir begrensninger med tanke på å kunne dokumentere kausalitet. Dermed står vi igjen med å undersøke informantenes oppfatning om dette kausale forholdet.

En inngående studie med relativt få informanter synes å være hensiktsmessig for å svare ut problemstillingen. Den faktiske graden av kompetansomobilisering er ofte vanskelig å måle på en meningsfull måte, og derfor er lederens oppfatning den viktigste indikatoren vi kan bruke (Lai, 2021). For å belyse hvilke forhold som fremmer og hemmer bruk av kompetanse, ønsker vi detaljerte beskrivelser av lederes virkelighet etter fullført utdanning. Vi mener derfor det er fordelaktig å samle inn data gjennom å intervjuere ledere som har fullført lederutdanning. Vi søker å få frem nye momenter og nyanser som ikke tidligere er belyst og vi har valgt små-N-studie som egnet forskningsdesign. Det innebærer at vi vil trekke ut et fåtall enheter fra ulike kontekster og legge vekt på detaljerte beskrivelser av fenomenet (Jacobsen, 2018). Fenomenet vi undersøker i denne oppgaven handler om bruk av kompetanse som er opparbeidet gjennom utdanning. Vi søker å belyse lederes erfaringer og

refleksjoner om kompetanse overføres tilbake til arbeidshverdagen etter lederutdanning og dermed få innsikt i deres forståelse av fenomenet. Vi har valgt ut ett program for å avgrense designet og det er erfaringsbasert master i ledelse ved UiT Norges arktiske universitet. Det betyr at innholdet i utdanningen holdes konstant.

Ved utforming av forskningsdesignet er det viktig å innarbeide fleksibilitet (Jacobsen, 2018). Fleksibilitet og åpenhet for endringer i løpet av prosessen er viktig i kvalitative studier og fremgangsmåten må kunne endres på bakgrunn av informasjon som dataene gir (Thagaard, 2018). Underveis i prosessen la vi vekt på å ha en åpen tilnærming til forskningsdesignet og foretok løpende vurderinger om det var behov for å gjøre endringer. Det teoretiske rammeverket har vært grunnlaget for å utarbeide spørsmålene i intervjuguiden, og etter prøveintervjuet foretok vi en del justeringer av spørsmålene. Vi var åpne for å inkludere ny teori på bakgrunn av innsamlet data samt at funnene kunne lede oss i andre retninger enn opprinnelig planlagt. Vi vurderte også om dataene var relevant i forhold til problemstillingen.

Metoder for å få frem nyanserte beskrivelser er hensiktsmessig for å belyse hva som ligger i et fenomen. Vi ønsket å finne svar på hvilke forhold som påvirker bruk av kompetanse gjennom et intensivt undersøkelsesopplegg ved å gå i dybden på fenomenet. Med det mener vi å innhente data gjennom intervjuer for å få en detaljert og grundig forståelse av hvordan virkeligheten er og hvordan den oppfattes (Jacobsen, 2018). Slike studier beskrives som virkelighetsnære og det betyr at undersøkelsen tar utgangspunkt i dem som blir studert og deres forståelse av konteksten de er en del av (Thomassen, 2012).

Styrken ved å benytte små-N-studier er at vi får detaljerte beskrivelser og ulike forståelser av fenomenet (Jacobsen, 2018). Imidlertid vil vår studie ha en svakhet ved at det er utfordrende å generalisere statistisk til å gjelde andre (Jacobsen, 2018). Ved å variere med enheter fra ulike organisasjoner kan vi få en rikere beskrivelse av fenomenet, enn hvis vi bare snakket med informanter fra en organisasjon (Jacobsen, 2018). Formålet med denne studien er ikke å generalisere til andre studier, men å bidra med ny innsikt i hvilke forhold som fremmer eller hemmer bruk av kompetanse etter lederutdanning.

3.2 Valg av metode

Tidligere studier som vi har sett på viser at det primært er kvantitative metoder som er brukt for å studere overføring av læring (Blume et al., 2023; Grossman & Salas, 2011; Huang et al., 2015; Huges et al., 2020) og kompetansemobilisering (Lai, 2011a; 2011b). Våre litteratursøk

viser at det i hovedsak er forsket på hva som fremmer overføring av læring og bruk av kompetanse og i svært liten grad hva som hemmer dette. Det vil være nyttig å forske mer på hvilke forhold som hemmer dette, for å gi organisasjoner kunnskap om hvordan de kan utnytte kompetansepotensialet som er tilgjengelig på best mulig måte. Tidligere forskning har tatt utgangspunkt i at den som lærer er medarbeidere, og for å få et mer utfyllende svar har vi tatt utgangspunkt i hvordan ledere opplever disse forholdene. Vi ønsker å få frem en samling av individuelle erfaringer fra ledere som har tatt masterutdanning og som er virkelighetsnære fortellinger.

Kvalitative studier har til hensikt å få frem hvordan informanter fortolker fenomenet (Jacobsen, 2018). En kvalitativ studie hvor vi intervjuer ledere som har fullført lederutdanning, synes å være en hensiktsmessig tilnærming for å svare ut problemstillingen.

3.2.1 Innsamling av data

Ved å foreta innsamling av data ved bruk av ord i en intervjusituasjon, kan informant og forsker oppleve større åpenhet enn andre innsamlingsmetoder (Jacobsen, 2018). Det er viktig at informantene får uttrykke sine meninger og opplevelser med egne ord, slik at vi som forskere får tak i deres forståelse av temaet. Vi valgte semi-strukturert intervju for innsamling av data. Det betyr en overordnet intervjuguide, men spørsmål og rekkefølge kan variere i intervjuene (Johannessen et al., 2016). Ved utforming av intervjuguiden tok vi utgangspunkt i teori om overføring av læring og kompetansemobilisering. Teoriene ga oss et rammeverk for å formulere åpne spørsmål som kunne belyse problemstillingen på en grundig måte. Vi hadde forventninger til at lederne skulle reflektere og svare med egne ord på spørsmålene og at det skulle gi oss god innsikt i deres virkelighet. Intervjuguide med middels strukturingsgrad ble utarbeidet for å sikre at vi kom inn på temaene vi ønsket å undersøke. Intervjuguiden bestod av tre hovedområder; bakgrunn, lederutdanning og arbeidshverdag med tilhørende hjelpespørsmål, se vedlegg 1.

For å illustrere hvordan vi jobbet frem intervjuguiden og utledet spørsmålene, har vi utarbeidet en tabell som viser at vi tok utgangspunkt i tabell 1 under punkt 2.4. Tabell 2 viser sammenhengen mellom spørsmålene og tidligere forskning med henvisninger til referanser.

Tabell 2 Oversikt som viser utarbeidelse av intervjuguide

Spørsmål i intervjuguiden	Henvisning til tabell 1	Referanser
Hva legger du i begrepet kompetanse?	Redegjørelse av begrepet kompetanse	Teori om kompetansemobilisering (Lai, 2021).
Hvordan har utdanningen bidratt til å utvikle din lederkompetanse?	Læringsdesign	Teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988; Ford, Baldwin & Prasad, 2018).
På hvilken måte legger arbeidsgiver til rette for at du kan bruke din nye lederkompetanse?	Relevante arbeidsoppgaver Rolledefinering Autonomi	Teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988; Ford, Baldwin & Prasad, 2018). Teori om kompetansemobilisering (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).
Hvordan opplever du samsvar mellom dine lederoppgaver og din lederkompetanse?	Rolledefinering	Teori om kompetansemobilisering (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).
Hvordan opplever du å ha tillit til egen kompetanse?	Høy mestringsfølelse Mestringstro	Teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988; Ford, Baldwin & Prasad, 2018). Teori om kompetansemobilisering (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).
Hvordan opplever du å ha kontroll over eget arbeid?	Autonomi	Teori om kompetansemobilisering (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).
Hvordan opplever du støtte og engasjement fra din leder og kolleger?	Støtte fra leder/kollega Mestringsorientert ledelse Mestringsorientert støtte fra kolleger	Teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988; Ford, Baldwin & Prasad, 2018). Teori om kompetansemobilisering (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).
Hvordan opplever du kulturen/ arbeidsmiljøet for å ta i bruk ny kompetanse?	Åpent arbeidsmiljø	Teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988; Ford, Baldwin & Prasad, 2018).
Tror du det er dine personlige egenskaper som har bidratt til at du har tatt i bruk den nye kompetansen?	Høy mestringsfølelse Kognitive evner Motivasjon Nytteverdi Mestringstro Autonomi	Teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988; Ford, Baldwin & Prasad, 2018). Teori om kompetansemobilisering (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).

Eller er det organisatoriske forhold som har påvirket at du har tatt kompetansen i bruk?	Relevante arbeidsoppgaver Rolledefinering Autonomi	Teori om kompetansemobilisering (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b).
--	--	---

Vi valgte å inkludere et spørsmål om hva informantene legger i begrepet kompetanse. De har gjennomført en treårig lederutdanning og vil nok legge andre tolkninger i begrepet enn personer som har tatt kortere utdanning eller kurs. Lederutdanning vil trolig gi en mer kompleks og sammensatt kompetanse (Lai, 2021) og deres forståelse er dermed sentralt for å forstå resten av funnene. Det samsvarer med Lysø (2014) som viser til at personer som deltar på lederprogrammer kan ha problemer med å sette ord på hva de har lært.

I forkant av intervjuene valgte vi å gjennomføre et prøveintervju. Etter intervjuet gikk vi igjennom intervjuguiden for å se om vi kunne tilføye eller endre på noen av spørsmålene. En fordel med intervjuer er at vi får mer utfyllende svar og menneskers erfaringer kommer bedre frem når informanten kan være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet. En annen fordel er at denne metoden skaper åpenhet, tillit og gir mulighet for god flyt i samtalen (Jacobsen, 2018). Ulempen med intervjuer er at det tar lang tid å samle inn data og informasjonen vi ender opp med, kan være så detaljert at det vil kreve mye analysearbeid (Jacobsen, 2018). Vår problemstilling er sammensatt og det kvalitative intervjuet vil kunne få frem kompleksitet og nyanser. Vi ønsket å få detaljerte og nyanserte beskrivelser fra informantene, og vi la vekt på fleksibilitet innenfor rammen av hvert enkelt intervju. I noen tilfeller førte det til at svar på et spørsmål ga inspirasjon til et oppfølgingsspørsmål. Til tross for at vi var innom de samme temaene under intervjuene, ble de litt forskjellige da informantene hadde ulike opplevelser og refleksjoner når det gjelder bruk av kompetanse etter utdanning. Intervjuguiden fungerte godt og svarene fra informantene ga oss et godt grunnlag for å svare ut problemstillingen.

3.2.2 Valg av informanter

Utvalget for studien er basert på strategisk utvalg, det vil si at forskeren først bestemmer seg for hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen. Utgangspunktet for utvalget er ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Johannessen et al., 2016). Når hensikten med studien er å undersøke hvilke forhold som fremmer eller hemmer bruk av kompetanse, var et viktig utvalgsriterium at informantene var ledere som har fullført lederutdanning. Våre utvalgsriterier er at

informantene er ledere med personalansvar som har fullført erfaringsbasert master i ledelse ved UiT de seks siste årene.

Vi tok utgangspunkt i snøballmetoden, hvor vi forhørte oss med personer som vi kjente til og som vi visste hadde fullført masterutdanning i ledelse. Johannessen et al. (2016) viser til at snøballmetoden baserer seg på at forskeren forhører seg med personer som vet mye om temaet som undersøkes og at disse personene kan vise til andre som kan være aktuelle å ha med i undersøkelsen. Vi startet med tre informanter som vi hadde kjennskap til fra før. De ga oss tips til andre informanter som kunne være aktuelle å intervju til vår oppgave. Vi rekrutterte totalt sju informanter ved bruk av snøballmetoden. I utgangspunktet vurderte vi at sju til ti informanter var nok for å få fylde og nyansert materiale for å kunne svare ut problemstillingen. Vi har variasjon i våre informanter ved at de jobber i forskjellige organisasjoner, både offentlig og privat. De har ulik bakgrunn, alder og kjønn. Informantene har også variasjon i antall år med ledererfaring, og de har jobbet ulikt antall år etter fullført lederutdanning. Tross variasjon i utvalget, opplevde vi i intervju seks og sju at informantene snakket om det samme som de andre informantene. Vi erfarte at vi nådde et metningspunkt på sju informanter, og dermed vurderte vi at det ikke var hensiktsmessig å intervju flere (Johannessen et al., 2016; Saunders & Townsend, 2016).

3.2.3 Intervju

Informantene ble invitert til å delta i forskningsprosjektet ved at vi kontaktet dem per telefon SMS eller epost. I forkant av intervjuene fikk informantene informasjon om at formålet med undersøkelsen var å se om kompetanse overføres tilbake til arbeidshverdagen etter fullført lederutdanning. Vi utarbeidet også et informasjonsskriv som ble sendt til hver enkelt informant i forkant av intervjuet, se vedlegg 2.

Vi ville gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt fordi vi ønsket å etablere tillit og åpenhet, og dermed legge til rette for god datainnsamling (Jacobsen, 2018). Ett av intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte, mens resten ble gjennomført via Teams. Vår vurdering er at ledere er blitt vant til digital dialog etter pandemien, slik at resultatet vurderes til å være like godt som om alle intervjuene ble gjennomført som fysisk møte. Vi erfarte ikke at intervju via Teams ble kvalitativt dårligere. Det var informantenes ønske og vi var oppmerksomme på å vise aktivt at vi lyttet. I tilfeller det var behov for å stille utdypende spørsmål, var vi opptatte av å utforme åpne spørsmål. Vi la vekt på å innta en lyttende nøytral rolle som forsker (Thagaard, 2018). Alle intervjuene ble tatt opp med Nettskjema sin diktafon og opptaket ble

automatisk transkribert i Nettskjema sin løsning. Nettskjema er utviklet for bruk i forskning og ivaretar håndtering av persondata. Alle informantene samtykket muntlig til opptak før intervjuet startet og varigheten på intervjuene var rundt en time.

3.2.4 Formell godkjenning

Vi samlet inn data gjennom lydopptak og siden stemme regnes som personidentifiserende opplysninger meldte vi prosjektet til Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Prosjektet ble vurdert til å være omfattet av personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Prosjektet ble godkjent og vi har gjennomført prosjektet i henhold til meldeskjemaet og retningslinjer gitt i godkjenningen, se vedlegg 3.

3.3 Forskningsetiske betraktninger

Etiske vurderinger må gjøres gjennom hele undersøkelsesprosessen. Det er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på og det er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning, samt at det baseres på frivillighet. Vi har valgt en kvalitativ tilnærming i dette forskningsprosjektet og vi har valgt å bruke ledere som informanter. Ved å forske på denne måten, er det flere etiske hensyn vi må ta. I forkant av intervjuene sendte vi epost til informantene med informasjonsskriv og samtykkeerklæring, slik at de fikk god informasjon om prosjektet. Ved å stille som informant samtykket de til å delta, og vi informerte om at de hadde mulighet til å trekke seg uansett tidspunkt i prosessen. Dette beskrives som informert samtykke (Jacobsen, 2018).

I forkant av datainnsamlingen ble prosjektet meldt inn til Sikt for å sikre at vi behandler personopplysninger på en forsvarlig måte. I tillegg til dette har alle informantene fått informasjon om hvordan vi behandler og oppbevarer datamaterialet. Informantene ble informert om at innsamlede data ville bli behandlet konfidensielt og at presentasjon av data ville være anonymisert. Dette for å unngå å offentliggjøre informasjon som kan skade informantene (Jacobsen, 2018). For å ivareta deres anonymitet har vi valgt å ikke presentere informasjon som kjønn, alder, antall år som leder eller hvilken virksomhet de jobber i.

Gjennom hele prosessen har vi vært opptatt av å ivareta informantenes integritet gjennom å ivareta det etiske ansvaret vi har overfor dem (Thagaard, 2018). Det har vi gjort gjennom å behandle og analysere datamaterialet på en respektfull og troverdig måte. Når det gjelder krav til riktig presentasjon av data, har vi ivaretatt korrekt gjengivelse av sitatene og sørget for

anonymisering av opplysningene (Jacobsen, 2018). Det har vært mulig på grunn av lydopptak av intervjuene. Sitatene som vi brukte i oppgaven, ble ikke trukket ut av sin sammenheng og lydopptakene vil bli slettet når forskningsprosjektet avsluttes. Ved å behandle datamaterialet på denne måten har vi forsøkt å unngå at forskningen har medført negative konsekvenser for informantene (Thagaard, 2018).

3.4 Dataanalyse

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i forskjellige oppfatninger fra ulike informanter og derfor har vi valgt innholdsanalyse som metode for dataanalysen. En slik analyse vil gi oss en nyansert og innholdsrik presentasjon av funn fra et utvalg informanter. Analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst og tolke dataene. Å analysere betyr å dele opp innholdet i ulike elementer og målet er å avdekke et budskap eller mening for å finne mønster i datamaterialet, slik at de blir lettere å tolke (Johannessen et al., 2016). Vi har vært opptatt av å ta vare på informantenes perspektiv i analysen og ved presentasjon av data. Vi har lagt vekt på at informantenes svar og synspunkter har kommet til uttrykk i prosjektet. En viktig målsetning har vært å skille mellom hva som er teori, informantenes beskrivelser og våre betraktninger.

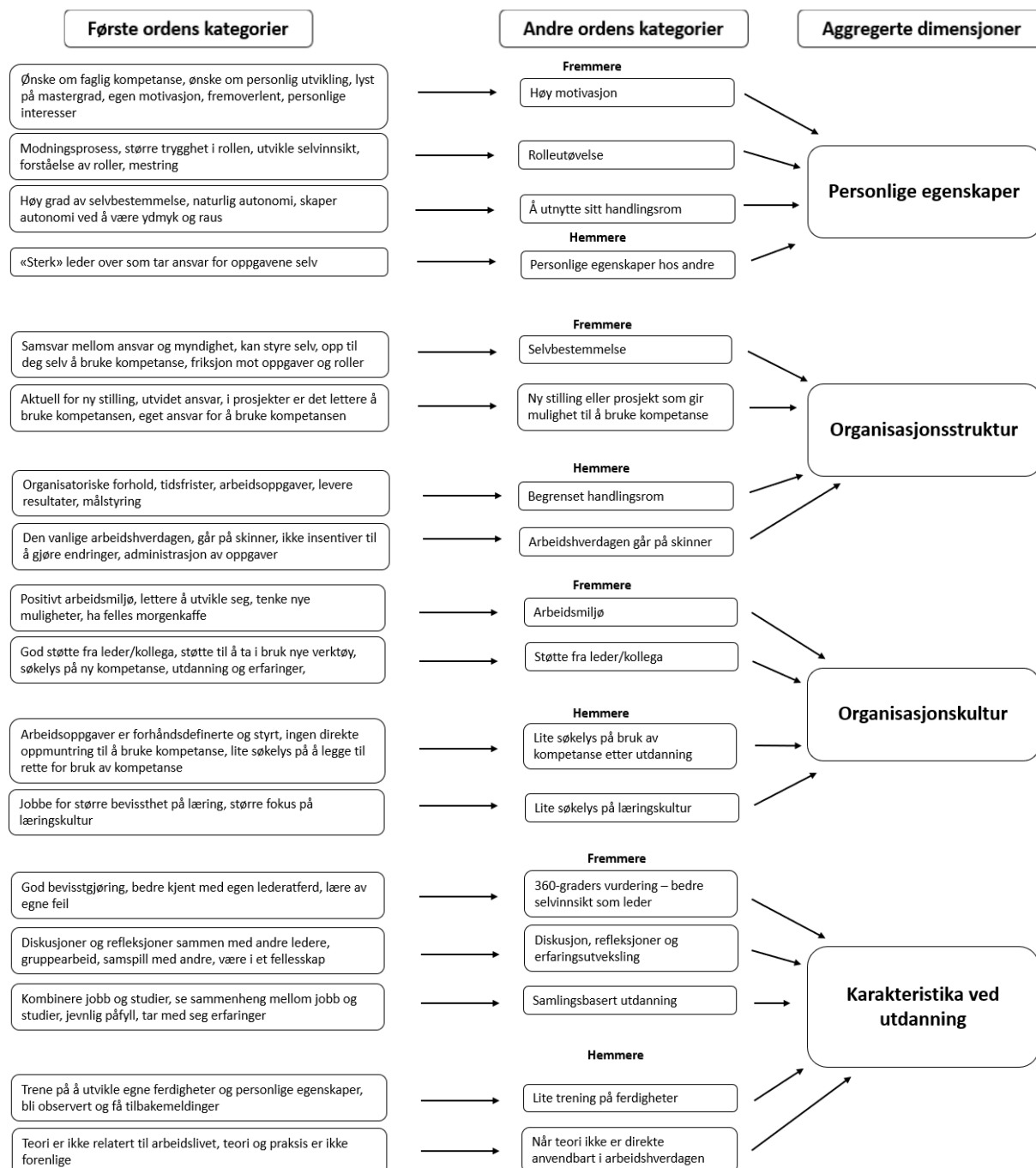
Krippendorff (2013) viser til at innholdsanalyse er basert på en antakelse om at det en person sier i et intervju, kan reduseres til et sett færre, men mer overordnede og meningsfylte kategorier. Kategorisering innebærer at vi deler opp temaet i mindre enheter, og deretter samler ulike deler av teksten i disse enhetene. Det sentrale er å finne de riktige kategoriene og fylle dem med mening. Det neste steget er å ordne enheter til de enkelte kategoriene og til slutt se på likheter og ulikheter i kategoriene vi har definert. Kvalitativ tilnærming til datainnsamling kjennetegnes av åpenhet og det betyr at vi ikke kan definere hvilke kategorier som skal benyttes i forkant av undersøkelsen (Jacobsen, 2018). I litteraturgjennomgangen har vi funnet to teoretiske tilnærminger som identifiserer fremmere og hemmere og det vi ønsker å undersøke er om det er forhold som denne litteraturen ikke sier noe om. Vi kan ved å benytte kvalitativ metode i stedet for kvantitativ metode, finne fremmere og hemmere som tidligere ikke er definert. Ved å benytte denne metoden ønsker vi å få frem nye momenter og nyanser som tidligere ikke er belyst. Det vil kreve en induktiv tilnærming til analysen der vi har et åpent sinn for å forstå det sentrale og unike i datamaterialet. Derfor har vi valgt Gioia-metoden for å analysere dataene som vi samlet inn, se tabell 3. Gioia-metoden er en systematisk prosedyre for å utarbeide ulike kategorier fra empiri og vi benyttet denne

metoden for å gruppere og analysere datamaterialet (Gioia et al., 2012). Prosessen består av tre steg som sørger for å redusere dataene til en håndterbar mengde og gjennom prosessen jobber vi oss frem til noen kategorier som gjenspeiler hovedinnholdet i datamaterialet. Første steg i prosessen består i å sortere dataene i grupper som en første ordens koder. I steg to utvikles andre ordens koder basert på innholdet i de ulike gruppene og som leder frem til aggregerte dimensjoner i tredje ordens koder.

Etter hvert enkelt intervju lastet vi ned den automatisk transkriberte teksten fra nettskjema. Transkriberingen var ikke fullstendig, så lydfilene ble gjennomgått flere ganger for å kvalitetssikre innholdet, slik at vi var sikre på at innholdet stemte med det som informantene hadde svart. Deretter foretok vi en analyse av innholdet i hvert enkelt intervju. I første steg av prosessen startet vi med å sortere innholdet i første ordens koder hvor vi la vekt på informantenes nøkkelord, beskrivelser og deler av tekstelementer. Først tok vi en gjennomgang hver for oss og deretter gikk vi igjennom sitatene i fellesskap. Videre foretok vi en åpen og induktiv koding av sitatene for å utvikle første ordens koder og plasserte innholdet i ulike kategorier. Vi la vekt på å ha et bredt perspektiv til datamaterialet og valgte ut nøkkelord og tekstelementer som vi opplevde som sentrale for informantene. Dette ledet frem til 17 kategorier av første ordens kategorier (Gioia et al., 2012). Et eksempel på hvordan vi har jobbet oss frem til nøkkelordene i første ordens kategori, er at en av informantene forteller med disse ordene «ønsket en tyngde som er teoretisk» om motivasjonen for å ta lederutdanning. Vi har tolket dette utsagnet til å være «ønske om faglig kompetanse» som nøkkelord i første ordens kategori.

I andre steg av prosessen gikk vi igjennom innholdet i første ordens kategoriene for å finne fellestrekk, så på likheter og ulikheter samt forsøkte å redusere mengden data til andre ordens kategorier. Gjennom denne prosessen kom vi frem til forhold som vi kunne kategorisere som fremmere og hemmere knyttet til å bruke ny kompetanse etter utdanning. Et eksempel på hvordan vi jobbet oss frem til andre ordens kategori, er at nøkkelordet «ønske om faglig kompetanse» ble kategorisert under «høy motivasjon» som andre ordens kategori. Ved å se nærmere på disse andre ordens kategoriene fant vi fellestrekk som vi plasserte som aggregerte dimensjoner (Gioia et al., 2012). Disse kategoriene reflekterer det mest sentrale fra datamaterialet og er i overensstemmelse med det teoretiske rammeverket, men andre ordens kategoriene viser at det er nye momenter og nyanser som fremmer og hemmer bruk av kompetanse enn det som tidligere er belyst.

Tabell 3 Modell av første og andre ordens kategorier og aggregerte dimensjoner (Gioia et al., 2012).



3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om kritiske vurderinger om prosjektet er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Begrepet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018). For å styrke reliabiliteten har vi vært tydelige med detaljerte beskrivelser av vår forskningsstrategi og analysemetode for å redegjøre for hvordan vi har kommet frem til

resultatene. For å ivareta reliabiliteten gjennomførte vi kontroll av transkripsjon basert på lydopptak, for å sikre at sitatene ble korrekt gjengitt i oppgaven. Intervjuene ble gjennomført ved fysisk møte og via Teams, og vi opplevde at samtalene gikk fint og at informantene svarte utfyllende på spørsmålene. Vi opplevde ikke at intervjuene på Teams ble kvalitativt dårligere, da informantene fremsto som komfortable med denne kommunikasjonsformen. I tillegg har vi vært tydelige på å skille mellom hva som er sitater fra samtalene og hva som er våre vurderinger. Vi har vært bevisste på å sikre pålitelighet i vårt arbeid for å oppnå troverdighet.

Thagaard (2018) presiserer at reliabiliteten kan styrkes dersom flere forskere deltar i prosjektet. Vi har gjennom hele forskningsprosjektet forsøkt å være kritisk til de vurderinger vi har gjort, samt hatt god kultur og takhøyde for diskusjoner oss imellom. Vi har prioritert å ivareta informantenes beskrivelse av temaet og vi har forsøkt å ha en transparent beskrivelse av forskningsprosessen for å sikre så høy reliabilitet som mulig.

Vi gjennomførte totalt sju intervjuer som ble det samlede datamaterialet og mener at vi har fått frem ulike nyanser som belyser vår problemstilling. Det kan tenkes at vi hadde fått frem andre nyanser og synspunkter med et større datamateriale, men det er ikke sikkert det ville gitt mer data som kunne belyst problemstillingen ytterligere. Vi mener derfor at vi har et godt datagrunnlag som viser nyanser og gode beskrivelser.

Validitet er knyttet til tolkning av data, og gyldigheten av de resultatene som forskeren er kommet frem til. Validitet vurderes ut fra om resultatet av undersøkelsen er gyldig i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018). Vi er imidlertid oppmerksomme på at vi ikke kan generalisere til populasjon på bakgrunn av en kvalitativ studie med få informanter (Jacobsen, 2018). Likevel er det noe i våre funn som kan generaliseres. Samtlige av våre funn stemmer overens med tidligere forskning og teori, og det vil dermed være mulig med en teoretisk generalisering.

I vårt forskningsprosjekt handler validitet om intervjuene vi har gjennomført, setter oss i stand til å trekke gyldige slutninger på problemstillingen vår. Vi har intervjuet ledere som har fullført lederutdanning for å undersøke hvordan de opplever å bruke kompetansen etter at de har gjennomført utdanning. Vi har begrunnet hvorfor vi mener det er hensiktsmessig at disse lederne er informanter i studien, men vi er åpne for at det kan være andre ledere som kan beskrive situasjonen på en annen måte, og dermed få andre konklusjoner. Vi har styrket validiteten ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, noe som betyr at vi har beskrevet

det teoretiske rammeverket som er grunnlag for våre tolkninger. Med to forskere til stede hadde vi god mulighet å holde fokus og observere non-verbal kommunikasjon under intervjuene. Vi har også styrket validiteten ved en kritisk gjennomgang av analyseprosessen og vise hvordan analysen har gitt grunnlag for konklusjonen vi har kommet frem til (Thagaard, 2018). Videre har vi i presentasjon av funn valgt å bruke direkte sitater for å illustrere informantenes synspunkter.

Designet er ikke egnet til å forklare kausale sammenhenger (Jacobsen, 2018) og utfra dette er vi forsiktige med å trekke bastante slutninger på bakgrunn av våre data. Vi vurderer likevel at validiteten er tilfredsstillende, med bakgrunn i at spørsmålene er relatert til informantenes situasjon hvor det er deres opplevelse av hvordan de bruker kompetansen i sin arbeidshverdag som er tema. I tillegg sikrer vi validitet gjennom å tolke vårt datamateriale opp mot teori som er presentert i kapittel 2.

4 Presentasjon av funn

Som en innledning presenterer vi informantenes forståelse av begrepet kompetanse. Med utgangspunkt i de aggregerte dimensjonene i datastrukturmodellen som er presentert i tabell 3, har vi valgt å dele kapittelet i fire delkapitler. Det er hvilke forhold som fremmer og hemmer bruk av kompetanse i forhold til personlige egenskaper, organisasjonsstruktur, organisasjonskultur samt karakteristika ved lederutdanningen.

Forståelse av begrepet kompetanse

Hensikten med å belyse informantenes forståelse av begrepet kompetanse er for å svare ut problemstillingen og deres forståelse er dermed sentral for å forstå resten av funnene.

Informantene trakk fram to dimensjoner når de snakket om kompetanse: (1) innholdet i kompetanse, inkludert taus kunnskap, (2) betydningen av at kompetansen brukes i arbeidet.

Vi snakket med informantene om å tilegne seg kompetanse gjennom utdanning. Flere av informantene formidlet nesten det samme om dimensjon (1), innholdet i kompetanse.

Følgende sitat illustrerer dette:

A: «Ja, når jeg tenker på kompetanse så knytter jeg det veldig til Linda Lai sin definisjon på kompetanse. Det gir mening for meg, det med kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. Så vet vi jo at utdanning er påfyll av kunnskap og det er lærdom. Og erfaringer du opparbeider deg gjennom jobben. Og så er det ferdigheter, det er mer som personlighet. Det kan man jo til dels jobbe med, og jeg tenker jo PLU [Personlig lederutvikling, et emne i lederutdanningen] med tilbakemeldinger er et eksempel på det. I tillegg til kunnskaper og evner. Og så er det holdningene, som er kanskje det som er vanskeligst å jobbe med. Det er jo ofte noe som er tett knyttet til verdier».

Det var overraskende at det bare var en av informantene som sier noe om taus kunnskap. En stor del av individets kunnskap kan være taus kunnskap, og dermed kan det være vanskelig å sette ord på hvilken kompetanse du har. Dette gjelder selv om den brukes aktivt og det har sammenheng med at kompetanse kan utvikles uten at vi reflekterer over det (Hadjimichael & Tsoukas, 2019). En av informantene beskriver utfordringene med kompetanseoverføring av taus kunnskap, og uttrykker det slik:

E: *«Det er jo noe av det vanskeligste å forholde seg til når du begynner på et nytt arbeidssted, at veldig mye av den kunnskapen sitter i hodene på de som har hatt den jobben før.»*

I samtalen med informantene om kompetanse kommer det frem hvordan kompetansen tilegnes gjennom utdanning og erfaringer. Noen av dem formidler at kompetanse består av både formell og uformell kompetanse og at dette er et viktig skille som baseres på hvordan kompetansen tilegnes. De er dermed oppmerksomme på hvordan kompetansen opparbeides og dette illustreres av følgende sitat:

B: *«Det er både utdanning og erfaring. Så kompetanse er måten du kan anvende utdanningen på, eller formalkompetansen på. Og bruke tidligere erfaringer. Så det er begge deler.»*

I samtalen med informantene om kompetanse trekker de frem dimensjon (2), betydningen av at kompetansen brukes i arbeidet etter lederutdanningen. De formidler at kompetansen brukes i arbeidshverdagen, og dette illustreres med følgende utsagn:

A: *«Det handler om organisasjonsutvikling, både medarbeidere og ledelse. Og så ble jeg jo med å arrangere kurs i lederutvikling og har vært med på det siden. Så da fikk jeg jo bruke mye av den lederkunnskapen som jeg hadde fått fra ledelsesstudiene.»*

C: *«Jeg mener at jeg skikkelig tok den i bruk da jeg økte et nivå som leder. Så det var nesten sånn at jeg måtte ta i bruk alt det jeg har lært.»*

G: *«Jeg sørger for at de ansatte får utrykke seg og få jobbe med det de har lyst til. Akkurat det har jeg lagt mer vekt på nå, enn jeg kanskje gjorde før jeg tok utdanningen. Da var jeg mer opptatt av å være en leder som skal kunne alt og ha overblikk over alt, men sånn er det jo ikke, så der syns jeg at jeg har endret meg. Nå er jeg ikke så opptatt av å være den sjefen, men å være en leder som leder og viser vei.»*

Ut fra sitatene ser det ut til at informantene har god forståelse av begrepet kompetanse og taus kunnskap. Det virker som at de har et bevisst forhold til hvordan kompetansen tilegnes i form

av formell og uformell kompetanse og de trekker frem betydningen av at kompetansen brukes i arbeidshverdagen etter lederutdanningen.

4.1 Personlige egenskaper

Alle informantene trekker frem at det har stor betydning for hvem du er som person når det gjelder å ta i bruk ny kompetanse etter lederutdanning.

4.1.1 Personlige egenskaper som fremmer bruk av kompetanse

I våre data fremhever informantene at i hvor stor grad kompetansen brukes vil variere ut fra forhold som høy motivasjon, hvordan de utøver rollen samt i hvor stor grad de klarer å utnytte handlingsrommet er avhengig av deres personlige egenskaper.

Høy motivasjon

Vi snakket med informantene om motivasjon for å starte på utdanningen og motivasjon for å bruke kompetansen i etterkant. Ingen av informantene sa direkte at de var motivert til å bruke kompetansen, men de la hele tiden vekt på at de var interessert i å bruke den. Forskning viser at motivasjon hos den som lærer er en av forutsetningene som må være til stede for at overføring av læring skal finne sted (Baldwin & Ford, 1988). En av informantene formidler at å gjennomføre lederutdanning ga motivasjon, mens en annen informant formidler at det var egen motivasjon som var drivkraften til å starte på utdanningen. Dette illustreres av følgende sitater:

A: *«Ja, så lenge jeg utfører jobben min, så har jeg fått denne muligheten. Det har gjort at jeg har opplevd at det har vært utvikling og motivasjon i det for min del. Så ja, jeg synes liksom at jeg har fått mange muligheter. Det har gitt meg motivasjon.»*

D: *«Jeg opplever jo at arbeidsgiver synes det er positivt. Jeg tenker det er egen motivasjon som har vært den aller største driveren til å gå i gang med dette.»*

I samtalen om hvorfor informantene hadde et ønske om å ta lederutdanning, trekker noen av dem frem at det var egen utvikling som var motivasjonen for å ta utdanningen. Det gjelder både faglig og personlig utvikling. De fleste av informantene hadde ledererfaring fra før, og uttrykker at de ønsket større faglig tyngde som leder. Dette uttrykker de slik:

C: «Det var fordi jeg hadde hørt veldig mye bra fra mine ledere som hadde tatt den utdanningen. [...] jeg kjente ganske tidlig at å være leder gjorde at jeg ønsket en tyngde som er teoretisk og som du har med deg i bakgrunnen.»

E: «Det var fordi, for det første hadde jeg lyst til å ta en masterutdanning, og for det andre er jo det her med ledelse nyttig, både for egen utvikling, men også fordi at man mer eller mindre jobber med ulike lederoppgaver. Så jeg tenkte at det var veldig fornuftig, og jeg så ikke bort fra at jeg ville ha en lederjobb etter hvert.»

G: «Så skjønnte jeg at jeg hadde lyst til å utvikle meg og lære meg litt mer. Så har det aldri vært sånn at jeg har tenkt at jeg må bli leder, men jeg tenkte at den utdanningen der er grei å bygge på i mange sammenhenger. Så får du liksom nye muligheter til å velge videre framover i jobbsammenheng. Sånn at du får mer ballast med deg i form av studiepoeng og kunnskap selvfølgelig.»

En av informantene formidler at deres personlighet i form av å være fremoverlent og ha ambisjoner har gitt nye karrieremuligheter og i ny lederstilling er det nok lettere å ta i bruk kompetansen. Vi tolker det slik at informanten oppfatter at det å være fremoverlent og ha ambisjoner er forhold som fremmer bruk av kompetanse etter lederutdanning. Dette formidles på følgende måte:

F: «Men det var på grunn av min personlighet med å være framoverlent, ha et ønske og ambisjonen om å utvikle meg og gjøre spennende ting, så jeg er usikker på om det er det, eller om det var utdanningen. Det er nok en kombinasjon.»

Videre i samtalen kommer det fram at informanten var framoverlent, ønsket nye oppgaver, og det resulterte i at vedkommende fikk nye oppgaver som ga mulighet til å bruke kompetansen. Informanten forteller det slik:

F: «Ja, altså, i og med at det var en privat bedrift, og at jeg var framoverlent og ønsket nye oppgaver, så fikk jeg jo mulighet til det. Jeg ble jo satt til å bygge opp enheter på ulike steder, og fikk bygge opp enheter og drive med endringsprosesser med ny teori som utgangspunkt.»

En av informantene formidler sine refleksjoner når det gjelder å bruke all kompetanse etter utdanningen, og uttrykker følgende:

D: *«Jeg tenker at hadde jeg hatt en sterk motivasjon og vært veldig engasjert til å ta i bruk alt det nye jeg har lært, så kunne jeg nok ha gjort det i enda større grad. Men det er liksom å komme inn i hverdagen igjen og ting fungerer. Så jeg tenker det er noen kombinasjoner av både ambisjoner og personlige egenskaper.»*

Flere av informantene trekker frem at de opplever at det er lettere å ta i bruk kompetansen dersom det er innenfor et felt som de har interesse for. En av informantene trekker fram at å skrive en masteroppgave innenfor et felt som vedkommende har interesse for, har ført til at temaet ble et spesielt interessefelt. Følgende sitater utdyper dette:

B: *«Det handler jo veldig mye om hvem man er som person, hvilken type person man er, i hvilken grad man tar i bruk kompetansen, og hvor har du interesseområdet. Hadde du ikke på en måte hatt interesse, så hadde du kanskje ikke lagt så mye tid og energi i det. Så det vil jo variere hvem man er, hvilken situasjon man er i, hvilken stilling man har, og hvor man jobber. Det er mange faktorer som spiller inn.»*

F: *«Jeg valgte jo den masteren fordi jeg syntes det var interessant. Å se på hvilke suksessfaktorer som gjelder for å bygge en organisasjon. Sånn at det var jo det som ble et spesielt interessefelt. Som ga meg en forståelse for den naturlige livssyklusen til en organisasjon.»*

Litt senere i samtalen kommer informantene inn på temaet igjen og utdyper litt mer når det gjelder å bruke kompetansen.

F: *«Og det er noe jeg har med meg videre når jeg er inne i en ny jobb og ser på hvordan organisasjoner ser ut. Er det en ung organisasjon? Er det naturlig at vi møter på de utfordringene vi gjør akkurat nå? Så kompetansen har jeg brukt når jeg skal vurdere de ulike fasene og forstå hva som skjer i en organisasjon.»*

Rolleutøvelse

De fleste av informantene forteller at etter lederutdanningen har de fått større trygghet i rollen som leder. Informantene trekker frem at faget kommunikasjon ga dem større trygghet, og følgende sitater illustrerer dette:

C: *«Det tror jeg ikke jeg hadde vært like trygg på, hadde jeg ikke hatt kommunikasjon. Nei, jeg tenker jo det med at du har de teknikkene og verktøyene med deg, og spesielt det med kommunikasjon. For det er ganske mange utfordringer med å kommunisere.»*

D: *«Det med kommunikasjon føler jeg meg tryggere på. Jeg vet hvordan det burde være i teorien, både muntlig og skriftlig. Hvis det er noe man skal presentere i en eller annen form, så prøver jeg å tenke tilbake på hvordan man bør forenkle budskapet, fokus på mottaker, bli mer bevisst.»*

En av informantene formidler at å gjennomføre en lederutdanning over tre år gir en form for modning hvor det utvikles en større trygghet i rollen som leder. Informanten opplever å bli mer komfortabel i lederrollen, og uttrykker det slik:

E: *«Jeg tror egentlig det er en form for modning som oppstår i løpet av denne perioden man studerer og på bakgrunn av alle erfaringer og ting man har gjort før i livet. Det å kunne omstille seg, ta hensyn, legge bort noen av egne prinsipper. Ja, også det at man er mer komfortabel i en rolle fordi at jeg har den utdanningen, det føles tryggere. Det føles godt å kunne si til andre hvis de spør at jeg har lederutdanning, en master i ledelse.»*

Videre i samtalen kom informanten inn på personlige egenskaper og rolleutøvelse. Informantens erfaringer er at personlige egenskaper har mye å si i forhold til hvordan man utøver rollen som leder, og beskriver det slik:

E: *«Jeg tror at mine personlige egenskaper har veldig mye å si. Jeg tror at hvis voksne folk tror at personlige egenskaper i en rolleutøvelse ikke betyr noe, så tror jeg de tar veldig feil. Det er klart det ligger i ryggmargen. Personligheten er ferdig utviklet og de personlige egenskapene har du med deg. Her handler det også mye om rollebevissthet.»*

Noen av de andre informantene er også opptatt av rolleutøvelse gjennom å lære mer om ledelse og organisasjoner, og på den måten utvikle en forståelse av roller og organisasjoner. Det handler om forståelse av hvordan det henger sammen, og informanten beskriver det slik:

A: *«Jeg hadde en tanke på at det kunne være nyttig å få med teori om ledelse, og lære om organisasjoner, og liksom forstå hvordan det henger sammen. Det handler om*

forståelse av roller, og det å forstå organisasjoner og det som inngår i det, hva som er viktig for å få mennesker til å bli motivert.»

Videre formidler flere av informantene at de i stor grad mestrer sine oppgaver og at utdanningen har gitt økt tillit til egen kompetanse. Dette illustreres av følgende sitat:

B: *«Så jeg har stor tillit til min egen kompetanse, men jeg har gjort meg noen erfaringer hvor jeg på en måte har avdekket både styrker og svakheter. Men jeg sitter igjen med en helt reell kompetanse, og den lener jeg meg på, absolutt.»*

Å utnytte sitt handlingsrom

I samtalen med informantene om hvordan de opplever handlingsrommet, trekker de fram hvordan de bruker kompetansen innenfor handlingsrommet sitt. De formidler at det er enklere å bruke kompetansen når de opplever å ha et stort handlingsrom og i hvor stor grad de klarer å utnytte handlingsrommet er avhengig av deres personlige egenskaper. En av informantene opplever at vedkommende har naturlig handlingsrom gjennom å være litt ydmyk og raus, og formidler hvilken kompetanse som brukes:

C: *«Det tror jeg at jeg har ganske mye av. Og det er fordi at i den rollen jeg sitter, så er det naturlig autonomi. Men så tror jeg også at man skaper autonomi med å være litt ydmyk og raus.»*

Videre i samtalen trekker informanten fram et eksempel på hvilken kompetanse som brukes innenfor handlingsrommet:

C: *«Jeg kan si at etter at jeg tok det studiet, så er det tillitsbasert ledelse jeg har søkt opp flest ganger. Både med at vi hadde det på studiet, men det er også fordi det er noe jeg bruker mest i min hverdag.»*

En annen informant opplever også å ha et stort handlingsrom, og bruker noe av den nye kompetansen. Følgende sitat illustrerer dette:

D: *«Jeg opplever at vi har et stort handlingsrom på jobb. Det er i stor grad opp til oss selv hvordan vi på våre seksjoner styrer hverdagen. Det ligger noen rammer der, men i det daglige så føler jeg at sammen med mine nærmeste kolleger har vi stor grad av autonomi. [...] Jeg har med meg litt av den kunnskapen fra studiet. I enda større grad*

enn det jeg hadde tidligere. Selv om jeg ikke er veldig bevisst på det, så har jeg tatt i bruk noe av det som er nytt.»

4.1.2 Personlige egenskaper som hemmer bruk av kompetanse

Personlige egenskaper hos andre

Personlige egenskaper hos leder kan være en hemmer for å ta i bruk ny kompetanse, men et av våre funn viser at det avhenger også av personlige egenskaper hos andre personer i arbeidsmiljøet. Det viser at overføring av læring ikke skjer i et vakuum, men i et sosialt fellesskap. Dermed er bruk av kompetanse ikke bare avhengig av den som har lært, men av personer og prosesser som foregår rundt. En av informantene formidler at personlige egenskaper hos overordnet leder kan være en hemmer for å ta i bruk kompetanse. Dette er et moment som ikke tidligere er belyst i litteraturen og viser at det er behov for mer forskning på fellesskapet rundt den som har lært. Det formidles gjennom dette utsagnet:

D: «Så har vi en veldig engasjert og faglig sterk leder over oss. Som er veldig glad i den faglige biten. Som liker å ta ansvar for mye av det faglige på sin måte. Det gjør det nok lettere å «backe» ut fra enkelte prosjekter.»

Overordnet leder kan blokkere ansattes muligheter og motivasjon til å bruke ny kompetanse ved å ta de mest spennende faglige oppgavene selv. Det er ikke i tråd med mestringsorientert ledelse hvor det vektlegges en lederstil som er støttende, tillitsbasert og utviklingsorientert. I et klima med søkelys på mestring er det oppmuntring til å utvikle og dele kompetanse for å oppnå gode resultater (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a; Ree & Wiig, 2020).

4.2 Organisasjonsstruktur

4.2.1 Forhold ved organisasjonsstruktur som fremmer bruk av kompetanse

Informantene har gode erfaringer i forhold til at arbeidsgiver legger til rette for bruk av ny kompetanse. Samtlige viser til at de opplever å ha et stort handlingsrom innenfor sine rammer og dermed er deres opplevelse at de har høy grad av selvbestemmelse. I våre data er det to sider ved strukturen som fremmer bruk av kompetanse, og det er selvbestemmelse samt at ny lederstilling eller deltakelse i prosjekt gir større mulighet til å benytte kompetansen.

Selvbestemmelse

Informantene formidler at de opplever at det er rom for selvbestemmelse og at de har handlingsrom til å ta selvstendige valg i rollen som leder. Imidlertid vil organisatoriske forhold kunne legge begrensninger på handlingsrommet. En av informantene forteller om hvordan vedkommende opplever selvbestemmelse i forhold til bruk av kompetanse, og uttrykker det slik:

F: «Nå i veldig stor grad. Nå driver jeg enheten min. I det private er det veldig annerledes, der blir jo alt veldig styrt ovenfra. Man får veldig mye ansvar og veldig lite myndighet. Nå i staten opplever jeg at det er samsvar. Det er ansvar og myndighet. Jeg styrer min arbeidshverdag i veldig stor grad. Samtidig som det er innenfor mitt ansvarsområde, er det en del strukturer som man må være med på, som er styrt ovenfra.»

Informanten utdyper videre om bruk av kompetansen:

F: «Jeg må selv sørge for strukturer som er under meg i organisasjonen. Det er jo mitt ansvar, og da bruker jeg kompetansen når jeg planlegger hvordan vi skal ha det. Det er stor autonomi i forhold til hvordan jeg legger opp styringen i min enhet.»

Informantene opplever å ha autonomi i rollen som leder, men en av dem formidler at et forhold som fremmer bruk av kompetansen er at den må holdes vedlike, den må være i bruk og i tillegg få friksjon mot situasjoner, oppgaver og roller. Vedkommende formidler det slik:

B: *Jeg opplever å ha autonomi i forhold til rollen og oppgavene jeg har, men det er jo ikke en statisk kompetanse. Det er en kompetanse som må holdes vedlike. Det er ikke bare en utdanning, det er en kompetanse som trenger et dynamisk forhold. Sånn at kompetansen tilføres ting, så bruker jeg den, og så blir jeg bedre. Kompetanse om utøvelse av ledelse som helhet er avhengig av å være i bruk og få friksjon mot både situasjoner, oppgaver og roller.»*

Det ser ut til at flere informanter opplever stor grad av selvbestemmelse, imidlertid handler det i stor grad om at de har et selvstendig ansvar for å bruke kompetansen. En sier det slik:

D: *«Det er stor grad av autonomi og selvstyre. Så det er lite spørsmål eller kontroll med hva man har oppnådd i ettertid. Så det er mye opp til deg selv for hvordan du tar i bruk det du har lært.»*

Et interessant funn knyttet til om kompetansen tas i bruk etter utdanning er at informantene oppfatter at de selv har et selvstendig ansvar for å bruke den. En av informantene formidler det slik:

B: *«Jeg opplevde at arbeidsgiver er opptatt av ny kompetanse, og vi er jo en kompetansenhet her. Så det oppleves positivt og at det blir på en måte verdsatt.»*

Informanten utdyper videre:

B: *«Ja, i den jobben jeg har, så får jeg bruke den kompetansen hvis jeg mener det er det som trengs. Fordi i stillingen min, så har jeg et selvstendig ansvar for å bruke kompetansen min mot det oppdraget jeg får.»*

Ny stilling eller prosjekt som gir mulighet til å bruke kompetanse

Informantene er samstemte på at utdanningen har bidratt til å utvikle deres lederkompetanse. De fleste hadde lederstilling da de studerte, mens andre fikk lederstilling etter at de fullførte utdanningen, og i ny rolle som leder har de fått mulighet til å bruke den nye kompetansen. De trekker frem at kompetansen brukes ved å utøve ledelse på et mer overordnet nivå samt gjennom å ha personal- og lederansvar. En av informantene poengterer at noe av det de lærte på studiet er litt overordnet, og at det er opp til dem å relatere det til sin arbeidshverdag. De formidler det slik:

B: *«Jeg fikk jo ny jobb rett etter at jeg var ferdig med studiet. Men jeg opparbeidet en kompetanse som gjorde at jeg var aktuell for en annen type stilling og jeg fikk brukt kompetansen da jeg hadde et regionalt ansvar for et program som vår enhet organiserte.»*

C: *«Jeg hadde ikke fått jobben som avdelingsleder uten å ha denne masteren i ledelse. Så den har nok vært med meg både personlig og kunne utøve ledelse, men også jobbmessig og karrieremessig. [...] Så jeg tror i dag bruker jeg det enda mer enn under studiet. For mye er litt overordnet av det man lærer, og så må man klare å trekke det ned.»*

E: «Nå har jeg en lederstilling, så det ligger på en måte i kortene. Så arbeidsgiver har jo lagt godt til rette for det. Det var nesten ingen å spille på i forhold til å få tak i all den kunnskapen, så nå har vi bestemt at vi skal ta tak i det. Nå har jeg begynt å lage prosedyrer og rutiner og da har jeg brukt kompetansen fra studiet.»

En av informantene fortalte at det er lettere å ta i bruk kompetansen dersom det er prosjekter eller ting som oppstår. Vi tolker det slik at det kan være lettere å bruke kompetansen når du jobber i et prosjekt eller at det oppstår andre hendelser. Dette illustreres av følgende sitat:

D: «Det er lettere å ta i bruk denne utdanningen hvis det er prosjekter og ting som oppstår, da føler jeg at det er lettere. [...] Hvis det er prosjekter og andre kortvarige nye ting som skjer, så er det kanskje lettere å bruke den nye kompetansen i kombinasjon med det man har med seg fra tidligere.»

4.2.2 Forhold ved organisasjonsstruktur som hemmer bruk av kompetanse

Flere informanter formidler at det er noen organisatoriske forhold som hemmer bruk av kompetanse. I datamaterialet vårt er det to sider ved strukturen som hemmer bruk av kompetanse og det er at informantene opplever forhold som begrenser handlingsrommet samt at arbeidshverdagen går «på skinner».

Begrenset handlingsrom

Noen av informantene forteller at de opplever å ha et stort handlingsrom, men i noen tilfeller kan det være organisatoriske forhold som begrenser handlingsrommet. Eksempler på organisatoriske forhold som informantene nevner, er arbeidsoppgaver som skal utføres innen gitte tidsfrister og målstyring gjennom disponeringsskriv. Forskning viser at et viktig forhold som fremmer mobilisering av kompetanse er at behovet for handlingsrom blir dekket (Lai, 2011a; Boxall et al., 2019). Fravær av forhold som fremmer bruk av kompetanse kan oppfattes som en hemmer til at kompetansen tas i bruk. Informantenes oppfattelse at det er forhold som begrenser handlingsrommet kan dermed oppleves som en hemmer til å bruke kompetansen. Følgende sitater illustrerer dette:

B: «Det er ikke sikkert at jeg får måloppnåelse i mine oppdrag. Det kan være utenforliggende forhold som gjør at det ikke går. Det handler ikke egentlig om min måte å lede fram et prosjekt eller lede folk på. Det kan jo være noen organisatoriske

forhold til at det ikke går, men jeg tror ikke det handler om kompetanse eller underliggende forhold.»

E: *«For min egen del er det en stor autonomi, veldig stor. Det er en del tidsfrister som ligger fast og ting som skal gjøres, men vi lager jo veldig mye av innholdet, det vil jeg si vi gjør. Det er ikke alltid det gjør det så mye lettere, men det er en god ting. [...] Det er ikke alltid det gjør det så mye lettere å bruke kompetansen, men forsøker i hvert fall.»*

G: *«Jeg kan styre dagen min selv, samtidig så ligger det oppgaver som vi skal ha fokus på, hva vi skal oppnå og hvilke resultater vi skal ha. Vi har jo målstyring gjennom disponeringsskriv, så sånn sett blir vi jo styrt en del. Men innenfor de store rammene, så kan vi gjøre det vi skal gjøre. Vi kan egentlig utvikle oss innenfor disse rammene.»*

Videre utdyper informantene mer om hvordan det oppleves å bruke kompetansen:

G: *«De rammene er der for at vi skal holde oss innenfor, så det kan noen ganger oppleves litt vanskelig å bruke kompetansen.»*

Innenfor ulike fagfelt og organisasjoner vil det variere i hvor stor grad arbeidsoppgavene er forhåndsdefinert. Dersom informantene har mye frihet i arbeidsoppgavene, kan vi anta at det i større grad vil være rom for å bruke tid på å teste ut ny kompetanse i forhold til de som har oppgaver som i stor grad er definert på forhånd. Følgende sitat belyser dette:

A: *«Jeg tror det er mange som kommer tilbake til en arbeidshverdag hvor oppgavene dine er forhåndsdefinert og styrt, og dette vil jo avgjøre i hvor stor grad du bruker utdanningen.»*

Arbeidshverdagen går «på skinner»

Noen av informantene formidler at i den vanlige arbeidshverdagen hvor det meste går bra, opplever de at det kan være mindre muligheter til å bruke den nye kompetansen. Vi tolker det slik at informantene opplever at det ikke er like enkelt å ta i bruk den nye kompetansen i arbeidshverdagen når det meste fungerer godt fra før. Dette illustreres av følgende sitat:

D: *«I den vanlige arbeidshverdagen, hvor mye går på «autopilot», så tror jeg at man i liten eller bare i en viss grad klarer å implementere det som er nytt. [...] Det er ikke*

noe i veien for at vi skal kunne ta i bruk ny kompetanse. Men når ting går veldig «på skinner», så har man heller ikke insentiver om å gjøre så store endringer.»

4.3 Organisasjonskultur

4.3.1 Forhold ved organisasjonskultur som fremmer bruk av kompetanse

I samtalen med informantene forteller de om deres opplevelse av å ha et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen. Vårt datamateriale viser at det er to sider ved organisasjonskultur som fremmer bruk av kompetanse og det er arbeidsmiljø og støtte fra leder og kolleger.

Arbeidsmiljø

Informantene opplever at de er en del av et positivt arbeidsmiljø som bidrar til å fremme bruk av kompetansen. Informantene uttrykker at det er «lettere å utvikle seg» og det indikerer at de bruker kompetansen. De formidler det slik:

A: «Jeg synes som sagt at arbeidsmiljøet er positivt hos oss, og det handler om at i et positivt miljø er det lettere å utvikle seg og tenke nye muligheter.»

I utdanningen lærte informantene hva som legges i god ledelse og en av informantene trekker frem at man er avhengig av et godt arbeidsmiljø for å kunne utvikle seg, og uttrykker det slik:

C: «Jeg blir bedre når vi har det arbeidsmiljøet som vi har i dag, og det er å komme på jobb, ta en morgenkaffe, flire, ha godt humør og vite at alle har det bra under den morgenkaffen. Da utøver jeg god ledelse. Det er noe med å starte om morgenen og bare smile og si hei til hverandre. Da gjør jeg min jobb enda bedre, og det er helt basale kriterier for at jeg skal både utvikle meg, men også hjelpe dem til å utvikle seg. Det er helt banalt, men det kvarteret betyr mye. Det er veldig positivt.»

Støtte fra leder/kollega

I samtalen med informantene snakker de om den støtten de får fra leder og kolleger når det gjelder å ta i bruk ny kompetanse. Flere av dem poengterer at de opplever god støtte. En informant belyser det på denne måten:

B: «Jeg opplevde at det var veldig mye støtte. Jeg delte blant annet en presentasjonsteknikk på et fagmøte vi hadde. Det var veldig godt tatt imot i den jobben.»

Et interessant funn er at en av informantene viser til at kolleger er støttende til bruk av ny kompetanse, så fremst det ikke innebærer store endringer. Vi tolker det slik at i noen tilfeller kan kolleger vise motstand mot endringer, men i stort er kollegene positive til å bruke ny kompetanse. Informanten sier det på denne måten:

D: «Så lenge jeg ikke gjør for store endringer, så er mine kolleger absolutt støttende til å bruke ny kunnskap, men det krever jo litt. Å ta i bruk nye verktøy, det går fint, men hvis vi snakker om endringer som treffer den enkelte, så krever det litt større innsats å få til endringer.»

Jevnt over virker det som om de fleste informantene har et kollegium som er støttende for bruk av ny kompetanse, imidlertid er det flere som erkjenner at det ikke er en selvfølge at man får tatt i bruk det man har lært. En informant beskriver det slik:

G: «Så var kanskje jeg heldig som kom til et sted jeg hadde det godt, med godt samhold. Kulturen på jobb er opptatt av alle typer erfaringer, kompetanser og nytenkning [...] Det er en forventning om å ta i bruk ny utdanning, så føler at jeg får støtte for å ta i bruk min kompetanse.»

4.3.2 Forhold ved organisasjonskultur som hemmer bruk av kompetanse

Lite søkelys på bruk av kompetanse etter utdanning

Noen av informantene beskriver at de ikke får noen form for oppmuntring til å bruke kompetansen. Det ser ut til at flere av dem har et stort handlingsrom, men at søkelys på de ordinære arbeidsoppgavene kan ifølge informantene gå på bekostning av det å bruke kompetansen de har opparbeidet seg. En av informantene beskriver det slik:

D: «De oppfordrer til å ta i bruk det man har lært. Man har jo handlingsrom i stor grad som gjør at man kan ta det i bruk. Men når mye går i det vanlige, så er det ingen direkte oppmuntring til det. Men det er heller ikke noe som ligger til hinder for å ta det i bruk.»

Et annet interessant funn som omhandler ledelse, er at leder må legge til rette for bruk av kompetanse i arbeidshverdagen. En av informantene viser til at det handler om hvor mye søkelys leder har på å legge til rette for at ny kompetanse kan brukes, se følgende sitat:

F: «Det her å gi folk muligheten til å bruke kompetansen sin, for hvis ikke du gir dem den muligheten som arbeidsgiver, så går dem videre til en annen arbeidsgiver [...]. Dersom du som leder ikke har fokusområde på å legge til rette for det, så prioriterer du jo selvfølgelig ikke det. Når du har folk med ambisjoner som ønsker en karriere mister du dem. Satses du ikke på dine egne folk, så gjør noen andre det.»

Lite søkelys på læringskultur

Informantene formidler at det er behov for en større bevisstgjøring rundt læring og mer søkelys på læringskultur for å sikre at kompetansen tas i bruk. To av informantene poengterer følgende:

A: «Så det handler om at man må jobbe for å få bevissthet på læringen sterkere inn. Det handler om at det ikke bare er den jobben i det daglige som skal løses, men at man kanskje må se på det som en del av utviklingen.»

D: «Jeg føler jo at vi er en ganske sammensveiset gjeng, en gjeng som kjenner hverandre godt og som gjør at det er rom for endring og rom for utvikling, men vi tar oss kanskje ikke tid ofte nok til å være innovative og nyskapende. Så jeg skulle kanskje ønske at vi hadde litt større fokus på læringskultur.»

4.4 Karakteristika ved utdanning

Når våre informanter snakker om erfaringer knyttet til å ta en master i ledelse, trekker de frem positive erfaringer. Informantene trekker frem ulike karakteristika ved utdanningen som de mener fremmer bruk av kompetanse. Det handler om ulike læringsaktiviteter som bidrar til bedre selvinnsikt som leder, diskusjoner, refleksjoner og erfaringsutveksling sammen med andre ledere. I tillegg settes det stor pris på at utdanningen er samlingsbasert, noe som gjør at informantene har mulighet til å kombinere jobb og studier.

4.4.1 Karakteristika ved utdanning som fremmer bruk av kompetanse 360-graders vurdering – bedre selvinnsikt som leder

Informantene formidler at faget «personlig lederutvikling» er en av flere læringsaktiviteter som har bidratt til bruk av ny kompetanse. Informantene forteller at det å gjennomføre en 360-graders vurdering har gitt dem større forståelse og en større bevisstgjøring over hvordan de utøver ledelse. Samtlige informanter trekker frem at de lærte mye av å få tilbakemeldinger fra andre. En av informantene formidler at kompetansen fra utdanningen brukes blant annet til å gjøre ulike endringer i jobben, og formidler det slik:

G: *«Jeg tenker på det med personlig lederutvikling, det med å bli kjent med seg selv som leder. Hvilken type leder er jeg og så har jeg jo lært mye om hva man kan si. Jeg tror det har gjort meg trygg og rolig. Jeg har alltid vært rolig, men det er noe med at du har den utdanningen der. Og så tenker jeg at man lærer jo hver dag med å gjøre ulike endringer og gå på noen blemmer.»*

En av informantene forteller at lederutdanningen i kombinasjon med 360-graders vurderingen har utviklet lederkompetansen gjennom det å jobbe analytisk med kunnskap. Informanten opplever at det har bidratt til en kompetanse som kan brukes til ulike lederoppgaver i etterkant av studiet.

B: *«Den har utviklet min lederkompetanse gjennom bruk av kunnskap. Det å jobbe analytisk med kunnskap er en type kompetanse man kan bruke i forhold til måloppnåelse, styring og ledelse. Det sammen med 360 graders lederutvikling. Den opplever jeg som nyttig i forhold til hvem jeg er i rollen som leder i dag.»*

Diskusjon, refleksjoner og erfaringsutveksling

Alle informantene trekker frem at læringsaktiviteter som inkluderer gruppearbeid og refleksjoner er det som skaper mest rom for ettertanke, undring og nye perspektiver. Når informantene snakker om hvordan de fikk mest utbytte av undervisningen, trekker de frem diskusjoner, dialog og samhandling med andre. Sitatene viser hvilke læringsaktiviteter som skapte læring og teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988) viser til at hvis læring finner sted, så er det også sannsynlig at kompetansen brukes. Lai (2021) peker på forhold som fremmer kompetansomobilisering og det bidrar til at kompetansen utnyttes i større grad.

Sitatene illustrerer at informantene opplevde læring under utdanningen og det indikerer at kompetansen brukes i arbeidshverdagen. Følgende utsagn illustrerer dette:

C: *«For det var i diskusjonene i klasserommet som jeg lærte enormt mye av de andre. Og det er viktig å vite at verden er større enn din egen som leder. For det er ikke tvil om at det er lettere å utveksle erfaringer når du møter fysisk på samlingene.»*

D: *«Men gruppearbeid og refleksjoner i lag, er en av de læringsaktiviteter som mest skaper rom for ettertanke og undring og nye perspektiver. Sosial interaksjon med de andre studentene. [...] læringsaktiviteter isolert sett, så vil jeg si at gruppearbeid og diskusjoner to og to, er det som har vært mest verdifull.»*

Informanten utdyper videre:

D: *«Det blir en del av ballasten du tar med deg, både som menneske og som leder. Så tror jeg det mest verdifulle, i tillegg til den faglige tyngden, var møte med mine medelever som gjorde at man blir møtt med forståelse på en annen måte enn man blir av mange andre, fordi de har mange av de samme erfaringene. Å være i et felleskap der folk skjønner dine frustrasjoner og dilemmaer og morsomme historier, det gir en bekreftelse på at du er på rett spor.»*

Samlingsbasert utdanning

Informantene trekker frem at det er positivt at utdanningen er samlingsbasert. Alle ga uttrykk for at de gledet seg til samlingene, og at det var fint å møte mennesker som skjønner litt av utfordringene man har i arbeidshverdagen som leder. Ifølge informantene er det en fordel at man kan studere i kombinasjon med jobb og denne kombinasjonen blir trukket frem som et av flere forhold som gjør det lettere å bruke opparbeidet kompetanse på jobb. Flere informanter trekker frem at siden utdanningen er samlingsbasert er det mulig å ta denne type master. Noen av informantene sier det slik:

B: *«Jeg synes det konseptet samlingsbasert er bra. Fordi det gir jo mulighet til å ta denne type master. [...] For da kunne jeg anvende en del av den kunnskapen. Det handler ikke bare om fagene, det handler om å bruke det opp mot ledelsesteoriene og mot praksis.»*

Flere av informantene trekker frem betydningen av vekslingen mellom undervisning og jobb, og poengterer at man i større grad evner å omsette teori til praksis. Du lærer noe på studiet, og har mulighet å ta med deg teori og prøve ut i praksis. En av informantene sier det slik:

A: «Det var nyttig og lærerikt, når du var på samlinger kunne du se sammenheng med jobben og når du var på jobben kunne du se sammenheng med studiene.»

Når informantene snakker om hvordan de bruker kompetansen, er det noen som forteller at de ikke alltid bevisst bruker det de har lært, men hvis det kommer jevnlig påfyll kan det være enklere å dra nytte av kompetansen i praksis. En av informantene uttrykker det på følgende måte:

D: «Så tror jeg at det med utdanning er litt ferskvare. At det må komme i jevnlige drypp, det er greit at det er over lang tid. Det er nøkkelen på utdanning.»

En annen informant belyser at de erfaringene man tar med seg fra utdanning i kombinasjon med jobb, bidrar både bevisst og ubevisst til lederutvikling og formidler det slik:

C: «Jeg tror jo at det er den erfaringen du gjør hele veien når du studerer samtidig som du jobber som gjør at det blir som «hånd i hanske». Det flettes inn, det du tar der, så putter du inn litt her. Og så gjør du noe bevisst og noe litt ubevisst. Så jeg tror ikke jeg kunne vært den lederen jeg er i dag uten det studiet.»

Videre i samtalen kom informantene inn på det å bruke kompetansen i arbeidshverdagen. Det er ikke like enkelt å være bevisst på at kompetansen brukes, og utdyper det slik:

C: «Så innenfor organisasjonen min så sier jeg hele tiden at jeg bruker noe av det jeg har lært, men så er det ikke like ofte jeg tenker på at jeg bruker det.»

4.4.2 Karakteristika ved utdanning som hemmer bruk av kompetanse

Informantene trekker frem to ulike momenter ved utdanningen som kan hemme i hvor stor grad de overfører kompetanse tilbake til arbeidshverdagen. De trekker frem at det hadde vært ønskelig med mer praktisk trening på ulike ferdigheter. Noen stiller også spørsmålsteget ved teori i undervisningen som ikke direkte kan anvendes inn i egen arbeidshverdag.

Lite trening på ferdigheter

I dialog med informantene om ulike forhold som kan påvirke om kompetansen tas i bruk, så snakker flere om at det trolig vil være lettere å bruke kompetansen i enda større grad dersom utdanningen la opp til mer praktisk trening. Ferdighetstrening virker ifølge informantene å være et forhold som anses som viktig for å kunne ta i bruk kompetanse etter utdanning: To av informantene belyser dette med ferdighetstrening på følgende måte:

A: *«Ja, jeg tenker jo at hvis du skal jobbe enda mer med ferdigheter og personlige egenskaper, så burde man kanskje hatt mer trening. Det er nyttig å trene, bli observert, og få tilbakemeldinger.»*

C: *«Når jeg jobber med ledelse, så tenker jeg at spesielt kommunikasjon er enormt viktig, siden det kan oppstå misforståelser. Så det emnet var veldig viktig for meg, og jeg ser at det er nyttig å jobbe med kommunikasjon. Så jeg øver på dette med dialog og bli bedre til å kommunisere i arbeidshverdagen.»*

Når teori ikke er direkte anvendbar i arbeidshverdagen

I samtalen med informantene legger flere av dem vekt på at enkelte teorier ikke på en enkel måte lar seg overføre til arbeidshverdagen, og dermed mener noen av dem at det ikke er alt på lederutdanningen som er direkte anvendbart ute i arbeidslivet. En av informantene stiller spørsmål med hvor enkelt det er å anvende ny kompetanse når du kommer tilbake til jobb etter utdanning, og uttrykker:

D: *«Du er litt i en boble når du er nede på universitetet. Det er ei fin boble å være i, men det er ikke så direkte anvendbart ute i arbeidslivet. Alt du lærer, men en del av det tar du med.»*

En av informantene nevner også tilsvarende utfordring når det gjelder å anvende teori fra undervisning inn i arbeidshverdagen og sier det slik:

C: *«Jeg tenker jo at det er vanskelig når teori og praksis ikke er forenelige. Men når teori og praksis stemmer mer overens, så er det jo mye lettere å anvende dette i jobben.»*

4.5 Oppsummering av funn

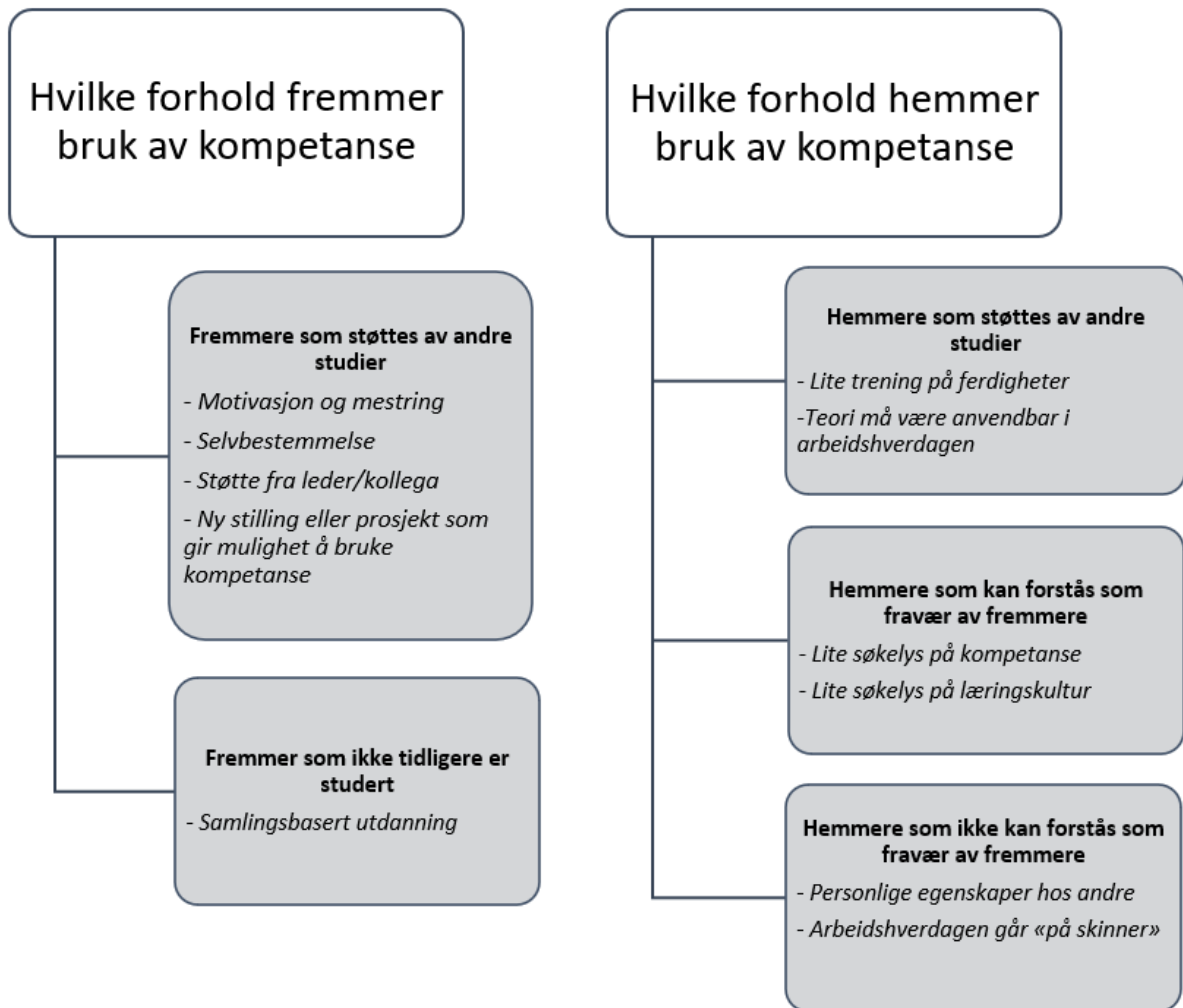
Det er en rekke forhold fra studien som informantene mener fremmer bruk av kompetanse etter gjennomført lederutdanning, og som stemmer med funn i tidligere studier (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2023; Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b). Dette er forhold som motivasjon og mestring, selvbestemmelse, støtte fra leder og kollega, samt trekkes det frem forhold som ny stilling eller prosjekt som gir mulighet til å bruke kompetansen. Forhold som fremmer bruk av kompetanse og som ikke er studert tidligere, er samlingsbasert utdanning.

Forhold som informantene mener hemmer bruk av kompetanse og som stemmer med funn i tidligere studier, er lite trening på ferdigheter, at teori må være anvendbar i arbeidshverdagen samt at det trekkes frem at lite søkelys på kompetanse og læringskultur er forhold som hemmer bruk av kompetanse. Disse forholdene kan vi oppfatte som fravær av forhold som fremmer bruk av kompetanse. Undersøkelsen viser også at vi har identifisert to forhold som hemmer bruk av kompetanse og som vi ikke har sett belyst i tidligere studier, og det er personlige egenskaper hos andre personer og at arbeidshverdagen går «på skinner».

Oppsummert kan det virke som at funnene peker i en retning av at informantene opplever større endring i kognitivt nivå enn endringer i atferdsnivå. I samtalene kommer det frem at informantene tenker på en annen måte enn tidligere, og de klarer i mindre grad å peke på konkrete atferdsendringer. Det kan skyldes at det er lettere å snakke om endringer som skjer på kognitivt nivå eller så skyldes det implisitt at det er på kognitivt nivå læringen har funnet sted. Imidlertid kan det skyldes at det har skjedd mindre læring på atferdsnivå eller at det er utfordrende for informantene å forklare hvordan de har endret atferd.

Det kan virke som at informantene har søkelys på læring både under og i etterkant av utdanningen. Imidlertid klarer de i mindre grad å konkretisere hvilken kompetanse de benytter til hvilke lederoppgaver. Det tyder på at overføring av læring og bruk av kompetanse skjer i et komplisert samspill, hvor det vil være avhengig av hvem man er, hvilken situasjon man er i, hvilken stilling man har samt hvor man jobber. Det betyr at det er mange faktorer som spiller inn og det viser at vi trenger mer forskning på dette området.

For å illustrere hvilke funn vi diskuterer nærmere i kapittel 5, har vi utarbeidet denne figuren.



Figur 3 Oppsummering av hovedfunn som diskuteres nærmere i kapittel 5

5 Diskusjon av funn

I dette kapittelet diskuterer vi hovedfunnene mot det teoretiske rammeverket. På bakgrunn av funnene har vi valgt å dele kapittelet i to deler. I første delkapittel diskuterer vi hvilke forhold som fremmer bruk av kompetanse etter lederutdanning, mens i andre delkapittel diskuterer vi hvilke forhold som hemmer dette.

5.1 Hvilke forhold fremmer bruk av kompetanse

Vi ser ut fra vårt datamateriale at det er flere forhold som fremmer bruk av kompetanse etter utdanning. Videre diskuterer vi fremmere som støttes av andre studier og deretter en fremmer som ikke er belyst i andre studier.

5.1.1 Fremmere som støttes av andre studier

Fremmere som støttes av andre studier er motivasjon og mestring, selvbestemmelse samt ny stilling eller prosjekt som gir mulighet til å bruke kompetansen. Behovet for støtte fra leder og kolleger i et åpent og støttende arbeidsmiljø spiller også en betydelig rolle.

Motivasjon og mestring

Når det gjelder personlige forhold er det flere likheter mellom våre funn og tidligere forskning. Funnene viser at personlige forhold som motivasjon og mestring ser ut til å fremme bruk av kompetanse. Informantene formidler at motivasjon var drivkraften for å starte på lederutdanning og det samsvarer med Baldwin & Ford (1988) sin modell som viser at personlige karakteristika som motivasjon er en forutsetning for at læring finner sted. Dette bekreftes også av en rekke andre forskere (Blume et al., 2023; Huang et al., 2015; Huges, 2020) som fremhever betydningen av motivasjon for at overføring av læring skal kunne skje. Deres funn har en sentral rolle sett i forhold til overføring av læring fra opplærings situasjon til praktisk bruk på arbeidsplassen.

Det er også i tråd med Lai (2021) som poengterer at potensialet til en person avhenger ikke bare av kvalifikasjoner, men deres ønske og vilje til å lære. Det kan derfor tenkes at siden informantene er motivert til å lære, er de også motivert til å bruke kompetansen. Imidlertid viser forskning at det er forskjell på motivasjon og vilje til å lære og det er ikke tilstrekkelig å bare være motivert (Seiberling & Kauffeld, 2017).

Når det gjelder mestring beskriver informantene at de er blitt tryggere i lederrollen og at utdanningen har gitt en form for modning som gir en større mestringsfølelse enn tidligere.

Dette ser ut til å stemme godt med teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988) og teori om kompetansemobilisering (Lai, 2021) hvor høy mestringsfølelse og mestringsstro er forhold som fremmer bruk av kompetanse.

Selvbestemmelse

Når det gjelder selvbestemmelse formidler informantene at de opplever at de har stor grad av selvbestemmelse ved at de kan ta selvstendige valg innenfor gitte rammer. Informantenes opplevelse av selvbestemmelse viser at de har mulighet til å bruke kompetansen når de har behov og dermed er det mye opp til dem selv i hvor stor grad de bruker kompetansen. Det betyr at deres opplevelse av selvbestemmelse innebærer at de får mulighet til å mobilisere kompetansen i arbeidshverdagen og det ser ut til å fremme bruk av kompetanse. Dette funnet synes å være i tråd med teori om kompetansemobilisering (Lai, 2021), hvor det fremheves at å dekke behovet for selvbestemmelse er en viktig fremmer for mobilisering av kompetanse. Funnet ser også ut til å samsvare med Wong et al. (2017) som viser til at forventninger om selvbestemmelse kan sette i gang kompetansemobilisering, og det igjen gjør at ansatte endrer sine arbeidsoppgaver slik at det passer bedre til kompetansen deres.

Et interessant funn er at de fleste informantene opplevde at arbeidsgiver ikke stilte spørsmål om hvilken kompetanse de opparbeidet seg gjennom å ta lederutdanning. Dette kan bekrefte at personlige egenskaper hos andre personer kan ha betydning for om kompetansen tas i bruk, ved at den som lærer er i et sosialt fellesskap og påvirkes av personer som er i samme miljø. Kompetanse som ikke benyttes, vil være en verdilekkasje for informantene og virksomheten de jobber i (Lai, 2021). Dette momentet kan ha sammenheng med funnene som viser at noen informanter opplever at det er lite søkelys på bruk av kompetanse og læringskultur i virksomheten de jobber i.

Informantene viser til at de har et selvstendig ansvar for å bruke kompetansen og holde den vedlike gjennom å bruke den aktivt i arbeidshverdagen. Kompetansen må tilpasses til ulike lederoppgaver og situasjoner som oppstår, og på den måten får informantene holde kompetansen vedlike og utvikle den videre. Dette bekreftes av Innbjør (2022) som viser til at kompetanse er en lite egnet lagervare, den forsvinner gradvis dersom den ikke blir brukt. Jo mer kompetansen blir brukt og delt med andre, desto mer blir det av den.

Støtte fra leder/kollega

Samtlige informanter poengterer at de opplever god støtte fra leder og kolleger, og det ser ut til å fremme bruk av kompetanse. Det er i tråd med tidligere forskning som viser at støtte fra leder samt lederens atferd er avgjørende i forhold til i hvilken grad kompetansen tas i bruk (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a; Ree & Wiig, 2020). Denne forskningen viser at en lederstil som er støttende og tillitsbasert fører til at kompetansen utnyttes i større grad. Støtte fra kolleger er også et funn som påvirker bruk av kompetanse og det samsvarer med teori om kompetansemobilisering (Lai, 2021). Denne forskningen viser at støtte fra kolleger er viktig for høy mobilisering av kompetanse (Blume et al. 2023; Chiaburu & Marinova, 2005; Huang et al. 2015; Huges et al. 2020; Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a). Informantene opplever å ha god støtte til å bruke kompetansen og Lai (2021) viser til at opplevd støtte kan tolkes som at informantene er i stand til aktivt å mobilisere kompetansen og tilpasse den til nye situasjoner eller oppgaver. Dette samsvarer også med Baldwin & Ford (1988) som viser til at det er gode forhold for overføring av læring når omgivelsene er preget av åpenhet og støtte.

Et interessant funn viser at kolleger er støttende i stor grad til bruk av ny kompetanse så lenge det ikke medfører for store endringer. Dette sier noe om kompleksiteten i det å overføre kompetanse fra utdanningssituasjonen til arbeidshverdagen. Funnet indikerer at det gis støtte så lenge det ikke medfører endringer som påvirker kollegene. I organisasjoner kan det ifølge Stensaker & Sverdrup (2023) være ulike drivkrefter for å gjøre endringer. Drivkrefter for endring kan det være vanskelig å få forståelse for, spesielt dersom man handler proaktivt. Stensaker & Sverdrup (2023) viser til at dersom det ikke er klart hvorfor det skal gjøres endringer, er det vanskelig å få støtte i organisasjonen. Denne forutsetningen har vi ikke sett i tidligere forskning, og det kan tenkes at vi har funnet en forutsetning for at leder skal oppleve støtte fra sine kolleger.

På en måte kan vi tolke at støtten gis i et miljø preget av psykologisk trygghet og dermed er det rom for å bruke kompetansen. På den annen side kan det være at miljøet er altfor trygt og dermed gis det ikke støtte dersom det medfører endringer som berører kollegene. Selv om informantene opplever at deres kolleger er støttende til å bruke kompetansen, er det en fordel å være bevisst på at kolleger ikke nødvendigvis er støttende til endringer som følge av at leder har tatt utdanning og ønsker å bruke den nye kompetansen (Stensaker & Sverdrup, 2023).

Ny stilling eller prosjekt som gir mulighet å bruke kompetanse

Funnene viser at informantene sitter igjen med en opplevelse av at utdanningen har bidratt til å utvikle deres lederkompetanse. Ett av forholdene som nevnes er at flere av informantene fikk nye lederstillinger som et resultat av at de gjennomførte utdanningen. Mobilisering av kompetanse handler om hvordan ansatte utnytter opparbeidet kompetanse gjennom relevante arbeidsoppgaver (Lai, 2021). Funnene indikerer at informantene fikk bedre muligheter til å bruke kompetansen ved å få ny lederstilling og det ser ut til å fremme bruk av kompetanse. Et annet forhold som trekkes frem er at informantene formidler at lederutdanningen har bidratt til å utvikle deres eksisterende ferdigheter og kunnskaper relatert til ledelse og lederatferd. Informantene opplever at de har mobilisert sin lederkompetanse og det er i tråd med Lai (2021) som poengterer at det er personens opplevelse av kompetansemobilisering som er av betydning. Det å få mulighet til å bruke egen kompetanse dekker grunnleggende psykologisk behov som mestring, mening og tilhørighet.

Våre funn viser at informantene mener at de har vært i stand til å overføre kompetanse fra utdanning tilbake til jobbsituasjonen. Det samsvarer med teori om overføring av læring som viser hvordan læring fra en kontekst kan overføres til en annen (Baldwin & Ford, 1988). Imidlertid forteller informantene at det er lettere å bruke kompetansen i ny stilling, ved å delta i prosjekter eller ved at hendelser oppstår. Dette kan indikere at informantene trenger å ha konkrete lederoppgaver eller prosjekter å knytte kompetansen til. Dette ser ut til å stemme med Wong et al. (2017) som trekker frem at ansatte vil tilpasse oppgavene til kompetansen de har. Det betyr at vi vet for lite om hva overordnet leder gjør for å legge til rette for endring av arbeidsoppgaver, slik at det samsvarer bedre med kompetansen til de som har tatt lederutdanning.

5.1.2 Fremmer som ikke tidligere er studert

En av forutsetningene for overføring av læring er hvordan utdanningen er designet. Læringsdesign er et forhold som fremmer bruk av kompetanse, og som støttes i teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988). Vår studie skiller seg fra tidligere forskning ved å finne støtte for samlingsbasert utdanning som et effektivt designgrep, noe som ikke konkret er rapportert i tidligere forskning.

Samlingsbasert utdanning

Tidligere forskning (Blume et al. 2023; Chiaburu & Marinova, 2005) viser at kurs og opplæring gjennomføres med ulike design og har ulik varighet, men det spesifiseres ikke at det er samlingsbasert utdanning. D'Annunzio-Green & Barron (2019) har imidlertid forsket på gjennomføring av utdanning på deltid, men vi har ikke funnet noen studier som har forsket på at samlingsbasert utdanning er en fordel med tanke på bruk av kompetanse i arbeidshverdagen.

Det at utdanningen er samlingsbasert blir av informantene sett på som nyttig og lærerikt, og det betyr at hvordan en utdanning er designet vil kunne påvirke overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988). Det kan virke som at samlingsbasert utdanning er et forhold som fremmer bruk av kompetanse. Informantene fremhever spesielt dynamikken som oppstår gjennom vekslingen mellom jobb og utdanning, og det gir mulighet til å lære teori som umiddelbart kan prøves ut på arbeidsplassen. Når informantene var på samlinger kunne de se sammenheng med jobben, og når de var på jobben kunne de se sammenheng med studiene.

Ledere trenger oppdatert kompetanse for å håndtere stadig nye utfordringer og fordelene med kompetanseutvikling som gjennomføres utenfor arbeidssituasjonen er tilgang til oppdatert kunnskap på områder virksomhetene ikke har oversikt over (Olsen, 2016). Det gir også mulighet til å utvide sitt faglige nettverk med andre deltakere som kan bringe inn nye perspektiver (D'Annunzio-Green & Barron, 2019).

Et viktig poeng med kompetanseutvikling som gjennomføres utenfor arbeidssituasjonen er ifølge Baldwin & Ford (1988) at overføring av læring skjer ikke før medarbeidere bruker innlært kunnskap i sitt arbeidsmiljø. Utfordringene består i å oversette kompetansen til arbeidshverdagen, og kunne vedlikeholde den over tid (Baldwin & Ford, 1988). Dette aspektet er relevant da våre informanter ikke bare trenger å tilegne seg ny kompetanse, men også ha et bevisst forhold til hvordan den kan iverksettes og tas i bruk i egen arbeidshverdag.

Informantene formidler at erfaringene de tar med seg fra utdanning i kombinasjon med jobb, bidrar både bevisst og ubevisst til lederutvikling. Hadjimichael & Tsoukas (2019) viser til at det kan være utfordrende å være bevisst på taut kunnskap, selv om den brukes aktivt. Dette har sammenheng med at kunnskap kan utvikles uten at man reflekterer over det. Denne formen for læring baseres på erfaringer som opparbeides gjennom at ansatte lærer, øver og perfektionerer seg i oppgaver over tid. Dermed blir kunnskapen og bruken av den stadig mer

inkludert uten at man er bevisst denne læringen (Lai, 2021). Karp (2019) peker på at uformell læring er den læringen en leder gjør når vedkommende utfører sine daglige lederoppgaver. Det er læring som er tilfeldig, og som skjer uten at lederen er bevisst på at læring faktisk skjer. Det ser ut til å stemme overens med det som informantene formidler at erfaringer fra utdanning og jobb bidrar til bevisst og ubevisst læring.

5.2 Hvilke forhold hemmer bruk av kompetanse

Ut fra datamaterialet vårt ser det ut til at det er flere forhold som kan hemme bruk av kompetanse etter utdanning. Vi har delt forholdene inn i kategorier som viser hemmere som støttes av andre studier, hemmere som kan forstås som fravær av fremmere samt hemmere som *ikke* kan forstås som fravær av fremmere.

5.2.1 Hemmere som støttes av andre studier

Forhold som er belyst i tidligere forskning er at mangel på praktisk trening og at teori må være anvendbar i arbeidshverdagen, kan hemme bruk av kompetanse.

Lite trening på ferdigheter

Våre informanter forteller at det trolig vil være lettere å bruke kompetansen i større grad dersom utdanningen la opp til mer praktisk trening. Å trene på ferdigheter ser ut til å være viktig for å ta kompetansen mer i bruk. Baldwin & Ford (1988) viser at læringsprinsipper har betydning for opplevd læringsutbytte av utdanningen. Lite trening på ferdigheter kan vi definere som et forhold som hemmer bruk av kompetanse. Grossman & Salas (2011) beskriver dette som nøkkelfaktorer for overføring av læring. Utdanning bør inkludere modellering av atferd hvor det gis mulighet til å prøve ut teori i praksis. Videre presiserer Grossman & Salas (2011) at trening på ferdigheter bør gjennomføres i et miljø så likt som mulig egen arbeidsplass.

Karp (2019) viser til at tilbydere av utdanning bør tilby utfordrende læringsmiljøer som gir ledere ny forskningsbasert kunnskap og metoder for å løse problemstillinger. Dette er arenaer hvor ledere kan øke bevisstheten om egen lederatferd, teste ut nye ferdigheter og utvikle fellesskap hvor de kan dele erfaringer. D'Annunzio-Green & Barron (2019) fant i sin gjennomgang sammenfallende resultater. Å utvide sitt nettverk og dele erfaringer ble sett på som fruktbart og påvirket engasjementet. Lai (2021) poengterer at ferdigheter kan utvikles gjennom praktisk øvelse og trening over tid. Dette sammenfaller med våre funn hvor informantene trekker frem viktigheten av at utdanningen legger opp til mer praktisk trening.

Teori må være anvendbar i arbeidshverdagen

Informantene trekker frem at noen teorier som læres på utdanningen, ikke lar seg overføre like enkelt til arbeidshverdagen. De stiller spørsmål om i hvor stor grad det er mulig å bruke ny kompetanse etter utdanning. Det kan virke som om de er av den oppfatning at teori bør kunne overføres direkte til praksis. Imidlertid er det mange ulike faktorer som påvirker dette, noe som er belyst gjennom teori om overføring av læring og kompetansemobilisering. Dermed vil det være fordelaktig å betrakte teori som et rammeverk som kan tilpasses til den kontekst den skal brukes i (Baldwin & Ford, 1988).

Informantene påpeker på en side at når teori og praksis ikke er forenlige, vil det være utfordrende å bruke den teoretiske kunnskapen i arbeidshverdagen. D'Annunzio-Green & Barron (2019) støtter dette, og fant i sin studie at hvis utdanningen ble for akademisk, ville det skape utfordringer med overføring av teori til praksis. På den andre siden reflekterer informantene også over det motsatte, når teori og praksis er forenlige, blir det enklere å bruke kompetansen siden teorien oppleves som relevant for bruk i deres arbeidshverdag. Dette er en av suksessfaktorene for at overføring av læring skal skje (Baldwin & Ford, 1988). Disse refleksjonene understreker viktigheten av å designe utdanningen på en slik måte at teorien kan overføres til arbeidshverdagen.

5.2.2 Hemmere som kan forstås som fravær av fremmere

Fravær av forhold som fremmer bruk av kompetanse, kan hemme at kompetansen tas i bruk. Dersom ingen realiseringsbetingelser er til stede, vil det trolig hemme bruken av opparbeidet kompetanse etter utdanning. Tidligere forskning har primært identifisert forhold som fremmer bruk av kompetanse (Lai & Kapstad, 2009; Lai, 2011a, 2011b), og vårt datamateriale viser forhold som hemmer bruk av kompetanse og som kan forstås som fravær av fremmere. Disse forholdene handler om lite søkelys på kompetanse og læringskultur.

Lite søkelys på kompetanse

Forhold ved organisasjonskultur som ser ut til å hemme bruk av kompetanse, handler i våre data om at det er lite søkelys på bruk av kompetanse. Informantene opplever at de har handlingsrom til å bruke kompetansen, men samtidig beskriver de at det ikke er noen form for oppmuntring til å bruke den. Det kan virke som at søkelys på ordinære arbeidsoppgaver kan gå på bekostning av å bruke kompetansen de har opparbeidet seg. Bang (2020) viser til at det er ulike forhold som påvirker organisasjonskulturen, blant annet personlige egenskaper hos

medlemmene av kulturen og hvordan den utvikler seg over tid. Bang poengterer at gjennom å utføre arbeidsoppgaver vil det forme hva ansatte legger vekt på og hvordan de forholder seg til hverandre, og det vil ha innvirkning på kulturen (Bang, 2020). Dermed kan det på en måte virke som at organisasjonskultur kan bidra til lite søkelys på bruk av kompetanse, og på den måten hemme at kompetansen brukes. På en annen side kan arbeid med å utvikle en god organisasjonskultur legge forholdene til rette for bruk av kompetanse, gjennom organisering av arbeidsoppgaver og samspillet mellom de som er en del av kulturen.

Informantene beskriver at det ikke blir gitt noen form for oppmuntring til å ta i bruk ny kompetanse. Blume et al. (2010) viser til at overføring av læring blant annet avhenger av hvor stor grad det er et støttende overføringsklima på arbeidsplassen. Cheng & Hampson (2008) og Grossman & Salas (2011) beskriver også dette, og trekker frem betydning av et støttende miljø som en fremmer for overføring av læring. Det kan virke som at informantene ville brukt kompetansen i større grad, dersom de ble oppfordret til å gjøre det.

I tillegg handler bruk av kompetanse også om hvorvidt ledelsen har søkelys på å legge til rette for at kompetansen brukes. Dette kan ses i sammenheng med det Blume et al. (2010) belyser i deres forskningsartikkel. De poengterer at det handler ikke om hvordan bedriften jobber konkret med å innføre gode rutiner for overføring av læring, men at man heller retter søkelys på hvordan bedriften kan gjøre læring til en integrert del av organisasjonskulturen.

Lite søkelys på læringskultur

Informantene beskriver at det er behov for en større bevisstgjøring rundt læring og mer søkelys på læringskultur for å sikre at kompetansen tas i bruk. Manglene bevisstgjøring på læring og lite oppmerksomhet på læringskultur blir av våre informanter oppfattet som et forhold som hemmer bruk av kompetanse. Selv om vårt datamateriale viser at informantene beskriver arbeidsmiljøet som positivt og støttende, indikerer dette en motsetning. På den ene siden viser informantene til at arbeidsmiljøet støtter opp om bruk av kompetanse, mens på den andre siden opplever de likevel lite søkelys på læringskultur. Dette kan ha sammenheng med at informantene opplever lite søkelys på bruk av kompetanse og dermed kan det oppfattes slik at det også er lite søkelys på læringskultur.

Informantene opplever at arbeidsmiljøet er positivt og støttende, og tidligere forskning viser at det fremmer bruk av kompetanse. Dette støttes av Ford et al. (2018) og Grossman & Salas (2011) som viser til at det er gode forhold for bruk av kompetanse når arbeidsmiljøet er preget

av åpenhet, støtte og muligheter til å prøve ut ny kompetanse. Et poeng i modellen til Baldwin & Ford (1988) viser at det er tre forutsetninger som ligger til grunn for et godt læringsutbytte og det er personlige karakteristikk hos den som lærer, læringsdesign og arbeidsmiljø. Det vises til at personlige karakteristikk og arbeidsmiljøet har direkte effekt på overføring av læring. Lite søkelys på læringskultur kan skyldes at opparbeidet kompetanse ikke opprettholdes på arbeidsplassen på grunn av manglende motivasjon eller støtte. Vi ser dermed at manglende bevissthet om læring og lite søkelys på læringskultur kan eksistere selv i et positivt og støttende arbeidsmiljø.

5.2.3 Hemmere som *ikke* kan forstås som fravær av fremmere

I vårt datamateriale har vi identifisert to nye forhold som ser ut til å hemme bruk av kompetanse, og det er personlige egenskaper hos andre personer i arbeidsmiljøet rundt den som lærer og at arbeidshverdagen går «på skinner». Disse forholdene kan vi ikke oppfatte som fravær av forhold som fremmer bruk av kompetanse.

Personlige egenskaper hos andre personer

Vi ser ut fra vårt datamateriale at personlige egenskaper hos andre personer i arbeidsmiljøet rundt den som lærer, kan ha betydning for om kompetansen brukes etter utdanning. Et interessant funn viser at personlige egenskaper som sterkt faglig engasjement hos andre personer, kan hemme bruk av kompetanse. En av informantene formidler at personlige egenskaper hos overordnet leder kan hemme bruk av kompetanse ved å ta de faglige oppgavene selv. Det viser at bruk av kompetanse skjer i et sosialt fellesskap hvor mange faktorer spiller inn. Det vil avhenge av personer og prosesser som foregår i miljøet til den som lærer og disse forholdene kan hemme bruk av kompetanse. Overordnet leder kan blokkere ansattes muligheter og motivasjon til å bruke ny kompetanse og det er ikke i tråd med mestringsorientert ledelse (Lai, 2021).

Det kan tenkes at informanten i dette tilfellet forventer at overordnet leder skal legge til rette for bruk av kompetanse. Det er et lederansvar å legge til rette for kompetansemobilisering og lederstilen til overordnet leder er avgjørende for at kompetansen tas i bruk (Lai & Kapstad, 2009; Lai 2011a; Ree & Wiig, 2020). Imidlertid kan det hende at overordnet leder forventer at informanten selv skal ta ansvar for å bruke kompetansen. Lysø (2014) poengterer at ledere og organisasjoner kan ha ulike forventninger til hva lederutdanning skal bidra til. Denne situasjonen kan skape utfordringer ved at informanten mister motivasjonen til å bruke

kompetansen og det stemmer med forskning som viser at det er viktig med forventningsavklaring knyttet til bruk av kompetanse etter utdanning (Lysø, 2014).

Lai (2021) viser til at mestringsorientert ledelse er et begrep som påpeker mestringsaspektet ved ledelse som vektlegger støtte til mestring og utvikling, og som er mest effektiv for å oppnå høy motivasjon. Funnene våre viser at høy motivasjon fremmer bruk av kompetanse og det samsvarer med tidligere forskning (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2023; Burke & Hutchins, 2007; Huang et al., 2015; Huges, 2020). En overordnet leder som tar de faglige oppgavene selv, vil ikke være kjennetegnet på et miljø hvor det er søkelys på mestring. Lai (2021) poengterer at i denne formen for ledelse er det viktig å legge til rette for grunnleggende behov som autonomi og mestringstro.

Olsen (2016) poengterer at for å dra nytte av individuell tilegnelse av kompetanse, kreves det at flere enn den som lærer engasjerer seg. Det er nærliggende å tro at det har betydning at overordnet leder viser engasjement for at kompetansen skal brukes. Karp (2019) viser til at læring som skjer er en følge av sosial interaksjon med andre, det vil si det ledere lærer når de løser arbeidsoppgaver i samhandling med andre. Det viser at ledere må få mulighet til å bruke kompetansen gjennom faglige oppgaver i et sosialt samspill med andre.

Arbeidshverdagen går «på skinner»

Våre funn viser at det er forhold ved organisasjonsstrukturen som kan påvirke bruk av kompetanse. Funnene viser at informantene ikke er bevisste på at de bruker kompetansen i den vanlige arbeidshverdagen. De beskriver blant annet at det ikke er noe i veien for at de kan bruke kompetansen, men når arbeidshverdagen fungerer bra har de ingen insentiver til å gjøre endringer. Et annet funn viser at det er lettere å bruke ny kompetanse når det gjelder nye arbeidsoppgaver eller deltakelse i prosjekt, men så lenge informantene utfører de daglige oppgavene og arbeidshverdagen går «på skinner» kan det virke som at det hemmer bruk av kompetanse. Det kan ha sammenheng med at informantene oppfatter at det er forskjell på dagligdagse oppgaver og mer krevende situasjoner som å begynne i ny lederstilling eller delta i prosjekter. Dette er et forhold som i liten grad er belyst i tidligere forskning, og derfor av interesse å trekke frem. Cheng & Hampson (2008) presiserer at uavhengig av hvordan en person opparbeider seg kompetanse, så handler det i stor grad om at personen selv må ta beslutning om at kompetanse skal overføres til arbeidshverdagen eller ikke, noe som sammenfaller med våre funn.

Informantene opplever at det er utfordrende å være bevisst på at de bruker kompetansen. Det handler om at det er vanskelig å komme med konkrete eksempler på hvordan kompetansen brukes i hverdagen. Funnene viser at det er vanskelig å beskrive hvilke deler av utdanningen som brukes til hvilke arbeidsoppgaver, likevel formidler informantene at kompetansen fra utdanningen benyttes nesten daglig. Dette samsvarer med Lysø (2014) som poengterer i sin forskningsartikkel at selv om ledere i liten grad kan gjøre rede for hvordan kompetanse overføres etter utdanningen, viser studien at deltakerne mener det fungerer som et felles språk for refleksjoner sammen med andre ledere. Dette stemmer med våre funn hvor informantene opplever det som utfordrende å være bevisst på at de bruker kompetansen.

5.3 Oppsummering

Selv om vi har identifisert forhold som fremmer og hemmer bruk av kompetanse og dermed adressert kjernen i problemstillingen, er det momenter i datamaterialet vårt som tyder på at dette er en kompleks prosess. Det er uklart om alle fremmere må være til stede samtidig, eller om noen fremmere er viktigere enn andre. Det er også uklart om noen hemmere kan være til stede, men at ledere likevel klarer å bruke kompetansen. En av informantene formidler at «alt henger sammen med alt», og det viser at dette er komplekse prosesser. For å få bedre forståelse av disse forholdene, trenger vi mer forskning om hvordan dette henger sammen. Kanskje henger det sammen på en annen måte for ledere enn for medarbeidere, fordi ledere kan selv kontrollere flere av forholdene som fremmer bruk av kompetanse.

6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet vil vi oppsummere og konkludere i forhold til prosjektets problemstilling. Videre vil vi beskrive forslag til videre forskning og praktiske implikasjoner.

6.1 Konklusjon

I denne oppgaven stilte vi spørsmål om hvilke forhold som fremmer og hemmer bruk av kompetanse etter gjennomført lederutdanning. Med utgangspunkt i teori om overføring av læring og kompetansemobilisering har vi satt søkelys på om kompetanse overføres tilbake til arbeidshverdagen etter fullført lederutdanning.

Vi ser at ovennevnte teorier komplementerer hverandre. Kompetansemobilisering retter søkelys mot individets aktive rolle i å mobilisere og bruke sin kompetanse, mens teori om overføring av læring utforsker hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at kompetanse kan overføres og brukes i arbeidshverdagen. Dette indikerer at utdanning er en aktiv prosess der mennesker engasjerer seg i å opparbeide og bruke kompetanse i ulike sammenhenger og situasjoner.

Studien identifiserte forhold som både fremmer og hemmer bruk av kompetanse etter lederutdanning. Forhold som motivasjon og mestring, selvbestemmelse og støtte fra leder og kolleger ble identifisert som fremmende forhold. Informantene uttrykte at nye stillinger eller prosjekter gjorde det lettere å bruke kompetansen, og slike situasjoner kan fungere som effektive læringsarenaer for overføring av læring og mobilisering av kompetanse fra utdanningssituasjonen til arbeidssituasjonen. Fremmere som vi ikke har sett i andre studier er at samlingsbasert utdanning bidrar til bruk av kompetanse. Funnene viser at samlingene ble oppfattet som nyttige og lærerike, når informantene var på samlinger kunne de se sammenheng med jobben og når de var på jobben kunne de se sammenheng med studiene.

I tidligere forskning har det vært lite søkelys på hvilke forhold som hemmer bruk av kompetanse. Studien viser hemmere som vi *ikke* kan forstå som fravær av fremmere og det er at personlige egenskaper hos andre personer i arbeidsmiljøet til den som lærer og at arbeidshverdagen går «på skinner», kan hemme bruk av kompetanse. Dette er interessante funn som ikke tidligere er belyst i litteraturen og som viser at bruk av kompetanse skjer i et samspill med andre personer. Det kommer også frem hemmere som vi kan forstå som fravær av fremmere: lite søkelys på kompetanse og læringskultur. Dette kan skyldes manglende bevissthet rundt hva som fremmer bruk av kompetanse. Studien viser også hemmere som

støttes av andre studier: lite trening på ferdigheter og teori som presenteres i undervisningen må være mulig å praktisere i arbeidshverdagen. Dette kan indikere behov for tilpasning av utdanningen for å sikre mer praktisk trening og at teori som gjennomgås må kunne brukes i praksis.

6.2 Forslag til videre forskning

Våre funn viser noen forhold som kan hemme bruk av kompetanse og det vil være av interesse å teste ut om det vi har identifisert som hemmere, faktisk er hemmere. Våre funn viser at det er forhold knyttet til bruk av kompetanse som ikke tidligere er belyst i forskning. Dette gjelder funn som personlige egenskaper hos andre personer i arbeidsmiljøet, det at arbeidshverdagen går «på skinner» samt at samlingsbasert utdanning påvirker overføring av læring og kompetansemobilisering. Det kan tenkes at forhold som hemmer bruk av kompetanse ikke er oppdaget med tradisjonelle kvantitative forskningsmetoder, og ved å benytte et kvalitativt design har vi avdekket to faktorer som informantene mener hemmer bruk av kompetanse. Vi vil derfor oppfordre til flere kvalitative studier for å utforske mulige hemmere for bruk av kompetanse etter lederutdanning.

Det vil være interessant å undersøke temaet ved bruk av longitudinelle design hvor man følger personer over tid. Ved longitudinelle design kan man ifølge Martinussen et al. (2010) gjennomføre regelmessige intervjuer med ledere over en periode etter at de har fullført lederutdanningen. En slik studie vil kunne si noe om hvordan lederens bruk av kompetanse endres over tid, samtidig som det vil kunne si noe om hvilke forhold som påvirker dette.

Det vil også være interessant å benytte seg av fokusgruppeintervju (Jacobsen, 2018). Våre informanter trekker blant annet frem at teori må være mulig å praktisere i arbeidshverdagen, det vil for eksempel gjennom fokusgrupper vært interessant å undersøke hvilke refleksjoner de har knyttet til synet på teori. Er det utfordrende å gjøre teori anvendbar på grunn av at den ikke er relevant? Eller kan det være at informantene ikke vet hvordan de skal praktisere teorien i arbeidshverdagen? Jacobsen (2018) poengterer at ved fokusgrupper kan man få en dypere forståelse av lederens opplevelser og perspektiver knyttet til bruk av kompetanse i arbeidshverdagen. Dette kombinert med et longitudinelt design vil kunne gi oss mer nyansert kunnskap om hvordan lederutdanning påvirker læring og bruk av kompetanse.

I denne oppgaven har vi lagt til grunn teori om overføring av læring (Baldwin & Ford, 1988) og kompetansemobilisering (Lai, 2021). Begge teoriene har et psykologisk perspektiv og

fokuserer mest på individnivå. Det kan derfor være interessant å belyse problemstillingen ut fra perspektivet til en organisasjon og da for eksempel i lys av institusjonell teori. Karp (2011) viser til at institusjonell teori har søkelys på hvordan organisasjoner blir påvirket av sine omgivelser, og det kan være at organisasjoner bærer preg av ulike normer og verdier som vanskeliggjør bruk av ny kompetanse. Ved å studere andre variabler ut fra organisasjoners perspektiv, kan man undersøke hvordan eksterne forhold påvirker organisasjonens evne til å overføre læring og mobilisere kompetanse.

For å få et bredere perspektiv kunne det være interessant å utføre en studie hvor det gjennomføres en 360 graders vurdering hvor både overordnet, sideordnet og underordnet ble intervjuet. Slike tilbakemeldingsmetoder har til formål å vurdere lederatferd og finne forbedringsområder (Kopperud, 2019). Det ville muligens gitt nye opplysninger om hvilke forhold som fremmer og hemmer bruk av kompetanse fra et annet perspektiv enn lederens. Til sist kunne det også være spennende å gjennomføre samme type undersøkelse ved å intervjuere ledere som har fullført en annen lederutdanning for å se om det ga samme resultat.

6.3 Praktiske implikasjoner

På bakgrunn av våre funn, kan vi gi noen råd til arbeidsgivere, ledere samt universiteter og høyskoler som tilbyr erfaringsbasert master i ledelse. Studien viser at arbeidsgiverne til våre informanter legger til rette for bruk av kompetanse i stor grad, men likevel er det forhold som arbeidsgiver kan forbedre og som vil fremme bruk av kompetanse. Ifølge arbeidsmiljøloven (2005, § 4-2) har arbeidsgivere ansvar for å legge til rette for at ansatte gis mulighet til faglig og personlig utvikling gjennom sitt arbeid. Denne bestemmelsen er knyttet til bruk av kompetanse i arbeidshverdagen.

Råd til arbeidsgivere som ønsker å nyttiggjøre seg kompetanse etter utdanning, er å støtte opp om bruk av kompetanse gjennom å oppmuntre og verdsette at denne brukes. Videre kan arbeidsgivere gi ledere nye utfordringer gjennom oppgaver eller prosjekter hvor de kan bruke kompetansen samt skape et miljø hvor læringskultur er på dagsorden og som anerkjenner at kompetansen tas i bruk. Råd til ledere som tar denne utdanningen, er i første omgang å gjennomføre en forventningsavklaring med arbeidsgiver om hva som forventes av leder i etterkant. I tillegg må leder ta et aktivt valg om å bruke kompetansen og være villig til å prøve ut ny teori i praksis.

For å gjøre teori fra utdanningen mulig å bruke i arbeidshverdagen er våre råd til universiteter og høyskoler at undervisningen kan legge opp til mer praktisk trening på ferdigheter, større andel av gruppearbeid og refleksjonsoppgaver. Universiteter og høyskoler oppfordres også til å evaluere utdanningen kontinuerlig, slik at det undersøkes hvordan teori blir forstått og anvendt i praksis.

Dersom vi var ledere til noen som skulle ta denne lederutdanningen, ville vi i første omgang gjennomført en forventningsavklaring på hvordan kompetansen skal tas i bruk i etterkant av utdanningen. Deretter ville vi ha støttet opp om bruk av den nye kompetansen underveis i utdanningsløpet. Etter at utdanningen var ferdig, ville vi ha laget en kompetanseplan for hvordan kompetansen skal brukes, og gitt leder tid og rom til å utforske og prøve ut den nye kompetansen. Vi ville også ha tildelt leder nye oppgaver for å holde den ved like, slik at leder kan opprettholde sin motivasjon og interesse for å bruke kompetansen.

Referanseliste

- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arnulf, J. K. (2020). *Hva er ledelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Baldwin, T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A. & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Blume, B. D., Huang, J. L., Wang, Z. & Ford, J. K. (2023). Promoting transfer of hybrid training: Interaction of task-contingent conscientiousness and supervisor support. *Human resource development quarterly*, 34(3), 265-287.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.21473>
- Bossche, V. D., Segers, M. & Jansen, N. (2010). Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*. 14(2), 81-94. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00343.x>
- Boxall, P., Huo, M.-L. & Winterton, J. (2019). How do workers benefit from skill utilisation and how can these benefits be enhanced? *Journal of Industrial Relations*, 61(5), 704-725. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/0022185618819169>
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
<https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Busch, T. (1994). Lederopplæring og forandring. I O. Nordhaug (Red.), *Personalutvikling og organisasjon og ledelse: utvikling av menneskelige ressurser* (s. 173-192). Tano.
- Cheng, E. W. L. & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, 10(4), 327-341.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2007.00230.x>
- Chiaburu, D. S. & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International journal of training and development*, 9(2), 110-123. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>

- D'Annunzio-Green, N. & Barron, P. (2019). Learning whilst working: Perceptions on barriers and enablers to transfer of learning amongst part-time students on a professional MSc programme. *Education + Training*, 61(2), 187-200. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2014-0026>
- Egerdal, Å. (2023). *HR-boka*. Gyldendal.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2012). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International journal of training and development*, 15(2), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Hadjimichael, D. & Tsoukas, H. (2019). Toward a better understanding of tacit knowledge in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals*, 13(2), 672-703. <https://doi.org/10.5465/annals.2017.0084>
- Haski-Leventhal, D., Pournader, M. & McKinnon, A. (2017). The role of gender and age in business students' values, CSR attitudes, and responsible management education: Learnings from the PRME international survey. *Journal of Business Ethics*, 146(1), 219–239. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2936-2>
- Hawley, J. D. & Barnard, J. K. (2005). Work Environment Characteristics and Implications for Training Transfer: A Case Study of the Nuclear Power Industry. *Human Resource Development International*, 8(1), 65-80. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338308>
- Huang, J. L., Blume, B. D., Ford, J. K. & Baldwin, T. T. (2015). A tale of two transfers: Disentangling maximum and typical transfer and their respective predictors. *Journal of business and psychology*, 30(4), 709-732. <https://doi.org/10.1007/s10869-014-9394-1>
- Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L. & Salas, E. (2020). The role of work environment in training sustainment: A meta-analysis. *Human factors*, 62(1), 166-183. <https://doi.org/10.1177/0018720819845988>
- Hybertsen, I. D., Fjellvær, H. (2016). Lederutvikling: perspektiver og praksiser. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 2: Hms, etikk og internasjonale perspektiver* (s. 277-309). Cappelen Damm Akademisk.
- Innbjør, H. (2022). *Utvikling av operativt lederskap*. Forlaget Innbjør.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Karp, T. (2011). *Endring i organisasjoner. Ideologi, teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karp, T. (2019). *Hva ledere gjør i praksis*. Cappelen Damm.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. I R. L. Craig & L. R. Bittel (Red.), *Training and development handbook* (s. 87–112). McGraw Hill.
- Kopperud, K. (2019). Ledelse og selvinnsikt. I J. A. Haugan & Ø. Kvello (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (s. 257-275). Fagbokforlaget.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis*. Sage.
- Lai, L. (2011a). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma*, 3(Mai), 49-55. <http://hdl.handle.net/11250/93376>
- Lai, L. (2011b). Employees perceptions of the opportunities to utilize their competences: exploring the role of perceived competence mobilization. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 140-157. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00376.x>
- Lai, L. (2021). *Strategisk Kompetanseledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Lai, L. & Kapstad, J. C. (2009). Perceived competence mobilization: An explorative study of predictors and impact on turnover intention. *International Journal of Human Resource Management*, 20(9), 1985-1998. <https://doi.org/10.1080/09585190903142423>
- Lysø, I. H. (2014). Tett på lederutvikling. I R. Klev & O. E. Vie (Red.), *Et praksisperspektiv på ledelse* (s. 157-176). Cappelen Damm Akademisk.
- Martinussen, M., Arai, D., Friberg, O., Hagtvet, K. A., Handegård, B. H., Jacobsen, B. K., Lie, S. & Mørch, W. T. (Red.). (2010), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/?ch=1>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Olsen, H. T. (2016). Kompetanseutvikling. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 2: Hms, etikk og internasjonale perspektiver* (s. 238-271). Cappelen Damm Akademisk.

- Ree, E. & Wiig, S. (2020). Linking transformational leadership, patient safety culture and work engagement in home care services. *Nursing Open*, 7, 256-264. <https://doi.org/10.1002/nop2.386>
- Saunders, M. N. K., & Townsend, K. (2016). Reporting and Justifying the Number of Interview Participants in Organization and Workplace Research. *British Journal of Management*, 27, 836-852. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12182>
- Seiberling, C. & Kauffeld, S. (2017). Volition to transfer: mastering obstacles in training transfer. *Personal Review*, 46(4), 809-823. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2015-0202>
- Statistisk Sentralbyrå. (2023, 5. juli). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet 04.11.23 fra <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>
- Stensaker, I. G. & Sverdrup, T. (2023). Endring og omstilling. I S. Einarsen, Ø. L. Martinsen & A. Skogstad (Red.), *Organisasjon og ledelse* (s. 470-495). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, O. J. (2012). På tide med en vending mot «offentlig sosiologi» i norsk arbeidslivsforskning? *Sosiologisk Tidsskrift*, 20(2), 160-179
- Wong, S. I., Škerlavaj, M. & Černe, M. (2017). Build Coalitions to Fit: Autonomy Expectations, Competence Mobilization, and Job Crafting. *Human Resource Management*, 56(5), 785-801. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1002/hrm.21805>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Formålet med dette intervjuet er å finne hvilke forhold som fremmer eller hemmer bruk av ny kompetanse etter fullført erfaringsbasert master i ledelse. Vi ønsker å undersøke om ledere med personalansvar tar med seg ny kunnskap tilbake til egen arbeidsplass og hva som eventuelt fremmer eller hemmer at den nye kompetansen tas i bruk.

Bakgrunnsinformasjon

- Hvorfor valgte du å ta master i ledelse ved UiT?
 - Selvvalgt?
 - Noen form for belønning for gjennomført studie?
- Hvilke forventninger hadde du til å utvikle din lederkompetanse ved å ta dette studiet?

Lederutdanning

- Kan du fortelle litt om utdanningen?
 - *Kan du utdype?*
 - *Det hørt interessant ut, kan du si litt mer om det?*
 - *Du nevnte xx tema, fortell mer om det*
- Hva legger du i begrepet kompetanse?
- Hvordan har utdanningen bidratt til å utvikle din lederkompetanse?
 - *Kan du utdype på hvilken måte utdanningen har bidratt til dette?*
 - *Kan du utdype hvilke læringsaktiviteter det var?*
 - *Kan du fortelle litt om hva du lærte?*
 - *På hvilken måte var utdanningen verdifull?*
- Fortell om hva som var bra med utdanningen?
- Fortell om det var noe som kunne vært annerledes med utdanningen?

Arbeidshverdag

- Hvordan har du tatt i bruk kompetansen som du utviklet gjennom lederutdanningen?
 - *Kan du gi konkrete eksempler?*
 - *Hvis de har få eksempler og ikke har brukt kompetansen, spør hvorfor ikke?*
 - *Hvis de har mange eksempler, spør hvordan det var mulig?*
- På hvilken måte legger arbeidsgiver til rette for at du kan bruke din nye lederkompetanse?
- Hvordan opplever du samsvar mellom dine lederoppgaver og din lederkompetanse?
- Hvordan opplever du å ha tillit til egen kompetanse?
- Hvordan opplever du å ha kontroll over eget arbeid?
- Hvordan opplever du støtte og engasjement fra din leder og kolleger?
- Hvordan opplever du kulturen/arbeidsmiljøet for å ta i bruk ny kompetanse?
- Hvordan er kulturen for tilbakemelding hos dere?
- Tror du at det er dine personlige egenskaper som har bidratt til at du har tatt i bruk den nye kompetansen?
- Eller er det organisatoriske forhold som har påvirket at du har tatt kompetansen i bruk?

Avslutning:

- Noe å tilføye?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Overføres kunnskap tilbake til arbeidssituasjon etter fullført lederutdanning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på om kunnskap overføres tilbake til arbeidssituasjon etter fullført lederutdanning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bakgrunnen for prosjektet er vår interesse for lederes opplevelse av om lederkompetanse tas i bruk på egen arbeidsplass etter fullført masterutdanning i ledelse. Prosjektet er en del av mastergradsstudiet ved UiT, campus Harstad.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter er basert på tilgjengelighetsutvalg, i den betydning at vi velger å spørre ledere med personalansvar som vi vet har fullført erfaringsbasert master i ledelse ved UiT, campus Harstad. Til sammen er det 7-10 ledere som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt å bruke intervjuer som metode.

Intervjuene vil vare om lag 1,5 time. Informasjonen du gir vil bli tatt opp på lydfil, og senere skrevet ut og analysert som en del av oppgavens datamateriale. Vi spør i forkant av intervjuet om det er greit for deg at vi tar opp lydfil.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerne blir anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i den endelige publikasjonen.

Opptak og utskrevet dokumentasjon vil bli oppbevart på sikre servere ved UiT. Det er kun vi to studenter som vil ha tilgang til lydopptakene, og disse vil bli slettet etter at de er skrevet ut. Dette vil oppbevares adskilt fra din kontaktinformasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 3. juni 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

UiT er behandlingsansvarlig institusjon. Sikt har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Personvernombudet ved UiT er Annikken Steinbakk.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT ved studentene Nina Margareta Andreassen (nan021@post.uit.no eller mobil 95 40 52 28) eller Lisa Solhaug Eliassen (lel045@post.uit.no eller mobil 91 59 81 22).
- Du kan også kontakte vår veileder Trude Høgvold Olsen (trude.h.olsen@uit.no)
- Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk (personvernombud@uit.no) (77 64 69 52).

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på epost (postmottak@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Nina Margareta Andreassen
Student

Lisa Solhaug Eliassen
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Overføres kunnskap tilbake til arbeidssituasjon etter fullført lederutdanning?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker med dette til å delta i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt



Norsk • Nina Margareta Andreassen •

Meldeskjema / Overføres kunnskap tilbake til arbeidssituasjon etter fullført lederutdanning? / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

02.11.2023

Referansenummer
628087

Vurderingstype
Automatisk

Dato
02.11.2023

Tittel

Overføres kunnskap tilbake til arbeidssituasjon etter fullført lederutdanning?

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi / Handelshøgskolen

Prosjektansvarlig

Trude Høgvold Olsen

Student

Nina Margareta Andreassen

Prosjektperiode

20.11.2023 - 03.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

