

Lederutvikling -

Læring og egenutvikling eller bare et hyggelig avbrekk fra arbeidshverdagen i koselige omgivelser?

Forsvarets Lederutviklingsprogram – en casestudie

Christer Endregaard

Masteroppgave i Ledelse og organisasjonsvitenskap – STV-6901 Mai 2014

Innhold

Forord

Sammendrag

1.0 Introduksjon

- 1.1 Avgrensning og problemstilling
- 1.2 Oppgavens struktur
- 1.3 Presentasjon av Forsvarets Lederutviklingsprogram

2.0 Teoretisk grunnlag

- 2.1 Ledelse – en gjennomgang av sentrale teorier
 - 2.1.1 Definisjoner på ledelse
 - 2.1.2 Ulike perspektiver på ledelse
 - 2.1.3 Har ledelse noen betydning?
- 2.2 Lederutvikling
 - 2.2.1 Hva er lederutvikling?
 - 2.2.2 Hvordan måle effekten av lederutvikling?
 - 2.2.3 Faktorer som påvirker grad av individuell læring på trenings- og utviklingstiltak
 - 2.2.4 Har lederutvikling noen effekt?
 - 2.2.5 Suksesskriterier ved utforming av lederutviklingsprogrammer
 - 2.2.6 Oppsummering teori

3.0 Metode:

- 3.1 Min rolle og relasjon til temaet
- 3.2 Forskningsdesign
- 3.3 Kvantitativ datainnsamling og analyse
- 3.4 Kvalitativ datainnsamling og analyse
- 3.5 Validitet og reliabilitet

4. Resultater

- 4.1 Bakgrunnsvariabler
- 4.2 Resultater fra den kvantitative undersøkelsen
 - 4.2.1 Deltakernes opplevde utbytte av Forsvarets Lederutviklingsprogram
 - 4.2.2 I hvilken grad innvirker tidligere lederutdanning på opplevd utbytte?
- 4.3 Resultater fra den kvalitative undersøkelsen
 - 4.3.1 Deltakernes opplevde utbytte av Forsvarets Lederutviklingsprogram
 - 4.3.2 Opplevd utbytte – andre effekter
 - 4.3.3 I hvilken grad innvirker tidligere lederutdanning på opplevd utbytte?

5. Diskusjon, konklusjon og implikasjon for videre praksis.

- 5.1 Diskusjon av opplevd utbytte av LUPRO
- 5.2 Diskusjon av hvorvidt tidligere lederutdanning innvirker på opplevd utbytte

5.3 Metodekritikk

6. Konklusjon og implikasjon for videre forskning og praksis

- 6.1 Konklusjon
- 6.2 Implikasjoner for videre forskning
- 6.3 Implikasjoner for videre praksis

7. Referanser

VEDLEGG A - Informasjonsskriv

VEDLEGG B - Deskriptiv statistikk

VEDLEGG C - Intervjuguide

VEDLEGG D - Spørreskjema med kategorier.

VEDLEGG E – Spørreskjema, eksport fra Questback

VEDLEGG F - Programinnhold LUPRO

Figurliste

Figur 1-1: Kirckpatrick's modell for evaluering av kompetanseutviklingstiltak. Bygger på Lai og Juels, (2004) oversettelse (Kuvaas, Dysvik, 2012).

Figur 1-2: Forskningsmodell.

Figur 2-1 Ledelsesspekteret (Bass, Avolio, 1994).

Figur 3-1: Seleksjon i forskningsprosessen (Johannesen, Tufte, Christoffersen, 2010).

Tabeller

Tabell 3-1: Kategorier med eksempler på påstander.

Tabell 4-1: Bakgrunnsvariabler.

Tabell 4-2: Gjennomsnittsscore kategorivis.

Tabell 4-3: Gjennomsnitt, standardavvik og sammenlikning av utbytte mellom to grupper

Tabell 4-4: Gjennomsnitt, standardavvik og sammenlikning av utbytte mellom to grupper

Forord

Denne oppgaven er skrevet som en avslutning på min Master i Ledelse og Organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Tromsø.

Jeg ønsker å takke min arbeidsgiver for muligheten til å fordype meg i et fagfelt som jeg synes er veldig spennende og samtidig relevant i utviklingen som offiser og leder.

Jeg vil videre takke min veileder ved UIT, Professor Rudi Kirkhaug som på en behagelig, men utfordrende måte, har hjulpet meg å holde rett kurs underveis i oppgaven. Din veiledning har både vært opplysende og retningsgivende og samtidig nødvendig inspirasjon i de forutbestemte bølgedalene en slik oppgave inviterer til.

Jeg vil også takke Øyvind Martinsen, Jan Ketil Arnulf og Bård Kuvaas på BI, samt Ole Asbjørn Solberg på AFF, for deres verdifulle innspill i arbeidet med å forstå lederutviklingslandskapet.

Til slutt vil jeg veldig gjerne få takke min tålmodige kone, og hennes kjærkomne «si det du ønsker å si»-korrekturlesning, men ikke minst det at hun har tatt vare på hus og hjem og vår lille sønn, Aksel, i mitt akademiske fravær.

Bergen, mai 2014.

Christer Endregaard

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke deltakernes subjektive oppfatning av utbyttet fra Forsvarets Lederutviklingsprogram, LUPRO, med følgende problemstilling:

«I hvilken grad fører deltakelse på eksterne lederutviklingstiltak til en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder? Forekommer det tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og i hvilken grad vil deltakernes tidligere lederutdanning påvirke graden av dette utbyttet?»

En case-studie av Forsvarets Lederutviklingsprogram – LUPRO

Jeg tar utgangspunkt i teori om ledelse og lederutvikling. Jeg vil i tillegg i noen grad støtte meg til teori om læring, personalutvikling, og trenings- og utviklingstiltak. Jeg undersøker hvorvidt lederutvikling fører til læring og en hensiktsmessig utvikling for deltakerne og jeg benytter LUPRO som en casestudie. Jeg kombinerer kvantitativ og kvalitativ metode.

Mine funn tyder på at deltakerne på LUPRO opplever en hensiktsmessig utvikling som leder og menneske og de får en tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Noen opplever dette i større grad enn andre, men alle melder om et utbytte som kan betegnes som positivt.

Jeg har funnet et fåtall signifikante forskjeller i utbytte mellom de som har og de som ikke har tidligere lederutdanning. Stort sett opplever disse to gruppene det samme utbyttet.

Ift min problemstilling så er det usikkert hvorvidt funnene i denne oppgaven kan generaliseres til å si at eksterne lederutviklingstiltak generelt gir læring og en hensiktsmessig utvikling.

1 Introduksjon

God ledelse kan føre til fantastiske prestasjoner og gode ledere får fram det beste i dem rundt seg. Vi trenger uten tvil dyktige og skolerte ledere, men vil lederutviklingstiltak bidra til å gi oss de lederne vi trenger? Er det verdt å bruke tid og penger på å sende lederne våre på slike programmer og gjør det dem til bedre ledere?

Lederutvikling på verdensbasis er en milliardindustri (Arnulf, 2012). Debatten har pågått lenge i forskningsmiljøer og næringslivet hvorvidt lederutvikling faktisk har en effekt for organisasjoner og om det er verdt å bruke tid og penger på. Mange vil påstå at det å være leder for en organisasjon i opp- og nedturer i seg selv gir tilførsel av kompetanse og bidrar til personlig utvikling. Hva skal vi med lederutviklingstiltak når organisasjonen i seg selv er en unik arena for læring og personlig utvikling?

Dersom lederutviklingstiltak skal kunne forsvare sin egen eksistens må vi kunne forvente at deltakerne tilføres noe utover det de får som følge av jobben som leder og at dette i sin tur vil gjøre dem bedre egnet til å utføre jobben som leder.

I et bedriftsøkonomisk perspektiv vil høyere inntjening og mer effektiv drift være viktige indikatorer for en organisasjons vellykkethet. Dette er enkelt å måle og mye av forskningen på lederutvikling benytter derfor dette som parametere på effekten av lederutviklingsprogram. Erfaring fra denne forskningen tilsier derimot at det er svært vanskelig å påvise at lederutviklingstiltak forbedrer en organisasjons resultater.

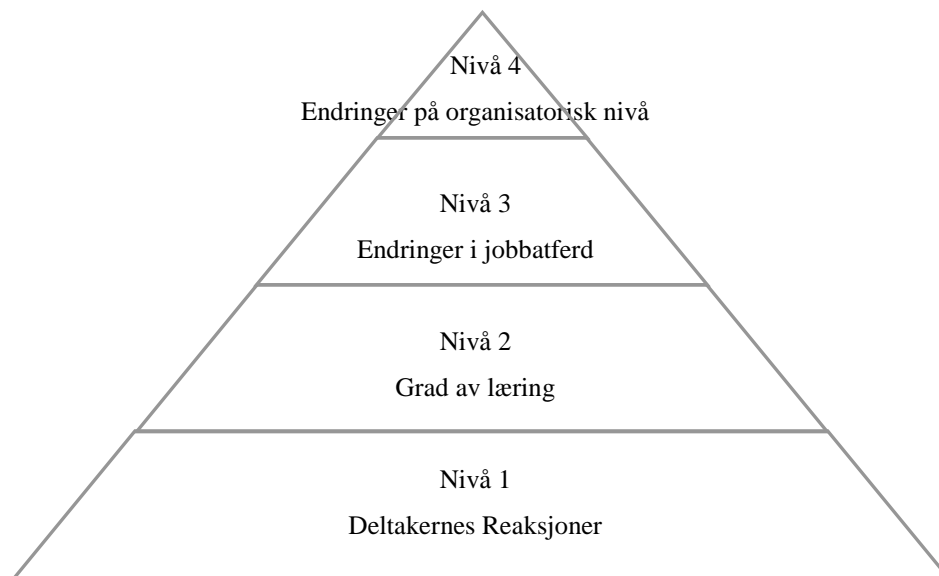
Kan vi ut fra det konkludere med at lederutviklingstiltak er bortkastet tid og penger? Eller kan det være at lederutvikling gir et utbytte som ikke er så lett å omsette i tall og resultater, men likevel har betydning for organisasjonens effektivitet? Min erfaring som leder i Hæren tilsier at i tillegg til den formelle faglige kompetansen, så er visse personlige egenskaper avgjørende for å lykkes som leder. Lederen må kjenne seg selv og forstå hvordan hans adferd innvirker på andre. Han må være bevisst på hva han står for og ikke står for. Han må tørre å ta ansvar og tørre å ta beslutninger som noen av de viktigste faktorene. I tillegg kommer man ikke utenom evnen til å kommunisere og motivere. Mye av dette handler om selvinnsikt, selvfølelse og trygghet rundt egen person slik jeg har erfart det. Denne selvfølelsen og selvinnsikten er i motsetning til et kvartalsresultat ikke så lett å måle. Det er heller ikke lett å påvise sammenhengen mellom disse personlige egenskapene hos en leder og en organisasjons resultater. Min erfaring som leder i Hæren tilsier likevel at hvorvidt lederen innehar disse egenskapene har stor betydning for organisasjonens resultater. Disse

sammenhengene er vanskelig å påvise rent lineært, det handler mer om en oppfatning jeg har utviklet over tid som leder. En del lederutviklingstiltak, deriblant Forsvarets Lederutviklingsprogram LUPRO, har til hensikt å utvikle blant annet egenskaper som selvfølelse og selvinnsikt hos ledere.

Sett i lys av dette blir mitt innspill i debatten om lederutvikling å undersøke hvorvidt deltakeren selv opplever læring og personlig utvikling på et lederutviklings-tiltak i Forsvarsregi. Gir det et hensiktsmessig utbytte, eller er effekten av et slikt program begrenset til noen velfortjente avbrekk fra en ellers hektisk arbeidshverdag?

1.1 Avgrensning og problemstilling

For å tydeliggjøre hva jeg ønsker å undersøke vil jeg benytte en anerkjent modell for evaluering av effekter fra trenings- og utviklingstiltak, utviklet av amerikaneren Donald L. Kirkpatrick (1994). Hans modell tar utgangspunkt i at effekter kan måles på fire ulike nivåer; Organisatorisk utbytte, endringer i jobbadferd, grad av læring og deltakernes tilfredshet med tiltaket (Kuvaas, Dysvik, 2012). Modellen vil bli grundigere diskutert i teorikapittelet.



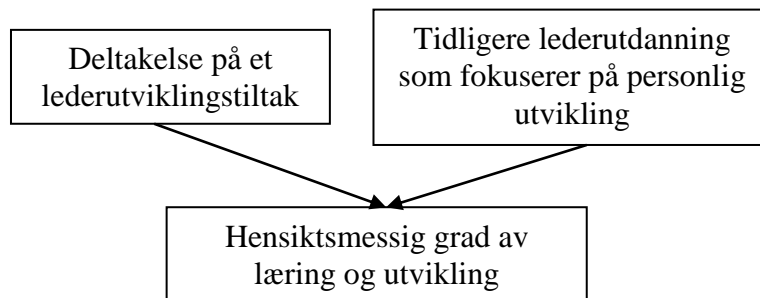
Figur 1-1: Kirkpatrick's modell for evaluering av kompetanseutviklingstiltak. Bygger på Lai og Juels, (2004) oversettelse (Kuvaas, Dysvik, 2012).

Det er altså nivå to i Kirkpatrick sin modell jeg tar utgangspunkt i. Jeg vil ikke kunne si noe om deltakeren har endret jobbadferd utfra min problemstilling. Jeg tar ikke hensyn til faktorer som for eksempel forhold ved arbeidsplassen som vanskeliggjør overføring av læring fra tiltak til jobb. Jeg er interessert i deltakerens subjektive opplevelse av utbyttet. En faktor

som selvtilitt er ikke så lett å måle av hverken medarbeidere eller nærmeste sjef, men vi vet alle hvordan følelsen av selvtilitt eller fravær av det oppleves.

Når jeg mener utbytte i form av læring og personlig utvikling så knytter jeg det opp mot hva teori om ledelse og lederutvikling vektlegger som viktig for ledere, samt intensjonen med LUPRO som blant annet er å videreutvikle egne kvaliteter som leder og medmenneske.

Jeg skal videre undersøke i hvilken grad tidligere lederutdanning kan ha innvirkning på utbyttet til deltakerne. Med lederutdanning mener jeg da utdanning som fokuserer på personlig utvikling som menneske og leder. LUPRO var i utgangspunktet et program kun for sivilt ansatte i Forsvaret, men i 2010 ble det mulig også for militært ansatte å søke om plass. Deltakerne på LUPRO består derfor av personer med militær og sivil utdanning og bakgrunn. En del av deltakerne har tidligere gjennomført militære og sivile utdanninger som fokuserer på personlig utvikling som menneske og leder. Basert på min erfaring som elev på befalsskole, krigsskole og LUPRO så er det grunnlag for å hevde at det er noen fellestrekk ved disse utdanningene rundt det som omhandler utvikling som menneske og leder. På den bakgrunn vil det være interessant å undersøke om denne type tidligere lederutdanning har innvirkning på utbyttet som deltaker på et lederutviklingstiltak, i dette tilfellet, LUPRO.



Figur 1-2 Forskningsmodell.

Basert på deltakernes egne tilbakemeldinger vil jeg undersøke om lederutviklingstiltak har noe for seg og hvorvidt LUPRO fungerer iht. intensjonen. Dette leder meg fram til følgende problemstilling:

«I hvilken grad fører deltakelse på eksterne lederutviklingstiltak til en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder? Forekommer det tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og i hvilken grad vil deltakernes tidligere lederutdanning påvirke graden av dette utbyttet?»

En case-studie av Forsvarets Lederutviklingsprogram – LUPRO

1.2 Oppgavens struktur

I *kapittel 1* har jeg presentert oppgavens tema, bakgrunn, avgrensninger og valg av problemstilling.

I *kapittel 2* vil jeg presentere relevant teori for oppgaven. Jeg begynner med en gjennomgang av ledelse som fenomen. Jeg vil deretter ta for meg lederutvikling og redegjøre for temaet med utgangspunkt i teori om lederutvikling. Jeg vil i tillegg i noen grad støtte meg til teori om læring, personalutvikling, og trenings- og utviklingstiltak.

I *kapittel 3* gjør jeg rede for oppgavens metodiske grunnlag. Her vil jeg diskutere min egen relasjon til temaet, mine metodiske valg, datagrunnlaget og reliabilitet og validitet i oppgaven.

I *kapittel 4* vil resultatene fra den kvantitative og kvalitative undersøkelsen presenteres. Jeg begynner med den kvantitative delen ved først å gi en gjennomgang av deskriptiv statistikk med fokus på utbytte blant deltakerne. Deretter vil jeg legge fram resultatene som sier noe om i hvilken grad tidligere lederutdanning innvirker på opplevd utbytte. Jeg vil så legge fram de kvalitative resultatene etter samme framgangsmåte. De kvalitative resultatene vil jeg diskutere opp mot relevant teori samtidig som de presenteres.

I *kapittel 5* vil jeg diskutere resultatene fra kapittel 4. Hensikten er å belyse resultatene ytterligere ved å se dem opp mot relevant teori. Jeg vil avslutte med å peke på noen metodiske svakheter ved oppgaven.

I *kapittel 6* vil jeg oppsummere mine funn og gi en konklusjon på problemstillingen. Helt til slutt vil jeg redegjøre for mulige implikasjoner for videre forskning og praksis.

1.3 Presentasjon av Forsvarets Lederutviklingsprogram, LUPRO

Da jeg benytter LUPRO som case-studie finner jeg det naturlig å gi en kort gjennomgang av tiltaket. Programmene startet i 1982 og var tiltenkt sivilt ansatte. "Nye LUPRO" har pågått fra 2003 og består av fem ukes-samlinger over 10 måneder og ulike former for prosjektarbeid knyttet til egen rolle. Målgruppen er ledere eller personell som er tiltenkt konkrete lederoppgaver. Fra 2010 fikk militært ansatte mulighet til å søke på programmet. LUPRO, handler om generisk lederutvikling. Det vil si at det fokuserer på personlig utvikling i form av bevisstgjøring av egen lederrolle, praktisk kommunikasjonstrening og videreutvikling av egne kvaliteter som leder og medmenneske. Arbeidsform er forelesninger, selvstudie og gruppearbeid med veileder og refleksjon. Ingen oppfølging i etterkant. Fullstendig informasjon om programmet i vedlegg F.

2 Teoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere relevant teori som er knyttet til min problemstilling. Jeg begynner med en gjennomgang av ledelse som fenomen ved å ta for meg definisjoner og ulike teorier om ledelse. Jeg vil så bevege meg over på lederutvikling ved først å gjøre rede for begrepet og kort skissere hvilke typer lederutvikling som eksisterer. Deretter vil jeg beskrive ulike måter å måle effekt av lederutvikling på. Jeg vil deretter se på hva som kan påvirke utbyttet av lederutvikling på individuelt nivå. Jeg vil så se på hvorvidt lederutvikling historisk har vist seg å ha noen effekt. Til slutt vil jeg se på suksesskriterier for utforming av lederutviklingsprogrammer. I tillegg til teori om lederutvikling vil jeg i noen grad støtte meg til teori om læring, personalutvikling, og trenings- og utviklingstiltak.

2.1 Ledelse – en gjennomgang av sentrale teorier

Jeg vil nå kort gjennomgå definisjoner på ledelse og de mest sentrale teoriene rundt ledelse.

2.1.1 Definisjoner på ledelse

Ledelsesfeltet er stort og kompleks og mangler en felles akseptert definisjon. (Yukl, 2001, ref. i Skogstad og Einarsen, 2002). Det er likevel en del kjennetegn som personlige egenskaper (Skogstad og Einarsen, 2002), personlige ferdigheter og måloppnåelse gjennom andre som går igjen i flere definisjoner på ledelse (Bergheim et al., 2007). Arnulf (2012) sier at ledelse er å skape oppslutning om målrettet samarbeid gjennom å gjøre det meningsfylt. Tidligere oppfatninger handlet om at lederen påvirker medarbeiderne gjennom makt og innflytelse, mens nyere ledelse vektlegger motivasjon som virkemiddel for å nå organisasjonens mål. Synet på ledelse kan vi si har endret seg over tid (Bergheim et al., 2007).

Følgende definisjon basert på Tannenbaum og Schmitt (1958) legger jeg til grunn i min oppgave: ”Ledelse er en mellompersonlig påvirkning, utøvet i en situasjon, og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelsen av ett eller flere mål.”

2.1.2 Ulike perspektiver på ledelse

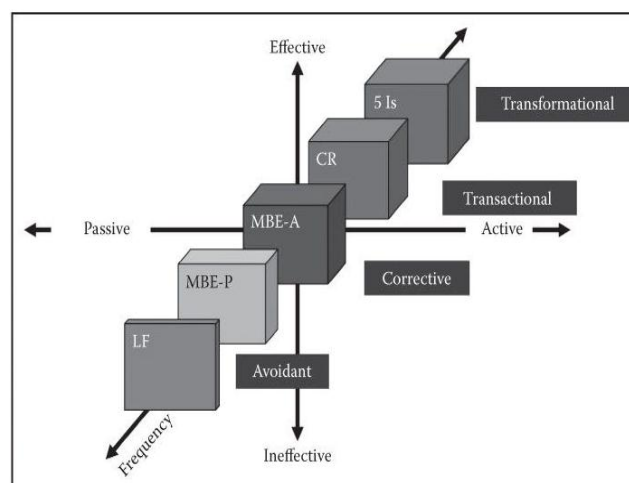
Jeg vil her kort presentere de tre mest sentrale ledelsesteoriene, trekkteori, lederstilteori og situasjonsbestemt ledelse. Jeg vil til slutt komme inn på nyere perspektiver rundt ledelse.

Trekkteori vektlegger *personlige egenskaper* som en forutsetning for å utøve god ledelse. Innenfor dette perspektivet anser man ikke ledelse som noe som kan læres (Skogstad og Einarsen, 2002). Et nyere perspektiv ser på ledelse som *personlige ferdigheter* eller *lederstil(er)* som i større grad kan utvikles (Blake og Mouton, 1978, ref. i Skogstad og

Einarsen, 2002). Viktig her er skillet mellom *oppgaveorientert lederatferd* - å bry seg om at oppgavene blir løst og *relasjonsorientert lederatferd* - å bry seg om at de ansatte utvikles og trives. Begge deler må beherskes for å utøve effektiv ledelse. Svakheten ved dette perspektivet er at forhold som situasjonen, organisasjonen og medarbeiderne ikke er tatt i betraktning. Som en kritikk av lederstilperspektivet introduserte Hersey og Blanchard (1969, ref. i Skogstad og Einarsen, 2002) en modell for *situasjonsbestemt ledelse*. De er også opptatt av oppgave- og relasjonsorientert ledelse, men vektlegger at lederen i tillegg må tilpasse lederstilen til de ansattes kompetanse og modenhetsnivå. Eksempler kan være instruerende lederstil, deltakende lederstil og delegerende lederstil. Kritikken mot denne modellen har vært det ensidige fokuset på medarbeidernes modenhetsnivå og i dag vet vi at det er flere aspekter ved situasjonen som vurderes i forhold til valg av lederstil (Bergheim, et al., 2007).

Nyere perspektiver vektlegger lederens visjonære og inspirerende egenskaper. Her vektlegges lederens kognitive kapasitet, altså evnen til å oppfatte, bearbeide og fortolke informasjon (Bergheim, et al., 2007). Innenfor dette perspektivet finner vi transformasjonsledelse, som blir sett på som vår tids paradigme for god ledelse (Martinsen, 2009). Studier har også vist at transformasjonsledelse kan være en egnet underliggende ledelsesmodell for grunnleggende befalsutdanning i det norske Forsvaret (Venemyr, 2005).

Transformasjonsledelse og transaksjonsledelse (Bass, 1998) har vært sentrale begreper i utformingen av modellen Ledelsesspekteret, The full range of leadership model (Bass, Avolio, 1994).



Figur 2-1 Ledelsesspekteret (Bass, Avolio, 1994).

Modellen har vært gjenstand for utvikling, men utgangspunktet er at alle ledere benytter transformasjonsledelse og transaksjonsledelse i varierende grad. Den horisontale dimensjonen

er basert på definisjoner av aktivt og passivt lederskap. Den vertikale dimensjonen baserer seg på empiri over hvilken lederstil som er mest effektiv. Den tredje dimensjonen sier i hvor stor grad den enkelte lederstil bør benyttes ift å utøve effektivt lederskap (Bass, Avolio, 1994).

Innenfor transaksjonsledelse finner vi (1) *Betinget belønning (CR-Contingent Reward)*. Lederen stiller klare krav og tilbyr en belønning for utført arbeid. (2) *Aktiv avviksledelse (MBE-A-Management By Exception-A)*. Lederen overvåker og griper inn bare før en feil er i ferd med å oppstå. (3) *Passiv avviksledelse (MBE-P)*. Lederen overvåker og griper inn først når feilen har oppstått. (4) *La det skure-lederskap (LF-Laissez Faire)*. Fravær av lederskap, lederen involverer seg ikke. Innenfor transformasjonsledelse finner vi de fem T'ene; (1) *Inngir tillit*. Lederen framstår som en som ønsker det beste for organisasjonen og ikke personlig vinning. (2) *Idealisert innflytelse*. Lederen er framstår med overbevisning og beundres som rollemodell. (3) *Inspirerende motivasjon*. Lederen gir et tiltalende bilde av fremtiden og inspirere til økt innsats. Lederen skaper bevissthet om og aksept for gruppens målsettinger og får de ansatte til å se utover egne interesser til det beste for gruppen. (4) *Intellektuell stimulering*. Lederen stimulerer de ansatte intellektuelt ved å utfordre etablerte sannheter og oppfordre til nytenkning. (5) *Individuell omtanke*. Lederen tar hensyn til den enkeltes følelsesmessige behov og derved fremmer personlig utvikling (Bass, Avolio, 1994).

2.2 Lederutvikling

Jeg vil innlede dette kapittelet ved først å gjøre rede for begrepet lederutvikling og kort skissere hvilke typer lederutvikling som eksisterer. Deretter vil jeg beskrive ulike måter å måle effekt av lederutvikling på. Jeg vil deretter se på hva som kan påvirke utbyttet av lederutvikling på individuelt nivå. Jeg vil så ta for meg hvorvidt lederutvikling har vist seg historisk å ha noen effekt. Til slutt vil jeg se på hva som er suksesskriterier for utforming av lederutviklingsprogrammer.

2.2.1 Hva er lederutvikling?

Lederutvikling kan være nesten hva som helst, og mye av det har ukjent virkning. (Arnulf, 2012). Hvor går grensene for når det slutter og begynner? Er det slik at lederutvikling bare er noe som foregår på et konkret tiltak, eller foregår det også til daglig i jobbsituasjon?

Min erfaring tilsier at jeg kan oppleve læring og personlig utvikling i den daglige jobbsituasjonen som leder. Martinsen (2009) sier at det å være introspektiv er den viktigste egenskapen for å kunne fortsette å utvikle seg som leder etter at den formelle lederopplæringen er fullført. Dette kan indikere at lederutvikling også foregår utenom

formelle opplæringsarenaer. Det eksisterer ingen allment akseptert definisjon på lederutvikling. En definisjon som likevel er treffende ift min problemstilling er: ”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.” (Lucier, Kocourek og Habbel, 2006, ref. i Arnulf 2012)

Det vi ser her er at lederutvikling ikke er definert som en bestemt type aktivitet, men at det handler om et resultat – bedre ledelse. Hva går så lederutvikling ut på?

Hvilke typer lederutvikling finnes?

Arnulf (2012) skiller mellom tre hovedtyper av lederutviklingstiltak:

Lederopplæring handler om forretningsutvikling og styring av organisasjonen.

Forretningsutvikling krever kunnskaper om bedriftens virksomhet for å holde den konkurransedyktig. Styringsteknikker omfatter teknikker for styring av grupper og organisasjoner. Dette skal gi kunnskap om ulike områder som angår driften. (Arnulf 2012) *Strategisk samkjøring* er alle slags tiltak som hjelper organisasjonens deltakere til å forstå og tenke likt omkring strategier, arbeidsformer og ikke minst utvikle et felles språk. Dette kalles ofte kick-offs, seminarer eller samlinger. Dette kan ikke kjøpes utenfra, men må lages internt og stadig gjentas når strategier og medlemmer skiftes ut. Resultatet kan kalles samhandlingskompetanse og felles forståelse.(Arnulf 2012). *Generisk lederutvikling* omfatter alle tiltak som bedrer den enkelte leders evne til å opptre som leder. Dette er den vanskeligste delen og kjernen i det mange tenker på som lederutvikling – evne til å kommunisere, motivere og skape retning (Arnulf 2012). LUPRO faller inn under denne kategorien.

Innenfor disse tre kategoriene finnes et stort antall ulike lederutviklingstiltak og aktiviteter. McCauley, Moxley og Van Velsor (1998, ref. i Collins og Holton, 2004) foreslo at lederutvikling omfatter en hel rekke aktiviteter som mentorering, tilbakemeldinger satt i system, det å bli fulgt opp av ledere på overordnet nivå, leder-medarbeider-relasjoner, såkalt on the job training og formell ledertrening. Dette sier noe om at lederutvikling ikke bare foregår i form av formelle trenings- og utviklingstiltak, men også i jobbsituasjonen.

Lai trekker et skille mellom interne og eksterne tiltak. Ifølge Lai (2004) velger mange organisasjoner eksterne tiltak. Dette kan skyldes ressurstilgang, men mange velger eksterne til tross for at de har kompetanse til å gjennomføre det selv. Dette fordi det virker mer attraktivt og legitimt. Som en belønning for de ansatte er det mer attraktivt med et eksternt kurs. En siste mulighet er samarbeidstiltak der man henter inn eksternt kompetanse, men tilpasser utdanningen til interne forhold. Det vil trolig bli mer utbredt i årene som kommer (Lai, 2004).

En 360-vurdering (Pulakos og O`Leary 2001, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012) innebærer at man henter inn vurderinger av en leders jobbrelaterte atferd med vekt på ønsket utvikling fra under- over- og sideordnede. Dette er et eget tiltak som er utviklet spesielt for ledere (Kuvaas, Dysvik, 2012). Vurderinger av en leder vil alltid være subjektiv og en slik 360-vurdering vil derfor gi et mer komplett bilde av en leders prestasjoner og det gir økt reliabilitet og validitet (Morgeson, Mumford og Campion, 2005).

2.2.2 Hvordan måle effekten av lederutvikling?

Jeg vil nå se på ulike måter å måle effekten av et lederutviklingstiltak ved å ta utgangspunkt i en velbrukt modell for evaluering av kompetanseutviklingstiltak.

Når man skal måle effekten av lederutviklingstiltak finnes der ulike indikatorer man kan se på. For å illustrere de ulike indikatorene velger jeg å benytte Donald Kirkpatrick (1959a og b, 1960a og b) sin modell for evaluering av kompetanseutviklingstiltak, Figur 1-1, side 8. Den måler et tiltaks effekt på fire ulike nivåer. Det første nivået, deltakernes reaksjoner, kan omhandle deltakernes grad av tilfredshet med tiltaket. Dette måles vanligvis ved strukturerte spørreskjemaer. Det andre nivået, grad av læring, kartlegger hvorvidt deltakerne har mer kunnskap etter tiltaket enn da de begynte. Dette kan måles gjennom kunnskapstester før og etter tiltaket. Det tredje nivået kartlegger i hvilken grad deltakerne tar i bruk den tilegnede kompetansen i jobbsituasjon. Dette kan måles gjennom prestasjonsvurdering av nærmeste leder. Det fjerde nivået kartlegger i hvilken grad organisasjonen som helhet viser forbedringer etter tiltaket Dette kan måles gjennom for eksempel redusert turnover eller økt fortjeneste (Kuvaas, Dysvik, 2012).

Modellen har nærmest vært uendret siden den først kom, men den har også møtt en del kritikk. Noe av kritikken mot modellen går på at det kan være lett å anta at dersom deltakerne har vært fornøyd med kurset (nivå 1) så har de også hatt høy grad av læring (nivå 2). Studier viser derimot en svak sammenheng mellom positive resultater på nivå 1 og positive resultater på nivå 2 (Kuvaas, Dysvik, 2012). Modellen til Kirkpatrick har også vært kritisert for å gi inntrykk av at det høyeste nivået er det viktigste, men ifølge Kraiger (2002, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012) kan endringer på nivå 2 og 3 være like viktig som endringer på nivå 4.

2.2.3 Faktorer som påvirker grad av individuell læring på trenings- og utviklingstiltak

Jeg skal nå se nærmere på hvilke faktorer som viser seg å ha betydning for i hvilken grad deltakere oppnår læring (nivå 2) fra et trenings- og utviklingstiltak. Jeg innleder med å avklare begrepet læring. Deretter vil jeg se på noen allmenne, individuelle læringsfaktorer.

Jeg vil så se på de viktigste faktorene som kan skape variasjon i læringsutbyttet i et trenings- og utviklingstiltak.

Det finnes mange definisjoner på læring, men det er likevel enighet om at læring er knyttet til faktisk eller potensiell endring i atferd (Moxnes, 1982, ref i Lai, 2004).

Skillet mellom faktisk og potensiell læring er imidlertid vesentlig. Dersom atferden endres kan man si at endringen er et produkt av læringen, altså tilegnelsen av kunnskapen, men her vil det også være en del mellomliggende faktorer (Lai, 2004). Med utgangspunkt i min problemstilling legger jeg følgende definisjon om læring til grunn:

«Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som gir relativt varige endringer i en persons adferdspotensial».

Lai, 2004: 155.

Faktorer som påvirker individuell læring

Moxnes (1981, ref i lai, 2004) skiller mellom fire områder som påvirker læring; det personlige området, det mellommenneskelige, det organisatoriske og det samfunnsmessige området. Jeg vil her kun ta for meg de to førstnevnte områdene da disse har størst relevans opp mot mitt forskningsspørsmål.

Innenfor det personlige området vil selvbilde og personlige egenskaper være av betydning for læringsmotivasjon. Et trygt selvbilde vil gjøre det lettere å tre inn i en læringsrolle, mens enkelte voksne forbinder læring med noe man gjør som barn og gjerne student og de kan da oppleve en læringssituasjon som truende mot eget selvbilde. Angst kan bidra til å forsterke og hemme læring avhengig av intensitet og angsttoleranse, samt i hvilken grad den enkelte trekkes mot vekst og utvikling fremfor stabilitet. Selvopplevd mestringsevne (Bandura 1986, 1990, ref i Lai, 2004) viser seg å være viktig for å tørre å sette seg høye mål og legge ned innsats for å nå dem.

Egenskaper ved gruppen en medarbeider er knyttet til vil også påvirke muligheten for læring. Tilbakemelding og normer ser ut til å ha en spesiell betydning. Mangelfull tilbakemelding til den enkelte om ytelse kan skyldes motstand mot å gi og motta tilbakemelding. I grupper der man er veldig åpen for tilbakemelding har det en tendens til å bli lagt mest vekt på negative tilbakemeldinger og dette kan føre til at deltakerne går i forsvarsposisjon og ikke tar til seg tilbakemeldingene (Moxnes, 1981, ref i Lai 2004).

Faktorer som kan skape variasjon i utbyttet i et lærings- og utviklingstiltak

Ifølge Kraiger (2003, ref i Kuvaas, Dysvik, 2012) er det i hovedsak tre områder som kan skape variasjon i utbyttet; individuelle egenskaper, egenskaper ved arbeidsmiljøet samt egenskaper ved tiltaket.

Individuelle egenskaper

Faktorer som kjønn og alder utpeker seg ikke som sentrale ift å forklare variasjon i utbytte fra trenings- og utviklingstiltak (Kraiger 2003, ref i Kuvaas og Dysvik, 2012).

Generelt evnenivå er sterkt positivt relatert til kunnskaps og ferdighetstilegnelse innenfor trenings- og utviklingstiltak. Sammenhengene blir sterkere når innholdet øker i kompleksitet.

(Colquitt et al., 2000, ref. i Kuvaas, Dysvik 2012). Personlighetstrekk som

samvittighetsfullhet (Salgado, 1997, ref. i Kuvaas, Dysvik 2012) viser en sterk positiv

sammenheng med utbyttet. En annen viktig egenskap er såkalt indre eller ytre

kontrollplassering. Deltakere som ser egne handlinger som et resultat av egne kunnskaper og

evner, omtalt som indre kontrollplassering, er mer positivt innstilt til trenings- og

utviklingstiltak fordi de opplever at de kan påvirke utfallet av prosessen i større grad.

Subjektiv mestringsevne viser seg å innvirke positivt på både motivasjon til å delta og evne til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (Kuvaas, Dysvik, 2012).

Studier innen skolesammenheng støtter opp om sammenhengen mellom indre motivasjon og kunnskaps- og ferdighetstilegnelse. Studier viser også at opplevelsen av å bli investert i og det å få mulighet seg til utvikle gir økt indre motivasjon. (Dysvik og Kuvaas, 2008; Dysvik og Kuvaas, 2009, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012). Studier av 360-evalueringer viser at de som tror at endring av egen atferd er mulig viser i større grad forbedring over tid enn de som ikke tror at de klarer å endre seg (Dweck, 1999, Heslin, Latham og VandeWalle, 2005; Heslin og Latham, 2004, ref. i Kuvaas, Dysvik 2012). Det viser seg også at evnen til å sette seg mål for atferdsendring for så å følge det opp med handling er viktig (Payne et al., 2007, ref. i Kuvaas, Dysvik 2012).

Egenskaper ved arbeidsmiljøet

Egenskaper ved arbeidsmiljøet kan gi motivasjon for å delta på trenings- og utviklingstiltak.

Hvis medarbeiderne opplever støtte til trenings- og utviklingstiltak fra sine ledere og/eller

kolleger vil dette føre til et positivt klima for læring (Noe og Wilk, 1993 ref i Kuvaas, Dysvik

2012). På samme måte kan egenskaper ved arbeidsmiljøet vanskeliggjøre overføring av

tilegnede kunnskaper og ferdigheter fra tiltak til jobbsituasjon (Noe og Wilk, 1993 ref. i Kuvaas, Dysvik 2012).

Egenskaper ved tiltaket

Ifølge Moxnes (1981, ref. i Lai, 2004) må utformingen av tiltaket fylle visse kriterier for at deltakerne skal oppnå en god læringseffekt. Han kaller dette læringsprinsipper og skiller mellom to ulike; tekniske og humanistiske.

De tekniske prinsippene gir retningslinjer for hvordan en lærings situasjon bør utformes. Sentralt her er *fordelt læring* som innebærer å dele læringsprosessen opp i flere økter for å gi mulighet til refleksjon, modning og praktisering av lærdommen mellom øktene. *Forsterkning av læring* innebærer å belønne ønsket atferd som viser seg å ha god effekt. Straffereaksjon mot uønsket atferd har derimot ofte liten eller ingen effekt. *Tilbakemelding* er også svært sentralt. Det som er viktig her er at deltakerne får informasjon om hvorfor konsekvensene av ytelse er positive eller negative samt om hvordan atferd og ytelse kan forbedres (Cascio 1991b, ref. i Lai 2004).

De humanistiske prinsippene vektlegger behov hos den enkelte som må være tilfredsstillt for at læring skal finnes sted og er derfor rettet mer mot selve læringsprosessen enn utformingen av lærings situasjonen (Moxnes, 1981, ref. i Lai 2004). *Mål* innebærer at jo bedre kjent en deltaker er med målene med et tiltak jo større er sannsynligheten for å oppnå ønsket læringseffekt. *Motivasjon*, og da selvmotivasjon er av stor betydning og Moxnes (1981, ref. i Lai 2004) mener derfor at læringstiltak bør baseres på frivillighet og skreddersys deltakernes oppfatning av læringsbehov. Det må også tas høyde for at all læring er angstskapende og derfor skaper motstand. For å motvirke denne motstanden må tiltaket legges opp slik at man oppnår mest mulig trygghet og toleranse for angsten. *Meningsprinsippet* vil si at innholdet må være relevant opp mot arbeidssituasjonen. *Medbestemmelse* innebærer at deltakerne får innflytelse ifm planlegging og gjennomføring av læringstiltak, men det må sees opp mot organisasjonens behov. For høy grad av medbestemmelse kan føre til avsporinger som hemmer læringen (Moxnes, 1981, ref. i Lai 2004). *Muligheter* innebærer at det må legges til rette for prøving og feiling uten fare for frykt for negative reaksjoner fra andre deltakere eller de ansvarlige (Moxnes, 1981, ref. i Lai 2004).

2.2.4 Har lederutvikling noen effekt?

Jeg vil nå se på i hvilken grad ulike lederutviklings-tiltak har vist seg å ha effekt. For ordens skyld nevner jeg at denne delen tar for seg effekt på alle fire nivå i Kirckpatrick sin modell.

Lederutviklingstiltak viser seg å ha varierende effekt

Collins og Holton gjennomførte en anerkjent metaanalyse av 83 studier som omhandlet effektiviteten til lederutviklingsprogrammer fra 1982 til 2001. De fant en stor bredde i effektstørrelser som viste at det er mulig å ha store effekter, eller slett ingen effekter. (Collins, Holton, 2004). En studie gir noe støtte for at det å trene ledere innenfor transformasjonsledelse kan påvirke økonomiske prestasjoner i organisasjonen, men den studien baserer seg på et lite utvalg så det er en begrenset gyldighet (Barling, Weber, Kelloway, 1996). Den mest omfattende og konservative metaanalysen som er utført (Avolio et al, 2009, ref i Kuvaas, Dysvik, 2012) viser en effektstørrelse på hele 0,60, men de forskjellige studiene viste stor forskjell og spennet var fra 0,23 til 0,97. De fant også at mange studier på lederutvikling ikke er i stand til å konkludere med om det har hatt noen effekt.

En metaanalyse av 24 studier viser at 360-vurderinger er positivt relatert til forskjellige prestasjonsmål på individ og organisasjonsnivå. I de organisasjonene der lederne mottar positive vurderinger og viser forbedring over tid viser det seg å være lavere turnover og bedre trivsel og jobbensgjement i samme periode (Smither et al., 2005, ref. i Kuvaas og Dysvik, 2012). Samtidig så skal man ikke forvente omfattende atferdsendringer blant det store flertallet av ledere da forbedringene i vurderingsscoren av lederne var positive, men nokså små (Smither et al., 2005, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012).

E.Wight Bakke sin studie av Administrativt Forskningsfonds Lederopplæring, Solstrand-programmet, pekte på økt selvtillit og problemløsningsevne for den enkelte som det største utbyttet (Bakke, 1959, ref. i Nordhaug, 1994). Deltakerne hevdet at den økte selvtilliten frigjorde dem fra det som fram til da hadde vært selvpålagte begrensinger. Nå turte de å bruke kunnskaper og evner de allerede hadde, samt satse på de ideer og tanker de hadde tilegnet seg gjennom et helt liv av erfaringer (Nordhaug, 1994).

Stendal (2003, ref. i Myrvold 2009) påviste en positiv sammenheng mellom tid og hvordan deltakerne vurderte effekten av et lederutviklingsprogram i Det Norske Veritas. Det antydes at deltakerne trengte noe tid til å finne ut hvordan innholdet i programmet faktisk kan anvendes og at utbyttet kan øke over tid.

Berntsen (1984, ref. i Nordhaug 1994) skiller mellom konkret utbytte og psykologisk utbytte. Konkret utbytte omhandlet karriere og arbeidsoppgaver, mens psykologisk utbytte omfattet selvtillit og lærelyst. Analyser av trenings- og utviklingstiltak har vist at faktorer som økt lærelyst, lyst til å ta andre kurs, økt interesse for kursemnet og personlig utvikling ble oppgitt som utbytte (Nordhaug, 1994).

Lederutviklingstiltak blir ikke grundig nok evaluert

Metaanalysen til Burke og Day (1986, ref. i Collins, Holton, 2004) var den første store empiriske studien som tok for seg evalueringen av lederutviklingstiltak fra 1951-1982. De fant at lederutvikling stort sett var rettet mot den enkeltes lederevner og evne til å utføre jobben. Utfra manglende evaluering anslo de at organisasjonene ikke var klar over om lederutvikling hadde noen effekt på organisasjonsnivå og de kom fram til at forskningen må få plass evaluering av effektivitet på organisasjonsnivå (Collins, Holton, 2004). Denne studien har vært kritisert for metodiske svakheter, men metodikken for metaanalyser har blitt bedre (Collins, Holton, 2004).

Annen forskning viser at evaluering i størst grad fokuserer på reaksjoner og læring og mindre på jobbadferd og organisatorisk utbytte (Van Buren og Erskine, 2002, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012). Dette sier noe om at man evaluerer der hvor dataene er lettest tilgjengelig. Lai (2004) hevder at det investeres store summer i kompetanseøkning, men at effekten av tiltakene sjeldent evalueres (jfr. Colbjørnsen og Larsen 1985, 1987; Spenner 1988; Capelli 1993, ref. i Lai, 2004). Grunnen til utilstrekkelig evaluering skyldes flere forhold. Lederrollen krever en form for kompetanse som er sammensatt og kompleks og det er derfor vanskelig å måle hvorvidt kompetansen blir bedret som følge av et tiltak (Collins, Low og Arnett, 2000, ref i Collins, Holton 2004). Lederutvikling innebærer en rekke aktiviteter og det er vanskelig å sette fingeren på hvilke tiltak som gir avkastning. Det skyldes delvis at noen organisasjoner ser ut til å ta det for gitt at lederutvikling vil bedre deltakerens lederevner og dermed organisasjonens resultater. Det som i størst grad evalueres er mellommenneskelige evner og jobbprestasjoner (Moxnes og Eilertsen, 1991, ref. i Collins og Holton 2004). Det å måle effektivitet på organisasjonsnivå er vanskelig, samt at noen forskere mener at man mangler en egnet modell til å måle tiltakenes innvirkning på organisasjonseffektivitet (Alliger and Janak, 1989; Bassi, Benson, og Cheney, 1996; Clement, 1982; Holton, 1996; Moller and Mallin, 1996; Newstrom, 1995; Swanson, 1998, ref. i Collins og Holton 2004).

Vil det å jobbe som leder gi like godt utbytte som et lederutviklingstiltak?

Vi har sett at teorien sier at lederutvikling kan foregå i jobbsammenheng. Andre derimot peker på verdien av å komme seg vekk fra arbeidsplassen for å få mulighet til å utvikle seg (Bergheim et al., 2007). Ifølge Mintzberg (1976, ref. i Dyrkorn, 1992) vil refleksjon og analyse av egne erfaringer være viktig for å skape læring og utvikling. Dette er ofte mangelvare i en leders hverdag som preges av høyt tempo, hyppige avbrytelser og en

vektlegging av handling framfor refleksjon. Videre kan ledere tilføre hverandre mye ved å dele erfaringer, og gi hverandre nyttige råd og tilbakemeldinger på slike programmer. Dette kan igjen føre til nye kunnskap og eventuelt læring (Dyrkorn, 1992).

Kan adferd endres og kan ledelse læres?

Personlig læring og utvikling krever både vilje til å bearbeide følelsesmessige sperrer og evne til å gi slipp på etablerte vanemønstre og tenkesett. Har man sin identitet i det en allerede føler og mener kan ny innsikt og erkjennelse framstå som en trussel (Hersey & Blanchard, 1982, ref i Bekkevoll et al.,1999). Dette støttes av Walle (1982, ref. i Dyrkorn, 1992) som hevder at denne type utvikling først krever en slags oppløsning av det eksisterende.

Diskusjonen rundt hvorvidt evnen til å være leder er medfødt eller ikke har eksistert i mange år. 100 års forskning har ikke klart å påvise at ledelse er en særskilt evne eller om det er et talent som tidlig fastlåses i oppveksten (Martinsen, 2009). Psykolog Hans Petter Karstad uttaler i dagens næringsliv (2012) at ledelse ikke kan læres og at man er født til å være sjef. Arnulf (2012) hevder at ledelse sannsynligvis vil kunne læres og som de fleste ferdigheter så vil noen egne seg bedre til dette enn andre (Arnulf, 2008, ref. i Kuvaas, 2008).

2.2.5 Suksesskriterier ved utforming av lederutviklingsprogrammer

Variasjonen i effektstørrelser i lederutviklingstiltak er stor (Kuvaas, 2012). Derfor er det viktig å vite under hvilke betingelser man kan forvente en positiv effekt av lederutvikling. Jeg vil nå se nærmere på hva forskningen hevder er viktig for at lederutviklingsprogrammer skal gi den ønskede effekt. Jeg vil også her ta for meg effekt på alle nivå.

Analyse i forkant og integrering i daglige gjøremål

Metaanalyse til Collins Og Holton (2004) peker på at nøkkelen til positiv effekt på organisasjonens ytelse er en analyse i forkant for å sikre seg at man velger de riktige ferdighetene som gjenstand for lederutvikling. Det må være tilpasset den enkelte deltakers behov, evner og preferanse for innlæringsmåte, samt at organisasjoner må bruke tid på å finne ut hvem som er de rette å sende på tiltaket. Burke and Day (1986, ref. i Collins, Holton, 2004) fremhever også at nivå på instruktør har mye å si for utfallet, og at forskjellige lederutviklingsmetoder ikke nødvendigvis fører til økt kunnskap og økte prestasjoner. Når det gjelder innlæringsmåter så er det noen som hevder at det er mindre viktig å ta hensyn til individuell tilpasning for læringsmåte, da forskningen rundt det er lite faktabasert og at det er variert bruk av innlæringsstrategier som fungerer best (Coffield Learning styles, 2004).

Ifølge Haaland og Dale (2005) må lederutviklingsprogrammer være integrert i de hverdagslige prioriteringer og gjøremål for å gi et utbytte. Ifølge Rønning (2007, ref i Bergheim et al., 2007) vil personlighetsorientert lederutvikling kunne være utviklende for lederen uten at organisasjonen for øvrig merker noe til det. Det blir for mye personfokus og for lite ledelsesfokus. Dette kan løses ved å tilpasse lederutviklingstiltaket i større grad til lederens hverdag og organisasjonens behov.

2.2.6 Oppsummering teori

Lederutvikling kan omfatte veldig mye, men ifølge Arnulf (2012) kan vi skille mellom tre hovedtyper tiltak; lederopplæring, strategisk samkjøring og generisk lederutvikling. Det viser seg at generelt evnenivå og samvittighetsfullhet har sammenheng med utbyttet av trenings- og utviklingstiltak. Teorien om lederutvikling tilsier videre at lederutviklingstiltak har varierende effekt. Effekten på jobbprestasjoner og organisatorisk nivå er vanskelig å måle, noe som også bidrar til at tiltakene ikke blir skikkelig evaluert. Det som ofte måles er mellommenneskelige evner og lederevner, mens noen ganger ser bedrifter ut til å ta det for gitt at lederutviklingstiltak bedrer ledernes evner og dermed bedriftens resultater. Videre er det mye som tyder på at ledelse er en ferdighet som kan læres, men som med andre ferdigheter vil noen beherske det bedre enn andre (Arnulf, 2008, ref. i Kuvaas, 2008).

For at lederutvikling skal gi en best mulig effekt må det foretas en grundig analyse i forkant og i tillegg må lederutviklingen være integrert i de daglige gjøremål.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne de ulike metodevalgene jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. Min bakgrunn som offiser, leder og deltaker på LUPRO vil kunne skape utfordringer ift å opprettholde en nødvendig objektivitet til temaet. For å skape en mest mulig nøytral avstand til temaet velger jeg å gjennomføre både en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse for å belyse problemstillingen på en mest mulig nyansert måte, samt søke å skape et best mulig grunnlag for eventuelle konklusjoner.

Jeg skal gjennom en empirisk undersøkelse og et begrenset antall intervjuer undersøke i hvilken grad deltakerne på Forsvarets Lederutviklingsprogram opplever læring og egenutvikling og i hvilken grad tidligere lederutdanning innvirker på utbyttet. Jeg vil beskrive fremgangsmåten jeg har brukt og gjøre rede for de vurderinger og metodiske valg jeg har gjort underveis. Først vil jeg introdusere min egen relasjon og rolle til temaet jeg utforsker.

Deretter vil jeg beskrive det teoretiske perspektivet og presentere forskningsdesignet. Jeg vil så beskrive hvordan jeg har gått fram i innsamling og analyse av kvantitative og kvalitative data. Til slutt vil jeg drøfte oppgavens kvalitet og troverdighet gjennom å diskutere validitet og reliabilitet.

Problemstillingen min innvirker på mitt valg av teori og metode (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Min overordnede problemstilling er:

«I hvilken grad fører deltakelse på eksterne lederutviklingstiltak til en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder? Forekommer det tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og i hvilken grad vil deltakernes tidligere lederutdanning påvirke graden av dette utbyttet?»

En case-studie av Forsvarets Lederutviklingsprogram – LUPRO

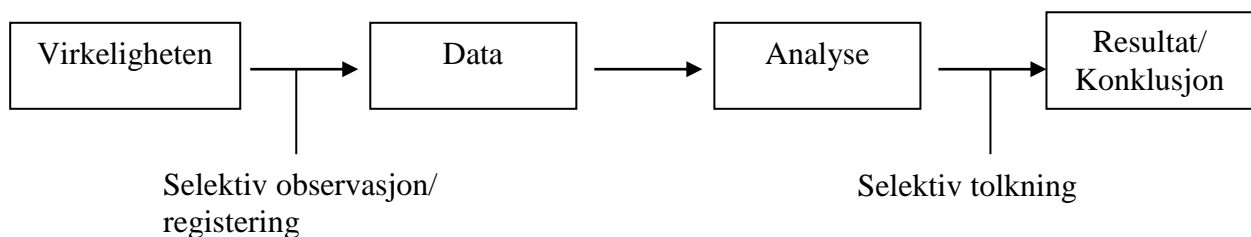
Dette er en evaluering av i hvilken grad deltakeren selv opplever utbytte. Samtidig er lederutvikling gjenstand for mye debatt om hvorvidt det har noen effekt og om kostnaden ved å gjennomføre det kan forsvares. I denne konteksten blir min oppgave utforskende da mitt bidrag blir å få fram deltakeren sitt syn på hvorvidt lederutvikling, i dette tilfelle LUPRO, gir et utbytte for deltakerne.

3.1 Min rolle og relasjon til temaet

Jeg er offiser, leder og har selv vært deltaker på LUPRO. Jeg har lenge hatt interesse for ledelse og jeg ønsker nå å undersøke effekten av lederutvikling. Min personlige og faglige bakgrunn medfører at jeg både har meninger og tanker om ledelse og lederutvikling. Jeg erkjenner samtidig at min kunnskap og erfaring om temaet bare utgjør en brøkdel av den samlede kunnskapen og at mine erfaringer er preget av selektive inntrykk og i noen tilfeller overgeneralisering (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Min bakgrunn gir meg en forforståelse. Dette er mine kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten og denne forforståelsen er helt nødvendig for å forstå virkeligheten (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Samtidig påvirker det hva jeg observerer og ikke observerer, samt hvordan jeg fortolker det jeg ser. I og med at jeg selv har vært deltaker på LUPRO vil også perspektivet være preget av hva jeg ønsket å utvikle hos meg selv og det at jeg selv har opplevd et utbytte. Min erfaring som leder og deltaker på LUPRO har jeg prøvd å se opp mot relevant teori og jeg vil prøve å inkludere egne erfaringer i diskusjonen av funnene senere i oppgaven. Min forforståelse og det at jeg trekker inn egne erfaringer i oppgaven vil kunne påvirke oppgavens validitet og reliabilitet.

I alle situasjoner er det store mengder informasjon å feste seg ved, men noe må velges på bekostning av noe annet (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Min forforståelse gjør at jeg har en personlig oppfatning av hvilke egenskaper som viktige for en leder. Dette, i kombinasjon med at jeg har vært deltaker på LUPRO og selv hatt en form for utbytte vil prege det jeg setter fokus på. Jeg undersøker om LUPRO bidrar til at deltakerne i større grad opplever å mestre ulike aspekter ved ledelse. Jeg erkjenner at deltakeren kan ha opplevd andre effekter som følge av LUPRO, som for eksempel styrket nettverk. Jeg samler inn data utfra det som opptar meg og at erkjenner at det er mye informasjon om utbytte av lederutvikling som går på bekostning av mitt fokus.



Figur 3-1 Seleksjon i forskningsprosessen (Johannesen, Tufte, Christoffersen, 2010).

3.2 Forskningsdesign

Jeg undersøker hvorvidt deltakelse på eksterne lederutviklingstiltak fører til en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder og jeg benytter LUPRO som en casestudie. Jeg kombinerer kvantitativ og kvalitativ metode i en såkalt metodetriangulering for å søke å få en best mulig belysning av emnet (Johannesen, Tufte, Christoffersen, 2010).

3.3 Kvantitativ datainnsamling og analyse

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har gått fram for å samle inn og bearbeide de kvantitative dataene.

Spørreundersøkelse

Min problemstilling undersøker om deltakerne opplever læring og en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder. Denne læringen og utviklingen består av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og personlige egenskaper. For å operasjonalisere problemstillingen og for å gjøre den til konkrete variabler og verdier (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010) har jeg dekomponert begrepene personlige egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger fra problemstillingen i seks kategorier, som blir de avhengige variablene. Innenfor disse

kategoriene har jeg utarbeidet fra 5-11 påstander i hver kategori som utgjør hoveddelen av spørreundersøkelsen.

Tabell 3-1 Kategorier med eksempler på påstander.

Kategori	Eksempel på påstand
Kommunikasjon	Etter LUPRO opplever jeg at mine medarbeidere misforstår meg i mindre grad enn før
Trygghet rundt egen person	Jeg opplever at jeg har mer selvtillit i jobbsammenheng etter LUPRO
Selvinnsikt	LUPRO har gjort meg mer bevisst på mine svake sider
Lederrollen	LUPRO har gjort meg tryggere på egne beslutninger
Empati	LUPRO har gitt meg større innsikt i hvordan andre mennesker kan føle og reagere
Kunnskaper og Refleksjon	Grunnet LUPRO har jeg fått mer kunnskap om temaet ledelse

Disse kategoriserte påstandene omfatter egenskaper, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ifølge teorien og egne erfaringer er sentrale for å utøve effektiv ledelse. Det omhandler også egenskaper som LUPRO har som målsetting å utvikle. I tillegg har jeg støttet meg til tidligere oppgaver¹ og undersøkelser som har omhandlet evaluering av Forsvarets lederutviklingsprogrammer samt eget skjønn basert på min kunnskap og erfaring. Verdiene for påstandene stekker seg over en fem-delt skala fra Helt enig til Helt uenig. Mine uavhengige variabler består av *deltakelse på lederutviklingstiltak og tidligere lederutdanning som fokuserer på personlig utvikling*. Deltakerne har svart på hvorvidt de innehar en eller flere lederutdanninger blant oppgitte alternativer². Jeg har så sammenliknet oppgitt utbytte fra deltakere med en gitt lederutdanning opp mot deltakere uten denne utdanningen. Dette for å undersøke om det er signifikante forskjeller i utbytte mellom deltakere med og uten tidligere lederutdanning.

Jeg har i spørreundersøkelsen valgt å utelate spørsmål innenfor demografi som omhandler når de gjennomførte programmet. Det kunne vært interessant å undersøke om det var noen sammenheng i opplevd læring og hvor lang tid det var siden de hadde gjennomført programmet, men jeg har valgt å la være å gå inn på det. Dette fordi utvalget i snitt ville vært ca 10-15 personer pr kull og det tallmateriale blir noe lavt ift å kunne si noe om den sammenheng. Noe som blir stående ubesvart hos meg er om læringsutbyttet påvirkes av hvor lenge siden det er at de gjennomførte programmet.

Som et ledd i å kvalitetssikre spørreundersøkelsen fikk jeg hele gruppen min på LUPRO til å gå gjennom samtlige spørsmål for å få bekreftet at de forstod hva jeg lurte på og hvordan de oppfattet spørsmåls-formuleringen. Dette gav noen gode tilbakemeldinger og jeg fikk endret på formuleringen på flere spørsmål.

¹ Bergheim, Westli og Eid, 2007, Myrvold, 2009, Konradsen, 2012

² Befalsskole, Krigsskole, Stabsskole, Andre militære lederutviklingsprogram, Andre sivile lederutviklingsprogram, Sivil lederutdanning, Ingen tidligere lederutdanning.

Jeg har valgt å utelate åpne spørsmål i undersøkelsen, da det ifølge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) kan gi noe lavere svarprosent enn undersøkelser med bare lukkede spørsmål. Dette også fordi jeg skulle gjennomføre intervjuer med åpne spørsmål.

Utvalg til spørreundersøkelse

Populasjonen som er aktuell for min problemstilling er de som har gjennomført LUPRO siden programmet startet. Programmet har vart i over 30 år, så utvalget jeg benytter til undersøkelsen består av samtlige deltakere på LUPRO siden 2007, med unntak av et kull³ som jeg ikke har fått navnelister på, altså til sammen fem kull. Dette fordi jeg ikke ønsker at det skal ha gått for lang tid fra respondenten har gjennomført programmet til de er med i spørreundersøkelsen. Jeg benytter også mitt eget kull som respondenter og spørreundersøkelsen ble derfor sendt ut så sent som mulig i forhold til min innleveringsfrist, dvs etter at fire av fem samlinger var gjennomført. Dette for at også mitt kull skal ha et godt grunnlag for å kunne vurdere eget utbytte av programmet. Jeg, for min egen del, hadde et godt grunnlag for å vurdere utbytte av programmet på dette tidspunktet. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) sier at alle variabler som man ønsker å ta med i undersøkelsen må ha samme fordeling i utvalget som i populasjonen. Bruttoutvalget mitt er samtlige deltakere de siste seks årene med unntak av et tilfeldig kull og slik sett skal utvalget være representativt. Det eneste skillet er at programmet i 2010 gav mulighet for at også militært ansatte kunne søke. Før dette tidspunkt var det bare sivile deltakere. Så langt så har det gjennomgående vært størst andel sivile på programmene etter 2010, noe som fører til at andelen militære respondenter blir noe lav når det kommer til de statistiske analysene. For å unngå dette kunne jeg valgt å gå for en disproporsjonal stratifisering ved å oversample antall militære deltakere i utvalget ift populasjonen (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Dette lar seg imidlertid ikke gjøre da andelen militære deltakere uansett er lav som følge av at de kun har hatt innpass på programmet de siste tre årene.

Datainnsamlingsprosessen

Jeg besluttet å sende ut spørreundersøkelsen elektronisk. Fordelen med det er at det er lettere å overvåke antall svar, det er mulig å legge inn automatiske purringer, samt manuell purring dersom flere ikke svarer. I forkant ringte jeg rundt til samtlige deltakere på de siste fem års programmer for å presentere meg selv og orientere om hensikten med oppgaven. Dette ble gjort for å skape både interesse og motivasjon blant respondentene i den hensikt å redusere

³ Kull 2011-2012

frafall. Av totalt 115 deltakere, fikk jeg tak i 85 av dem. Av disse ønsket samtlige bortsett fra en person å delta. Jeg sendte ut spørreundersøkelsen til 84 deltakere og fikk 57 svar med en automatisk puring. Jeg sendte ut en ny puring manuelt og kom opp i 60 svar, en svarprosent på 70,5%. Ifølge Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) er «overload» av spørreundersøkelser en grunn til at svarprosenten har gått drastisk ned de siste årene og alt over 50% anses derfor som en god svarprosent. I utgangspunktet så anser jeg dette som en god svarprosent, men med tanke på at samtlige bortsett fra en ønsket å delta, kunne den vært noe høyere. Dette kan ha sammenheng med at det gikk noe tid fra jeg ringte rundt til undersøkelsen kom ut, men samtidig vet jeg at ledere i forsvaret ofte blir bedt om å fylle ut undersøkelser. Det kan da skyldes manglende tid eller motivasjon til å fylle ut undersøkelsen.

Kontroll og bearbeiding av data

Før jeg gikk i gang med den kvantitative analysen forsikret jeg meg om at standardavvik på samtlige variabler var under halvparten av gjennomsnittsverdien på samme variabel, noe som underbygger validitet og reliabilitet. Alle påstander her var innenfor med unntak av en⁴. Skjevhet (skewness) og spissitet (kurtosis) var begge innenfor intervallene +2 - -2, på de fleste spørsmål, men her falt 11 påstander utenfor dette intervallet⁵. I utgangspunktet skal disse 12 variablene da ikke tas med i videre statistikkberegninger, (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010), men siden jeg kun presenterer enkle statistiske beregninger som gjennomsnitt og standardavvik så er også disse påstandene tatt med i min statistikk.

I min spørreundersøkelse hadde alternativet «Helt enig» verdien 1 og «Helt uenig» verdien 5. Da dette ikke er helt intuitivt å lese av som resultater i statistikkammenheng har jeg snudd skalaen slik at «Helt enig» nå gir en score på 5. De spørsmålene som var negativt ladet har jeg også snudd skalaen på⁶.

For å fremstille resultatet av opplevd utbytte på en enkel måte vil jeg presentere gjennomsnittsscore for hver kategori. Jeg har utarbeidet gjennomsnittsscore for alle spørsmål i samme kategori, samt en gjennomsnittsscore på samtlige påstander basert på gjennomsnittet i alle kategoriene. I kategorien kunnskaper og refleksjon har jeg ikke inkludert det første spørsmålet⁷ i utregningen av gjennomsnittlig utbytte, da dette var ment for å gi en oversikt over bakgrunnskunnskapen til den enkelte og det ikke er et valid mål på utbyttet av LUPRO.

⁴ Påstand nr 12. Nummerering av påstander er ihht vedlegg D/E.

⁵ Påstand nr 2, 5, 6, 12, 24, 27, 40, 47, 50, 52 og 53. Nummerering av påstander er ihht vedlegg B.

⁶ Dette gjaldt kun påstand nr 21. Nummerering av påstander er ihht vedlegg D/E.

⁷ Før LUPRO kjente jeg til en del teori rundt ledelse, kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker.

For å presentere sammenlikningen av opplevd utbytte mellom deltakere med og uten tidligere lederutdanning på en mest mulig oversiktlig måte har jeg valgt ut to påstander fra hver kategori som basert på min erfaring er sentrale for kategorien. På denne måten unngår jeg også å benytte de av påstandene som er flerdimensjonale. Videre vil jeg presentere tre⁸ av de syv alternativene til tidligere lederutdanning som jeg sammenlikner opp mot deltakere uten denne utdanningen. Dette omfatter militære og sivile lederutdanninger og det er de som jeg basert på egen erfaring og skjønn vurderer til å ha flest mulig fellestrekk med LUPRO av de syv alternativene deltakerne kunne krysse av for.

3.4 Kvalitativ datainnsamling og analyse

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har gått fram for å samle inn og bearbeide de kvalitative dataene. I den kvalitative delen ønsket jeg å gjennomføre intervjuer da jeg mener det er en mer egnet metode enn for eksempel direkte observasjon. Dette skyldes at jeg ønsker å undersøke den diffuse eller «myke» virkeligheten, som for eksempel hvordan det oppleves å ta beslutninger. Dette er data som ikke er så lett registrerbare (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). For å få tak i disse dataene må personene fortelle meg om deres opplevelse, erfaringer og oppfatninger.

Informanter

De jeg har ansett som aktuelle informanter er de som har svart på spørreundersøkelsen. Dette fordi de har vist at de er motivert for å delta i undersøkelsen. Videre kan det tenkes at gjennomføringen av spørreundersøkelsen har gitt dem et mer bevisst forhold til sin opplevelse av LUPRO. Dette kan bidra til at de har lettere for å hente fram sine svar under intervjuet.

I valget av informanter har jeg tatt hensyn til kjønn, alder, utdanning og tjenestebakgrunn (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Jeg ønsket respondenter med maksimal variasjon ut fra de nevnte kjennetegn (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det var interessant for meg å få belyst om faktorer som tidligere lederutdanning og erfaring og variasjon i alder og tjenestebakgrunn hadde noen betydning. Jeg har valgt å rekruttere to personer fra mitt eget kull. Dette skyldes noen praktiske forhold, men det at vi hadde «brutt isen» og etablert tillit, vurderte jeg som viktig for at intervjuet raskt kunne komme på riktig spor og at informantene ville ha lettere for å åpne seg. På den annen side kan det at jeg var i samme kull som dem føre til at jeg tror jeg skjønner hva de mener, kanskje uten at jeg gjør det. Dette kan ha ført til at jeg har latt være å stille oppklarende spørsmål eller bedt dem

⁸ Befalsskole, Krigsskole og Andre sivile lederutviklingsprogram.

utdype temaer fordi jeg tror jeg har skjønt hva de siktet til. Hadde vi ikke hatt de samme felles referansene ville jeg kanskje hatt et større behov for å stille oppklarende spørsmål. Dette prøvde jeg å være bevisst på, men det er antakeligvis umulig å unngå helt.

Jeg har måttet begrense meg grunnet tid til disposisjon og har derfor bare benyttet meg av to informanter. Utvalgsstørrelse avhenger av problemstilling og måten dataene samles inn på. Noen forskere hevder at man bør gjennomføre intervjuer helt til det ikke dukker opp noen ny informasjon. Men, de uskrevne reglene tilsier at i mindre prosjekter er det vanlig med 10-15 informanter pr målgruppe (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2010). Jeg har derfor et utvalg som er mindre enn anbefalt, men dette er også fordi den kvalitative undersøkelsen er å regne som et supplement til den kvantitative.

Innsamling av data

Jeg har valgt et delvis strukturert intervju der hoveddelen av spørsmålene var utarbeidet på forhånd som åpne spørsmål. Et intervju med åpne spørsmål innebærer at det er jeg som bestemmer spørsmålene og da blir det ingen begrensning på informasjonstilgangen. Det gir meg større mulighet til å få svar på det jeg lurer på ved at jeg kan utdype og nyansere spørsmål fra undersøkelsen. Spørsmålene utarbeidet jeg med utgangspunkt i den operasjonaliseringen jeg har gjort av problemstillingen og de baserer seg på påstandene i den kvantitative undersøkelsen. Jeg tillot meg å utdype spørsmål underveis som samtalen gikk. I intervjuguiden har jeg ikke lagt mye vekt på innledende spørsmål som har til hensikt å bli kjent, da jeg kjente begge informantene fra før som følge av vår deltakelse på LUPRO.

Bearbeiding av dataene

Jeg startet arbeidet med å gå gjennom lydopptakene og transkribere intervjuene. Deretter valgte jeg med utgangspunkt i problemstillingen, en såkalt kategoribasert inndeling av data (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2010). På denne måten kunne jeg kategorisere utbyttet fra respondentene inn i de samme kategoriene som jeg benyttet i spørreundersøkelsen. Dette gjorde det enkelt å få oversikt over hva informantene rapporterte. På denne måten kunne jeg kategorisere utbyttet, samt få fram hva informantene mente om tidligere utdanning og dens innvirkning på utbyttet. I dette arbeidet kom det fram former for utbytte som ikke passet naturlig inn i de kategorier som jeg hadde i spørreundersøkelsen, men som likevel er interessant å ta med.⁹ Det bekrefter således at min forforståelse begrenser det utbyttet jeg undersøker. Min forforståelse gjør også at jeg ikke leser det som blir sagt helt bokstavelig,

⁹1: LUPRO som arena for å lære av andre ledere, 2: LUPRO gir tro på at det er mulig å utvikle seg.

men prøver å forstå hva informanten mener med det som har blitt sagt. Av denne grunn var jeg nøye med å stille oppfølgende spørsmål under intervjuet.

3.5 Validitet og reliabilitet

Et sentralt spørsmål når det gjelder validitet er om spørsmålene eller påstandene måler det de skal (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2010). For å kontrollere at spørreundersøkelsen fungerer i forhold til det man har tenkt å undersøke kan man gjennomføre en faktoranalyse (Sannes, 2005). Jeg har ikke opplæring innenfor faktoranalyse, men så det som en stor fordel å kunne redusere antall variabler for å lettere kunne tolke og legge fram resultatene. Jeg har derfor gruppert variablene i kategorier med støtte i teori, tidligere forskning og eget skjønn og så regnet ut gjennomsnitt i hver enkelt kategori. Dette vil ikke gi samme kvalitetssikring ift validitet som en faktoranalyse.

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er datas pålitelighet, eller reliabilitet. Det knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2010). Reliabilitet handler om å oppnå høy grad av konsistens. Med høy grad av konsistens menes det at respondentene oppfatter spørsmålet likt (Sannes, 2005). Jeg har valgt å benytte utvalg fra de siste seks årskull fra LUPRO. Det har vært et bevisst valg ikke å benytte utvalg der det har gått for lang tid fra programmet har blitt gjennomført for å prøve å redusere det at den enkelte husker feil. En annen grunn for dette valget skyldes at jo lengre tid fra programmet har blitt gjennomført jo vanskeligere er det å hevde at det er LUPRO som er hovedårsaken til en evt utvikling. Jeg har ikke hatt anledning til å gjennomføre retest pga tid til disposisjon. Dette vil kunne påvirke oppgavens reliabilitet.

Under gjennomføring av intervjuer kan en såkalt intervju effekt oppstå. Intervjuer blir veldig personlig og bevisstheten rundt dette kan føre til at informanten ikke vil fremstå i et dårlig lys (Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2010). Dette kan påvirke svarene til informanten og kan være et reliabilitetsproblem.

4. Resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere funn fra den kvantitative og kvalitative undersøkelsen. Jeg vil begynne med en gjennomgang av de kvantitative resultatene. Her vil jeg først presentere demografiske bakgrunnsvariabler før jeg legger fram resultatene fra spørreundersøkelsen. Resultatene fra spørreundersøkelsen vil først beskrive utbyttet som deltakerne har opplevd på LUPRO. Jeg vil så presentere resultatene som sier noe om hvilken innvirkning tidligere

lederutdanning kan ha på utbyttet. Jeg vil så presentere funnene fra den kvalitative undersøkelsen. Der vil jeg først beskrive opplevd utbytte blant informantene. Her vil jeg diskutere utbyttet samtidig som jeg presenter funnene. Jeg vil så presentere resultatene som sier noe om hvilken innvirkning tidligere lederutdanning kan ha på utbyttet og samtidig diskutere de eventuelle sammenhengene.

4.1 Bakgrunnsvariabler

Tabellen under viser fordeling av personellkategori og kjønn fordelt på forsvarsgren. Sivile (n=41) og deltakere fra FLO (n=23) utgjør de største undergruppene i utvalget, noe som kan skyldes at programmet kun var åpent for sivile søkere fram til 2010 og at det over tid har gitt en større forankring i denne undergruppen. Fordeling mellom kvinner (47%) og menn (53%) er nokså jevn, med en betydelig større kvinneandel enn i Forsvaret for øvrig. Denne forskjellen i kvinneandel kan ha sammenheng med politisk uttrykte ambisjoner om økt kvinneandel i Forsvaret generelt. En annen grunn kan være at kvinner i Forsvaret i større grad enn menn ønsker å utvikle seg som leder og menneske på et emosjonelt nivå og at de ser LUPRO som en arena hvor det kan oppnås. Jeg har ikke hatt innsyn i hvem som har søkt og kjønnsfordelingen blant søkerne så dette er ikke noe jeg kan konkludere med. Gjennomsnittsalderen er ca 42 år med en variasjonsbredde på over 25 år. Av det totale utvalget på 60 er 59 fortsatt ansatt i Forsvaret.

Tabell 4-1 Bakgrunnsvariabler.

Forsvarsgren	Sivil, Kvinne	Sivil, Mann	Militær, Kvinne	Militær, Mann	Total, Kvinne	Total, Mann	Totalt antall
Hær	3	0	2	1	5	1	6
Sjøforsvaret	4	1	0	1	4	2	6
Luftforsvaret	1	1	1	3	2	4	6
FOH	0	0	0	0	0	0	0
FLO	9	12	1	1	10	13	23
Heimevernet	0	0	0	0	0	0	0
CyberForsvaret	0	3	0	3	0	6	6
Forsv Sanitet	0	0	1	0	1	0	1
Forsv. Høgskole	2	0	0	1	4	1	5
E-tj, FRA, FLA	4	1	0	4	2	5	7
Totalt	23	18	5	14	28	32	60

4.2 Resultater fra den kvantitative undersøkelsen

Jeg vil nå legge fram utvalgte resultater av den deskriptive statistikken. Jeg vil først presentere det som omhandler deltakernes utbytte av LUPRO. Med utbytte mener jeg deltakerens subjektive oppfatning av grad av egenutvikling og tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Jeg vil så presentere resultatene som sier noe om hvilken innvirkning tidligere lederutdanning kan ha på utbyttet.

4.2.1 Deltakernes opplevde utbytte av Forsvarets Lederutviklingsprogram

Resultatene vil framgå som kategorivise gjennomsnittsverdier der jeg har regnet ut gjennomsnittsverdi av samtlige påstander innenfor hver kategori.

Tabell 4-2 Gjennomsnittsscore kategorivis (Skala 1-5, der 5 er høyest).

Kategori	Gjennomsnittscore \bar{x}
Kommunikasjon	3,78
Trygghet rundt egen person	3,90
Selvinnsikt	4,26
Lederrollen	3,75
Empati	3,91
Kunnskaper og Refleksjon	4,33
<i>Total gjennomsnittscore</i>	3,98

Deltakerne på LUPRO rapporterer jevnt over et høyt utbytte og at de har opplevd personlig utvikling som menneske og leder, samt tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

4.2.2 I hvilken grad innvirker tidligere lederutdanning på opplevd utbytte?

Jeg vil nå presentere resultatene som sier noe om i hvilken grad tidligere lederutdanning innvirker på opplevd utbytte. Jeg har valgt ut to sentrale påstander innenfor hver kategori der jeg sammenlikner utbytte mellom dem som har, og dem som ikke har tidligere lederutdanning. Jeg vil presentere og sammenlikne resultatene for en utdanning av gangen, sett opp mot deltakere som ikke har den utdanningen. Jeg begynner med befalsskole, så krigsskole, og til slutt andre sivile lederutviklingsprogram.

Tabell 4-3 Gjennomsnitt, standardavvik og sammenlikning av utbytte mellom to grupper (N= 60).

Kategori	Påstand	Gjsn./Std.avvik	Har befalskole - N= 21	Har ikke befalskole - N= 39
Kommunikasjon	Etter LUPRO opplever jeg at jeg er tydeligere i min kommunikasjon med mine medarbeidere	Gjennomsnitt	4,10	4,00
		Standardavvik	0,625	0,562
	Etter LUPRO opplever jeg at mine medarbeidere misforstår meg i mindre grad enn før.	Gjennomsnitt	3,33	3,37
		Standardavvik	0,577	0,852
Trygghet rundt egen person	Etter LUPRO føler jeg meg tryggere foran forsamlinger der jeg skal forklare eller presentere noe	Gjennomsnitt	3,38*	3,84*
		Standardavvik	0,973	0,718
	Jeg opplever at jeg har mer selvtilit i jobbsammenheng etter LUPRO	Gjennomsnitt	4,14	4,05
		Standardavvik	0,793	0,887
Selvinnst	LUPRO har gjort meg mer bevisst på mine svake sider	Gjennomsnitt	4,57	4,18
		Standardavvik	0,598	0,955
	LUPRO har gjort meg mer bevisst på mine sterke sider	Gjennomsnitt	4,52	4,36
		Standardavvik	0,602	0,628
Lederrollen	Etter LUPRO opplever jeg at jeg i større grad tør å ta på meg krevende og ansvarsfulle lederoppgaver	Gjennomsnitt	3,67	3,92
		Standardavvik	1,017	0,749
	LUPRO har gjort meg tryggere på egne beslutninger	Gjennomsnitt	3,81	3,95
		Standardavvik	0,873	0,769
Empati	LUPRO har gitt meg større innsikt i hvordan andre mennesker kan føle og reagere	Gjennomsnitt	4,19	4,33
		Standardavvik	1,030	0,737
	Etter LUPRO opplever jeg at jeg er flinkere til å ta hensyn til mine medarbeideres ønsker og behov	Gjennomsnitt	3,86	3,92
		Standardavvik	0,793	0,929
Kunnskaper og Refleksjon	Før LUPRO kjente jeg til en del teori rundt ledelse, kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker	Gjennomsnitt	4,14	4,10
		Standardavvik	0,910	0,968
	Grunnet LUPRO har jeg fått mer kunnskap om temaet ledelse	Gjennomsnitt	4,43	4,39
		Standardavvik	0,507	0,755
	Grunnet LUPRO har jeg fått en økt interesse for temaet ledelse	Gjennomsnitt	4,10	4,33
		Standardavvik	0,831	0,838
	Grunnet LUPRO reflekterer jeg mer rundt ledelse	Gjennomsnitt	4,57	4,41
		Standardavvik	0,507	0,850
LUPRO har fått meg til å jevnlig reflektere over mine valg av handlinger og hvem jeg er som leder	Gjennomsnitt	4,67	4,34	
	Standardavvik	0,577	0,669	

*p < 0,05, **p < 0,01

Når jeg sammenlikner utbyttet til dem som har gått befalsskole med dem som ikke har den utdanningen, så er det kun en påstand med en signifikant forskjell. Påstanden «*Etter LUPRO føler jeg meg tryggere foran forsamlinger der jeg skal forklare eller presentere noe*» viser at deltakere med befalsskole opplever et mindre utbytte. Dette kan skyldes at denne type utdanning med påfølgende praksis gir mer trening i denne rollen og at dette er en egenskap som er godt utviklet av denne gruppen allerede. Det kan også skyldes at de som søker seg til befalsskole i større grad er personer som trives i slike situasjoner. Samtidig ser vi at de som ikke har befalsskole rapporterer et høyt utbytte på dette punktet, noe som tilsier at LUPRO da bidrar til en slik utvikling.

På de andre påstandene rapporterer deltakerne ganske likt og gjennomgående høyt utbytte. I noen av påstandene rapporterer de med befalsskole høyere enn dem uten, slik som i i kategorien Selvinnsikt. Dette kan skyldes at selvinnsikt er en verdi som slike deltakere er blitt bevisst i ung alder og det kan være noe de fokuserer på å utvikle. Resultatene viser uansett at utbyttet av LUPRO kan være stort også for deltakere med befalsskole.

Jeg vil nå sammenlikne dem med krigsskolebakgrunn med de øvrige deltakerne.

Tabell 4-4 Gjennomsnitt, standardavvik og sammenlikning av utbytte mellom to grupper (N= 60).

Kategori	Påstand	Gjsn./Std.avvik	Har Krigsskole - N= 13	Har ikke krigsskole - N= 47
Kommunikasjon	Etter LUPRO opplever jeg at jeg er tydeligere i min kommunikasjon med mine medarbeidere	Gjennomsnitt	4,08	4,02
		Standardavvik	0,641	0,571
	Etter LUPRO opplever jeg at mine medarbeidere misforstår meg i mindre grad enn før.	Gjennomsnitt	3,38	3,35
		Standardavvik	0,768	0,766
Trygghet rundt egen person	Etter LUPRO føler jeg meg tryggere foran forsamlinger der jeg skal forklare eller presentere noe	Gjennomsnitt	3,31	3,78
		Standardavvik	1,032	0,758
	Jeg opplever at jeg har mer selvtillit i jobbsammenheng etter LUPRO	Gjennomsnitt	4,08	4,09
		Standardavvik	0,760	0,880
Selvinnsikt	LUPRO har gjort meg mer bevisst på mine svake sider	Gjennomsnitt	4,46	4,28
		Standardavvik	0,660	0,911
	LUPRO har gjort meg mer bevisst på mine sterke sider	Gjennomsnitt	4,31	4,45
		Standardavvik	0,630	0,619
Lederrollen	Etter LUPRO opplever jeg at jeg i større grad tør å ta på meg krevende og ansvarsfulle lederoppgaver	Gjennomsnitt	3,46	3,93
		Standardavvik	1,050	0,772
	LUPRO har gjort meg	Gjennomsnitt	3,46*	4,02*

	tryggere på egne beslutninger	Standardavvik	0,967	0,715
Empati	LUPRO har gitt meg større innsikt i hvordan andre mennesker kan føle og reagere	Gjennomsnitt	3,92	4,38
		Standardavvik	1,188	0,709
	Etter LUPRO opplever jeg at jeg er flinkere til å ta hensyn til mine medarbeideres ønsker og behov	Gjennomsnitt	3,69	3,96
		Standardavvik	0,751	0,908
Kunnskaper og Refleksjon	Før LUPRO kjente jeg til en del teori rundt ledelse, kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker	Gjennomsnitt	4,46	4,02
		Standardavvik	0,776	0,967
	Grunnet LUPRO har jeg fått mer kunnskap om temaet ledelse	Gjennomsnitt	4,54	4,37
		Standardavvik	0,519	0,711
	Grunnet LUPRO har jeg fått en økt interesse for temaet ledelse	Gjennomsnitt	4,08	4,30
		Standardavvik	0,862	0,832
	Grunnet LUPRO reflekterer jeg mer rundt ledelse	Gjennomsnitt	4,54	4,45
		Standardavvik	0,519	0,802
	LUPRO har fått meg til å jevnlig reflektere over mine valg av handlinger og hvem jeg er som leder	Gjennomsnitt	4,54	4,43
		Standardavvik	0,660	0,655

*p < 0,05, **p < 0,01

Når jeg sammenlikner utbyttet til dem som har gått krigsskole med dem som ikke har den utdanningen, så er det også her, kun en påstand der det er en signifikant forskjell. Påstanden «LUPRO har gjort meg tryggere på egne beslutninger» viser at deltakere med krigsskole opplever et mindre utbytte. Av egen erfaring vet jeg at beslutningstrening er et gjennomgående tema på krigsskolen. Det å ta beslutninger og stå for dem er også en viktig verdi i offisers rollen. Derfor er det kanskje naturlig at deltakere med krigsskolebakgrunn opplever et mindre utbytte på den påstanden. Vi ser også at de som ikke har krigsskole har et høyt utbytte på det punktet, noe som tilsier at LUPRO da bidrar til en slik utvikling.

Selv om de ikke er signifikante, så er det tre andre påstander som peker seg ut hvor deltakere med krigsskole opplever et mindre utbytte. Det er påstandene «Etter LUPRO føler jeg meg tryggere foran forsamlinger der jeg skal forklare eller presentere noe», «LUPRO har gitt meg større innsikt i hvordan andre mennesker kan føle og reagere» og «Etter LUPRO opplever jeg at jeg i større grad tør å ta på meg krevende og ansvarsfulle lederoppgaver». Min erfaring tilsier at dette er kompetanse som utvikles som følge av en krigsskoleutdanning med påfølgende praksis. Det ser ut til at gapet i utbytte mellom dem med tidligere lederutdanning og dem uten lederutdanning øker noe fra befalsskole til krigsskole. Dette kan ha sin forklaring i at krigsskole fokuserer ytterligere på personlig utvikling samt at den type utdanning kan føre til stillinger på høyere nivå med mer ansvar og utfordringer og da med mer

rom for læring og utvikling. På de andre påstandene rapporterer deltakerne et forholdsvis likt og høyt utbytte og det varierer hvilken gruppe som rapporterer det høyeste utbyttet. Innenfor kategorien *Kunnskaper og Refleksjon* rapporterer deltakere med krigsskole det høyeste utbyttet på tre av fire påstander. Dette er påstander som reflekterer mye av den lærdom som krigsskoleutdanning gir, likevel er det krigsskole-gruppen som rapporterer høyest. Dette kan skyldes interesse for temaet, et ønske om å fortsette å utvikle seg innenfor temaet eller kanskje en økt modenhet for å forstå temaet. Det kan også skyldes at LUPRO gir andre innsikter enn deltakerne tidligere har fått. Uansett så tyder det på at utbyttet av LUPRO er stort for deltakere med krigsskole også innenfor temaer der disse deltakerne er godt skolert.

Når det gjelder sammenlikning av resultater mellom med og dem uten andre sivile lederutviklingsprogram, så var antallet deltakere med den type utdanning begrenset til fire deltakere. Med en så liten gruppe med den type tidligere lederutdanning blir sammenlikningene på et så svakt grunnlag at jeg har besluttet å utelate de resultatene da de ikke vil tilføre oppgaven noe av verdi.

4.3 Resultater fra den kvalitative undersøkelsen

Jeg vil nå legge fram resultatene fra den kvalitative undersøkelsen ved å trekke fram det som jeg mener belyser min problemstilling. Jeg begynner med å presentere funnene som sier noe om opplevd utbytte etter samme kategorivise oppbygging som spørreundersøkelsen. Jeg vil deretter legge fram former for utbytte som ikke faller naturlig inn i de kategoriene jeg har utarbeidet. Disse funnene vil jeg diskutere fortløpende i lys av relevant teori. Jeg vil til slutt legge fram funnene som kan si noe om i hvilken grad tidligere lederutdanning innvirker på graden av opplevd utbytte på LUPRO. Dette vil også diskuteres opp mot relevant teori.

4.3.1 Deltakernes opplevde utbytte av Forsvarets Lederutviklingsprogram

Jeg vil nå presentere informantenes opplevde utbytte av LUPRO etter samme kategorivise oppbygging som den kvantitative undersøkelsen.

Utbytte i form av trygghet rundt egen person

På spørsmål om de har blitt tryggere på seg selv svarer en:

Jeg var trygg på meg selv, men LUPRO har gitt meg en ny type trygghet. Jeg har mer selvtillit og en bedre selvfølelse. Nå tør jeg å gå for det jeg kjenner inni meg. Jeg er blitt mer glad i meg selv.

Et av hovedfunnene ved Solstrand-studien var nettopp økt selvtillit (Nordhaug, 1994), og da selvtillit til å ta i bruk kunnskapene og ferdighetene de allerede innehadde.

Utbytte i form av selvinnstikk

På spørsmål om de har blitt mer kjent med seg selv svarer en:

Jeg sitter igjen med større kunnskap om meg selv og mer bevisstgjøring av meg som leder.

Den andre svarer:

Noen i gruppen var veldig flink på å gi tilbakemeldinger, du fikk klar tilbakemelding på en god måte dersom man var svak på noe. Da fikk man en oppvåkning, men tilbakemeldingen ble gitt på en velmenende måte i en trygg og god setting og derfor opplevdes tilbakemeldingen positiv.

Begge informantene trekker altså fram økt selvinnstikk og min egen erfaring tilsier at det å kjenne seg selv er viktig for å skjønne hvordan man innvirker på andre. Ifølge Moxnes (1981, ref. i Lai, 2004) vill all læring være angstskapende, og i grupper der man er veldig åpen for tilbakemelding har det en tendens til å bli lagt mest vekt på negative tilbakemeldinger og dette kan virke hemmende på læringen. Her ser det ut til rammen rundt gjør at deltakeren får noe positivt ut av det som egentlig kan være en tøff tilbakemelding. Dette er likevel noe som kan variere fra person til person da et trygt selvbilde vil gjøre det lettere å motta slike tilbakemeldinger (1981, ref. i Lai, 2004).

Utbytte av LUPRO knyttet til lederrollen

På spørsmål om de opplevde LUPRO som lærerikt svarer en:

Jeg har fått en bevisstgjøring om lederfaget. Det er alltid noe lære og jeg har blitt nysgjerrig på faget. Jeg er motivert til å fortsette å utvikle meg som leder og til å søke kunnskap senere.

Dette samsvarer med teorien som sier at faktorer som økt lærelyst, lyst til å ta andre kurs, økt interesse for kurset ble oppgitt som utbytte etter analyse gjort av trenings- og utviklingstiltak (Nordhaug, 1994).

Respondenten svarer videre:

LUPRO har vist meg hva jeg kan forvente av en leder og hvor god ledere kan være. LUPRO har vist mange nyanser innenfor det å være leder, og da kan man innenfor det finne seg selv som leder.

En av målsettingene med LUPRO er: «Å tilføre deg som kurselev større innsikt og forståelse for din oppgave og rolle som leder» Dette kan tyde på at LUPRO har skapt et bilde av en god leder som er ganske romslig, det er rom for å være seg selv med sine gode og dårlige sider og likevel være en god leder. Dette kan skape en trygghet hos deltakerne som gjør at de tør å være seg selv fullt og helt i rollen som leder.

4.3.2 Opplevd utbytte – andre effekter

Det ser ut til at LUPRO kan gi et utbytte utover det lederne får i sitt daglige virke og en informant trekker fram det å få tilbakemeldinger på egen adferd:

LUPRO gir muligheten til å få tilbakemelding fra andre og skjønne hvilken effekt man har på andre. Dette er ikke noe jeg opplever i hverdagen. For å utvikle deg som leder må du kjenne deg selv.

Informanten vektlegger at det blir skapt en arena for tilbakemeldinger som han ikke har i sitt daglige virke. Teorien tilsier at tilbakemelding er en viktig faktor for at deltakerne skal oppnå læring på et trenings- og utviklingstiltak (Cascio 1991b, ref. i Lai 2004).

En annen vektlegger muligheten for refleksjon som positivt for læring:

Det er bra at programmet strekker seg over tid som gir mulighet for refleksjon innimellom samlingene. Her har man mulighet for å reflektere både underveis og på kveldene når dagen er over.

Martinsen (2011) hevder at det å være introspektiv er den viktigste egenskapen for å kunne fortsette å utvikle seg som leder etter at den formelle lederopplæringen er fullført. Samtidig peker Mintzberg (1976, ref. i Dyrkorn, 1992) på at refleksjon ofte er mangelvare i en leders hverdag som preges av høyt tempo, hyppige avbrytelser og en vektlegging av handling framfor refleksjon. Selv om utbyttet på LUPRO ser ut til å være høyt hva gjelder mellommenneskelige evner er det ikke til å komme fra at slike tiltak koster tid og penger. Min egen erfaring tilsier at det å jobbe som leder i seg selv kan gi en personlig utvikling. For å kunne forsvare slike tiltak må deltakerne derfor få et utbytte som de ikke får i sitt daglige virke som leder. Gode tilbakemeldinger og rom for refleksjon både i løpet av og mellom samlingene ser ut til å være et viktig utbytte fra LUPRO som deltakerne ikke får i det daglige. I tillegg framkommer det av spørreundersøkelsen at svært mange i større grad reflekterer over egen rolle og adferd som leder etter å ha gjennomført programmet.

Jeg ber dem utdype videre hva de sitter igjen med etter LUPRO, og de trekker fram det å lære av andre mer erfarne ledere:

Det å lære fra andre var veldig bra, masse erfaring fra andre som var eldre enn meg. Lærer av deres personlighet, erfaring og bekymringer. Godt å høre hvordan de har håndtert vanskelige situasjoner og hva jeg kan lære av det.

Den andre svarer:

Det var også lærerikt å se andre gi tilbakemeldinger. Det å se at andre sier ærlige ting på en god måte er teknikker jeg kan prøve å plukke opp.

Det å lære av andre enten ved å observere dem eller lære av deres erfaringer trekkes fram av begge respondentene. Tidligere evalueringer av lederutvikling har pekt på ledere kan tilføre hverandre mye ved å dele erfaringer, og gi hverandre nyttige råd og tilbakemeldinger på slike programmer (Dyrkorn, 1992). Min egen erfaring tilsier at denne læringen ikke bare trenger å skje innenfor de formelle rammene som gruppeoppgaver, leksjoner eller

gruppediskusjoner, men kan likegodt finne sted i en pause, eller på kvelden når man har felles middag der man i større grad kan snakke sammen på tomannshånd.

Noen av spørsmålene utviklet seg til dialog og da kommer det fram fra en informant at LUPRO har vist ham at det er mulig å utvikle seg som person:

LUPRO lærte meg også at man ikke bare er sånn eller sånn, man kan utvikle seg. Nå tør jeg å prøve å utvikle meg fordi LUPRO har gitt meg tro på at det er mulig. Selv om du mislykkes så er det ikke dermed sagt at du ikke kan utvikle deg. Du får en tro på at du kan utvikle deg og ergo tør du.

Studier av 360-evalueringer viser at de som tror at endring av egen atferd er mulig viser i større grad forbedring over tid enn de som ikke tror at de klarer å endre seg (Dweck, 1999, Heslin, Latham og VandeWalle, 2005; Heslin og Latham, 2004, ref. i Kuvaas, Dysvik, 2012). Samtidig krever dette både evne og vilje og dersom man har sin identitet i det en allerede føler og mener kan ny innsikt og erkjennelse framstå som en trussel (Hersey & Blanchard, 1982, ref i Bekkevoll et al.,1999).

4.3.3 I hvilken grad innvirker tidligere lederutdanning på opplevd utbytte?

Jeg vil nå se på i hvilken grad tidligere lederutdanning kan innvirke på grad av opplevd utbytte ved LUPRO.

På spørsmål om LUPRO klarer å gi et utbytte utover det man får på krigskolen svarer en:

Ja, fordi lederutvikling på befalsskolen fokuserte på fem konkrete lederegenskaper som man kunne fokusere på og så var ikke det andre så viktig. LUPRO fokuserer på hele mennesket. Det er intenst og det kommer fram hvem du er. Det handler mer om helheten.

Informanten har både gjennomført befalsskole og krigsskole, og opplever likevel at LUPRO gir et utbytte som er verdifullt.

Informanten som ikke har tidligere lederutdanning svarer:

Det å være på gruppe med offiserer av høyere grad med mye lederutdanning og erfaring, men samtidig oppleve at de har mange av de samme utfordringene som meg ga en form for trygghet og selvtillit. Kanskje de attpåtil kunne lære noe av meg?

Informanten trekker fram at for ham som er fersk i lederrollen gir det en ekstra selvtillit å kunne se at andre erfarne og skolerte ledere har de samme utfordringene som han selv.

Oppsummert så ser det ut til at deltakere både med og uten militær utdanning har opplevd et meget godt utbytte.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene fra spørreundersøkelsen og intervjuene med bakgrunn i teori om ledelse og lederutvikling for å prøve å svare så godt som mulig på mitt forskningsspørsmål som er:

«I hvilken grad fører deltakelse på eksterne lederutviklingstiltak til en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder? Forekommer det tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og i hvilken grad vil deltakernes tidligere lederutdanning påvirke graden av dette utbyttet?»

En case-studie av Forsvarets Lederutviklingsprogram – LUPRO

Jeg vil først diskutere det opplevde utbyttet av LUPRO og til slutt vil jeg diskutere i hvilken grad tidligere lederutdanning kan påvirke graden av utbytte.

5.1 Diskusjon av opplevd utbytte av LUPRO

Jeg vil nå diskutere deltakernes opplevde utbytte opp mot relevant teori. Gjennomsnittscore for samtlige påstander er 3,98 av totalt 5. Score i alle kategorier er gjennomgående høyt, noe som tyder på at deltakerne opplever utvikling av personlige egenskaper og tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette må kunne sies å bety at LUPRO gir et utbytte for deltakerne. Betyr dette at vi kan konkludere med at LUPRO gir en god effekt?

Tidligere forskning viser at lederutviklingsprogrammer med et personlig fokus i større grad kan vise til positive resultater enn mer ferdighetsfokuserede kurs. Det personlige fokuset fører til at deltakerne får nødvendig innsikt i egen lederrolle og dette vil gi en varig endring i større grad enn å kun tilegne seg nye ferdigheter (Bekkevold et al, 1999, ref i Bergheim et al., 2007). På den annen side hevder Rønning (2012, ref. i Bergheim et al., 2007) at personlighetsorientert lederutvikling vil kunne være utviklende for lederen uten at organisasjonen merker noe til det. Det blir mye personfokus og for lite fokus på ledelse. Dette kan løses ved å tilpasse tiltaket i større grad til lederens hverdag og organisasjonens behov.

Som det fremgår av intervjuene i kapittel fire bekrefter informantene det som fremkommer i spørreundersøkelsen, nemlig at LUPRO gir læring og en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder. Under intervjuene kom det også fram noen momenter som spørreundersøkelsen ikke avdekket, og disse vil jeg diskutere nå.

Vi har sett at det under intervjuene i tillegg dukket opp noen nye former for utbytte som deltakerne ikke får i sitt daglige virke: (1) det å få tilbakemeldinger fra andre, (2) programmet gir anledning for refleksjon rundt egen adferd, (3) LUPRO er en arena der man

kan lære av andre mer erfarne ledere og (4) LUPRO gir deltakerne en tro på at personlig utvikling er mulig. McCauley, Moxley og Van Velsor (1998, ref. i Collins og Holton, 2004) foreslo at lederutvikling omfatter en hel rekke aktiviteter som mentorering, tilbakemeldinger satt i system, det å bli fulgt opp av ledere på overordnet nivå, leder-medarbeider-relasjoner, såkalt on the job training og formell ledertrening. Lederutvikling trenger altså ikke å foregå på eget tiltak, men kan for eksempel foregå som såkalt on the job-training. Deltakerne på LUPRO fremhever likevel at de fire foregående punktene var lærdommer og innsikt som de i liten grad kunne ha fått på egen arbeidsplass. Min egen erfaring tilsier at i en hektisk hverdag der alle er opptatt med sitt er personlige tilbakemeldinger fra andre mangelvare. I det daglige er det naturlig nok mest fokus på å få jobben gjort. Det er da en stor fordel å selv kunne reflektere over egen adferd i et mer isolert miljø, samtidig som dem rundt deg er i en tilstand der de også er oppmerksom på din adferd og gir tilbakemelding på akkurat det.

5.2 Diskusjon av hvorvidt tidligere lederutdanning innvirker på opplevd utbytte

Jeg vil nå diskutere i hvilken grad tidligere lederutdanning kan gi innvirkning på utbyttet av LUPRO.

Den kvantitative undersøkelsen avdekket at forskjellen i utbyttet mellom deltakere med og uten tidligere lederutdanning ikke var så stor. På noen av påstandene var det signifikante forskjeller der deltakere med befalsskole og krigsskole opplever et mindre utbytte enn dem som ikke hadde gjennomført disse utdanningene. Dette kan skyldes at påstandene representerte egenskaper som disse lederutdanningene med påfølgende praksis allerede hadde utviklet. Min egen erfaring tilsier at det å stå foran store forsamlinger, trygghet rundt egne beslutninger og villighet til å ta på seg ansvarsfulle oppgaver er viktige pilarer i lederutdanningen ved befalsskole og krigsskole.

Det viste seg videre at deltakere med tidligere militær utdanning rapporterte høyest på en del påstander innenfor blant annet kategoriene *Selvinnsikt* og *Kunnskap og Refleksjon*. Forskjellene var ikke signifikante, men fordi det ble rapportert høyt utbytte her ønsker jeg å diskutere resultatene. Påstandene i disse kategoriene representerer også typiske fokusområder på militære utdanninger ifølge min erfaring, men har var altså utbytte høyere hos gruppen med militær utdanning. Analyser av trenings- og utviklingstiltak har vist at faktorer som økt lærelyst, lyst til å ta andre kurs og økt interesse for kursemnet ble oppgitt som utbytte (Nordhaug, 1994) og det kan være den effekten vi ser her. Min egen erfaring tilsier også at det er et skille der noen ferdigheter hele tiden er mulig å videreutvikle, mens noen ferdigheter fokuserer jeg ikke så mye på når jeg har kommet dit at jeg føler jeg behersker det. Deltakere

med militær utdanning rapporterte lavere på trygghet rundt egne beslutninger og det kan være slik at når man først har utviklet det så trenger man ikke bli bedre på det. Min egen erfaring tilsier videre at selvinnsett derimot er en evne som hele tiden kan utvikles. Deltakere med militær utdanning rapporterte også høyest her. Innenfor selvinnsett og liknende temaer kan den foregående utdanningen ha fungert som en katalysator for læringsutbytte på LUPRO. Det kan også skyldes at LUPRO gir andre innsikter enn hva befalsskole og krigsskole gir. Under intervjuene kom det fram at en informant opplevde det nettopp slik:

Lederutvikling på befalsskolen fokuserte på fem konkrete lederegenskaper som man kunne fokusere på, og så var ikke det andre så viktig. LUPRO fokuserer på hele mennesket. Det er intenst og det kommer fram hvem du er. Det handler mer om helheten.

En siste årsak til at deltakere med militær utdanning rapporterte høyest kan være at personlig utvikling er noe som tar tid og som kan være ubehagelig. Min egen erfaring tilsier at første gang man får en negativ tilbakemelding på egen adferd kan oppleves som et nederlag og det som blir sagt kan derfor være lett å avfeie. Veien fra å høre tilbakemeldingen, til virkelig å ta det innover seg og prøve å gjøre noe med det, kan derfor være lang. Dersom man får den samme tilbakemeldingen på et senere tidspunkt av andre, har jeg erfart at viljen til å ta det innover seg og gjøre noe med tilbakemeldingen er større. Dette kan ha sammenheng med hvem som gir tilbakemeldingen, hvordan det blir sagt, men også at det tar tid før man får et eierforhold til det som har blitt sagt. Det kan derfor tenkes at deltakere med militær utdanning som er vant med tilbakemeldinger, i mindre grad opplever negative tilbakemeldinger som truende mot eget selvilde. Derfor klarer de også å omsette en tilbakemelding til konstruktiv kritikk på kortere tid. På den annen side har jeg også erfart at tilbakemeldinger som er gjentakende ikke har noen effekt. Dette fordi jeg ikke klarer eller vil ikke gjøre noe med det. Dette da fordi jeg har innfunnet meg med at det er slik jeg er og det er greit. Uansett så er det grunnlag for å kunne si at selv om deltakerne har tidligere lederutdanning med fokus på personlig utvikling, så vil LUPRO kunne gi dem et solid utbytte.

Under intervjuene kom det fram at fravær av formell lederutdanning kan føre til en usikkerhet i lederrollen til daglig. For disse deltakerne kunne det derfor gi økt selvtillit å erfare at deltakere på LUPRO med omfattende lederutdanning hadde mange av de samme utfordringene i hverdagen som de selv hadde.

5.3 Metodekritikk

Jeg vil avslutte dette kapittelet med en kort diskusjon av det metodiske grunnlaget for denne undersøkelsen.

Denne oppgaven baserer seg utelukkende på egevaluering. Konklusjonene blir trukket på bakgrunn av deltakernes subjektive opplevelse av utbyttet av programmet til forskjell fra hvordan en sjef eller medarbeider ville evaluert utbyttet til deltakeren. Dette kunne vært kompensert for med en 360 graders evaluering, som ifølge Morgeson, Mumford, Campion, (2005) gir økt reliabilitet og validitet, men det lot seg ikke gjøre innenfor rammene for oppgaven.

Antallet deltakere som har besvart spørreundersøkelsen var relativt begrenset (n=84), noe som har gitt seg utslag i utvalget (n= 60). Jeg har også et veldig begrenset antall informanter og dette kan svekke undersøkelsens gyldighet og relevans.

Noen av påstandene i den kvantitative delen kan bli oppfattet som flerdimensjonale¹⁰, selv om det ikke var ment slik. Dette vil påvirke svarenes validitet og reliabilitet.

Min problemstilling undersøker i hvilken grad deltakeren opplever utvikling og læring, men noen av spørsmålene i undersøkelsen innebærer endring i jobbadferd¹¹. På de spørsmålene vil det være vanskelig å si om det er LUPRO, eller forhold ved jobben, eller begge deler som preger svaret.

Min sammenlikning av utbytte sett opp mot tidligere lederutdanning tar for seg kun en lederutdanning av gangen. Altså deltakere med krigsskole sammenliknes kun med dem som ikke har krigsskole, men de kan likevel ha befalsskole eller annen form for lederutdanning. For å få et best mulig bilde av i hvilken grad tidligere lederutdanning innvirker på utbytte, burde de tre gruppene med tidligere lederutdanning vært sammenliknet med en gruppe helt uten lederutdanning. Dette lot seg ikke gjøre med mitt tallmateriale.

Når det gjelder deltakere med tidligere lederutdanning, kan jeg ikke med sikkerhet si at et lavt utbytte hos dem innenfor for eksempel kategorien *Selvinnsikt* innebærer at de allerede innehar denne selvinnsikten, slik påstandene mine er utformet. Dersom den samme deltakeren faktisk har høy grad av selvinnsikt, kan jeg heller ikke med sikkerhet si at det skyldes deltakelse på tidligere lederutdanning. Mennesker er forskjellige og noen vil i utgangspunktet være tryggere foran forsamlinger enn andre, uavhengig av utdanning.

Da jeg ikke har tilstrekkelig antall respondenter med tidligere sivil lederutdanning som har fellestrekk med LUPRO, kan jeg kun si noe om hvorvidt militær lederutdanning kan ha en innvirkning på utbyttet av LUPRO. Videre er sivile deltakere til dels overrepresentert i mitt utvalg og dette kan innvirke på resultatene.

¹⁰ Påstand nr 21, 27, 56 og 66. Nummerering av påstander er ihht vedlegg D/E.

¹¹ Påstand nr 34, 47, 48, 49, 50 og 54. Nummerering av påstander er ihht vedlegg D/E.

Det kan være andre forhold som innvirker på deltakernes utbytte. Jeg kunne ha undersøkt effekten på kull, da det, i andre studier (Stendal, 2003, ref i Myrvold, 2009) har vært påvist en positiv sammenheng mellom tid og hvordan deltakerne opplevde utbyttet av programmet.

6 Konklusjon og implikasjon for videre forskning og praksis

Jeg vil i dette kapittelet presentere min konklusjon og til slutt prøve å si noe om hva mitt bidrag kan ha å si for videre forskning på området og videre praksis.

6.1 Konklusjon

Jeg vil nå forsøke å konkludere mine funn opp mot problemstillingen:

«I hvilken grad fører deltakelse på eksterne lederutviklingstiltak til en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder? Forekommer det tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger og i hvilken grad vil deltakernes tidligere lederutdanning påvirke graden av dette utbyttet?»

En case-studie av Forsvarets Lederutviklingsprogram – LUPRO

Deltakerne på LUPRO opplever at programmet gir en hensiktsmessig utvikling som menneske og leder og tilførsel av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Noen opplever et større utbytte enn andre, men samtlige melder om et utbytte som kan betegnes som positivt.

Det kan se ut til at LUPRO gir et utbytte som deltakerne ikke får i det daglige virket som ledere. Dette er tilbakemeldinger på egen adferd, anledning til refleksjon rundt egen adferd, tro på at det er mulig å utvikle seg og mulighet for å lære av erfarne ledere.

Deltakere med og uten tidligere lederutdanning rapporterer noenlunde samme utbytte. Det er et fåtall signifikante forskjeller i retning av at tidligere lederutdanning gir et lavere utbytte. Mitt tallmateriale gir ikke anledning til å konkludere med hvorfor det er slik. På noen av påstandene rapporterer deltakere med befalsskole og krigsskole et høyere utbytte, dog ikke signifikant. Det er likevel verdt å merke seg dette, da dette i flere tilfeller gjelder påstander som omhandler temaer der deltakere med militær utdanning i utgangspunktet er godt skolert. Dette skulle tilsi at LUPRO også gir en hensiktsmessig utvikling for deltakere med militær utdanning.

Ift min problemstilling så er det usikkert hvorvidt funnene i denne oppgaven kan generaliseres til å si at eksterne lederutviklingstiltak generelt gir læring og en hensiktsmessig utvikling. Dette fordi undersøkelsen min omhandler et begrenset antall respondenter. Videre

er LUPRO utviklet på bakgrunn av de krav og utfordringer som stilles til ledere i Forsvarssektoren og mine funn har da størst relevans opp mot dette konkrete tiltaket.

6.2 Implikasjoner for videre forskning

Mine funn tyder på at LUPRO gir et utbytte på kort sikt, men det er uvisst hvorvidt utbyttet varer i et lengre perspektiv. Det kunne være interessant å undersøke hvorvidt utbyttet varer over en så lang periode som 10-15år. Da en del av deltakerne rapporterer høyt utbytte på temaer de har vært gjennom på for eksempel krigsskole, kan det virke som om LUPRO ikke bare blir gjentakelse, men noe som fører til ny innsikt. Det kan derfor være interessant å undersøke om såkalte repetisjonssamlinger for LUPRO kan ha en innvirkning på utbyttet på sikt. Kanskje LUPRO kan så en interesse hos deltakerne som gjør at deltakerne ikke bare opplever en repetisjonssamling som en gjentakelse, men en forsterkning?

6.3 Implikasjoner for videre praksis

Dette punktet bringer meg tilbake til det jeg lufter i innledningen. Er det verdt å bruke tid og penger på å sende lederne våre på slike programmer og gjør det dem til bedre ledere?

På bakgrunn av at deltakerne rapporterer om et såpass stort utbytte er det grunnlag for å si at LUPRO fungerer i henhold til sin egen intensjon. Deltakerne opplever programmet som nyttig og det ser ut til å tilfredsstillende et faktisk behov hos en del ledere i Forsvaret. Det ser også ut til at deltakere med militær utdanning opplever et godt utbytte av LUPRO. Dette må være et godt grunnlag for å mene at Forsvarets Lederutviklingsprogram er et tilbud som Forsvaret bør videreføre for sine ansatte og kanskje også oppfordre flere til å gjennomføre. Det kunne også vært interessant å gjennomføre en såkalt repetisjonssamling for tidligere deltakere i den tro at dette kunne vedlikeholde eller forsterke utbyttet.

7 Referanser

Arnulf, Jan Ketil. (2012). *Hva er ledelse?* Oslo: Universitetsforlaget.

Bass, Bernard M. (1998). *Transformational Leadership*.
New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Bass, Bernard M., Avolio, Bruce J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. California: SAGE Publications.

Barling, Julian, Weber, Tom, Kelloway, E. Kevin. (1996). *Effects of Transformational Leadership Training on Attitudinal and Financial Outcomes: A Field Experiment*.
Journal of Applied Psychology 1996. Vol 81, No. 6. 827-832.

Bekkevoll, Edel, Midtun, Eli Karin, Refseth, Henriette. (1999). *Evaluering av et lederutviklingsprogram. Fører lederutvikling til endring i adferd?* Universitetet i Bergen.

Bergheim, Kjersti, Westli, Heidi Kristina & Eid, Jarle. (2007). *Lederutvikling I Forsvaret. En evaluering av Forsvarets Lederutviklingsprogrammer: KvinnTopp, Q-grupper, LUPRO og UFO 2007*. Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet.

Coffield, Frank, Moseley David, Hall, Elaine, Ecclestone, Kathryn. (2004). *Coffield Learning Styles a og b*. London: Learning and Skills Research Centre.

Collins, Doris B. & Holton III, Elwood F. (2004). *The effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-Analysis of Studies from 1982 to 2001*.
Human resource Development Quarterly, VOL 15, No. 2, Summer 2004.

Konradsen, Cecilie.(2012). *Forsvarets lederutviklingspraksis og forankring i HR-strategi. Fullt og helt eller stykkevis og delt?* Oslo: Forsvarets Høgskole.

Dyrkorn, Reidulv. (1992). Perspektiv på lederutvikling. I: Strand, Torodd: *Ledelse kan læres* (p.132-147). Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag.

Haaland, Frode Hubertz, Dale, Frode. (2005). *På randen av ledelse. En veiviser i førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johannesen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utgave). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Karstad, Hans Petter. (2012). *Tull at man kan lære seg å bli sjef*. Dagens Næringsliv.

Kuvaas, Bård. (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*.
Bergen: Fagbokforlaget.

Lai, Linda. (2004). *Strategisk kompetansestyling*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Martinsen, Øyvind Lund. (2009). *Perspektiver på ledelse*. (3.utgave).
Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Morgeson, Frederick P., Mumford, Troy V., Campion, Michael A. (2005).
Consulting Psychology Journal: Practice and Research, Vol 57, No. 3, 196-209.

Myrvold, Tom. (2009). *Luftforsvarets mentorprogram. Lederutvikling nytter eller nytte av lederutvikling?* Oslo: Forsvarets Stabsskole.

Nordhaug, Odd, M.F.L.(1994). *Personalutvikling, organisasjon og ledelse*. (2.utgave).
Otta: TANO A.S.

Sannes, Ragnvald. (2005). *Dataanalyse og statistikk: En praktisk innføring for diplom- og prosjektoppgaver*. Oslo: BI Nettstudier

Skogstad, Anders, & Einarsen, Ståle. (Eds.). (2002). *Ledelse på godt og vondt: Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tannenbaum, A.S. and Schmidt, W.H. (1958). *How to choose a leadership pattern*.
Harvard Business Review, 36, March-April, 95-101.

Venemyr, Geir Ove. (2005). *Transformasjonslederen – Forsvarets Lederideal? En studie av transformasjonsledelse som underliggende modell for grunnleggende befalsutdanning i det moderne norske Forsvar*. Bergen: Norges Handelshøyskole.