



- VÆR SJEF, IKKE KOMPIS!

EN STUDIE OM HVORDAN KURS OG COACHING KAN STØTTE ARBEJDSLEDER TIL Å
PÅTA LEDERROLLEN

*A STUDY ON HOW LEADERSHIP DEVELOPMENT PROGRAMS AND COACHING CAN
SUPPORT FOREMEN TO UNDERTAKE THE LEADERSHIP ROLE*

LISA RØGELSTAD OG CAROLINE VÅGE
CAND.SOC. HUMAN RESOURCE MANAGEMENT
AVLEVERINGSDATO: 31. AUGUST 2015
ANTALL ANSLAG TOTALT: 210 074

COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL 2015
KANDIDATAVHANDLING
VEILEDER: MAJBRITT KROGH
Normalsider: 98

Forord

Temaet for denne kandidatavhandlingen har vært hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidsleder til å påta lederrollen. Dette har vært et utrolig spennende prosjekt og en minneverdig avslutning på studiet i Human Resource Management.

Det er med blandede følelser vi nå avleverer vår kandidatavhandling. Den symboliserer en avslutning på en herlig studietid, men samtidig også en begynnelse. Etter flere år med studier, skal det bli svært givende å sette teorien ut i praksis i arbeidslivet.

Det skal videre nevnes at prosessen sannsynligvis ikke hadde vært en like god opplevelse hvis vi ikke hadde hatt hverandre. Vi har delt både frustrasjon, gleder, latterbølger og overtrøtt fjas til alle døgnets tider. Med andre ord, denne avlevering markerer også et nytt vennskap for livet.

Vi vil takke Betonmast og CoachTeam som har gjort denne studien mulig. En spesiell takk skal rettes til de flotte arbeidslederne vi har intervjuet som har delt deres historier, kunnskap og erfaringer.

Videre vil vi takke vår veileder, Majbritt Krogh for konstruktiv kritikk og oppmuntrende ord underveis i prosessen.

Vi vil også takke venner og familie som har heiet oss frem gjennom hele skriveprosessen, og som alltid viser at de har stor tro på det vi gjør.

Lisa Røgelstad og Caroline Våge

København 31.08.2015

Executive summary

Research question: How can coaching and leadership development program support foremen in Betonmast to undertake the leadership role?

Authors: Lisa Røgelstad and Caroline Våge

The purpose of this thesis was to get a deeper insight into which challenges and opportunities foremen in Betonmast experience as new leaders in an acquired company. Based on interviews with foremen, we have proposed coaching as a potential challenger for the leadership development course, soon to be initiated by the company's HR-director. Thus, this thesis highlights how a development program and coaching can support foremen when they experience challenges with the leadership role.

This thesis was conducted using a qualitative method, and the research question is explored by using an inductive approach. The findings are based on interviews with eight informants, five from the construction company and three from the external coaching company.

Our findings indicate that it is beneficial to combine both leadership development program and coaching to support foremen to undertake the leadership role. The program will be an important step in the transition from buddy to leader, because the leaders will need to clarify what is expected of them in the company. Furthermore, coaching may support this initiative by providing them opportunities to explore the personal leadership. The program may provide training and acquiring new skills in order to get undertake the leadership role. It may be the place where the new leader's identity is created through social interaction. Still, it is not given that everyone will feel comfortable with discussing personal challenges in a larger group where the tutor can affect one's career. External coaching can focus on creating a safe and open space during one-to-one conversations.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Executive summary	3
1. Innledning	7
1.1 Presentasjon av casevirksomheten	7
1.2 Presentasjon av coachvirksomheten	8
1.3 Bakgrunn for avhandlingen	9
1.4 Problemformulering	9
1.5 Avgrensning	10
1.6 Avhandlingens oppbygning.....	11
2. Teorikapittel	12
2.1 Tidligere forskning på kurs og coaching	12
2.2 Lederrolle i ny virksomhet	13
2.3 Utvikling av lederrollen.....	14
2.3.1 Boss eller Buddy?	14
2.3.2 Et identitetsbasert perspektiv på lederutvikling	15
2.3.3 Det personlige lederskap	16
2.3.4 Self-awareness.....	17
2.3.5 Oppsummering	19
2.4 Læringsteori	19
2.4.1 Kognitiv læringsteori	20
2.4.2 Sosial læringsteori.....	20
2.4.3 Læring og utvikling av lederferdigheter.....	21
2.4.4 Læring og utvikling av lederidentitet.....	22
2.4.5 Oppsummering	23
2.5 Selvledelse.....	24
2.5.1 Selvlederrollens konsekvenser	25
2.5.2 Tilrettelegging for selvledelse.....	26
2.5.3 Strategisk selvledelse	28
2.5.4 Oppsummering	29
2.6 Motivasjon.....	30
2.6.1 Ytre og indre motivasjon.....	31
2.6.2 Mestringstro («self-efficacy»).....	32
2.6.3 Oppsummering.....	35
2.7 Refleksjoner rundt teoretiske valg.....	36
3. Metode	37

3.1 Vitenskapsteori.....	37
3.1.1 Det fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv.....	38
3.2 Kvalitativ metode.....	39
3.2.1 Intervjuene.....	40
3.2.2 Utvalg.....	41
3.2.3 Presentasjon av informantene.....	42
3.2.4 Gjennomføring av intervjuene.....	43
3.3 Behandling av data.....	44
3.3.1 Transkribering.....	44
3.3.2 Koding.....	45
3.4 Kvalitetskriterier: validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	47
3.4.1 Reliabilitet.....	47
3.4.2 Validitet.....	48
3.4.3 Generaliserbarhet.....	50
3.5 Konfidensialitet og etiske utfordringer.....	51
3.6 Refleksjoner rundt metodiske valg.....	53
4. Funn og analyse.....	55
4.1 Fra kompis til leder.....	55
4.1.1 Utfordringer tilknyttet arbeidsleder som kamerat.....	55
4.1.2 Hvordan kan kurs og coaching støtte overgangen fra kompis til leder.....	57
4.1.3 Vil det å forlate kompisrollen føre til at arbeidsleder påtar lederrollen?.....	62
4.1.4 Oppsummering.....	63
4.2 Læring av lederrollen.....	64
4.2.1 Utfordringer og utviklingsbehov i lederrollen.....	64
4.2.2 Læring av lederrollen i lys av lederutviklingskurset.....	66
4.2.3 Læring av lederrollen i lys av coaching.....	69
4.2.4 Hvordan kan en ny lederidentitet læres gjennom kurs og coaching?.....	72
4.2.5 Oppsummering.....	73
4.3 Selvledelse.....	74
4.3.1 Kan selvlederrollen påvirke lederrollen?.....	75
4.3.2 Arbeidsledernes utfordringer tilknyttet selvlederrollen.....	75
4.3.3 Hvordan kan kurs og coaching bistå selvleders utfordringer?.....	76
4.3.4 Veiledet deltakelse – Hvordan utvikler kurs og coaching gode selvledere?.....	78
4.3.5 Hvorfor et strategisk aspekt i utvikling av selvledere?.....	82
4.3.6 Hvordan kan kurs og coaching bidra til strategisk selvledelse?.....	83
4.3.7 Oppsummering.....	84
4.4 Motivasjon.....	85

4.4.1 Arbeidsledernes motivasjon til lederrollen	85
4.4.2 Hvordan kan kurs og coaching motivere arbeidslederne?	87
4.4.3 Hvordan kan kurs og coaching styrke arbeidslederens mestringstro?	89
4.4.4 Oppsummering	94
5. Oppsummering av funn og konklusjon	95
6. Avsluttende kommentar og perspektivering.....	97
Referanseliste.....	99

1. Innledning

Norge er et land som har brukt milliarder på lederutvikling, og spesielt forbedring og dyktiggjøring av allerede etablerte ledere. Når ledere blir del av en ny virksomhet, forsvinner imidlertid ofte fokuset på at lederrollen tar en ny form. Denne avhandlingen retter fokuset mot utfordringene arbeidsledere opplever i sin nye hverdag, samt hvordan de kan støttes til påta lederrollen. Til dette er det blitt tatt utgangspunkt i entreprenørselskapet, Betonmast, samt coachingvirksomheten, CoachTeam.

1.1 Presentasjon av casevirksomheten

Slik omtaler Betonmast seg selv på hjemmesiden (www.betonmast.no).

Selskapet ble etablert i 2006. I dag er det et konsern bestående av 900 ansatte og 225 aksjonærer. Virksomheten består av 16 datterselskaper i store deler av Sør-Norge, fra Østfold via Bergen til Trondheim, samt i Sverige. Av de 16 datterselskapene, er 14 rene entreprenør- eller byggmesterforretninger, mens ett driver innen eiendomsvirksomhet og ett innen byggservice.

Betonmast har et sterkt lokalt fokus. Deres grunntanke er at all entreprenørvirksomhet er lokal business. De mener all verdiskapning i virksomheten skapes ute i prosjektene. Deres kjerneområder er næringsbygg, rehabilitering, nye boligbygg og byggservice. De driver sin virksomhet innenfor det profesjonelle byggmarkedet med større private og offentlige kunder. Deres organisasjonskultur, har de kalt HELT RÅ. Stikkordene er: Drive, samarbeid, prosjekter, lønnsomhet og stolthet (internt dokument).

I 2012 ble Selvaagbygg kjøpt opp av Betonmast, og er dermed ett av deres datterselskaper. Samtlige arbeidsledere som avhandlingen har tatt utgangspunkt i, har opprinnelig tilhørighet til Selvaagbygg. Slik omtales de på hjemmesiden til Betonmast (www.betonmast.no).

Selvaagbygg har over 50 års erfaring med industriell boligproduksjon, og har i denne perioden overlevert mer enn 50 000 boliger. Kjerneområdet er standardisert boligbygging, men de har også bred erfaring med å bygge integrerte bolig- og næringsprosjekter. Per juli 2015 hadde de 185 medarbeidere fordelt på 115 håndverkere, 52 i prosjektledelse/administrasjon og 18 innenfor prosjektering.

1.2 Presentasjon av coachvirksomheten

Slik omtaler CoachTeam seg selv på hjemmesiden (www.coachteam.no).

Det opprinnelige CoachTeam ble startet i 2002 av Lene Fjellheim med utdanning av ledere og coacher som hovedfokus. Ved sammenslåingen med Ragnhild Nilsen og Erica Grunnvoll, ble CoachTeamas – House of Leadership valgt som felles firmanavn. Deres hovedfokus er bedriftsinterne programmer, kurs og foredrag innen kommunikasjon, motivasjon, teambygging og etikk, samt internasjonale lederskapsprogrammer.

De leverer tjenester innenfor medarbeider-, team-, ledelse- og organisasjonsutvikling, endringsarbeid og bedriftskultur. Når de jobber med lederutvikling, coacher de som regel både teamet som helhet og deretter den enkelte leder. Deres fokus er å dyktiggjøre mennesker i å lede seg selv og andre på en best mulig måte, slik at de skaper vekst og utvikling, bedre resultater og realiserer det beste i seg selv. De bistår med foredrag, kurs, coaching, kartlegging, utviklingsprosesser, utdanningsprogrammer, workshops og modellering. De utdanner coacher og ledere etter norske og internasjonale bransjetilstander. Samtlige ansatte har utdanning innenfor Nevro Lingvistisk Programmering, Nevro Semantikk og/eller pedagogikk.

CoachTeam definerer coaching som «en metode/retning til å frigjøre menneskers potensial». I følge deres hjemmeside, får de tilbakemeldinger på at de er: «høy på energi, to the point, tilpasningsdyktige, praktiske, gjør en forskjell, leverer kvalitet, fargerike, går i front, tør å være annerledes» (www.coachteam.no)

1.3 Bakgrunn for avhandlingen

Arbeidslederne i casevirksomheten har ulik fartstid som ledere, fra to til atten års erfaring. HR-direktøren gir uttrykk for at mange av arbeidslederne, spesielt fra de oppkjøpte virksomhetene, mangler en driv til å påta seg lederrollen. Han opplever at lojaliteten deres ligger nærmest medarbeiderne og at de er altfor opptatt av å være kompis fremfor sjef.

Arbeidslederne kan derfor sies å ikke ha påtatt seg lederrollen slik den forventes fra virksomhetens side. Dale (2014) hevder man er ny som leder hver gang en trer inn i en ny lederrolle. Arbeidslederne er nyere førstelinjeledere i en annen organisasjon enn tidligere. De har nå fått en ny organisasjonstilhørighet, de tilhører moderselskapet og skal innlemmes inn i deres bedrifts- og lederkultur. Per i dag har ingen av arbeidslederne i datterselskapet vært med på lederutviklingskurs i moderselskapet.

Innen kort tid skal samtlige arbeidsledere gjennom et lederutviklingskurs som skal støtte dem til å påta den nye lederrollen. De har riktig nok fungert som arbeidsledere i moderselskapet i to til tre år, men det er først nå de skal gjennom en oppfølgingsprosess. I intervjuene uttrykte de klare meninger om hvilke egenskaper de mener kreves av en god leder i deres bransje. I tillegg uttrykker de opplevd stress i hverdagen og utfordringer tilknyttet det personlige lederskapet. Basert på disse, og andre utsagn, besluttet vi å inkludere en utfordrer til lederutviklingskurset, nemlig coaching. Til tross for at coachvirksomheten som regel arbeider på både teamnivå og individuelt, har vi i denne avhandlingen valgt å fokusere på deres arbeid på individnivå. Vår ambisjon er å undersøke hvordan lederutviklingskurs og coaching kan støtte arbeidsledere til å påta lederrollen i en ny virksomhet med utgangspunkt i utfordringene og mulighetene de selv opplever i rollen.

1.4 Problemformulering

Med bakgrunn i dette tar avhandlingen utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan kurs og coaching støtte arbeidslederne i Betonmast til å påta lederrollen?

Følgende forskningsspørsmål vil benyttes for å avgrense denne problemstillingen:

- Hvordan kan kurs og coaching støtte arbeidsleder til å gå fra kompis til leder?
- Hvordan kan lederrollen læres gjennom kurs og coaching?
- Hvordan kan kurs og coaching støtte arbeidsleder til selvledelse?
- Hvordan kan kurs og coaching motivere arbeidsleder til å påta lederrollen?

1.5 Avgrensning

I forbindelse med den valgte tematikken og avhandlingens omfang var det nødvendig å sette noen begrensninger. Når det gjelder hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidsleder til å påta lederrollen er det mange ulike temaer som hadde vært interessante å trekke inn. Imidlertid har vi i denne avhandlingen valgt å vektlegge: *fra kompis til leder, læring av lederrollen, selvledelse og motivasjon*.

Disse temaene er valgt ut fra områder som arbeidslederne og HR-direktør selv har vektlagt som problematikker i forbindelse med lederrollen i virksomheten. Dette betyr at avhandlingen først og fremst søker å besvare problemstillingen ut ifra et virksomhetsperspektiv. Vi vil i denne undersøkelsen, til tross for at det primært fremstår som noe tvetydig, bruke begrepet kompis. Dette fordi HR-direktør og arbeidslederne selv bruker dette begrepet når de beskriver lederrollen. Med utgangspunkt i coachingteorien, bruker vi begrepet fokusperson når det snakkes om lederen som coaches. Dette til tross for at coachene selv omtaler de som coachee.

I denne avhandlingen vil coaching defineres som en metode for å individuelt veilede og utvikle en leder i sin lederrolle. Gjennom samtaler, aktiv lytting og individuelt tilpasset oppmuntring skal det menneskelige potensialet hos lederen frigjøres. Videre vil lederutviklingskurset ses som et systematisk lærings- og utviklingstiltak med det formål å fornye og videreutvikle kunnskaper og ferdigheter i rollen som arbeidsleder. Videre kan tiltaket sies å være satt til verks for å forbedre læring og kunnskapsutvikling både på et individuelt- og gruppenivå.

1.6 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen er strukturert i seks kapitler. Det første kapitlet er innledningen, hvor vi har redegjort for bakgrunn for oppgaven, valg av problemformulering og avgrensning. Videre struktureres avhandlingen etter følgende kapitler:

Kapittel 2: Teori. Denne delen vil redegjøre for valgte perspektiver og teorier. Disse vil fungere som en forståelsesramme for å forstå og beskrive det empiriske materialet.

Kapittel 3: Vitenskapsteori. Vil redegjøre for valg av undersøkelsesmetode og det vitenskapelige paradigme. Videre presenteres utvalg av informanter og gjennomføring av intervju. Til slutt diskuteres metodens validitet, reliabilitet og etikk, samt refleksjoner rundt metodiske valg.

Kapittel 4: Analyse og drøfting av funn. Inneholder analyse og drøfting av resultatene fra undersøkelsen. Disse blir drøftet, sammenlignet og knyttet til teori som ble presentert i kapittel 2 og 4.

Kapittel 5: Konklusjon: Denne delen vil forsøke å samle trådene fra analysen og trekke noen konklusjoner rundt resultatene fra vår undersøkelse. Kapitlet vil inneholde oppsummering av råd og anbefalinger til casevirksomheten.

Kapittel 6: Avsluttende kommentar og perspektivering: Denne delen vil komme med forslag til videre forskning.

2. Teorikapittel

Dette kapittelet vil redegjøre for valgte perspektiver og teorier som vil fungere som en forståelsesramme for å beskrive det empiriske materialet. Disse avgrenser og danner grunnlaget for tematikken vi ønsker å undersøke i praksis.

2.1 Tidligere forskning på kurs og coaching

Det vil nå redegjøres for tidligere studier på lederutviklingskurs og coaching. Dette gjøres fordi avhandlingen baserer seg på en hypotetisk tilnærming i besvarelse av problemstillingen. Avhandlingen tar utgangspunkt i hvordan lederutviklingskurs og coaching *kan* støtte leder til å påta lederrollen. Det ligger altså implisitt en antakelse om at kurs og coaching faktisk virker til deres formål. Dette er ikke tatt ut av luften, men basert på flere studier.

Sogunro (1997) sin undersøkelse har vist at lederutviklingskurs fører til økt kunnskap og ferdigheter, samt økt opplevd forståelse av og mestring i lederrollen. I tillegg viste studiet at ledernes holdninger endret seg fra før utviklingstiltaket til etter tiltaket. Samlet sett opplevde lederne generelt en bedre forståelse for arbeidssituasjonen enn tidligere. En evaluering av solstrandprogrammet, som er det mest kjente i Norge, viser også at det etter et lederutviklingskurs skjer endringer hos lederne i opplevelse og atferd (Jordahl & Midtun 2002). Videre fant Black og Earnest (2009) i sin studie positiv sammenheng mellom deltakelse på lederutviklingskurs og utfall på det individuelle nivå. Disse utfallene var blant annet knyttet til økt selvsikkerhet, kommunikasjonsferdigheter og økt bevissthet rundt kulturelle faktorer. Styrken av disse varierte imidlertid i forhold til den enkelte.

Coaching-litteraturen har vokst betraktelig de siste 17 årene. I perioden 1937-1999, var det kun publisert 93 artikler. I 2011 lå det totale antall artikler og avhandlinger på 634 (Grant, 2013, referert i Theeboom, Beersma & Annelies, 2014). Grant (2014) sin studie viser at deltakelse i coaching er assosiert med en større evne til å håndtere endring. Et eksempel på en slik endring, kan være overgangen til en ny lederrolle. Coaching kan også bidra til å forbedre løsningsfokusert tenkning og mestringstro. Moen og Federici (2012) hevder at økt mestringstro potensielt kan styrke ledernes tro på deres evner til å organisere de

nødvendige oppgavene i lederrollen. Deres resultater indikerer at coaching er et effektivt verktøy i den psykologiske forberedelsen for å oppnå endring og utvikling.

Videre viser Perkins (2009) sin studie at ledere utviser mer effektiv lederatferd gjennom møter, når de har vært gjennom en coachingprosess. Coaching har også vist seg å ha betydelig positive effekter på både ytelse, ferdigheter og selvregulering (Theeboom, Beersma og Annelies, 2014). Dette kan settes i sammenheng med lederrollen. I tillegg viser Bone et al. (2009, referert i Spaten, 2012) at psykologfaglig utdanning ikke nødvendigvis er en forutsetning for å utøve god coaching. Forskjellen på en coach med en psykologfaglig utdanning og en coach uten, skal være overordnet liten.

Lederutvikling er en sammensatt og kompleks prosess, og disse funnene kan derfor ikke generaliseres til annen lederutvikling. Imidlertid kan disse undersøkelsene likevel kunne gi indikasjoner på hvordan et lederutviklingskurs, coaching og tilknyttede aktiviteter og metoder *kan* støtte ledere til å påta lederrollen.

2.2 Lederrolle i ny virksomhet

Det vil nå redegjøres for teori på hvordan det å være leder i en ny virksomhet vil innebære en ny lederrolle. Dette gjøres for å beskrive og forstå hvordan arbeidslederne som har arbeidet som ledere i flere år, skal gå inn og håndtere en helt ny kontekst og rolle.

I dag er en av de sentrale tendenser innenfor ledelsesforskningen en bevegelse vekk fra store teorier om allmenne ledelsesprosesser til stadig mer spesifikke og nyanserte forståelser av ledelse som konkrete praksisformer i tid og rom (Kraiser, Hogan Craig, 2008). Samtidig er det blitt stadig tydeligere i de senere år at lederrollen er en profesjon med et selvstendig repertoar av profesjonelle ferdigheter, som må utfoldes i spesifikke kontekster. Ledere i en ny virksomhet vil derfor etterspørre spesifikke løsninger til sin konkrete lederrolle og kontekst (Dale, 2014).

I følge Dale og Haaland (2006) er du ny som leder hver gang du trer inn i en ny lederrolle, uavhengig av ledernivå. Du kan dermed være ny som leder på samme nivå som tidligere,

men i en annen organisasjon. På denne måten blir konkret rolleforståelse og organisasjonsforståelse to helt sentrale forutsetninger for livet som ny leder (Dale, 2014). Nye ledere har heller ikke relevant og anvendbar kompetanse til selv å strukturere og gjennomføre sitt eget lederskifte. Opplevd rolleusikkerhet og rolleklarhet, kan utløse rollestress (Skogstad, 2011). Dette kan skape usikkerhet knyttet til den nye rollen. En kan ikke leve på tidligere erfaringer, ettersom en ny kontekst krever nye tilnærminger. Dette omtaler Dale (2014) som erfaringsfellen. Å gå inn i en ny lederrolle er en omfattende prosess som kan ta så lang tid som to til tre år, selv for erfarne toppledere (Gabarro, 1987).

2.3 Utvikling av lederrollen

Dette delkapittelet vil redegjøre for en tilnærming til det å være kamerat og leder, her under begrepene boss og buddy. For å forklare hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidsleder til å forlate rollen som kompis, vil det videre redegjøres for ulike perspektiver og tilnærminger til utvikling av lederrollen. Disse vil benyttes for å forklare hvordan en kan støttes til å tre inn i og påta seg rollen som leder.

2.3.1 Boss eller Buddy?

Wade og Johnston (2009) mener mange av forventningene som stilles til ledere er tilsynelatende motstridende og kan kokes ned til ett konkret dilemma: skal du være Boss eller Buddy? Dette kan gjerne ses i sammenheng med at de forventningene en har til ledelse vil være preget av den kulturen en befinner seg i. Norsk ledelseskultur er kjennetegnet av kort avstand mellom ledere og medarbeidere (Grennes, 2012).

Wade og Johnston (2009) mener at dagens ledere både må være både Boss og Buddy. På norsk har vi ikke gode nok oversettelser som skiller disse begrepene. Imidlertid vil vi i denne avhandlingen nøye oss med å bruke begrepene Boss og leder (sjef), og Buddy og kamerat (kompis) om hverandre. Wade og Johnston (2009) mener ledere må veksle mellom å dirigere ressurser og frigjøre potensial, mellom å informere og involvere, mellom å gi råd og stille spørsmål. I rollen som boss vil en være klar og konsis i sine tilbakemeldinger og ser fordelene med en viss avstand til dine medarbeidere (Wade &

Johnston, 2009). Her vil det handle om å dirigere, legge rammer og stramme inn, og på den måten understreke at du som leder har en annen rolle enn dine medarbeidere.

Flere av de egenskapene som fremheves som viktige lederegenskaper vil imidlertid også fremme en Buddy rolle. I rollen som Buddy vil det i større grad handle om å frigjøre potensial, motivere og tilføre energi. Disse Buddy teknikkene understreker lederens rolle som katalysator for nyskapning og samarbeid (Wade & Johnston, 2009). Det viktigste Buddy'en gjør er å tre ned fra sjefstronen og møte seg med medarbeiderne ved å anerkjenne enkeltindividenes bidrag. Goodman (2012) mener imidlertid at det å være en venn med sine ansatte gir lederen flere problemer, fordi det gjør det vanskeligere å påvirke endring når dette blir nødvendig. Når lederen er gitt autoritet involverer dette at en har makt som gjør at en kan ta beslutninger som kan ha positive eller negative konsekvenser for de ansatte (Goodman, 2012). Selv om det kan være fristende å være en venn for å skape et godt arbeidsmiljø, kan dette oppfattes som innsmigrende, og i siste ende føre til at de ansatte mister respekten for sin leder (Goodman, 2012). utfordringer ved at lederen legger overdreven vekt på rollen som buddy kan også knyttes til manglende mot til å ta beslutninger, for lange prosesser og generell utydelighet i form av retning og rammer (Wade & Johnston, 2009).

2.3.2 Et identitetsbasert perspektiv på lederutvikling

I senere tid er det oppstått et nytt perspektiv på lederutvikling som eksplisitt knytter lederskap til identitet, og som retter oppmerksomheten mot betydningen av lederens selv-konsept. Forskere har lenge fremhevet at identitetsendringer følger rolleoverganger (Ibarra et al., 2010). Dette fordi nye roller krever nye ferdigheter, atferd, holdninger og interaksjonsmønstre, som vil kunne skape fundamentale endringer i hvordan et individ definerer seg selv (Ashforth, 2001). Litteraturen som knytter lederutvikling opp mot utvikling av en lederidentitet omhandler ofte hvordan identitet skapes i et gjensidig forhold mellom medarbeider og leder, noe som faller utenfor fokuset til denne avhandlingen. Likevel kan et identitetsbasert perspektiv bidra til en forståelse for hvordan ledere kan støttes til å påta seg en ny rolle, som ifølge disse forfatterne vil innebære tilegnelse av en ny identitet.

Ibarra et al. (2010) foreslår en identitetsbasert modell som tar utgangspunkt i at lederutvikling utfolder seg som en identitets overgang der en løsriver seg fra sentrale, atferdsmessig forankrede identiteter. Samtidig utforskes nye mulige selv, og til slutt integreres en ny, alternativ identitet. I mellomtiden sameksisterer gamle og nye identiteter ettersom en prøver ut foreløpige selv, før en oppnår en endring basert på erfaring og praksis. En viktig komponent av ens selv-konsept er *possible selves*; bildene en har rundt hvem en kan, ønsker, eller frykter å bli i fremtiden (Markus & Nurius, 1986). *Possible selves* spiller en nøkkel rolle i identitetsendringer fordi bilder av fremtidige selv retter oppmerksomhet mot muligheter og begrensninger, og fungerer som insentiver for fremtidig atferd (Markus & Nurius, 1986).

Ved å inkludere identitetsoverganger som en linse for å designe utvikling av erfaringer inkluderes også tidligere ignorerte spørsmål som hvordan en håndterer utdaterte identiteter som hindrer endring og hvordan deltakerne kan forme en bro mellom gamle og nye selv. Når tiltak for lederutvikling, som et lederutviklingskurs, skal designes er det viktig at det skapes et trygt miljø hvor deltakerne får prøve ut mulige selv (Ibarra et al. 2010). Romlige grenser, slik som de rundt scenarier og rollespill gir mulighet for at en får flytte seg fra eksisterende normer og prosedyrer, slik at en får utforske muligheter, utvikle nye ferdigheter og selvbilder som kan overføres tilbake til det daglige (Brown and Starkey, 2000).

2.3.3 Det personlige lederskap

I forbindelse med læring, og ikke minst institusjonalisert læring innenfor arbeidslivet, er også personlighetsutvikling generelt og utvikling av bestemte typer av personlige egenskaper siden 1960-tallet i stadig stigende grad blitt et vesentlig interesse- og innsatsområde (Illeris, 2006). Det er skjedd en markant utvikling i krav til medarbeiderne og ledere hvor etterspørselen etter faglige kvalifikasjoner gradvis er blitt supplert med ”allmenne” kvalifikasjoner med karakter av personlige egenskaper. Når det personlige spiller en så fremtredende rolle i ledelse, skyldes det at grensen mellom rolle og person har rykket seg (Helth, 2013). Videre skal lederen selv trekke grensen mellom hva som er person og hva som er rolle.

Rollebegrepet har altså endret betydning fra at lederen tildeles en rolle til at han selv, gjennom sin person, skal skape rollen (Helth, 2013). Satt litt på spissen blir det derfor aldri snakk om en klar rollebeskrivelse med faste forventninger som kan knyttes an til utøvelse av ledelse. På denne måten suppleres det velkjente formelle og faglige lederskap av idealet om det personlige lederskap, hvor lederen velger, skaper og leder seg selv til ledelse gjennom en kontinuerlig selvrefleksjon og selvtransformasjon (Helth, 2013). Törnblom (2010) mener det personlige lederskapet også er nært forbundet med den en er som person, og ens personlige verdier. Videre understreker hun at dette lederskapet er knyttet til egenskaper som er mulige å utvikle. Dette er ting en tar med seg inn i lederskapet, og derfor noe ledere må tenke gjennom. Samtidig er det viktig å huske på at lederrollen aldri tilhører den enkelte leder, men organisasjonen (Helth, 2013). Virksomheter omformes bestandig, de har ofte en flytende karakter, og derfor er det behov for at lederskapet skjer gjennom en løpende prosess i de relevante relasjoner i den gitte kontekst (Helth, 2013).

2.3.4 Self-awareness

Lederutvikling er i stor grad en personlig utvikling (Hall, 2004). Et viktig aspekt ved personlig utvikling er prosessen med å bli mer bevisst rundt seg selv. I følge Hall (2004) er self-awareness også et element i utviklingen av en persons identitet. En forfatter har skrevet at uten *self-awareness* "it is difficult to see how one can manage work relationships successfully, how one can contribute well as a team member, and how one can adapt one's behavior to the circumstances and individuals" (Fletcher, 1997 s. 186, referert i Taylor 2010). På samme måte fremhever Whetten og Cameron (2011) at kunnskap vi besitter om oss selv, som utgjør vårt selv-konsept, er sentralt for å utvikle lederferdigheter. En kan ikke forbedre en selv eller utvikle nye evner og ferdigheter inntil en vet hvilket nivå av ferdigheter en besitter i dag.

Begrepet om self-awareness inkluderer tradisjonelt lederens bevissthet rundt hans eller hennes karakteristiske kjennetegn, vurdering av styrker og svakheter, kjerneverdier og motivasjon og ønsker ettersom de relaterer seg til en persons identitet som leder (Taylor, 2010). Når en leder øker sin self-awareness vil han eller hun kunne oppdage flere perspektiver i sin omverden. Dermed vil man også med høyere bevissthet om seg selv også kunne handle på et bredere grunnlag. Til dette brukes det ofte i organisasjoner 360 graders

lederevalueringer, for å se om hvordan en evaluerer seg selv stemmer overens med hvordan andre evaluerer en (Taylor, 2010). På denne måten kan lederutvikling ses som en prosess hvor en søker å øke samsvaret mellom krav til lederens rolle og personlig identitet (Hall, 2004).

Goleman (1998) definerer self-awareness som "*the ability to recognize and understand your moods, emotions, and drives, as well as their effect on others*" (s. 95, referert i Hall, 2004, s. 155). Dermed ser en at self-awareness gjerne inneholder to komponenter; det interne (gjenkjenne sin indre sinnstilstand) og det eksterne (gjenkjenne ens innflytelse på andre) (Hall, 2004: s. 155). Taylor (2010) mener at denne andre komponenten, å forutse hvordan en blir oppfattet av andre, stort sett har blitt ignorert i lederlitteraturen. En forståelse av denne er imidlertid viktig ettersom den refererer til begrepet om *leadership*, hvor en også vektlegger de relasjonelle aspektene i ledelse.

En forståelse av andres oppfattelse kan ikke utvikles eller innhentes i isolasjon, men kan oppnås gjennom feedbacksøkende atferd (Taylor, 2010). Kegans (1982) teori om identitetsutvikling knytter også utvikling av identitet til en persons evne til å se selvet fra et objektivt ståsted, og observere seg selv utenfra (Hall, 2004). Ved å kunne ta et steg utenfor seg selv gir det muligheter for å vurdere sin egen atferd og ta stilling til om det er andre måter å handle på som er mer hensiktsmessig. Trening i self-awareness hjelper ikke bare den enkelte til å forstå seg selv, og dermed kunne lede seg selv, men det kan også hjelpe den enkelte til å utvikle en forståelse for ulikheter hos andre (Whetten & Cameron, 2011).

På den andre side vil økt kunnskap om seg selv også kunne hemme personlig utvikling fremfor å fremme den (Whetten & Cameron, 2011). Grunnen er at mennesker ofte unngår å oppnå mer kunnskap om seg selv for å bevare deres selvtillit og selvrespekt. Dersom de oppnår ny kunnskap om seg selv, vil det alltid være mulig at den vil være negativ og at det kan føre til en følelse av for eksempel svakhet eller skam (Whetten & Cameron, 2011). Kunnskap om seg selv kan altså føre til at utviklingen stagnerer på grunn av frykt for å vite mer.

2.3.5 Oppsummering

En er ny som leder hver gang en trer inn i en ny lederrolle, uavhengig av ledernivå. Å bli leder i en annen organisasjon, kan derfor også omtales som en overgang til en ny lederrolle. Nyere ledere har gjerne ikke relevant og anvendbar kompetanse til å selv strukturere og gjennomføre sitt eget lederskifte. Om man skal være Boss eller Buddy, er et kjent dilemma en konfronteres med i lederrollen. Å være Boss kan være viktig for å igangsette endringsprosesser, mens Buddy er viktig for å frigjøre potensial, motivere og tilføre energi.

Forskere har lenge fremhevet at identitetsendringer følger rolleoverganger. Dette kan innebære en løsrivelse fra ens sentrale, atferdsmessig forankrede identiteter, samtidig som det tilslutt integreres en ny, alternativ identitet. Nye roller krever nye ferdigheter, atferd, holdninger og interaksjonsmønstre, som kan skape store endringer i hvordan individet definerer seg selv.

Grensen mellom rolle og person har rykket seg, og det personlige lederskapet er nært forbundet med en som er person og ens personlige verdier. Dette tar vedkommende med i lederskapet, og bør derfor være bevisst på. Et viktig aspekt ved personlig utvikling er prosessen med å bli bevisst rundt seg selv, self-awareness. Trening i self-awareness kan også bidra økt forståelse for ulikheter hos andre. Lederutvikling kan ses som en prosess hvor en søker å øke samsvaret mellom krav til lederens rolle og ens personlige identitet.

2.4 Læringsteori

Til tross for at det er skrevet mye om det å være leder, og lederens betydning for organisasjonen, er hvordan en lærer og utvikler lederkompetanse en prosess som i mindre grad beskrives i ledelseslitteraturen. Dette delkapittelet vil redegjøre for ulike læringsteorier som primært betrakter læring som et individuelt eller sosialt anliggende. De vil fungere som en forståelsesramme for hvordan leder kan støttes til å påta lederrollen sett fra et læringsperspektiv. Disse perspektivene vil i analysen forsøke å forklare hvordan kurs og coaching arbeider med utvikling av lederferdigheter, samt hvordan dette kan knyttes opp mot utvikling av en lederidentitet.

2.4.1 Kognitiv læringsteori

Det kognitive læringsperspektiv oppsto gjerne som en reaksjon på behaviorismens antakelse om observerbar atferd som det eneste verdt å studere. Fra et kognitivt perspektiv vil læring først og fremst forstås ut fra mentale prosesser (Illeris, 2000). I coaching fokuseres det også på å læring gjennom refleksjon og tenkning, hvor coachen har spørsmålene og fokuspersonen har svarene (Moltke & Molly, 2009). Dette læringsperspektivet kan ses i sammenheng med at kunnskap er noe som kan overføres fra en som besitter den til en som trenger denne. Dette vil være i tråd med den tradisjonelle klasseromsundervisningen, og undervisningen som finner sted når det holdes foredrag på et kurs.

Hjertø (2013) omtaler dette som et individualistisk kognitivt læringsperspektiv. En som står sentralt innenfor dette perspektivet er Piaget og hans kognitiv konstruktivistiske utviklingsteori. Han var av den oppfatning at mennesket prosesserer og behandler informasjon ved å organisere meningsfulle strukturer eller skjemaer, ut ifra allerede eksisterende erfaringer (Illeris, 2000). Noen ganger passer ikke ny informasjon inn i våre eksisterende skjemaer, og skjemaene må endres. På denne måten vil læring oppstå når ny informasjon settes sammen med eksisterende kunnskap. Videre vil en fra et kognitivt perspektiv mene at det først og fremst er individets egen utforskning og forståelse av omgivelsene som gjør at det oppnår ny innsikt.

2.4.2 Sosial læringsteori

En annen tilnærming til læring er perspektiver som vektlegger læringens sosiale sider. Dette læringsperspektivet har fått merkelapper som både praksislæringsperspektivet og situert læringsteori (Hjertø 2013, Nielsen, 2008). Det beskjeftiger seg ikke direkte med ledelse, men forholder seg primært til forholdet mellom læring og utvikling av praksisfellesskaper (Nielsen, 2008). Denne tilnærmingen er blant annet inspirert av Vygotskys kulturhistoriske tankegang, hvor individuell utvikling alltid er forankret i interpersonelle og sosiale prosesser (Vygotsky, 1978, referert i Nielsen, 2008). Lave og Wenger (1991) står sentralt innenfor et sosialt læringsperspektiv og beskriver utvikling som deltakelse i slike praksisfellesskaper. Fra å være et legitimt, men perifert medlem av et

praksisfellesskap blir en – etter hvert som en blir mer kompetent – et fullverdig medlem av praksisfellesskapet (Lave og Wenger, 1991). Her ses ikke kunnskap som noe fastsatt og ferdig, men noe som utvikles i relasjonen mellom mennesker.

En organisasjon vil her ses som bestående av en rekke praksisfellesskaper, som utfolder seg innenfor og utenfor organisasjonens rammer. I et situert perspektiv blir det således en sentral oppgave for lederen å forholde seg til disse ulike praksisfellesskapene (Nielsen, 2008). Det vil si at læring må forstås ut fra individets deltakelse i et komplekst nettverk av relasjoner. Videre skiller dette perspektivet seg fra en forståelse av ledelse som utelukkende knyttet til spesielle evner som den enkelte leder besitter (Nielsen, 2008). Det er dermed et alternativ til å forstå læring utelukkende som en kognitiv prosess. Læringen er relasjonell og har forankring i en følelse av tilhørighet og felles mål (Lave og Wenger, 1991). Læringen som oppstår vil derfor også henge sammen med utvikling av identitet, som Lave og Wenger (1991) mener blir oversatt i de kognitive perspektivene. Å være leder og delta i en ledelsespraksis kan ikke adskilles (Nielsen, 2008). Dette vil utdypes når det redegjøres for hvordan læring henger sammen med utvikling av identitet.

2.4.3 Læring og utvikling av lederferdigheter

Å bli leder krever at man lærer noe spesielt, og at man i den forbindelse tilegner seg en rekke kompetanser for å kunne fungere som leder. Lederutvikling er derfor ofte forbundet med tilegnelse av et sett med ferdigheter og personlige egenskaper. Det er ulike meninger om evnen til å lede er noe du er født med, eller om det er knyttet til noen ferdigheter som kan utvikles. Denne oppgaven vil imidlertid ta utgangspunkt i Whetten og Camerons (2011) tilnærming, som bygger på en antakelse om at lederferdigheter er noe som kan forbedres og utvikles. De definerer lederferdigheter som bestående av identifiserbare sett av handlinger som enkeltpersoner utfører og som fører til bestemte utfall (Whetten & Cameron, 2011). De er ikke knyttet til personlige egenskaper og kan derfor observeres av andre. Det å utvikle lederferdigheter og kunnskap må ses i sammenheng med utvikling av ens identitet som leder på grunn av det sterke forholdet mellom selvet og lederutvikling (Ibarra et al., 2010).

Whetten og Cameron (2011) mener at selv om ulike personligheter kan ta i bruk ferdighetene på ulik måte, vil det være et kjerne sett av observerbare kjennetegn i effektiv ferdighetsutførelse som er felles på tvers av en rekke individuelle ulikheter. Disse ferdighetene kan bevisst demonstreres, praktiseres og forbedres og derfor også kontrolleres av den enkelte (Whetten & Cameron 2011). Det alle lederferdigheter har til felles er potensiale for forbedring gjennom praksis, og de kan også utvikles gjennom feedback. Både HR-direktør og de eksterne coachene er av den oppfatning av at lederferdigheter er noe som kan forbedres og utvikles, og fremhever flere ferdigheter som anses som viktige for lederrollen. Noen lederferdigheter vil kunne virke motstridende, for eksempel å være både deltakende og hard-driving. Enhver tilnærming til utvikling av lederferdigheter må derfor inneholde en stor dose av praktisk anvendelse (Whetten & Cameron 2011).

2.4.4 Læring og utvikling av lederidentitet

Forskere har lenge fremhevet at rolle-overganger følges av identitets endringer (Ibarra et al., 2010). I lys av et læringsperspektiv kan identitetsutviklingen forstås som den individuelt spesifikke essens av den samlede læring (Illeris, 2006). Innenfor et sosialt læringsperspektiv vil identiteten knyttes til utvikling i det sosiale samspill. I følge Bateson (1998) konstituerer det å oppnå en forståelse for at det gjelder forskjellige spilleregler i forskjellige praksisfellesskaper en særlig form for læring (referert i Nielsen, 2008). Det samme kan sies å være sentralt for lederen, nemlig å lære å orientere seg i de forskjellige praksisfellesskaper, som er vesentlige for organisasjonen.

Lave og Wenger (1991) mener at ved å ignorere de sosiale aspektene ved læring vil en overse det faktum at læring involverer konstruksjon av identitet. Læreprosessen i et praksisfellesskap handler om å tilegne seg en identitet, som i dette tilfellet betyr å oppbygge og utvikle en forbundenhet med det praksisfellesskapet som man er en del av (Nielsen, 2008). Den enkelte utvikler altså en identifikasjon med en gitt praksissammenheng. Dette vil konkret si en særlig måte å opptre på, snakke på og tenke om seg selv på: handlemåter som signaliserer at vedkommende er en del av visse praksisfellesskaper og ikke andre (Nielsen, 2008). Ut i fra dette vil det å lære å påta seg lederrollen ikke kun dreie seg om å tilegne seg bestemte evner, men også om å ta del i og viderebringe en bestemt ledelsespraksis.

Samtidig kan det bli vanskelig å si om man i det hele tatt kan snakke om en fast identitet når sosiale sammenhenger hele tiden endrer seg. Når et av samfunnets mest sentrale og bastante krav til sine medlemmer er at vi hele tiden skal være fleksible og omstillingsparate, blir en fast og stabil identitet problematisk. Det blir snakk om en usammenhengende, situasjonsbestemt form for identitet, som har karakter av en rekke forskjellige sosiale roller som den enkelte påtar seg eller glir inn i (Illeris, 2006). For eksempel kan dette være rollen som medarbeider eller leder, og rollene behøver ikke å ha noen indre sammenheng (Illeris, 2006). Noen vil imidlertid stille spørsmålstegn ved om en slik vidtgående identitet er en rimelig beskrivelse, og hefte seg med at det stadig må være en form for indre psykisk sammenheng hos individet.

I følge Giddens (1996) er identitet et resultat av stadige refleksive prosesser, hvor man konstruerer og rekonstruerer sin selvoppfattelse i lys av de impulser man får fra omgivelsene (referert i Illeris, 2006). Gjennom fortellinger om en selv vil en kunne skape mening i tilværelsen. På denne måten vil lederens fortelling om seg selv være med på å danne identiteten som leder. Illeris (2006) mener at det som skal læres og fastholdes ikke må ha karakter av en identitetsforvirring, men snarere skal være en stadig rekonstruksjon. Læringsmessig er det viktig å være oppmerksom på at fremtiden ikke ligger i spørsmålene om *"hvem er jeg?"* og *"hvor kommer jeg fra?"*, men i spørsmålene om *"hva kunne være bedre for meg?"* og *"hvor vil jeg gjerne hen?"* (Illeris, 1998, referert i Illeris, 2006).

2.4.5 Oppsummering

Dette delkapittelet har redegjort for ulike læringsteorier som primært betrakter læring som et individuelt eller sosialt anliggende. Hvilken tilnærming en har til utvikling og læring av lederrollen vil også kunne ha betydning for hvorvidt en som leder påtar seg denne rollen. Fra et kognitivt perspektiv vil læring først og fremst forstås ut fra mentale prosesser, mens en fra et sosialt eller situert læringsperspektiv vil se læring som deltakelse i ulike praksisfellesskap.

Videre vil læreprosessen i et praksisfellesskap handle om å tilegne seg en identitet, som i dette tilfellet betyr å oppbygge og utvikle en forbundenhet med det praksisfellesskapet som man er en del av. Ut i fra dette vil det å lære å påta seg lederrollen ikke kun dreie seg om

tilegnelse av bestemte evner, men også om å ta del i og viderebringe en bestemt ledelsespraksis. Ut ifra Giddens identitetsbegrep kan utvikling av identitet også ses som et resultat av stadige refleksive prosesser, hvor man konstruerer og rekonstruerer sin selvoppfattelse i lys av de impulser man får fra omgivelsene.

Utvikling av ens lederrolle og identitet kan også ses i sammenheng med tilegnelse av et sett med ferdigheter. Disse kan bevisst demonstreres og forbedres, og derfor kontrolleres av den enkelte. De kan også utvikles gjennom feedback og praksis. Enhver tilnærming til utvikling av lederferdigheter må derfor inneholde en stor dose praktisk anvendelse

2.5 Selvledelse

Dette delkapittelet vil redegjøre for selvledelse i lederrollen. For at en leder skal kunne lede andre, må vedkommende først og fremst kunne lede seg selv (Neck & Manz, 2012). Casevirksomheten gir uttrykk for at selvledelse er en problematikk i den nåværende arbeidslederrollen. Det ligger en forventning i den nye lederrollen at arbeidslederne utøver selvledelse som er hensiktsmessig for virksomheten. For å forklare hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidsleder til å utøve selvledelse, vil det videre redegjøres for selvledelsesteori. Dette vil benyttes for å forklare hvordan leder kan støttes til å utøve selvledelse og benytte selvlederrollen som en ressurs til lederrollen.

Det er sterke krefter for at den viktigste lederoppgaven i dagens samfunn er å sette medarbeidere i stand til å lede seg selv. Begrepet selvledelse (self-leadership) blomstret frem på 1980-tallet og er en videreutvikling av begrepet selvstyring (self-management). Selvstyring bunner i teori om selvkontroll (Neck & Houghton, 2006), og omhandler individets evne og vilje til å treffe beslutninger om eget arbeid innenfor virksomhetens fastsatte rammer (Kristensen & Pedersen, 2013a). Selvstyring gir altså medarbeiderne frihet til å bestemme den operative utførelse av arbeidsoppgaven. Selvledelse gir derimot medarbeiderne frihet til å revurdere oppgavens fastlagte rammer, hvorvidt de er hensiktsmessige til å oppnå ønskelige resultater.

På 1980-tallet og tidlig 1990-tallet fokuserte litteraturen på selvstyrte teams og selvstendig ledelse. I litteraturen dreiet selvledelse seg hovedsakelig om en selvstyrende prosess blant teammedlemmene. Samtidig begynte ledelsesteoretikere å utforske konseptet selvstendighet som et alternativ til heroisk (heroic) ledelse. I raske, kontinuerlig endrende omgivelser kan tradisjonell, heroisk ledelse komme til kort (Neck & Houghton, 2006).

Selvledelse på arbeidsplassen viser seg ved ansatte som overvåker egen fremdrift og tar personlig ansvar for resultatet av egen arbeidsinnsats (Brochs-Haukedal, 2011). Det er denne definisjonen avhandlingen vil operere med. Begrepet kan spenne mellom to ytterpunkt: Det ene handler om å fastsette egne rammer for arbeidsoppgavene styrt av personlige interesser, løsrevet fra virksomhetens verdiskapelse. Det andre handler om å lede seg selv med virksomheten som høyeste kontekst: Organisasjonens verdier skal være det retningsgivende element i all beslutningstaking (Bertelsen, 2014). Det sistnevnte ytterpunkt, omtales gjerne strategisk selvledelse. Dette vil avhandlingen gå nærmere inn på i både teori- og analysekapittelet. Selvledelse vil belyses i tilknytning til lederrollen.

4.5.1 Selvlederrollens konsekvenser

Selvledelse er en konsekvens av en utvikling fra å betrakte medarbeideren som en del av et maskineri, til å være kaptein over eget maskineri. Fra en overbevisning om at arbeidshverdagen kan planlegges og forutsees av den overordnede ledelse, til at medarbeideren betraktes som den best egnede problemløser til egne arbeidsoppgaver. Frihet blir en forpliktelse. Lederrollen innebærer selvledelse, og selvledelse er kritisert for å inndra ens private og intime liv (Krisensen & Pedersen, 2013b). Inndragelse av personlige aspekter, er derfor en potensiell utfordring med selvlederrollen. Dette kan ha innflytelse på hvorvidt en påtar seg lederrollen.

Selv om frihet til selvledelse kan ha mange positive effekter som egenmotivasjon og mulighet til å styre egen hverdag (Brochs-Haukedal, 2011), kan det likevel regnes som tveeggede sverd. På den ene siden øker de arbeidstakernes mulighet til å selv organisere arbeidstiden sin og takle tidsklemmen. På den andre siden kan de bidra til å øke stressnivået eller skape nye belastninger eller problemer.

Lederrollen kan forbindes med stress når arbeidsoppgavene glir utover områder den ansatte faktisk har kontroll over. Motiverte og utviklingssultne selvledere er ifølge Bakker og Demerouti (2007) avhengig av høye jobbkrav i balanse med høy grad av opplevd ressurser til å håndtere disse jobbkravene. Stress forstås her som en reaksjon og et forhold mellom selvederen og dens omgivelser. Når den øvrige ledelse forventer strategisk selvledelse uten at selvederne har kjennskap til virksomhetsstrategien, blir ikke innsatsen deres nødvendigvis anerkjent. Selvledelse kan da forstås som et belastende jobbkrav som må mestres. Her forstås strategisk selvledelse som en potensiell stresskilde som kan lede til mistrivsel blant medarbeiderne (Kristensen & Pedersen, 2013a). Strategisk selvledelse vil utdypes nærmere nedenfor.

På den annen side vil selvledelse kunne styrke medarbeiderens kontroll i form av mulighet til å strukturere eget arbeid. Dette kan stå i balanse til for eksempel høye kvalitative eller kvantitative jobbkrav som arbeidsoppgavenes mengde og vanskelighetsgrad (Knardahl, 2011). Her kan selvledelse forstås som en direkte stresshåndtering og en positiv ressurs.

De ovennevnte perspektiver på selvledelse og stress, understreker viktigheten av *tilrettelegging for selvledelse*. På den måten legges noe av ansvaret over på den øvrige ledelsen, slik at selvledelse som potensiell stresskilde kan reduseres.

2.5.2 Tilrettelegging for selvledelse

Dagens organisasjoner er preget av raske endringer, kompleksitet og høyteknologiske og autonome arbeidsroller, noe som gjør superledelse til en svært relevant ledelsesform. Superledere er betegnelsen på ledere som former og implementerer systemet som tilrettelegger for og lærer ansatte å være selvledere (Manz & Sims, (2010). Både lederutviklingskurs og coaching kan forstås som potensielle tiltak for å fremme dyktige selvledere, og er derfor fruktbare aspekter ved superledelse. Ved å innlemme elementer i superledelse i lederutviklingskurs og coaching, kan dette styrke arbeidsleder til å påta seg rollen som selvleder, som er en viktig forutsetning for å lede andre.

Superledere overfører eierskapet til motivasjon og oppgavens retning til de ansatte selv, slik at de utøver selvledelse. En måte å overføre et slikt eierskap på, er å tydelig

kommunisere organisasjonens delte verdier til alle nivå i virksomheten (Manz & Sims, 2010). Manz & Sims (2010) foreslår en prosedyre bestående av tre trinn: (1) Innledende modellering, (2) veiledet deltakelse og (3) gradvis utvikling av selvledelse.

Innledende modellering kan knyttes til viktigheten av at superledere fremstår som gode rollemodeller for de ansatte de skal lære til å lede seg selv. Dette skal gjerne skje i forkant av et eventuelt lederutviklingskurs eller ledercoaching. *Gradvis utvikling av selvledelse* er relevant i etterkant av slike tiltak. I denne fasen er det sentralt å knytte ansattes motivasjon til belønninger i forbindelse med selvledelse fremfor konkrete prestasjoner.

Denne avhandlingen vil gå i dybden på trinn to i prosedyren som handler om veiledning. Her kan lederutviklingskurs og coaching benyttes som konkrete tiltak til å støtte ansatte til å bli dyktige selvledere.

2.5.2.1 Veiledet deltakelse

Veiledet deltakelse innebærer at den ansatte påtar seg selvledelse i et trygt og kontrollert miljø. Coachen eller superlederen er tilgjengelig for å veilede og gi råd til selvlederen (Manz & Sims, 2010). I denne fasen er veilederens verbale atferd kritisk. De kan vekke frem og inspirere til selvledelse gjennom en rekke ledende spørsmål. Spørsmålene kan dreie seg om selv-observasjon, selvlederens egne målsettinger, oppfattet meningsfullhet med stillingen, samt selvevaluering og selvbelønning (Manz & Sims, 2010).

De ovennevnte spørsmål kombinert med konstruktive forslag, instruksjoner og coaching om effektiv selvledelse, kan sikre nødvendig veiledning som inspirerer til selvledelse. Målet er å gi ansatte øvelse i å reflektere over seg selv i sin jobbkontekst, for deretter å implementere selvledelse i sin egen rolle, her lederrollen. Både lederutviklingskurs og coaching kan inkluderes som initiativ til veiledet deltakelse. Coaching kan defineres som: “en hjelpersamtale hvor en coach hjelper en person eller en gruppe til å utvikle sine handlemuligheter i forbindelse med en aktuell utfordring” (Alrø, 2011: s. 2) På et lederutviklingskurs vil lederne veiledes av en aktiv og til en viss grad styrende kursholder som kan påta seg en rådgiverfunksjon. En coach vil derimot ha en mer tilbaketrukket rolle. Om lederen selv coacher, vil involveringen likevel være sterkere enn om coachen leies inn

eksternt (Spaten, 2012). Dette vil også kunne tenkes å gjelde et lederutviklingskurs med en intern kursholder.

Både læring og forståelse av selvlederrollen vil ha forskjellig utgangspunkt avhengig av om det skjer i en kurs- eller coachingsituasjon. Den ansatte har gjerne variert definisjonsmakt og kontroll i de ulike situasjonene. På et kurs vil kursholder besitte ressursene som skal læres bort, mens i verdsettende coaching er grunntanken at de ansatte selv besitter ressursene som trengs. Coachen er tilstede for å veilede frem en bevissthet om de (Moltke & Molly, 2009). Et lederutviklingskurs foregår primært i plenum med en større gruppe ansatte. Det er en form for kollektiv sosialiseringsspraksis hvor det utvikles en konsensus, en bevissthet om at deltakerne er i "samme båt". Van Maanen og Schein (1979) hevder en kollektiv sosialiseringsspraksis er gunstig når organisasjonen ønsker å utvikle en kollektiv følelse av identitet, solidaritet og lojalitet innenfor gruppen som blir sosialisert. For eksempel når selvlederrollen skal forstås og praktiseres på samme måte blant arbeidslederne. Individuell coaching foregår mellom coach og fokusperson hvor de individuelle behov, ønsker og utvikling står spesielt sentralt. Dersom en gruppe ledere har ulik behov for veiledning i forbindelse med selvledelse, kan individuell coaching være gunstig. En ulempe med en rekke en-til-en samtaler, er at det kan være tidskrevende og kostbart (Moltke & Molly, 2009).

Etter hvert som arbeidslederne får trening og veiledning i å påta seg selvledelse gjennom veiledet deltakelse, vil eierskapet til motivasjon og oppgavens retning gradvis overføres til de ansatte selv. Veiledning, evaluering og belønningsfunksjoner skiftes fra eksterne kilder til selv-administrerende belønninger knyttet til indre motivasjon og arbeidsglede (Manz & Sims, 2010).

2.5.3 Strategisk selvledelse

Involverende lederskap både læres og utøves gjennom selvledelse. Som tidligere nevnt spenner begrepet mellom to ytterpunkt. De ovennevnte avsnitt har beskrevet selvledelse generelt, uavhengig av virksomhetsstrategien. Dette avsnitt vil omhandle begrepets andre ytterpunkt, strategisk selvledelse spesielt. Strategisk selvledelse handler om den felles grunn for verdiskapelse, som alle i organisasjonen har når de arbeider for å skape verdi.

Strategien er altså ikke en fastsatt handlingsplan som gir konkrete svar på hvordan arbeidsoppgavene skal utføres slik at målet oppnås. Den skal i stedet få medarbeiderne og lederne til å selv stille spørsmål om hvordan de best bidrar til verdiskapelse.

Medarbeiderne skal være i stand til å definere arbeidsoppgavene, samt hele tiden holde fokus på forretningen når de løser disse. Strategiske selvledere evner å kontinuerlig reflektere over spørsmålet: «*Hvorfor* skaper arbeidsoppgavene mine verdi?» Strategi angår altså alle nivåer i organisasjonen, og ikke kun toppledelsen (Kristensen & Pedersen, 2013b).

Strategiske selvledere er i stand til å få øye på de problematikker som faktisk skal løses, og gjør ikke valg kun basert på deres personlige interesse. De vektlegger den felles forretningen som er dynamisk, bevegelig og som ikke kan defineres fast og statisk i et strategipapir. Spørsmålet om hvorfor den enkelte arbeidsoppgaven skaper verdi, kan derfor ikke besvares endelig, men er heller et problem som hele tiden melder seg på ny (Kristensen & Pedersen, 2013a). Strategisk selvledelse innebærer derfor at medarbeiderne har både kjennskap til virksomhetsstrategien og kunnskap om tiltak som understøtter den overordnede strategien. Uten innsikt i denne, vil de i følge Boswell og Boudreau (2001, referert i Boswell, Bingham & Colvin, 2006), konstruere sin egen forståelse av den overordnede virksomhetsstrategi, uten at denne nødvendigvis er identisk med den reelle.

2.5.4 Oppsummering

Samfunnets utvikling har banet vei for økt behov for selvledere fremfor tradisjonelle ledere som utøver full kontroll over sine ansatte. Selvledelse kan være en kilde til økt indre motivasjon og engasjement blant ansatte, samtidig som det kan være en kilde til stress i form av økt ansvar for eget arbeid, en økning i ansattes jobbkrav. Superledelse legger ansvaret over på den øvrige ledelsen til å støtte lederne eller medarbeiderne til å bli gode selvledere. Manz og Sims (2010) fremlegger en tretrinns-modell som innebærer innledende rollemodeller, deltakelse med veiledning og en gradvis utvikling av selvledelse.

Lederutviklingskurs og coaching kan settes i sammenheng med *veiledet deltakelse*. Disse tiltakene kan støtte arbeidsleder til å påta og mestre selvlederrollen. Videre, er det viktig å få frem at selvledelse ikke bare handler om å lede seg selv, men kan også innebære å lede seg selv innenfor visse strategiske rammer. Innsikt i de strategiske rammene, kan bidra til

at selvledelse blir en ressurs i lederrollen. Strategisk selvledelse understreker viktigheten av organisasjonens verdier og krav i ansattes beslutningstaking og gjør de utrustet til å håndtere endringer og dynamiske omgivelser.

2.6 Motivasjon

I dagens samfunn utøver ansatte både frihet og ansvar til å være den kollegaen eller lederen de selv ønsker å være. Dette delkapittelet vil gjøre rede for indre og ytre motivasjon, samt mestringsstro for undersøke hvordan arbeidsleder kan motiveres til å påta lederrollen gjennom kurs og coaching. En medarbeider som forfremmes til arbeidsleder, trenger sjeldent å gå på kurs eller ta en annen form for utdanning for å kvalifiseres til denne rollen. Vedkommende styrer i stor grad selv hvordan lederrollen skal utøves, og hvor lojaliteten skal ligge nærmest. Å påta seg lederrollen med distansen den innebærer til tidligere kollegaer, er et aktivt valg og er derfor avhengig av motiverte ansatte.

Motivasjon er en betegnelse på faktorer som setter i gang og styrer atferden i mennesker og dyr. Selv om det finnes ulike sider ved motivasjonsfenomenet i menneskets tidlige historie, fikk begrepet sitt store gjennombrudd etter den industrielle revolusjonen. Det kan skyldes flere årsaker: (1) Store private investeringers lønnsomhet ble avhengig av menneskers lønnede arbeidsinnsats. (2) Fabrikkenes og maskinenes rytmer opererte uavhengig av døgnnet, kroppen og samfunnet øvrig, noe de ansatte måtte tilpasse seg etter. (3) For å være effektive måtte de ansatte tilegne seg nye kompetanser, og læring krever tross alt en innsatsvilje. (4) De ansattes avhengighet til ledere og eiere var svært redusert i forhold til tidligere (Brochs-Haukedal, 2011).

I våre dager er motivasjon et omfattende, komplekst og sammensatt tema. Begrepet fremkaller hos mange assosiasjoner til entusiasme og energi. Selv om dette utgjør en stor del av begrepets forståelse, er faget mer nyansert enn som så. I generell forstand brukes motivasjonsbegrepet til å fange inn problemstillinger som har sammenheng med årsaker til menneskers atferd, både i arbeid og ellers. Slike årsaker kan både knyttes til menneskers omgivelse (eksterne årsaker), samt til den enkelte person (interne årsaker). I tråd med momentene ovenfor, vil motivasjon i denne avhandlingen defineres som: «Psykologiske prosesser som igangsetter, styrer og opprettholder atferd» (Brochs-Haukedal, 2011). Denne

definisjonen opererer med tre ulike elementer som er nyttige for å forstå lederatferd: Hvorfor setter noen i gang med et prosjekt av egen fremdrift, hva forårsaket valget av et bestemt mål, og hvorfor trosser noen frustrasjoner og problemer og står på til målet er nådd, mens andre gir opp? Svarene på disse spørsmålene kan avhenge av hvorvidt en er indre eller ytre motivert, som vil beskrives nærmere i neste avsnitt.

2.6.1 Ytre og indre motivasjon

Flere motivasjonsteorier som brukes i arbeidslivet, er i mer eller mindre grad rettet mot å få noen til å handle i overensstemmelse med andres ønsker. For eksempel er det i toppledelsens interesse at arbeidslederne påtar seg lederrollen og ikke forblir i kompisrollen. Kontrollaspektet blir altså det mest vesentlige, fremfor for eksempel stimulering til engasjement og utløsning til kreativitet (Brochs-Haukedal, 2011). Når de ansattes arbeidsoppgaver blir et middel til å oppnå en ekstern belønning, er de drevet av en ytre motivasjon. Ytre motivasjon kan blant annet knyttes til forfremmelser, lønn, frynsegoder, bonus eller sosial gevinst (fra for eksempel kollegaer og/eller ledere).

Hovedmålene med prestasjonsbaserte belønningssystemer er både å øke organisasjonens produktivitet gjennom høyere og mer målrettet arbeidsinnsats, samt å tiltrekke og beholde viktig arbeidskraft. På den annen side er de mindre egnet til å skape vedvarende endringer i ansattes holdninger, verdier eller atferd (Kuvaas, 2005). Disse utfallene er nærmere forbundet med indre motivasjon.

Indre motivasjon er individets indre driv til å gjøre en aktivitet for aktivitetens egen skyld, altså en motivasjon som ikke forutsetter ytre belønning. Derimot er følelse av glede, tilfredshet og mening ved utførelsen av arbeidet eksempler på belønninger som erstatter den ytre. Arbeidsoppgaven fungerer ikke som et middel, men som et mål den ansatte trives med. Indre motiverte ansatte er preget av mer selvtillit, begeistring og interesse for arbeidsoppgaven, noe som reflekterer både deres innsats og prestasjoner (Ryan & Deci, 2000). En person kan opprinnelig være motivert til gjøre en arbeidsoppgave på grunn av eksterne belønninger, for å i sin åpenbaring for arbeidsoppgaven, endre orientering til å bli indre motivert. Den ansatte evner å vektlegge oppgavens indre verdier dersom de ytre belønningene ikke oppfattes for kontrollerende (Ryan & Deci, 2000).

I følge Kuvaas (2005) overvurderer mange ledere effekten av en kontrollorientert tilnærming for å påvirke de ansattes prestasjoner. I de fleste virksomheter av en viss størrelse, finnes det systematiske motivasjonsprogrammer som hviler på forutsetningen om at ansatte *må* motiveres til verdiskaping for virksomheten (Brochs-Haukedal, 2011). Det stilles stadig kritiske spørsmål om et slikt grunnlag er nødvendig, og ønskelig i alle sammenhenger. Arbeidsoppgaver kan være motiverende i seg selv og ansatte kan være motiverte i utgangspunktet. Forsøk på å motivere i slike sammenhenger, kan i verste fall gå på bekostning av ansattes eksisterende indre motivasjon. Ansatte kan oppfatte eksterne belønninger som en antydning til at de er avhengig av økonomisk kompensasjon eller andre goder for å gjøre jobben sin. Dette kan føre til at de opplever seg kontrollert av ytre faktorer, som igjen kan undergrave opplevelsen av å ha ansvar og selvbestemmelse over egne arbeidsoppgaver (Ryan & Deci, 2000).

Flere forskere har fremmet teorier og løsninger på hvordan virksomheter kan fremme indre motivasjon hos ansatte. Teorikapittelet vil i det følgende fokusere på Albert Banduras teori om mestringstro («self-efficacy»). Teorien underbygger viktigheten av ansattes egne overbevisninger om at de selv er i stand til å gjennomføre arbeidsoppgaven, for eksempel å påta seg lederrollen. En styrket overbevisning kan påvirke vedkommendes motivasjon i en positiv retning. Tro og overbevisninger er svært sentrale temaer både i kurs- og coachingforløp.

2.6.2 Mestringstro («self-efficacy»)

I dagligtalen har begrepet mestring en betydning som viser til at man har lyktes i å oppnå et godt resultat i møte med problemer, stress eller utfordringer. Mestring brukes altså som en fellesbetegnelse for de strategier man benytter for å få kontroll over situasjoner som oppleves utfordrende (Frydenberg, 2007). Banduras teori om mestringstro, tilhører den sosialkognitive tradisjonen. Dens grunnsyn er at mennesker er aktive aktører i utviklingen av egne liv. Teorien handler om menneskers vurderinger av og tro på egne ferdigheter i forbindelse med å nå bestemte mål. Grad av mestringstro vil kunne variere mye fra situasjon til situasjon. En ansatt kan for eksempel vurdere seg selv som en dyktig skribent, men samtidig som en dårlig taler. På den måten varierer grad av mestringstro, og er altså ikke et stabilt personlighetstrekk (Skogstad, 2011). Bandura understreker viktigheten av

forventning om mestring, og viser til betydningen av autentiske mestringsopplevelser for å lykkes i fremtidige læringssituasjoner.

Generelt mener han at de som har høy grad av mestringstro, vil reagere mindre på utfordringer. Dersom ansatte oppfatter at oppgavene overskrider egne ressurser (man har altså lav grad av mestringstro), kan de reagere med å skru av motivasjonen for oppgaven (Knardahl, 2011). I likhet med mange forskere før han, hevder Bandura altså at individers forventninger er sentrale for grad av opplevd motivasjon. Forventninger handler om en subjektiv forestilling om fremtiden. Før en forandring inntreffer, eksisterer det en forventning om hvordan denne forandringen vil inntreffe.

Forestillingen kan være positiv og knyttet til håp og optimisme, eller så kan den være negativ og forbundet med håpløshet og pessimisme. Bandura skiller mellom to typer forventninger. For det første, forventninger om å mestre de nødvendige handlingene for å nå målet («*efficacy expectations*»). For det andre, forventninger om resultatet og konsekvensene av handlingene («*outcome expectations*») (Bandura, 1977). Å skille mellom disse to forventningstypene kan være nyttig i noen sammenhenger, for eksempel for å forklare ansattes utviklingsmål. Dersom medarbeiderens utviklingsmål er å bli arbeidsleder, må vedkommende først og fremst ha tro på å kunne mestre veien til å bli arbeidsleder, for eksempel konkrete kurs eller trening på jobben. I tillegg må vedkommende ha tro på at kursene og treningen faktisk vil lede til målet om å bli arbeidsleder.

I følge Bandura, vil forventningen om å mestre være basert på fire ulike informasjonskilder (Bandura, 1997). Ved å legge til rette for at disse informasjonskildene styrker arbeidsledernes overbevisning om egne ferdigheter, kan ledelsen, i lys av Banduras teori, til en viss grad påvirke arbeidsledernes motivasjon til lederrollen.

2.6.2.1 Autentisk mestringsopplevelse

Autentisk mestringsopplevelse knyttes til tidligere erfaringer med å mestre på samme måte. Dette er den mest innflytelsesrike kilden til å påvirke ens overbevisning fordi den sikrer autentisk bevis på hvorvidt vedkommende kan mestre det som trengs for å lykkes.

Gjennom gjentatte, vellykkede handlinger, styrkes vedkommendes mestringstro. Motsatt, vil mestringstroen svekkes ved gjentatte mislykkede handlinger. Timing er spesielt viktig, og mestringstroen blir mest påvirket før den er godt etablert (Bandura, 1997).

2.6.2.2 Modellæring

Modellæring innebærer å observere andre utføre samme oppgave, som det er naturlig å sammenligne seg med. Et eksempel kan være et lederutviklingskurs som har samlet en gruppe arbeidsledere. Personen som utfører handlingen, blir en rollemodell for den som observerer. Modellæring kan foregå ved at man observerer rollemodellen direkte i situasjonen, på tv eller gjennom andre tilgjengelige medier (Bandura, 1997). Å se andre utføre betydningsfulle oppgaver på en vellykket måte, kan generere forventinger om at en selv vil lykkes hvis en gjør en innsats. Gjennom å memorere og prosessere rollemodellens atferd, er målet å omdanne informasjonen til egen handling og atferd (Bandura, 1977).

For at denne formen for læring skal finne sted, må fire forhold være tilstede. Det er *oppmerksomhet, potensial, prosessering* av informasjon og *motivasjon*. Oppmerksomhet innebærer at observatøren legger i en innsats i å fokusere på rollemodellen. Potensial kan knyttes til observatørens utviklingsnivå, kunnskaper og ferdigheter. Prosessering handler om i hvilken grad observatøren legger i en innsats i å imitere atferden til rollemodellen. Ved kompleks atferd vil det være naturlig at observatør omarbeider og prosesserer informasjonen for å huske den. Motivasjon innebærer at observatøren har *lyst* og en *driv* til å lære av rollemodellen. Denne sammenhengen kan forsterkes dersom observatør oppfatter at rollemodellen har gode ferdigheter, høy status og troverdighet (Bandura, 1997). For å styrke ansattes mestringstro, må de være aktive i prosessen og motivert til å revurdere egne overbevisninger. For å øke motivasjon, må altså noe motivasjon allerede ligge til grunn.

2.6.2.3 Verbal overtalelse

Støtte og oppmuntring fra andre, kan være en god bidragsyter til å forme ens mestringstro. Derimot, vil ansatte som overtales til at de besitter evnene til å mestre vanskelige situasjoner, samtidig som de utstyres med provisoriske hjelpemidler til effektive tiltak, utøve større innsats enn de som kun mottar de provisoriske hjelpemidlene (Bandura).

Bandura mener verbal overtalelse alene har en svakere effekt enn de ovennevnte faktorene. Den kan likevel ha en viss effekt hvis den ikke oppfattes som overdreven eller urealistisk. Hvis rollemodellen anses som pålitelig og kompetent, kan effekten være større (Bandura, 1997).

2.6.2.4 Fysiologiske reaksjoner

De emosjonelle forhold kan både knyttes til handling og resultatet. Fysiologiske reaksjoner kan forstås som sterke emosjonelle reaksjoner, som for eksempel stress og engstelse. Ansatte vil mer sannsynlig forvente at de mislykkes når de er nervøse, anspent og har negative tanker om egne evner. Dette kan forsterke stressnivået som igjen vil sikre den svake prestasjonen de i utgangspunktet fryktet. Emosjonell velvære og positive tanker, vil kunne øke mestringstroen (Bandura, 1977).

2.6.3 Oppsummering

I et arbeidsmarked med en ekspansiv fremtreden av kunnskapsarbeidere, blir motivasjon og egenmotivasjon et stadig mer relevant fagfelt. Litteraturen skiller mellom indre og ytre motivasjon, hvor den ytre kan knyttes til eksterne belønninger som penger, mens den indre kan forbindes med genuin glede over selve utførelsen av arbeidet. Indre motivasjon kan altså knyttes til selve prosessen som er belønning i seg selv, mens ytre motivasjon knyttes til en ekstern belønning som er en konsekvens av prosessen. Begge deler har sine fordeler og ulemper, ettersom ytre motivasjon i noen situasjoner kan igangsette en indre, og i andre situasjoner gå på bekostning av den.

Bandura vektlegger mestringstro som nøkkel til indre motivasjon. Ansattes overbevisninger om at de er i stand til å mestre oppgaven, kan styrke deres motivasjon til å legge inn en solid innsats. Det finnes fire delprosesser som påvirker hvordan ansatte vurderer og revurderer egne overbevisninger. Autentisk mestringsopplevelse skal være den mest effektive, ettersom den ansatte selv erfarer sine evner.

2.7 Refleksjoner rundt teoretiske valg

Litteraturen som denne avhandlingen er basert på, er kun et smalt utvalg av potensielle perspektiver på problemstillingen. Annen litteratur kunne gitt en annerledes forståelsesramme for å forklare hvordan et lederutviklingskurs og coaching kan støtte arbeidslederen til å påta lederrollen.

Et eksempel kan være sosial identitetsteori. HR-direktør ga uttrykk for at arbeidslederne hadde en større tilhørighetsfølelse til sine medarbeidere enn andre arbeidsledere. Dette kunne vært belyst nærmere med for eksempel inngruppe- og utgruppebias (Myers, 2011). Det kunne vært interessant å undersøkt i hvilken grad og hvorfor arbeidslederne identifiserer seg med sin nåværende utgruppe. Videre kunne det vært belyst hvordan kurs og coaching kunne påvirket denne tilhørighetsfølelsen, og hvordan dette kunne hatt innflytelse på deres engasjement til lederrollen.

En annen teori som var opp til vurdering, var Argyris (1982) sin handlingsteori. Det kunne vært interessant å undersøke hvilken uttrykt teori arbeidslederne forholdt seg til (sine verdier, holdninger og antakelser om disse), samt hvilken bruksteori (atferd) de faktisk praktiserte i forbindelse med lederrollen. Videre kunne avhandlingen undersøkt hvordan kurs og coaching kunne støttet arbeidslederne til å utvikle et bevisst samsvar mellom sin uttrykte teori og sin bruksteori, og hvilken innvirkning det kunne hatt på deres engasjement til lederrollen.

Den siste potensielle teorien som vil redegjøres for her, er taus og eksplisitt kunnskap. Både kurs og coaching vektlegger betydningen av læring av lederferdigheter, da dette anses som sentralt for utvikling av lederrollen. Imidlertid skjer det også ubevisst læring av vidtgående betydning for både vår forståelse, vår identitet og atferd (Illeris, 2006). Dette kan ses i lys av begrepet om taus kunnskap. Taus kunnskap beskrives som personlig og situasjonsavhengig kunnskap (Hjertø 2013). Dette er kunnskap som ikke nødvendigvis kan uttales gjennom språket, og skiller seg derfor fra eksplisitt kunnskap. Det kunne vært interessant å undersøke i hvilken grad kurs og coaching kan sikre læring gjennom taus og eksplisitt kunnskap, samt satsningsfordelene på de ulike læringsformene.

3. Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for de vitenskapsteoretiske perspektivene som vår avhandling bygger på. Videre vil vi begrunne og forklare hvordan vi har brukt en kvalitativ tilnærming som undersøkelsesmetode. Vi vil også belyse valgene i forbindelse med datainnsamling og analyse av materiale. Til slutt vil vi vurdere forskningsetiske problemstillinger, samt studiets troverdighet med hensyn til validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteori

Hva vitenskap er, hvordan den kjennetegnes og oppnås, er grunnmuren til den enkelte erkjennelsesinteresse. Dette influerer hva forskeren leter etter, hvordan grunnlaget for forståelsen utvikles, temaene som trekkes frem og begrepene som benyttes for å beskrive disse (Burrell & Morgan, 1979). Innenfor vitenskapen finnes det ulike paradigmer, og de forskjellige paradigmene representerer ulike forståelser av vitenskapens grunnlag (Olsen og Fuglsang, 2005). Ved valg av et perspektiv vil en kunne undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel hvor fenomenet vil fortone seg ulikt fra valg av andre perspektiver (Johannessen et al., 2010). Hvert av de ulike paradigmene innenfor den vitenskapsteoretiske forskning representerer en forestilling om hvordan verden henger sammen; herunder om det finnes en objektiv sannhet. Med objektiv sannhet vises det til hvorvidt virkeligheten kan beskrives fra et nøytralt ståsted. Når en velger et perspektiv rettes oppmerksomheten mot et spesielt område av et fenomen, som får avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten som undersøkes. For eksempel vil de subjektive opplevelsene av et fysisk og konstant objekt være forskjellige avhengig av hvordan objektet observeres. I forbindelse med et undersøkelsesobjekt er det derfor viktig å være oppmerksom på det valgte paradigme og hvordan dette perspektivet påvirker undersøkelsesmetoden.

Formålet med denne avhandlingen er å skape en forståelse av informantenes opplevelser med og forståelser av utvikling i lederrollen. Dette bygger på en antakelse av at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2010). Intensjonen har vært å forstå lederrollen som et fenomen i én bedrift, det vil si hvordan lederrollen oppleves og erfares av arbeidslederne, samt hvordan kurs og coaching kan støtte disse til å

påta seg denne rollen. På grunnlag av dette har vi valgt å anvende *det fenomenologiske* og *det hermeneutiske perspektiv* i denne avhandlingen. Videre har vi valgt å bruke en induktiv tilnærming. Temaer som dukket opp under intervjuer med HR-direktør og arbeidslederne, dannet grunnlag for samtlige kategorier og analyse spørsmål for å besvare forskningsspørsmålet.

3.1.1 Det fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv

Avhandlingens forståelse tar utgangspunkt i informantenes opplevelser, uttrykte forståelse og meninger. Samtidig har vi innsikt i at datamaterialet analyseres og suppleres av våre fortolkninger, og er preget av vår forutforståelse av problemstillingen. Avhandlingen vil derfor ta utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk analyse.

Fenomenologien er særlig velegnet til å få frem informasjon om menneskers erfaringer med og fortolkninger av verden de lever i (Gentikow, 2005). Aktørens perspektiv står i sentrum, enten gjennom vedkommendes egne handlinger eller språklige formuleringer av erfaringer. Virkeligheten er den som informantene selv beskriver og oppfatter. Med fenomenologisk metode søker vi en dypere forståelse av kurs og coaching som verktøy til å engasjere arbeidsledere til på påta lederrollen. Dette gjør vi ved å få innblikk i informantenes opplevelse av og arbeid med lederrollen. En styrke med denne metoden, er den fremmedgjørende, inngående lesing av vante og ureflekterte kommunikative handlinger (Gentikow, 2005).

Det hermeneutiske perspektiv tar på sin side utgangspunkt i å bringe frem mening i en tekst (Karlsen, 2009). Dette gjøres ved å skifte mellom å se på tekstens deler og helhet, slik at meningen oppstår samlet og gjensidig berikende ut i fra de to synsvinklene (Gentikow, 2005). Dette forutsetter forskerens generelle forståelse i forkant av studiet. Dette kan være forskerens forkunnskaper eller forståelseshorisont. I forkant av prosjektstart, hadde vi et møte med HR-direktør om virksomhetens problemfelt. HR-direktøren uttrykte en opplevelse av arbeidslederne som altfor «kompis» med medarbeiderne, noe vi må erkjenne kan ha påvirket vår forståelsesramme. Vi tilegnet oss mye dybdekunnskap om temaet gjennom teori tidlig i prosessen. Dette for å skape en mer nyansert forståelseshorisont. Vår forståelseshorisont går i dialog med datamaterialets elementer og bidrar til

meningsproduksjon. Den legger føringer for vår forståelse av arbeidsledernes oppfattede utfordring med å påta seg lederrollen, samt kurs og coaching som mulige utviklingstiltak.

Avhandlingens formål er å forstå informantenes erfaringer og opplevelser av en større helhet og få innsikt i den sannferdige mening med utgangspunkt i deres subjektive opplevelser. Mens fenomenologien vektlegger delene, er hermeneutikken opptatt av helheten og delene. Vi søker å avdekke arbeidsledernes subjektive opplevelse av den nye lederrollen. Vi søker HR-direktør og coachenes erfaringer med å støtte ledere til å påta seg lederrollen. Samtidig ønsker vi å se de subjektive opplevelsene i en større helhet. Det at avhandlingen ses fra både et leder, coaching- og kursperspektiv, styrker dens hermeneutiske metode. De ulike informantene representerer ulike deler av apparatet rundt lederrollen, som tilsammen utgjør en større helhet. Samtidig er det viktig å merke seg at de ulike delene har en selvstendig betydning hver for seg (Gentikow, 2005).

Som en fenomenologisk og hermeneutisk avhandling, er undersøkelsens meningsfulle utsagn basert på våre fortolkninger og forståelseshorisont. En utfordring blir derfor å skille data som råmateriale og fortolkning, et viktig steg for innsikt i den dypere, men sannferdige mening. Dette kan være en svakhet ved analysen fordi den aldri blir eksakt og etterprøvable, ettersom den er fortolkende (Gentikow, 200).

3.2 Kvalitativ metode

Et kvalitativt forskningsintervju er egnet til innhente kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Fremfor å kvantifisere materialet, søkes det å beskrive informantenes livsverden gjennom språket (Kvale & Brinkmann, 2010). Valget av en kvalitativ tilgang er hensiktsmessig da målet med avhandlingen er å skape en forståelse av informantenes opplevelser av arbeidet med og forståelse av utvikling i lederrollen. På denne måten kan man si at undersøkelsesmetoden også har vært avhengig av den problemstillingen vi har valgt (Krumsvik, 2014).

Datamaterialet består primært av intervjuer med fire arbeidsledere og HR-direktøren fra casevirksomheten, samt 3 coacher fra den eksterne coachvirksomheten. I tillegg til intervjuene vil interne dokumenter som virksomhetene selv har trukket frem som relevante

brukes til å belyse det empiriske grunnlaget ytterligere. Disse vil fungere som bakgrunnsinformasjon for å skape en dypere forståelse. Med en kvalitativ tilgang i undersøkelsesmetoden har vi hatt mulighet til å følge opp aspekter som kom frem i intervjuene, samt endre analysespørsmålene underveis. En annen sterk side ved kvalitativ forskningsmetode er at den kan oppklare og verifisere selvrappoteringsen til informantene på en måte som kvantitativ forskning ikke kan (Krumsvik, 2014). Vi har imidlertid ikke utført feltstudier eller observasjon i vår undersøkelse, og kan ikke si noe om hvordan informantene faktisk opptrer i det daglige. Imidlertid vil en med en kvalitativ metode være tett på de en intervjuer og får dermed mulighet til å fange opp eventuelle selvmotsigelser.

3.2.1 Intervjuene

Til innsamling av datamateriale valgte vi å utføre semistrukturerte intervjuer. Det sentrale er å innhente skildringer av livsverdenen til den som blir intervjuet og hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted (Krumsvik, 2014). Dette er en kvalitativ form som passet godt da vi var interessert i hva den enkelte informant kunne fortelle, og fortolke dette i lys av sin egenart, annen forskning på området og teoretiske tilnærminger.

At intervjuene var semistrukturerte betyr at de verken var som en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann (2010)). De ble utført i overensstemmelse med en intervjuguide (se bilag 1 og 2) som inneholdt temaene vi ønsket å undersøke og forslag til spørsmål. Ved å velge denne formen som intervju fikk informantene snakke fritt rundt de temaene vi hadde valgt, samtidig som de hadde mulighet til å følge opp med ikke-nedskrevne momenter. Dette var med på å sikre en god flyt i intervjusamtalen. Flere av temaene var valgt ut på forhånd etter den innledende samtalen med HR-direktør. Imidlertid vokste det frem nye relevante områder i intervjuene med informantene. Disse temaene valgte vi derfor å ta med i studien og kategoriserte som egne tema.

En ulempe med bruk av det kvalitative forskningsintervju, er at informantene kan oppleve situasjonen som ubehagelig og derfor unnlate å svare oppriktig på spørsmålet. Da vi hadde valgt et sensitivt tema var det viktig for oss å skape trygge rammer og at informantene skulle føle seg komfortable. Derfor sendte vi ut en mail i forkant av intervjuene for å

presentere oss selv og informere om hva bakgrunnen for studien var (se bilag 13). Dette ble også gjentatt da vi møtte informantene. Intervjuene tok mellom 45-70 minutter. Tiden varierte noe etter hvor mye de ønsket å fortelle.

3.2.2 Utvalg

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet "*Hvordan kan kurs og coaching støtte arbeidsleder i Betonmast til å påta lederrollen?*", ønsket vi å ha et utvalg av informanter som kunne sikre kvaliteten på studiet ved å belyse problemstillingen fra ulike vinkler. Det var derfor naturlig at utvalget bestod av mennesker som både arbeider som arbeidsledere, som coacher, og som arbeider med utvikling av et lederutviklingskurs. Tilsammen består utvalget av åtte informanter som representerer de tre ulike tilnærminger til lederrollen. Det var også et bevisst valg ettersom utvalget fanger opp to grupper. Den ene representerer *problemfeltet* og den andre *løsningen til problemet*. Det var viktig for oss å også ta med arbeidslederens perspektiv og forståelse av temaet for å få oppnå en mer nyansert besvarelse av forskningsspørsmålet.

Vi kontaktet casevirksomheten og forespurte om å få intervju HR direktør som er ansvarlig for det påtroppende lederutviklingskurset, samt et utvalg arbeidsledere. Videre fikk vi navn og kontaktinformasjon til åtte arbeidsledere, hvor fire arbeidsledere ble tilfeldig utvalgt blant disse. Det var flere arbeidsledere som viste interesse for å delta på intervju, men på grunn av tidsbegrensning fikk ikke alle mulighet til å delta.

Vi sendte coachselskapet forespørsel om å intervju et utvalg coacher, og fikk oppgitt navn på tre stykker som hadde mulighet til å ta et møte oss. Coachselskapet ble valgt ut på bakgrunn av deres lange erfaring med lederutvikling og deres gode omdømme i å dyktiggjøre mennesker til å lede seg selv og andre. Vi anså de som et svært aktuelt bidrag til å få en bredere forståelse for hvordan et coachingforløp kan støtte arbeidsleder til å påta sin lederrolle.

3.2.3 Presentasjon av informantene

Arbeidsleder 1: 55 år gammel mann. Har gått yrkesskolen, men ikke tatt fagbrev. Har jobbet som tømmer i Selvaagbygg siden 2003. Jobbet som BAS i 2006, ble ansatt som arbeidsleder i januar 2013.

Arbeidsleder 2: 48 år gammel mann. Gikk ett år på bygg- og anleggsskolen som 17-åring. Begynte samme år i Selvaagbygg, og har jobbet der som betongarbeider, jernbinder, forskalingssnekker og støper til han fylte 30. Gikk to år på teknisk fagskole, deretter ett år bedriftsøkonomi på BI. Jobbet som arbeidsleder i Asker frem til 2001 og begynte igjen som arbeidsleder i Selvaagbygg i 2002.

Arbeidsleder 3: Startet som læregutt i Selvaagbygg siden 1979. Her tok han fagprøven og har jobbet siden, utenom en periode han jobbet for seg selv. Startet som arbeidsleder i Selvaagbygg i 2004.

Arbeidsleder 4: 54 år gammel mann. Begynte i lære i 1978 som forskalingssnekker i Selvaagbygg. Var forskalingssnekker frem til 1989 hvor han fikk utdelt et lærling-lag. Holdt på med dette i to år frem til han ble plukket ut som leder. Jobbet i et halvt år i Tyskland og sluttet i Selvaagbygg da han kom tilbake. Jobbet da i 3,5 år i to andre bedrifter innen bygge bransjen. Kom tilbake i Selvaag i 1997 som arbeidsleder, og har siden da jobbet som det med betong som fagområde.

Coach 1: 52 år gammel kvinne. Bedriftsøkonom fra BI og internasjonalt sertifisert trener i NLP og Neuro-Semantics fra ISNS. Hun er Executive Coach og Professional Certified Meta-Coach. Har sittet i Neuro Semantic Leadership Team siden 2008. Vært styreleder i Den Norske CoachForening i fem år (2008-2013).

Coach 2: 54 år gammel kvinne. Har embetseksamen i teologi (Cand. Theol) fra Universitetet i Oslo og har arbeidet i flere år som prest i den norske kirke. Har videreutdanning innenfor kommunikasjon, sjelesorg og samtalerapi. Er DNCF sertifisert

Coach, Executive Coach, Meta-Coach (ACMC) og registrert Helsecoach i DNCF. Jobbet som konsulent fra 1996 til 2008, da startet hun i Coach Team.

Coach 3: 39 år gammel kvinne. Har utdannelse innen ledelse, organisasjonsutvikling og prosjektledelse fra BI (men ingen fast grad). Er godkjent DNCF Coach og ACMC Meta-Coach. Startet eget firma i 2008 og jobbet selvstendig med samarbeidspartnere frem til januar 2015, da begynte hun i Coach Team.

HR-direktør: 54 år gammel mann. Har utdannelse som ingeniør fra UMB på Ås. Jobbet som leder i mange år. Ledet salg og organisasjon. Har jobbet som skitrener i flere år. Arbeidet ti år i HR. Har stilling som HR-direktør i Betonmast.

3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

Som tidligere nevnt, sendte vi ut en forespørsel på mail til samtlige informanter i forkant av intervjuene (se bilag 13). Mailen inneholdt en kort beskrivelse av kandidatavhandlingen. Videre ble de informert om at intervjuene ville bli tatt opp på lydopptak, men at dette kun var for å sikre korrekt sitering i transkripsjonene, hvor opptakene ble slettet fortløpende. Ved møte med informantene, stilte vi igjen spørsmål om rammene rundt intervjuet. Ingen hadde innvendinger mot dette. Ved bruk av lydopptak, kan den som intervjuer også konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale og Brinkmann, 2010).

Det ble satt av 60 minutter til hvert intervju, og noen strakk seg litt utover dette. Vi sendte på forhånd ut forslag til tidspunkt til intervjuene, og informantene fikk selv velge hvor og når de skulle finne sted. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes egne kontorlokaler og arbeidsplass, med unntak én arbeidsleder som møtte oss ved hovedkontoret til selskapet.

Vi deltok begge under alle intervjuene hvor den ene hadde ansvaret for å stille spørsmål, mens den andre tok notater underveis. Dette byttet vi på etter hvert intervju slik at begge fikk vært den som stilte spørsmål og tok notater. Personen som tok notater fungerte i større

grad som en observatør, men kom også med relevante oppfølgingsspørsmål mot slutten av intervjuene for å sørge for at alle temaene fra intervjuguiden ble godt nok dekket. Ved å kunne observere intervjusituasjonen fikk vi mulighet til å se hvordan informantene reagerte på de ulike spørsmålene, slik at vi eventuelt kunne justere spørsmål som ikke fungerte like godt.

Krumsvik (2014) understreker at det er viktig å være klar og tydelig i intervjuet slik at ingen begrep blir misforstått. Vi forsøkte å være bevisst på dette når vi stilte spørsmål og tok opp de ulike temaene. Særlig oppmerksom på dette var vi i møte med arbeidslederne og tidvis brukte vi også enkle eksempler for å klargjøre for informantene hva vi mente. Dette ble også gjort for å sikre åpenhet i intervjuet, slik at informantene ikke trodde at vi hadde en skjult agenda. Med valg av semistrukturerte intervju fikk som tidligere nevnt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Med dette fikk vi oppklart eventuelle misforståelser under intervjuet og sikret at informantene svarte på det vi faktisk spurte om (Krumsvik, 2014).

3.3 Behandling av data

I dette delkapittelet vil det redegjøres for hvordan vi behandlet datamaterialet som kom frem gjennom intervjuene. Det vil først beskrives hvordan intervjuene ble transkribert, deretter vil det redegjøres for arbeidet med koding og kategorisering av datamaterialet.

3.3.1 Transkribering

I det kvalitative forskningsintervjuet er transkripsjonen særdeles viktig for kvaliteten på tekstdata (Krumsvik, 2014). Det er altså ved hjelp av transkripsjonen at intervjuet mellom to mennesker går gjennom en prosess fra tale til tekst. Dette gjør det lettere å analysere intervjusamtalene. Det ble benyttet lydopptak under alle de åtte intervjuene. Til dette brukte vi en applikasjon på mobiltelefonen som leverte høy akustisk kvalitet og som kunne ta opp hele intervjuet uten avbrudd. Dette gjorde at et viktig krav som stilles til transkriberingen ble innfridd, det var mulig å høre hele samtalen som ble tatt opp (Kvale & Brinkmann, 2010). Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over

det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2010).

Vi startet arbeidet med å transkribere like etter at samtlige intervjuer var gjennomført, som tok en uke. Én person transkriberte fire intervjuer hver, og vi tok et bevisst valg med å transkribere de vi selv hadde intervjuet. Kvale & Brinkmann (2010) understreker at forskere som transkriberer sine egne intervjuer lærer mye om sin egen intervjustil, noe vi også erfarte. Under transkripsjonen gjorde vi oss opp flere tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Allerede her kunne vi derfor starte meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2010). Videre har vi sørget for å bruke samme skriveprosedyrer, slik at det ble lettere å foreta språklige sammenligninger av intervjuene. Transkripsjon er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, som det ikke finnes mange standardregler for, men snarere en rekke valg som skal treffes (Kvale & Brinkmann, 2010). Da informantene hadde flere ulike dialekter bestemte vi oss for å benytte en skriftspråkstil fremfor en ordrett talespråkstil. Etter at vi var ferdige med transkriberingen ønsket vi å skape en bedre oversikt over datamateriale som vil redegjøres for i neste avsnitt.

3.3.2 Koding

Med oppgavens kvalitative undersøkelsesmetode, vil koding være en måte hvor en kan skape et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart ble oppfattet. Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2010). Til å få frem dette meningsinnholdet og kode materialet, lot vi oss inspirere av Grounded Theory (GT). En grunnpilar i GT er at datainnsamling, koding og analyse går hånd i hånd (Krumsvik, 2014). Dette er først og fremst en forskningsmetode som har som formål å produsere og utvikle teori ut fra kvalitativt empirisk materiale. For å skape mening av informantenes oppfatninger og erfaringer, har vi tatt i bruk koding i tråd med GT. I det følgende vil koding og kategorisering være to begreper som brukes om hverandre.

Glaser og Strauss som introduserte GT, kaller dette en induktiv metode der forskerne utvikler kategorier gjennom abstraksjoner fra det empiriske materialet (Krumsvik, 2014).

Noen av kategoriene var utviklet på forhånd ut i fra en innledende samtale med HR-direktør i forkant av prosjektet. Andre oppstod ad hoc under analysen ut fra informantenes eget språk og egne uttrykk. Med utgangspunkt i GT kan en finne svar på spørsmål som er stilt i analysen raskt ved å gå tilbake til feltet for å granske videre og samle inn tilleggsdata – en prosess Glaser og Strauss (1967) kaller teoretisk sampling (Krumsvik, 2014). Dette er en fordel da det ga oss muligheten til å hente inn mer informasjon når vi så at nye relevante temaer dukket opp som vi manglet nok data på. For eksempel fant vi gjennom intervjuene at utfordringer knyttet til selvledelse gikk igjen i flere av intervjuene når det ble snakket om lederrollen. Kategorien *selvledelse* ble dermed en abstraksjon av tekstdata, og identifiserer videre underkategorier knyttet til denne kategorien, som for eksempel stress. For å sikre at vi hadde nok data valgte vi å ta kontakt med HR-direktør for en oppfølgingssamtale, da vi oppdaget at vi manglet noe data til dette intervjuet.

I starten ble dataeksempler sammenliknet konstant da vi forsøkte å finne likheter og forskjeller, noe som førte til utvelgelse av nye data. Vi delte opp datamateriale i ulike kolonner med små sammendrag og enkelte utsagn fra intervjuene. Dette viser til en av de grunnleggende formene for koding i GT, som gjerne omtales som *initial* koding (Charmaz, 2006). Deretter gikk vi over til en mer fokusert koding, hvor analysen flyttet seg til mer teoretiske nivåer. På denne måten fikk vi sortert ut det som ikke var like relevant. Imidlertid var det noe vi tok bort, som senere viste seg å være av betydning, i tråd med den induktive metoden i GT. Når ytterligere kodinger ikke syntes å fremkalle ny innsikt eller nye fortolkninger anså vi analysearbeidet for å være ferdig.

En fordel med å kode datamateriale var at det ble lettere å se likheter og forskjeller mellom de ulike intervjuene, i tillegg til at det var befriende å kunne ta for seg teksten stykkevis og delt for å få en bedre oversikt. Arbeidet med koding var en utfordrende og tidkrevende prosess. Vi valgte å først arbeide hver for oss hvor vi satt inn små utdrag og setninger inn under de kodene vi hadde utviklet på forhånd, hvor avhandlingens analysespørsmål dannet grunnlaget for disse. Da vi gikk over til den mer fokuserte kodingen valgte vi å arbeide sammen. Da vi fikk mulighet til å diskutere det vi hadde kommet frem til hver for oss, noe som også førte til at vi fikk utviklet de nye kodene.

3.4 Kvalitetskriterier: validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I kvantitative studier stilles det tre ufravikelige metodekrav om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Det kan diskuteres om begrepene egner seg like godt innenfor kvalitativ forskning.

Kvalitative studier kritiseres for å mangle reliabilitet fordi de er resultater av ledende spørsmål, at de mangler validitet fordi de er bygget på subjektive fortolkninger, og at de ikke oppfyller kravet om generaliserbarhet fordi antallet informanter er for lavt og ikke oppfyller kravet om representativitet (Kvale, 1996). Det kan likevel hevdes at disse tre idealene og deres praktiske anvendelse som metode, er mer eller mindre uttrykk for den rent epistemiske definisjon av vitenskapen. Dette vises spesielt ettersom de har et implisitt krav om kontekstuaavhengighet og ikke minst, generaliserbarhet (Gentikow, 2005). I det følgende presenteres validitet, reliabilitet og generaliserbarhet slik de er fruktbare, og mindre fruktbare, som metodekrav for denne kvalitative avhandlingen.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og troverdighet. I en studie som preges av høy reliabilitet, er den innhentede informasjonen pålitelig. Begrepet sikter til at undersøkelsen er etterprøvable, i den forstand at samme resultat forekommer ved gjentatte målinger med samme instrument av ulike forskere (Gentikow, 2005). For å oppnå dette, samt gi leseren innblikk i studiets utforming, har vi derfor redegjort for utvalg, intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, og fremgangsmåte for analysen. Dette skaper også en gjennomsiktighet og gir leseren inntrykk av i hvilken grad presentasjonene fra undersøkelsen er preget av subjektivisme og vilkårlige valg for å bekrefte våre egne antakelser (Gentikow, 2005). Våre bruk av oppfølgingsspørsmål og utvikling av nye underveis i intervjuene, kan ha påvirket intervjuenes retning og svarene som har blitt gitt.

I tråd med den kvalitative tilnærmingen, ønsket vi å gå i dybden på informantenes personlige erfaringer. Dette kan være en utfordring for undersøkelsens etterprøvablehet, til tross for at vi har beskrevet forskningsprosessen i detalj. Våre observasjoner er ikke stabile, de bærer preg av tolkninger som gjør at ulike situasjoner kan oppfattes ulikt. Vi har

stilt åpne spørsmål, og informanten ville mest sannsynlig besvart spørsmålene med andre ord dersom intervjuet ble etterprøvd med for eksempel en ukes mellomrom. Samtaler er vanskelig å gjentas ordrett, de følger alltid sin egen dynamikk. På den annen side er selve innholdet informantenes opplysninger, mest sannsynligvis ganske konstante (Gentikow, 2005).

Som studiens undersøkere, er det vi selv som fungerer som måleinstrumentet. Vi har vurdert og fortolket og disse fortolkningene er diskutabile. Vår intervjustil i form av for eksempel mimikk og tonefall, kan ha påvirket utfallet. Vi har derfor foretatt selvrefleksjoner ved alle faser i forskningsprosessen. Vi har sammen drøftet hvordan informanten oppfattet oss, og vi oppfattet informanten. Dette kan ha bidratt til en klargjøring av hvordan situasjonen kan ha påvirket resultatene.

Ettersom vi var to stykker som gjennomførte intervjuene og tolket datamaterialet, kan dette ha styrket avhandlingens reliabilitet (Thagaard, 2003). Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen og i arbeidstiden til samtlige arbeidsledere, hvilket er informantenes naturlige kontekst som kan ha styrket reliabiliteten (Gentikow, 2005). At ingen av virksomhetene hadde behov for å anonymiseres, gjør det enklere for andre å gjenta studien, noe som sikrer høy reliabilitet.

3.4.2 Validitet

Validitet kan oversettes til gyldighet, om en måler det en faktisk skal måle. Grensene mellom reliabilitet og validitet er ikke umiddelbart tydelige. Validitetskravet kan oppfattes å være overordnet reliabilitetskravet, ettersom det kan antyde hvorvidt det som undersøkes har relevans til problemstillingen (Gentikow, 2005). I kvalitative studier blir det vanskelig å teste validitet ved gjentakelse av studien. Vi har derfor kontinuerlig reflektert over om vi faktisk utforsker det vi tror vi utforsker. Vi har stilt oss kritiske til intervju spørsmålene, om de er godt nok operasjonalisert i forbindelse med å fange opp de aktuelle teoriene. Vi har hatt problemstilling og analyse spørsmål fysisk foran oss under alle faser i forskningsprosessen og evaluert hverandres bidrag tett opp mot teori. Under utarbeidelse av intervjuguide, samt under transkriberingen, har vi kontinuerlig vurdert om vi faktisk undersøker løsninger knyttet problemstillingen, og ikke annet. Resultatene kan ha høy

validitet, ettersom det er informantenes subjektive opplevelser som de forteller gjennom relativt åpne spørsmål.

Som tidligere nevnt, sendte vi mail til samtlige arbeidsledere og coacher i forkant av studien, med kun informasjon om studiens hovedtrekk. Informantene fikk altså ikke presentert konkrete temaer som kunne ha påvirket besvarelsene deres. Dette kan ha styrket studiens validitet. HR-direktør var vår kontaktperson og den som avgjorde om studien kunne ta utgangspunkt i deres virksomhet. Han fikk naturlig nok ganske god innsikt i temaet, mye mer enn de andre, noe som kan ha påvirket intervju situasjonen og svarenes validitet.

Samtlige intervjuer foregikk ansikt-til-ansikt. Gentikow (2005) hevder en slik situasjon produserer datamateriale av høy validitet. Dette kan forklares med at direkte nærvær og samvær kan gi større forståelse av hva den andre sier enn for eksempel ved e-post eller telefonintervju. Ettersom alle samtaler er tatt opp digitalt og transkribert, er sannsynligheten stor for at meningene er riktig fremstilt, noe som underbygger for høy validitet. Utvalget av coacher, er hentet ut fra en coachingvirksomhet innenfor tilnærmingen, Nevro Lingvistisk Programmering (NLP). NLP er en svært vanlig coachingtilnærming, men er også særdeles omstridt. Den anerkjennes ikke av fagmiljøer innenfor verken lingvistikk eller psykologi. Flere vitenskapelige studier konkluderer NLP som pseudovitenskap uten empirisk bevis for at metoden virker (Druckman, 2004 & Von Bergen et al., 1997). Coachenes besvarelser verdsettes som nyttig informasjon knyttet til deres lange erfaring med lederutvikling. Besvarelsene er ikke vektlagt akademisk og faglig tyngde, til dette er de ikke gyldige.

Gripsrud, Olsson og Silkoset (2008) hevder validiteten i en undersøkelse blir påvirket av dataene som fremkommer gjennom valgt fremgangsmåte. Ettersom avhandlingens vitenskapsteoretiske tilnærming er fenomenologisk og hermeneutisk, kan dette ha lagt føringer for analysen, som igjen kan ha påvirket dens validitet. Resultatene kan være valide for vår problemstilling og kontekst, men mindre valide for andre formål. Et eksempel kan være at flere av informantene oppfattet og tolket ordet «kompis» svært individuelt. Samtlige arbeidsledere hadde et positivt forhold til ordet, og brukte det som en beskrivelse

for å vise empati og omsorg for sine ansatte. HR-direktør uttrykte derimot flere negative assosiasjoner, og brukte ordet for å forklare arbeidsledernes overdrevne lojalitet til ansatte på bekostning av ledelsen. Dette kan bety at informantene tillegger det ulik betydning. Ordet var ikke oppført i intervjuguiden, det var informantene selv som trakk det frem. Det forelå altså ingen tydelig definisjon, noe som kan ha påvirket våre tolkninger av besvarelsene, og dermed avhandlingens validitet.

Det er flere faktorer som kan ha påvirket informantenes besvarelser. Casevirksomheten har gått gjennom flere nedbemanningsprosesser de siste årene, og skal snart i gang med en ny en, noe arbeidslederne var klar over. Til tross for at vi poengterte at alle intervjuer ville behandles med full konfidensialitet, kan det ha medført at noen ikke har turt å stole på det. De kan derfor ha rapportert erfaringer gjennom et filter som styrker deres posisjon, eventuelt utelatt å rapportere erfaringer som er relevante, men som kan skade dem hvis ledelsen blir kjent med de. Vår opplevelse er likevel at informantene var svært åpne og ærlige under intervjuene. Flere delte svært personlige historier med oss som de antakeligvis ikke hadde delt dersom de hadde oppfattet situasjonen som utrygg. Etersom vi begge var tilstede under intervjuene, var vi to stykker til å observere kroppsspråk og drøfte informantenes reaksjoner, som kan ha styrket resultatenes validitet.

3.4.3 Generaliserbarhet

At en studie er generaliserbar, vil si at den har allmenn (statistisk) gyldighet (Gentikow, 2005). Det er vanskelig å si om arbeidsledernes oppgitte utfordringer med å påta seg lederrollen gjelder de fleste arbeidsledere i casevirksomheten, og i andre virksomheter. Det er også vanskelig å si om løsningene kurs og coaching representerer, gjelder på tvers av kurs- og coachingpraksisser, samt er aktuelle for alle ledere. Utvalget av informanter er altfor lite til å være representativt. I tillegg er det en skjev fordeling mellom representanter for lederutviklingskurs og coaching.

Derimot vil studien kunne oppfylle et krav om *overførbarhet*. Hvis målinger utført i en virksomhet på et tidspunkt kan være gjeldende i andre virksomheter, er de generaliserbare i en kvalitativ sammenheng (Gentikow, 2005). Vi mener at deler av studiens resultater vil være overførbare til arbeid med lederutvikling av ledere i en ny lederrolle. Informantenes

rike beskrivelser åpner opp for et kompleks bilde av erfaring og kan derfor generere et mer allmenngyldig utsagn; i dette tilfellet problematikken rundt overgangen til en ny lederrolle.

Informantene representerer ikke sine respektive virksomheter i sin helhet. Samtlige arbeidsledere tilhører et nylig oppkjøpt datterselskap, hvor kulturen ikke nødvendigvis er fullstendig integrert i moderselskapet. Utsagnene kan ha en større generaliserbarhet til datterselskapet spesielt, enn den totale virksomheten generelt. Samtidig uttrykker informantene sine egne meninger. Meningene er derfor kun en indikator på hvordan case- og coachingvirksomheten oppfatter «lederrollen», utfordringer og mulige løsninger. Dette kan redusere generaliserbarheten.

At utvalget er preget av en ensidig coachingtilnærming, kan ha påvirket generaliserbarheten. Avhandlingens resultater beskriver fokusområder til NLP-coacher og er sannsynligvis overførbare til NLP-coacher fra andre virksomheter. På den annen side, er ikke resultatene nødvendigvis gjeldende for alle coacher fra samtlige tilnærminger. NLP-coaching tar gjerne utgangspunkt i at innsikt i problemer og utfordringer er nødvendig for å skreddersy løsninger. Systemisk coaching derimot, har ofte en løsningsfokuset tilnærming, hvor kjennskap til problemene ikke nødvendigvis er relevant for løsningen (Moltke & Molly, 2009: s. 163-164).

Utfordringer knyttet til generaliserbarhet gjelder ikke bare denne studien, men kvalitative studier generelt. Gentikow (2005) fremmer at dette ikke gjør de uvitenskapelige. Hun hevder en av de største kvalitetene med kvalitativ metode nettopp består i at den tar høyde for de undersøkte fenomeners (situasjonsbetingede) kompleksitet.

3.5 Konfidensialitet og etiske utfordringer

Kvalitative studier bygger på at mennesker gir opplysninger om seg selv til én eller flere forskere, noe som medfører en rekke etiske utfordringer. Informantene er i en situasjon hvor de utleverer ofte svært personlige sider av seg selv. Det blir derfor viktig at disse opplysningene behandles med størst mulig varsomhet, og det gjelder spesielt delene av

datamaterialet som er sensitivt, det vil si at de inneholder svært personlige opplysninger (Gentikow, 2005).

Da vi kontaktet informantene i forkant av undersøkelsens oppstart, ga vi de som nevnt kjennskap til hovedtrekkene i undersøkelsen. På denne måten kunne de vurdere fordeler og ulemper med å delta før de eventuelt samtykket. Vi holdt tilbake detaljert informasjon for å unngå å påvirke informantenes svar og atferd. Samtidig sto studien åpen for endringer underveis, hvilket gjorde det umulig for informantene å gi samtykke basert på fullstendig informasjon om prosjektet. Vi ga tydelig beskjed til informantene om at de kunne trekke seg når som helst underveis i studien, på hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi grunn. På grunn av den påventede nedbemanningsprosessen, kan det tenkes at informantene følte seg noe presset til å delta. For å unngå dette, presenterte vi oss rikelig i de innledende mailene, presiserte at vi var studenter og fullstendig uavhengig av ledelsen.

Vi gjorde det klart for informantene at vi ønsket å ta opp samtlige samtaler på bånd, at de var fullstendig anonyme og at all informasjon ville bli behandlet med høy konfidensialitet. Dette var vi svært nøye med, og de fikk utdelt hvert sitt kodenavn fra første stund. Det var etisk riktig å skjule deres identitet i avhandlingen, samtidig som det bød på utfordringer metodisk sett. Reliabiliteten hadde vært styrket dersom vi hadde kunnet presentere informanten nøyaktig slik vedkommende fremstod i forskersituasjonen (Gentikow, 2005).

Vi opplevde at HR-direktør stilte direkte spørsmål om intervjuene i etterkant av sitt eget og arbeidsledernes intervjuer, noe som satte oss i et etisk dilemma. På den ene siden var han vår kontaktperson og hadde noe dypere innsikt i avhandlingen enn de andre, han visste at vi undersøkte arbeidsledernes utfordringer med å påta seg lederrollen. På den andre siden var vi nødt til å bevare informantenes anonymitet. Gentikow (2005: s. 66) presiserer viktigheten av å være lojal overfor informantene, samtidig som en er lojal overfor sin profesjon i Akademia. I dette tilfellet var ikke dette et vanskelig dilemma, vi anså lojaliteten til informantene som viktigst.

3.6 Refleksjoner rundt metodiske valg

Vi har stått overfor en rekke metodiske valg i arbeidet med avhandlingen. Hvorvidt den metodiske fremgangsmåten skulle være kvalitativ eller kvantitativ, la føringer for hvordan vi har analysert datamaterialet. Vi søkte etter en nyansert forståelse av arbeidsledernes utfordringer med lederrollen, samt hvordan kurs og coaching kunne støtte de, gjennom subjektive opplevelser. Kvalitativ metode ble derfor et naturlig og hensiktsmessig valg. Flertydige, ambivalente data er godt egnet til å representere den erfarte virkelighet.

Avhandlingen er ikke basert på et ferdigstilt lederutviklingskurs eller et coachingforløp. Kurset var ikke ferdig utarbeidet da intervjuene foregikk, og avhandlingen er derfor hypotetisk. Det gjør at funnene ikke nødvendigvis svarer på om lederutviklingskurset og coaching faktisk kan sikre de ulike elementene ved lederrollen som avhandlingen belyser. Dette er tatt for gitt. Likevel er det redegjort for flere studier innen både kurs- og coachingteori (se avsnitt 2. 1), som kan støtte opp om tiltakenes effekt på lederes utøvelse av lederrollen.

Ettersom avhandlingen vektlegger informantenes egne erfaringer og opplevelser med lederrollen, ble en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming svært naturlig. Denne tilnærmingen er i stor grad forbundet med den kvalitative metoden. Utvalget ble derfor kun bestående av åtte personer, noe som svekker dens generaliserbarhet sammenlignet med kvantitativ metode, hvor utvalget er større. På den annen side var vi ikke ute etter å registrere entydig atferd og holdninger, slik tilnærmingen er egnet til. Ved valg av kvantitativ metode, ville det vært naturlig å velge en positivistisk tilnærming til avhandlingens problemstilling. I tråd med kvantitativ metode, tar positivismen utgangspunkt i at det finnes en objektiv virkelighet, den søker kausale sammenhenger og et helhetsbilde (Gentikow, 2005: s. 36-37). Denne tilnærmingen kunne styrket vår analyse fordi materialet ville vært generaliserbart og representativt. Resultatene ville påpekt utfordringene med lederrollen og hvordan de kunne vært løst gjennom coaching og kurs på en generell basis.

Dataene ble innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med informantene. Dette medfører enkelte ulemper knyttet til både validitet og reliabilitet. Situasjonen kan oppleves

ubehagelig og mer nærgående enn å for eksempel fylle ut et spørreskjema eller svare på svært konkrete spørsmål. Intervjuformen kan også ha vanskeliggjort prosessen med innsamling av data, ettersom oppfølgingsspørsmålene kan være av ulik art. Et strukturert intervju ville ha økt avhandlingens reliabilitet, ettersom alle respondentene hadde fått samme spørsmål. Vi ville hatt en større garanti for riktig balansegang mellom alle utvalgte teorier. På den annen side, er intervjuformen både lukket og rigid. Det semistrukturerte intervju legger til rette for oppblomstring av nye teorier gjennom åpne spørsmål. Dette ble også tilfellet i denne avhandlingen med selvledelse. Ved hjelp av intervjuguide, kategorier og fokusert koding, ble ikke sammenligningsprosessen problematisk.

4. Funn og analyse

Det følgende kapittel vil presentere informasjonen som har fremkommet i intervjuene. Analysen vil struktureres etter de fire forskningsspørsmålene som settes i sammenheng med de aktuelle teoriene. Hvert forskningsspørsmål tildeles hvert sitt delkapittel som både inneholder casevirksomhetens oppfattede problem, samt lederutviklingskurset og coachenes forslag til løsninger. Avslutningsvis vil hvert delkapittel oppsummere hovedtrekk fra presentasjonen.

4.1 Fra kompis til leder

«*Det skal ikke være tvil om hvem som er leder*» (Coach 2, bilag 9).

Dette delkapittelet vil forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan kan kurs og coaching støtte arbeidsleder i overgangen fra kompis til leder?* Formålet er å få en dypere innsikt i hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidsleder til et mer distansert forhold til tidligere medarbeidere ved å forlate rollen som *kompis*. Dette vil forsøkes å besvares i lys av det HR-direktør uttrykker som utfordringer i virksomheten, samt arbeidsledernes perspektiv på forholdet mellom det å være kompis og sjef.

4.1.1 Utfordringer tilknyttet arbeidsleder som kamerat

De arbeidslederne vi har intervjuet har gått fra å være en del av teamet til å bli sjef over tidligere medarbeidere. På spørsmål om hvordan forholdet til tidligere kollegaer er nå sammenlignet med slik det var før de ble ledere svarer 3 av 4 at dette forholdet ikke har endret seg noe særlig:

«*Det tror jeg er akkurat det samme. Vi har et.. Jeg har et veldig godt forhold til de(..).*» (Arbeidsleder 1, bilag 3).

«*Nei.. Altså, jeg.. Jeg tror ikke at det har endret seg slik at de ser på meg som noen på en måte.. En person som har, selvfølgelig, jeg kan fort komme i at 'Ja, du har*

blitt sjef nå' eller et eller annet. Nei, jeg tror ikke noen slike holdninger ligger hos de gutta. Det tror jeg ikke.» (Arbeidsleder 3, bilag 5).

«Det er minst like godt. Det er.. jeg er like god kompis med de jeg var kompis med før (...).» (Arbeidsleder 4, bilag 6)

Videre sier arbeidsleder 4: *«Jeg har aldri sett meg selv som sjef.»* (Arbeidsleder 4, bilag 6). Arbeidsleder 1 fremhever betydningen av kompisrollen som viktig for å lykkes i rollen som leder: *«Ja, det å være åpen og være en kompis er jo.. Det er jo en erfaring eller en egenskap som det.. Det er jo noe du tar med deg som du absolutt bør bruke videre når du blir leder.»* (Arbeidsleder 1). Det kan tenkes at da arbeidslederne gikk inn i rollen som arbeidsleder forsøkte å utjevne forskjellene mellom seg selv som leder og sine medarbeidere ved å fortsette å være kamerat med tidligere kollegaer (Dale og Haaland, 2005). Sitatene ovenfor indikerer at dette kameratforholdet har fortsatt å eksistere på samme måte frem til i dag. Imidlertid tilhører arbeidslederne nå en ny virksomhet, som innebærer en ny lederrolle.

HR-direktør mener at det å gå bort fra kompisrollen er avgjørende for å kunne påta seg rollen som arbeidsleder i virksomheten. På agendaen til lederutviklingskurset er *”fra kompis til sjef”* også fremhevet som et eget punkt (HR-direktør, bilag 12). Han forteller at det er en utfordring at dette forholdet til tidligere kollegaer fortsetter å forbli det samme når det er snakk om ledelse på selskapets vegne: *« (...) de arbeidslederne som på tross av det har flyttet [blitt arbeidsleder], men som ikke har den nødvendige distansen. De vil altså da ha større tilhørighet til gutta, det er jo nettopp det som er problemet.»* (HR-direktør, bilag 7). For eksempel nevner han at som leder i virksomheten må en kunne si opp tidligere kollegaer. Derfor vil det å være kamerat og leder i virksomheten ses som på uforenlige roller. Videre mener han det ofte er snakk om en ubevisst prosess at arbeidslederne er kompiser med tidligere kollegaer: *«Jeg tror faktisk det er litt ubevisst at han bare glir inn i tilhørigheten [til tidligere kollegaer]»* (HR-direktør, bilag 7).

4.1.2 Hvordan kan kurs og coaching støtte overgangen fra kompis til leder?

Både HR-direktør og coachene hevder at overgangen til lederrollen vil innebære et mer distansert forhold til tidligere kollegaer. Denne overgangen er noe både lederutviklingskurset og coaching kan støtte arbeidslederne til å håndtere. I det følgende vil det først redegjøres for kursets tilgang, og deretter hvordan coaching kan sammenlignes som tiltak ved å støtte lederne i denne overgangen.

4.1.2.1 Fra kompis til leder i lys av lederutviklingskurset

HR-direktør mener det er viktig at arbeidslederne støttes til en større distanse til tidligere medarbeidere da de skal representere virksomheten: *«Så det er jo egentlig kjempeviktig at vi lykkes med at arbeidslederne får denne nødvendige distansen til å utøve ledelse. Det er jo en ledelse på selskapets vegne!»* (HR-direktør, bilag 7). Det at en leder står overfor en ny rolle vil derfor innebære en avlæring og et identitetstap (Schein, 1996). Dette kan være fordi en vil bruke mindre tid og energi på aktiviteter og relasjoner som har definert en persons profesjonelle identitet frem til dette punktet (Ibarra et al., 2010). HR- direktør mener lederutviklingskurset skal sikre nødvendig distanse mellom lederne og deres medarbeidere:

«(..) med å reflektere over det her rolleskiftet [fra kompis til sjef] da. Og da tror jeg at når hver enkelt får det inn i sin handlingsplan da (..). På en måte så får du en sånn bevisstgjøring, erkjennelse for at 'jeg må utvikle meg på dette området, jeg må trene på det' (..) Og noe vanskeligere er det ikke.» (HR-direktør, bilag 7).

Han mener kurset vil kunne bidra med en bevisstgjøring ved å berøre det aktuelle temaet: *«Bare at vi begynner å (..) bruke begrepet "Fra kompis til sjef" og forklarer hva det betyr og tar et resonnement da (..). 'Hva er det du trenger å trene på for å ta den rollen, og få den (..) nødvendige distansen?'»* (HR-direktør, bilag 7). Et av foredragene på lederutviklingskurset for arbeidslederne vil også inneholde det *"å komme hjemmefra"*, personlige egenskaper – hva disse betyr for den enkelte, og i samspill med andre (HR-direktør, bilag 12). De vil også i forkant at kurset få mulighet til å ta en personlighetstest:

«Som eksempel på et verktøy vi bruker er en personlighetstest (EPAI) der hver og en får ut en beskrivelse av hvordan en er og kan oppleves. Når en får kunnskap om dette og samsnakker om dette med andre i et ledertreningsprogram kan en lære mye om hvordan en selv oppleves hos andre – og derigjennom kan tilpasse seg omgivelsene på en bedre måte» (HR-direktør, bilag 12).

Dette kan ses i lys av teorien om self-awareness hvor lederutvikling handler om å bli mer bevisst og forstå seg selv, og samtidig hvilken innvirkning en har på andre (Taylor 2010). Som oppgaven har redegjort for tidligere, vil self-awareness gjerne inneholde to komponenter; det interne (gjenkjenne sin indre sinnstilstand) og det eksterne (gjenkjenne ens innflytelse på andre) (Hall, 2004). I tråd med det HR-direktøren forteller kan det se ut til at et av formålene med lederutviklingskurset nettopp er å øke arbeidsledernes selvbevissthet rundt begge disse komponentene. På denne måten kan arbeidslederne få mulighet til å ta et steg utenfor seg selv og vurdere sin egen atferd.

Ved at en får mulighet til å bli mer bevisst rundt hvilken innvirkning en har på andre, kan arbeidslederne kunne oppnå en forståelse for seg selv i rollen som kompis og sjef. Dette kan ses i lys av tidligere forskning som viser at lederutviklingskurs kan føre til økt forståelse av lederrollen (Sogunro, 1997). Et identitets-basert syn på lederutvikling retter oppmerksomhet mot behovet for øvelse med nye mulige selv (*possible selves*), og at dette innebærer et trygt miljø for å praktisere og gjøre feil (Ibarra, et al., 2010).

Lederutviklingskurset kan ses som en trygg arena hvor en får mulighet til å teste ut ting i praksis og trene på lederrollen. Kurset inkluderer også ”forhandlinger (*relasjonsarbeid*)” som et punkt på agendaen (HR-direktør, bilag 12). Ved at en lærer mer om hvordan en kan opptre i ulike forhandlingssituasjoner, vil arbeidsleder gjerne støttes til økt bevissthet om hvor hans lojalitet bør ligge; medarbeiderne eller ledelsen.

Whetten og Cameron (2011) understreker at økt kunnskap om seg selv også vil kunne hemme personlig utvikling. Dersom de oppnår ny kunnskap om seg selv, vil det alltid være mulig at den vil være negativ og som kan føre til en følelse av for eksempel svakhet eller skam (Whetten & Cameron, 2011). Selv om økt self-awareness kan føre til at en oppnår en større forståelse av seg selv i rollen som leder, kan det likevel utfordre utvikling i denne

rollen. Kunnskap om seg selv kan altså føre til at utviklingen stagnerer på grunn av frykt for å vite mer.

Lederutviklingskurset vil blant annet inneholde virksomhetens lederprinsipper. Disse prinsippene er utformet av ledelsen, og peker på hva det betyr å være leder i akkurat denne virksomheten (HR-direktør, bilag 12). Når HR-direktør uttrykker at en viktig del av det å være leder i virksomheten innebærer et mer distansert forhold til tidligere kollegaer, kan dette ses i sammenheng med at kurset knytter lederutviklingen til konkrete utfordringer. Videre vil lederne få trening i å tilnærme seg disse utfordringene (Colbjørnsen, 2004). På denne måten vil lederprinsippene kunne gi arbeidslederne en pekepinn på hvordan de forventes å opptre i rollen som arbeidsledere. Ledere savner generelt tydelige og klare forventninger fra nærmeste leder (Colbjørnsen, 2004).

4. 1.2.2 Fra kompis til leder i lys av coaching

Coach 2 fremhever betydningen av det å ha en åpenhet og snakke med sine medarbeiderne som leder: *«Så det å ha forberedt de på hva er det å gå fra å være kamerat, til å være den gode leder. Og hvordan kan vi gjøre det. 'Hva forventer dere av meg, hva forventer jeg av dere. Hvordan kan vi leve i det dilemmaet, at jeg nå har en annen rolle?'»* (Coach 2, bilag 9). Dette sitatet indikerer at avklaring av forventninger er viktig når en går fra å være kamerat til å påta seg lederrollen. Videre sier coach 2: *«Det kan være at vi må gjøre endringer (..) Og derfor så er det noe med å nesten sånn, tre litt ut av fellesskapet.»* (Coach 2, bilag 9). En coach vil kunne støtte lederne til å selv reflektere over overgangen fra kompis til leder gjennom spørsmålene som her brukes som verktøy:

«Så, hvordan ser du på det for deg å gå fra å være kamerat til nå å være leder? Så hvordan har du lyst til å være leder? Så en god leder, hva er det for deg? Så hvordan håndterer du dette dilemmaet?» (..) *Så når jeg spør de sånne spørsmål.. Så har de ofte noen tanker. Så coaching er jo veldig ofte å få de til å selv tenke. Stille de gode spørsmålene.»* (Coach 2, bilag 9).

Her vil altså både kurs og coaching kunne støtte arbeidslederne i overgangen fra kompis til sjef, ut fra avklaring av forventninger til den nye lederrollen. Imidlertid vil avklaring av

forventninger på kurset kunne ses som retningslinjer som arbeidslederne skal forholde seg til. Coaching vil derimot i større grad gi arbeidslederne mulighet til å selv reflektere rundt disse forventningene, samt støttes til en forventningsavklaring med tidligere kollegaer. Samtidig kan begrepet om self-awareness også ses i sammenheng med coaching, som vil kunne bidra til økt selv-bevissthet for den enkelte: «(..) *det å bli mer refleksiv ofte og forstå seg selv bedre og forstå andre bedre*». (Coach 1, bilag 8). Dale og Haaland (2006) argumenterer for at det er viktig å gi mulighet for *refleksjon* i utviklingen av lederrollen. Både kurs og coaching kan ses som arenaer hvor arbeidsleder vil få mulighet til å reflektere over skiftet fra kompis til leder.

Coach 3 forteller at de i en coachingprosess arbeider mye med avklaring av lederrollen: «*Det vi trener på, som er en viktig del av bevisstgjøringer når vi jobber med firmaer er nettopp at vi trener folk på rolleforståelsen, og hvordan henger jobbene sammen*» (Coach 3, bilag 10). Gjennom coaching kan derfor arbeidsleder kunne oppnå en forståelse for at den nye rollen skiller seg fra det å være en kompis. I likhet med HR-direktør understreker også Coach 1 at som leder representerer en selskapet: «*Du kan ikke si og gjøre alt det du gjorde før*» (Coach 1, bilag 8).

Coach 1 mener coaching kan støtte lederen til å løfte blikket utover sin egen avdeling eller team: «*(..) det å jobbe opp det med en.. å få et mer helhetsperspektiv. Løfte blikket. Gå fra de detaljene, gå fra den silotenkningen på (..) bare oss, til å se hva slags konsekvenser det får ovenfor det andre.. løfte blikket rett og slett å (..) det er et firma, det er et konsern, det er mange andre*”» (Coach 1, bilag 8). Hun mener at dersom en blir flinkere til å sette seg inn i organisasjonens mål, vil dette kunne gi økt forståelse for hvorfor lojaliteten bør være nærmest ledelsen: «*så dette med å se det store bildet da(..) Og se helhetene og forstå hvorfor.. hvilken rolle de har i bedriften, det er også kjempe viktig egenskap*» (Coach 1, bilag 8). Som nevnt vil altså coaching kunne støtte lederne til å se dette helhetsperspektivet.

Hun understrekes imidlertid at coaching her ikke vil være det viktigste: «*Men det viktigste her er jo ikke coachen, men de foraene som er laget for denne gruppen, at de blir trent opp sammen og finner hverandre og at ledelsen setter mye mer tydelige retninger og mye mer*

trygge rammer som de trenger.» (Coach 1, bilag 8). Lederutviklingskurset kan kanskje være et slikt fora, hvor det settes tydelige forventninger til lederne. I tillegg kan en gjerne si at lederutviklingskurset spesielt vil kunne støtte opp om denne rolleforståelsen, da programmet inneholder bedriftens lederprinsipper (HR-direktør, bilag 12). Disse prinsippene kan også ses som et forsøk på å gjøre arbeidslederne bevisste på hvilke handlinger som bidrar til å understreke rollen som leder i denne virksomheten. Når dette er tilrettelagt for kan coaching støtte opp om dette (Coach 1, bilag 8).

4.1.2.2.1 Det personlige lederskap

I coaching fremheves betydningen av å avklare den “personlige lederrollen”, som blant annet knyttes til den enkelte leders verdier: *«(..) Også er det det å jobbe opp den pondusen, på igjen hva som er viktig for dem og hvilke verdier de har og hva de står for, hvilke egenskaper.. altså bli tydeligere på den egne plattformen.»* (Coach 1, bilag 8).

Törnblom (2010) mener at den du er, dine verdier og ditt syn på andre mennesker, er alle ting en tar med seg inn i lederskapet. Hun mener derfor at for å være en god leder må en tenke gjennom hvilke grunnleggende verdier lederskapet bygger på. Coach 2 forteller at dette er noe av det de arbeider med i coaching, og sier her: *«Så da spør vi jo nettopp om identiteten deres: ‘Hvem vil du være som leder? Hva skal du være kjent for?’»* (Coach 2, bilag 9). Videre understreker coach 3 at det blir viktig å avklare for lederen: *«(...) og er det i tråd med dine verdier?»* (coach 3, bilag 10). Utsagnet til coach 2 kan også ses i sammenheng med begrepet om *possible selves*, da coach 2 her vil rette lederens oppmerksomhet mot hvem lederen ønsker å være i fremtiden. Dette er som understreket av Ibarra et al. (2010) en sentral del ved identitetsendringer, og som derfor kan tenkes å støtte arbeidsleder i overgangen fra kompis til leder.

Coach 2 mener at ledere ofte ikke får reflektere over det personlige lederskapet på et kurs. Imidlertid vil ikke alle ha nok tillit til å ville reflektere over dette i en større gruppe: *«Og dine personlige ting, det kan være ting du har lyst til å styrke. Og det synes jeg en skal ha respekt for, for det er noe med at du skal ikke alltid kle deg naken, eller vise sårbarheten overfor alle.»* (Coach 2, bilag 9). Det kan tenkes at en gjennom en coachingprosess vil få

en mulighet til å reflektere over dette mer privat og samtidig undersøke hvordan dette henger sammen med ens egne verdier (Törnblom 2010).

Wade og Johnston (2009) hevder også at et bevisst forhold til ens verdier og holdninger gir et kompass for å ta avgjørelser, men også et språk til å forklare, for en selv eller andre, hvorfor en tar disse avgjørelsene. Derfor vil en som arbeidsleder kunne støttes til å bli tryggere på den personlige plattformen når en skal påta seg lederrollen og forlate kompisrollen. På denne måten vil en verdiavklaring gjennom coaching også kunne støtte overgangen fra kompis til sjef. Alle mennesker har et sett av verdier som er grunnlaget for holdninger og atferd. Men de færreste kan liste opp disse uten videre (Wade & Johnston, 2009). Coaching kan derfor ses som en mulighet for den enkelte leder til å utforske og bli bevisst sine egne verdier. Denne refleksjonen kan bidra til en økt bevissthet rundt hvem en er som leder, da økt self-awareness anses som en vesentlig del av den personlige utviklingen (Hall, 2004).

4.1.3 Vil det å forlate kompisrollen føre til at arbeidsleder påtar lederrollen?

Funnene som er presentert i dette delkapittelet kan indikere at HR-direktør og arbeidslederne har ulike oppfatninger om hvorvidt kompisrollen bør være en del av lederrollen. Som nevnt mener flere av arbeidslederne at det å være en kompis er viktig for deres rolle som arbeidsleder. Når et av målene ved kurset er å øke ledernes distanse til tidligere medarbeidere, reises spørsmålet om dette kan gjøre det vanskelig for arbeidslederne å påta lederrollen. For eksempel sier arbeidsleder 1: «*Jeg mener det ikke skal være noe skille i hvert fall.*» (Arbeidsleder 1, bilag 3). Han gir også uttrykk for at en avskaffelse av kompisrollen vil være negativt: «*Det første jeg tenker på da er at han.. Sjefen min oppfordrer meg til å bli en dårlig leder synes jeg. (...) Nei, jeg tror ikke det hadde fungert da.*» (Arbeidsleder 1, bilag 3). Å ha venner på arbeidsplassen er en måte å sikre at virksomheten er en trivelig arbeidsplass (Goodman, 2012).

I situasjoner hvor det handler mer om å få mennesker til å jobbe godt sammen eller yte det lille ekstra, vektlegges en *buddy* rolle (Wade & Johnston, 2009). Ut fra dette kan det kanskje argumenteres for at begrepene kompis og sjef vil kunne inngå i en og samme rolle.

Det betyr gjerne ikke at arbeidslederne ikke kan være venner med medarbeiderne på noe nivå, men det vil være andre nivåer som gjelder for å påta lederrollen i virksomheten. Wade og Johnston (2009) mener målet ikke er å ha avstand i seg selv, men å få saker og ting gjort. Da kan det i blant være en fordel med avstand, men det kan gjøres i kombinasjon med en godt utviklet Buddy-rolle.

I lys av arbeidsledernes perspektiv kan det derfor tenkes at lederutviklingskurset bør tilrettelegge for å utvikle kameratrollen ut ifra virksomhetens lederprinsipper, i stedet for at fokuset rettes mot å avskaffe dette begrepet. Når arbeidslederne, HR-direktør og coachene har ulike oppfatninger av begrepet kompis bør dette kanskje tas hensyn til med tanke på hvordan en velger å konseptualisere overgangen fra kompis til leder på et lederutviklingskurs. Dersom arbeidslederne ikke oppfatter det å kvitte seg med kompisrollen som en forutsetning for å bli en god leder, vil gjerne motivasjonen for endring ikke være til stede. Endringer som innebærer slike personlige egenskaper vil forutsette en stor dose motivasjon (Illeris, 2006).

4.1.4 Oppsummering

Dette delkapittelet har redegjort for hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidsleder i overgangen fra kompis til sjef. Oppsummert kan det sies at både kurs og coaching vektlegger en avklaring av selve lederrollen som viktig for å kunne forlate rollen som kompis. Her vil avklaring av de forventningene som stilles til arbeidsleder være sentralt i både kurs og coaching. Videre vil forståelsen for den nye rollen kunne oppnås gjennom en bevisstgjøringsprosess, hvor en kan oppnå en bedre forståelse av seg selv som leder fremfor kompis.

Coaching vil imidlertid kunne gi større mulighet for å utforske det personlige lederskapet med å finne ressurser ut fra kvalitetene om hvem du er, og at lederrollen skapes gjennom dette (Helth, 2013). Her vil gjerne de egenskapene som knytter seg til en kompisrolle kunne tenkes å omdefineres til å inngå i en lederrolle, ettersom rollen her i større grad skapes av den enkelte leder. På kurset kan det gjerne argumenteres for at lederen i større grad blir en rolletaker. Lederutviklingskurset vil i større grad inneholde retningslinjer hvor det er tydelige forventninger til hvordan rollene *kompis* og *sjef* bør adskilles. Samtidig gir

kurs mulighet for at en kan oppnå en bedre forståelse for hva som forventes av en som leder i den spesifikke virksomhet. Dette blir viktig for å kunne påta seg lederrollen i akkurat denne virksomheten.

Kurs vil kunne være en trygg arena hvor en får trene og oppnå en forståelse for lederrollen i virksomheten, mens coaching kan være et nyttig tiltak for å støtte opp om dette, fordi arbeidsleder her vil få mulighet til å reflektere rundt det personlige lederskapet. Når arbeidsleder anser kompisrollen som positivt forankret i lederrollen, vil gjerne ikke kurset være nok i seg selv for å støtte arbeidslederne til å forlate denne rollen. Her vil coaching kunne støtte opp ved at det i større grad gis mulighet til å la den enkelte selv reflektere over denne overgangen og hva det vil innebære også på et personlig plan.

4.2 Læring av lederrollen

Dette delkapittelet vil forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan kan lederrollen læres gjennom kurs og coaching?* Formålet er å få en dypere innsikt i hva som oppleves som utviklingsbehov i virksomheten, og hvordan kurs og coaching kan bidra som ulike læringsarenaer for å kunne påta seg den nye lederrollen. Læring beskriver her hvordan arbeidslederne gis mulighet til å utvikle lederferdigheter til den nye lederrollen, samt hvordan læring vil kunne bidra til å forme ens nye identitet som arbeidsleder.

4.2.1 utfordringer og utviklingsbehov i lederrollen

Når det gjelder behov for lederutvikling ser dette ut til å variere fra arbeidsleder til arbeidsleder. På spørsmål om hva arbeidslederne selv ønsker å bli bedre på i rollen som leder kommer de med noe ulike svar på dette:

« (...) Nei, rett og slett å være leder kan jeg bli mye bedre på. (...) det er kanskje at du.. må være veldig klar i det du sier. (...)Det kan jeg bli bedre på.» (Arbeidsleder 1, bilag 3)

«Jeg kunne nok ha vært mye mer strukturert for å komme gjennom hverdagen. (..) Altså, jeg skulle nok absolutt ha løftet meg i dette her med dokumentasjon(..). Altså få skriftligheten ned, der har jeg en vei å gå.» (Arbeidsleder 3, bilag 5).

« Nå er det sånn at vi får mer å gjøre, vi får flere fag å forholde oss til da.(..) Så hvis det er noe jeg skal bli bedre på så er det generelt på planlegging av hele prosjektet da sånn utenfor mitt fag og. (..)» (Arbeidsleder 4, bilag 6).

Arbeidsleder 4 understreker videre at han tror fagkurs er veldig viktig når det gjelder lederutvikling:

«At man bli oppdatert innen fagområdet sitt, og gjerne beslektede fag. At man er litt flinkere til å følge opp det (..). Man må også fokusere på at arbeidslederne er.. de bør jo egentlig være de beste fagarbeiderne. De bør kunne mye om faget.» (Arbeidsleder 4, bilag 6).

Flere av disse utsagnene kan ses i sammenheng med det HR-direktør uttrykker som arbeidsledernes utfordringer i møte med lederrollen: *«Jeg tror de som ikke lykkes (..) Dem har ikke god nok plan i arbeidet sitt, det er punkt én. Dem er ikke tydelige nok. I forhold til de menneskene de har ansvar for. (..) Også tror jeg ikke de har satt seg godt nok inn i oppgaven.» (HR-direktør, bilag 7).* Som et eksempel nevner han det å sette seg godt nok inn i kontrakten med under-leverandør. En annen utfordring mener han ligger i at mange av arbeidsledere kommer fra håndverket, og derfor ikke er administrativt trygge (HR-direktør, bilag 7).

Dale (2014) mener ledere i en ny virksomhet vil ha behov for spesifikke løsninger til sin konkrete lederrolle og kontekst. Når arbeidslederne gir uttrykk for ulike behov for hva de ønsker å styrkes på i rollen som leder, ser dette også ut til å være knyttet til spesifikke utfordringer i hverdagen som leder. De videre funnene vil derfor presentere hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidslederne til læring av lederrollen.

4.2.2 Læring av lederrollen i lys av lederutviklingskurset

I det følgende vil det ses nærmere på hvordan lederutviklingskurset kan støtte arbeidslederne til å utvikle lederferdigheter som knyttes til det å påta seg en ny rolle som leder. Lederutviklingskurset vil inneholde ulike foredrag (HR-direktør, bilag 12). Dette kan sies å basere seg på en tradisjonell tilnærming til læring hvor kunnskap gjerne ses som likestilt med informasjon som overføres til den enkelte. Det ligger her en forutsetning om at den enkelte skal lære seg disse kunnskapene, og kan dermed ses i lys av et kognitivt læringsperspektiv. Imidlertid vil lederutviklingskurset også inneholder praktiske case-oppgaver som arbeidslederne vil få mulighet til å arbeide med. Dette er gjerne i tråd med Whetten & Camerons (2011) tilnærming, hvor lederferdigheter kan utvikles gjennom feedback og forbedres gjennom praksis. Videre kan dette ses i sammenheng med tidligere studier som viser at lederutviklingskurs fører til økt kunnskap og ferdigheter (Sogunro, 1997).

Ved at arbeidslederne her kommer sammen kan det oppstå det som Lave og Wenger (1991) omtaler som et *praksisfellesskap*. Ut ifra den handlingen som den enkelte inngår i, i samspillet med andre hvor det oppstår mulighet for meningsutveksling, vil læring kunne være et resultat (Wenger, 2000). Lederne vil kunne dele erfaringer, hvor det er en felles forståelse for de situasjoner lederne opplever i sin hverdag (Wenger 2000). På denne måten tar programmet hensyn til de sosiale aspektene, og ikke kun utgangspunkt i en tradisjonell tilnærming hvor læring utelukkende er knyttet opp mot undervisning. Wenger (2000) understreker også at et praksisfellesskap trenger ulike typer ledelse. HR-direktør, og de som ellers har ansvar for lederutviklingskurset, ses gjerne som toppledelsen som støtter opp om dette praksisfellesskapet.

På den annen side uttrykte flere av arbeidslederne at slike case og ulike former for rollespill ofte oppleves som litt ukomfortabelt og merkelig. For eksempel sier en arbeidsleder: «*Selve de praktiske oppgavene på kurset blir veldig tilgjort og rare*» (Arbeidsleder 4, bilag 6). Arbeidsleder 3 synes også lederutviklingskurs ofte er for generelle og savner at de er mer konkrete (Arbeidsleder 3, bilag 5). Læring kan for øvrig være forbundet med usikkerhet fordi man går fra noe som er kjent til noe som i utgangspunktet er ukjent. Enkelte kan reagere med nysgjerrighet og interesse, mens andre

kan se på det som ubehagelig (Martinsen, 2009). Disse rollespillene kan derfor også ses som et forsøk på å dra arbeidslederne litt utenfor komfortsonen ved at de skal få trene på å påta seg lederrollen. Dette nevner også HR-direktør: *«Vi må kanskje dra dem litt ut av komfortsonen også trene litt sånn at de blir mer trygge på det.»* (HR-direktør, bilag 7).

HR-direktør understreker imidlertid at disse casene er helt konkrete og bygger på faktiske hendelser fra arbeidshverdagen (HR-direktør, bilag 7). Dette kan derfor se ut til å støtte opp om det arbeidslederen uttrykker som viktig: *«jeg tror det er viktig med kurs i forhold til sånne personer som oss, at vi er så praktiske, at ting er veldig konkrete, faktisk. At du får forståelse av det.»* (Arbeidsleder 4, bilag 6). Rollespill kan gi mulighet for at en får flytte seg fra eksiterende normer og prosedyrer, slik at en får utforske muligheter, utvikle nye ferdigheter og selvbilder (Brown and Starkey, 2000). HR-direktør mener kurset vil gi arbeidslederne mulighet til å trene på en arena som er trygg: *«Noen ganger så er det greit å hoppe i havet og svømme som pockern, men.. Men vi prøver jo da å lage disse arenaene sånn at de kan få prøve å trene litt da. Det er jo det som er poenget.»* (HR-direktør, bilag 7). Når den enkelte utforsker nye ferdigheter og selvbilder er det viktig at dette skjer innenfor trygge rammer hvor det er mulighet for å gjøre feil (Ibarra et al., 2010). Det kan derfor tenkes at arbeidslederne gjennom rollespill på lederutviklingskurset vil få mulighet til å utvikle nye ferdigheter og trene på den nye lederrollen.

Videre kan det argumenteres for at case-oppgavene i lederutviklingskurset, som bygger på faktiske hendelser fra arbeidshverdagen, vil være positivt da kunnskap lettere overføres når det er likheter mellom innholdet i et kursprogram og betingelsene i arbeidssituasjonen (Martinsen, 2009). Overføring av læring maksimeres også når man lærer generelle prinsipper og ikke bare konkrete, relevante ferdigheter (Bramley 1996; Campbell 1998; Tannenbaum & Yukl 1992, referert i Martinsen, 2009). Dette kan se ut til å støtte opp om lederutviklingskurset i virksomheten som inneholder en rekke ledelsesprinsipper, samtidig som disse kommer til uttrykk og læres gjennom rollespill og case-oppgaver. Videre er dette i tråd med Whetten og Camerons (2011) tilnærming om at utvikling av lederferdigheter må inneholde både en teoretisk fremstilling og en stor dose praktisk anvendelse.

Sett ifra det sosiale læringsperspektivet til Lave og Wenger (1991) vil det være vanskelig å forstå noe løst fra konteksten, ettersom situasjonen en lærer i er en fundamental del av det som blir lært. Bates (2004) mener på lignende måte at en i forhold til læreprosesser må ta hensyn til de kontekstuelle faktorene som påvirker disse. Selv om case-oppgavene på lederutviklingskurset vil bygge på konkrete hendelser fra arbeidshverdagen, vil en også kunne argumentere for at det aldri vil kunne bli helt det samme. En vanlig arbeidshverdag kan være preget av tidspress, som en ikke har på et kurs. Dette kan ses i sammenheng med hovedkritikken mot dagens lederutvikling: at den ikke forankres i konkret praksis der ledelsesprosessene faktisk skjer (Rønning, 2013). På denne måten kan dette ses som en utfordring ved å lære lederrollen gjennom et kurs, fremfor den praktiske hverdagen hvor ledelse finner sted.

HR-direktør forteller at de samarbeider med arbeidsledernes øvrige ledere for å etablere et kursinnhold. Til dette ser de nærmere på om det finnes noen sterke likhetstrekk mellom arbeidslederne. Han understreker at programmet først og fremst settes slik de mener det best mulig kan gi økt lønnsomhet i virksomheten (HR-direktør, bilag 7). På denne måten blir ikke enkeltønsker fra arbeidslederne som strekker seg utover dette tatt hensyn til: «*Vi har lyst til det og vi har lyst til det*». *Det lytter vi egentlig ikke på i det hele tatt.*» (HR-direktør, bilag 7). En utfordring med dette kan ses i sammenheng med at medarbeiderne på "gulvet" ofte sitter på verdifull informasjon om hvilke ferdigheter en har behov for å utvikle (Lai, 2013).

Når det ikke tas hensyn til de enkelte arbeidsledernes behov kan det tenkes at de ikke vil få muligheten til å utvikle seg på de områdene hvor de opplever størst utfordringer i lederrollen. Det er viktig å ikke legge opp til intern konkurranse mellom deltakere under et trenings- og utviklingstiltak som et kurs, men at hver enkelt skal konkurrere med seg selv (Mesmer- Magnus og Viswesvaran, 2010, referert i Kuvaas & Dysvik, 2012). Derfor mener Kuvaas og Dysvik (2012) at et slikt tiltak i mindre grad bør standardiseres, og i større grad utføres etter ansattes behov. Dette kan tenkes å også kunne gjelde arbeidslederne på lederutviklingskurset. For høy konkurranse blant lederne kan hindre at det gis mulighet for kollektivt samspill (Hargadons & Beckhy, 2006). I lys av et sosialt læringsperspektiv vil dette derfor kunne hemme læring av lederrollen.

En utfordring med at det tas for mye hensyn til den enkeltes ønsker kan imidlertid være at ansatte har en tendens til å be om mer på områder hvor de allerede er ganske gode (Kuvaas & Dysvik, 2012). Flere av arbeidslederne vektlegger betydningen av forbedring av de faglige ferdighetene i lederrollen. Ferdighetene som gjør en til en god teknisk medarbeider kan imidlertid ikke alltid oversettes til det å være en god leder (Cromar, 2013).

4.2.3 Læring av lederrollen i lys av coaching

Avhandlingen har nå redegjort for hvordan lederutviklingskurset kan bidra som en læringsarena for arbeidslederne til å påta seg lederrollen. I det følgende vil det nå ses nærmere på hvordan coaching kan støtte opp om denne læringen.

Coach 2 mener coaching i større grad lar arbeidsleder selv styre utviklingen. «*Hva er målet og hvordan skal du komme deg dit?*» (Coach 2, bilag 9). Coach 2 mener coaching kan hjelpe leder til å reflektere over sine sannheter. For eksempel kan coaching støtte den enkelte leder til å søke feedback om forbedringspotensialer:

«(..) vi lager en slik liten mini 360 graders hvor vi ber dem om å sende ut en mail til alle sine medarbeidere som jobber under dem, og gjerne noen ved siden, gjerne noen oppover. Så sender de mail og sier (..) jeg vil gjerne at du gir meg beskjed om 3 gode egenskaper jeg har, og hvorfor du synes de er viktige i den rollen jeg har.. (..) og 3 forbedringspotensialer.» (Coach 1, bilag 8)

Videre danner dette utgangspunktet for ting lederne har lyst til å jobbe mer med, som gjerne er helt individuelt fra leder til leder. Refleksjon over praksis i form av feedback kan være en anledning for ny læring (Wenger, 1998). Når det brukes 360 graders lederevalueringer, kan arbeidsleder også se om hvordan en evaluerer seg selv stemmer overens med hvordan en evalueres av andre (Taylor, 2010). Ved at det gis mulighet for å reflektere rundt disse tilbakemeldingene kan arbeidsleder kunne oppnå kunnskap om hvordan han kan påta seg rollen som leder. Dermed kan dette ses i sammenheng med at en søker å øke samsvaret mellom forventninger til lederens rolle og personlig identitet (Hall, 2004). Coach 1 mener at her vil coaching kunne bistå med en perspektivering: «*(..) det er*

noe med å få støtte og jobbe opp å se ting fra ulike vinkler, der tror jeg at vi som coacher bidrar veldig mye.» (Coach 1, bilag 8).

Det kan likevel se ut til at en gjennom en coachingprosess vil gi den enkelte leder mulighet til å gå mer i dybden på den individuelle utfordringene. Dette utsagnet fra coach 1 viser gjerne at en coachingtilnærming i høy grad møter den enkelte leders behov:

«(..) også går vi inn i spesifikke situasjoner og episoder. Det å bevisstgjøre den enkelte på atferd der og da (..) Så er jo det typisk ting vi kan banke på og gjøre oppmerksom på og tydeliggjøre for dem. Og diskutere hvordan de kunne gjort det annerledes. (..) For coaching handler mye om å se 'funker det eller funker det ikke?' » (Coach 1, bilag 8).

Innledningsvis i dette delkapittelet ble det redegjort for utfordringer og utviklingsbehov som arbeidslederne opplever i sin hverdag. Her vil arbeidsleder i en en-til-en coaching kunne gå inn i spesifikke situasjoner hvor de føler at de ikke er tydelige nok eller har atferd som ikke fungerer optimalt. *«Så en-til-en coaching blir mer sparring og skreddersydd til lederens behov og ståsted og det som er viktig for lederen, og får mye mer da personlig utbytte.» (Coach 3, bilag 10).* Dette kan ser ut til å være noe av det som skiller coaching fra lederutviklingskurset, da kurset vil være mer standardisert og bygger på felles utfordringer. Konsekvensene av dette kan være at den enkelte arbeidsleder ikke blir møtt på de utfordringene en står overfor i det daglige.

Videre kan coaching ses i lys av en kognitiv læringsforståelse hvor det først og fremst er individets egen utforskning og forståelse av omgivelsene som gjør at det oppnår ny innsikt. Dette kan ses i sammenheng med utsagnet fra coach 3:

«(..) det er en mulighet for bevisstgjøring og oppdatere de indre kartene de har. Så kanskje er det indre kart som ikke fungerer, og så utvikle nye forståelser (..). Skal du få noen ferdigheter ut i hendene så må du øve på det. Og det er det coaching gjør, bevisstgjør, skape ny forståelse, får tilgang til andre typer ressurser, bruke ressursene på en annen måte.» (Coach 3, bilag 10).

Utsagnet til coach 3 kan ses i sammenheng med at coaching bidrar til å utvide eksisterende kognitive skjemaer, eller at disse skjemaene endres. Innenfor den kognitive læringsteori vil læring oppstå utfra individets egen forståelse. Dette kan skje ved at allerede eksisterende kunnskap settes i sammenheng med ny kunnskap (Busch, 1993). Tidligere forskning har også vist at coaching kan ha betydelig positive effekter på ferdigheter (Theeboom, Beersma og Annelies, 2014). Som avhandlingen har redegjort for tidligere kan coaching, ved å utfordre den enkelte på handlings- og tankemønstre, stimulere til refleksjon for å skape en større forståelse. Sett ifra et kognitivt perspektiv vil læring kunne være et resultat av dette.

I følge Illeris (1998) vil det læringsmessig være viktig å være oppmerksom på at fremtiden ikke ligger i spørsmålene om *"hvem er jeg?"* og *"hvor kommer jeg fra?"*, men i spørsmålene om *"hva kunne være bedre for meg?"*, og *"hvor vil jeg gjerne hen?"* (referert i Illeris, 2006). I utvikling av lederferdigheter ser dette ut til å være noe av det en spesielt vektlegger i en coaching prosess, hvor en hele tiden streber etter at den enkelte leder skal kunne være den beste utgaven av seg selv. Videre har samtlige coacher en grunnleggende antakelse om at individet besitter de ressurser som trengs for godt lederskap. De har altså en anerkjennende (coaching)tilnærming til individet, hvor jakten går på individenes ressurser fremfor mangler (Moltke & Molly, 2009). Dette kommer også til uttrykk hos coach 2: *«Så coaching setter søkelyset, ikke for å finne feil, men for å forsterke, forbedre.»* (Coach 2, bilag 9). I en coachingprosess vil en kunne få lederen til å reflektere over tidligere erfaringer hvor en har mestret ulike situasjoner eller tatt i bruk ferdigheter på en god måte (Moltke & Molly, 2009). Coach 2 forteller at hun i en coaching-sesjon for eksempel kan spørre den enkelte leder om dette:

«'Har du noen gang vært der?' 'Ja'. 'Så hvordan kan du hente det frem gang på gang? Så hva var det du da hadde?. Så begynner vi virkelig å coache. Så har vi mange forskjellige verktøyer når vi da coacher. Sånn at de nettopp henter frem egne ressurser(..)» (Coach 2, bilag 9).

Ved å reflektere over tidligere erfaringer hvor en har mestret lederrollen på en god måte, vil altså arbeidsleder gis mulighet til å lære å hente frem egne ressurser som han kan bruke til å påta seg lederrollen.

4.2.4 Hvordan kan en ny lederidentitet læres gjennom kurs og coaching?

Dette delkapittelet har så langt redegjort for hvordan kurs og coaching bidrar som ulike læringsarenaer når arbeidslederne skal lære nye kunnskaper og ferdigheter knyttet til den nye lederrollen. Tidligere i avhandlingen har det vært rettet fokus mot hvordan overgangen til en ny rolle også vil innebære tilegnelse av en ny identitet. I lys av et læringsperspektiv kan identitetsutvikling forstås som den individuelt spesifikke essens av den samlede læring (Illeris, 2006). I det følgende vil det derfor ses nærmere på hvordan de ulike læringsarenaene som kurs og coaching representerer kan bidra til at det skapes en ny lederidentitet.

Når arbeidslederne kommer sammen på kurs, kan det oppstå mulighet for meningsutveksling. Dette kan føre til at det oppstår en økt følelse av forbundenhet med praksisfellesskapet som de her er en del av (Nielsen, 2008). Lederutviklingskurset kan derfor sies å tilrettelegge for at arbeidslederne utvikler en identifikasjon med en gitt praksissammenheng. Det kan her gis mulighet for at arbeidslederne i større grad identifiserer seg med og omgås andre arbeidsledere. Ved at det utvikles en identifikasjon med en spesiell måte å tenke om seg selv, snakke og opptre på, kan dette være handlemåter som signaliserer at vedkommende er en del av dette praksisfellesskapet og ikke andre (Nielsen, 2008). Dette kan tenkes å støtte opp om den distansen til tidligere kollegaer som HR-direktør mener er nødvendig for å påta seg lederrollen (HR-direktør, bilag 7). Ved at læreprosessen i et praksisfellesskap handler om å tilegne seg en identitet vil dette gjerne kunne støtte opp om denne rolleforståelsen.

Imidlertid understreker HR-direktør at ledelseskurset de skal i gang med også handler mye om *kultur*. Det handler om å skape en kultur som i enda større grad skiller seg fra konkurrentene og som gjør at de som virksomhet skal vinne (HR-direktør, bilag 7). Det kan kanskje tenkes at det her kan utvikles en form for *kollektiv identitet* hvor det er en samstemthet i tanker og handlinger som blir et resultat av ledelse (Brewer & Gardner,

1996). Dersom det oppnås en kollektiv identitet har en gjerne skapt et miljø hvor det blir en felles oppslutning rundt dette lederskapet i virksomheten (Brewer & Gardner, 1996). Dette kan igjen tenkes å kunne støtte arbeidsleder til å oppnå en større forståelse av sin lederrolle. Som avhandlingen allerede har vært inne på, vil utvikling av både lederrolle og identitet kunne ses som en kontinuerlig prosess, og ikke noe som er fastsatt en gang for alle. På denne måten vil læring og utvikling i lederrollen ses i sammenheng med en kontinuerlig utvikling av ens identitet som arbeidsleder.

Som redegjort for ovenfor kan coaching ses i lys av en individuell kognitiv læringsforståelse, hvor det gjerne først og fremst er fokus på den enkelte ledes *egen* forståelse. Dette kan ses i lys av Giddens (1996) identitetsbegrep som et resultat av stadige refleksive prosesser, hvor man konstruerer og rekonstruerer sin selvoppfattelse ut ifra de impulser man får fra omgivelsene (referert i Illeris, 2006). Her vil en identitetsutvikling gjerne i større grad ses som en individuell prosess hvor den enkelte leder, etter hvert som han gjør seg flere erfaringer, oppnå en forståelse for hvem han er som leder. Til tross for at en identitetsutviklings modell er nyttig ved å knytte selvet til lederutviklingsprosessen, vil ikke en identitets endring nødvendigvis være resultatet for alle som deltar på et lederutviklingskurs. I tillegg kan det reises spørsmålsteget ved om identitetsutvikling er essensielt for at et lederutviklingskurs skal være en suksess (Moorosi, 2014).

4.2.5 Oppsummering

Som redegjort for i dette delkapittelet vil lederutviklingskurset og coaching kunne ses i lys av ulike læringsteorier og perspektiver. Kurs har en individuell betoning med at det først og fremst er den enkelte leder som skal tilegne seg et sett med ferdigheter som utarbeides i en oppfølgingsplan med den enkelte leder. Samtidig vil arbeidslederne gjennom kurset få mulighet til å utveksle erfaringer med andre arbeidsledere, hvor læring gjerne oppstår i det sosiale samspill som følge av at det her skapes et praksisfellesskap. Når arbeidslederne får trene på ulike case-oppgaver vil de kunne tilegne seg nye ferdigheter, samtidig som de får teste ut nye mulige selv i et trygt læringsmiljø. På denne måten kan læringsteoriene i større grad støtte opp om og utfylle hverandre som en forståelsesramme for hvordan arbeidslederne kan støttes til læring av lederrollen. En-til-en coaching kan ses i lys av et

kognitivt perspektiv, da læring og utvikling av lederidentitet kan bli et resultat av stadig refleksive prosesser for den enkelte.

Ut fra denne redegjørelsen kan det sies deltakelse i dette praksisfellesskapet (kurset) vil gi mulighet for at en ny identitet kan skapes i det sosiale samspill med andre arbeidsledere. Likevel vil den enkelte leder oppleve spesifikke utfordringer i sin hverdag som kanskje ikke blir tatt opp på kurset, fordi dette vil ha et utgangspunkt i felles utfordringer. Her vil en-til-en coaching kunne støtte opp om dette lederutviklingskurset ved å gi den enkelte leder mulighet til å gå i dybden på de individuelle utfordringene. Det skal imidlertid nevnes at coachene understreker at de først og fremst er coacher på bestilling fra øverste ledelse. Ut fra dette kan det derfor stilles spørsmålstegn ved hvorvidt dette vil kunne påvirke den enkelte leders ønsker. Likevel vil coaching være en mulighet for læring og utvikling i det mer private rom hvor den enkelte leders utviklingsbehov og muligheter står i sentrum.

4.3 Selvledelse

«Det aller viktigste, det er forholdet til seg selv først. Det å være trygg i seg selv.» (Coach 3, bilag 10).

Dette delkapittelet vil forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan kan kurs og coaching støtte arbeidsleder til selvledelse?* Formålet er å få en dypere innsikt i casevirksomhetens utfordringer tilknyttet selvlederrollen og hvordan kurs og coaching kan bistå disse utfordringene. Videre diskuteres fordeler og ulemper med de ulike tiltakene, samt tiltakenes virkning.

Delkapittelet vil innlede med selvlederrollens relevans til lederrollen. Deretter beskrives arbeidsledernes utfordringer tilknyttet selvlederrollen, samt hvordan kurs og coaching kan påvirke disse utfordringene. Videre vil kapittelet gå i dybden på kurs og coaching sine generelle tilnærminger til utvikling av gode selvledere. Avslutningsvis, vil det redegjøres for hvorfor virksomhetsstrategien bør inngå i utvikling av selvledere, samt hvordan det kan gjennomføres gjennom kurs og coaching.

4.3.1 Kan selvlederrollen påvirke lederrollen?

Der ledelse handler om å lede andre, handler selvledelse om å kunne lede seg selv. Samtlige coacher og HR-direktør vektlegger betydningen av bevissthet om og mestring av selvledelse i lederrollen. Coach 1 utdyper: *«altså det å forstå at jeg som leder [...] må lede meg selv. Og må forstå mine egne reaksjoner og ikke tillære alle andre at de er problemet fordi at jeg reagerer på noe. Så veldig mye det å forstå at jeg må ta på oksygenmasken på meg selv først.»* (Coach 1, bilag 8). Drucker (1999) fastslår en intuitiv kobling mellom selvledelse og ledelse. Manz og Sims (1991) er enda mer konkrete, og hevder en leder først og fremst må lære å lede seg selv, før vedkommende kan fungere som en positiv og karismatisk rollemodell for sine ansatte.

Arbeidslederens selvlederrolle innebærer også et ansvar for å lede seg selv til å lede håndverkerne. Det ligger derfor implisitt i analysen at initiativer som støtter selvlederrollen vil ha en positiv innvirkning på lederrollen. Initiativer som har en begrensende eller negativ innflytelse på selvlederrollen, kan samtidig antas å ha samme påvirkning på lederrollen.

4.3.2 Arbeidsledernes utfordringer tilknyttet selvlederrollen

Når selvlederrollen kan oppleves som en belastning til lederrollen, vil dette kunne by på flere utfordringer. Samtlige arbeidsledere uttrykker en urolighet rundt rollen som selvledende arbeidsledere. Arbeidsleder 1 utdyper: *«Ja altså, det som var verst å ta til seg, det var liksom det jeg prata om i stad, at du tar på deg mye mer ansvar. Du er veldig redd for å gjøre en feil. Og tar du en avgjørelse som er feil for eksempel, så tenker du at.. 'Nå er det vel.. ja dette er ikke bra.'»* (Arbeidsleder 1, bilag 3). Arbeidsleder 3 opplever utfordringer til planlegging og strukturering av arbeidet: *«For når jeg går ut her og har tatt meg en tur (...) også på veien så er det jo kanskje fem, ti stykker som skal prate med meg om et eller annet. Og da har den tida gått, den. Men skal du gå forbi de personene, liksom. Nei, du kan ikke det.»* (Arbeidsleder 3, bilag 5). Høyt tidspress kan redusere opplevd kontroll over egen arbeidssituasjon (Thuen, 2011: s. 277). Når selvledelse i større grad oppleves som en belastning enn en ressurs, kan ansatte få en opplevelse av nok et ansvar til å håndtere flere stresskilder. Dette kan være en utfordring når de skal påta seg

selvlederrollen. Å være sin egen indre arbeidsgiver, kan føre til at arbeidslederne brenner i arbeidet, fremfor å brenne *for* det (Krisensen & Pedersen, 2013a: s. 70).

Dersom selvledelse forbindes med økt selvkontroll og frihet til å takle virksomheten og stillingens høye jobbkra, kan det derimot oppleves som et initiativ knyttet til stresshåndtering (Manz & Sims, 1980). Selvledelse blir da en ressurs for lederrollen og vil kunne støtte de ansatte til å påta seg selvlederrollen. Lederutviklingskurs og coaching kan være aktuelle tiltak som kan bistå disse utfordringene.

4.3.3 Hvordan kan kurs og coaching bistå selvleders utfordringer?

HR-direktør mener lederutviklingskurset kan belyse viktigheten av å se muligheter fremfor begrensninger i møte med selvlederrollens utfordringer:

«Jeg er trygg på at jeg ser mulighetene, at jeg vet at innenfor disse rammene som er satt som ytterste begrensninger, så er det så jævla mange muligheter. Og hvis vi får folk våre til å forstå det, altså ikke se begrensningene (...) Om det handler om å ta en samtale, om det er det ene eller andre, om det er en overtredelse eller hva det er. Vær modig.» (HR-direktør, bilag 7).

Coachene deler dette perspektivet. Coach 2 hevder arbeidslederne ikke bør la seg styre av ytre omgivelser: *«Så dette med å stikke fingeren i jorden å si: 'Så dette er dine omgivelser. Så hvordan har du tenkt til å drive best mulig ledelse med det som er dine omgivelser da»* (Coach 2, bilag 9). Utsagnene indikerer at både kurset og coaching inviterer arbeidsleder til å ta en indre kontrollplassering (Cervone & Pervin, 2010). Arbeidsleder blir gjort bevisst på sine ressurser til å utøve god selvledelse, til tross for begrensninger og utfordrende omgivelser. Det tydeliggjøres at egne handlinger er resultater av ens innsats, kunnskaper og evner, og skal ikke årsaksforklares til ytre omstendigheter. På den måten tillegges arbeidslederen full kontroll og ansvar til å påta selvlederrollen, og står dermed ansvarlig for utfallet. Dette kan medføre at vedkommende opplever større grad av selvbestemmelse (Passer & Smith, 2011), og derfor utøver selvledelse.

På den annen side, er det ikke gitt at alle arbeidslederne er komfortable med å presentere sine personlige utfordringer til selvlederrollen på et kurs. HR-direktørs lederutviklingskurs er et internt tiltak, hvor han selv fungerer som intern kursleder. Å være arbeidslederens leder i ett øyeblikk, og i det neste være vedkommendes coach eller kursholder, kan by på utfordringer. I følge Welman og Bachkirova (2010) kan en intern coach fristes til å utøve makt, både bevisst og ubevisst i coachingen. Dette kan tenkes å kunne overføres til lederutviklingskurset, ettersom lederen som kursholder styrer kursets agenda og arbeidslederens fremtid i virksomheten. Lederutviklingskurset kan derfor ha en utfordring med tanke på tilliten arbeidsleder har til kursholder. Dette kan tenkes å utfordre hele prosessen som støtte til å påta selvlederrollen.

Coach 2 belyser fordelene med ekstern coaching når personlige utfordringer med selvlederrollen skal legges frem: *«Og de dilemmaene kan være okay å få lov til å ta med én person. Som du ellers ikke må møte hver dag på jobb. Og én som (...) har taushetsplikt på et helt annet plan, hvor du opplever at 'dette kan ikke forstyrre for min videre karriere.'* (Coach 2, bilag 9). Coachene tilhører en selvstendig coachingvirksomhet, og får derfor eksterne roller når de leies inn til ulike virksomheter. I denne sammenheng, kan derfor ekstern coaching fungere som et godt supplement til lederutviklingskurset. I følge Stoch et al., 2013: s. 20) opptrer eksterne coacher gjerne i et fortrolig og maktredusert rom. Dette kan støtte arbeidsleder til å snakke om for eksempel utfordringer med selvlederrollen. Ekstern coaching kan tilrettelegge for åpen og ærlig refleksjon om vanskelige temaer (Spaten, 2012). Et eksempel på dette kan være arbeidsledernes opplevd stress som hinder til å påta selvlederrollen. Hackett, Palmer og Farrants (2007) hevder coaching både kan bidra til å minke stress, men også på paradoksal vis øke stress. Dette hvis den ikke finnes relevant og brukbar, men i stedet kun anses som en «tidssluker». Da blir coachingprosessen i større grad en belastning for selvlederrollen enn en opplevd ressurs.

Et av de viktigste aspektene ved selvledelse, er antakelsen om at dersom ansatte øker sin subjektivitet når de utfører arbeidsoppgavene, vil produktiviteten øke (Neck & Houghton, 2006). Det kan derfor ligge en forventning til arbeidslederen om å dele de personlige utfordringer og jobbe med sin personlige utvikling. Gjennom lederutviklingskurset, skal arbeidslederne trene på å bli modige nok til å tørre å ta en vanskelig samtale om medarbeidernes arbeidsmetoder (HR-direktør, bilag 7). Dette gjøres gjennom rollespill og

refleksjon, og skal styrke dem til å lede seg selv til å utføre de nødvendige, men krevende sidene ved lederrollen. De skal blant annet lære å tørre å si opp ansatte som ikke er egnet i jobben: «*Det er bare å sette seg ned litt og 'Hva passer for meg og hvordan skal jeg ta det opp? Med min dialekt, hvordan skal jeg ta opp dette?'*» (HR-direktør, bilag 7).

I følge Törnblom (2010) er modighet en del av det personlige lederskapet, som innebærer at en leder må tørre å ta beslutninger. Det kan samtidig oppfattes som en personlig egenskap knyttet til individet uavhengig av arbeidslivet. Videre, trekker HR-direktør inn dialekt som en vurdering arbeidslederen skal ta i forbindelse med en slik samtale. Dialekt kan av mange oppfattes som en del av ens identitet og personlighet, som inkluderer en selvvurdering av ens personlige uttrykk. På samme måte inviterer coachene til refleksjoner som ikke er forbeholdt arbeidsplassen og arbeidstiden. Det forventes en personlig og privat involvering fra arbeidslederen. Coach 3 utdyper: «*Mye av fordelene med en-til-en samtalen handler jo om det trygge rommet, nettopp for å kunne komme med det mest personlige som en ikke vil ta opp på et kurs (...)*» (Coach 3, bilag 10). For å øke arbeidsledernes evne til selvledelse, legger både kurset og coaching til rette for at de utforsker og jobber med sin subjektivitet som en integrert del av arbeidet.

Dette kan få konsekvenser. Riktig nok vil arbeidslederen være i stand til å investere store deler av seg selv i arbeidet, bli oppslukt og involvert i selvlederrollen (Kristensen, 2011: s. 41). Utfordringene dukker opp når vedkommende skal skille seg selv fra sin identitet som arbeidsleder. Når arbeidsleder utsettes for eksistensiell eksponering av sitt privatliv og personligheter, kan det føre til angst, psykisk frustrasjon og stress (Barnes & Van Dyne, 2009; Casey, 1999; King, 2004). Inndragelse av privatliv i kurs og i coaching, kan derfor resultere i at selvledelse blir en belastning for lederrollen, noe som kan begrense arbeidsleder til å utøve selvledelse.

4.3.4 Veiledet deltakelse – Hvordan utvikler kurs og coaching gode selvledere?

Det har til nå blitt redegjort for hvilke utfordringer arbeidslederne opplever med selvledelse, samt hvordan kurs og coaching kan bistå disse. I det følgende vil det presenteres hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidslederen til å påta seg

selvlederrollen generelt. Der kurs og coaching i forrige avsnitt ble betraktet som reaktivt, vil det i det følgende også kunne betraktes som proaktivt. I følge HR-direktør vil arbeidslederne bli bedre selvledere ved å få god kjennskap til egen væremåte, både individuelt og i møte med andre (HR-direktør, bilag 11). Som tidligere nevnt, skal arbeidslederne i forkant av lederutviklingskurset, ta en personlighetstest. Hver og en vil få en beskrivelse av hvordan de er og kan oppleves: *«Når en får kunnskap om dette og samsnakker om dette med andre i et lederutviklingsprogram, kan en lære mye om hvordan en selv oppleves hos andre, og derigjennom kan en tilpasse seg omgivelsene på en bedre måte.»* (HR-direktør, bilag 11). Lederutviklingskurset utvikler altså selvledere ved å først tilrettelegge for at arbeidsleder får innsikt i sider ved ens personlighet som en kanskje ikke var bevisst på. Deretter settes det ut til liv i samspill med andre arbeidsledere på selve kurset.

Wenger (2000: s. 233) hevder at et visst avvik mellom individers kompetanser og erfaringer i et sosialt fellesskap, kan sikre ny og uvanlig læring. Lederutviklingskurset kan altså være et sted hvor nye perspektiver møtes og nye muligheter oppstår. Dette kan utvikle arbeidsleders evner til selvledelse og støtte vedkommende til å påta seg selvlederrollen.

I tillegg kan kurset tenkes å være en form for kollektiv sosialiseringsspraksis. Det legges til rette for utvikling av konsensus og en felles bevissthet om at arbeidslederne er i «samme båt» (Van Maanen & Schein, 1979). På den måten kan de kunnskapsdele sin innsikt og inspirere hverandre til selvledelse gjennom økt lojalitet og solidaritet til hverandre (Van Maanen & Schein, 1979). På den annen side vektlegger Williams (1997) betydningen av individuelle forskjeller tilknyttet selvledelse. Han hevder ulike personlighetstrekk betinger i hvilken grad individet trenger utdypet selvledelses-instruksjon for at programmet skal gi verdi. Her belyses fordelene med individuell tilpasning i form av eksempelvis en-til-en-samtaler med en coach. Coach 1 hevder coaching kan utvikle selvledelse ved å utfordre fokuspersonens innsikt. Dette gjøres på individuelt nivå:

«altså det å forstå at (...) 'jeg må jobbe med mine egne traumer, jeg må jobbe med mine egne holdninger, mine sympati/antipatier som gjør at jeg er mest mulig fristilt

da når jeg snakker med deg og ser deg som den du er og ikke i farge av hva jeg selv strir med'» (Coach 1, bilag 8.)

Ved å inkludere det individuelle aspektet, kan coaching supplere lederutviklingskurset ved å støtte arbeidslederen til å påta seg selvlederrollen.

Lederutviklingskurset skal bidra til økt forståelse av selvet. Arbeidslederne skal reflektere over: «*Hvordan er jeg og hvordan virker jeg på andre?*» (HR-direktør, bilag 7). Disse spørsmålene kan tilrettelegge for det Manz og Sims (2010: s. 82) omtaler som selvobservasjon. Coaching kan også stille slike spørsmål: «*Om du forsvinner som leder, hva forsvinner da?*» (Coach 2, bilag 9). Med selvobservasjon, kan arbeidslederne få innsikt i hvilke atferder de trenger å endre og hvordan de skal gjøre det gjennom selvrefleksjon. De måler selv sin effektivitet og arbeidsinnsats. I følge Manz og Sims (2010: s. 83) er dette én av flere strategier en skal mestre for å utøve god selvledelse.

Coaching kan derimot tenkes å supplere lederutviklingskurset i form av invitasjon til refleksjoner over fremtiden, og ikke kun fortiden. Coach 2 mener individuell coaching jobber mye med gapet mellom hvor den ansatte befinner seg nå, og hvor vedkommende ønsker å være, for eksempel i forbindelse med selvledelse: «*Hva er det som gjør at du ikke er der nå da? Så hvis vi leker nå at du er der, hva er da annerledes?*» (Coach 2, bilag 9). Disse tanke-refleksive spørsmålene kan, i kombinasjon med konstruktive forslag og instruksjoner på for eksempel et lederutviklingskurs, inspirere til selvledelse (Manz & Sims, 2010: s. 62).

I utsagnet, identifiserer coach 2 et problem i forkant av løsningen. I følge Oestrich (2010: s. 86) kan det å fortrenge et problem, i verste fall underminere motstandskraften og evnen til å håndtere forskjellige kritiske situasjoner og hendelser tilknyttet selvlederrollen (Oestrich, 2010: s. 86). På denne måten kan coaching støtte og inspirere arbeidslederen til å utøve selvledelse. På den annen side mener Shazer et al. (2006) at løsninger på problemer ofte ikke henger sammen med årsakene. Moltke og Molly (2009: s. 123) hevder at en problemorientert tilgang kan være kilde til konflikt fordi årsaksfokus medfølger skyldplassering. Den ansatte kan fristes til å bebreide andre for at en ikke mestrer

selvlederrollen og det kan da bli vanskelig å fokusere på sin egen utvikling. I lys av dette perspektivet, kan coaching ha begrenset innvirkning på arbeidsleders evne til å utøve selvledelse.

I det siste spørsmålet i coach 2 sitt utsagn, snus fokus fra å være mangel- til ressursorientert. Her understrekes viktigheten av å hente det beste fra fortiden og tenke fremover. Coach 2 inviterer fokuspersonen til å forestille seg en ønsket fremtid som selvleder. I følge Moltke og Molly (2009) vil dette kunne igangsette de samme hjerneprosesser ved visualisering som i møte med virkeligheten. Hjernen får en fornemmelse av at man allerede har oppnådd det ønskede mål, og der hvor man har vært er det ikke farlig å komme hen (Moltke & Molly, 2009: s. 153-155). Ved å ha et ressursorientert fokus i samtalen, kan coaching altså støtte arbeidslederen til å utøve selvledelse.

Som tidligere nevnt, vil lederutviklingskurset legge til rette for at arbeidslederne får trene på å være ute av komfortsonen gjennom rollespill. Disse øvelsene legger til rette for trening på selvlederrollen: «*Hvis de på en måte blir litt mer trygge i å presentere ting (...) Være obs på: 'Åssen oppfattes jeg av andre?'*» (HR-direktør, bilag 7).

Coachene understreker derimot viktigheten av økt selvbevissthet og mental trening: «*(...) det handler om å tydeliggjøre landskapet for ledere, hva slags landskap, både de indre og de ytre landskapene og hvordan er det de navigerer i dette* (Coach 3, bilag 10). Coach 3 hevder mennesker har mentale kart, forestillinger av hvordan verden fungerer, som coaching kan utfordre. Dette berører det individuelle aspektet og hvordan selvledelse kan læres gjennom å utfordre egne overbevisninger.

Både coach 3 og HR-direktørs utsagn kan ses i sammenheng med det Manz og Sims (2010) omtaler som øvelse. Å tenke gjennom og øve på viktige oppgaver før de gjennomføres, kan føre til bedre ytelse av selvledelse (Manz & Sims, 2010: s. 82.) Dette kan gjøres sosialt gjennom konkrete rollespill på lederutviklingskurset. Men det kan også gjøres individuelt og mentalt gjennom coaching. Coaching kan derfor tenkes å supplere

lederutviklingskurset med et rikere spekter av øvelser som kan støtte arbeidslederen til å utøve selvledelse.

4.3.5 Hvorfor et strategisk aspekt i utvikling av selvledere?

En viktig del av arbeidsledernes selvlederrolle er ansvaret for å lede seg selv i tråd med virksomhetsstrategien. HR-direktør og coach 2 presiserer viktigheten av å ha en strategisk ramme rundt utøvelse av selvledelse. Arbeidsleder 3 hevder kulturen i selskapet han tilhører, hadde en mindre inntjeningskultur før det ble kjøpt opp av casevirksomheten. Han uttrykker en utvikling mot et større inntjening- og profittfokus enn tidligere:

«(...) en foredragsholder i Zakopane (...) tullet også begynner han med liksom: 'Gi nå faen i denne bygginga! Det er jo penger vi skal tjene!' (...) Du skal gjerne ha mest mulig ut av den siste krona du har (...) For det er jo derfor vi er her. (...) Det er egentlig ikke for å være kammerater.» (Arbeidsleder 3, bilag 5).

Han mener han selv har hatt en stor utvikling på dette området, samtidig som han ønsker å bli enda bedre på å få «mest mulig ut av den siste krona du har» (Arbeidsleder 3, bilag 5). HR-direktør beskriver en god arbeidsleder på denne måten: *«(...) rent sånn faglig, så er det (...) å innse at god lønnsomhet for virksomheten, god lønnsomhet i prosjektet, det er ensbetydende med en trygg arbeidsplass.» (HR-direktør, bilag 7).* Disse utsagnene indikerer at både HR-direktør og arbeidsleder 3 har en felles forståelse av nødvendigheten og forutsetningen med å inkludere en økonomisk årvåkenhet i leder- og selvlederrollen. Når HR-direktør inkluderer det strategiske fokus på selvledelse i lederutviklingskurset, kan dette ut gi mening og oppleves som viktig for arbeidsleder 3. Det kan derfor tenkes å støtte han til å påta selvlederrollen.

Denne innsikten kom ikke frem i intervjuene med de andre arbeidslederne. Når ledelseskontrollen er redusert, slik den er overfor selvledere, kan det oppstå misforståelser og uenigheter som gjør at selvledere ikke etterlever virksomhetsstrategien (Boswell, Bingham & Colin, 2006: s. 504). Å gi arbeidslederne mulighet til å lede seg selv i en retning som ikke nødvendigvis er verdiskapende, kan føre til at de ikke anerkjennes for sin

innsats. Dette kan skade deres arbeidslyst (Krisensen & Pedersen, 2013a: s. 76-77), og dermed påvirke deres lyst til selvledelse og engasjement til å påta selvlederrollen.

Avsnittene ovenfor kan indikere viktigheten av å inkludere det strategiske aspektet på lederutviklingskurset eller i et coachingforløp.

4.3.6 Hvordan kan kurs og coaching bidra til strategisk selvledelse?

HR-direktør mener de ovennevnte utfordringer kan løses ved å holde en viss distanse til tidligere kollegaer, som redegjort for tidligere: «*Det starter egentlig med å reflektere over: 'Hva er det som blir problematisk, og hvordan kan vi løse det?'*» (HR-direktør, bilag 7). Her utviser HR-direktør et problemorientert fokus under utviklingen av strategisk selvledere. I verste fall, kan dette føre til at arbeidslederne føler seg utilstrekkelige (Moltke & Molly, 2009: s. 140), som kan gå utover engasjementet i utviklingsprosessen. Videre, inkluderer han seg selv i lederutviklingsprosessen ved å snakke om hvordan *vi* kan hjelpe *deg* til å holde distansen. Dette kan fungere som kontrollmekanisme, slik at arbeidsledernes utvikling i selvlederrollen inkluderer virksomhetsstrategien. Dette kan sees i sammenheng med utsagnet: *Det er jo en ledelse på selskapets vegne!*» (HR-direktør, bilag 7). Dette kan tenkes å forstyrre arbeidslederens autonomi og ansvar over selvlederrollen, ettersom virksomheten har et sterkt insentiv til å overvåke og kontrollere hvordan vedkommende utøver selvledelse. I denne sammenheng kan lederutviklingskurs begrense arbeidslederens engasjement til å påta seg selvlederrollen.

Boswell, Bingham og Colin (2006: s. 502-504) vektlegger viktigheten av å kommunisere virksomhetsstrategien direkte ut til ansatte. Ledelsen står selv som aktive kursledere. De kan derfor inkludere forretningskonteksten og strategien i samtlige aktiviteter. Foredragene vil som nevnt, inneholde en gjennomgang av lederprinsippene i virksomheten og en gjennomgang av kulturen de identifiserer seg med, som kalles HELT RÅ (HR-direktør, bilag 12). Det kan tenkes at eksterne coacher vil møte på utfordringer med å oppnå samme nivå av innsikt i virksomhetsstrategien som HR-direktøren. Gjennom lederutviklingskurset kan han ha en dialog med arbeidslederne for å sikre rett forståelse av virksomhetsstrategien under utvikling av selvledere.

Likevel kan coaching se ut til å supplere kurset. De kan legge til rette for en-til-en-kommunikasjon som kobler medarbeiders rolle og atferd til lederprinsippene og virksomhetsstrategien. Coach 2 hevder arbeidsleders rolle innebærer å fungere som middel for organisasjonen, mellom øvre og nedre nivå. Hun understreker viktigheten av å ha innsikt i denne viten: *«Så spør jeg lederen: 'Du skal gjøre nivået over deg god.' Og da må du tenke: 'Hvordan gjør jeg min avdeling god, sånn at nivået over kan være god?' Ikke som person, men sånn at du helt tilslutt kommer til måltallene.»* (Coach 2, bilag 9). Der kurs kan formidle den konkrete strategi og lederprinsipper, vil coaching kunne bevisstgjøre den strategiske rammen for arbeidslederne i praksis. Dette kan støtte arbeidslederen til å utøve strategisk selvledelse.

4.3.7 Oppsummering

Dette delkapittelet har redegjort for hvordan lederutviklingskurs og coaching kan støtte arbeidsleder til å utøve selvledelse. Oppsummert kan det sies at både kurs og coaching kan støtte arbeidsleder til å påta selvlederrollen. Likevel er det flere steder de utfyller hverandre, hvor de derfor sikrer best utbytte ved å kombineres.

Både kurset og coaching ser ut til å ha et godt utgangspunkt til å invitere arbeidslederne til en indre kontrollplassering i møte med selvlederrollens utfordringer. Det er likevel ikke gitt at alle ønsker å dele og snakke om utfordringene på et kurs med en intern kursholder som kan påvirke ens karriere. Ekstern coaching kan derfor tenkes å fungere som et godt supplement, som har et sterkt fokus på et trygt og åpent rom for fokuspersonen.

På den annen side, kan en for stor inndragelse av privatlivet på arbeidsplassen, virke mot sin hensikt. Dette kan føre til opplevd stress, slik at selvledelse blir en belastning fremfor en ressurs i lederrollen.

Videre, tilrettelegger kurset for læring og fellesskap i form av en kollektiv sosialiseringsspraksis. Coaching kan supplere dette tilbudet ved å ta utgangspunkt i individuelle aspekter som personlighetstrekk og hvor mye selvledelses-instruksjon vedkommende trenger. Dette kan tenkes å være spesielt egnet for arbeidsledere som faller utenfor gruppens gjennomsnitt, slik at de kan oppnå samme nivå av selvledelse som resten.

Ettersom casevirksomheten verdsetter strategisk selvledelse, bør dette inkluderes i utviklingstiltaket. Både kurs og coaching kan støtte arbeidslederne til utøvelse av strategisk selvledelse. Kurs kan formidle den konkrete virksomhetsstrategien, og coaching kan supplere med å tilrettelegge for nær og fortløpende kommunikasjon. Coaching kan bevisstgjøre arbeidslederne om den strategiske rammen i utførelsen av oppgaven, og ikke kun hva denne rammen handler om.

4.4 Motivasjon

«Og det er jo utrolig viktig å se om mennesker er motivert, for noen ganger, så er de ikke motivert. Det er svigermor som er motivert, det er kona som er motivert, det er alle andre enn du sjøl.» (Coach 2, bilag 9).

Dette delkapittelet vil forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan kan kurs og coaching motivere arbeidsleder til å påta lederrollen?* Formålet er å få en dypere innsikt i casevirksomhetens utfordringer knyttet til arbeidsledernes motivasjon til å påta seg lederrollen, hvordan kurs og coaching kan bistå disse utfordringene, samt fordeler og ulemper med de ulike tiltakene.

Delkapittelet vil struktureres i tråd med teorikapittelet. Kapittelet vil innlede med en beskrivelse av arbeidsledernes grad av indre og ytre motivasjon til lederrollen. Deretter vil det gås i dybden på hvordan kurs og coaching kan øke arbeidsledernes motivasjon, i lys av Ryan og Deci (2000) sin teori om selvbestemmelse, til å påta seg lederrollen.

Avslutningsvis vil det redegjøres for hvordan kurs og coaching kan styrke arbeidsledernes tro på mestring av lederrollen. I lys av Banduras (1997) teori om mestringstro, kan økt mestringstro styrke arbeidsledernes indre motivasjon til å påta seg lederrollen.

4.4.1 Arbeidsledernes motivasjon til lederrollen

HR-direktør hevder lysten til å lede er den viktigste ferdigheten til en arbeidsleder og savner dette i virksomheten: *«Det er altfor lite passion! Altfor lite passion. Det er jo ikke noe gnist i det hele tatt! Jeg lurte noen ganger på om dem har lyst til å drive med det dem driver med. Det er gjennomgående.»* (HR-direktør, bilag 7). Han hevder det er betydelige

forskjeller i arbeidsledernes motivasjon, og at skillet går mellom selskapene de har gründet og selskapene de har kjøpt opp. Lederutviklingskurset er et tiltak for å utjevne disse forskjellene.

Samtlige arbeidsledere tilhører ett av selskapene som er kjøpt opp. Arbeidsleder 1 hevder han søkte lederstillingen fordi han følte han burde komme seg videre og ønsket å bruke kroppen mindre: *«Ja, jeg har vært BAS i 2006, også følte jeg vel kanskje at jeg har lyst til å komme litt videre da. Også blir du eldre og eldre (...) Du slipper å bruke kroppen så mye da.»* (Arbeidsleder 1, bilag 3). Han viser til et ønske om å utvikle seg oppover og nevner ingen faglig motivasjon eller motivasjon for selve lederstillingen. Arbeidsleder 2 slet med benet, og måtte enten begynne som arbeidsleder og bruke kroppen mindre, eller finne noe annet å gjøre: *«Hvis den [helsa] hadde vært helt 100% så hadde jeg nok ikke vært arbeidsleder tror jeg. Jeg er overhodet ikke den typen. [ler]»* (Arbeidsleder 2, bilag 4). Dette kan indikere at både arbeidsleder 1 og 2 er ytre motivert til lederrollen. Når lederstillingen blir et middel til å oppnå en ekstern belønning, er de drevet av en ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Lederstillingen var ikke et mål i seg selv, men et middel for «å komme seg videre» og å bruke kroppen mindre. I følge Ryan og Deci (2000) kan ytre motivasjon svekke individets opplevelse av selvbestemmelse, det vil si at atferd ikke lar seg inspirere av iboende glede og driv, men styres av en ytre kontroll. Dette omtaler de som ansattes indre motivasjon. Hos både arbeidsleder 1 og 2, kan den ytre motivasjonen ligge i konsekvensen ved lederstillingen som ikke har noe med dens faktiske innhold å gjøre, nemlig å bruke kroppen mindre. Ryan & Deci (2000) hevder at under visse forhold kan ytre belønninger øke indre motivasjon for atferd. Arbeidsleder 1 og 2 gir uttrykk for å i utgangspunktet være lite indre motivert. Ytre belønning som mindre fysisk arbeid og utvikling «videre», kan være motivasjonelle igangsettere inntil de oppnår et nivå av kompetanse som tillater glede for lederrollens egen skyld (Ryan & Deci, 2000: s. 63).

Arbeidsleder 3 hadde i utgangspunktet ikke lyst på lederstillingen da hans arbeidsleder forespurte: *«Så han kom og forela det til meg, at han ville ha meg som arbeidsleder da (...) Og høflig gikk jeg nå inn igjen og takket nei, for det turte jeg selvfølgelig ikke. Og da*

aksepterte han ikke det svaret. (...) Så hadde han akseptert det, så hadde jeg ikke vært, antakelig det.» (Arbeidsleder 3, bilag 5). Han indikerer å i utgangspunktet verken ha vært indre eller ytre motivert til stillingen som arbeidsleder. I følge Ryan og Deci (2000: s. 61) kan dette påvirke hans jobbatferd til å bære preg av fravær av motivasjonelle hensikter, hvor konsekvensene kan være at han velger å ikke fortsette som arbeidsleder eller fortsetter ut av ren rutine.

Arbeidsleder 4 søkte seg hovedsakelig til en håndverkerstilling, men ble forespurt om en lederstilling. Han hadde hatt et opphold fra virksomheten i tre og et halvt år og ønsket seg tilbake ettersom nåværende firma ikke lenger gikk så bra (Arbeidsleder 4, bilag 6). Han gir altså uttrykk for å opprinnelig være motivert for en stilling i virksomheten han hadde forlatt, fordi den nye han hadde byttet til gikk dårlig. Han søkte seg altså ikke til virksomheten fordi den nødvendigvis var spesielt appellerende. Han ble ikke heller ikke arbeidsleder fordi han søkte seg til stillingen og nødvendigvis ønsket å bli leder. At ingen av arbeidslederne gir uttrykk for å være indre motivert til sine lederstillinger, kan ha en sammenheng med HR-direktørs savn av indre driv fra arbeidslederne. Det kan støtte opp om nødvendigheten av fokus på motivasjon til å påta seg lederrollen gjennom coaching eller lederutviklingskurs. Samtidig er ikke motivasjon statisk og fastsatt, men en dynamisk prosess som kan forandre seg underveis i form av både oppblomstring og nedbryting (Passer & Smith, 2011: s. 369). Det skal ikke utelukkes at indre motivasjon kan ha vokst frem underveis og at de faktisk har blitt motivert med tiden.

4.4.2 Hvordan kan kurs og coaching motivere arbeidslederne?

Det vil i det følgende redegjøres for hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidslederne i de ovennevnte problematikker, samt motivere dem til å påta lederrollen. Coach 1 hevder motivasjon er helt avgjørende for at coaching skal gi utbytte, og er derfor en viktig forutsetning før prosessen går i gang: *«(...) hvis ikke vedkommende vil, hvis du har bestemt deg for at du er for gammel eller for ung eller du ikke trenger det eller (...) hvis du ikke vil. Så er det ikke noe vits. Da er det penger ut av vinduet.* (Coach 1, bilag 8). En indre motivert arbeidsleder vil være preget av både selvtillit, begeistring og interesse for coachingprosessen. Dette kan ha positiv innflytelse på både innsats og prestasjoner (Ryan & Deci, 2000).

HR-direktør stiller derimot med et lederutviklingskurs som arbeidslederne blir plukket ut til: «*Du inviteres ikke på kurs hos oss. Og det er ikke sånn at du melder deg på kurs hos oss. Du blir plukket ut.*» (HR-direktør, bilag 7). Det kan se ut til at HR-direktør innleder hele kursprosessen med en ytre kontroll av de ansatte. Å bli plukket ut til et lederutviklingskurs, kan gi en form for ekstern regulering av individet hvor vedkommende opplever ytre kontroll og lav grad av selvbestemthet (Deci & Ryan, 2000: s. 61-62). Dette kan tenkes å legge føringer for hele kurs-prosessen og tilslutt hvordan arbeidsleder påtar lederrollen.

Deltakere som egentlig var indre motivert til å utvikle seg i lederrollen på lederutviklingskurset, kan miste den indre motivasjonen når den interne reguleringen erstattes av en ytre kontroll (Brochs, Haukedal, 2011: s. 66). Dette kan settes i sammenheng med en ytre kontrollplassering, hvor arbeidslederen plasserer årsaker til hendelser utenfor seg selv som han ikke kan kontrollere, her deltakelse på kurset (Cervone & Pervin, 2010). Arbeidslederen opplever derfor liten mulighet til å kontrollere egen situasjon og motiveres derfor ikke til å legge inn en innsats utover det som forventes i utvikling av lederrollen. På den annen side, kan de utplukkede deltakerne tolke det å være plukket ut som en ytre belønning i form av informasjon om egen kompetanse, for eksempel at de har et sterkt potensiale til å bli gode ledere. I følge Kuvaas (2005) kan dette tvert imot øke den indre motivasjonen, hvor lederutviklingskurset støtter arbeidslederne til å påta seg lederrollen.

Coach 2 hevder coaching ikke i seg selv motiverer: «*(...) altså da er det et verktøy du stapper ned i kjeften på folk.*» (Coach 2, bilag 9). Hun mener det blir riktigere å snakke om å tilrettelegge for motivasjon og hevder coaching ikke nødvendigvis motiverer i form av å skape motivasjon. Coaching kan derimot fungere som en prosess mot å finne sin indre driv «*Og derfor så spør vi, men vi spør alltid undrende når vi coacher, det 'hvorfor'-spørsmålet. 'Så hvorfor er dette viktig for deg?' (...) så coaching kan hjelpe deg, men coaching alene, det er jo et verktøy.*» (Coach 2, bilag 9). Utsagnet kan bygge på en antakelse av at ressursene ligger allerede hos individet og coachen kan bevisstgjøre vedkommende på disse ressursene. Moltke og Molly (2009: s. 147-148) hevder at et ressursfokus kan påvirke fokusperson til en overbevisning om at vedkommende allerede er på god vei, som igjen kan gi indre drivkraft til denne retningen. Denne drivkraften kan øke

arbeidslederens motivasjon til å påta seg lederrollen, og i denne sammenheng er derfor coaching godt egnet.

Individuelle coachingsamtaler tilrettelegger derimot ikke for trening og praktiske øvelser i større grupper. HR-direktør hevder lederutviklingskurset vil bidra til økt mot hos lederne gjennom øvelser på presentasjoner som setter dem utenfor komfortsonen, slik det også gjøres rede for i avsnittet over, om selvledelse: «*Altså hvis du har en nødvendig trygghet, altså gjennom at...: 'Dette var jo mye enklere enn jeg trodde. Dette er jo noe jeg har lyst til å gjøre i morgen.' Da har vi lykket bra med lederutvikling.*» (HR-direktør, bilag 7). HR-direktør gir uttrykk for at å teste ut det en er redd for, kan motivere en til å trene på de samme handlingene i det virkelige liv. Dette kan vise til en endring i vedkommendes forventninger til hva en spesifikk handling vil lede til. Å ikke lenger frykte utfallet til en handling, kan vise til det Rotter (1954) omtaler som endring i ens forsterkningsverdi, og dermed øke motivasjonen til å utføre handlingen. Lederutviklingskurset kan altså ha en god forutsetning for å støtte arbeidslederne til å påta seg lederrollen i praksis. Dette er i tråd med Banduras (1997) teori om mestringsstro som understreker viktigheten av menneskers tro på egne evner til å yte atferd som trengs for å oppnå ønsket utfall.

4.4.3 Hvordan kan kurs og coaching styrke arbeidslederens mestringsstro?

Flere studier, blant annet Moen og Federici (2012), hevder at ansattes ytelser i forbindelse med lederrollen, avhenger av deres mestringsstro. Flere av arbeidslederne uttrykte økt stressnivå i overgangen til lederrollen. Arbeidsleder 1 utdyper: «*Jeg var nok veldig stressa den tida der, jeg var det... (...) Jeg har vel lett for å bli stressa, men...*» (Arbeidsleder 1, bilag 3). I følge Bandura (1997: s. 198-200) vil en mer sannsynlig forvente å mislykkes når en er nervøs, anspent og har negative tanker om egne evner. Økt stressnivå vil altså kunne svekke arbeidslederens mestringsstro og igjen motivasjonen til å påta seg lederrollen. Denne problematikken kan knyttes til coachenes og lederutviklingskursets fokus på å utfordre arbeidsledernes tro og overbevisninger om egne evner.

Bandura (1997) påpeker viktigheten av opplevd mestringsstro som kilde til indre motivasjon. Lederutviklingskurset kan legge til rette for læring av nye ferdigheter, som igjen kan sikre

autentiske mestringsopplevelser. Den autentiske mestringsopplevelsen kan påvirke ens overbevisning om å være kapabel til å mestre det som trengs for å lykkes. Som tidligere nevnt, tar lederutviklingskurset utgangspunkt i arbeidsledernes felles utfordringer. De skal gjennom foredragene «Kulturen HELT RÅ», «Å komme hjemmefra», «Forhandlinger» og lederprinsippene i virksomheten (HR-direktør, bilag 12). Dette kan vise til områder som HR-direktør hevder arbeidslederne bør forbedre og bli flinke på, et fokus på å styrke deres svakheter. Dersom de opplever kurset som en kilde til overveldende negative tilbakemeldinger om sine kompetanser, til tross for at de er konstruktive, kan dette undergrave deres mestringsstro. Dette kan bryte ned deres motivasjon til å påta lederrollen (McShane & Von Glinow, 2010: s. 149).

Coaching kan tenkes å supplere lederutviklingskurset med deres fokus på de iboende kompetanser og styrker, fremfor hva som trengs eller mangler. Coach 3 hevder manglende tro på at en er i stand til å mestre en oppgave, kan skyldes at en ikke har innsikt i sine faktiske ressurser og kompetanser: *«Og ofte med manglende tro så er det fordi vi tenker på alt vi ikke kan, og har liksom lagt en kjempe liste der.. så glemmer vi å se på alt vi faktisk har da ikke sant, ressurser og suksesser og.. de gjør ting vanskeligere enn det det er..»* (Coach 3, bilag 10). Hun mener coaching kan bidra til økt innsikt i egne kompetanser og ressurser, et fokus på hva man har istedenfor hva man trenger. Coach 2 støtter opp om dette. I tillegg understreker hun et fokus på det positive en allerede besitter, noe som kan fremme en sterk mestringsfølelse hos arbeidslederen (Gagnè & Deci, 2005). Dette kan igjen øke arbeidslederens forventning til å mestre lederrollen og derfor motivasjon til å legge inn en innsats (Bandura, 1997: s. 80-83).

Coach 1 og coach 2 hevder mestringsstro er viktig, men at coaching også kan støtte arbeidslederen til å være realistisk. På den måten vil ikke vedkommende overvurdere egne evner og forfølge et feilaktig bilde av virkeligheten (Coach 2, bilag 9). Coach 1 utdyper: *«Så coachen er jo en, på den ene siden så er det en utfordrer som pirker litt borti og tar tak i det som blir sagt og i neste øyeblikk så er den en veldig sånn heiagjeng som sier 'jeej dette klarer du!'»* (Coach 1, bilag 8). Bandura (1997) understreker viktigheten av at verbal overtalelse er innenfor realismens grenser og hva man er kapabel til. Dette for å unngå negative erfaringer som kan svekke motivasjonen. På den annen side kan negative tilbakemeldinger redusere oppfattet kompetanse, og derfor den indre motivasjonen til å

fortsette (Deci, Cascio & Krusell, 1975). Dette kan bli en konsekvens dersom arbeidslederen fører oppmerksomheten bort fra læringsaktiviteten om å mestre lederrollen, til de oppfattede lave evnene til å klare det (Boekaerts, 2002). Når coachen bevisstgjør fokuspersonen på ubalansen mellom dens overbevisning om evnene og de faktiske evnene, kan dette gå på bekostning av den indre motivasjonen.

Når arbeidslederne får delta i rollespill, kan dette ses i lys av det Bandura (1997) omtaler som modellering. Arbeidslederne får mulighet til å observere hverandre utføre oppgaver i forbindelse med lederrollen. Hvis utførelsene er vellykket, kan dette styrke forventningene om at en selv kan lykkes med å påta seg lederrollen dersom man ligger inn en innsats. Dette kan være vanskelig å tilrettelegge for i en individuell coaching-situasjon, og understreker derfor kurset og coachingens verdi av å supplere hverandre. Det hviler også et visst ansvar på arbeidslederen selv for at rollespill skal styrke ens mestringstro. Vedkommende må legge inn en innsats, og ligge på et utviklings- og kunnskapsnivå som er i tråd med kursets nivå. Beokaerts (2002) påpeker viktigheten av å møte oppgaver som er tilpasset ens kompetansenivå for å oppleve mestringsfølelse. Individuell tilpasning kan være utfordrende på et lederutviklingskurs. Dersom arbeidslederne stadig mislykkes i oppgavene de møter på kurset, kan de tolke dette som lav evne og forvente at nederlag skal inntreffe gang på gang. Dette kan virke hemmende på motivasjonen til lederrollen (Beokaerts, 2002: s. 10). I denne sammenheng kan individuell coaching ha positiv innvirkning som supplement til kurset.

Coaching kan supplere innsikten gjennom praktiske øvelser, med innsikt gjennom mentale, individ-rettete øvelser. Coach 3 hevder coaching kan påvirke lederens tro på at vedkommende faktisk er i stand til å påta seg lederrollen: «(...) fordi det avdekker for lederen: 'hva er det som stopper meg og hva er det jeg trenger og kan jeg gjøre noe med det eller ikke (...)?'» (Coach 3, bilag 10). Coaching kan bevisstgjøre makten fokuspersonen besitter til å styre prosessen mot å mestre lederrollen. Samtidig kan det hjelpe til å sortere hva en faktisk har kontroll over og hva en ikke kan styre. På den måten kan lederen oppmuntres til å samle krefter og gjøre innsats mot det en faktisk kan påvirke. Det en faktisk kan påvirke kan være gode kilder til autentiske mestringsopplevelser som kan styrke tro på egen mestringsevne, og derfor motivasjonen (Bandura, 1997).

Coach 1 understreker viktigheten av å gå i dybden på fokuspersonens overbevisninger før man tar tak i vedkommendes atferd: «*Vi jobber opp solide overbevisninger som vedkommende ønsker å ha da. Så vi utfordrer overbevisninger som ikke er hensiktsmessige for dem også finner vi nye, gode overbevisninger også jobber vi mot det*» (Coach 1, bilag 8). Coach 1 påpeker altså viktigheten av å endre fokuspersonens forventning om mestring som kan styrke ens mestringstro. Å ha en feilaktig negativ overbevisning om ens egne kompetanser, kan oppfattes som destruktivt, meningsløst og lite motiverende (Bandura, 1997). Ved å gjøre disse mer hensiktsmessige og sikre gode overbevisninger, kan arbeidslederen få større tro på egne kompetanser til å mestre lederrollen, og dermed motivasjon til å trå til med en innsats.

De foregående avsnitt har gjort rede for det Bandura (1997) omtaler som *efficacy expectations*, altså forventninger om at arbeidslederen er i stand til å mestre de nødvendige handlingene for å nå målet. Det skal nevnes at kurset og coachene kan se ut til å ha ulik forståelse av hvilke kompetanser som er aller viktigst for å mestre lederrollen. Dette kan ha betydning for det Bandura (1997) omtaler som *outcome expectations*. Det handler om arbeidslederens forventning til at ens handling leder til ønsket utfall, altså mestring av lederrollen. HR-direktør fremmer den faglige ballasten som lederrollens viktigste kompetanse:

«De arbeidslederne som har vært dyktige faglige (...) Som går inn i rollen med faglig autoritet, dem har da større evne eller mulighet for å lykkes.. (...) altså hvis du har et dårlig utgangspunkt som håndverker, dårlig faglig, så har du også liten mulighet til å bli en god arbeidsleder selv om du liker mennesker osv.» (HR-direktør, bilag 7).

Arbeidsleder 1 deler oppfatningen om at faglig dyktighet er den viktigste egenskapen til en arbeidsleder (Arbeidsleder 1, bilag 3). Coach 2 hevder at faglig dyktighet er nødvendig, men ikke nok (Coach 2, bilag 9). Hun vektlegger den mellommenneskelige kompetansen i form av blant annet evne til å lede både det rasjonelle og emosjonelle, eller det irrasjonelle (Coach 2, bilag 9). Coach 3 hevder disse ferdighetene kan læres gjennom coaching:

«Og vi i CoachTeam fokuserer mye på den relasjonelle kompetansen. Nettopp hva er det som skjer i kommunikasjonen og i samspillet og mellommenneskelig dynamikk og hva som er vanlig oss mennesker i mellom. (...) Og lederutvikling for meg handler mye om den varme delen av lederskapet, som nettopp handler om hvordan en skal ta de vanskelige samtalene.» (Coach 3, bilag 10).

I følge HR-direktør er faglig dyktighet helt nødvendig for å påta lederrollen på en vellykket måte. I følge coach 2 og coach 3 spiller også de mellommenneskelige kompetanser en svært sentral rolle. I lys av teorien om mestringstro (Bandura, 1997), vil både lederutviklingskurset og coachene kunne gi arbeidslederen en autentisk mestringsopplevelse i forbindelse med lederrollen. Men det innebærer at arbeidslederen har innsikt i hvilke kompetanser en bør satse på, og hvordan det bør vektlegges.

Et viktig poeng til lederutviklingskurset og coachingprosessen, kan være å formidle koblingen mellom kompetanse og mestring av lederrollen. HR-direktør kan tilrettelegge for at lederutviklingskurset gir arbeidslederne kunnskap om at faglig dyktighet er en forutsetning for vellykket mestring av lederrollen (HR-direktør, bilag 7). Coachene kan sikre kunnskap om sammenhengen mellom de mellommenneskelige kompetanser og vellykket mestring av lederrollen. Kunnskap om disse koblingene og sammenhengene, kan øke arbeidsledernes fokus på den nødvendige kompetansen. Dette innebærer at kompetansen som kobles med mestring av lederrollen, faktisk gir dette utfallet. Dette kan gjøre at arbeidslederen opplever mestring, som igjen virker oppmuntrende for gjentakelse av den vellykkede atferd (Bandura, 1997: s. 80-83). På den måten kan både kurs og coaching tilrettelegge for å motivere arbeidslederen til å påta seg lederrollen.

Når mestringstroen først er dannet, er denne svært motstandsdyktig mot endringer. Det gjelder positive overbevisninger, men også negative overbevisninger av at man ikke mestrer oppgaven (Boekaerts, 2002). At arbeidslederne har fungert som ledere i minimum to år, kan derfor by på utfordringer når kurs og coaching skal jobbe med å styrke deres mestringstro.

4.4.4 Oppsummering

Dette delkapittelet har redegjort for hvordan lederutviklingskurset og coaching kan motivere arbeidsleder til å påta lederrollen. Oppsummert kan det sies at begge tiltakene kan tilrettelegge for både økt indre motivasjon og mestringstro hos arbeidsledere. De har både styrker og svakheter som springer frem i ulike situasjoner. Tiltakene kan derfor tenkes å ha den optimale effekt hvis de brukes supplerende.

Dersom kurset er nødt til å rekruttere deltakere ved å plukke dem ut og innlede prosessen med ekstern kontroll, kan coaching supplere kurset med et ressursorientert fokus. Hvis kursets rekrutteringsform forstyrrer ansattes motivasjon til prosessen, kan inkludering av coaching bevisstgjøre arbeidslederen om sin iboende, indre drivkraft. På den måten kan arbeidsleders motivasjon til lederrollen likevel vokse. Coachings ressursorienterte fokus, kan også være et supplement til kursets fokus på læring av nye ferdigheter de trenger å styrkes på. Dette vil sikre flere perspektiver på ferdighetene, som igjen kan tilrettelegge for autentiske mestringsopplevelser og motivasjon.

Selv om kurset tilrettelegger for praktiske øvelser, påpeker coachene viktigheten av å gå i dybden på fokuspersonens overbevisninger. Individuell coaching kan supplere kursets tilrettelegging for testing og trening av atferd, med testing og trening av holdninger og overbevisninger. Dette kan styrke arbeidslederens utgangspunkt til å oppleve mestringstro, og igjen deres indre motivasjon til å påta lederrollen.

Tilslutt er det viktig å påpeke at kurs og coaching har ulik forståelse av lederrollens nøkkelkompetanser. Tiltakene bør derfor gjenspeile de ulike fokusene og sikre arbeidsleder innsikt i hvilken atferd som bidrar til økt kompetanse og mestring av lederrollen. Dette kan tilrettelegge for autentiske mestringsopplevelser og tro på at ens handlinger vil lede til de ønskede utfall.

5. Oppsummering av funn og konklusjon

Denne delen vil forsøke å samle trådene fra analysen og trekke noen konklusjoner rundt resultatene fra undersøkelsen. Dette vil også innebære en oppsummering av råd og anbefalinger til casevirksomheten. Avhandlingen har forsøkt å besvare hvordan arbeidsleder kan støttes til å påta lederrollen gjennom lederutviklingskurs og coaching. Videre er disse tiltakene blitt sett på ut fra arbeidsledernes egne perspektiver.

En slutning man kan trekke fra denne undersøkelsen er at lederutviklingskurset alene ikke nødvendigvis er nok til å støtte arbeidslederen til å påta lederrollen. Coaching kan være egnet til å støtte opp om og utfylle dette tiltaket. Dette utdypes i det følgende, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er benyttet for å avgrense hovedproblemstillingen.

Våre funn viser at det å være en kompis er positivt relatert til lederrollen, sett fra arbeidsledernes perspektiv. I intervjuene med arbeidslederne er det tydelig at en avskaffelse av denne kompisrollen ikke vil være tilfredsstillende i lederrollen. I lys av arbeidsledernes perspektiv bør lederutviklingskurset derfor tilrettelegge for å omdefinere og utvikle denne kameratrollen. Kurset vil være et viktig tiltak i overgangen til den nye lederrollen, fordi lederne vil ha behov for å avklare hva som forventes av dem i den spesifikke virksomheten. Videre kan coaching støtte opp om dette tiltaket ved at arbeidslederne her i større grad gis mulighet til å utforske det personlige lederskapet. Gjennom coaching vil arbeidslederne kunne oppnå en forståelse for hvordan de personlige verdiene knyttet til det å være en kompis kan ivaretas på andre måter gjennom en ny lederrolle. På denne måten vil kompisrollen kunne få en ny betydning samtidig som arbeidslederen støttes til å påta seg rollen som leder.

Når det gjelder læring av lederrollen vil kurset kunne gi arbeidslederne mulighet til å trene på og tilegne seg nye ferdigheter for å kunne påta seg lederrollen. Dette vil kunne skje på et individuelt nivå og gjennom deltakelse i fellesskapet med de andre arbeidslederne. Videre vil deltakelse på kurset gi mulighet for at en ny lederidentitet skapes i det sosiale samspill. Kurset vil her være viktig til å støtte arbeidslederne i å påta lederrollen da lederne opplever

utviklingsbehov knyttet til praksisen i den spesifikke virksomheten. Likevel vil den enkelte leder oppleve spesifikke utfordringer i sin hverdag som kanskje ikke blir tatt opp på kurset, fordi dette vil ha et utgangspunkt i felles utfordringer. Her vil en-til-en coaching kunne bidra til at kunnskapen som tilegnes gjennom et kurs dras i land, ved å gi den enkelte leder mulighet til å gå i dybden på de individuelle utfordringene.

Når kurset tilrettelegger for læring av nye ferdigheter, kan dette også ses i sammenheng med tilrettelegging for autentiske mestringsopplevelser. Dette kan igjen øke ansattes mestringstro og derav indre motivasjon. Coaching kan supplere kurset med sitt ressursorienterte fokus, som innebærer antakelsen av at arbeidslederne allerede besitter ferdighetene som trengs. De må bare bevisstgjøres, og denne prosessen kan oppleves motiverende. Videre, blir det viktig at kurset og coaching formidler koblingen mellom nødvendig kompetanse og mestring av lederrollen. Når arbeidslederen har innsikt i hvilke kompetanser som trengs i lederrollen, kan dette sikre autentiske mestringsopplevelser og derav motivasjon. Kurset tilrettelegger også for trening gjennom praktiske øvelser. Coaching kan supplere med trening og testing i ens overbevisninger, en form for mental øvelse. Dette kan styrke arbeidsledernes mestringstro og derfor deres indre motivasjon til å påta lederrollen.

I forbindelse med selvledelse, vil kurs være godt egnet til å sikre læring og kunnskapsdeling arbeidslederne imellom. Coaching kan supplere dette med sitt utgangspunkt i de individuelle aspekter, som personlighetstrekk og hvor mye læring av selvledelse vedkommende trenger. Videre er det ikke gitt at alle er komfortable med å drøfte de personlige utfordringene med selvledelse i en større gruppe hvor kursleder kan påvirke ens karriere. Ekstern coaching kan derfor være et godt tilbud med fokus på det trygge og åpne rom under en-til-en samtaler. På den måten kan både kurs og coaching kombinert tilrettelegge for at arbeidslederne utøver selvledelse.

6. Avsluttende kommentar og perspektivering

Formålet til denne avhandlingen har vært å øke forståelsen for hvordan kurs og coaching kan støtte arbeidsledere til å påta lederrollen i en ny virksomhet, ut ifra de utfordringene og mulighetene de selv opplever i denne rollen. På den måten knytter vår avhandling arbeidsledernes forståelser opp mot konkrete utviklingstiltak, hvor ekstern coaching kan ses som en potensiell utfordrer til det kommende lederutviklingskurset i virksomheten.

Mye av tidligere forskning har fokusert på hvordan overgangen fra medarbeider til leder oppleves av den enkelte leder. Imidlertid er det fortsatt et begrenset fokus i forskningslitteraturen på hvordan ledere går inn i nye lederroller på ulike nivåer. Vår studie har i større grad rettet oppmerksomhet mot hvordan ledere kan støttes til å møte og etablere seg i en konkret lederrolle i en spesifikk virksomhet. Resultatene våre forsøker å peke på hvordan både kurs og coaching kan bidra som tiltak i denne prosessen. I tidligere forskning er dreier seg ofte lederens opplevde utfordringer og lederutviklingstiltak undersøkt hver for seg. Denne avhandlingen kan derfor anses som et nytt bidrag til tidligere forskning, hvor nye aspekter kommer frem. Vårt bidrag til forskningsfeltet kan medvirke til en viss forståelse for kurs og coaching som utviklingstiltak for arbeidsledere som trer inn i en ny lederrolle. Videre kan våre funn brukes som inspirasjon til videre forskning rundt dette temaet. Dette utdypes i det følgende.

Våre funn viser at arbeidsledere legger vekt på at det å være kompis har positive konsekvenser for deres lederskap. Til tross for at det er skrevet mye om hvordan ledere bør balansere rollene som boss og buddy, finnes det lite empirisk støtte for hvorvidt det å avskaffe rollen som kompis gjør at en blir en bedre leder. Et interessant forskningsområde vil derfor være å undersøke hvordan det å være en kompis med sine ansatte henger sammen med det å være en god leder. I tillegg kunne videre forskning fokusert på om et eventuelt kompisforhold mellom leder og medarbeidere vil endres etter å ha deltatt på kurs eller gjennom et coachingforløp.

Videre indikerer våre funn at kurs og coaching kan støtte arbeidslederen til å engasjere seg i selvledelse i lederrollen. Dagens litteratur består av mye praktisk veiledning av hvordan

ledere kan lære å lede seg selv. På den annen side finnes det få artikler om hvilke strategier som er fruktbare, de langsiktige konsekvenser og hvilken betydning lederutvikling kan ha for selvlederrollen. Det kan være behov for mer forskning som undersøker dette, samt hvordan ledere selv opplever lederutvikling av selvlederrollen. Kan økt fokus på selvlederrollen virke hemmende på motivasjonen?

Når det gjelder motivasjon indikerer våre funn at kurs og coaching har et sterkt potensiale til å motivere arbeidslederen til å påta lederrollen. Begge tiltakene kan styrke arbeidslederens mestringstro, som kan vise seg å være en viktig forutsetning for indre motivasjon. Videre forskning bør undersøke hvordan ledere selv opplever grad av motivasjon til lederrollen i forkant og etterkant av et lederutviklingskurs og et coachingforløp.

Videre forskning kan også undersøke om våre funn kan være representative for andre typer virksomheter. For eksempel om ledere i andre bedrifter, med en annen yrkesbakgrunn, i like stor grad trekker frem de samme elementene som i vår studie, eller om kurs og coaching her vil kunne bidra til helt andre problemstillinger. Det kan også være et behov for mer forskning når det gjelder langtidseffekter på hvordan arbeidsledere oppfatter seg selv som leder etter et endt utviklingsforløp som kurs og coaching.

Referanseliste

- Alrø, H. K. (2011) Kontraktens betydning i coachingkap. I: Alrø, H. K. Nørgård Dahl, P. og Frimann, S. red. *Coaching – fokus på samtalen*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Ashforth, B. E. (2001). *Role Transitions in Organizational Life: an Identity-Based Perspective*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bakker, A. M. & Demerouti, E. (2007) The Job Demands- Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 22(3). s. 309 – 328
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84(2). s. 191-215.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Barnes, C. M., & Van Dyne, L. (2009). 'I'm tired': Differential effects of physical and emotional fatigue on workload management strategies. *Human Relations*, 62(1), s. 59–92.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence, in *Evaluation and Program Planning*, No. 27. s.341-347
- Black, A. M., & Earnest, G. W. (2009). Measuring the outcomes of leadership development programs. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 16(2), 184-196.
- Boekaerts, M. (2002): Motivation to Learn. *Eduaction Practices Series 10*. International Bureau of Education. [nedlastet: 26.08.2015]
- Boswell, W.R., Bingham, J.B. & Colvin, J.S. (2006): Aligning employees through 'line of sight'. *Business Horizons*. 49. s. 499-509.
- Brewer, M., & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, s. 83-93.
- Brown, A.D. & Starkey, K. (2000). Organizational identity and learning: A psychodynamic perspective. *Academy of management Review*, 25(1), s. 102-121.

Burrell, G. & Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. New Hampshire, Heinemann Educational Books Inc.

Casey, C. (1999). Come join our family: Discipline and integration in corporate organizational culture. *Human Relations*, 22(2), s.155–178.

Cervone, D., & Pervin, L. A. (2010). *Personality: Theory and research*. 11.utg. New York: Wiley.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis (Introducing Qualitative Methods series)*. London: SAGE Publications Ltd.

Colbjørnsen, T. (2004). *Ledere og lederskap: AFFs lederundersøkelser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Cromar, S. (2013). *From Techie to Boss: Transitioning to leadership*. 1. Utgave. Apress.

Dale, F. & Haaland, F.H. (2005). *Utdanning, opplæring og innfasing av førstegangsledere*. Oslo: De Gode Hjelperne.

Dale, F. & Haaland, F.H. (2006). *Å være ny som leder for første, andre og ...n'te gang*. Oslo: De Gode Hjelperne.

Dale, F. (2014). *Lederskifter – om lederutvelgelse, innfasing av nye ledere og lederes første 90 dager i ny jobb*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Deci, E. L., Cascio, W., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*. 31, s.81-85.

Drucker, P. (1999). Managing oneself. *Harvard Business Review*. March–April. s.65–74.

Druckman, D. (2004). Be All That You Can Be: Enhancing Human Performance¹. *Journal of Applied Social Psychology*. 34(11): 2234.

- Frydenberg, E. (2007): *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. London & New York: Routledge
- Gabarro, J. J. (1987). *The Dynamics of Taking*. Boston: Harvard Business School.
- Gagnè, M., og Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behaviour*. 26. s. 331-362.
- Gentikow, B. (2005) *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode*. IJ-forlaget, Kristiansand S.
- Goodman, E. (2012). Crossing the divide? Be a Boss, Not a Friend!. *Journal of Property Management*.
- Grant, A. M. (2013). The efficacy of coaching. I: Passmore, J., Peterson, D. & Freire, T. red. *Handbook of the psychology of coaching and mentoring*. West Sussex: Wiley-Blackwell. s. 15–39.
- Grant, A. (2014). The Efficacy of Executive Coaching in Times of Organisational Change. *Journal of Change Management*, 14(2), s. 258-280.
- Gripsrud, G., Olsson, U. H., & Silkoset, R. (2008). Metode og dataanalyse: med fokus på beslutninger i bedrifter. 4630, Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hackett, A., Palmer, S. & Farrants, J. (2007). An investigation into stress and coaching needs of staff working in the hospice service. *The Coaching Psychologist*, 3(3). s. 139-143
- Hackman, J. R. & Oldham, G.R. (1976) Motivation through the design of work. Test of a theory. *Organizational Behaviour and Human Performance*. 16. s. 250-279
- Hall, D. T. (2004). Self-Awareness, Identity, and Leader Development. I Day, D. V., Zaccaro, S. J. & Halpin, S. M. (Red.). *Leader Development for Transforming Organizations*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hargadon, A. B. & B. A. Bechky (2006). When collections of creatives become creative collectives: A field study of problem solving at work. *Organization Science*, 17, s. 484-500.

- Helth, P. (2013). *Lederskabelse - Det personlige lederskab*. 3. Utgave. Frederiksberg: Samfunds litteratur.
- Hjertø, Kjell B. (2013). *TEAM*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Ibarra H, Snook S & Guillen R. L (2010). Identity-based leader development. In Nohria N & Khuruma R (eds) *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press, s. 657–78.
- Illeris, K. (2000). *Kognitive Læreprocesser, i Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag. 2. Oplag s 25-39.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde universitetesforlag.
- Johannessen, A. Tuft P.A. og Christoffersen. L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kaiser, R. B., Hogan, R., & Craig, S. B. (2008). Leadership and the fate of organizations. *American Psychologist*, 63, 96–110.
- Karlsen, G. (2009) *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*. 2. utg. Fagbokforlaget, Bergen.
- Knardahl, S. (2011) *Arbeid, stress og helse*. I: Einarsen, S. og Skogstad, A. (red) *Det gode arbeidsmiljø*. Fagbokforlaget.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*. 65(1) s.112–133.
- Kristensen, A.R. (2011): *Det Grænseløse Arbejdsliv*. Gyldendal Business. København, s. 23-52
- Kristensen, A. R. & M. Pedersen (2013a). Kapittel 3: Strategisk selvledelse – om at lede selvledende medarbejdere. I: Helth, P. (red) *Lederskabelse – Det personlige lederskab*. 3. utg. Samfundslitteratur og forfatterne, Frederiksberg.

Kristensen, A. R. & M. Pedersen (2013b) *Strategisk Selvledelse – Ledelse mellom frihed og forretning*. Gyldendal, København.

Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget
Vigmostad & Bjørke.

Kuvaas, B. (2005) *Hvordan kan frynsegoder bli belønning?* Cappelen Akademisk Forlag.

Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*, 3. opplag. Bergen: fagbokforlaget.

Kvale, S. (1996) *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London, Sage

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. 0130, Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utgave, Bergen: Fagbokforlaget.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manz, C. C., & Sims, H. P., Jr. (1991). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*. 19(4). s.18–35.

Manz, C. C. & Sims, H. P., Jr. (2010) *The New SuperLeadership: Leading Others to Lead Themselves*. 1. utg. San Francisco, California.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41, s. 954- 969.

Martinsen, Ø.L. (2009). *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Moorosi, P. (2014). Constructing a leader`s identity through a leadership development programme: An intersectional analysis. *Educational management administration & leadership*. 42(6) 792-807.

- McShane, S. & Von Glinow, M. (2010) *Organizational Behavior: Emerging Knowledge and Practice for the Real World*. London: McGraw-Hill.
- Moen, F. & Federici, R. A. (2012) The Effect from External Executive Coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. 5 (2).
- Moltke, H. V. og Molly, A. (2009) red. *Systemisk Coaching – en grundbog*. Psykologisk Forlag, København.
- Myers, D. G. (2011). *Exploring Social Psychology*. 6.utg. McGraw-Hill.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4). 270–295. Emerald Group Publishing Limited.
- Neck, C.P. & Manz, C.C. (2012). *Mastering Self-Leadership. Empowering Yourself for Personal Excellence*. 6.utg. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Nielsen, K. (2008). *Ledelse og læring - i organisationer*. I: Elgaard S.E., Hounsgaard, L., Ryberg, B. & Andersen, F. B. (red.). København: Hans Reitzel.
- Oestrich, H.E. (2010). *Kognitiv Coaching*. Dansk Psykologisk Forlag. s. 83-102.
- Olsen, P.B. & Fuglsang, L. (2005). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Roskilde Universitets forlag.
- Passer, M. W. & Smith, R. E. (2011) red. *Psychology: The science of mind and behavior*. 2.utg. McGraw- Hill New York. USA.
- Perkins, R. D. (2009). How executive coaching can change leader behavior and improve meeting effectiveness: An exploratory study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(4) s. 298-318.
- Skogstad, A. (2011). Psykososiale faktorer i arbeidet. I: Einarsen, S. og Skogstad, A. (red) *Det gode arbeidsmiljø*. Fagbokforlaget.

Spaten, O. M. (2012). Mellemlederes erfaring med coaching af medarbejdere. *The Danish Journal of Coaching Psychology*. 2(1)

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. s. 54-67

Rønning, R. red. (2013). *Livet som leder*. Bergen: Fagbokforlaget

Spaten, O. M. (2012). Mellemlederes erfaring med coaching af medarbejdere- *The Danish Journal of Coaching Psychology* 2(1).

Schein, E.H. (1996). Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom: Notes

Toward a Model of Management Learning. *Systems Practice*, 9(1), s. 27- 47.

Sogunro, O.A. (1997). «Impact of Training on Leadership Development. Lessons From a Leadership Training Program». *Evaluation Review*, 21(6):713--737.

Taylor, S.N. (2010). Redefining leader self-awareness by integrating the second component of self-awareness. *Journal of leadership studies*. 3(4)

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Theeboom, T., Beersma, B., & Van Vianen, A.E.M. (2013). Does coaching work? - A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*. 9. s. 1-18

Törnblom, M. (2011). *Du leder! Personlig lederskap med Mia Törnblom*. 1. Utgave, CAPPELEN DAMM.

Van Maanen, J. & E. H. Schein (1979). Toward of Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*. 1. s. 209-264.

Von Bergen, C. W.; Gary, B. S.; Rosenthal, T.; Wilkinson, L. V. (1997). Selected alternative training techniques in HRD. *Human Resource Development Quarterly* 8(4): 281

Wade, L. & Johnston, J. (2009). *Boss eller Buddy. Balansegang for dagens ledere*. 1. utg. CAPPELEN DAMM.

Wenger, E. (2000) Communities of practice and learning systems. *Organization*. 7(2). s. 225-246.

Whetten, D.A. & K.S. Cameron (2011). *Developing management skills*. 8.utg Upper saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Williams, S. (1997) Personality and self-leadership. *Human Resource Management Review*. 7(2). s.139-155

Nettsider

Bertelsen, B. (08.05.2014). *Selvledelse*. [Internett] LeadingCapacity – Campus and remote access. Tilgjengelig fra: <http://www.leadingcapacity.dk.esc-web.lib.cbs.dk/documents/ipdocument.asp?AC=00000001000009BE23> [nedlastet: 28.08.2015]

Grennes, T. (2012) På jakten etter en norsk ledelsesmodell. *Magma. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*. Tilgjengelig fra: <http://www.magma.no/pa-jakt-etter-en-norsk-ledelsesmodell> [nedlastet: 28.08.2015]

Jordahl A., Midtun E. K. (januar 2002). Lederutvikling – virker det? en evalueringsstudie av Solstrand programmet. *Magma. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*. Tilgjengelig fra: <http://www.magma.no/lederutvikling-virker-det> [nedlastet: 28.08.2015]

Interne dokumenter fra Betonmast

Presentasjon av Betonmast – konfidensielt materiale