

RLP-Start: en studie av opplevd nytteverdi hos deltakere

Rapport utformet av:

Emil Presterud Andrey
Elada Brickute
Johanna Grindhaug
Cathrine Hilden
Thusanthi Thavendren

Universitetet i Oslo

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

SVPRO4000 Prosjektforum – lederskap og organisering

Vår 2024

Antall ord: 15 528



Forord

Etter et innholdsrikt semester med Prosjektforum - lederskap og organisering (SVPRO4000) har vi som avsluttende fase i prosjektet skrevet rapport rundt problemstillingen: *“Hvordan opplever tidligere deltakere av lederutviklingsprogrammet RLP-Start at deltakelsen har påvirket deres forskningsledelse i egen ledelsespraksis?”*. Gjennom arbeidet med prosjektet har vi opparbeidet oss særlig kunnskap rundt lederutvikling og ledelse i akademisk, hvor vi har fått mulighet til å bli bedre kjent med spennende forskningsledere på og utenfor UiO.

Gjennom semesteret har vi hatt et gjennomgående godt samarbeid sammen med vår veileder Christin Thea Wathne. Vi ønsker å uttrykke vår takknemlighet for hennes faglige innspill, inspirasjon og tilgjengelighet gjennom hele semesteret. Videre ønsker vi å gi ytterligere anerkjennelse til Beate Karlsen, emneansvarlig for SVPRO4000, som gjennom sine seminarer har sørget for at vi som gruppe har hatt et godt faglig grunnlag å basere prosjektet på. Vi ønsker også å rette en spesiell takk til oppdragsgiver; Avdeling for forsknings- og innovasjonsadministrasjon (FIADM) og Avdeling for studieadministrasjon (SADM), samt vår kontaktperson Anne Marthe Gibbons, seniorrådgiver ved Seksjon for studiekvalitet. Takk for en spennende utfordring, og for at vi har fått muligheten til å ta et dypdykk inn i forskningsledelse og lederutviklingsprogrammet RLP-Start.

Til slutt vil vi gjerne gi hverandre et klapp på skulderen for et fantastisk samarbeid preget av god kommunikasjon, fleksibilitet og godt humør gjennom hele prosessen. Ved å jobbe som gruppe har vi lært hverandre å kjenne på godt og vondt, og virkelig sett verdien av å utnytte de unike ressursene hver og en sitter på.

Sammendrag

Denne rapporten er et resultat av et samarbeid mellom Avdeling for forsknings- og innovasjonsadministrasjon (FIADM) og Avdeling for studieadministrasjon (SADM) ved Universitetet i Oslo (UiO), og emnet SVPRO4000 Prosjektforum, som er en del av masterprogrammet i Organisasjon, ledelse og arbeid ved UiO. Rapporten er utarbeidet av en gruppe bestående av fem studenter.

Gjennom rapporten besvares problemstillingen *“Hvordan opplever tidligere deltakere av lederutviklingsprogrammet RLP-Start at deltakelsen har påvirket deres forskningsledelse i egen ledelsespraksis?”*. Problemstillingen er besvart ved bruk av kvalitativ metode og semistrukturerte dybdeintervjuer av tidligere deltakere av RLP-Start. Rapporten konkluderer med at mange av deltakerne opplever at RLP-Start har vært nyttig i egen ledelsespraksis i ettertid. Funnene viste at deltakerne opplevde økt rolleavklaring og trygghet i lederrollen etter å ha fullført RLP-Start. De opplevde at programmet bidro til å utvikle sosial kompetanse, og at deltakelsen førte til økt selvrefleksjon, bevisstgjøring og bedre kommunikasjonsevner. Deltakerne opplevde også utvidede nettverk og et sterkere fellesskap med andre forskningsledere, og at mange av ledelsesverktøyene har vært nyttige i egen ledelsespraksis. Videre bidro deltakelsen i RLP-Start til økt motivasjon for utøvelsen av forskningsledelse.

Rapporten peker imidlertid på variasjoner i hva deltakerne opplevde som nyttig i lederutviklingsprogrammet. På bakgrunn av disse funnene presenterer vi fem anbefalinger for videreutvikling av programmet. Anbefalingene for eventuell videreutvikling av programmet inkluderer følgende tiltak: (1) utarbeide informasjonsskriv og forberedelsesmateriell for å tydeliggjøre forventninger før kurset; (2) videreføre både interne og eksterne deltakere; (3) implementere flere praktiske caseløsningsoppgaver og redusere teoretiske foredrag; (4) integrere innhold om kjønn-, minoritets- og mangfoldsutfordringer; (5) legge til rette for videre kontakt mellom gruppene av deltakere, og (6) tilpasse kursets innhold til deltakernes tidligere erfaring.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn.....	5
1.2 Formålet med prosjektet	6
1.3 Avgrensninger	6
1.4 Oppbygning og leserveiledning	7
2.0 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Ledelse i kunnskapsorganisasjoner	7
2.1.1 Ledelse som personlig utvikling.....	9
2.2 Selvbestemmelsesteorien	10
2.3 Sosial kompetanse	12
2.4 Kolbs læringssirkel.....	13
3.0 Metode	14
3.1 Kvalitativ metode	15
3.2 Datainnsamling: semi-strukturerte dybdeintervjuer.....	15
3.3 Utvalg og rekruttering	16
3.4 Analysemetode	16
3.5 Styrker og svakheter rundt metodevalg	19
3.6 Etiske hensyn	20
4.0 Drøfting av funn	21
4.1 Rolleavklaring og trygghet	21
4.1.1 Manglende lederutdanning- og erfaring.....	22
4.1.2 Læring, selvrefleksjon og lederutvikling	22
4.2 Sosial kompetanse	23
4.2.1 Bevisstgjøring av individuelle forskjeller	24
4.3 Nettverksbygging og fellesskap	26
4.3.1 Nettverksbygging, individuelle behov og utvikling	26

4.4 Praktiske verktøy for utøvelse av forskningsledelse	28
4.4.1 “Det er spesielt å lede mennesker som ikke vil bli ledet”	28
4.4.2 Erfaringer	30
4.5 Kompetanse, tilhørighet og autonomi	31
4.6 Variasjon i nytteverdi og utfordringer	33
4.6.1 Begrenset nytteverdi	34
4.6.2 Utfordringer og manglende komponenter i RLP-Start	34
5.0 Anbefalinger	36
5.1 Tydeligere informasjon og forventningsavklaring	36
5.2 Beholde variasjonen mellom interne og eksterne deltakere	37
5.3 Implementere flere konkrete ledelsesverktøy	38
5.4 Økning i innholdet om praktiske caser og mindre teoretiske foredrag	39
5.5 Integrere innhold om kjønn, minoritets- og mangfoldsutfordringer	39
5.6 Legge til rette for videre kontakt mellom gruppene	40
5.7 Tilpasse kursets innhold til deltakernes ulike grad av erfaring.....	41
6.0 Konklusjon	41
7.0 Litteraturliste	44
8.0 Vedlegg	47
Vedlegg 1: Prosjektmandat.....	47
Vedlegg 2: Intervjuguide for nøkkelperson.....	50
Vedlegg 3: Intervjuguide for informantene	51
Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkeskriv	54

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Avdeling for forsknings- og innovasjonsadministrasjon (FIADM) og Avdeling for studieadministrasjon (SADM) har ansvar for Universitet i Oslo (UiO) sine tre lederutviklingsprogrammer for forsknings- og utdanningsledere; (1) Research Leadership Programme - Starting level (RLP-Start), (2) Forskningslederprogrammet - Consolidating level (FLP), og (3) Utdanningslederprogrammet (ULP). Disse tre lederutviklingsprogrammene er tilpasset en rekke ledere avhengig av deres erfaringer innen forskningsledelse, samt faglige og administrative utdanning. Dette prosjektet skal fokusere på Research Leadership Programme – Starting Level (RLP-Start), og arbeidstakere som har ingen eller lite erfaring med forskningsledelse.

RLP-Start ble utviklet i 2015, og er et lederutviklingsprogram som undervises på engelsk. Lederutviklingsprogrammet tilbys hvert år, og har en kapasitet på 40 deltakere, der inntil 15 deltakere kan være fra andre institusjoner enn UiO. RLP-Start består av to samlinger med til sammen fem kursdager, hvor hver samling består av en kombinasjon av plenumssamlinger med forelesninger, erfaringsdeling, casearbeid og øvelser. Lederutviklingsprogrammet vektlegger den enkelte deltakers situasjon og utvikling som forskningsleder, ved å fokusere på refleksiv praksis i egen ledelse og at deltakerne skal lære av og inspireres av hverandre (UiO, 2024). Erfaringsutveksling og ulike øvelser skjer dermed i basisgrupper som deltakerne har fast tilhørighet til, og som fasiliteres av styremedlemmene i programmet. Underveis i de ulike samlingene gjennomføres det evalueringer, og en sluttevaluering etter gjennomføring av lederutviklingsprogrammet, der deltakerne gir tilbakemeldinger på form, innhold, og opplevd relevans.

RLP-Start har som formål å gi deltakerne grunnleggende forståelse for refleksiv forskningsledelse og relasjonelle aspekter som inngår i forskningsledelse. RLP-Start fokuserer dermed på å gi deltakerne en introduksjon i å organisere forskningsgrupper/-team/-miljøer, og kunnskap om enkelte verktøy som kan støtte og være nyttige for deltakerne for å oppnå optimal og effektiv forskningsledelse. Resultatene fra evalueringene benyttes til å justere og videreutvikle lederutviklingsprogrammet, slik at programmet kontinuerlig er tilpasset nye ledes behov og ønsker.

1.2 Formålet med prosjektet

I januar 2024, fikk vi tildelt et prosjektmandat i emnet Prosjektforum (SVPRO4000) ved UiO, som en del av masterprogrammet Organisasjon, ledelse og arbeid (OLA). I prosjektmandatet ønsket FIADM og SADM at prosjektgruppen skal sette søkelys på lederutviklingsprogrammet RLP-Start, og beskrive og analysere deltakernes egenvurderinger av lederutviklingsprogrammet for egen lederpraksis, i etterkant av fullført program. FIADM og SADM har gjennomført evalueringer av selve lederutviklingsprogrammet og dets innhold, men mangler kunnskap om nytteverdien programmet har for deltakernes ledelsespraksis i etterkant av gjennomføringen.

Formålet med prosjektet er å undersøke i hvilken grad deltakerne opplever en vedvarende nytte av å ha deltatt på lederutviklingsprogrammet RLP-Start i egen virksomhet, i etterkant av programmet. Siktemålet er å få innsikt i om, og hvordan lederutviklingsprogrammet kan vurderes og endres for å optimalisere deltakernes utbytte av programmet for egen lederpraksis på lengre sikt i deres karriere. Prosjektet tar for seg både de individuelle opplevelsene deltakerne har av RLP-Start i etterkant av gjennomføringen, og i hvilken grad lederutviklingsprogrammet har påvirket deres forskningsledelse i egen ledelsespraksis.

Problemstillingen skal besvares gjennom en tematisk analyse av kvalitative dybdeintervjuer av tidligere deltakere ved RLP-Start, der vi har utformet følgende problemstilling som rapporten skal besvare:

Hvordan opplever tidligere deltakere av lederutviklingsprogrammet RLP-Start at deltakelsen har påvirket deres forskningsledelse i egen ledelsespraksis?

1.3 Avgrensninger

I mandatet fremlegger FIADM og SADM at de ønsker et utvalg av deltakere på to ulike tidspunkter (f.eks. ett og tre år) etter avsluttet program, der de ønsker at vi skal sammenligne resultatene mellom de ulike kullene. På grunn av begrensninger i både tid og ressurser, besluttet vi derimot å kun fokusere på nytteverdien i egenvurderingene uten å ta hensyn til årskull for å holde informasjonsmengden håndterbar. Bakgrunnen for prosjektet er å se på den langvarige nytteverdien til RLP-Start, og det er derfor ikke hensiktsmessig i lys av problemstillingen å sammenlikne deltakere fra ulike kull. Når det gjelder datainnsamlingen har antall informanter blitt begrenset til ti personer, da det oppstod utfordringer rundt responsen til deltakerne fra RLP-Start i 2022. Som en konsekvens av dette, har vi derfor kontaktet deltakere fra 2019 i

tillegg. Deltakere fra 2019 ble valgt for å unngå deltakere under koronapandemien, da programmet var preget av digitale løsninger.

1.4 Oppbygning og leserveiledning

I første kapittel blir rapporten innledet med en gjennomgang av bakgrunnen for prosjektet, oppgavens problemstilling, samt hvilke avgrensninger som er gjort. Videre består rapporten av åtte kapitler. Kapittel to tar for seg teoretiske perspektiver på ledelse, motivasjon, sosial kompetanse og læring. I kapittel tre presenteres valget av metode. Deretter tar rapporten for seg funn som ble gjort under datainnsamlingen i kapittel fire, hvor funnene er kategorisert i seks områder som representerer våre hovedfunn. Videre blir funnene diskutert opp mot teoriene som introduseres i det teoretiske rammeverket. I kapittel fem formuleres det noen betraktninger rundt implikasjonene av funnene, og det legges frem anbefalinger for videreutvikling av RLP-Start for å øke nytteverdien. Avslutningsvis blir det gitt en konklusjon i kapittel seks. Referanser og vedlegg presenteres til slutt i oppgaven, i kapittel syv og åtte.

2.0 Teoretisk rammeverk

På bakgrunn av valget om en induktiv metodisk tilnærming, er teoriene valgt med utgangspunkt i å belyse problemstillingen på en best mulig måte. Basert på funnene våre som har kommet frem gjennom kvalitative dybdeintervjuer mener vi at teorier innenfor ledelse, motivasjon, sosial kompetanse og læring, er best egnet for å besvare vår problemstilling. Vi benytter fire ulike teorier som et rammeverk for både analysen og anbefalingen, men det er viktig å merke seg at andre rammeverk og tilnærminger også kunne vært relevante.

I følgende kapittel vil vi gjøre rede for teoriene vi har valgt å benytte; (1) ledelse i kunnskapsorganisasjoner og ledelse som personlig utvikling, (2) selvbestemmelsesteori, (3) sosial kompetanse og (4) Kolbs læringssirkel.

2.1 Ledelse i kunnskapsorganisasjoner

Innenfor spekteret av ledelsesteori eksisterer det en stor mengde perspektiver og tilnærminger. Ledelsesteoriene søker å beskrive og forstå hvordan ledelse fungerer i ulike organisatoriske kontekster på ulike måter. En fremtredende forsker innenfor ledelse, Gary A. Yukl, definerer ledelse på følgende måte:

«...lederskap er prosessen med å påvirke andre til å forstå og bli enige om hva som må gjøres og hvordan det skal gjøres, og prosessen med å legge til rette for individuelle og kollektive anstrengelser for å oppnå felles mål.» (Yukl, 2010, s. 27).

Med bakgrunn i Yukls definisjon, vil det å være leder innebære en prosess med å oppnå mål i samhandling med sine medarbeidere (Døving et al., 2016, s. 38). Ledelse i en vid forstand innebærer å tydeliggjøre og skape enighet om en organisasjons mål, verdier, oppgaver og oppgaveløsning. I tillegg tilrettelegger ledelse for både individuell og kollektiv innsats for å nå felles mål (Strønen et al., 2018). Ledelse anses derfor som en prosess som knytter seg til flere faktorer, som blant annet valget av definering og organisering av arbeidsoppgaver, men også evnen til å motivere og utvikle samarbeidsrelasjoner hos medlemmene (Ladegård et al., 2011; Strønen et al., 2018).

I lys av oppgavens problemstilling, gjør det seg særlig gjeldende å utforske teori som omfavner ledelse innenfor forskningsmiljøer, kunnskapsorganisasjoner og academia. Forskningsledelse er et relativt vidt brukt begrep, men begrepet er lite vitenskapelig belyst og undersøkt (Tobiassen, 2012). Med hensyn til Yukls (2010) definisjon av ledelse, kan forskningsledelse forklares som en prosess som påvirker forskere til å arbeide mot felles forskningsmål, gjennom å forstå og bli enige om valg av oppgaver og oppgaveløsning. Det finnes derimot ingen universelt aksepterte definisjoner eller ledelsesteorier om forskningsledelse. Det vil derfor være hensiktsmessig å støtte seg på generelle teorier om ledelse, der en fokuserer på ledelse av kunnskapsmedarbeidere.

Ledelse av kunnskapsarbeidere blir ofte beskrevet som “å gjete katter” (Løwendahl, 1997). I praksis innebærer dette å veilede og overbevise medarbeiderne om hva de skal gjøre og bidra med innenfor en organisasjon (Skjølsvik et al., 2016, s. 79). Skorge og Svantesen (2016, s. 156) omtaler ledelse i academia som noe av det mest krevende som er. I disse institusjonene er autoritet og innflytelse først og fremst knyttet til fagkompetanse og prestasjoner. Den formelle ledelsesfunksjonen blir imidlertid ikke like sterkt vektlagt (Strønen et al., 2018). En utfordring for mange ledere i academia er at de har lite kompetanse om ledelse og administrasjon, og få ledere har formell lederutdanning (Skorge & Svantesen, 2016, s. 163-169). I tillegg preges kunnskapsorganisasjoner ofte av en høyere grad av intern rekruttering fra fagstillinger (Bjerva & Guldvik, 2023, s. 280). I kunnskapsorganisasjoner er medarbeiderne i høy grad selvstyrte i utøvelsen av faget sitt og sine arbeidsoppgaver (Døving et al., 2016, s. 14). Slike profesjoner kjennetegnes dermed av høy grad av autonomi i arbeidshverdagen, og det foreligger en grunnleggende forventning om at medarbeiderne selv skal bestemme hvordan de utfører arbeidsoppgavene sine (Døving et al., 2016, s. 36).

På bakgrunn av dette, byr ledelse innenfor kunnskapsorganisasjoner på særegne utfordringer for ledelsesfunksjonen sammenliknet med andre typer virksomheter. Ledelsesfunksjonen i en kunnskapsorganisasjon er preget av høy grad av faglig veiledning og koordinering (Døving et al., 2016, s. 14). Grund (2006) viser til at ledere innenfor kunnskapsorganisasjoner derfor må ha kompetanse til å håndtere motsetningsfylte spenninger. Innenfor academia oppstår det gjerne spenninger mellom individuelle prestasjoner og kollektivt samarbeid. Lederne må sørge for at medarbeiderne trives, er motiverte, og samtidig realiserer institusjonens mål. Innenfor utdanningsinstitusjoner vil oppgaver som innebærer koordinering og prioritering derfor være viktige ledelsesfunksjoner, i tillegg til å legge til rette for en felles forståelse av hvordan oppgavene skal løses (Bjerva & Guldvik, 2023, s. 280).

2.1.1 Ledelse som personlig utvikling

Å være leder innebærer å tilpasse seg ulike situasjoner og være fleksibel i lederstilen for å støtte medarbeidernes utvikling. Frode H. Haaland og Frode Dale (2005) argumenterer for at ledelse og særlig “førstegangsledelse” er nært knyttet opp mot endring av identitet. I denne forbindelse hevdes det at lederutviklingen starter når man blir leder for første gang. Forfatterne hevder at rolleskiftet og en forutsetning for egen lederutvikling er å legge fra seg sin tidligere rolle og identitet som fagperson. Overgangen til å bli leder anses derfor som en lang og personlig tung læringsprosess, hvor førstegangslederen utvikler kompetanse innenfor ledelse og deretter utvikler en egen lederidentitet (Haaland & Dale, 2005).

I boken *Sådan leder du medarbejdere der er klogere enn dig selv* (2005) sammenlikner Ole Steen Andersen og Søren Barlebo Rasmussen organisasjoner innenfor utdanningssektoren med “forskerhotell”. Et forskerhotell består av sterke individualister hvor lederne er blitt ledere gjennom tilfeldigheter. Lederen har ikke gitt opp forsker- og spesialistrollen, og lederoppgaven vil derfor bli ansett som en birolle i forhold til det faglige. Derfor ser lederen seg selv som en tillitsperson for organisasjonens medarbeidere, i større grad enn en del av organisasjonens ledelsessystem (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 57). Andersen og Rasmussen beskriver de “tilfeldige lederne” på fire måter. For det første anser de ikke seg selv som ledere, men som den fremste blant likemenn. For det andre mangler de aksept som ledere, da mange medarbeidere mener de kan lede seg selv. For det tredje mangler de profesjonell lederutdanning og dermed også lederverktøy. I denne sammenheng får de ingen coaching eller oppfølging i lederrollen. Til slutt opplever de en betydelig grad av rolleklarhet, hvor de har en usikker forståelse av sin egen rolle og hva det innebærer å være en leder (Andersen & Rasmussen,

2005, s. 57). De tilfeldige lederne mangler derfor grunnleggende lederegenskaper for utøvelsen av ledelse.

Andersen og Rasmussen hevder videre at det å være en god leder i en utviklingsorganisasjon krever at en er bevisst i sin lederrolle. Når de snakker om utvikling, menes det ledere som gir medarbeidere stor grad av frihet og som ser på muligheter fremfor begrensninger (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 58). Videre vektlegger de hvordan “den tilfeldige leder” kan utvikle seg som leder. Dette innebærer at vedkommende må få en ny identitet, eller at vedkommende må innta lederrollen. I denne forbindelse vektlegger Andersen og Rasmussen hvordan lederen for det første må anerkjenne sin egen betydning for organisasjonens mål og utvikling. Videre må lederen omdefinere sin faglige identitet fra produsent til mentor. Lederrollen innebærer derfor at vedkommende utøver faglighet på en ny måte, først og fremst gjennom å være en god relasjonsskaper (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 58).

I praksis innehar lederen to typer lederroller (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 79). I den første lederrollen må lederen anerkjenne medarbeideren ved å verdsette deres perspektiver, kompetanse og ideer. Lederen er fremdeles en faglig ressurs, men praktiserer faget sitt på nye måter som først og fremst innebærer en støtte- og koordineringsfunksjon. Dette innebærer å identifisere og forklare hvordan medarbeideren kan bidra med muligheter i organisasjonen. På samme måte må lederen tydeliggjøre for den enkelte medarbeider hvordan organisasjonen kan tilby fordeler og muligheter for å realisere medarbeiderens ideer og ambisjoner (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 79). Dette kan skape positive konsekvenser for medarbeidernes jobbtilfredshet og jobbengasjement (Ryan & Deci, 2000). I den andre lederrollen må lederen skape en tydelig sosial struktur og prosessstyring for medarbeiderne. Det er viktig å sørge for at medarbeidernes konstruktive bidrag blir integrert på en god måte, samtidig som lederen fungerer som en buffer mellom medarbeiderne for å forebygge konflikt (Andersen & Rasmussen, 2005, s. 79-80). Som et resultat av dette, kan det bidra til å utvikle medarbeidernes motivasjon.

2.2 Selvbestemmelsesteorien

I arbeidslivet er det nødvendig å tilfredsstille medarbeideres psykologiske behov for å skape interesse, trivsel og motivasjon (Reeve, 2018). Det inngår som en naturlig del av mennesket og menneskets aktivitet, å inneha psykologiske behov. Psykologiske behov er forhold som aktiviteter eller stimuli som synes å være nødvendige for menneskets trivsel og velbefinnende, men som det kan være vanskelig å finne en fysiologisk forklaring på (Kennair, 2020). Dersom

ledere legger til rette for tilfredsstillelse av psykologiske behov hos medarbeidere, kan det resultere i økt indre motivasjon.

Motivasjon kan defineres som en psykologisk prosess som igangsetter, regulerer og opprettholder atferd (Reeve, 2018). Motivasjon er et begrep med mange ulike definisjoner og perspektiv, men det er likevel tre vesentlige elementer som inkluderes i de fleste definisjoner av motivasjon; (1) retning, hva en person forsøker, (2) varighet, hvor lenge en person forsøker, og (3) intensitet, hvor hardt en person forsøker (Reeve, 2018). Motivasjon kan påvirke hvordan en bruker ferdigheter og evner, men også hvordan og i hvilken grad en utnytter disse ferdighetene og evnene. Motivasjonsforskerne Richard Ryan og Edward Deci (2000) skiller mellom ytre og indre motivasjon. Indre motivasjon handler om at man motiveres til innsats ved å oppleve arbeidet som meningsfylt, interessant og gledetfull. Denne type motivasjon har vist seg å korrelere godt med prestasjoner i arbeidslivet. Ytre motivasjon er når ytre belønninger eller konsekvenser motiverer til handling. For eksempel kan et ønske om å få høyere lønn motivere til handling. Psykososiale arbeidsmiljøfaktorer i et motivasjonspsykologisk perspektiv er opptatt av å tilfredsstille allmenne grunnleggende behov som er positivt relatert til jobbtrivsel, helse og ytelse. Ved å tilrettelegge for tilfredsstillelse av slike behov på arbeidsarenaen, kan det fremme et godt arbeidsmiljø (Ryan & Deci, 2000).

Ryan og Deci (2000) står bak utviklingen av selvbestemmelsesteorien. Denne teorien beskriver tre grunnleggende psykologiske behov hos mennesker; (1) selvbestemmelse (autonomi), (2) kompetanse (mestring), og (3) tilhørighet. (1) Selvbestemmelse er det psykologiske behovet for å erfare selvstyring og regulering av egen atferd (Sagdahl, 2019). Mennesker har et behov for ta egne valg, ha egne ideer over hva en skal gjøre, og ha muligheten til bestemme over eget liv. Atferd er autonom dersom ens interesser, preferanser, mål, verdier og lyster styrer avgjørelsesprosessen mot å engasjere seg eller ikke i en valgt atferd. Selvbestemmelse innebærer dermed at en har lyst til å gjøre noe, og utfører det etter egen vilje (Ryan & Deci, 2000).

(2) Kompetanse er det psykologiske behovet for å være effektiv i ens interaksjoner med omgivelsene. Det reflekterer ønsket om å strekke og utvide egne kapasiteter og ferdigheter, og på den måten finne og mestre optimale utfordringer og personlige vekstmuligheter (Reeve, 2018). Kompetanse kreves i alle mulige livssituasjoner, og mennesker har et indre behov for å være kompetente i disse situasjonene. Dersom mennesker opplever seg selv som kompetente, kan det resultere i positiv effekt, mestring og fremgang. Opplevelsen av å være kompetent

krever optimale utfordringer i ulike situasjoner, som gir individet mestringsfølelse og motivasjon.

Det siste psykologiske behovet (3) tilhørighet, innebærer et behov for å etablere nære emosjonelle bånd og tilknytninger til andre personer. Tilhørighet dreier seg om at vi har et ønske om å oppleve at våre liv står i en meningsfull sammenheng. Reis (2014) identifiserer tre karakteristikk for høy tilhørighetstilfredsstillelse; forståelse, validering og omsorg. Opplevelsen av tilhørighet er avhengig av støttende relasjoner som kjennetegnes av oppmerksomhet, varme, bekreftelse og gjensidig bekymring. Enhver relasjon er dermed ikke nødvendigvis tilfredsstillende, men krever en positiv interaksjon mellom to parter.

Ryan og Deci (2000) hevder at indre motivasjon oppstår når de tre grunnleggende psykologiske behovene er oppfylt. Ved å tilfredsstille menneskers psykologiske behov i arbeidslivet, kan det skape jobbengasjement, jobbtilfredshet og personlig vekst. Jobbengasjement resulterer i økt initiativ, innsats, entusiasme og planlegging, og kan redusere en arbeidstakers misnøye med arbeidsplassen sin. Tilfredsstillelse av psykologiske behov kan og forårsake positive resultater for menneskers helse og velvære, ved at det resulterer i positive emosjoner, selvtillit og livsglede, samt hindrer negative emosjoner, stress, mistriivsel og gjennomtrekk (turnover) (Ryan & Deci, 2000).

2.3 Sosial kompetanse

For å tilfredsstille de psykologiske behovene, kan det være avgjørende for en leder å ha høy sosial kompetanse. Stevens og Campion (1994) beskriver en liste med kunnskap, ferdigheter og egenskaper innen sosial kompetanse, som vil øke prestasjonen i arbeidsgrupper, og bidra til effektivt samarbeid. Stevens og Campion betegner egenskapene som *interpersonlig kunnskap*, og kan både være overlappende med en leders arbeidsoppgaver og bidra til økt sosial kompetanse. Den interpersonlige kunnskapen bidrar til et sunt arbeidsmiljø, med respekt for ulikheter i tanker og følelser. Sentralt i den interpersonlige kunnskapen for økt samarbeid, er kommunikasjon og konfliktløsning. God konfliktløsning krever evnen til å identifisere hvorvidt konflikter eksempelvis skyldes misforståelser, miskommunikasjon eller uforenlige personlige forskjeller i verdier, holdninger og mål. Gjennom en forståelse og åpenhet for grunnleggende ulikheter innen personlighet, vil en leder i større grad kunne identifisere typen av konflikt, og eventuelt løse dem på en bedre tilpasset måte. I tillegg vil økt mellommenneskelig kunnskap bidra til mer effektiv kommunikasjon og koordinering, gjennom å tilpasse informasjonsdelingen etter personlig preferanse, og oppgavefordelingen etter individuelle styrker og svakheter. Økt interpersonlig kunnskap kan på en rekke ulike måter bidra til mer

effektivt samarbeid, og kan knyttes opp mot det bredere begrepet om sosial intelligens (Stevens & Campion, 1994).

Sosial intelligens har, i likhet med begrepet emosjonell intelligens, ofte blitt kritisert for tvetydighet eller motstridende evidens, som i flere tilfeller delvis kan skyldes varierende definisjoner og metodiske tilnærminger (Bar-On & Parker, 2000 s. 157). Bar-On og Parker definerer sosial intelligens som en persons forståelse for individuelle forskjeller i personlighet og atferd, både hos seg selv og hos andre. Sosial intelligens handler om å være bevisst på sine egne unike karakteristikk, styrker, svakheter, preferanser og atferdsmønstre, samt en forståelse for hvordan dette påvirker andre. I tillegg er det svært sentralt med en forståelse for at andre personer kan oppfatte, fortolke og oppføre seg annerledes, og at dette vil kunne bidra til uenigheter og ulikheter i preferanser (Bar-On & Parker, 2000).

Sosial intelligens og kompetanse vil være svært viktig for en leder, for blant annet å kunne fange opp utfordringer og frustrasjon hos andre, og gjennom dette tilpasse egen kommunikasjon for økt effektivt samarbeid (Goleman & Boyatzis, 2008). Slike lederegenskaper kan styrke den sosiale relasjonen mellom ledere og medarbeidere. Kvaliteten på den sosiale relasjonen vil være med på å bygge tillit og respekt, som igjen vil kunne påvirke utfall på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. De mellommenneskelige faktorene og en styrket sosial relasjon mellom leder og medarbeider kan ha en tydelig positiv innvirkning på jobbprestasjon, jobbtilfredshet, konfliktløsning og intensjonen om å bli værende i organisasjonen (Gerstner & Day, 1997). I ledelsesutvikling kan det være viktig å poengtere at sosial kompetanse ikke utelukkende er en medfødt egenskap, men kan læres gjennom en prosess av erfaring og refleksjon (Goleman & Boyatzis, 2008).

2.4 Kolbs lærings sirkel

I arbeidslivet inngår arbeidstakere naturlig og kontinuerlig inn i ulike læringsprosesser. Læring handler om erverving av kunnskaper og ferdigheter med utgangspunkt i erfaring (Svartdal, 2022). Læring skjer kontinuerlig gjennom at arbeidstakere aktivt engasjerer seg i virksomhetens varierte gjøremål og prosesser, sammen med andre medarbeidere. Dale H. Schunk og Peggy A. Ertmer (2000) beskriver tre kriterier for å definere læring; (1) det skjer en endring i atferd eller kapasiteten til å utføre en atferd, (2) endringen eller kapasiteten for endring varer over tid, og (3) læring skjer gjennom praktisering eller andre former for erfaring, som for eksempel gjennom observasjon. Læring finner altså ikke sted dersom endringen skyldes noe midlertidig som for eksempel ved sykdom eller ruspåvirkning, og en utelukker atferdsendring

som antas å være bestemt av genetikk, slik som aldring. Læring kan dermed defineres som en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring.

David A. Kolb (1984) utviklet en teoretisk modell for å forklare hvordan mennesker lærer gjennom erfaring, refleksjon og handling. Ifølge Kolb foregår læring i en sirkulær prosess, bestående av fire stadier; (1) konkret erfaring/handling, (2) observasjon/refleksjon, (3) generalisering/abstraksjon, og (4) planlegging/ny handling. (1) Konkret erfaring/handling handler om en opplevelse (erfaring) av en prosess som et individ deltar i. Dette kan variere fra å delta i en faktisk aktivitet, eller å oppleve en faktisk hendelse. (2) Observasjon/ refleksjon består av å reflektere over den konkrete erfaringen. I dette stadiet vil den lærende reflektere og analysere opplevelsen fra så mange perspektiver som mulig og reflektere grundig over hva det betyr. Observasjon og refleksjon gir utgangspunkt for (3) generalisering og abstraksjon, hvor den lærende forsøker å strukturere og generalisere erfaringene og abstrahere disse til nye teorier og hypoteser. Den lærende vil trekke ut generelle mønstre eller konsepter fra den konkrete erfaringen, og utvikle forståelse for situasjonen på et mer abstrakt nivå. I det siste stadiet (4) planlegging/ny handling, bruker den lærende det hen har lært til nye handlinger og beslutninger. Nye opplevelser vil dermed starte læringssirkelen på nytt, og individet kan danne seg nye opplevelser og erfaringer.

Kolb (1984) forutsetter at den lærende lærer best når hen fungerer godt i alle stadiene i modellen. Modellen er ikke en lineær prosess, men en syklus, der en kan gå gjennom stadiene i hvilken som helst rekkefølge og gjenta dem så mange ganger som nødvendig for å oppnå læring. Kolbs læringssirkel inngår i mange ulike sammenhenger i arbeidslivet, der arbeidstakere observerer hverandre og tilegner seg nye ferdigheter og økt kunnskap. Læringssyklusen kan brukes som et verktøy for problemløsning og beslutningstaking på arbeidsplassen. Ansatte kan reflektere over situasjoner, identifisere mulige løsninger, og eksperimentere med ulike tilnærminger for å identifisere den mest optimale løsningen på et problem. Gjennom refleksjon og kunnskapsdeling kan ledere og arbeidstakere fremme samarbeid gjennom felles forståelse, som kan resultere i økt effektivitet og måloppnåelse. Kolbs læringssirkel gir dermed muligheter for læring, utvikling, samarbeid og innovasjon på alle nivåer i en organisasjon, fra individuelle ansatte til team og ledere (1984).

3.0 Metode

Metodekapittelet presenterer først valget av metodisk tilnærming og forskningsdesign. Deretter gjør vi rede for datainnsamling og gjennomføring av dybdeintervjuer. Videre blir kriterier for

utvalg og rekruttering beskrevet. Til slutt diskuteres analysemetoden dypere. Vi vil vurdere fordelene og ulempene ved denne metoden i lys av rapportens problemstilling, samt reflektere over etiske hensyn.

3.1 Kvalitativ metode

Det tildelte prosjektmandatet og den utformede problemstillingen åpner i utgangspunktet for bruk av både kvantitativ og kvalitativ metodisk tilnærming. Valget av forskningsmetode avhenger imidlertid av prosjektets problemstilling og formål. Gitt vår problemstilling anser vi en kvalitativ metodisk tilnærming som den metoden som vil gi et best egnet grunnlag for datainnsamling. En kvalitativ metodisk tilnærming vil muliggjøre for innhenting av informativ data som belyser problemstillingen ut ifra en dypere innsikt i deltakernes individuelle opplevelser.

En sentral del av prosjektmandatet har vært å skaffe innsikt i og informasjon om hvordan lederutviklingsprogrammet har vært nyttig i deltakernes egen lederpraksis i etterkant av avsluttet program. Problemstillingen vår innebærer derfor innhenting av opplysninger knyttet til personlige erfaringer og refleksjoner om lederutviklingsprogrammet RLP-Start. Kvalitativ metode er hensiktsmessig da det åpner for muligheten til å innhente data og dermed tilegne relevant innsikt i og informasjon om deltakernes erfaringer tett på informantene. Det er derfor gunstig med denne metoden for å samle mest mulig relevante data for å besvare problemstillingen.

3.2 Datainnsamling: semi-strukturerte dybdeintervjuer

Intervjuer av informanter gir tilgang til innsikt og vurderinger som ikke nødvendigvis kan fanges opp av spørreundersøkelser eller surveyer (Andersen, 2006, s. 285). Dybdeintervjuer anses som en hensiktsmessig metode for datainnsamling i situasjoner hvor man ønsker innsikt og informasjon om personlige opplevelser og erfaringer. Hensikten bak slike intervjuer er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger (Tjora, 2021, s. 127-128).

Semistrukturerte dybdeintervjuer involverer bruk av en forberedt intervjuguide, samtidig som de gir rom for fleksibilitet ved å kunne tilpasse intervjuguiden til hver enkelt informant. Dette muliggjør også en mer åpen samtale om informantenes egne refleksjoner, og tilleggsinformasjon en ikke nødvendigvis ville fått tilgang til (Tjora, 2021, s. 127-128). Bruk av semistrukturerte dybdeintervjuer vil derfor være godt egnet for å innhente data om informantenes erfaringer fra RLP-Start, og refleksjoner rundt programmets innflytelse og påvirkning på egen lederpraksis. I tillegg åpner semistrukturerte dybdeintervjuer for

tilpasninger underveis i intervjuet, slik at andre områder innen ledelse kan utredes og undersøkes for dypere forståelse. Ved å kunne utdype sine svar, vil også informantene gi oss tilgang til mer detaljert data.

I forbindelse med datainnsamlingen valgte vi å intervju en sentral nøkkelperson tilhørende RLP-Start, i tillegg til å intervju informanter som har gjennomført lederutviklingsprogrammet. Målet med intervjuet av nøkkelpersonen var å samle nødvendig bakgrunnsinformasjon om RLP-Start, inkludert dets formål og bakgrunn. Ved å intervju en sentral aktør i programmet, ønsket vi å få innsikt i de overordnede målene, innholdet og strategiene som er implementert, og den historiske konteksten, filosofien og teoriene som har formet programmet. Dette bidrar til å berike forståelsen av lederutviklingsprogrammet, dets bakgrunn og formål og dermed legge fundamentet for en grundig analyse i forskningsprosessen sett i lys av problemstillingen vi ønsker å besvare.

3.3 Utvalg og rekruttering

For å kunne besvare problemstillingen, var det sentralt å rekruttere et utvalg som hadde et tilstrekkelig tidsrom mellom deltakelse og datainnsamling. På bakgrunn av problemstillingen og rapportens formål valgte vi derfor å intervju informanter som gjennomførte kurset i 2022 og i 2019. Deltakere som gjennomførte kurset i 2020 og 2021 ble utelukket da programmets gjennomføring var preget av restriksjoner knyttet til covid-19-pandemien. I prosjektets forberedelsesfase fikk vi bistand fra oppdragsgiver, hvor de kontaktet samtlige deltakere som gjennomførte lederutviklingsprogrammet i 2022. Deretter videreformidlet oppdragsgiver kontaktinformasjonen til deltakere som var interesserte i å delta i studien, til prosjektgruppens medlemmer. Ettersom vi ikke fikk tilstrekkelig med respons, valgte vi å utvide utvalget til å også gjelde deltakerne som fullførte programmet i 2019. Totalt har vi intervjuet ti tidligere deltakere, hvor majoriteten av informantene deltok i programmet i 2022.

3.4 Analysemetode

Kodingen av intervjuene er basert på Tjoras (2021, s. 219-225) prinsipp om *empirinær koding*. Empirinær koding tar utgangspunkt i den genererte empirien, og utvikler koder og kategorier basert på ordene og begrepene som fremkommer i datamaterialet. Denne fremgangsmåten gjør det mulig å beskrive hva som faktisk fortelles i intervjuene i større grad enn ved å benytte seg av sorteringsbaserte koder, som i prinsippet kunne vært utviklet i forkant av selve analysen. Tilnærmingen med den empirinære kodingen bidrar til en induktiv prosess der dataen kan «tale for seg selv», uavhengig av tidligere antagelser og hypoteser (Johannessen et al., 2019, s. 37).

For generering av kodene ble hvert intervju gjennomgått linje for linje, og essensen i *hva* informantene fortalte ble trukket ut i form av deres egne ord og uttrykk, som dannet de ulike kodene. For å sikre gode empirinære koder ble det benyttet Tjoras (2021, s. 224) deduktive kodetest som en kvalitetskontroll. Hver kode ble kontrollert opp mot prinsippet om at de *ikke* skulle være enkle koder som kunne vært generert i forkant av prosessen. Videre skulle kodene representere *hva som ble sagt*, fremfor hva det ble snakket om. Engelskspråklige intervjuer ble kodet på engelsk, for å opprettholde prinsippet om å være mest mulig tekstnære, før utelukkende kodene ble oversatt til norsk.

Tabell 3.1: Eksempel på utdrag fra koding av intervju

Koding	Intervju
	(H) Det høres ut som det var et par nye momenter som kom frem i løpet av kursen, men hvilken grad føler du at programmet forberedte deg på rollen som forskningsleder?
Hadde vært forskningsleder	(I) Jeg tok kurset da jeg hadde vært forskningsleder i over et år, så det var halvveis ut i prosjektet.
Oppgradering når jeg allerede hadde erfaring	(I) Så det var kanskje ikke forberedelse, men det var mer en oppgradering når jeg allerede hadde erfaring.
Stor glede av kurset	(I) Jeg har lyst til å si at jeg er veldig positiv. Jeg har hatt en veldig stor glede av kurset.
Forklaring på at dette er normale prosesser	(I) Så det var kanskje ikke forberedelse, men mer en forklaring på at dette er normale prosesser.
Må kommunisere målsetninger tydeligere	(I) Hvis du opplever dette så kan du gjøre det på denne måten. Når du opplever at kommunikasjonen i prosjektet ikke går bra, og at folk ikke har en felles forståelse av hva som er oppdraget, så må du kommunisere og målsetting tydeligere.
Fikk hjelp og bidrag	(I) Så jeg tenkte at kanskje heller en forberedelse, så fikk jeg hjelp og bidrag under en konkret gjennomføring.

Neste steg i analyseprosessen var å kategorisere kodene inne i bredere temaer, der problemstillingen var styrende for hvilke temaer som ble ansett som relevante. Prosessen startet med en åpen erfaringsutveksling der essensiell tematikk fra hvert intervju ble løftet frem.

Likhetstrekk blant majoriteten av intervjuene, som direkte kunne knyttes til problemstillingen, dannet utgangspunktet for de første kategoriene. Hver av de tidligere genererte kodene ble deretter gjennomgått enkeltvis. Koder som ikke var relevante for besvarelsen av problemstillingen ble satt til side, mens relevante koder gjennomgikk Tjoras grupperingstest (2021, s. 232). Hver gruppe (kategori) skulle ha en indre konsistens, samtidig som de skilte seg tematisk ut fra resterende kategorier. Hver kode ble dermed kontrollert opp mot eksisterende grupper. Nye, tematisk ulike kategorier ble opprettet dersom aktuelle koder ikke passet inn i eksisterende grupper, samtidig som det var fokus på at hver kategori forble distinkte og ikke overlappende. Basert på de genererte empirinære kodene, utviklet det seg seks kategorier som anses som relevante for besvarelsen av problemstillingen. Følgende kategorier ble opprettet: (1) rolleavklaring og trygghet (2) sosial kompetanse (3) nettverksbygging og fellesskap (4) praktiske verktøy for forskningsledelse, (5) kompetanse, tilhørighet og mestring, og (6) variasjon i nytteverdi og utfordringer. Disse kategoriene blir utgangspunktet for videre analyse og besvarelse av problemstillingen.

Analysen og tolkningen av intervjuene er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor man ønsker å forstå informantens opplevelser og refleksjoner, fremfor «objektive sannheter» (Willig, 2013, s. 16). Gjennom intervjuene anses det ikke som mulig å kartlegge et eksakt bilde på den reelle nytteverdien som informantene har fått av kurset, men i stedet er fokuset rettet mot deres *opplevde nytteverdi*. Informantenes svar under intervjuene vurderes til å være ærlige representasjoner på deres opplevde nytteverdi. Ukontrollerbare faktorer som forventinger, individuelle erfaringer og hukommelse kan påvirke svarene, og skape et skille mellom opplevelsene og den faktiske nytten kursdeltakere har hatt i ettertid. Eksempelvis kan enkelte informanter ha hatt god nytte av bevisstgjøring av individuelle personlighetstrekk, og ubevisst benyttet dette i kommunikasjon med kollegaer, men uten å huske at de lærte dette på kurset. Utsendelse av forkortet intervjuguide i forkant av intervjuene hadde en hensikt å redusere feilkilden, gjennom å gi alle informanter lik mulighet til å reflektere og huske tilbake til kurset. Bedre tid til forberedelse kan ha bidratt til at svarene ble mer representative for informantenes totale erfaring og opplevelse. I kontrast kan uforberedte informanter muligens i større grad svare basert på hvilke minner som er enklest og raskest å gjenkalle. Videre er analysen basert på en *fortolkende* tilnærming, der funnene ses i lys av en bredere teoretisk kontekst. Tolkningen står alltid i fare for å tilegne informantene en dypere mening de opprinnelig ikke hadde, men denne risikoen vektes mot en oppfatning av at kunnskapen kun kan utvikles gjennom en bredere kontekstuell og teoretisk analyse (Willig, 2013, s. 86). Grunnet den store tematiske variasjonen

mellom deltakernes opplevelser, har det derfor også vært nødvendig med et større teoretisk rammeverk for å forstå både innhold og sammenheng mellom kontekst og opplevd nytteverdi.

3.5 Styrker og svakheter rundt metodevalg

Enhver forskningsstrategi- og metode har svakheter og begrensninger. En særskilt styrke ved dybdeintervju for datainnsamling er at metoden skaper en nærhet mellom forsker og informant, og at forskeren får innsikt i den individuelle opplevelsen og forståelsen av et forhold (Tjora, 2021, s. 128-130). På den andre siden, vil en utfordring ved dybdeintervjuer være at situasjonen er preget av informantenes subjektive referanserammer. Dybdeintervjuer genererer gjerne store mengder med kompleks data, og mengden kan være utfordrende å få oversikt over (Andersen, 2006). Videre kan semistrukturerte intervjuer føre til at noen temaer ikke blir utforsket grundig nok, eller at viktige aspekter overses. I datainnsamlingen bidro samtlige på prosjektgruppen i dybdeintervjuer. Derfor er det viktig å være bevisst på at hver enkelt forskers tolkninger og følelser kan påvirke et hvert intervju og påfølgende analyse, og at momenter kan tillegges ulikt vekt i hvert dybdeintervju. Det er også en kjent utfordring at situasjonelle faktorer i intervjuet kan påvirke data. Eksempelvis kan fysisk utførte intervjuer gi andre utfall enn intervjuer som gjennomføres digitalt, ved at den sosiale interaksjonen blir annerledes. En annen utfordring ved dybdeintervjuer er at det er både tid- og ressurskrevende, både i forberedelses- og gjennomføringsfasen. I vårt prosjekt oppstod det i tillegg utfordringer knyttet til rekruttering av informanter som resulterte i et mindre utvalg informanter. Utvalget med informanter har imidlertid gitt oss et bredt datagrunnlag som vi anser som tilstrekkelig for å kunne besvare problemstillingen.

En sentral styrke ved utvalget er at informantene gjennomførte lederutviklingsprogrammet for to til fem år siden, som har gitt dem mulighet til å praktisere erfaringer fra programmet i egen virksomhet. Dermed får vi større innsikt i nytteverdien, og en bedre forståelse av programmet i etterkant av RLP-Start. På den andre siden, ettersom informantene har arbeidet med egen ledelsespraksis i flere år, kan det være vanskelig å konkretisere hva som direkte skyldes læring fra lederutviklingsprogrammet, og hva som skyldes annen utvikling eller praksis på egne arbeidsplasser. Det kan derfor antas at tidligere deltakere kan ha glemt viktig informasjon og at studien kan ha oversett ulike nyanser. For å motvirke dette, ble informantene tilsendt en forkortet intervjuguide på forhånd.

En annen svakhet ved dybdeintervjuer er at det kan være vanskelig med rekruttering av kandidater. Det å identifisere og tiltrekke seg egnede deltakere som oppfyller kriteriene for studien kan være utfordrende. En svakhet ved rekruttering til studien på et generelt nivå er at

det er et begrenset antall deltakere som gjennomfører lederutviklingsprogrammet hvert år, og det er derfor ikke en stor populasjon hvor utvalget kan hentes fra. Videre kan det være vanskelig å rekruttere tilstrekkelig antall informanter med ulik erfaring fra deltakelsen. En potensiell svakhet ved slik rekruttering er at informantene kan tilhøre et ytterpunkt når det gjelder erfaring, og enten har svært positive eller svært negative opplevelser med sin deltakelse. Derimot ser vi på dette som en mulighet til å få et bredere spekter av opplevelser og erfaringer. I tillegg består utvalget av informanter med ulik demografisk tilhørighet, der informantene varierer i kjønn, minoritetsbakgrunn og institusjonell tilhørighet. Dette bidrar igjen til et mangfold av erfaringer.

Tjora (2021) hevder at vurderingen av forskningens kvalitet avhenger av en undersøkelse og diskusjon av kriteriene for gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. Svakhetene som nevnt tidligere påvirker generaliserbarheten og validiteten av resultatene. Dybdeintervjuer har ofte begrensninger når det gjelder å produsere et representativt resultat, da resultatene ofte er spesifikke for hver enkelt informant og derfor ikke nødvendigvis generaliserbare. Denne begrensningen forsterkes når antallet informanter er begrenset. Videre vil denne begrensningen også gjøre seg gjeldende når det gjelder ekstern gyldighet. Det har imidlertid ikke vært en målsetting å generalisere studie, og vi anser dermed ikke dette som en svakhet.

3.6 Etiske hensyn

Etikk og etiske hensyn er sentralt for å sikre at intervjuene gjennomføres i henhold til de forskningsetiske retningslinjene (NESH). Det er viktig å “... ivareta deres [informantenes] personlige integritet, sikkerhet og velferd” som innebærer innhenting av samtykke for deltakelse i prosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Et informert samtykke har blitt innhentet ved at informantene har fått et informasjonsskriv om dette prosjektet, samt skrevet under et samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet ble signert før intervjuet, og informantene ble påminnet om deres rettigheter og frivillige deltakelse før intervjuene ble gjennomført.

Deltakernes anonymitet har blitt sikret på flere vis. Før datainnsamlingen ble prosjektet meldt til SIKT og godkjent før behandling av personopplysninger. Alle data som inneholder personidentifiserbare opplysninger har blitt lagret trygt på UiO sin lagringstjeneste Educloud. Dette innebærer lydopptak som ble gjort under intervjuene, samt transkripsjoner av intervjuene. Etter avidentifisering ble dataene tatt ut fra lagringsstedet Educloud og brukt i videre arbeid med oppgaven; koding, kategorisering og rapportskriving.

4.0 Drøfting av funn

Denne delen av rapporten presenterer funnene fra de gjennomførte dybdeintervjuene, analysert i lys av relevant teori. Som nevnt, har funnene resultert i seks kategorier som vil bli diskutert i de seks neste delkapitlene: Rolleavklaring, mestring og trygghet; økning av sosial kompetanse og kommunikasjon; nettverksbygging og fellesskap; praktiske verktøy for forskningsledelse; kompetanse, tilhørighet og autonomi; og nytteverdi og utfordringer.

4.1 Rolleavklaring og trygghet

Et sentralt formål med lederutviklingsprogrammet er at deltakerne skal bli tryggere i lederrollen (UiO, 2024). I programmet fikk de derfor virkelighetsnære caser og oppgaver de skulle løse for å fremme læring og motivasjon til å lede. Ut ifra intervjuene ble det tydelig at det var en variasjon hvor trygge de ulike deltakerne var i lederrollen, før de deltok på RLP-Start. Funnene viser at de fleste deltakerne hadde ingen eller lite erfaring med forskningsledelse fra før, som er i tråd med kursets målgruppe: *“forskere som er helt i starten av sin karriere som forskningsleder”* (UiO, 2024). Flere informanter gir eksempelvis uttrykk for lite ledererfaring: *“Jeg følte meg helt på bortebane før jeg deltok på kurset”* og *“Kunnskap rundt det å lede, var ekstremt fjernt for meg.”*. En fellesnevner for de fleste deltakerne var at de ikke hadde erfaring med forskningsledelse, men at de hadde erfaring med ledelse fra tidligere yrkespraksis: *“jeg har hatt mange andre små lederstillinger tidligere i mitt yrkesliv”*; *“jeg har vært leder i offentlig sektor i mange år”*; *“jeg har drevet mye med generell ledelse”*. En informant satt også igjen med inntrykk av at mange deltakere hadde ledererfaring fra før: *“jeg tror de fleste i rommet allerede kunne mye om prosjektledelse. I alle fall er det slik jeg føler det”*.

Til tross for ulike bakgrunn og variert grad av ledelseserfaring, har flere av informantene et behov for å uttrykke at de først og fremst anser seg selv som forskere. Dette gjenspeiles blant annet i en informants utsagn: *“Jeg ser meg selv først og fremst som forsker.”* Videre uttaler en annen informant at *“Ledelse er jo et fag. Vi har jobben vi har fordi vi er ekspert i et fag. Og det er jo ikke ledelse.”*. Kombinasjonen av manglende rolleoppfatning av seg selv som leder og ledererfaring i forskningssammenheng, kan tyde på mangel på lederopplæring i academia. En deltaker bygger opp under denne antakelsen ved å argumentere for at det å få lederopplæring som forsker er et "privilegium": *“Jeg tror ikke at alle forskere har privilegiet å bli eksponert for opplæring.”*. På bakgrunn av en opplevelse av fraværende lederopplæring blant forskere, kan en anta at det er et behov for opplæring og kursing av forskere. En informant påpeker imidlertid at en gjennom prosjektarbeid som forsker *“har mye uformell ledelse”*, og slik

opparbeider seg lederferdigheter. En annen informant påpeker imidlertid at *“det er nok lurt å få opplæring i det å være leder”*. Utsagnene kan dermed tyde på at en som forsker vil kunne lære lederferdigheter gjennom prosjektdeltakelse, men at flere også ser verdien og fordelene med formell lederopplæring.

4.1.1 Manglende lederutdanning- og erfaring

En mulig forklaring på hvorfor forskningsledere tar på seg lederroller til tross for manglende formell lederutdanning, kan forklares gjennom den utbredte praksisen med intern rekruttering til lederstillinger i kunnskapsorganisasjoner. Dette impliserer en karriereovergang hvor en ansatt går fra en faglig rolle til en lederrolle innenfor samme organisasjon (Bjerva & Guldvik, 2023, s. 280; Skorge & Svantesen, 2016, s. 169). Til tross for at intern rekruttering er en vanlig praksis, kan denne metoden å rekruttere på innebære utfordringer. En informant påpeker for eksempel at *“At noen plutselig blir leder for et eller annet kan komme brått på (...) det å ta denne lederautoriteten, kan være veldig vanskelig.”*. Informanten viser dermed at overgangen fra forsker til leder kan være utfordrende å anerkjenne seg selv som leder, men også å oppnå aksept fra medarbeidernes av en selv som leder.

På bakgrunn av utsagnene kan en argumentere for at intern rekruttering og manglende ledererfaring kan gjøre det utfordrende å oppnå status, respekt og autoritet fra medarbeidere. Likevel kan en på bakgrunn av andre informanter anta at ledelse i kunnskapsorganisasjoner er mer en utfordring generelt, uavhengig av ledererfaring og hvordan leder rekrutteres. Flere deltakere viser blant annet til at det kan være utfordrende å oppnå autoritet og myndighet som leder i forskningsfeltet: *“Det er som å lede katter. Du kan prøve, men det er ikke sikkert de lar seg lede allikevel.”*; *“Det å lede forskere og det å lede administrativt ansatte er to helt forskjellige ting”*. I tillegg til at det flere av informantene synes det er krevende å lede forskere, kan også motivasjon til ledelse generelt påvirke ønske om å lede: *“ledelse i akademia er jo vanskelig, for det er få som vil gjøre det (...) i likhet med veldig mange andre forskere, har jeg mest lyst til å forske og undervise.”*. En kan i den forbindelse se hvordan kombinasjonen av motivasjon til å lede, rolleforståelse og utfordringer knyttet til å lede forskere kan forklare ledelsesutførelsen og trygghet i rollen.

4.1.2 Læring, selvrefleksjon og lederutvikling

Før deltakelse i lederutviklingsprogrammet rapporterte deltakerne en manglende klarhet når det gjaldt deres forståelse av lederrollen og de spesifikke kravene som er knyttet til posisjonen som forskningsleder. Flere av de som uttrykte usikkerhet knyttet til forventninger til rollen,

påpekte at de på forhånd av programmet ønsket tips, råd og konkrete verktøy: *“Jeg hadde et ønske om å utvikle meg selv og et behov for å lære konkrete verktøy og måter å lede et prosjekt på, på en god måte.”*; *“få noen praktiske tips og triks på hvordan man kan få til ledelse av forskere.”*. Deltakernes opplevelser av usikkerhet knyttet til overgangen fra fagspesialist til leder, kan gjenspeiles i ledelsesteorien om førstegangsledelse (Haaland & Dale, 2005). Teorien vektlegger hvordan rolleendringen fra fagperson til forskningsleder innebærer en endring i identitet, og er en stor læringsprosess. Dette gjenspeiles videre i utsagnene *“Motivasjonen min var egenutvikling til å bli en leder på en god måte”*; *“På grunn av personligheten min, var det fint å reflektere over meg selv, og hva jeg kunne forbedre (...) som leder.”*. I denne forbindelse vektlegger Andersen og Rasmussen (2005) viktigheten av læring av praktiske støtte- og koordineringsfunksjoner i overgangen mellom rollen fra produsent til mentor. Deltakernes behov for konkrete verktøy for utøvelsen av sin nye rolle gir uttrykk for dette.

En betydelig andel av deltakerne med lite eller ingen ledererfaring fra før av, påpekte at de i løpet av deltakelsen hadde størst utbytte av selve læringen om forskningsledelse som lederutviklingsprogrammet bidro til, på ulike måter. Det ble blant annet vektlagt hvordan bevissthet rundt ledelse i kombinasjon med innsikt i egen personlighet og lederstil var av stor nytteverdi: *“Det ga meg mye læring på hvordan jeg fungerer, hvilke styrker og svakheter jeg har”*. Bevisstheten rundt egen personlighet og lederstil kan dermed antas å ha gitt deltakerne verktøy for selvrefleksjon og en tydelighet rundt rolleforståelse. Det er særlig aspektet om selvrefleksjon som trekkes frem når deltakerne ble spurt om hvordan lederutviklingsprogrammet har påvirket deres ledelsespraksis i ettertid av deltakelsen. I tillegg retter flere oppmerksomhet rundt ulike tips og råd som er kommet frem i ulike deler av programmet. Deltakernes behov for bevisstgjøring kan ses som sosial kompetanse, i lys av teorien om interpersonlig kunnskap (Stevens & Campion, 1994). En utvikling av sosial kompetanse hos forskningsledere skaper økt bevisstgjøring, selvrefleksjon og innsikt i egen ledelsespraksis, som de nye lederne opplever som svært nyttig.

4.2 Sosial kompetanse

En av de mest fremtredende og gjennomgående temaene på tvers av informantene, var på hvilken måte RLP-Start bidro til bevisstgjøring av individuelle forskjeller. Gjennom kurset blir deltakere presentert for Herrmanns Whole Brain Thinking model, og gjennomfører i den forbindelse en personlighetstest. Denne modellen og tilhørende personlighetstest tar utgangspunkt i en konseptuell firedeling av personlighet og foretrukket måte å tenke på (Herrmann, u.å.). Basert på testresultatene blir man tildelt en fargekategori som representerer

de ulike personlighetstypene og tenkestil, ut fra om man i størst grad er analytisk, praktisk, relasjonell eller eksperimentell.

Enkelte av informantene var skeptiske til personlighetstesten, med utsagn som «*personlighetstesten var ikke praktisk brukbar*»; «*det var en lite vitenskapelig personlighetstest*»; «*ikke er supernyttig å fargekategorisere menneskene*». Derfor har de også tatt aktivt avstand fra å benytte personlighetsteorien, og uttrykker blant annet «*jeg har ikke tenkt på denne måten i etterkant*». De samme kritiske deltakerne rapporterer i tillegg at de i mindre grad har fått utbytte i form av økt forståelse for individuelle forskjeller hos personer de skal lede. Årsakene til at de kritiske informantene opplever lite læringsutbytte kan variere, men i stor grad fremstår flere av svarene å være relatert til en negativ oppfatning av personlighetsteorien. Sett i lys av læring som en sirkulær prosess (Kolb, 1984) kan det være mulig at de kritiske refleksjonene bryter sirkelen, og dermed hindrer ny erfaring. Dette kan muligens forklare hvorfor enkelte, gjennom kritisk evaluering, valgte å ta avstand fra videre bruk av personlighetstesten, og med dette stoppet ytterligere erfaringslæring fra å skje. I tråd med informantenes egne ord om å ikke ha hatt nytte av personlighetsteorien i etterkant, så kan negative oppfatninger direkte hindre langvarig utbytte og læring. En tydeligere forventningsavklaring rundt formål og bruksmåte, kan derfor antas å potensielt motvirke de kritiske evalueringene. Ettersom kritikken i stor grad rettes mot mangelen på vitenskapelig forankring, så kan tydeligere kommunikasjon om at hensikten med personlighetsteorien utelukkende er å være et *språklig verktøy for forståelse av individuelle forskjeller*, bli en alternativ måte å avklare forventningene på. God forventningsavklaring bidrar naturlig til mer realistiske forventninger, og kan muligens hindre at læringssirkelen brytes. I sterk kontrast til de skeptiske deltakerne, så har majoriteten av informantene fått et svært godt utbytte av bevisstgjøringen av ulikheter innen preferanser og personlighet.

4.2.1 Bevisstgjøring av individuelle forskjeller

Uavhengig av Whole Brain-modellens vitenskapelige validitet, opplever flere av kursdeltakerne at personlighetstesten er et nyttig verktøy for å forstå seg selv og andre bedre. En av informantene uttrykker dette direkte, med henvisning til den gjennomførte personlighetstesten «*Det ga meg veldig mye læring om hvordan jeg fungerer, hvilke styrker og svakheter jeg har, og hvordan jeg kommuniserer med folk rundt meg*». Gjennom å bli bevisst på egne tendenser og preferanser, kan det også være mulig å se i hvor stor grad disse skiller seg fra andre personer. Med et nytt perspektiv på personlighet, har enkelte av deltakerne innsett at de i forkant av kurset var «*god på å lede de som var kliss like meg selv*», mens de hadde

større utfordringer med å forstå, kommunisere med og lede personer med en annerledes personlighetstype. Uten et verktøy for å forstå og snakke om individuelle forskjeller, hadde flere informanter, i forkant av RLP-Start, samarbeidsutfordringer med ulike kollegaer. I etterkant av kurset er det flere som har tatt med seg personlighetsteorien og benyttet den for å bedre forstå personene de skal lede. Direkte har enkelte informanter begynt å «*sette mer pris på andre personlighetstypene*», og fått en bedre forståelse for hvordan andre personer kan fungere. Helhetlig er det flere informanter som rapporterer at de i senere tid har blitt flinkere til å ta hensyn til de som er annerledes enn seg selv, bedre forstår deres preferanser, og har sammenlagt blitt bedre til å kommunisere med andre.

Økt forståelse for egne preferanser og individuelle forskjeller i personlighetstrekk kan anses som både en økning av sosial intelligens (Bar-On & Parker, 2000) og interpersonlig kompetanse (Stevens & Campion, 1994). I tråd med disse teoriene melder flere av informantene at bevisstgjøringen rundt personlighet har direkte bidratt til bedre kommunikasjon, bedre oppgavefordeling basert på styrker og svakheter, og med dette også mindre opplevd friksjon mellom seg selv og personene de skal lede. Enkelte informanter påpeker at innsikten i personlighet har bidratt til at de i ettertid har blitt bedre på «*hvordan interagere med andre mennesker*»; «*reflektere rundt påvirkningen på andre*»; «*lage rom for andre med ulik personlighetsstil enn meg selv*», og med dette i større grad kunne «*skape utvikling og trivsel i team*». Ut fra intervjuene som er gjennomført er det derimot ikke mulig å fastsette den reelle nytteverdien og direkte konsekvensene av den økte sosiale kompetansen blant kursdeltakerne. Basert på Gerstner og Day (1997), samt beretningene til informantene, fremkommer det derimot at blant de som har hatt en positiv innstilling til personlighetsteorien, har en tydelig opplevd økning i deres evne til å forstå og kommunisere med andre. Dette kan ha bidratt positivt til utvikling av ferdigheter innenfor samarbeid og konfliktløsning, samt økt jobbtilfredshet i etterkant av kurset. Som del av en kunnskapsorganisasjon der autoritet er knyttet til fagkompetanse (Skorge & Svantesen, 2016, s. 156), og øvrige lederfunksjoner blir nedprioritert (Strønen et al., 2018), så kan utvikling av sosial kompetanse dekke et viktig kunnskapshull hos forskningsledere. Sosial kompetanse representerer dermed en konkret form for kunnskapsutvikling, som flere deltakere rapporterer å ha nytte av i egen virksomhet. Denne kompetansen kan bidra til at deltakere er mer effektive i deres interaksjon med sine omgivelser, og at de i større grad mestrer oppdukkende utfordringer (Reeve, 2018). I tillegg til at kompetanse og mestringsfølelse er en viktig komponent av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000), så er gode sosiale interaksjoner også viktig for nettverksbygging og fellesskap.

4.3 Nettverksbygging og fellesskap

RLP-Start vektlegger at deltakerne skal lære av og inspireres av hverandre (UiO, 2024). Under samlingene blir dermed erfaringsutveksling og ulike øvelser utført i ulike basisgrupper som deltakerne har fast tilhørighet til, og som fasiliteres av styremedlemmene i programmet. En utarbeidelse av slike grupper resulterer i en utvikling av deltakernes tilhørighet til gruppen, samt et godt fellesskap. Dette bidrar videre til at deltakerne får mulighet til å utvikle nettverket sitt innenfor, og på tvers av ulike forskningsmiljøer.

Nettverksbygging handler om å bevisst og systematisk bygge og dyrke gode relasjoner (Lederne, 2024). Dette kan være relasjoner til familiemedlemmer, venner og kollegaer i arbeidslivet. Tillit, samarbeid, læring, deling og åpenhet er sentrale komponenter og forutsetninger for å etablere gode relasjoner. Basert på intervjuene av deltakerne fra RLP-Start, har mange av informantene gitt uttrykk for at arbeidet i gruppene har bidratt til et større nettverk for deltakerne, og et bedre fellesskap på tvers av ulike forskningsmiljø. En informant uttrykker at *“det har vært svært lærerikt, inspirerende og motiverende å møte andre ledere og utvide nettverket”*. Et solid nettverk basert på gode og langvarige relasjoner kan åpne opp for muligheter til å lære, dele erfaringer, og å inspirere hverandre (Kolb, 1984). For eksempel uttrykker en informant at *“gruppene åpnet for åpenhet og lagde rom for sårbarhet”*. Ens nettverk er et godt sted for å lufte tanker og ideer, og motta tips og anbefalinger fra andre. Dette fant mange av informantene svært nyttig, siden gruppen bestod av forskningsledere med varierende grad av erfaringer og ulik institusjonell tilhørighet. Gode relasjoner på arbeidsplassen er avgjørende både for trivsel og prestasjoner. Medarbeidere som trives med kollegene er mer robuste for stress og har lavere sykefravær (Lederne, 2024).

4.3.1 Nettverksbygging, individuelle behov og utvikling

Ifølge selvbestemmelsesteorien har mennesker grunnleggende psykologiske behov for opplevelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi. I flere av intervjuene uttrykte informanter at *“det var veldig deilig at alle andre hadde de samme problemene som meg”*; *“Det å bringe folk sammen er fint”*; *“Svært motiverende og inspirerende folk i gruppa”*. Erfaringsutveksling og caseløsninger har bidratt til at flere av deltakerne opplevde en form for tilhørighet, der deltakerne kjente seg igjen i hverandres situasjoner. Lederutviklingsprogrammet RLP-Start samler sammen forskningsledere fra ulike miljøer, og informantene uttrykker dette som svært nyttig, som en konsekvens av en opplevelse av tilhørighet til et fellesskap. Å oppleve og være en del av et fellesskap har vært verdifullt for informantene. Positive sosiale relasjoner, tillit, respekt og anerkjennelse fører til økt opplevelse av tilhørighet (Gagné & Deci, 2005), og flere

av informantene opplevde deltakerne sine som tillitsfulle og respektfulle. En informant formidler at *“jeg har fortsatt kontakt med gruppa... det har vært nyttig med et nettverk av ledere”*. En følelse av tilhørighet til et fellesskap kan dermed antas å forårsake en økning i positive følelser som glede, tilfredshet og inspirasjon, samt trivsel og kompetanse til å løse ulike utfordringer i fremtidig forskningsledelse.

På den andre siden har andre informanter uttrykt *“hadde tenkt til å holde kontakt med gruppen i etterkant av deltakelsen, men det skjedde ikke”*, *“møte etter programmet hadde vært fint”*, og *“snakker ikke mer med gruppa i dag, men kunne ha tenkt meg det”*. Disse inntrykkene kan tolkes som at informantene ønsket et opplegg i etterkant av lederutviklingsprogrammet RLP-Start. Opplevd tilhørighet korrelerer med trivsel og gode jobbprestasjoner (Deci & Ryan, 1985), og det kan dermed være svært gunstig å opprettholde opplevelsen av tilhørighet i forskningsmiljøet. En informant sier at *“Fordi jeg ikke synes det fungerte optimalt, tror jeg det er lurt å ha refleksjonsgrupper i etterkant”*. Dersom lederutviklingsprogrammet hadde hatt et opplegg i etterkant med rom for summing og refleksjon, kunne deltakerne hatt mulighet til å opprettholde kontakten med gruppen, og opplevelsen av tilhørighet i ulike forskningsmiljø. Forskningsledelse kan være en ensom posisjon, og muligheter for å ha et nettverk med andre forskningsledere kan dermed være et godt hjelpemiddel for nye eller lite erfarne forskningsledere.

Nettverksbygging og et tett fellesskap kan forbedre den sosiale kompetansen hos nye eller lite erfarne forskningsledere (Bar-On & Parker, 2000). Dersom forskningsledere har et stort nettverk bestående av andre medlemmer i et forskningsmiljø, kan det styrke kommunikasjonsferdigheter og bidra til effektivt samarbeid og måloppnåelse. Dette kan være et nettverk bestående av både interne ledere fra samme institusjon, eller eksterne ledere med annen forskningserfaring. En informant fremhever *“Fint å møte andre forskere fra andre institusjoner og diskutere... verdifullt med råd fra disse...”*. Ved at basisgruppene som dannes i RLP-Start både kan bestå av interne ledere fra UiO, og eksterne ledere fra andre institusjoner, kan det resultere i bredere forskningserfaring. Forskningsledere fra ulike institusjoner kan dele erfaringer innen ulike prosedyrer og fremgangsmåter, og lære og utvikle kunnskap og ferdigheter innen forskningsledelse (Kolb, 1984). Videre kan det skape økt fellesskapsfølelse og identitetsfølelse til egen og andres institusjon. De mellommenneskelige faktorene og en styrket sosial relasjon mellom individer i et nettverk, kan ha en positiv innvirkning på jobbprestasjon, jobbtildfredshet og konfliktløsning, og resultere i økt sosial kompetanse hos forskningsledere (Gerstner & Day, 1997).

4.4 Praktiske verktøy for utøvelse av forskningsledelse

I intervjuene kommer det frem at lederutviklingsprogrammet har gitt deltakerne ledelsesverktøy for deres praksis. Ved spørsmål om hva deltakerne har hatt mest nytte av i egen ledelsespraksis etter avsluttet deltakelse, er det en betydelig andel av deltakerne som trekker frem det de betegner som «verktøykassen». En informant uttaler: *«De ga meg ikke oppskriften på alle problemene jeg kunne komme borti, men de ga meg verktøy. Og det er vel det viktigste.»* Konkret refererer deltakeren til et sett med lederverktøy som identifiseres, diskuteres og læres gjennom ulike moduler. Verktøykassen gir ikke svar på alle utfordringer en kan støte på i rollen sin som forskningsleder, men den gir verktøy for problemløsning av ulike situasjoner. Det at deltakerne spesifiserer verktøykassen i forbindelse med hva som var nyttig, kan ses i sammenheng med teoriene om ledelse i kunnskapsorganisasjoner (Døving et al., 2016, s. 14). Et kjennetegn på en “tilfeldig leder” er at de mangler profesjonell lederutdanning og dermed også lederverktøy. Kunnskap om disse verktøyene er en sentral del i den personlige utviklingen som leder, og for å kunne mestre rollen som forskningsleder..

Deltakerne bruker begrepet “verktøy” todelt, hvor det på den ene siden refereres til konkrete ledelsesverktøy, og på den andre siden refereres til bevisstheten og refleksjonen over lederstil og rolle. For eksempel benytter en deltaker begrepet “verktøy” i forbindelse med *“strategier for stressmestring”*. En annen deltaker benytter imidlertid begrepet ved beskrivelse av *“refleksjonsverktøy”* i forbindelse med læring og ledelsesutvikling. Dette kan tyde på at begrepet brukes subjektivt, og at innholdet i begrepet har ulik betydning for deltakerne. Det kan derimot identifiseres flere fellestrekk.

4.4.1 “Det er spesielt å lede mennesker som ikke vil bli ledet”

Funnene viser at behovet for praktiske ledelsesverktøy i stor grad er avhengig av miljøet deltakerne utøver ledelse i. Blant annet kommer dette tydelig frem i en informants utsagn: *“Det er spesielt å lede mennesker som ikke vil bli ledet”; “Det å lede veldig høykompetente mennesker krever jo at du har en demokratisk lederstil og gjøre at alle føler seg sett og hørt (...) Da har det vært nyttig å ha noen av verktøyene i bakhånd.”* Forskningsmiljø kan preges av selvledelse og autonomi, og flere av deltakerne gir uttrykk for at det å lede akademisk høykompetente mennesker, kan være krevende. Utfordringene deltakerne gir uttrykk for, er i tråd med kjente utfordringer innen organisasjoner som preges av selvledelse. Selvledelse kjennetegnes ved høy grad av egen administrasjon, beslutningsmyndighet og ansvar, og dette innebærer at lederrollen primært består av være en overordnet koordinator og støttespiller for medarbeidere (Martinsen, 2004, s. 293). En informant uttaler i denne sammenheng at *“Det har*

vært nyttig å ha noen av verktøyene i bakhånd når jeg har måttet være mer autorativ, når du må være mer demokratisk, og når du må være veldig tydelig (...) Du kan switche mellom ulike stiler, men du gjør det på en gjennomsigtig og ærlig måte.” Forskningslederrollen kan derfor sies å måtte tilpasses til hver enkelt medarbeiders behov, og deltakerne gir uttrykk for at verktøyene har vært nyttig for deres ledelsespraksis.

Majoriteten av deltakerne med lite eller ingen ledererfaring fra før uttrykker at de har fått god nytte av konkrete verktøy for ledelse. En betydelig andel av deltakerne med tidligere ledererfaring påpeker at de synes praktiske tips og anbefalinger har vært nyttig. Av de konkrete verktøyene for ledelse, er det særlig verktøyene for “time management”, delegering, stressmestring og kommunikasjon som har vært gjentakende. For eksempel uttaler en informant hvordan det å *“etablere kommunikasjonsretningslinjer for effektivt teamarbeid”*, som viser til konkrete kommunikasjonsverktøy, har vært nyttig. Dette kan være kommunikasjonsverktøy som for eksempel Teams, Zoom og TeamViewer. En annen deltaker uttaler at kommunikasjonsverktøy innenfor prosjektarbeid var nyttig: *“Andre ting jeg har brukt i prosjektarbeidet (...) Uttrykk de kalte “corporate drain”, det at man som prosjektleder skal skjærme prosjektdeltakerne for alt for mye informasjon”*. I denne forbindelse har kommunikasjonsverktøyet bidratt til økt bevissthet rundt kommunikasjonsferdigheter i egen ledelsespraksis.

Videre påpeker noen av deltakerne at det er blitt enklere å definere tydelige ledelsesoppgaver mot administrasjonsoppgaver, konkretisere og nedsette mål i team og det å sette av og prioritere tid (time management) i etterkant av programmet. En deltaker uttaler i denne forbindelse at *“ledelseskurset viste en tydelig forskjell på administrasjon og ledelse (...) så det å gjøre det skillet tydeligere, og putte ulike aktiviteter i ulike båser innenfor henholdsvis administrasjon og ledelse, var veldig nyttig, synes jeg”*. Blant deltakerne med lite ledererfaring fra tidligere, ble dette ansett som særlig nyttig. Eksempelvis påpekte noen deltakere at de hadde behov for informasjon om de praktiske aspektene ved forskningsledelse, som hvordan en får støtte og hvordan en organiserer gruppen. En deltaker påpeker i denne sammenheng at de lærte dette gjennom erfaringsutveksling med mer erfarne deltakere: *“... de andre deltakerne visste for eksempel om arbeidspakker, hvordan man søker om finansiering, og alle praktiske detaljer”*. Dette tyder på at skillet mellom ledelse og administrasjon har vært oppklarende og bidratt til å redusere rolleklarhet.

4.4.2 Erfaringer

Det varierer imidlertid hvorvidt de konkrete ledelsesverktøyene blir ansett som nyttige for deltakernes egen ledelsespraksis i ettertid. Noen av deltakerne gir uttrykk for at verktøyene var nyttige, men at de ikke nødvendigvis brukes i egen ledelsespraksis. En informant uttaler: *«Det er ikke naturlig for meg å bruke mye av dette rett inn i forskningsgruppen (...) Du kan ikke velge å ta et verktøy rett inn, det hadde ikke fungert.»* Videre viser empirien at det er stor variasjon blant deltakerne når det gjelder hvilke konkrete verktøy de har benyttet seg av i egen ledelsespraksis. Felles for en stor andel av deltakerne med både ingen eller noe tidligere ledererfaring, er at det er vanskelig for dem å si konkret hvilke ledelsesverktøy de har tatt med seg videre. En av informantene uttaler: *“Det er veldig vanskelig å si at et verktøy har hatt effekt direkte inn i egen praksis (...) Det er mange arenaer og til sammen mange spredninger (...) og det er kraften av alt som gjør at det endres inn i egen praksis.”* I denne forbindelse uttaler også en informant at: *“Noen ganger kommer effekten lenge etterpå, og noen ganger kan det komme av at man synes noe ikke fungerte, og som da gjør at man gjør det motsatte.”* Utsagnene kan gjenkjennes i flere av de andre deltakernes perspektiver på nytteverdi. Denne usikkerheten gjør det vanskelig å vite i hvilken grad deltakerne har hatt nytte av de ulike ledelsesverktøyene fra RLP-Start i egen praksis i ettertid.

Variasjon i nytteverdi av de ulike ledelsesverktøyene kan ha flere årsaker. Noen av deltakerne reflekterer over dette ved å påpeke at til tross for at disse verktøyene ikke har vært nyttige for dem selv, kan de ha hatt nytteverdi for andre deltakerne. Et fåtall av deltakerne begrunner begrenset nytteverdi med at et konkret ledelsesverktøy ikke fungerer i *deres* ledelsespraksis. Deltakernes opplevelser kan ses i lys av Kolbs læringssirkel (1984). Gjennom deltakelse i lederutviklingsprogrammet og læring av ulike ledelsesverktøy, har de gjennom diskusjon og praktisering knyttet erfaring til verktøyene. Som nevnt kan dette også innebære at en velger å ikke bruke et ledelsesverktøy fordi det ikke var optimalt, eller at en velger å benytte seg av andre ledelsesverktøy som er bedre egnet. Kolbs læringssirkel vektlegger i denne sammenheng hvordan læring ses som en kontinuerlig prosess knyttet til observasjon og refleksjon. Det å bevisst ikke benytte seg av spesifikke ledelsesverktøy, vil dermed også kunne anses som en form for læring, ved at deltakere blir kjent med hva som fungerer og ikke fungerer i egen ledelsespraksis.

Det er også delte oppfatninger om omfanget av ledelsesverktøy i lederutviklingsprogrammet. En betydelig andel av deltakerne påpeker at et lederutviklingsprogram bør inneholde mer konkrete verktøy for ledelse, inkludert flere praktiske tips. Blant annet uttaler en informant i forbindelse med spørsmål om hva de mener

manglet, at *“jeg forventet flere konkrete verktøy.”*. Av verktøyene er det særlig prosjektstyringsverktøy, kommunikasjonsverktøy og verktøy for konflikthåndtering som er gjentakende blant deltakerne om hva de hadde ønsket økt kunnskap om. Disse verktøyene ble som nevnt tatt i betraktning for den erfaringen de har i egen ledelsespraksis, og de utfordringene de har møtt på i etterkant av deltakelsen.

Deltakernes uttalelser viser at de har hatt stort læringsutbytte av de konkrete verktøyene for forskningsledelse, og at mange har brukt verktøyene i egen ledelsespraksis i ettertid. Samtidig uttrykker deltakerne et ønske om innføring i og kunnskap om flere praktiske ledelsesverktøy som kan brukes i egne arbeidssituasjoner.

4.5 Kompetanse, tilhørighet og autonomi

Basert på tidligere diskuterte funn under de ulike kategoriene kan rolleavklaring, grunnleggende ledelseskunnskap, sosial kompetanse, nettverksbygging, samt praktiske verktøy for forskningsledelse, anses som viktige forutsetninger for å oppnå trygghet og mestring i forskningslederrollen. Funnene tyder på at kurset kan ha bidratt til tilfredsstillelse av de psykologiske behovene for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse. Dermed kan deltakernes opplevelser sees i lys av selvbestemmelsesteorien, og hvordan programmet påvirket deres indre motivasjon til å lede (Ryan & Deci, 2000).

Flere deltakere uttrykte et ønske om ledelsesutvikling og et fellesskap i forskningsmiljøet i forkant av deltakelsen; *“Jeg håpte at programmet skulle introdusere meg for andre ledere i forskningsmiljøet”*; *“generell ledelsesutvikling var kanskje det jeg hadde størst ønske om før deltakelsen”*. Dette kan kobles til behov for kompetanse og tilhørighet. Ved at en får konkrete verktøy og mulighet til å diskutere utfordringer og andre erfaringer kan behovet for opplevd kompetanse og mestring bli tilfredsstilt. Flere informanter påpekte også hvordan de ble bedre kjent med seg selv og hvordan de selv opptrer overfor andre. Dette gjenspeiles blant annet i utsagnet *“jeg lærte å sette pris på de andre personlighetstypene, de som ikke er som meg selv”*. Andre viste til hvordan de ervervet økt kompetanse om ledelse generelt, og hva det innebærer; *“programmet gjorde meg tydeligere på hva ledelse er”*. Flere deltakere opplevde dermed økt kompetanse både angående ledelse som fag og seg selv som forskningsleder.

Videre vurderte informantene uformelle diskusjoner med de andre deltakerne som nyttig og betryggende, ved at en så at en hadde mange av de samme utfordringene som de andre. En informant kommenterte blant annet at *“vi har ganske mange av de samme utfordringer og erfaringer selv om vi har ulik faglig bakgrunn”*. En kan dermed knytte det til

tilhørighetskomponenten i selvbestemmelsesteorien. Det ble også tydelig at det å være i en gruppe i seg selv var nyttig for flere, og det kan dermed antas at deltakerne opplevde kurset som en trygg læringsarena hvor en kunne vise sårbarhet og hvor en ble lyttet til. Dette viser blant annet en informant til når vedkommende beskriver hvordan tryggheten i gruppen lå i bunn for samarbeidet: *“Jeg har erfart at vi lyttet til hverandre. Det var ingen som himlet med øynene eller latterliggjorde hverandre”*. Erfaringsdeling med andre forskningsledere ga et stort læringsutbytte blant flere deltakere, hvorav en av deltakerne også syntes at *“erfaringsdeling var det mest lærerike”*. Øvelsen kan anses å dekke behovet for kompetanse og tilhørighet, ved at en opplever mestring og fellesskap. Mestring og fellesskap oppnås ved at gruppe-medlemmene både gir og får råd av andre forskningsledere. Tilbakemeldinger som *“det å diskutere andres erfaringer var veldig verdifullt”*; *“det er en god måte å lære på, å reflektere rundt en konkret case og få de inn i praksis”* viser til at deltakerne følte at de fikk mye igjen fra erfaringsdeling og caseløsning.

Med utgangspunkt i at medarbeidere innenfor kunnskapsorganisasjoner kjennetegnes som selvstyrte og med høy grad av autonomi (Døving et al., 2016, s. 14), inngår den siste komponenten i teorien, selvbestemmelse, som en naturlig del av deres faglige rolle. Komponentene blir ytterligere forsterket gjennom rolleavklaring og overgangen fra fagspesialist til forskningsleder. I etterkant av lederutviklingsprogrammet har en informant formulert at hen *“...utfører ledelse med litt mer tyngde og litt mer selvtilit”*. Ved å innta en lederrolle med økt tyngde og selvtilit, kan en som leder i større grad oppnå autonomi og trygghet i lederrollen.

Ifølge selvbestemmelsesteorien vil tilfredsstillelse av de tre komponentene, kompetanse, tilhørighet og autonomi, føre til økt grad av indre motivasjon. I tråd med teorien vil en kunne forvente at deltakelse på RLP-Start fører til økt motivasjon, noe som også gjenspeiles i informantenes erfaringer og sitater: *“Før RLP- Start var motivasjonen som en boks jeg måtte krysse av og (...) etter RLP var motivasjonen større”* og *“jeg møtte generelt fantastiske mennesker innen forskningsledelse, og fikk dermed økt motivasjon.”* Økt indre motivasjon bidrar til effektiv jobbprestasjon, jobbtidfredshet og jobbengasjement (Ryan & Deci, 2000). Deltakerne har kommentert at *“jeg ble mer forberedt på utfordringer i fremtiden”* og *“de casebaserte oppgavene inspirerer meg fremdeles”*, som tyder på at de enda har nytte av det de gjorde på kurset. Videre viser flere til at aktivitetene de gjorde har ført til mestring ved at *“jeg har fått økt selvtilit”*. Det er i den sammenheng interessant å se virkningen i lys av selvbestemmelsesteorien, hvordan økt indre motivasjon bidrar til effektiv utførelse av forskningsledelse.

4.6 Variasjon i nytteverdi og utfordringer

De fleste av deltakerne av RLP-Start synes det kan være vanskelig å skille ut den konkrete nytteverdien til ledelsesprogrammet fra øvrig ledelseserfaring. En av informantene forteller at det er *“vanskelig å si om det har direkte effekt inn i min egen praksis ... det er mange ulike arenaer og noen ganger kan det komme lenge etterpå”*. En annen informant forteller også at *“det er nok kommet fra mye erfaring”* når hen snakker om hvorvidt deltakelsen på RLP-Start har påvirket kommunikasjonsmåten til forskeren. Andre ukontrollerbare påvirkningsfaktorer gjør det i tillegg utfordrende å konkretisere hvor stort utbytte deltakere har fått gjennom sin deltakelse. Utenom de positive erfaringene har noen av deltakerne uttrykt hva som var mindre nyttig eller som de ikke har fått tilsvarende utbytte av fra programmet. Dette gjenspeiler ikke nødvendigvis irrelevans av de ulike delene i programmet, men en ulikhet blant deltakernes bakgrunn og situasjoner de har møtt i sin karriere som forskningsledere.

Det kan være flere årsaker til hvorfor det foreligger variasjon i læringsutbyttet og opplevd nytteverdi hos deltakerne av RLP-Start. En av årsakene kan være at informantene hadde ulik grad av ledererfaring før deltakelse på kurset. Ulike nivåer av ledererfaring kan skape forskjeller i læringsutbyttet. Eksempelvis uttrykte en informant at tidligere erfaringer innenfor ledelse ga personen *“knagger å henge ting på”* for å lettere knytte ny lærdom til eksisterende kunnskap. Dette kan ha bidratt til raskere læring, fokus på avansert informasjon for utførelse av forskningsledelse, og dermed optimalt læringsutbytte. Imidlertid viste det seg at gruppen av deltakere med lengst ledererfaring, var mer kritiske til det faglige innholdet og fikk mindre læringsutbytte; *“min lederrolle var ganske mye mer omfattende enn alle de andre sin... så det er litt vagt for meg hva læringsutbyttet var”*; *“det var ikke faglig relevant i etterkant”*. På bakgrunn av dette tydeliggjøres variasjonen i nytteverdien hos deltakerne, i samsvar med deres tidligere ledererfaringer.

Videre kan variasjonen av nytteverdien ses i sammenheng med Kolbs (1984) læringssirkel. Ifølge Kolb må et individ fungere godt i alle stadier i læringssirkelen for å oppnå et optimalt læringsutbytte. Et brudd i den sirkulære prosessen, vil dermed kunne ha negativ effekt på læringsprosessen. Til tross for felles erfaringsdeling i kurset, vil det kunne foreligge variasjoner i deltakernes refleksjoner i etterkant av kurset. På bakgrunn av at deltakere har ulike tolkninger av erfaringer og opplevelser, kan det føre til ulike refleksjoner og observasjoner. Et viktig poeng er også hvilke situasjoner deltakere har opplevd etter endt kurs. Erfaringene deltakerne har dannet seg etter kurset, behøver ikke nødvendigvis å være relevant for egen ledelsespraksis. Dermed kan stadiene (3) generalisering/abstraksjon, og (4) planlegging/ny handling av Kolbs læringssirkel (1984) avvike, hvor en ikke gjenkjenner generelle mønstre, og

dermed ikke benytter det de har lært på kurset. Hvis erfaringene som deltakerne fikk fra kurset ikke gjør seg gjeldende i deres arbeidsliv ved senere anledning, kan det forklare hvorfor deler av kurset kan oppleves som mindre nyttig enn for andre deltakere.

4.6.1 Begrenset nytteverdi

Nytteverdien av det faglige innholdet av programmet har blitt nevnt av flere informanter. Enkelte deltakere uttrykker mangler knyttet til faglig forankret litteratur om forskningsledelse. En informant uttrykte at: *“noen forelesninger var litt for generelle”* og *“savnet oppdatert forskning på forskningsledelse”*. Andre informanter påpeker at: *“... selve faginnslaget var for populærvitenskapelig”* og at det var *“litt lite litteratur”*. En annen informant forteller videre at det var: *“... noen lange bolker som var ganske teoretiske og kunne blitt fortalt litt raskere”*. Deltakere påpeker også at *“De teoretiske bolkene var litt lange”*; *“Jeg fikk ikke så mye ut av de forelesningene.”*; *“noen ganger bare handlet det (*forelesningene*) om forskjellige ting som ikke passer seg å gjøre i en forskergruppe”*; *“det var mye enkle figurer (...) og en del som var veldig utdatert”*; *“sånn teoretisk, så har jeg ikke tatt med meg så mye”*. Dette tyder på at noen av deltakerne har hatt en begrenset nytteverdi av det faglige innholdet i programmet. Dermed kan det antas at det er et ønske om en kombinasjon av mer kortfattede og konkrete forelesninger som i større grad er basert på nyere vitenskapelig forskning.

Andre deltakere påpeker at øvelsen *Walk and Talk* var lite nyttig. *Walk and Talk* innebærer at deltakere går en distanse innenfor et angitt tidsrom, der de får mulighet til å dele individuelle refleksjoner og erfaringer om et bestemt tema. En gjentakende erfaring blant informantene var at det å bli inndelt i nye grupper for denne delen av programmet ga mindre læringsutbytte. Det å bli satt sammen med nye programdeltakere følte som en *“setback”* for relasjonsbyggingen: *“der havnet jeg i gruppe med noen som jeg ikke kjente, og som jeg ikke klarte å kommunisere med. Jeg følte jeg ikke hadde utbytte av det”*. Øvelsen førte dermed til at deltakerne opplevde at fremgangen av læringsutbyttet ble forstyrret. Videre førte dette til at kommunikasjonen mellom deltakerne i øvelsen i større grad var begrenset, enn i deres faste grupper. Det kan derfor ha hatt en kontraproduktiv effekt på nettverksbygging, og erfaringsutvekslingen kan derfor ha hatt begrenset nytteverdi for deltakerne.

4.6.2 Utfordringer og manglende komponenter i RLP-Start

I intervjuene fremkommer det i tillegg utfordringer som RLP-Start ikke forberedte de nye forskningslederne på å møte i egen ledelsespraksis i ettertid. Flere informanter har nevnt at det mest utfordrende er det uforutsigbare som: *“kanskje ingen kurs kunne forberede meg på”*.

En gjennomgående utfordring som flere av informantene påpeker er forståelse og håndtering av mennesker som er ulike til forskeren selv. Selv om kurset tar opp hvordan man skal lede mennesker som er ulike en selv i henhold til personlighetstyper, er det flere som har opplevd utfordringer på andre områder slik som i møte med forskjellige kjønn, etnisitet og kulturer. En informant sier: *“Vi er jo ganske internasjonale ... Vi jobber jo alle i mangfoldige team”*. En annen informant uttrykte bekymringer for: *“hvordan harmonisere behovene til andre land man samarbeider med”*. I den forbindelse uttrykker informantene behov for økt kunnskap om hvordan en skal lede mangfoldige team og medarbeidere. På den andre siden forteller en forskningsleder at arbeidsstedet deres bestod av *“... en ekstremt dårlig kjønnsfordeling, som kan være utfordrende å lede”*. Forskningsledere påpeker dermed at det oppstår utfordringer i ledelse av både heterogene og homogene team, og en behøver kompetanse i å lede i ulike gruppesammensetninger. Deltakere har opplevd dette som en manglende komponent i kurset. Dette kan føre til usikkerhet rundt videre karriere innenfor forskningsledelse i komplekse miljøer sammensatte av ulike kjønn, etnisiteter og kulturelle bakgrunner. Flere av informantene savnet dermed tips og råd for hvordan man kan håndtere konflikter og vanskelige situasjoner som oppstår grunnet ulikheter innenfor disse områdene, samt tilfredsstille behov hos mangfoldige medarbeidere.

Flere deltakere rapporterte også om flere andre manglende komponenter i programmet knyttet til spesifikke utfordringer de står overfor i sin rolle som forskningsleder. Et par av informantene forteller om usikkerhet knyttet til ledelse av personer som: *“ikke hadde forskningskompetanse”* og *“har ikke jobbet i mitt forskningsfelt tidligere”*. Videre oppstår det utfordringer som ikke er begrenset til teamet og medarbeiderne de leder. Et stort antall informanter gir eksempler som er knyttet til administrative spørsmål slik som: *“hvordan håndterer man utskiftninger”*; *“hvordan restrukturer team ved permisjon”*; *“vanskelig å forberede seg på en del sånne juridiske ting knyttet til sykemelding og deling av data”*. Informanter uttrykker et ønske for *“enda mer tips for hvordan man håndterer personalkonflikter der uenigheter oppstår”*. I tråd med teorien om ledelse i kunnskapsorganisasjoner, bekrefter dermed informantene typiske kjennetegn som fagledere møter på i overgangen mellom fagspesialistrollen og lederrollen. Imidlertid anerkjenner mange av informantene at et introduksjonskurs som RLP-Start ikke kan omfatte helheten av de komplekse administrative ledelsesutfordringene som nye forskningsledere kan møte på.

Det opplevdes av flere informanter mangel på tilstrekkelig forhåndsinformasjon og forberedelsesmaterieill i forkant av deltakelsen av programmet. Flere påpekte at de opplevde manglende informasjon om kursets innhold. Noen informanter sier: *“Jeg leste litt på nettet,*

men det var ikke veldig mye på noen måter”; *“Jeg leste jo selvfølgelig om programmet på forhånd, det som sto på nett, men det var ikke så spesifikt”*. Andre informanter påpekte at de *“gikk inn i kurset med ganske lave forventninger”* på grunn av usikkerheten i innholdet i kurset. En annen informant sier også *“Jeg visste ikke hva jeg gikk til”*. På den andre siden var det også deltakere med høye forventninger som uttrykte *“jeg visste at det hadde vært holdt en del år og at det var flere som har god erfaring med det”*. Denne informasjonen fikk informanten fra kursets tidligere deltakere som anbefalte RLP-Start, men ikke fra offentlig tilgjengelig informasjon. Utilstrekkelig forhåndsinformasjon kan dermed føre til ulikheter blant deltakeres forventninger og opplevelser av programmet. Som en konsekvens kan det resultere i misnøye når høye forventninger ikke nås. Lignende konsekvenser kan også oppstå dersom deltakere har lave forventninger. Mangel på tilstrekkelig forhåndsinformasjon og forberedelsesmateriale kan føre til at kurset tiltrekker kandidater som ikke er i tråd med målgruppen, og som dermed kan resultere i lite tilfredsstillende resultater for flere parter av programmet. Ved å sikre at deltakere er innenfor programmets målgruppe og at de er tilstrekkelig forberedt, kan en anta større læringsutbytte for deltakerne i etterkant av programmet.

5.0 Anbefalinger

Funnene viser at de fleste deltakerne får utbytte av lederutviklingsprogrammet RLP-Start. Deltakerne tar med seg lærdom fra deltakelsen på ulike måter og i ulik grad inn i egen ledelsespraksis. Videre viser funnene at det er stor variasjon i hvilke konkrete deler av lederutviklingsprogrammet deltakerne tar med seg videre. I forlengelsen av dette, har empirien gitt oss et datagrunnlag som kan utledes i konkrete forbedringsforslag for å oppnå en høyere nytteverdi for deltakerne av RLP-Start. For å oppnå dette, har vi spurt deltakerne om hvilke utfordringer de har møtt på i sin egen ledelsespraksis som de ikke ble forberedt på. Videre har vi stilt åpne spørsmål om hva de mener manglet og hva som ikke fungerte optimalt. I tillegg har deltakernes egne refleksjoner om temaet kommet frem som en naturlig del i andre deler av intervjuet. Enkelte av anbefalingene er basert på den teoretiske analysen av empirien.

5.1 Tydeligere informasjon og forventningsavklaring

Et stort antall av deltakerne uttalte at de hadde dannet seg få forventninger før deltakelsen i lederutviklingsprogrammet. Funnene viser at få eller lave forventninger blant deltakerne har en sammenheng med at de fikk lite informasjon om programmet i forkant av deltakelsen. Basert på spørsmål om hva deltakerne mener manglet i lederutviklingsprogrammet, svarer flere av

deltakerne at de savnet forberedelsesmateriale og mer informasjon om lederutviklingsprogrammet i forkant av deltakelsen. Basert på våre funn gir noen av deltakerne uttrykk for at ytterligere forberedelsesmateriell og informasjon i forkant hadde gitt dem muligheten til å stille bedre forberedt til kurset, og at dette kunne ha bidratt til et større læringsutbytte.

Videre uttrykte noen av deltakerne at de savnet faglige forankringer i kursmaterialet, og at deler av øvelsene som ble gjort under programmet var lite forskningsbaserte. Opplevelsene om at deler av kursmaterialet var lite forskningsbaserte antas å ha sammenheng med at programmets målgruppe har bakgrunn som forskningsledere. En tydeligere forventningsavklaring rundt eksempelvis formålet med personlighetsteorien The Whole Brain Model, og nytteverdien av denne som et språklig verktøy for kommunikasjon om individuelle forskjeller, kan imidlertid være hensiktsmessig for forventningsavklaring på forhånd. Tydeligere informasjon om hvordan teorien kan benyttes, til tross for vitenskapelige svakheter, så kan muligens de kritiske holdningene bli redusert. Gjennom å redusere de kritiske holdningene, økes trolig sannsynligheten for positive refleksjoner. Dermed opprettholdes den erfaringsbaserte læringsprosessen og flere deltakere kan få en heving av sosial kompetanse i etterkant av kurset.

Funnene tyder samlet sett på at deltakerne savner informasjons- og forventningsavklaring fra arrangørene. På bakgrunn av dette, anbefaler vi å utarbeide et informasjonsskriv som blir tilgjengelig for deltakerne før deltakelse. Informasjonsskrivet bør inneholde informasjon om det overordnede målet, og videre bakgrunn og oppbygning av lederutviklingsprogrammet. Videre bør relevant forskning for de som ønsker å forberede seg i forkant, samt eventuelle forventninger til deltakerne, inkluderes i informasjonsskrivet. Gjentakelse eller presisering av denne informasjonen underveis i kurset kan i tillegg fungere som en viktig påminnelse av undervisningens formål og nytteverdi.

5.2 Beholde variasjonen mellom interne og eksterne deltakere

Majoriteten av informantene uttalte under intervjuene at de hadde stort utbytte av variasjonen mellom interne og eksterne deltakere i lederutviklingsprogrammet. Deltakerne gir uttrykk for at variasjonen var nyttig av flere årsaker. For det første fikk deltakerne innsikt i opplevelser og erfaringer fra forskningsledere knyttet til institusjoner og organisasjoner de ikke tilhørte selv. Flere av deltakerne påpeker at dette var nyttig da de ble forberedt på utfordringer, situasjoner eller erfaringer som ikke nødvendigvis har vært kjent innenfor egen institusjon. Erfaringsutveksling med eksterne deltakere bidrar til å forberede dem på situasjoner som kan

dukke opp i egen ledelsespraksis som de ikke nødvendigvis har vært kjent med før, eller som andre innenfor institusjonen heller ikke har vært kjent med. I tillegg bidrar erfaringsutvekslingen til å diskutere løsningsforslag, og forbereder derfor forskningslederne på håndtering av situasjoner hvor denne erfaringen kan være nyttig i ettertid. Dermed har variasjonen mellom eksterne og interne deltakere bidratt til et bredere læringsgrunnlag og økt læringsutbytte hos deltakerne på lengre sikt.

En betydelig andel påpeker også at variasjonen mellom interne og eksterne deltakere har positiv påvirkning på deres bevissthet rundt egen organisasjon. I denne forbindelse opplever noen av deltakerne en økt grad av identitetsfølelse og tilhørighet til egen organisasjon. Videre ble deltakerne bevisst på utfordringer og eventuelle forbedringspotensialer som har vært nyttige for videre refleksjon. I likhet med dette, har variasjonen også gjort deltakerne bevisst på aspekter som er velfungerende i egen organisasjon. Variasjonen mellom interne og eksterne deltakere bør derfor opprettholdes, for bredere læringsgrunnlag og økt læringsutbytte.

5.3 Implementere flere konkrete ledelsesverktøy

Ved spørsmål om hva deltakerne mener kan forbedres i lederutviklingsprogrammet og hvilke utfordringer de har møtt på i ettertid, svarer flere av deltakerne at de ønsket flere konkrete råd, tips og ledelsesverktøy som de kan benytte i egne arbeidssituasjoner. Noen konkrete ledelsesverktøy er gjentakende blant mange av deltakerne. Verktøyene som nevnes er basert på utfordringer deltakerne har støtt på i egen ledelsespraksis i ettertid, og kan kategoriseres inn i tre hovedområder av ledelsesverktøy:

- *Verktøy for ledelse og ledelsesstrategier.* Bakgrunnen for denne kategorien er behovet for forskningsbaserte studier om ledelse. Deltakerne spesifiserer teamlederstrategier, råd om effektive lederstrategier, tips til prosjektledelse og forskningsbaserte kjennetegn ved vellykkede ledere. I tillegg nevnes også verktøy for å forstå den enkeltes indre motivasjon og arbeidsstil. En opplæring i administrative ledelsesoppgaver kunne også vært relevant i denne sammenheng.
- *Verktøy for konflikthåndtering.* I dette ligger verktøy for hvordan man håndterer vanskelige samtaler med medarbeidere, samt verktøy for konfliktløsning og effektiv konflikthåndtering. I denne forbindelse nevnes også et behov for trening på vanskelige samtaler.
- *Verktøy for teamdynamikk og samspill.* Kategorien belyser behovet for hvordan en skal strukturere team og samarbeid. Deltakerne spesifiserer behov for råd om etablering av kommunikasjonsregler i team, administrere teammedlemmer som er sosialt

dominerende, samt hvordan en skal identifisere og tilfredsstille gruppemedlemmenes behov.

5.4 Økning i innholdet om praktiske caser og mindre teoretiske foredrag

Funnene viser at deltakerne opplevde ulikt læringsutbytte av de ulike modulene og øvelsene. Dette kan antas å ha sammenheng med ulik grad av tidligere ledererfaring, i tillegg til preferanser for læring. Mange av deltakerne forteller at de hadde et stort læringsutbytte av erfaringsutveksling og løsning av caseoppgaver. Imidlertid var det flere som uttrykte at det faglige og teoretiske innholdet i programmet ikke var tilfredsstillende med hensyn til vitenskapelig forankring. Det kan antas at dette har en sammenheng med manglende informasjon om det faglige innholdet og forberedelsesmateriell i forkant. I den forbindelse kan det være en anbefaling å legge inn endringer i det teoretiske fundamentet ved å gjøre det mindre “populærvitenskapelig”. Et tiltak i denne sammenheng er å utforme og tilby deltakerne en litteraturoversikt på forhånd, slik at de får muligheten til å gjøre seg opp noen tanker, og forberede seg til de faglige innslagene i kurset. En utfordring som derimot kan oppstå er å finne relevant vitenskapelig litteratur om ledelsesfeltet, da det er begrenset tilgjengelighet. Videre viser funnene at deltakerne opplevde et stort læringsutbytte av caseløsning i gruppene. Et annet tiltak i denne sammenheng er derfor å øke mengden med caseoppgaver som kan knyttes opp mot relevant teori innenfor forskningsledelse.

5.5 Integrere innhold om kjønn, minoritets- og mangfoldsutfordringer

Flere av deltakerne gir uttrykk for at forskningsmiljøer, organisasjoner og institusjoner innenfor academia i større eller mindre grad er preget av utfordringer knyttet til kjønn, minoriteter og mangfold. Deltakerne forteller imidlertid om ulike variasjoner, og hvordan utfordringer knytter seg til ulike aspekter ved deres lederrolle og i deres ledelsespraksis. Vedrørende spørsmål om både utfordringer de har møtt på i egen ledelsespraksis i ettertid og på spørsmål om hva de mener et lederutviklingsprogram bør inneholde, svarer en betydelig andel av deltakerne at de i ulik grad har møtt på utfordringer knyttet til kjønn, minoritet og mangfold. Enkelte deltakere praktiserer forskningsledelse i et arbeidsmiljø som er preget av en betydelig grad av kjønns- og/eller minoritetsubalanse. I denne forbindelse gir deltakerne uttrykk for at de savner forskningsbaserte presentasjoner og diskusjoner knyttet til denne problematikken.

På bakgrunn av dette, kan det være en fordel å skape bevissthet rundt og gi rom for diskusjon rundt temaer knyttet til kjønnsproblematikk, samt minoritets- og

mangfoldsutfordringer. Videre kan det være en fordel å inkludere tematikk om hvordan deltakerne, gruppene eller institusjonene kan arbeide for å endre normer og strukturer relatert til ubalanse i kjønn, minoriteter og mangfold. I denne forbindelse kan det også være aktuelt å legge til rette for dialog rundt de strukturelle hindringene som minoriteter møter i akademia, og skape rom for forbedringsarbeid.

5.6 Legge til rette for videre kontakt mellom gruppene

Et av våre hovedfunn i studiet var at deltakerne opplevde erfaringsutvekslingen, caseløsningen og diskusjonene i gruppene de ble tildelt som svært nyttig. Blant annet uttalte flere av deltakerne at de opplevde møtet med likesinnede med like utfordringer som lærerikt. I intervjuene informerte et stort antall av deltakerne at de i etterkant av lederutviklingsprogrammet har opprettholdt kontakten med de andre gruppemedlemmene på eget initiativ. Gruppene blir i etterkant av avsluttet deltakelse i programmet brukt som forum for videre erfaringsutveksling mellom deltakerne. Noen av deltakerne informerer også om at de har hatt caseløsning i gruppene i ettertid på eget initiativ.

Ved at deltakerne fortsetter med erfaringsutveksling og casearbeid i grupper i etterkant av endt deltakelse i programmet, kan ha flere positive effekter. For det første kan dette bidra til å vedlikeholde kunnskap, ved at gruppemedlemmene utveksler erfaringer om hvordan spesifikke ferdigheter eller ledelsesverktøy har fungert i egen ledelsespraksis. For det andre kan videre erfaringsutveksling øke kunnskapsnivået ytterligere. For det tredje åpner en slik løsning en dialogs- og kommunikasjonskanal hvor gruppemedlemmene får mulighet til å spørre om tips og råd i spesifikke situasjoner.

Noen av deltakerne påpekte under intervjuet at det å lage et oppfølgingssystem med egen gruppe fungerte fint på eget initiativ. Samtidig informerte andre deltakere om at de la en plan om å holde kontakten med gruppemedlemmene, men at dette av praktiske årsaker ikke ble gjennomført. En anbefaling vi har sett i lys av funnene av analysen, er at kursarrangør oppretter et system for å legge til rette for videre kontakt mellom gruppene etter endt deltakelse i lederutviklingsprogrammet. Dette kan gjennomføres på ulike måter, men ordningen bør være basert på frivillighet og motivasjon, og kan derfor for eksempel opprettes på tvers av grupper hvis det er ønskelig, dersom det ikke er lagt en plan for intern oppfølging av egen gruppe. Kursarrangør kan i denne forbindelse også vurdere å opprette et alumninettverk for videre kontakt mellom tidligere deltakere.

5.7 Tilpasse kursets innhold til deltakernes ulike grad av erfaring

Til tross for at RLP-Start har som målsetting å rekruttere deltakere som er helt nye eller i starten av sin forskningslederkarriere, viser funnene våre at det er et stort spenn når det gjelder deltakernes tidligere ledererfaring, enten utenfor eller innenfor akademien. Videre viser funnene våre at det er forskjell i deltakernes opplevde nytteverdi av ulike deler av programmets innhold, og en forskjell i hva som faktisk har vært relevant for deres forskningsledelsespraksis i ettertid. Vi ser at deltakerne uten tidligere ledererfaring og som har deltatt i programmet på bakgrunn av sin første stilling som forskningsleder, generelt har hatt størst utbytte av programmets innhold. Disse deltakerne gir generelt uttrykk for hvordan læringsmodulene om forskningsledelse og rolleavklaringene, verktøyene for forskningsledelse har hatt nytteverdi for dem i egen ledelsespraksis i etterkant av programmet. På den andre siden, kommer det frem at de med mest ledererfaring er de som har hatt minst utbytte av programmet. I denne forbindelse påpeker noen av deltakerne at de under deltakelsen opplevde en grad av “mismatch”. Følelsen av “mismatch” innebærer at deltakerne selv opplevde at de ikke var innenfor programmets målgruppe. Dette kan ha påvirket læringsutbyttet hos både den enkelte og de andre gruppemedlemmene, da det forelå stor variasjon i tidligere kompetanse og læringsbehov.

Et tiltak for å øke nytteverdien blant alle deltakerne på RLP-Start er derfor å implementere strengere opptakskriterier- og krav, slik at programmets innhold treffer riktig målgruppe i tråd med kursets målsetting. En tydeliggjøring av opptakskriteriene vil i denne forbindelse gjøre at kursets innhold er mer spesifikt og bedre tilpasset i forhold til hva slags ledererfaring deltakerne har fra tidligere yrkesliv. Dermed vil det antas å oppleves som nyttig for alle deltakerne. En utfordring som oppstår ved dette er imidlertid at en mister en bredere erfaringsutveksling, og kan bidra til å redusere nytteverdien av kurset. Deltakere med lite ledererfaring opplevde et stort læringsutbytte av deltakerne med økt grad av tidligere ledererfaring. En kan derfor kunne anta at erfaringsutvekslingen med deltakere med tidligere ledererfaring har bidratt til at de med mindre ledererfaring har fått et høyere læringsutbytte. Det oppstår derfor et paradoks mellom vår anbefaling om strengere opptakskrav og opplevd nytteverdi av variasjonen i ledererfaring.

6.0 Konklusjon

Formålet med prosjektet har vært å på vegne av Avdeling for forsknings- og innovasjonsadministrasjon og Avdeling for studieadministrasjon, sette søkelys på lederutviklingsprogrammet RLP-Start. Hensikter har vært å beskrive og analysere deltakernes

opplevelser av lederutviklingsprogrammet for egen lederpraksis, i etterkant av fullført program. Denne rapporten har svart på følgende problemstilling: *Hvordan opplever tidligere deltakere av lederutviklingsprogrammet RLP-Start at deltakelsen har påvirket deres forskningsledelse i egen ledelsespraksis?* Problemstillingen dekker kunnskapshullet knyttet til manglende innsikt i langtidseffektene av lederutviklingsprogrammet og nytteverdien deltakerne opplever i egen virksomhet. Dette kapittelet vil gi en oppsummering og dele noen avsluttende refleksjoner basert på funnene fra rapporten. Funnene er avdekket gjennom kvalitativ metode og dybdeintervjuer av tidligere deltakere av RLP-Start. I analysen er problemstillingen besvart gjennom seks hovedkategorier av funn, belyst av relevant teori innenfor ledelse i kunnskapsorganisasjoner, sosial kompetanse, selvbestemmelsesteori og Kolbs læringssirkel.

Funnene i analysen viser at RLP-Start bidrar til økt rolleavklaring og at deltakerne dermed opplever økt trygghet i lederrollen. Forskningslederne opplever at deltakelsen har gitt dem en utvidet sosial kompetanse som har bidratt til bevisstgjøring, selvrefleksjon og innsikt i egen ledelsespraksis. Deltakerne har videre opplevd en økning i deres evne til å forstå og kommunisere med andre, gjennom en bedre forståelse for individuelle forskjeller og preferanser. Sosiale kompetanse bidrar til mer effektiv interaksjon med egne omgivelser. Gjennomgangen av personlighetstyper, og bruken av dette som et språklig verktøy, representerer en konkret kunnskapsutvikling som flere deltakere har hatt stor nytte av.

Videre har RLP-Start gitt deltakerne mulighet til å utvide nettverket innenfor ulike forskningsmiljø og dermed gitt en opplevelse av samhörighet og fellesskap hos flere deltakere. Et nettverk bestående av andre forskningsledere bidrar til økt trygghet i lederrollen der en kan dele erfaringer og råd, og forbedre ens kommunikasjonsferdigheter. Et sosialt nettverk innenfor forskningsmiljøet kan skape og øke grad av fellesskapsfølelse og identitetsfølelse, og være nyttig for forskningsledere i fremtidige arbeidssammenhenger. Flere av deltakerne uttrykker også at de opplever høyere grad av motivasjon til å lede etter å ha deltatt på lederutviklingsprogrammet, som følge av økt grad av kompetanse, autonomi og tilhørighet. Videre utdyper også informanter hvordan de fikk økt motivasjon gjennom å møte andre mennesker som står i samme posisjon som de selv. Deltakernes uttalelser viser at de har hatt stort læringsutbytte av de konkrete verktøyene for forskningsledelse, og at mange har brukt verktøyene i egen ledelsespraksis i ettertid. Samtidig uttrykker deltakerne et ønske om innføring i og kunnskap om flere praktiske ledelsesverktøy som kan brukes i egne

arbeidssituasjoner.

Rapporten konkluderer med at de fleste deltakerne opplever god nytteverdi av deltakelsen i RLP-Start. Empirien tyder på at deltakerne opplever deltakelsen som svært relevant for utøvelsen av forskningsledelse. Dermed ser RLP-Start ut til å være et lederutviklingsprogram som de aller fleste deltakerne får et individuelt utbytte av. Derimot viser funnene at det er variasjon i hva deltakerne har tatt med seg i egen ledelsespraksis og som dermed har hatt nytteverdi over en lengre tidsperiode. Deltakernes opplevelser, samt den teoretiske analysen av empirien har gitt grunnlag for å utlede anbefalinger for å videreutvikle lederutviklingsprogrammet i den hensikt å maksimere opplevd nytteverdi på lengre sikt. På bakgrunn av dette, beskrev vi følgende anbefalinger.

For det første bør det utarbeides et informasjonsskriv og tilgjengeliggjøre forberedelsesmaterieell for klarere forventningsavklaring i forkant av kurset. For det andre bør variasjonen mellom interne og eksterne deltakere videreføres, da dette har gitt deltakerne et bredt læringsgrunnlag og forberedt dem på situasjoner som har oppstått i egen ledelsespraksis i ettertid. Basert på utfordringene de har møtt på i ettertid, anbefales implementering av verktøy for ledelse og ledelsesstrategier, verktøy for konflikthåndtering og verktøy for teamdynamikk og samspill. Videre anbefaler vi en økning i praktisk caseløsning og en reduksjon av teoretiske foredrag, da deltakerne uttrykker at caseoppgavene ga et varig læringsutbytte ved å forberede dem på potensielle utfordringer de kan møte på. Vår fjerde anbefaling er å integrere innhold om kjønn-, minoritets- og mangfoldsutfordringer for å forberede deltakerne på ulike ledelsesutfordringer. For det femte, anbefaler vi å opprette et system som legger til rette for videre kontakt mellom gruppene, for de som ønsker det. Til slutt, anbefaler vi å tilpasse kursets innhold til deltakernes ulike grad av erfaring. I denne sammenheng oppstår det imidlertid et paradoks, ved at deltakerne uten ledererfaring risikerer et lavere læringsutbytte av kurset.

Den metodiske tilnærmingen med kvalitative intervjuer er begrenset til kun å fokusere på opplevd nytteverdi. Det har dermed ikke vært mulig å fastslå den reelle nytteverdien som kursdeltakere har hatt i egen virksomhet. En mulighet for å tilegne ytterligere kunnskap om nytteverdi, kan være ved studier med fokus på målinger i forkant og etterkant av kurset, eksempelvis innen endringer av sosial kompetanse eller motivasjon.

7.0 Litteraturliste

- Andersen, O. S. & Rasmussen, S. B. (2005). *Sådan leder du medarbejdere, der er klogere end dig selv: mulighedsledelse i udviklingsorganisationer*. Børsens forlag.
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22(3), 278-298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2936-2006-03-03>
- Bar-On, R. & Parker, J. D. (2000). *The Handbook of emotional intelligence : theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.
- Bjerva, T. & Guldvik, I. (2023). Ledelse i akademia: En faglig karrierevei? En studie om utvikling av kompetanse gjennom ledelse og relevans for kvalifisering til førstelektor og dosent. *Uniped (Lillehammer)*, 46(4), 278-288. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.4.6>
- Dahl, K. (2009). *Situasjonsbestemt ledelse: studieguide*. BI nettstudier.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (5. utg.).
- Døving, E., Elstad, B. & Storvik, A. E. (2016). *Profesjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gerstner, C. R. & Day, D. V. (1997). Meta-Analytic Review of Leader-Member Exchange Theory: Correlates and Construct Issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827–844. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.6.827>
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2008). Social intelligence and the biology of leadership. *Harvard business review*, 86(9), 74–136.
- Grund, J. (2006). Kunnskapsorganisasjoner - hva er ledelses- og styringsutfordringene? *Magma*, 9(2). <https://doi.org/10.23865/magma.v9.436>
- Haaland, F. H. & Dale, F. (2005). Lederutviklingens startpunkt: Å bli leder for første gang. *Magma*, 8(5). <https://doi.org/10.23865/magma.v8.414>
- Herrmann. (u.å.). *The Whole Brain Thinking Methodology*. Hentet 4. april 2024 fra <https://www.thinkherrmann.com/whole-brain-thinking-methodology>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen E. B. (2019). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Kennair L. E. O. (2020, 1. september). Behov (psykologi). *Store norske leksikon*.
https://snl.no/behov_-_psykologi
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Ladegård, G. & Vabo, S. I. (2011). Ledelse, styring og verdier. *Magma*, 7(1).
<https://old.magma.no/ledelse-styring-og-verdier>
- Lederne. (2024). *Derfor bør du drive med nettverksbygging*.
<https://lederne.no/tema/nettverksbygging/>
- Løwendahl, B. R. (1997). *Strategic Management of Professional Service Firms*. Handelshøjskolens forlag.
- Martinsen, Ø. L. (Red.). (2004). *Perspektiver på ledelse* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7. utg.). Wiley.
- Reis, H. T. (2014). Responsiveness: Affective interdependence in close relationships. I M. Mikulincer & P. R. Shaver (Red.), *Mechanisms of social connection: From brain to group* (s. 255-271). American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/14250-015>
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sagdahl, M. S. (2019, 25. juni). Autonomi (filosofi). *Store norske leksikon*.
https://snl.no/autonomi_-_filosofi
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 631-649). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction* (2. utg.). Sage.
- Skjølsvik, T., Breunig, K. J. & Strønen, F. (2016). Hjelp, ledelse kommer! Fra partnerskap til spesialisert ledelse. I E. Døving, B. Elstad & A. E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 77-94). Fagbokforlaget.
- Skorge, K. M. & Svantesen, S. M. (2016). Ledelse i akademien: Når vitenskapelige ansatte blir ledere. I E. Døving, B. Elstad & A. E. Storvik (Red.), *Profesjon og ledelse* (s. 155-183). Fagbokforlaget.

- Stevens, M. J. & Campion, M. A. (1994). The knowledge, skill, and ability requirements for teamwork: Implications for human resource management. *Journal of Management*, 20(2), 503–530. [https://doi.org/10.1016/0149-2063\(94\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0149-2063(94)90025-6)
- Strønen, F., Breunig, K. J. & Skjølsvik, T. (2018). Hvordan ledes fageksperter? En studie av dimensjoner ved strategi, organisasjon og ledelse i profesjonelle tjenestebedrifter. *Magma* 21(2), 44-53. <https://hdl.handle.net/10642/6372>
- Svartdal, F. (2022, 16. juni). Læring. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/l%C3%A6ring>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tobiassen, A. K. (2012). *Forskningsledelse: en studie i hva som kjennetegner fenomenet forskningsledelse ved sentre for fremragende forskning (Centre of Excellence)* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/4830>
- UiO. (2024, 15. januar). *The UIO Research Leadership Programme – Starting Level (RLP-start)*. <https://www.uio.no/english/for-employees/competence/leadership-development/research-leaders/rlp-start/>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3. utg.). Open University Press.
- Yukl, G. A. (2010). *Leadership in organizations* (7. utg.). Pearson Education.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektmandat

Utvikling av lederutviklingsprogrammene ved UiO: Hva kan vi lære av deltakernes erfaringer med å nyttiggjøre seg programmene i etterkant?



Om lederutviklingsprogrammene

Avdeling for forsknings- og innovasjonsadministrasjon (FIADM) og Avdeling for studieadministrasjon (SADM) har ansvar for Universitetet i Oslo (UiO) sine tre lederutviklingsprogrammer for forsknings- og utdanningsledere:

- Research Leadership Programme – Starting Level (RLP-Start) for de som er helt nye forskningsledere eller er i en tidlig fase av forskningsledelse. Består av to samlinger med til sammen 5 kursdager. Undervises på engelsk.
- Forskningslederprogrammet – Consolidating Level (FLP) for de som har flere års erfaring med forskningsledelse. Består av fire samlinger med til sammen 10 kursdager. Undervises annen hver gang på norsk og engelsk.
- Utdanningslederprogrammet (ULP) for faglige eller administrative utdanningsledere. Består av tre samlinger med til sammen 7 kursdager. Undervises på norsk.

Forskningslederprogrammet startet opp i 2007, Utdanningslederprogrammet i 2013 og RLPStart i 2015. RLP-Start tilbys hvert år, mens FLP og ULP siden 2020 har alternert annethvert år. Hvert program har en kapasitet på 40 plasser og inntil 15 plasser er åpne for søkere fra andre institusjoner enn UiO. På ULP kan inntil 15 av plassene benyttes av administrative utdanningsledere.

Hver samling består både av plenumssamlinger med forelesninger og øvelser og arbeid i faste basisgrupper. Programmene vektlegger refleksiv praksis i egen ledelse og at deltakerne skal lære av og inspirere hverandre. Det legges derfor stor vekt på erfaringsutveksling og øvelser i basisgrupper. Deltakerne har fast tilhørighet i en gruppe som fasiliteres av programteamet.

De ulike programmene har litt ulike målsetninger:

- Utdanningslederprogrammet skal legge til rette for at deltakerne får stort personlig utbytte av å delta. Programmet skal stimulere deltakernes arbeid med å bygge gode utdanningsmiljøer og tilrettelegge gode rammevilkår for undervisning og samarbeid mellom administrasjon, studenter og fagmiljøene.
- RLP-Start skal gi deltakerne grunnleggende forståelse for refleksiv forskningsledelse og relasjonelle aspekter i forskningsledelse, en introduksjon til organisering av forskningsgrupper/-team/-miljøer og kunnskap om enkelte verktøy som kan støtte opp under god forskningsledelse.
- FLP skal gi deltakerne et solid grunnlag for refleksjon om forskningslederens rolle, kunnskap om ulike verktøy som kan støtte opp under god forskningsledelse, forståelse for forskningsorganisering og hvordan håndtere typiske dilemmaer i forskningsledelse og god forståelse for egen rolle som forskningsleder og et solid grunnlag for egen lederutvikling.

Bakgrunn for prosjektet

Det gjennomføres evalueringer underveis og umiddelbart etter gjennomføring av programmene der deltakerne gir tilbakemeldinger på form, innhold og opplevd relevans.

Dette er kunnskap som benyttes for å justere og videreutvikle programmene.

Det vi mangler er innsikt i hvordan og i hvilken grad deltakerne opplever en vedvarende nytte av å ha deltatt på programmene i egen virksomhet i etterkant av programmet. For å kunne utvikle programmene med sikte på å forbedre den varige nytten for deltakernes lederpraksis, er vi interessert i at Prosjektforum gjennomfører en post hoc-evaluering av deltakernes egenvurderinger på to ulike tidspunkt etter gjennomført program.

Prosjektmandat

Vi ønsker at prosjektgruppen høsten 2023 setter søkelys på lederutviklingsprogrammet for de som er nye eller i tidlig fase av forskningsledelse, dvs Research Leadership Programme – Starting Level (RLP-Start).

Prosjektgruppens mandat er å beskrive og analysere deltagernes egenvurderinger av RLP-Start for egen lederpraksis i etterkant av fullførte program. Siktemålet er å få innsikt i om og hvordan programmene kan justeres for å optimalisere deltakernes utbytte av programmene for egen lederpraksis.

Metoder

Vi ser for oss at det vil være aktuelt å innhente informasjon gjennom kvalitative intervjuer med et utvalg deltakere på to ulike tidspunkter (f.eks. ett og tre år) etter avsluttet program. Intervjuene bør ha fokus på hvordan de har opplevd nytten av deltakelsen for sitt videre arbeid som ledere.

Vi ser også at det ville være interessant å sammenholde egenvurderingene som kommer fram i disse intervjuene med det som kom fram på kursenes sluttevalueringer.

Kontaktpersonen vil bistå med å skaffe kontakt med informanter og gi tilgang til relevante dokumenter og tidligere evalueringer.

Praktisk informasjon:

Kontaktperson: Anne Marthe Gibbons

Stillingsstittel: Seniorrådgiver, Seksjon for studiekvalitet

Epost: a.m.gibbons@admin.uio.no

Telefon: 22841136

Vedlegg 2: Intervjuguide for nøkkelperson

Nøkkelsamtale - intervjuguide

Om vedkommende

1. Har du lyst til å begynne og fortelle litt om deg selv:
 - a. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
 - b. Hvilken utdanningsbakgrunn har teamet ditt?
 - c. Hvor lang arbeidserfaring har du i RLP-Start?
 - d. Hvordan og hvorfor ble du kursleder i RLP-Start?
 - e. Hva gjorde du før du ble kursleder i RLP-Start?

Om lederutviklingsprogrammet (innhold, formål og filosofi)

1. Hvordan er programmet utformet? (frekvens for samlinger, varighet på samlinger, lokasjon etc.)
2. Hvordan har dere gått frem for å velge hva dere skulle ha med i programmet?
 - a. Hvilke teorier baserer programmet seg på?
 - b. Hvorfor valgte dere akkurat disse teoriene?
3. Hvordan vil du beskrive deltakerne på programmet?
 - a. Fra hvilke sektorer?
 - b. Fra hvilke bedrifter?
 - c. Hva er deres bakgrunn (fagretning, erfaring og posisjon)?
4. Hva er dine erfaringer med programmet?
 - a. Gjennomføring av programmet?
 - b. Deltakernes tilbakemeldinger og evalueringer?
5. Hvordan bidrar dere til deltakernes psykologisk trygghet i programmet?

Mål og bakgrunn for lederutviklingsprogrammet

1. Hva er formålet med lederutviklingsprogrammet?
2. Hva er filosofien bak lederutviklingsprogrammet?
3. Hvilke endringer har dere gjort siden du ble kursleder i 2019?
4. Hva ønsker RLP-start at deltakerne skal få ut av programmet?
5. Har dere en rutine for oppfølging av deltakerne etter at programmet er utført?

Har du noe annet viktig å tilføye?

Vedlegg 3: Intervjuguide for informantene

Intervjuguide

Komme i gang

- Takk for at du kunne stille opp på dette.
- Kort beskrivelse av tema, problemstilling og formål:
 - Evaluering av lederprogrammet “RLP Start” ved UiO Avdeling for forsknings- og innovasjonsadministrasjon (FIADM) og Avdeling for studieadministrasjon (SADM).
 - Problemstilling/formål: Innsikt i hvordan og i hvilken grad deltakerne opplever en vedvarende nytte av å ha deltatt på programmet i egen virksomhet i etterkant av programmet.
- Vi skal samle inn og analysere data gjennom intervjuer og tematisk analyse.
- Antall intervjuer: 8-10
- Signere samtykkeerklæringsskjema: alt blir anonymisert, du kan trekke deg når som helst uten å oppgi grunn.
- Som nevnt i samtykkeskjema så ønsker vi gjerne å ta opp intervjuet på lydopptak, er dette fortsatt ok?
- Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter - kan utvides ved behov. Har du noen møter etter oss?
- Vi ønsker din mening, så det er ingen “gale svar”. Ta deg tid til å tenke deg om, og be oss utdype spørsmålet dersom du er usikker på hva vi mener. Noen av spørsmålene kan virke litt like, men vi er ute etter nyanser og har derfor satt spørsmålene i ulike kontekster.
- Noe uklart? Har du noen spørsmål?

Nå begynner vi med lydopptaker

Innledende - om personen/stilling

1. Har du lyst til å begynne og fortelle litt om deg selv, og din bakgrunn og stilling som forskningsleder (tilhører vedkommende UiO/Oslomet eller ekstern aktør)?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lang arbeidserfaring har du?
4. Har du hatt andre lederstillinger eller annen ledererfaring utover rollen som forskningsleder?
 - a. Hvordan havnet du i rollen som forskningsleder? (tilfeldig, hatt det som karrieremål, best blant likemenn el.)

Overgangsspørsmål - rette samtalen mot temaet

1. Hva var din hensikt/formål med deltakelsen i dette RLP-Start?
2. Hvilke forventninger hadde du til lederutviklingsprogrammet før oppstart?
 - a. Hvor kom disse forventningene fra? (Snakket du med andre som hadde tatt kurset, lest om kurset el.)

Om lederutviklingsprogrammet

1. Hva lærte du på kurset?
2. Hva var det viktigste du lærte? (og hvorfor er dette det viktigste)
3. Hvordan opplevde du at det du lærte på RLP-Start var relevant for deg som forskningsleder?
 - a. På hvilken måte føler du at kurset har forberedt deg på rollen som forskningsleder?
 - b. Hva synes du at et lederutviklingsprogram skal inneholde?
 - c. Hva opplevde du at ikke var av relevans i lederutviklingsprogrammet?
 - d. Hvordan opplevde du kurslederne og veilederne? På hvilken måte har de hatt en betydning for din personlige lederutvikling?
 - e. Hvordan opplevde du de andre deltakerne? I hvilken grad var disse viktige for deg i din lederutvikling?
4. Har du senere møtt på noen utfordringer som forskningsleder som RLP-Start ikke forberedte deg på?
 - a. Er det noe du syntes manglet eller ikke fungerte optimalt i lederutviklingsprogrammet?
5. Etter lederutviklingsprogrammet gjennomførte dere en sluttevaluering. Har du dannet deg noen nye tanker eller erfaringer etter lederutviklingsprogrammet i dag sammenliknet med svarene du ga i evalueringen?

Innholdet i lederutviklingsprogrammet

1. Lederutviklingsprogrammet er delt opp i ulike moduler; erfaringsdeling, caseløsning og ulike øvelser for strategi på hvordan en skal lede. Hvilke av disse tre modulene synes du var mest lærerike?
 - a. Var det noen aspekter ved programmet du ikke forventet at du skulle få utbytte av, men som likevel har fått utbytte av i ettertid?
 - b. Programmet består av deltakere både eksternt og internt fra UiO, i hvilken grad opplevde du at denne variasjonen påvirket læringsutbyttet?
2. Hvis du tenker på noen av øvelsene dere utførte under lederutviklingsprogrammet, kommer du på noen eksempler som har gitt deg et konkret utbytte som forskningsleder?
 - a. Har du møtt på noen lignende problemstillinger i etterkant?

Holdninger og forventninger

1. Hva tror du var filosofien eller formålet bak RLP-Start, og er dette i så fall noe du synes kom tydelig frem?
2. Tenk tilbake til etter første samling. Hvordan påvirket programmet dine forventninger til rollen som forskningsleder?
 - a. Hvordan opplever du at de forventningene har blitt innfridd som forskningsleder?
3. Hvordan var motivasjonen din for å lede din forskningsgruppe etter endt kurs?
4. Ble du i løpet av programmet bevisst på utfordringer eller utviklingspotensialet hos deg selv i rollen som forskningsleder? Hvordan har utviklingen av disse trekkene vært i ettertid?
 - a. Hvordan ble du bevisst på disse aspektene? Direkte tilbakemeldinger eller tilegnelse av ny kunnskap?
 - b. Har det påvirket måten du forstår og kommuniserer med personer du skal lede?

Avslutningsvis

1. Innledningsvis nevnte du at du hadde/ikke hadde hatt ledererfaring før deltakelsen i programmet. Hvordan tror du at dette har påvirket utbyttet ditt av dette lederutviklingsprogrammet?
2. Dersom du skulle utviklet dette programmet selv, er det noe du ville gjort annerledes?
3. Er det noe du ønsker å tilføye som ikke har kommet frem før vi avslutter?

Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkeskriv

Vil du delta i et forskningsprosjekt knyttet til RLP-Start-programmet, læring og lederutvikling?

Vi ønsker med dette å invitere deg til å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske opplevelsen din av lederutviklingsprogrammet RLP-Start ved Universitetet i Oslo og hvordan deltakelse i programmet har bidratt til å påvirke din utøvelse av forskningsledelse. I dette informasjonsskrivet får du informasjon om prosjektets mål og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Forskningsprosjektet er et samarbeid mellom UiOs masterprogram Organisasjon, ledelse og arbeid og Avdeling for forsknings- og innovasjonsadministrasjon (FIADM) og Avdeling for studieadministrasjon (SADM) ved UiO. Oppdragsgivers formål med prosjektet er å skaffe innsikt i hvordan og i hvilken grad deltakerne som har gjennomført lederutviklingsprogrammet RLP-Start opplever en vedvarende nytte av deltakelsen i egen virksomhet i etterkant av programmet. Prosjektet har som formål å utforske hvordan lederutviklingsprogrammet har påvirket utøvelsen av deltakernes ledelsespraksis.

Forskningsprosjektet vil resultere i en sluttrapport som blir tilgjengelig for FIADM og SADM i forbindelse med evaluering av funnene som fremkommer av rapporten og eventuelle forbedringstiltak av lederutviklingsprogrammet RLP-Start.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet forutsetter informanter som har gjennomført lederutviklingsprogrammet RLP-Start. Utvalget begrenser seg til de deltakerne som gjennomførte programmet for noen år siden, da prosjektet ønsker å utforske den langsiktige nytteverdien av programmet. Vi ønsker derfor informanter som gjennomførte programmet for noen år siden.

Du får denne forespørselen fordi SIADM har informert oss om at du har fullført RLP-Start og er interessert i å dele dine erfaringer med oss gjennom deltakelse i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Informanter inviteres til å delta i et semistrukturert dybdeintervju som varer mellom 45 og 60 minutter. I intervjuet ønsker vi først å kartlegge dine erfaringer med lederutviklingsprogrammet. Videre ønsker vi å utforske hva ved lederutviklingsprogrammet som har vært nyttig for deg i din utøvelse av forskningsledelse, hva som ikke har vært nyttig, og hvilke tiltak som kunne iverksettes for å maksimere nytteverdien av programmet.

Intervjuet vil bli tatt opp på en kryptert diktafon slik at vi kan gjengi uttalelsene dine så korrekt som mulig. Intervjuet vil transkriberes på en sikret lagringstjeneste godkjent av Universitetet i Oslo, og deretter vil lydopptaket bli slettet.

Det er ikke nødvendig for prosjektets formål at informantene omtales med navn. Vi vil anonymisere informantene og du vil ikke kunne identifiseres med uttalelsene som fremkommer i rapporten.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun medlemmene i prosjektgruppen vil få tilgang på lydopptaket av intervjuet og de transkriberte intervjuene frem til dette slettes. Videre vil du som informant ikke kunne identifiseres med de ulike uttalelsene som kommer frem i rapporten.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2024 Opplysningene vil da slettes.

Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men vil kunne bli brukt ved annen forskning, for eksempel som del av en masteroppgave.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig ved UiO: Beate Karlsen
 - e-post: beate.karlsen@sosgeo.uio.no
- Prosjektveileder: Christin Thea Wathne
 - e-post: wach@oslomet.no
- Personvernombud: Roger Markgraf-Bye
 - personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt via:

- e-post: personverntjenester@sikt.no, eller
- telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Emil Andrey

Elada Brickute

Cathrine Hilden

Johanna Grindhaug

Thusanthi Thavendren

Samtykkeerklæring

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å la meg intervju i forbindelse med forskningsprosjektet Prosjektforum - RLP-Start. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)