



Liv Janne Bell

"Du må synst det er kjekt!"

- om oppleving, kompetanse og
læring i personalleiarrolla

Mai 2006

Avdeling for økonomi og språk
Sogndal

Samandrag og abstract

”Du må synst det er kjekt!”

- Om oppleving, kompetanse og læring i personalleiarrolla

Studien har som føremål å få kunnskap om korleis leiarar opplever det å vere personalleiarar, kva kompetanse dei meiner er viktig i personalleiarrolla og korleis dei har lært seg å handtere denne. Det er nytta kvalitativ metode i form av uformelle intervju. Utvalet består av 9 tenesteleiarar i èin kommuneorganisasjon. Å leie menneske vert rapportert å vere den mest utfordrande leiarrolla. Funna i studien syner at leiarane opplever det som utfordrande å vere personalleiar, men samtidig spanande og kjekt. Dei legg vekt på at du må *like* å vere personalleiar for å vere det: ”Du må synst det er kjekt!”. Den personlege kompetansen vert sett på som avgjerande for korleis leiarane handterer rolla som personalleiar. Funna viser at leiarane lærer personalleiing først og fremst gjennom eiga erfaring i det daglege arbeidet, dvs. uformell læring på arbeidsplassen. For å lære av slik erfaring er det viktig at leiarane har evne til å reflektere over dei erfaringane dei gjer seg.

”You have to like it!”

- a study of Human Resource Management Learning

The purpose of this study is to gain knowledge about how department managers experience being personnel manager, which abilities they feel are important in the role of personnel manager, and how they learn to manage this. A qualitative method with semi-structured interviews was used. Nine managers in one council participated. It is reported that the role of personnel manager is the most trying. The findings of the study indicate that personnel managers experience the role as difficult, but at the same time exciting and rewarding. It goes on to say “You have to like it!” to be a personnel manager. The personal abilities are of vital importance to how the personnel managers carry out the job. The findings show that managers develop their skills to be personnel managers first and foremost from own experiences in their daily work; informal learning in the workplace. To learn from these experiences, it is vital that the managers have the ability to reflect upon the given situations.

FØREORD

Denne masteroppgåva utgjer 30 studiepoeng, og avsluttar eit masterstudium i organisasjon og leining ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. No er eg ved vegg ende - for denne gong! Eg har lovt meg sjølv ein pause, men lysta mi til å lære meir, vil alltid vere til stades, og eg kjem nok til å studere og forske også i framtida!

Å skrive ei masteroppgåve er eit stort prosjekt, særleg når det skal kombinerast med jobb og ei aktiv fritid. Først og fremst vil eg derfor takke meg sjølv for å ha kome i mål. Det har vore nokre intense månader, men oppturane har vore langt fleire enn nedturane. Årsakene til dette er først og fremst at eg lukkast med å velje eit tema som var interessant og engasjerande for min eigen del, samt at eg har evna til å kople av, gå på fjelltur og møte vener utan å ha dårleg samvit for oppgåva eg skulle ha jobba med!

Sjølv om dette har vore *mitt* prosjekt, er det fleire som fortener ein takk:

- Studieleiaren vår, og rettleiaren min, Øyvind Glosvik, for eit godt tilrettelagt, interessant og lærerikt studium, samt for å ha vore ein viktig pådrivar i prosessen!
- Rådmannen, som let meg få lov til å forske i hans organisasjon!
- Personalsjefen, for bistand ved val av informantar, og for alltid å ha ei opa dør som eg kan stikke innom!
- Dei 9 informantane mine, som møtte meg med positive haldningar og engasjement – utan dykk hadde ikkje oppgåva blitt slik den er i dag!
- Steffen, for konstruktive diskusjonar undervegs i studiet, viktig støtte og for eit særskilt kritisk blikk ved korrekturlesing!
- Alle dykk som gav meg hjelp i siste innsjutt, og foreldre, familie og vener som har vist interesse for framgangen i prosjektet mitt, sjølv om de nok ikkje alltid har forstått kva eg egentleg har drive på med!

Førde, 29.05.2006

Liv Janne Bell

Innholdsliste

1. Innleiing	side	1
<i>1.1 Problemstilling, avgrensing og formål med studien</i>	”	2
1.1.1 Kunnskapsgrunnlag og føremål med studien	”	2
<i>1.2 Oppbygging av oppgåva</i>	”	3
2. Å lære å leie menneske	”	5
2.1 Ulike organisasjonsteoretiske perspektiv på personalleiing	”	5
2.1.1 <i>Maskinperspektivet på personalleiing</i>	”	5
2.1.2 <i>Eit biologisk perspektiv på personalleiing</i>	”	6
2.1.3 <i>Dagens situasjon: mot eit meir relasjonelt perspektiv?</i>	”	6
2.2 Omgrepet personalleiing	”	8
2.2.1 <i>Oppfatningar av omgrepet leiing</i>	”	8
2.2.2 <i>Definisjonar på personalleiing</i>	”	9
2.3 Personalleiing som leiarrolle	”	10
2.3.1 <i>Om personalleiarrolla i kommunane</i>	”	11
2.4 Å lære og leie menneske	”	13
2.4.1 <i>Situasjonar som set i gong læreprosessar</i>	”	14
2.5 Oppsummering	”	15
3. Kompetanse og læring knytt til personalleiing	”	17
3.1 Kompetanseomgrepet	”	17
3.1.1 <i>Dei ulike kompetansekompomentane</i>	”	18
3.2 Ulike kompetanseformer	”	20
3.2.1 <i>Formell og uformell kompetanse</i>	”	20
3.2.2 <i>Oppgåve- og funksjonsrelatert kompetanse</i>	”	21
3.2.3 <i>Generell versus oppgåvespesifikk kompetanse</i>	”	22
3.3 Læringsomgrepet	”	23
3.3.1 <i>Formelle og uformelle læreprosessar</i>	”	25
3.3.2 <i>Læring i organisasjonar</i>	”	27
3.4. Forholdet mellom læring og kompetanse	”	28
3.5 Oppsummering	”	30

4. Metodisk tilnærming	”	33
4.1 Fase 1: Utforming av problemstilling	”	33
4.1.1 Analyse av problemstillinga	”	34
4.1.2 Krav til problemstillinga	”	34
4.2 Fase 2: Val av forskingsdesign	”	35
4.3 Fase 3: Val av metode	”	36
4.4 Fase 4: Innsamling av kvalitative data	”	37
4.5 Fase 5: Val av einingar	”	39
4.6 Fase 6: Analyse av datamaterialet	”	40
4.7 Fase 7: Om validitet, reliabilitet og generalisering	”	41
4.7.1 Vurdering av reliabiliteten i undersøkinga	”	42
4.7.2 Vurdering av validiteten i undersøkinga	”	43
4.7.3 Om generalisering av funna	”	44
4.8 Fase 8: Tolking av data	side	45
4.9 Etske vurderingar og refleksjonar kring eiga forskning	”	45
4.9.1 Etske reglar for forskning på menneske	”	45
4.9.2 Nærleik til forskingsfeltet: om å forske i eigen organisasjon	”	45
5. Leiarane sine tankar om rolla som personalleiar	”	47
5.1 Demografiske data om organisasjonen og informantane	”	47
5.2 Generell oppleving av rolla som personalleiar	”	48
5.2.1 Kva leiarane opplever som vanskeleg ved å vere personalleiar	”	49
5.2.2 I kva grad er rolleforventningane avklarte?	”	50
5.2.3 Kva som har overraska leiarane mest med å vere personalleiarar	”	52
5.2.4 Er personalleiarrolla noko leiarane ville valt vekk?	”	53
5.3 Om kompetanse og behovet for meir læring i personalleiarrolla	”	54
5.3.1 Kva kompetanse er viktig ved utøving av personalleiing?	”	54
5.3.2 Har leiarane behov for meir kompetanse?	”	56
5.4 Korleis har leiarane lært seg personalleiing?	”	57
5.4.1 Korleis leiarane har lært seg personalleiing – generelt sett	”	57
5.4.2 Kva faktorar på arbeidsplassen er med på å fremje eller hemme læringa?	”	58

5.4.3	<i>Er tilbakemelding frå under-/overordna med på å utvikle dei som personalleiarar?</i>	”	58
5.4.4	<i>Dei konkrete hendingane som har ført til læring</i>	”	59
5.4.5	<i>Kven leiarane rådfører seg med når dei treng hjelp i personalspørsmål</i>	”	64
5.4.6	<i>Kva personar har betydd mest for leiarane når det gjeld læring av personalleiing?</i>	”	64
5.5	Formelle opplæringsarenaer for personalleiing	”	65
5.5.1	<i>Kva opplæring arbeidsgjevar har gjeve innan personalleiing</i>	”	65
5.5.2	<i>Korleis kan arbeidsgjevarane leggje til rette for læring?</i>	”	66
5.6	Oppsummering av funna	”	67
6.	Om kompetanse og behovet for læring i personalleiarrolla	”	71
6.1	Ein kompetanseanalyse av personalleiarrolla	”	71
6.1.1	<i>Å opparbeide seg leiarkompetanse</i>	”	71
6.1.2	<i>”Elles så er det klart at personleg kompetanse er alfa og omega”</i>	”	72
6.1.3	<i>Personalleiing som generelle eller spesifikk kompetanse?</i>	”	75
6.2	<i>”Du må synst det er kjekt!” – om affektiv kompetanse i personalleiing</i>	”	77
6.3	Kven ser behovet for læring? – Kompetanseutviklinga si jarnlov	”	79
6.3.1	<i>Kva leiarane føler behov for å lære meir om</i>	”	80
6.4	Oppsummering	”	81
7.	Korleis leiarane har lært seg personalleiing	”	83
7.1	Formelle og uformelle lærearenaer	”	83
7.2	Situasjonar som skapar læring	”	86
7.2.1	<i>Dei ”store” sakene</i>	”	86
7.2.2	<i>Erfaringar tidleg i (leiar-)karrieren</i>	”	86
7.2.3	<i>Livserfaringane og dei private røynslene</i>	”	87
7.2.4	<i>Å oppdage kor stort mynde du har som leiar</i>	”	88
7.2.5	<i>Erfaringar frå andre og/eller tidlegare leiarar</i>	side	89
7.2.6	<i>Effekten av lærings situasjonane</i>	”	89
7.3	Grad av læring gjennom tilbakemelding	”	90
7.4	Konsekvensar av å lære av erfaring	”	91

7.5 Oppsummering	”	92
8. Oppsummering	”	95
8.1 Konklusjon	”	95
8.2 Korleis arbeidsgjevar kan leggje til rette for læring og utvikling innan personalleiing – i lys av funna	”	96
8.3 Tankar om vidare forskning innan personalleiing	”	96
8.4 Avslutning	”	98

Litteraturliste

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Bakgrunnsinformasjon

Oversyn over figurar

Figur 1: <i>Ein kompetansetypologi</i>	”	22
Figur 2: <i>Ulike former og arenaer for læring</i>	”	26
Figur 3: <i>Analysespørsmåla i oppgåva</i>	”	31
Figur 4: <i>Kompetanse knytt til personalleiing</i>	”	76
Figur 5: <i>Læringsarenaer for personalleiing</i>	”	85

1 Innleiing

Når vi blir leiarar for fyrste gong, har dei fleste forventningar og ein del førestillingar om den faglege og økonomiske sida; sakkdimensjonen i leiing, medan vi har færre førestillingar om kva det vil seie å vere leiar for menneske og ha personalansvar; relasjonsdimensjonen i leiing (Haaland og Dale 2005:29). Relasjonsdimensjonen, dvs. forholdet mellom leiaren og dei tilsette er eit viktig aspekt ved leiing, og vert rapportert å vere noko av det mest utfordrande i leiarrolla (ibid). I denne relasjonen har leiaren eit ansvar for å ivareta den einskilde medarbeidar. Det inneber både dagleg oppfølging og langsiktig utvikling, fagleg og personleg, av kvar tilsett. Aktivitetar som vedkjem det relasjonelle er støtte, oppmuntring, konfliktløysing, rettleiing, teambygging, byggje nettverk osv. Slikt leiaransvar er krevjande; som menneske er vi særse ulike og har ulike behov. Det vil sjeldan vere to situasjonar kor ein leiar kan agere akkurat likt, og det er sjeldan dei tilsette reagerer akkurat likt på korleis ein leiar opptrer. Det er såleis ikkje noko eintydig definisjon på kva som er *den gode personalleiaren*, og det er heller ikkje noko fasitsvar på korleis vi best kan leie ei personalgruppe. Personalleiing er derfor ei kompleks og mangfaldig oppgåve.

Haaland (2005:2) seier at forskning kring leiing i stor grad har dreidd seg om å forstå leiing som *fenomen*; korleis leiing står fram i ulike kontekstar, kategorisering av leiaråtferd, leiarrolle osv. I kontrast til dette står då empirisk forskning om korleis menneske *lærer* leiing, og her er det berre gjort eit titals undersøkingar, i følgje han. Haaland seier vidare at studien av *læring av leiing* er noko anna enn studien av leiing: Kva er det som formar leiarar til å bli gode og dårlege, korleis lærer dei seg å mestre og ikkje mestre ulike gjeremål knytt til personalleiing, og kven nyttar dei når dei står overfor problemstillingar som dei ikkje greier å løyse på eiga hand? Nettopp denne relasjonsdimensjonen i leiing og korleis leiarar lærer seg leiing, er det eg ynskjer å sjå vidare på i masterprosjektet mitt.

1.1 Problemstilling, avgrensing og føremål med studien

Eg er sjølv oppteken av korleis leiarar handterer sine tilsette, og har erfart, og sett, kva god eller dårleg personalleiing kan gjere med dei tilsette sin motivasjon og trivsel på ein arbeidsplass. Om vi ikkje sjølv har vore leiarar, har vi alle erfaringar med andre leiarar. Vi har opplevd korleis det er å bli kontrollert og passa på i arbeidstida, det å ha ein leiar som skal ha innsyn i all korrespondanse og ta alle avgjerder, korleis lønspålegg blir gjeve som ”trynetillegg”, men også

kor motiverande det er å få tilbakemeldingar, ros og honnør av sine overordna for dei arbeidsoppgåvene vi gjer, få tildelt nye og utfordrande arbeidsoppgåver, og høve til både fagleg og personleg utvikling. I tillegg har gjerne nokre av oss opplevd kor viktig leiaren kan vere som samtalepartner når vi personleg opplever tøffe ting.

I det daglege får vi ofte høyre om dei tilsette sine opplevingar med leiarane sine; kva dei er nøgd og misnøgd med, men sjeldnare får vi vite noko om korleis leiarane sjølv opplever kvardagen sin som personalleiar. I kraft av si leiarrolle må dei vere meir medvitne på kva dei seier og gjer i høve andre. Korleis opplever eigentleg leiarane å vere i rolla som personalleiar, kva kompetanse ser dei på som viktig for å kunne vere i denne rolla og korleis lærer dei seg å handtere dei ulike problemstillingane og utfordringane dei møter kvar dag i denne rolla? I lys av at personalleiing vert rapportert å vere den mest utfordrande, og kanskje den viktigaste leiarrolla, samt inspirert av Haaland og Dale (2005) si forskning kring læring av leiing, har eg valt personalleiing som tema for masterprosjektet mitt.

Det overordna temaet er altså personalleiing, og med bakgrunn i det eg har skrive ovanfor, har eg formulert følgjande 3 spørsmål i problemstillinga mi:

- 1) *Korleis opplever leiarar å vere i rolla som personalleiar?*
- 2) *Kva kompetanse meiner leiarane er viktig når vi skal vere personalleiarar?*
- 3) *Korleis har leiarane lært seg å handtere rolla som personalleiar?*

Data i studien er samla inn gjennom personleg intervju av ni tenesteleiarar i éin kommuneorganisasjon. Eg har først og fremst prøvd å sjå på personalleiing spesielt og ikkje leiing generelt, men det er ein glidande overgang mellom bruken av omgrepa. Personalleiing er ofte innvove i resten av leiargjeringa, og kan i einskilde høve vere vanskeleg å skilje frå dei andre leiarrollene, noko som eg også kjem tilbake til seinare.

1.1.1 Kunnskapsgrunnlag og føremål med studien

Føremålet med studien er å få innsikt i korleis det vert opplevd å vere i rolla som personalleiar, kva kompetanse som vert definert som viktig når vi skal vere personalleiarar, og dessutan skape auka kunnskap om korleis leiarar lærer seg å bli personalleiarar. Ulike søk på litteratur har vist at det eksisterer relativt lite litteratur/forsking knytt direkte til det eg forskar på. Mange forskarar

har dei seinare år vore opptekne av kva som får organisasjonar til å bli lærande organisasjonar, men få forskarar har vore opptekne av korleis organisasjonar kan vere lærande med omsyn til leiingsforhold (Wadel 2003). Å vere oppteken av dette siste, medfører mellom anna at vi er oppteken av læringsforhold mellom leiarar og dei som blir leia; dei tilsette.

Mykje litteratur gjev ”kokebokoppskrifter” for kva vi skal gjere når vi skal *utøve* personalleiing og omgrep som går igjen er strategisk personalleiing, strategisk kompetansestyring og målretta personalleiing (t.d. Nordhaug 1998b og 2002b, Lai 2004). Dette refererer til måtar å gjere ting på, og syner til eit noko mekanisk syn på personalleiing; anten så kan du det, eller så kan du det ikkje. Sjølv om vi har ”kokeoppskrifter” for kva vi skal gjere i ulike situasjonar, må vi likevel også kunne noko om *korleis* vi skal gjere det. Det er ikkje nok å kunne rutinen for kva du skal gjere når ein tilsett er sjukmeld over lengre tid, t.d. at du skal ringe den tilsette etter 4 dagar og at du skal ha eit oppfølgingsmøte med den tilsette innan 8 dagar. Du må også vite noko om korleis du skal nærme deg den tilsette, t.d. korleis skape eit godt klima i samtalen, korleis vere ivaretakande og samstundes ivareta arbeidsgjevar sine interesser. Dette handlar blant anna om korleis leiaren er som person, og om kjennskap til dei einskilde tilsette og deira behov.

Eg har gjennom prosjektet mitt m.a. prøvd å finne ut på kva måte leiarane har lært seg *korleis* dei skal utøve rolla som personalleiar. Eg vil presisere at formålet med studien ikkje har vore å finne ut kva som er ”den beste praksisen”; kva som er den beste måten å lære og handtere personalleiing på, men først og fremst finne ut kva situasjonar/prosesser som gjev læringsutbytte for rolla som personalleiar. Min studie er basert på ei antaking om at læring i personalleiarrolla i stor grad skjer ved uformell læring. Gjennom funna i undersøkinga, har eg ynskje om å medverke til at arbeidsgjevarar får auka kunnskap og informasjon om personalleiing som fenomen, slik at dei i større grad, og på best mogeleg måte, kan leggje til rette for meir formalisert opplæring innan personalleiing.

1.2 Oppbygging av oppgåva

I dette første kapitlet er det gjort greie for oppgåva sitt tema, problemstilling, avgrensing og formål med studien. Vidare følgjer 7 kapittel som tar for seg følgjande: Kapittel 2 og 3 gjer greie for det teoretiske utgangspunktet for oppgåva. I kapittel 2 ser eg på temaet *å lære seg å leie menneske*, eg skisserer nokre organisasjonsteoretiske perspektiv på personalleiing, definerer omgrepet personalleiing, samt seier noko om kva det kan innebere å vere personalleiar i ein

kommuneorganisasjon. Dette kapitlet er meint gje ei bakanforliggande forståing for kva personalleing er for noko. I kapittel 3 gjer eg greie for omgrepa *kompetanse* og *læring*, og knyter deretter desse to omgrepa saman. Desse to omgrepa er sentrale i spørsmåla i problemstillinga mi. Den metodiske framgangsmåten har eg gjort greie for i kapittel 4, der eg også drøftar sentrale prinsipp som validitet, reliabilitet, generalisering og etiske vurderingar kring eiga forskning. I kapittel 5 presenterer eg funna i undersøkinga mi. Basert på funna, gjer eg i kapittel 6 ein analyse av kva type kompetanse som vert definert som viktig i personalleiarrolla, og ser på kva behov leiarane har for å lære meir med tanke på å utøve rolla som personalleiar. I kapittel 7 har eg sett på korleis leiarane lærer seg å bli personalleiarar, og kva type situasjonar eller hendingar som særskilt skapar læring. Oppgåva vert avslutta i kapittel 8 med ein konklusjon, nokre tankar om funna sine konsekvensar for korleis arbeidsgjevar kan leggje til rette for opplæring i personalleiarrolla, råd om vidare forskning på området og avslutning av oppgåva.

2 Å lære og leie menneske

I dette kapitlet gjer eg greie for kva som ligg i omgrepet personalleiing og personalleiing som leiarrolle. Eg presenterer først heilt kort ulike organisasjonsteoretiske perspektiv på personalleiing. Vidare gjev eg greie for nokre teoretiske synspunkt kring det å lære seg å vere leiar for menneske. Eg har her basert meg på forskinga til Frode Haaland, førstelektor ved Høgskulen i Østfold, og Frode Dale, dagleg leiar av nettverksfirmaet "De Gode Hjelperne AS". Dei har gjennom fleire år forska på temaet førstegongsleiing og har saman skriva boka "På randen av ledelse. En veiviser i førstegangsledelse" (2005). Dei har også leia forskingsprosjektet "Hverdagens lederskole" som såg på korleis leiing blei lært innanfor ramma av den daglege leiarpraksis. Då informantane i undersøkinga mi er leiarar i ein kommuneorganisasjon, har eg dessutan sett særskilt på korleis personalleiarrolla i kommunane er forma.

2.1 Ulike organisasjonsteoretiske perspektiv på personalleiing

Fischer og Sortland (2001:21) seier at det er ei grunnleggjande oppfatning at menneske og organisasjonar alltid er eit produkt av si eiga historie, kombinert med ynskje for framtida, og kva som er tilgjengeleg for no-situasjonen. Då dette medfører at vår tid si oppfatning av effektivitet, læring og motivasjon også er eit produkt av historiske synspunkt, kan det vere nyttig å skissere ulike organisasjonsteoretiske perspektiv på temaet personalleiing¹.

2.1.1 Maskinperspektivet på personalleiing

Personalpolitisk tenking har linjer tilbake til klassisk organisasjons- og administrasjonsteori. Klassisk teori om leiing frå tidleg på 1900-talet omfattar Max Weber (byråkratiet), Fredrick W. Taylor (Scientific Management/viskapleg leiing) og Henri Fayol (klassisk administrasjonslære). Fram til rundt 1930 var ein mest oppteken av at organisasjonane skulle produsere. Korleis dei tilsette elles hadde det, var av liten interesse (Quivey 1998:75). Den som kanskje har hatt størst påverknad på den personalpolitiske tenkinga, er Fredrick Taylor med sin teori om vitenskapleg leiing, også kalla taylorismen. Han introduserte tids- og rørslestudier. I motsetnad til Weber,

¹ Eg vil berre kort nemne dei ulike perspektiva her. Det eksisterer mykje litteratur om desse teoriane, og eg nemner t.d. Ouivey (1998), Busch og Vanebo (2003), Fischer og Sortland (2003), Kaufmann og Kaufmann (2003) og Berg (1996).

som ytra atskilleg skepsis til byråkratiet sine velsignelsar, reindyrka Taylor og dei klassiske administrasjonsteoretikarane dei byråkratiske prinsipp som einvegs ordretraum, skilje mellom linje og stab, eintydig definisjon av autoritet og ansvar, sentralisering av autoritet og disiplin (Morgan 1988:27). Dei klassiske administrasjonstenkarane var slik meir oppteken av å tilpasse menneska til organisasjonen, enn av å tilpasse organisasjonen til menneska. Den grunnleggjande ideen for denne tradisjonen kan skildrast gjennom maskinmetaforen; organisasjonen som ei mekanisk maskin (Morgan 1988:30), og som eit middel til å innfri eigarane sine profittbehov.

2.1.2 Eit biologisk perspektiv på personalleiing

Utover 1950-talet vart derimot *biologimetaforen* meir treffande for korleis ein tenkte; organisasjonen som ei levande organisme. Human Relations-skulen vart ein motsats til den klassiske modellen. Denne retninga retta fokuset mot dei tilsette sine behov og motiv, og la større vekt på aktiv deltaking blant dei tilsette; meir demokrati enn tidlegare. Ein sentral tanke her er at nøgde tilsette produserer meir (Strand 2001:66). Viktige stikkord i denne tradisjonen er: delegering av autoritet, medarbeidardeltaking, avgjerdstaking i grupper, mellommenneskeleg tillit og openheit og medarbeidarorientert leiarskap. Kjende teoriar innan denne rørsle er Maslow sitt behovshiearki, Hawthorne-undersøkingane, McGregors teori om X og Y og Herzbergers to-faktorteori med hygiene og motivasjon. Sentralt i budskapet i desse teoriane er at individ har eit behov for å realisere sine evner i grupper, implisitt i organisasjonar, og at effektivt samarbeid er avhengig av at desse potensiala blir realisert (Strand 2001:63). I Noreg blei denne tradisjonen vidareført gjennom Einar Thorsrud og er mellom anna reflektert i arbeidsmiljølova vår.

2.1.3 Dagens situasjon: mot eit meir relasjonelt perspektiv?

Felles for både den klassiske modellen og Human Relation-tradisjonen var at dei såg på organisasjonar som *lukka system*. Den vidare utviklinga la vekt på organisasjonar som aktørar i eit større heile og at organisasjonen interagerer med det kringliggjande samfunn, med andre ord organisasjonane som *opne system*. Den utviklinga som gjekk føre seg både i USA og Europa på 1950- og 60-talet, kan sjåast på som eit forsøk på syntese mellom den klassiske modellen og Human Relations-tradisjonen, samtidig som ein prøvde å ta vare på forholdet mellom organisasjonar og mellom den einskilde organisasjon og samfunnet elles (Fischer og Sortland 2003:33). Det blei mellom anna interessant å sjå på korleis leiarane si åtferd påverka dei tilsette. I dag legg ein i større grad vekt på "den menneskelege ressursen", dvs. dei tilsette, som organisasjonen sitt største potensial og område for utvikling. Dette finn vi mellom anna igjen i

omgrepet "serviceleiing" (Normann 1991). Der eksisterer det ein tankegang om at organisasjonar er intersubjektive konstruksjonar der transaksjonar mellom menneske og deira tolkingar av desse transaksjonane er det vesentlege (Strand 2001:75). Det er i mindre grad den materielle produksjonsprosessen, men i større grad møtet mellom kunden og dei tilsette, dvs. når tenesta vert ytt – "sanninga sin augneblink" –, som er kjerneelementet. Varer er handgripelege og kan lagrast, men tenester vert produsert og levert i ein prosess som ikkje kan lagrast; situasjonen må tolkast og kvaliteten må opplevast (ibid, same side). Dei tilsette vert derfor den sentrale ressursen for organisasjonen.

Medan menneska ikkje hadde noko plass i maskinperspektivet, vart dei gjennom biologimetforen ein sjølvstendig variabel. I dag er det forholdet *mellom* menneska som er det sentrale, anten det gjeld relasjonen mellom tilsett og kunde eller leiar og tilsett. Samtidig hevdar Morgan (1988) at maskinmetaforen framleis har sterk påverknad på personalpolitisk tankegang. Han seier at personalpolitisk tenking er sterkare orientert mot bedrifta sine behov, slik leiinga definerer dei, for tilstrekkeleg og kvalifisert arbeidskraft, enn mot arbeidstakarane sine behov. Personalpolitikken er først og fremst eit styringsinstrument for bedriftsleiinga, eit verktøy som leiinga kan bruke for å "få rett person på rett plass til rett tid", eit slagord som er avleia av eitt av Taylor sine fem organisasjonsprinsipp (Morgan 1988:30).

Også Irgens (1998) hevdar at mykje av tenkinga vår kring personalleiing er prega av maskinperspektivet på organisasjon og leiing: Når endringstakta og graden av uvisse aukar, svarar vi gjerne med å innføre meir struktur, fleire reglar og prosedyrar, tettare styring, meir kontroll og meir detaljerte planar og stillingsskildringar. Irgens viser likevel til at stadig fleire forskarar utfordrar våre tilvante oppfatningar av personalleiing. Han viser til Nonaka som hevdar at det blir meir og meir viktig å utnytte den kunnskapen og evna til læring som ligg i alle tilsette, ikkje berre hjå leiinga. Henry Mintzberg sparkar på si side beina under vår tru på tradisjonell planlegging ved å vise til at dei fleste strategiar aldri blir realisert. Endeleg har vi Senge (1999) som vil at tradisjonelle leiaroppgåver som styring, organisering og kontroll skal underordnast til fordel for utvikling av visjon, verdiar og mentale modellar. Eg tek utgangspunkt i relasjonsperspektivet i mitt vidare arbeid, og er særleg oppteken av relasjonen leiar – tilsett.

2.2 Omgrepet personalleing

Så langt eit riss av dei organisasjonsteoretiske perspektiva over tid. Kva legg vi så i omgrepet personalleing? Før eg ser konkret på definisjonar på personalleing, ynskjer eg å reflektere litt rundt kva oppfatningar som eksisterer om kva *leing* er, då dette også vil prege vår oppfatning av kva personalleing er. Å vere leiar inneber som oftast at ein har fleire konkrete ansvarsområde: fagleg ansvar, økonomisk ansvar, personalansvar, kompetansehevingsansvar m.v. I dette prosjektet er det som nemnt leiaransvaret for personalet som har fokus.

2.2.1 Oppfatningar av omgrepet leing

Omgrepet "leing" har mange ulike definisjonar med likt og ulikt innhald. Ulikskapen kan vere påtakeleg ettersom definisjonane inkluderer vagt definerte ord som makt, autoritet, administrasjon, kontroll og rettleing m.v. Definisjonane kan også fokusere nokså ulikt på leiarane sine trekk, åtferd, grad av påverknad, situasjonelle rammer osb. (Martinsen 2005:12). Men definisjonane har også ei rekkje fellestrekk. Desse går gjerne i retning av at leing dreiar seg om ein prosess kor ein person har intensjon om å påverke andre med det føremål å rettleie, strukturere og leggje til rette for aktivitetar og relasjonar, i ei gruppe eller ein organisasjon (ibid same side). I følgje Kaufmann og Kaufmann (2003:310) er det to viktige stikkord som går att i definisjonane: "påverknad" og "måloppnåing". Dei seier at leiaren si sentrale oppgåve er "*å motivere til innsats og sørge for at arbeidet blir samordnet, organisert og utført på en slik måte at gruppen når de målene som blir satt for arbeidet*" (ibid, same side).

Jacobsen og Thorsvik (2002) seier at dei fleste oppfatningar av kva leing er, fell inn under ein eller fleire av følgjande fem kategoriar: (1) leing som formell posisjon, som leiarstilling, (2) leing som den person som formelt vert kalla leiar, (3) leing som den eller dei roller eller funksjonar som er knytt til stillinga, (4) leing som den måten leiaren utfører jobben på og (5) leing som den effekt som leiaren sitt arbeid og åtferd har på organisasjonen. Alle desse fem oppfatningane knyter seg til leiaren i form av anten stilling, person, roller eller funksjon, rolleutøving eller effekt. I tillegg til dette eksisterer det ei forståing av leing som relasjonelt fenomen (Strand 2001, Wadel 2003). I denne oppgåva snakkar eg om leing som rolle og rolleutøving, og har dessutan fokus på leing som relasjonelt fenomen, jf. 2.1.3.

2.2.2 Definisjonar på personalleiing

I litteraturen treff vi på ulike, men nærliggjande ord som personalarbeid, personalfunksjonar, personalpolitikk, personalplanlegging, personalforvaltning, personaladministrasjon og strategisk personalleiing. Med Nordhaug (1990:23) kan vi skilje mellom personalforvaltning og strategisk personalleiing. Personalforvaltning er det elementære lågaste nivået. Stikkord for personalforvaltning er rekruttering, avvikling og kontroll av tilsette. Sentrale stikkord for det høgaste nivået – strategisk personalleiing – er systematisk og langsiktig planlegging av personalbehov, planlegging av personaltilgang og – avgang, integrasjon med generell strategiutvikling og planmessig kompetanseutvikling, alt i tråd med organisasjonen sine overordna mål. Personalpolitikk finn vi på skalaen mellom personalforvaltning og strategisk personalleiing. I sin definisjon av personalpolitikk framhevar Langseth et al. (1988:50) følgjande element: utveljing, introduksjon, utdanning, intern og ekstern kommunikasjon, personalvern, løn, ressursutnytting, motivasjon, samarbeid og omplassering og avvikling av personale. Definisjonane på personalpolitikk og personalforvaltning viser til eit meir rasjonelt syn på personalleiing og vi kan trekkje linjene tilbake til maskinperspektivet jf. 2.1.1.

Quivey (1998) seier at omgrepet personalleiing inneheld minst 3 dimensjonar: personalpolitikk, personalforvaltning og personalleiing. Når det gjeld personalpolitikk refererer ho til Nordhaug sin definisjon: *”de overordnede prinsipper og operative retningslinjer organisasjonen ønsker å legge til grunn for styringen av sine menneskelige ressurser. Denne styring omfatter planlegging, anskaffelse, utvikling, belønning, anvendelse og avvikling av arbeidskraft”* (Nordhaug 1993). Personalpolitikken speglar med andre ord organisasjonen sitt prinsipielle syn og målsetting for det personaladministrative arbeidet, og omgrepet går inn i det vidare omgrepet ”arbeidsgjevarpolitikk”. Ein god personalpolitikk skal som utgangspunkt ha føremoner både for arbeidsgjevar og arbeidstakar. Personalforvaltning dreier seg om den meir lovregulerte personalleiinga, dvs. at vi følgjer arbeidsmiljølova, forskrift om intern-kontroll osv. (Quivey 1998). Personalforvaltning handlar også om å setje i verk tiltak som set personalpolitikken ut i praksis. Til sist har vi dimensjonen *personalleiing* som drar inn det *relasjonelle* perspektivet. Det inneber at vi leiar på ein slik måte at dei tilsette si faglege og personlege utvikling vert styrka. Det er dette som er det vanskelege, hevdar Ouivey. Det er særst utfordrande for ein leiar å leggje forholda til rette på ein slik måte at den einskilde tilsette får høve til å utvikle seg både fagleg og personleg. Kvar tilsett har ulike behov som må tilfredsstillast på ulike måtar. Eg vel å halde meg til Quivey si inndeling av omgrepet, og det er dimensjonen personalleiing som har størst fokus her.

Når det gjeld forholdet mellom dei ulike dimensjonane, kan vi sjå på personalpolitikk og personalforvaltning som det regulerte og meir mekaniske aspektet ved personalleiing, medan dimensjonen personalleiing relaterer seg til den konkrete, og mindre regulerte, utøvinga av rolla; iverksetjinga av dei nedfelte retningslinjene. Dimensjonen personalleiing har med andre ord meir fokus på *korleis* vi utøver rolla som personalleiar (jf.1.1.1).

Personalpolitikken definerer ei rekkje av arbeidsforholda, så som utvikling, belønning og bruk av arbeidskraft. Dei nedfelte punkta i ein personalpolitikk er ofte positive, men det er korleis den vert *praktisert* dei tilsetter erfarer, ikkje den nedfelte politikken (Quivey 1998). Dersom personalpolitikken presiserer at det er viktig at dei tilsette opplever fagleg og personleg utvikling, då må dette ikkje berre vere nedfelt i retningsliner, men det må også setjast i verk og praktiserast på ein slik måte at det vert *opplevd* som ein realitet for dei tilsette. Det er ofte eit paradoks i offentleg sektor at fagleg utvikling vert nedfelt som viktig i personalpolitiske retningsliner, samtidig som midlar til fagleg utvikling gjerne er det første som vert kuttet i eit budsjett!

2.3 Personalleiing som leiarrolle

Leiarrolla er per definisjon ei rolle som inneber relasjonar til andre. Her kjem med andre ord relasjonsperspektivet inn igjen. Leiaren har ansvar for å knyte saman maskiner, oppgåver, menneske og mål til eit heile – han skal få menneska til å *jobbe* og ikkje minst få dei til å jobbe *saman*, med dei riktige tinga og på dei riktige måtane (Haaland og Dale 2005:56). Den som tar på seg eit leiaransvar, vert utsett for forventningar både frå seg sjølv og andre. Desse forventningane gjev grunnlag for leiarrolla. Ein vanleg definisjon av rolleomgrepet er at ei rolle er ”*summen av dei forventningane som er knytt til ein person i ein viss posisjon eller funksjon*”. Personfaktoren vil her aldri vere ”null”, men det vesentlege er *den sosiale posisjonen* som vedkomande er i, og dei oppgåver, funksjonar og forventningar som er knytt til denne (Ekeland 2005:305). Leiarrolla er ei vidt samansett rolle, og leiarforskarar som har vore oppteken av rolleanalyse, har brote ned leiarrolla i fleire delroller. Desse delrollene er svært ulike, og talet på delroller har variert frå fire som hjå Strand² (2001) til ti. Den mest refererte studien av nedbryting av leiarrolla i delroller er Mintzberg si analyse av leiarane sine arbeidsroller³. Eg

² Strand (2001) deler leiarrolla i 4: administrator, entreprenør, integrator og produsent.

³ For meir om Mintzberg og inndeling i leiarroller, kan ein t.d. lese Mintzberg (1973), Wadel (2003), Kaufmann og Kaufmann (2003), Berg (1996)

konsentrerer meg om den delen av den samla leiarrolla som kan definerast som rolla som personalleiar, jf. 2.2.2. I Mintzberg sin teori om leiarroller, er sentrale oppgåver innan personalleiarrolla å delegere, motivere, handtere konflikhtar og gje honnør/tilslutning (Berg 1996:130).

Ei rolle er noko som vert utforma og utøvd, og vi snakkar derfor om rolleutforming og rolleutøving (Wadel 2003:29). Personar i same type stilling formar og handterer ikkje nødvendigvis rolla si på same måte. Sjølv om vi har same status i utgangspunktet, er det alltid eit slingringsmonn rolleutforminga. Personlege eller situasjonsmessige omstende kan påverke *korleis* vi formar og utøvar rolla vår, men ikkje *at* ei bestemt rolle blir forma og utøvd (ibid, same side). Med andre ord vil alle med personalansvar måtte forme og utøve rolla si som personalleiar, men det vil altså vere individuelle variasjonar i korleis vi gjer det; dvs. at vi gjev rolla eit personleg tilsnitt.

2.3.1 *Om personalleiarrolla i kommunane*

Kommunane har dei seinare åra lagt meir vekt på økonomisk styring og kvalitetssikring av tenesteproduksjonen (Finstad 1999). Dette har medført ei styrking av den administrative leiinga i kommunane. Kombinert med modellar frå privat sektor, har leiarkulturen i kommunane gått frå ei fragmentert fagleiing mot meir heilskapleg og strategisk styring av innsatsen, det mange kallar "management-leiing" (ibid side 13). Mange kommunar har no organisert seg i såkalla tonivå - modellar med eit leiarteam på toppen og tenesteeiningar på nivået under. Leiarane for desse tenesteeiningane har ofte fullt ansvar for fag, økonomi og personale i si eining.

Kommunenenes Sentralforbund (KS) (2002:29) stiller spørsmål ved kva rolle den tradisjonelle personalfunksjonen har, og korleis personalfunksjonen skal utviklast for å dekkje behova i dei nye kommuneorganisasjonane med tanke på behovet for strategisk kompetanse og strategisk og overordna planleggingsarbeid. Omfattande undersøkingar av personalfunksjonen i England og USA har vist at personalfolk tradisjonelt brukar over 80 % av arbeidstida til rutinearbeid omkring reglement, avtalar osv. Over 90 % av deira arbeid er knytt til kortsiktige hendingar. Med andre ord er det dimensjonane personalpolitikk og personalforvaltning som tar størstedelen av arbeidstida, medan berre knappe 10 % går med til å *utøve* personalleiing!

Når grensene mellom tenesteproduksjon, brukardialog og arbeidsgjevarpolitikk no er i ferd med å bli viska ut, vert personalfunksjonen utfordra på ein ny måte (ibid same side). Finstad (1999:7) peikar på at dei faglege perspektiva på personalleiing i kommunane har endra seg i løpet av dei siste åra. Han nyttar omgrepa personalpolitikk og arbeidsgjevarpolitikk som eksempel:

”Med personalpolitikk var en opptatt av den praktiske tilretteleggelsen av ansettelsesforholdet og de ytelser personalet hadde rett til ut fra avtaleverk og lover. Skiftet til arbeidsgiverpolitikk medførte i tillegg et perspektiv på de ansatte som en strategisk ressurs og kanskje den viktigste ressursen for kommunen ved siden av innbyggerne. Det vil si en mye sterkere kobling av de ansatte til de oppgavene og tjenestene som skulle utføres og dermed en endring av ledelsesfunksjonen i kommunene.”

Dette viser at vi i større grad har gått vekk frå maskinperspektivet på personalleiing og mot eit meir relasjonelt perspektiv der dei tilsette står sterkare i fokus. Ei sterkare kopling mellom dei tilsette og deira deltaking i tenesteproduksjon, samt tilknytning til brukarane, føreset auka ansvar nedover i organisasjonen. Det har vore eit ynskje å aktivisere ”den menneskelege ressurs”. Eit sentralt omgrep frå faglitteraturen knytt til dette, er ”empowerment” (Finstad 1999)⁴. Dette handlar om å ha fokus på at tilsette skal ha medverknad, og legg mellom anna vekt på *relasjonen* mellom leiar og dei tilsette på tenestestaden. Strand (2001:395) seier at relasjonsforståinga er eit godt utgangspunkt for handling.

Eg har ovanfor sagt at dei nye perspektiva på personalleiing, føreset auka ansvar nedover i organisasjonen. Tidlegare var mange kommunar organisert med ei eiga personalavdeling som handterte ei rekkje ulike problemstillingar knytt til personale. No vert stadig meir av dette ansvaret lagt til tenesteleiarane som er nærare dei tilsette og deira arbeidskvardag. For desse tenesteleiarane er det ei stor utfordring i å ha oversikt over alle gjeldande lov- og avtaleverk, samtidig som dei skal ha tid til å ivareta den einskilde tilsette ut i frå deira spesifikke behov. Dei tilsette i kommunesektoren er ei mangslungen gruppe der kompetansen femner om eit breitt spekter, frå profesjonar med langvarig universitets-/høgskuleutdanning til arbeidstakarar med lite formell utdanning. Dette medfører at dei tilsette har ulike behov for oppfølging og støtte frå leiar si side. Når så tenesteleiarane i tillegg har eit stort spekter av arbeidsoppgåver, opnar ikkje dette nødvendigvis for at dimensjonen personalleiing får større plass i det daglege arbeidet.

⁴ Empowerment kan oversetjast med ”å gje makt til nokon”, og inneber i praksis at tradisjonelle måtar å fordele makt på i organisasjonar, vert endra til fordel for tilsette på det operative nivå. Jacobsen og Thorsvik (2002:182) hevdar at dei viktigaste argumenta for empowerment kan samanfattast i eitt ord: læring!

2.4 Å lære og leie menneske

Å vere personalleiar inneber altså å ha ansvar for tilsette; personalansvar. Som eg har vore inne på, er det nettopp relasjonsdimensjonen i leiing, det å leie menneske, som trer fram som den mest sentrale leiarutfordringa for dei som blir leiarar for første gong (Haaland og Dale 2005:72). Som personalleiar skal du vere evaluator, motivator, informator, sjelesørgjar, rettleiar, konfliktmeklar osv., *samtidig* som du skal vere arbeidsgjevar og ivareta organisasjonen sine interesser. Dei som blir leiarar for første gong, forventar gjerne å slite med å lære seg budsjett- og økonomistyring, plansystem og alle dei formelle sidene ved leiarrolla. Men det dei verkeleg slit med, er å lære å takle andre menneske; kommunikasjon, samarbeid og konfliktar (ibid, side 12).

Haaland og Dale (2005:72) summerer opp følgjande leiarutfordringar som mest sentrale når ein skal lære og leie menneske:

- Å byggje nye relasjonar og finne nye arbeidsmåtar
- Å erkjenne at menneske er ulike
- Å takle konflikt, samarbeid og problemmedarbeidarar/-relasjonar
- Å etablere og utøve autoritet
- Å utøve styring, kontroll og delegering
- Å leie ei gruppe – å få folk til å jobbe saman
- Å byggje relasjonar sidevegs, oppover og ut av organisasjonen
- Å gje tilbakemelding både på førehand (feedforward) og undervegs (feedback)

Men dette er ikkje utfordringar berre for dei som blir leiarar for første gong. Sjølv erfarne leiarar opplever at område som kommunikasjon, samarbeid og konfliktløysing gjev dei stadige utfordringar, og at dei har behov for meir kompetanse på dette området (Haaland og Dale 2005:56). Dette viser også at læring ikkje berre er knytt til aktivitetar som vi gjer for første gong, men at læring snarare er eit kjenneteikn ved all profesjonell yrkesverksemd. Haaland og Dale (2005:173) viser til Morgan McCall et al. (1988) som seier at det som kjenneteiknar dei gode og vellukka leiarane, er at dei stadig lærer: Dei dyktigaste leiarane trekkjer lærdom ut av ein kvar situasjon. Læringsvilje, openheit og merksemd er viktig for læring. Sjølv svært erfarne leiarar og dyktige leiarar fortel at dei heile tida lærer noko nytt – at dei utvidar sitt repertoar og i stadig større grad klarar å få til det dei ynskjer. Omgrepa leiing og læring heng då også nøye

saman: vi må lære for å kunne utøve leining for første gong, og utøving av leining generelt føreset at vi kan lære.

2.4.1 *Situasjonar som set i gang læringsprosessar*

Leiarutvikling handlar om å lære leiarane å handtere leiarrolla. Ved tradisjonell leiaropplæring er læring ved overføring sentralt, t.d. ved å lese bøker og høyre foredrag. Eller som Berg (1996:19) seier det: ”den som kan, overfører sin kunnskap til den som ikkje kan”. Ved meir moderne leiarutvikling vert det lagt større vekt på læring gjennom prøving og feiling, modell-læring og sjølvrefleksjon. Alan Mumford (1993, sitert i Haaland og Dale 2004) har skissert tre typar av leiarutvikling, og som også kan nyttast når vi snakkar om andre former for læring. Type 1 – prosessar er *erfaringslæring*; vi lærer uformelt og ikkje-planlagt ved å ta del i visse prosessar. Vi gjennomgår ei hending og trekkjer lærdom av det. Motsatsen er Type 3 som er *formell og planlagt læring*, t.d. slik som føregår gjennom kurs og seminar. Læringa skjer då til ei bestemt tid og har eit uttalt mål. Type 2 er *integrert leiarutvikling*, prosessar der vi skodar både framover og bakover, og knyter saman Type 1 og Type 3. Det er då snakk om å fremje læringa på arbeidsplassen, men også å trekkje på den generelle kunnskapen som finnast i meir formalisert form. Når vi skal lære gjennom Type 1-prosessar, handlingsorientert erfaringslæring, inneber det at læringa skjer *retrospektivt*: vi reflekterer over noko som *har hendt*, lærer av det som har skjedd og det vi har gjort. Ein viktig føresetnad for læring, er at vi faktisk gjennomgår refleksjonsfasen. Mumford peikar på *prospektiv* læring som eit alternativ til den retrospektive; det handlar om å planleggje for det som skal skje og at vi dermed er mentalt førebudd, reagerer raskare og såleis kan justere handlingane allereie *før* dei skjer.

Haaland og Dale (2005:173) peikar på at læring ikkje skjer overalt og heile tida, men at det er visse situasjonar/hendingar som set i gong læringsprosessar. Visse potente lærings situasjonar er dokumentert å setje i gong læring, og blir derfor sentrale i praktisk orientert leiarutvikling. Forsking viser at leiarutvikling først og fremst skjer gjennom det daglege arbeidet, og ikkje på kurs, seminar, program og på skulebenken. Med andre ord føregår det heller Type 1 – prosessar enn Type 3. Haaland og Dale (2005:16) seier at leiar kompetanse først og fremst er ein praktisk kompetanse som vert utvikla gjennom å *vere* leiar. Når så leining først og fremst vert lært gjennom erfaring, vert det viktig å få klarlagt kva erfaringar vi lærer av, og korleis denne læringa går føre seg. Gjennom forskingsprosjektet ”Hverdagens Lederskole” har Haaland og

Dale (2005:174) funne seks sentrale læringssituasjonar for leiarskap som også grovt sett tilsvarer det som er funne i andre undersøkingar:

- 1) Når vi blir leiarar for første gong
- 2) Når vi får nytt eller større ansvar, ny jobb, større utfordringar eller liknande
- 3) Når vi får ny sjef eller nye medarbeidarar
- 4) Når vi jobbar med utviklingsarbeid, omstilling
- 5) Når vi kjem opp i konflikhtar, avvik frå normer og reglar og liknande
- 6) Når vi må forhalde oss til problemmedarbeidarar

Med bakgrunn i det ovanståande, vert det seinare i oppgåva sentralt å sjå på kva læreprosessar som går føre seg knytt til læring i personalleiarrolla, og om det er særlege situasjonar som skapar læring til denne rolla.

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har eg gjeve ei skisse av rolla som personalleiar per definisjon. Eg har kort teikna eit bilete av dei organisasjonsteoretiske perspektiva om personalleiing frå klassisk teori om leiing med maskinperspektivet på organisasjonar og vidare til biologimetaforen med Human Relation-tradisjonen som vaks fram ut over 1950-talet. I dag har vi truleg eit meir relasjonelt perspektiv der vi legg større vekt på dei menneskelege ressursane og at organisasjonane står i eit samspel med omverda. Definisjonane og tenkinga kring leiing generelt og personalleiing spesielt, er vidtfemnande. Sentrale stikkord knytt til definisjonane av leiing er påverknad og måloppnåing. Når det gjeld personalleiing, har eg valt å nytte Quivey sin definisjon der ho deler omgrepet i 3 dimensjonar: personalpolitikk, personalforvaltning og personalleiing.

Det vil vere ulikt korleis leiarane formar og handterer rolla som personalleiar, men dei kan ikkje kome frå at den skal utøvast. I kommunane har ein stadig større del av personalansvaret dei seinare åra blitt lagt til tenesteleiarane som er nær dei tilsette i det daglege, og med det føremål å aktivere den menneskelege ressursen. Å vere leiar for menneske står fram som ein av dei største leiarutfordringane. Samtidig som du skal vere dei tilsette si støtte ved å oppmuntre, informere, lytte, gje tilbakemeldingar, skal du også vere arbeidsgjevar sin representant og ivareta organisasjonen sine interesser. Dette kan vere vanskeleg dersom det er motstridande interesser hjå tilsette og arbeidsgjevar. Å lære seg å leie menneske byr derfor på mange utfordringar, og

det er ikkje noko eintydig svar på korleis vi best kan løyse oppgåva vår som personaleiar. Vi må derfor heile tida vere opne for å lære. Haaland og Dale viser til at det er visse situasjonar som i større grad enn andre set i gong læring i leiarrolla, og som derfor er sentrale i praktisk leiarutvikling.

I det vidare vil eg sjå nærare på omgrepa kompetanse og læring, som er sentrale omgrep i problemstillinga mi. Å definere og avklare desse omgrepa, er viktig når vi skal sjå på kva kompetanse personaleiarar treng og korleis dei lærer.

3 KOMPETANSE OG LÆRING KNYTT TIL PERSONALLEIING

I dette kapitlet gjer eg greie for to sentrale omgrep knytt til spørsmål 2 og 3 i problemstillinga; kompetanse og læring. Eg vil sjå nærare på sjølve kompetanseomgrepet, kva komponentar det inneheld og ulike former for kompetanse. Deretter tek eg føre meg omgrepet læring, der hovudfokuset er individuell læring, ulike former for læring og læringsarenaer. Til sist ser eg på forholdet mellom læring og kompetanse.

3.1 Kompetanseomgrepet

Kompetanseomgrepet er samansett og fleirdimensjonalt, og har, til liks med leiingsomgrepet, blitt definert på ulike måtar. Omgrepet "kompetanse" stammar opphaveleg frå den latinske termen *competentia* som tyder samantreff eller vere skikka til (Nordhaug 2002b:72, Lai 2004:47). Dette ordet viser til "å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkeleg kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater" (Lai 2004:47). Å vere skikka til, vil seie å vere eigna, føremålstenleg eller i stand til. Ser vi dette i relasjon til rolleomgrepet, er kompetanse å vere skikka til å utføre dei forventningane som er knytt til ei rolle. Med andre ord er det samantreff mellom det personen gjer og dei forventningane som er knytt til den rolla personen har. I jobbsamanheng kan ein kompetent person definerast som ein person "som har de kunnskaper eller kvalifikasjoner som kreves til et arbeid" (Kunnskapsforlaget 2003:187).

Det er føremålstenleg å skilje mellom det å *ha* kompetanse og det å *vise seg* kompetent, for som Ludvig Holberg sa det: "En ting er et søkart at forstå, noget annet et skib at føre". Å vere kompetent handlar om å bruke kompetansen sin i ein situasjon der det er relevant. Kompetanse er dermed det åtferdsreportoar vi tar i bruk for å løyse spesifikke arbeidsoppgåver (Skogstad og Einarsen 2005a:150). Omgrepet kompetanse vert såleis kopla til *utføringa* av arbeidsoppgåver, ikkje formelt til tileigna kunnskapar. Ut i frå dette definerer Haugen (2004:57) kompetanse slik:

"Med kompetanse forstås vi et individs potensielle handlingsevne i relasjon til en viss oppgave, situasjon eller kontekst. Nærmere bestemt dreier det seg om evnen til på en framgangsrik måte, etter egne eller andres kriterier, å utføre et arbeid, inklusiv evnen til å kunne identifisere, utnytte og om mulig utvide det tolknings-, handlings- og vurderingsgrunnlaget som arbeidet krever".

Denne definisjonen vektlegg altså evna til handling. Ein annan måte å tilnærme seg eit meir eintydig kompetanseomgrep på, er å prøve og skilje det frå relaterte omgrep som evner, dugleik, kunnskapar, ressursar og kapabilitetar. Nordhaug (2002a:155) definerer kompetanse som *”de kunnskaper, ferdigheter og evner som kan brukes til produktive formål i bedrifter og andre virksomheter”*. Nordhaug (1993) definerer så individuell kompetanse som samlinga av individet sin kunnskap, evne og dugleik. Jamfør Nordhaug inneheld *individuell kompetanse* ikkje omgrep som haldningar, motivasjon, engasjement og erfaring. Han seier at erfaring er eit overflødig element i definisjonen fordi erfaringar ikkje har noko å seie med mindre dei er nedfelt i kunnskapar og dugleik. Motivasjon, engasjement og til dels haldningar uttrykkjer kva individet er viljug til å gjere, medan kompetanse uttrykkjer kva individet er i stand til å gjere (Nordhaug 1993, Nordhaug 2002b). På denne måten vil han skape eit skilje mellom kva individet kan og vil. Utan elementa vilje og motivasjon, ser vi koplinga tilbake til maskinperspektivet: kompetanse vert meir statisk, det er noko du har eller ikkje har. Ut frå dette er rett person på rett plass den personen som har rett kompetanse, *uavhengig* av om han er kompetent eller ikkje, eller om han har vilje til å nytte seg av kompetansen sin.

Busch og Vanebo (2003) og Lai (2004) ynskjer derimot å legge til komponenten haldning til kompetanseomgrepet: *”Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål”* Lai (2004:48). Dei drar med dette inn det biologiske perspektivet med individet sin motivasjon til å gjere noko med den kompetansen det har. Gullichsen (1992:7) knyter sin definisjon av kompetanse til rollekrav og rolleforventningar: *”Kompetanse er ingen egenskap hos et individ, men et uttrykk for relasjonen mellom individet og hans/hennes oppgaver, der vedkommendes egenskaper og forutsetninger prøves opp mot de krav som organisasjonen stiller”*. Til liks med Haugen, drar Gullichsen i større grad inn relasjonsperspektivet. Eg byggjer i det vidare på Lai sin definisjon av kompetanse, men også på Haugen og Gullichsen som vektlegg relasjonen mellom individet og oppgåvene/situasjonen.

3.1.1 Dei ulike kompetansekomponentane

Termen kompetansekomponent viser til kva element som inngår i omgrepet kompetanse, med andre ord kva kompetanse *inneheld*. Jamfør Lai sin definisjon i 3.1 inneheld omgrepet komponentane kunnskap, dugleik, evne og haldning. Eg vil i det vidare sjå nærare på desse ulike komponentane:

Kunnskapar representerer her ei form for teoretisk innsikt, tileigna gjennom skule og erfaring, og viser til det ”å vite”. Ein stor del av ein person sin kunnskap er ikkje medviten og eksplisitt, men derimot implisitt eller det ein kallar for *taus kunnskap*. Skiljet mellom taus og eksplisitt kunnskap blei først utvikla av Polanyi (1967). Taus kunnskap er personleg og kontekstavhengig, og er derfor vanskeleg å formalisere og kommunisere. Denne kunnskapen er også vove inn i tanke og handling, og ligg på eit umedvite nivå som gjer at vi ikkje utan vidare er i stand til å gjere greie for den. Dette inneber at taus kunnskap føreset erfaring. Eksplisitt kunnskap er derimot medviten, og kan dermed formidlast gjennom formelt og systematisk språk.

Dugleik referer til det ”å kunne gjere” og er evna til å utøve ei bestemt åtferd. Den er altså nært knytt til konkret, praktisk handling, og er lettare å observere og måle enn kunnskapar, evner og haldningar (Lai 2004:50). Dugleik er det ikkje mogeleg å lese seg til, men er i utgangspunktet relatert til praksis, dvs. gjennom øving. Gjennom praktisk trening vil dugleiken automatisk bli vove inn i handlingane våre, og dette skjer ofte på eit umedvite kognitivt grunnlag. Dette medfører blant anna at vi er i stand til å gjennomføre ei bestemt åtferd sjølv om vi ikkje evnar å fortelje kva vi reelt sett gjer.

Evner representerer medfødde, potensielle kapasitetar til å tileigne oss kunnskapar og dugleik (Busch og Vanebo 2003). Det kan t.d. vere graden av kreative, analytiske og verbale evner, temperament og mentale ressursar, samt grunnleggjande personlegdomstrekk som graden av omgjengelegheit og openheit. Medan Busch og Vanebo viser til at evner er ein *potensiell kapasitet* hjå individet, hevdar Lai (2004:51) på si side at evner er av ein så *stabil og grunnleggjande karakter* at dei ikkje i vesentleg grad lar seg påverke gjennom å tileigne seg nye kunnskapar, dugleikar eller haldningar. I følge Lai dannar evner ein grunnleggjande ballast og ein premissgjevande komponent i kompetanse, jf. Lai. Ein person sine evner bør derfor tilleggst vesentleg vekt både ved tilsetjing i stillingar og ved tilrettelegging og fordeling av oppgåver (ibid, same side). Lai (2004) seier vidare at når vi i daglegtalen nyttar uttrykk som ”å utvikle evnene sine”, så skuldast det eit manglande presisjonsnivå i bruken av omgrepet, og at vi oppfattar evner og dugleikar som synonym. Diskusjonen kring dette kjem eg attende til i 6.1.2.

Når det gjeld *samanhengen* mellom desse tre komponentane, så krev bruk av dugleik ofte at bestemte kunnskapar og evner er til stades på førehand. Dugleik i å undervise andre, fordrar til dømes kunnskap om dei emna som skal dekkast, samt eit visst minimum av

kommunikasjonsevne (Bakka et al. 2004:290). Evne og kunnskapar kan også utgjere ein del av eit individ sin kompetanse utan å bli formidla via dugleik. Evne til empati er eit døme på dette. Dersom slike kunnskapar og evner skal gå over frå å vere latente til manifeste, må dei bli formidla via dugleik i å utnytte dei. I praksis vil altså dei tre komponentane gli over i kvarandre og saman gje eit meiningsfullt uttrykk for ein person sin kompetanse.

Til sist har vi komponenten *haldningar* som vert definert som ”*relativt stabile og organiserte oppfatningar, følelser og handlingsintensjoner overfor et objekt eller saker av sosial art eller betydning*” (Busch og Vanebo 2003:264). Lai (2004:51) peikar på at haldningar påverkar direkte korleis oppgåver vert utført, og er derfor ein viktig indikator for om ein person er kompetent eller ikkje. Bakka et.al. (2004) og Nordhaug (1993 og 2002a) talar likevel for at det av analytiske grunnar kan vere føremålstenleg å skilje mellom kompetanse i form av kunnskapar, dugleik og evner på den eine sida, og haldningar og motivasjon som kan verke inn på bruken av kompetansen på den andre sida, sjølv omdanninga av kompetansen til arbeid. I kva grad komponenten haldning er relevant når vi snakkar om personalleiing, kjem eg attende til i kap. 6.

3.2 Ulike kompetanseformer

Kompetanseomgrepet kan klassifiserast i ulike former, og ulike oppgåver fordrar varierende kompetansekrav. Eit grunnleggande skilje, som er basert på korleis kompetanse vert tileigna, går mellom *formell kompetanse* på den eine sida, og *realkompetanse* på den andre. Eit anna skilje, basert på oppgåver og funksjonar, går mellom *fagleg, administrativ, sosial og personleg kompetanse*. Knytt til organisasjonar er det også vesentleg i kva grad kompetanse er *generell eller organisasjonsspesifikk* (Lai 2004:54-55).

3.2.1 Formell og uformell kompetanse

Formell kompetanse er kunnskap og dugleik som vi kan dokumentere gjennom offentlege eksamenar, fagbrev, sertifikat og prøver (Dalin 1993, Larsen, Longva, Pape og Reichborn 1997, Lai 1997). Formell kompetanse er i hovudsak kunnskapsbasert, men innan praktisk retta yrkesutdanningar vil også dugleik vere inkludert i denne kompetansetypen. Formell kompetanse kan innehalde både kunnskapar og dugleikar, og kvar hovudtyngda ligg, vil variere på tvers av yrke og utdanningar (Lai 2004:55). *Realkompetanse* er derimot eit uttrykk for den samla kompetanse ein person har tileigna seg gjennom formell utdanning, arbeidserfaring og anna

organisasjonsdeltaking, samt gjennom privatliv og familieliv (NOU 1986:23). Realkompetanse femnar derfor både om formell kompetanse og det ein kallar uformell kompetanse. Uformell kompetanse er, i motsetning til formell kompetanse, tileigna gjennom løpande og ustandardisert erfaringslæring. Slik form for læring kan finne stad gjennom det daglege arbeidet, ved å snakke med kollegaer, i relasjonar til tenestemottakarane, ved å lese på eiga hand, via internett og liknande. Slik uformell kompetanse er ofte taus kunnskap, jf. 3.1.1⁵.

3.2.2 Oppgåve- og funksjonsrelaterte kompetanseformer

Fagleg kompetanse er kunnskap og dugleik som vi brukar i jobben vår. Det er kvalifikasjonar som vi har fått gjennom utdanning og gjennom arbeidet vårt. *Den personlege kompetansen* er dei eigenskapar som påverkar korleis vi taklar og utfører arbeidet vårt i det daglege, t.d. om vi er rolege, har sjølvtilitt, er analytiske, omstillingsviljuge, fleksible, tillitsskapande osv. (KL et al. 2002). For alle typar oppgåver vil desse to kompetanseformene vere viktige. For oppgåver som krev samarbeid med andre og innslag av kontakt med menneske, er også *sosial kompetanse* viktig. Slik kompetanse er kommunikasjons- og samarbeidsevner, samt evne til utvikling i samarbeid med andre (Lai 2004:57), med andre ord relasjonelle dugleikar. Sosial kompetanse er nært knytt til den personlege, og i daglegtale vil nok mange kalle alt saman for personleg kompetanse. Skau (2000:51) snakkar om den personlege kompetansen knytt til ”sanninga sitt augneblink” (2.1.3). I dette møtet stiller vi med ein kompetanse som handlar om kven vi er som person, både i forhold til oss sjølv og i vårt møte med andre, og den er bestemmande for kven vi lar andre få vere i deira møte med oss. Våre verdier og haldningar, vår grad av medvit, vår personlege mogning og menneskesynet vårt inngår i vår personlege kompetanse, saman med eigenskapar som varme, empati, engasjement, forståing, følsomheit og indre styrke. Personleg kompetanse er ein del av det Skau (2000:58) kallar for den *samla profesjonelle kompetansen*: ”de kvalifikasjoner som er nødvendige og hensiktsmessige i utøvelsen av et yrke” (Skau 200:58). I tillegg til personleg kompetanse må vi ha teoretisk kunnskap og yrkesspesifikk dugleik, men ofte er det den personlege kompetansen som viser kor langt vi kan nå med dei andre to elementa. I mitt prosjekt går det eit viktig skilje mellom fagleg kompetanse og personleg kompetanse, der eg legg vekt på Skau si forståing av personleg kompetanse.

Som oppgåve- og funksjonsrelatert kompetanse, finn vi også *leiarkompetanse*. Dette vert definert som kompetanse som er relevant for oppgåvemessig, personalmessig og strategisk

⁵ Uformell kompetanse og taus kunnskap kjem eg også nærare inn på i 3.3.1 om uformell læring.

leining, t.d. evne til å ta avgjerder, organisering, måldefinering og tilrettelegging for måloppnåing (Lai 2004:57). Leiarkompetanse er avhengig av både personleg og sosial kompetanse. Kor vidt den er avhengig av fagleg kompetanse, er det meir usemje om. Ein ser ofte at det vert tilsett leiarar med ein fagleg bakgrunn som ikkje er openberr relevant for organisasjonen. Dette er eit stort spørsmål som eg ikkje vil gå nærare inn på her.

3.2.3 Generell versus organisasjonsspesifikk kompetanse

Bakka et al. (2004) og Nordhaug et al. (1990) gjer ei klassifisering av ulike typar kompetanse som vi nyttar i arbeidslivet, og som dannar grunnlag for diskusjonen av opplæringa si rolle i forhold til utviklinga av arbeidsrelatert kompetanse. To sentrale dimensjonar ved realkompetanse som ressurs i arbeidslivet er i kva grad den kan nyttast i fleire organisasjonar; *organisasjonsspesifikk*, og i kva grad den kan nyttast til å løyse einskildoppgåver / eit avgrensa sett med oppgåver, eller til å løyse eit breitt spekter av oppgåver; *oppgåvespesifikk*. Om kompetansen er organisasjonsspesifikk, går på distinksjonen mellom generell og spesifikk kompetanse (ibid, same side). Desse to dimensjonane vert kombinert i ein firefeltsmatrise der cellene markerer ulike grader av kompetanse-særeigenskap⁶:

		Organisasjonsspesifikk	
		Låg	Høg
Oppgåve-spesifikk	Låg	I <i>Metakompetanse</i>	III <i>Intraorganisatorisk kompetanse</i>
	Høg	II <i>Fagleg standard-kompetanse</i>	IV <i>Organisasjonsunik, teknisk kompetanse</i>

Figur 1: Ein kompetansetypologi (Bakka et al. 2004)

Bakka et.al. (2004:293-298) skildrar desse kompetansetypane slik: Kompetanse av type I, *metakompetanse*, er ikkje, eller berre i liten grad, organisasjonsspesifikk og kan nyttast på eit breitt spekter av arbeidsoppgåver. Døme på slik kompetanse er: lese- og skrivedugleik, kommunikasjonsdugleik, læringskapasitet, generell samfunnskunnskap, dugleik i konflikthandtering og samarbeidsevne. Metakompetanse er ei generell kompetanseform, men samtidig noko meir enn det, då det også handlar om evna til å reflektere. Generelle kompetansar

⁶ Det er mogleg å dele opp kompetanseformene ytterlegare med i kva grad dei er bransjespesifikke (sjå Nordhaug 2002a), m.a.o. eit meir rasjonelt perspektiv. Då dette ikkje er relevant i høve oppgåva, har eg utelete det her.

er dei mest mobile kompetanseformene, og bidrar til fleksibilitet og omstillingsevne hos både arbeidstakarar og verksemdar (Døving et al. 2001:5).

Type II, *fagleg standardkompetanse*, omfattar kunnskapar, dugleik og evner som kan nyttast i fleire organisasjonar, men berre innanfor ein einskild eller eit relativt avgrensa sett av arbeidsoppgåver. Døme på slik kompetanse er: generell kunnskap om rekneskapsføring og budsjettering, standard handverksmessige kunnskapar og dugleik, dugleik i bruk av standardteknologi.

Intraorganisatorisk kompetanse, type III, er prega av låg grad av oppgåvesæreigenskap og høg grad av organisasjonssæreigenskap. Dette handlar om kompetanse som ikkje har særleg verdi på den eksterne arbeidsmarknaden, men som samtidig kan vere nyttig i forhold til mange ulike arbeidsoppgåver i den spesifikke organisasjonen. Døme på slik kompetanse: kunnskap om uformell organisasjon/organisasjonskultur, organisasjonen si historie, å etablere og utnytte nettverk, kunnskap om arbeidstakarorganisasjonane i organisasjonen, om einskildpersonar i organisasjonen og organisasjonen sitt mål og strategi. Det handlar med andre ord om relasjonane i organisasjonen.

Kompetanse IV, *organisasjonsunik teknisk kompetanse*, refererer til kompetanse som er særreigen for ein einskild organisasjon og som kan nyttast på ei spesifikk eller eit avgrensa tal oppgåver. Døme på dette er: kunnskap om bruk av lokale, spesialtilpassa arkiveringssystem, organisasjonsspesifikke reglar, rutinar og prosedyrar for oppgåveløysing (jf. arbeidsinstruksar, reglar for sakshandsaming). Denne jobbkompetansen er den kompetansen som er mest spesifikk. I det vidare tek eg med meg denne kompetansetypologien når eg i kap. 6 skal analysere kva type kompetanse som vert definert som viktig i personaleiarrolla.

3.3 Læringsomgrepet

Omgrepet læring har stor relevans innanfor ei rekkje ulike fagområde, og det ligg føre ei rekkje definisjonar også av dette omgrepet. Dei fleste definisjonane skildrar ein tilstand der individet gjennom å tileigne seg ny kunnskap og dugleik, skaffar seg ny innsikt på ein slik måte at også innarbeidde åtferdsmønster blir endra (Skadsdammen 1992:168). Døme på definisjonar av læring er:

"Læring er erverving av kunnskaper og ferdigheter som har sitt utgangspunkt i erfaring og fører til relativt varige endringer i tenkesett og atferd" (Kaufmann og Kaufmann 2003:178).

"Læring er forholdvis varige endringer i opplevelse og/eller atferd som et resultat av erfaringer eller stimulus-påvirkninger" (Helstrup 2000, sitert i Filstad Jakobsen 2003:89)

"Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial" (Lai 2004:155)

Trass i mange definisjonar, synast det å vere semje om at læring er knytt til faktisk eller potensiell *endring av åtferd* (Moxnes 2000, Lai 2004). Skiljet mellom *faktisk* og *potensiell* åtferdsendring er likevel nokså vesentleg. Medan ein skilje knyter læring til direkte observerbare endringar i åtferd, meiner Lai (2004:154) dette vert ei snever og rigid tilnærming. For det første er det ikkje noko deterministisk forhold mellom læring og åtferd; åtferd er først og fremst eit produkt av læring, samt ein observerbar og målbar indikator på læring. For det andre meiner Lai at ei slik tilnærming ikkje skil mellom læring knytt til dei ulike kompetansekomponeantane. Læring knytt til praktisk dugleik vil lett kunne målast i endring av åtferd, men dersom læringa er knytt til kunnskaps- eller haldningskomponenten, er det lita meining i å lage ei direkte kopling mellom læring og åtferd. I kva grad vi nyttar den nye kompetansen vi har tileigna oss, er avhengig av både individuelle og organisatoriske føresetnadar. Medan individuelle føresetnadar viser til trekk ved den lærande (sjølvbilete, subjektiv meistringsevne, motivasjon osv.), omfattar dei organisatoriske føresetnadane faktorar som mellom anna reelle mogelegheiter for å bruke kompetansen ein har tileigna seg, samt ein eigna organisasjonsstruktur og –kultur (Lai 2004:155).

Det har blitt sett fram ei rekkje teoriar som skal forklare korleis læring faktisk skjer, og kva former for læring som går føre seg på individnivå. Lai (204:156) hevdar at det er både teoretisk og praktisk vanskeleg å skilje mellom læringsformer på den eine sida og læringsmetodar på den andre. Ho grunnjev dette med at læring ikkje er eit isolert fenomen, men ein prosess som opptrer i samanheng med andre former for kognitive og sosiale prosessar. For det andre seier ho at termen læringsform ofte er synonymt med læringsmetode. Lai (2004:156-158) skisserer ei rekkje ulike former for læring: læring gjennom forsterking, læring gjennom innsikt, implisitt læring, observasjonslæring, læring gjennom dialog og læring gjennom diskusjonar. Alle desse formene skjer i ein organisatorisk kontekst. I samband med læring og kompetanseutvikling er

det, i tillegg til dei ulike læringsformene, viktig å skilje mellom det vi kallar for *formell* og *uformell* læring. Dette vil eg no utdjupe.

3.3.1 *Formelle og uformelle læringsprosessar*

Individet kan lære både formelt og uformelt. *Formell læring* skjer ofte i isolerte og strukturerte omgjevnader der hovudmålet er å lære eit avgrensa og definert tema t.d. i skulen eller planlagde undervisningssituasjonar. Læring skjer også *uformelt* når vi t.d. utfører det daglege arbeidet, og uformell læring vert derfor ofte kalla kvardags- eller erfaringslæring (Moxnes 2000). Her er ofte læring eit biprodukt av andre aktivitetar, utan at læring er eit uttalt mål med aktiviteten (Nordhaug 2002:181). Samtidig oppsøker vi ny kunnskap og gjennomfører relativt målretta læring utan at dette er formalisert. Døme på dette er når vi les faglitteratur som er relevant for jobben vi gjer. Av den læringa som skjer innanfor organisasjonen, reknar ein at den uformelle læringa utgjer minst $\frac{3}{4}$, medan formelle opplæringstiltak står for mindre enn $\frac{1}{4}$ (Marsick og Watkins 1990, referert i Nordhaug 2002a).

Jamfør Nordhaug (2002) skjer *uformell læring* i det daglege arbeidet i hovudsak på 3 måtar: **1) *Læring basert på egne erfaringar***: erfaringslæring, ”learning by doing”, læring frå praksis eller læring ved prøving og feiling. Uttrykket ”øvelse gjer mester” fangar opp denne typen læring. Læring basert på egne erfaringar inneber at den tilsette lærer ved sjølv å utføre ulike arbeidsoppgåver (Nordhaug 2002:182). Denne læringa skjer både ved utvikling av manuelle dugleikar og ved refleksjon kring egne erfaringar. Det er viktig å merke seg at store delar av denne typen læring gjev opphav til kunnskap som kan vere vanskeleg å formidle eller setje ord på – det eg tidlegare har definert som taus kunnskap. Slik erfaringslæring er definert her, er det også først og fremst ei personleg læring (Moxnes 2000:52). Den innber alltid eit personleg engasjement – heile mennesket med tankar og kjensler er involvert i læringsprosessen. Den same erfaringa kan gje ulike personar ulik læring. Agyris peikar på at erfaring i seg sjølv ikkje er nokon garanti for læring, og det er derfor viktig å skilje mellom den blotte erfaring og erfaringslæringa (Moxnes 2000:51). Det er altså ikkje slik at *all* erfaring medfører læring.

Det ville vere nokså dyrkjøpte røymsler dersom vi heile tida skulle lære av eiga erfaring. Vi tileignar oss stadig kunnskapar og røymsler som er relevante og lærerike for andre medarbeidarar å vite om, og der kunnskapen er eksplisitt nok til at vi greier å formidle det vidare til andre. Vi er då inne på den andre forma for uformell læring; **2) *Utvexling av erfaringar mellom***

kollegaer: Dette er ein viktig læringsmekanisme og det er gunstig at det vert lagt til rette for slik læring i organisasjonen, t.d. i form av team og arbeidsgrupper, møter og seminar (men får då preg av meir formell struktur). Eit godt sosialt arbeidsmiljø vil kunne fremme slik erfaringsutveksling då det gjerne medfører at det er eit klima for læring i organisasjonen.

Den tredje og siste forma for uformell læring er **3) Modellæring (Bandura)**; Det klassiske eksempelet her er såkalla meisterlæring der vi har lærlingen som arbeider nært saman med meisteren, og tar etter alle store og små grep som meisteren gjer. Ein ”modell” i denne samanhengen er ein person med *ein praksis* som får betydning for oss (Dalin 1993:267). Ein *positiv modell* ser vi opp til og tar etter – medvite eller umedvite. Ein *negativ modell* tar vi avstand frå, tankemessig og verbalt. På arbeidsplassar skjer modellæringa ofte meir uformelt ved at vi har ei blanding av erfarne og mindre erfarne tilsette. Ved å lære av meir erfarne tilsette kan nybyrjaren mykje raskare opparbeide seg naudsynt kompetanse enn om alt skulle lærast gjennom eiga erfaring.

I tillegg til at individa kan lære formelt eller uformelt, er det også viktig å vite at individet si læring ikkje berre skjer *på* arbeidsplassen, men også *utanfor* arbeidsplassen. Med dette utgangspunktet har Elstad (2000) sett opp følgjande tabell som skil mellom dei ulike arenaene for læring:

	Utanfor arbeidsplassen	På arbeidsplassen
Formelle opplæringstiltak	1 Skuleverket, konsulentfirma, vaksenopplæring/EVU	2 Trainees, opplæringscenter, innføringskurs, lærlingar
Uformelle læringsprosessar	3 Friviljug arbeid/lagsarbeid, omsorg/arbeid i heimen	4 Det daglege arbeidet

Figur 2: Ulike former og arenaer for læring

Læring i det daglege arbeidet på arbeidsplassen (arena 4) kan skje gjennom eiga prøving og feiling, refleksjon over korleis ein utfører jobben og erfaringsoppbygging utan at ein

nødvendigvis har hatt kontakt med *andre* læringskjelder, med andre ord skjer læringa på eiga hand.

Nyen (2005:24) skil mellom fire hovudtypar av *kjelder* til læring i arbeidet, jamfør læringsvilkårmonitoren for det norske arbeidsliv i 2005:

- 1) Få tilbakemelding frå overordna på arbeidet
- 2) Diskutere eller jobbe saman med dyktige kollegaer
- 3) Ha kontakt med personar utanfor organisasjonen (kundar/brukarar, leverandørar og fagleg nettverk)
- 4) Hente skriftleg informasjon (på internett, i faglitteratur, handbøker og liknande).

Desse læringskjeldene knyter seg så saman i knipper. Eitt knippe er dei *interne* læringskjeldene; kollegaer og overordna. Lærer ein av å diskutere og arbeide med kollegaer, lærer ein også svært ofte av å få tilbakemelding frå overordna. Dei lærer av ein eller begge av desse interne kjeldene, men i liten grad av andre kjelder. Eitt anna knippe er dei *eksterne og skriftlege* kjeldene: lærer ein av personar utanfor organisasjonen, lærer ein også ofte av å hente skriftleg informasjon. Å lære gjennom å delta i kurs og opplæring kjem i ein mellomposisjon. Skiljet mellom dei ulike læringsarenaene i Elstad sin modell, og Nyen sine ulike læringskjelder i det daglege arbeidet, står sentralt i analysen av korleis leiarane lærer å handtere rolla som personalleiar. Dette kjem eg kjem inn på i kap. 7.

3.3.2 *Læring i organisasjonar*

Eg har i innleiinga av kap. 3 sagt at hovudfokuset ligg på den individuelle læringa. Då den individuelle læringa likevel vert påverka av organisasjonen sin kontekst og rammer, finn eg det føremålstenleg å nemne kort kva tilknytning organisasjonar har til læring, og på kva nivå i organisasjonen læring kan skje. Nordhaug (1990) viser til at organisasjonar har ei tredelt tilknytning til læring i arbeidslivet. I dette ligg det for det første at einskilde forskarar meiner at organisasjonen lærer og innehar kollektiv kompetanse; dei er subjekt i læringssamanheng (Nordhaug 1990:25). For det andre definerer og påverkar organisasjonane kontekstane for individuell læring, noko som mellom anna vert illustrert gjennom ordet "læringsmiljø". Til slutt har organisasjonar eksplisitte og implisitte belønningssystem som påverkar individa sine val, og dermed læringsprosessane deira (ibid, same side).

Moxnes (2000:41) seier at det er to hovudmetodar for læring i bedrifter: *innhaldslæring* og *prosesslæring*. Desse to læringsformene representerar to høgst ulike læringskulturar, og ivaretar ulike opplæringsmål. Han seier at sett på spissen er innhaldslæringa retta mot sak og informasjon, medan prosesslæringa er orientert mot erfaringar og opplevingar. Medan innhaldslæringa formidlar faktastoff, ofte ut i frå at kunnskapsakkumulering har verdi i seg sjølv, så er prosesslæringa si målsetting å gjere den som lærer betre rusta til å hanskast med sitt framtidige liv (ibid, same side). Moxnes (2000:53) nyttar også omgrepa kunnskapsbasert læring og erfaringslæring for om lag det same. Han seier at medan den kunnskapsbaserte læringa er oppteken av å formidle eksisterande fakta og kunnskapar, dvs. den er orientert mot fortida, er erfaringslæringa orientert mot framtida ved å søkje å gje mening til det som skjer og det som vil skje.

Filstad Jakobsen (2003:181) snakkar om *nivå av læring* og seier at det tradisjonelt sett har vore fokusert på tre nivå i organisasjonar: individuelt nivå, gruppenivå og organisatorisk nivå. Organisatorisk læring baserer seg på at individet i ein organisasjon lærer, samtidig som læring på organisasjonsnivå er ein meir kompleks prosess enn læring på individnivå; individa kan lære utan at organisasjonen lærer, men organisasjonen kan ikkje lære utan at individa lærer (Mikkelsen 1996:12). Føresetnaden for at læring skal kunne skje på alle tre nivå, er at organisasjonen kan sjåast på som ein *lærande organisasjon*. Jamfør Dalin (1991:87) er det markert at læring skjer på individnivå gjennom at den einskilde utviklar kunnskap, dugleik og haldningar. Bakgrunnen for mykje av den læringa som skjer i ein organisasjon, er individuelle erfaringar. Desse vert bygd på eigne handlingar ved å sjå konsekvensane av desse, eller gjennom å observere andre sine handlingar (sosial læringsteori). All observasjon skjer gjennom tolkingsprosessar (kognitiv læringsteori). Gjennom eit samspel kan så eiga læring og erfaring utvekslast mellom organisasjonsmedlemane gjennom at den einskilde får tilgang på andre sine observasjonar og tolkingar av informasjon. Denne prosessen kan vere med å skape felles mentale modellar, basert på dei erfaringane som organisasjonsmedlemane fangar opp frå omgjevnadane (Busch og Vanebo 2003:275).

3.4 Forholdet mellom læring og kompetanse

I organisasjonsmessig samanheng er det viktig at læring vert knytt til kompetanseomgrepet og ikkje berre til kunnskapar (Busch og Vanebo 2003:265). Organisasjonar som legg vekt på kompetanseutvikling, er interessert i noko langt meir enn å utvikle nye kunnskapar. For at nye

kunnskapar skal kome organisasjonen til gode, må også medarbeidarane utvikle naudsynte dugleikar, og ha positive haldningar til å setje desse ut i livet. Tilboda om opplæring som vert gitt, bør derfor vere jobbrelaterte, og det bør leggjast til rette for at medarbeidarane får høve til å overføre nye kunnskapar til arbeidssituasjonen.

Forholdet mellom læring og kompetanse i interaksjonen mellom ulike individ og grupper medfører ein gjensidig påverknad, der ein føresetnad for læring er tilstrekkeleg kompetanse, samtidig som kompetanseutvikling krev læring (Friedman og Olaisen 1999). I tillegg er det brei semje om at utvikling av kunnskapar, dugleik, evner og haldningar til ein viss grad fordrar erfaring, og fordi kompetanse er menneskeleg, er det også slik at utviklinga av kompetanse krev tenking og praksis, både i medvit og kropp (ibid). I NOU (1986:23) om livslang læring vert det sagt at ”læring” og ”kompetanse” er positivt lada omgrep då vi oftast nyttar det i samband med å auke, styrke eller betre evna til å meistre situasjonar og oppgåver.

Omgrepet kompetanseutvikling er nært knytt til omgrepet læring, og dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonen. Omgrepet femner både om den formelle og den uformelle læringa som skjer i ein organisasjon. I det danske rettleiingsheftet ”Individuell kompetenceudvikling” (KL m.fl. 2002) vert kompetanseutvikling definert slik:

”Kompetenceudvikling er udvikling af faglige, personlige og sociale kompetencer hos medarbejderne. Ofte forbindes competenceudvikling kun med kurser, faglig oppdatering og almen uddannelse. Men competenceudvikling foregår også på arbejdspladsen i arbejdsituationen. Mennesker udvikler sig hver gang de prøver noget nyt. Når en medarbejders muligheder for at handle udvides, kan man tale om competenceudvikling. Competenceudvikling er forøgelse, supplering eller forandring af medarbejderens eksisterende competence.”
(KL m.fl. 2002)

Når vi skal arbeide med kompetanse i arbeidslivet, er det viktig ikkje berre å sjå på organisasjonen som heilskap eller innta eit for snevert perspektiv på læring. Læring, kompetanseutveksling og bruk av kompetanse byrjar og sluttar hjå den einskilde medarbeidar – og læring kan skje på mange måtar (Lai 2004:21). Det er derfor avgjerande å ta omsyn til ulike former for læring og fundamentale prinsipp for læring, utvikling og bruk av kompetanse både på individnivå og på gruppenivå, dersom vi vil auke sjansen for å setje i verk vellukka tiltak og oppnå ynskte resultat i organisasjonen (ibid same side).

Det går føre seg ein sentral diskusjon om ein organisasjon kan lære og ha kompetanse på same måte som ein person, eller om det snarare er slik at den berre har tilgang til ein kompetansebase gjennom sine medarbeidarar. Lai (2004:21) seier at nokon hevdar at organisasjonar innehar kompetanse gjennom prosessar, produkt, teknologi og informasjonssystem, medan kritikarane derimot hevdar at dette er eit resultat av, eller uttrykk for kompetanse, men ikkje kompetanse i seg sjølv. Ho peikar vidare på at innan personalleiing har individorienterte perspektiv fått stadig større plass, medan ein tidlegare hadde eit meir administrativt perspektiv innan dette feltet. Det er dette individperspektivet på læring som eg har fokus på i denne oppgåva.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har eg gjort greie for omgrepa kompetanse og læring, og deretter sett på forholdet mellom desse. Dei fleste teoretikarar synast einige om at omgrep som kunnskap, dugleik og evner går inn i definisjonen av kompetanse. Der er derimot diskusjonar om omgrep som haldningar, motivasjon og vilje bør innlemmast i definisjonen. Vidare kan kompetanse klassifiserast i ulike former; her er det skilt mellom formell og uformell kompetanse, oppgåve- og funksjonsrelatert kompetanse og generell versus organisasjonsspesifikk kompetanse.

Omgrepet læring har fått ulike definisjonar, men vert nytta for å skildre ein tilstand der individet på bakgrunn av å ha tileigna seg ny kunnskap og dugleik, skaffar seg ny innsikt på ein slik måte at det kan medføre *endring i åtferd*. Individet si læring kan skje både gjennom formelle og uformelle læringsprosessar. Formell læring er knytt til strukturerte omgjevnader så som utdanning og kurs, medan uformell læring skildrar den læringa som skjer meir uplanlagt, gjerne som eit biprodukt av andre aktivitetar; ofte kalla erfaringslæring. Læring til personalleiarrolla kan skje både formelt og uformelt, og både på og utanfor arbeidsplassen.

Når det gjeld forholdet mellom kompetanse og læring er det ein føresetnad for læring at ein har tilstrekkeleg kompetanse, samtidig som kompetanseutvikling krev læring og også ofte fordrar erfaring. Kompetanseutvikling dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonen knytt til både faglege, sosiale og personlege kompetansar hjå individet. Slik læring i organisasjonar kan skje på tre nivå: individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Denne oppgåva tar utgangspunkt i læring på individnivå.

Eg har i kap. 2 og 3 gjort greie for det teoretiske utgangspunktet i oppgåva. Eg vil med tabellen nedanfor tydeleggjere koplinga mellom teori og problemstilling, og har nedanfor skissert kva analysespørsmål eg har stilt knytt til dei ulike spørsmåla i problemstillinga:

Spørsmål i problemstillinga:	Analysespørsmål:
1) Korleis opplever leiarar å vere i rolla som personalleiar? (Tema 1 i intervjuguiden)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generell oppleving av rolla ▪ Kva leiarane opplever som vanskeleg ved å vere personalleiar ▪ I kva grad rolleforventningane er avklarte ▪ Kva som har overraska leiarane mest i personalleiarrolla ▪ Om leiarane ville ha valt vekk personalleiarrolla om dei fekk høve til det
2) Kva <i>kompetanse</i> meiner leiarane er viktig når vi skal vere personalleiarar? (tema 2 i intervjuguiden)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kva kompetanse definerer leiarane som viktig ved utøving av personalleiing? ▪ Har leiarane behov for meir kompetanse? ▪ Kva har leiarane behov for å lære meir om?
3) Korleis har leiarane <i>lært</i> seg å handtere rolla som personalleiar (tema 3 og 4 i intervjuguiden)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Korleis leiarane har lært seg personalleiing generelt sett ▪ Kva faktorar på arbeidsplassen er med på å fremje eller hemme læring ▪ Om tilbakemeldingar frå over-/underordna med på å utvikle dei som personalleiarar ▪ Kva konkrete hendingar som særskilt har medført læring ▪ Kven dei rådfører seg med når dei treng hjelp i personalspørsmål ▪ Kva person som har betydd mest for dei når det gjeld læring av personalleiing ▪ Kva opplæring har arbeidsgjevar gjeve innan personalleiing ▪ Korleis arbeidsgjevar kan leggje til rette for læring

Figur 3: Analysespørsmåla i oppgåva

Korleis leiarane opplever det å vere personalleiar, vert gjeve svar på i kap. 5 der eg presenterer funna i undersøkinga mi. Kompetanse vert drøfta nærare i kap. 6, medan læring og læreprosessane står i fokus i kap. 7.

4 METODISK TILNÆRMING

Metode som omgrep kan i følgje Kvale (1997:114) definerast som vegen til målet. Metode er ein måte å gå fram på for å samle inn empiri eller data om den røynda vi lever i. I dette kapitlet vil eg gjere greie for dei metodiske tilnærmingane eg har gjort i studien mine. Eg har valt å ta utgangspunkt i Jacobsen (2000) sine 8 fasar i undersøkingsprosessen: utforming av problemstilling, val av forskingsdesign, val av metode, korleis samle inn data, korleis velje ut einingar, korleis analysere data, kor gode er dei konklusjonane ein har trekt, og til sist, tolking av resultatata. Til sist har eg gjort nokre etiske vurderingar og refleksjonar kring eiga forskning.

4.1 Fase 1: Utforming av problemstilling

Hellevik (1999) seier at ei undersøking er basert på forskaren sine førestillingar om det fenomenet som skal studerast, eigne erfaringar og tidlegare forskning. Desse førestillingane skal så formast om til ei problemstilling som er med og styrer den vidare gangen i prosjektet, og den har stor betydning for kor vellukka resultatet blir. Grønmo (2004) definerer ei *problemstilling* som ei formulering om avstanden mellom det vi veit og det vi ynskjer å vite. Ein kan dele problemstillingane i tre grupper etter kor presise dei er: tema, spørsmål og hypotese. Når vi har bestemt oss for ei problemstilling, foretar vi eit viktig val: Vi avgrensar kva vi skal fokusere på. Ei slik avgrensing er naudsynt for i det heile teke å kunne gjennomføre ei empirisk undersøking. Avgrensinga medfører at vi også seier noko om kva vi *ikkje* skal forske på.

Temaet for undersøkinga mi er *personalleiing*, og enda meir spesifikt: *rolla* som *personalleiar*. Eg har forma problemstillinga mi i 3 konkrete spørsmål:

- 1) *Korleis opplever leiarar å vere i rolla som personalleiar?*
- 2) *Kva kompetanse meiner leiarane er viktig når vi skal vere personalleiarar?*
- 3) *Korleis har leiarane lært seg å handtere rolla som personalleiar?*

Ved å stille desse spørsmåla, har eg avgrensa kva eg er interessert i å vite noko om knytt til det overordna temaet mitt, nemleg *personalleiing*.

4.1.1 *Analyse av problemstillinga*

For å kome fram til ein god metode for innhenting av empiri må eg analysere kva type problemstilling eg har kome fram til. Jacobsen (2000) rår til å analysere om problemstillinga er klar eller uklar, skildrande (deskriptiv) eller forklarande (kausal), og om den skal generaliserast eller ikkje⁷. Desse dimensjonane er å sjå på som glidande overgangar mellom kvarandre heller enn dikotomiar.

Når problemstillinga er *uklar*, inneber det at vi har lite førehandskunnskap om det vi ynskjer å undersøkje. Problemstillinga vert dermed det ein kallar for *utforskande* (eksplorerande) (Jacobsen 2000:51). *Klare* problemstillingar har vi når vi veit ganske mykje, men manglar kunnskap om noko. Slike problemstillingar blir meir testande, noko som tyder at vi set opp nokre antakingar og samlar inn data for å sjå om desse stemmer eller ikkje. Problemstillinga mi er formulert som opne spørsmål og er i stor grad utforskande; eg ynskjer å vite meir om fenomenet personalleiing; korleis leiarane opplever rolla, kva kompetanse dei meiner er viktig for å fylle rolla og korleis dei lærer seg å handtere den. Eg har sjølv lite kunnskapar på området og har heller ikkje funne mykje forskning som har avgrensa seg til nett dette området. Samtidig har eg nokre antakingar om korleis det *kan* vere, og som eg derfor ynskjer å teste ut, t.d. at mykje av læringa skjer uformelt. Problemstillinga inneheld derfor både uklare og klare element.

Ei skildrande problemstilling inneber at vi ynskjer å få ei oversikt over korleis situasjonen er på eit gitt tidspunkt, eller korleis utviklinga har vore over tid. Ved ei forklarande problemstilling, leitar vi etter kvifor noko skjedd (Jacobsen 2000:51). Grønmo (2004:67) legg også til typen forståande problemstillingar. Min studie fangar først og fremst opp skildrande og forståande element; skildrande element i den forstand at eg prøver å skildre kva syn leiarar faktisk har på personalleiarrolla, kva kompetanse dei ser på som viktig i rolla og korleis dei lærer seg denne. Samtidig vil eg skape ei meir heilskapleg forståing for denne leiarrolla; korleis det er å vere personalleiar.

4.1.2 *Krav til problemstillinga*

Når eg no har avgrensa problemstillinga og definert kva type problemstilling det er, bør eg føreta ein kritisk test til kor fornuftig problemstillinga er. Det vert sagt at det er tre krav som ei

⁷ Generalisering kjem eg attende til i 4.7.3

kvar problemstilling bør tilfredsstillende (Jacobsen 2000, Holme og Solvang 1996): spanande, enkel og fruktbar. Spanande inneber at vi ikkje på førehand veit kva resultatet blir. Problemstillinga mi er også spanande då dette er eit fenomen som er lite studert frå før, og det som kjem fram er nyttig kunnskap for leiarar generelt.

Enkle problemstillingar gjev oftast det beste resultatet, og inneber mellom anna at ein har klart å avgrense seg. Eg har jobba med å formulere spørsmåla så konkret som mogeleg for å avgrense kva eg ynskjer å undersøkje. Kravet om at det skal vere fruktbart, kan delast i to. For det første skal det vere mogeleg å undersøke problemstillinga empirisk, og problemstillinga skal kunne tilføre ny kunnskap (Jacobsen 2000:66). Eg har gjennomført ei undersøking og fått eit resultat som eg har analysert og tolka, med andre ord var det mogeleg å undersøke problemstillinga mi empirisk. Eg vonar også at undersøkinga mi har tilført ny kunnskap, særskilt kring det å ha analysert kva type kompetanse som er viktig i personalleiing og korleis leiarar har lært seg å handtere rolla. Dette er nyttig å ha kunnskap om når ein skal planleggje, førebu og gjennomføre opplæring til rolla som personalleiarar.

4.2 Fase 2: Val av forskingsdesign

Forskningsdesignet skal lagast slik at eg får fram mest mogeleg empiri som er gyldig (valid) og påliteleg (reliabel) om det problemet eg skal forske på. Ein kan skilje mellom studiar som går i breidda, ekstensive design, eller i djupna, intensive design. Vidare kan ein også skilje mellom skildrande eller forklarande (klausale) studiar (Jacobsen 2000:73). Spesielt ynskjer om å forklare ville sett spesielle krav til måten undersøkinga bør designast på. Eg har tidlegare nemnt at mi problemstilling heller er skildrande enn forklarande.

Det ideelle ville ha vore å nytte både intensive og ekstensive design, dvs. både gå i djupna og undersøke mange einingar. Av ressursmessige omsyn er dette ofte vanskeleg. To sentrale faktorar for meg i så måte, er tidsbruk og kostnader. Eg måtte derfor gjere eit val på kva type studie eg ville gjennomføre. I analysen av problemstillinga mi, kom eg fram til at det var ei skildrande problemstilling; det vil seie at eg ynskjer å skildre korleis leiarar opplever det å vere personalleiarar, heller enn å telje kor mange som opplever det slik og slik. Eg ynskte å få tak i *den einskilde* si forståing og oppfatning om det eg undersøkte. Dette talte for at eg skulle gå i djupna og eg valte derfor eit intensivt design, dvs. å få vite mykje om få einingar.

Innan intensive design finnast ulike studiar: case- studiar eller små N-studiar. Casestudiar vert nytta når sjølve studieobjektet er avgrensa i tid og rom, medan N-studiar vert brukt for å studere eit generelt fenomen som ikkje treng vere avgrensa i tid og rom (Jacobsen 2000: 71). Eg ville undersøkje eit generelt fenomen, rolla som personalleiar, og dette talte såleis for N-studiar. Ved at eg valte å gjere undersøkingane mine innanfor ein organisasjon, kan ein seie at studien var avgrensa i rom. Likevel la eg vekt på *fenomenet*, dvs. personalleiarrolla, i større grad enn konteksten. Eg valte ut 9 undersøkingseiningar og desse kom frå *ulike kontekstar* innanfor den organisasjonen eg gjorde undersøkinga.

4.3 Fase 3: Val av metode

I samfunnsforskning skil ein mellom kvantitative og kvalitative data. Kvantitative data vert uttrykt i form av tal eller andre mengdetermar, medan kvalitative data vanlegvis vert uttrykt i form av tekst (Grønmo 2004:123). Ein bør velje kvantitativ tilnærming når ein skal skildre omfanget eller frekvensen av eit fenomen, når problemstillinga er så klar at den let seg strukturere på førehand og når ein ynskjer å undersøkje mange einingar for å kunne generalisere. Kvalitativ tilnærming bør nyttast når ein ynskjer nyanserte skildringar av korleis menneske forstår og tolkar ein situasjon, når ein har ei uklar problemstilling og har behov for eksplorering (Jacobsen 2000:110). Eit sentralt skilje mellom dei to metodane er at kvantitative tilnærmingar er lite opne for informasjon som ikkje er kjend på førehand, medan kvalitative tilnærmingar er opne. Begge metodar har sine sterke og svake sider. Ved å nytte begge metodane på same tid, såkalla metodetriangulering, kan ein vege opp for dette. Det vil igjen vere ressursmessige faktorar som avgjer om ein har høve til dette.

Ut i frå mine tidlegare resonnement kring problemstillinga mi; at den er skildrande, meir uklar enn klar og val av intensiv design, vart det naturleg for meg å velje ei kvalitativ tilnærming for min studie. Føremøner ved bruk av ein slik metode er at eg får ei djupne- og detaljforståing, samt ei heilskapleg forståing av fenomenet. I tillegg ville eg ha større grad av fleksibilitet i datainnsamlinga. Ulempene er at informasjonen lett blir uoversiktleg og for detaljert, det er ressurskrevjande i analysefasen, nærleik til informanten kan øydeleggje evna til analytisk avstand og for stor fleksibilitet kan føre til at undersøkinga aldri blir ferdig.

4.4 Fase 4: Innsamling av kvalitative data

I kvalitativ forskning er individuelle og opne intervju, gruppeintervju, observasjon og dokumentanalyse dei mest nytta metodane for å få fram den informasjonen ein er ute etter (Jacobsen 2000). Eg valte å nytte individuelle intervju. Denne metoden eignar seg når det er relativt få einingar som vert undersøkt, når ein er interessert i kva det einskilte individ seier og korleis den einskilte tolkar og legg mening i eit perspektiv. Det er ulike val ein må ta ved bruk av individuelle intervju. Dette dreiar seg t.d. om det skal vere personleg intervju eller telefonintervju, grad av strukturering, kor intervjuet skal gjennomførast, om ein er klar på føremålet med intervjuet, bruk av bandopptakar, kor lenge intervjuet skal vare og om ein skal gjere intervju med same person fleire gonger (Jacobsen 2000:128).

Sidan eg gjennomførde undersøkinga mi i eigen organisasjon, var det lett for meg å gjennomføre personlege intervju. Først i prosessen tok eg kontakt med rådmannen for å spørje om eg fekk lov til å gjennomføre undersøkinga i organisasjonen. Dette stilte han seg svært positiv til. Eg tok så kontakt med informantane via e-post, for å spørje om dei kunne stille som informant. Der skreiv eg kva eg heldt på med, kva eg ynskte å snakke med dei om, målet for undersøkinga, ivaretaking av anonymitet og korleis eg tenkte at intervjuet skulle gjennomførast. Eg var medviten på å sende ein e-post til kvar informant respektivt, for at dei ikkje skulle sjå kven andre som vart spurt, med tanke på anonymiteten. Eit viktig etisk krav til ei undersøking er at det skal vere *informert samtykke*, dvs. at informantane har krav på å få vite kva den informasjonen dei oppgjev, skal brukast til (Jacobsen 2000, Kvale 1997). Eg la også vekt på at deltakinga var friviljug og at dei ville ha høve til å trekke seg undervegs i prosessen.

Eg kontakta 9 informantar og alle var viljuge til å delta. Vidare tok eg kontakt med dei per telefon for å avtale tid og stad for intervju. Utgangspunktet var at eg ville kome til dei på deira arbeidsplass for ikkje å bruke for mykje av deira arbeidstid. Eit par informantar valde likevel å kome til meg då dei ikkje hadde eigna kontor/lokale der vi kunne sitje i ro under intervjuet. Val av intervjustad er viktig fordi forskning har vist at den samanhengen intervjuet skjer i, også kalla konteksten, ofte vil påverke innhaldet i intervjuet. Dette vert kalla *konteksteffekten* (Jacobsen 2000:134).

Eg følte eg fekk god kontakt med informantane i intervjusituasjonen, og det at dei fleste informantane vart intervjuet på eigen arbeidsplass, trur eg førte til at dei følte seg meir trygge i intervjusituasjonen. Den såkalla *intervjuareffekten*, dvs. at nærværet av intervjuaren skapar

særskilde resultat er, i tillegg til konteksteffekten, ein mogleg undersøkingseffekt knytt til kvalitativ datainnsamling (Jacobsen 2000:154). Eg føler sjølv at eg greidde å skape eit trygt klima i intervjusituasjonane, og fekk også gode tilbakemeldingar på dette av informantane sjølve. Som ein informant sa til meg: *”Eg kvidde meg faktisk litt på forhånd, eg hadde ikkje fått tid å tenke på det.(...) Men du e’kje nokke farlig å bli intervjuet av. Det blei veldig naturleg”*. I ettertid ser eg at nokre av intervjuet gjerne kunne ha vore gjennomført andre stader, då nokre av informantane var redde for at det var lytt mellom kontora og vi vart forstyrra av at folk banka på. Dei fleste informantane hadde likevel lagt godt til rette for intervjusituasjonen, og gjeve beskjed om at dei skulle sitje uforstyrra.

Eg utarbeidde ein intervjuguide⁸ som eg hadde strukturert i 4 hovudtema; synet på rolla som personalleiar, kva kompetane som er viktig ved utøving av personalleiing, korleis leiarane har lært seg å bli personalleiarar og korleis arbeidsgjevar kan leggje til rette for læring av personalleiing. I starten av kvart intervju, informerte eg nok ein gong om føremålet med studien, kor lenge eg trudde intervjuet ville vare og kva tema vi ville kome inn på i løpet av samtalen. Eg hadde laga konkrete spørsmål til kvart tema. Eg følte sjølv at eg hadde ein god struktur på intervjuguiden, og det var naturleg å følgje den slik eg hadde organisert den. Eg valte å ta opp intervjuet på mp3-spelar og gjorde såleis ingen notat undervegs i intervjuet. På denne måten kunne eg heile tida ha fokus på informantane og vere aktivt lyttande til det dei sa.

Eg hadde tenkt at intervjuet skulle vare ca. 1 time. Eg gjennomførde eitt prøveintervju på førehand der eg gjekk gjennom deler av intervjuguiden. På denne måten danna eg meg eit bilete av kor lang tid intervjuet ville ta, og korleis spørsmåla mine blei oppfatta t.d. om dei var tydelege nok. Lengda på intervjuet viste seg i praksis å variere frå ca. 50 minutt til 1 t og 20 minutt. Etter det første intervjuet omarbeidde eg nokre av spørsmåla i intervjuguiden, men den vart ikkje vesentleg endra frå det utgangspunktet eg hadde. Då eg følte at eg fekk meir enn nok informasjon gjennom intervjuet med informantane, såg eg ikkje noko behov for å ta kontakt med dei på nytt for utfyllande opplysningar. I tillegg til intervjuguiden, hadde eg også eit skjema med bakgrunnsinformasjon om informantane⁹. Dette omhandla demografiske data knytt til alder, kjønn, tenesteeining, utdanning, tal år som leiar med personalansvar og tal år som tilsett i organisasjonen. Dette skjemaet fylte eg ut i starten av intervjuet, i samråd med informantane.

⁸ Vedlegg 1

⁹ Vedlegg 2

4.5 Fase 5: Val av einingar

Gjennom problemstillinga mi avgrensa eg kven eg ynskte å snakke med, nemleg personalleiarar. Eit viktig val for meg var å vurdere om eg skulle intervjuje personalleiarar i ulike organisasjonar eller halde meg innanfor ein og same organisasjon. Vidare er det eit skilje mellom personalleiarar i private og offentlege organisasjonar. Eg valte å fokusere på offentlege organisasjonar. I utgangspunktet var eg tenkt å gjere intervju med personalleiarar i to ulike organisasjonar. Samtidig måtte eg vege denne ekstra ressurskostnaden, og kva vinst eg ville ha av det, opp mot berre å halde meg innanfor ein organisasjon. Ingen val er meir rett enn noko anna, men sett ut i frå at personalleiing er noko som finst i "ein kvar" organisasjon og mange av utfordringane knytt til personalleiing truleg er dei same, uavhengig av type organisasjon, enda eg opp med at eg ville halde meg til ein organisasjon. Eg prøvde derfor heller få breidde på informantane innanfor den organisasjonen eg valte. Ved å velje éin organisasjon, og at dette er den organisasjonen eg sjølv arbeider i, medførte at eg hadde høg grad av forståing for den konteksten personalleiarane skildrar i intervju. Ulempene ved dette kjem eg attende til i 4.9.2.

I utgangspunktet ynskte eg å snakke med 8 – 10 informantar. Jacobsen (2000:160) listar opp ulike utvalskriterium når ein skal velje informantar: tilfeldig utval, breidde og variasjon, informasjon, det typiske, det ekstreme, snøballmetoden eller kombinasjon av ulike metodar. Eit viktig kriterium for meg var at eg skulle ha *breidde* på dei informantane eg valte, dvs. at dei skulle kome frå ulike tenesteeiningar som jobbar med ulike fagfelt. Med andre ord ville eg snakke med personalleiarar innanfor både skule, barnehage, teknisk sektor, kultur og helse- og sosial. Breiddekriteriet gjaldt også i høve erfaring; eg ynskte å snakke med både erfarne og mindre erfarne personalleiarar.

Vidare nytta eg også kriteriet for informasjon, *strategisk utval* (Dalland 2002, Grønmo 2004, Hellevik 1999). Dette inneber at eg vel dei personane som eg trur har noko å fortelje om akkurat dei fenomena eg skal undersøkje. Eg var, som nemnt, ikkje ute etter å finne "den beste praksisen", men ynskte likevel å finne informantar som eg visste fungerte noko lunde greitt i rolla si som personalleiar. Eg byrja derfor utvalet av informantar ved å sjå på ei medarbeidarundersøking som var gjort i organisasjonen eitt år tidlegare. Der fekk dei tilsette mellom anna spørsmål om kva synspunkt dei hadde på næraste leiar. Høgste score på undersøkinga var 6, og eg ville gjerne ha informantar som scora minimum 4 på denne. Ut i frå dette, samt breiddekriteriet, sette eg opp ei liste over kven som var aktuelle informantar. Eg tok så kontakt med personalsjefen i kommunen og med utgangspunktet i lista mi, fortalde ho kven

ho trudde kunne gje meg god informasjon om det temaet eg ville undersøkje. Som personalsjef har ho god kjennskap til tenesteleiarane i organisasjonen. Etter samtalen med henne, vart lista supplert med nye namn. Nokre av informantane eg enda opp med, er ferske som leiarar i organisasjonen og kunne ikkje vurderast ut i frå medarbeidarundersøkinga, men vart valt ut i frå at dei har vore personalleiarar i andre organisasjonar tidlegare og/eller at dei var vurdert som informantar som kunne gje god informasjon.

Eitt innslag av *snøballmetoden* vart også inkorporert ved at ein av dei første informantane tipsa meg om ein tenesteleiar som han meinte ville ha noko å bidra med til undersøkinga. Utvalet eg enda opp med bestod av 7 menn og 2 kvinner. Det er nokså tilfeldig at balansen mellom kjønna vart skeiv, då det er nesten like mange kvinnelege leiarar som mannlege leiarar i organisasjonen. Noko av årsaka til at det blei slik, er at ein del av dei kvinnelege leiarane er nokså ferske, samtidig som vi finn dei fleste kvinnelege leiarane innanfor barnehage og pleie- og omsorgstenestene. Ved å velje fleire kvinner ville eg fått mindre breidde i undersøkinga. Informasjonen frå dei kvinnelege informantane viser ikkje noko skilnad frå den informasjonen dei mannlege informantane har kome med, så kjønnsdimensjonen har ikkje fokus i denne undersøkinga. For å ivareta anonymiteten til dei kvinnelege informantane, vil eg i det vidare nytte nemninga "han" om alle informantane i undersøkinga.

4.6 Fase 6: Analyse av datamaterialet

Analyse av data er eit granskingsarbeid der utfordringa er å finne kva materialet har å fortelje oss. Kvalitative data lar seg ikkje så lett ordne og rubrisere. Jacobsen (2000:172-173) seier at analyse av kvalitative data dreiar seg om tre ting: skildre, systematisere/kategorisere og samanbinde. Ei av dei sterke sidene ved kvalitativ tilnærming er at skiljet mellom planlegging, gjennomføring og analyse er høvesvis lite (ibid, same side). Fasane går tilnærma parallelt gjennom heile undersøkinga.

Først i analyseprosessen skal eg *skildre* informasjonen utan at eg tolkar dei opplysningane eg har fått. Situasjonar, intervju og samtalar skal altså registrerast så nøye som mogeleg. Eg tok opp intervju på lydband, og transkriberte dei kort tid etter intervjuet. Dei 9 intervju eg gjennomførde enda opp med ca. 100 sider tekst. Eg skreiv ut intervju ordrett slik dei låg føre. Etter utskrivninga av intervju, sendte eg desse til informantane og gav dei høve til å kome med kommentarar eller innspel. Eg fekk ingen tilbakemeldingar frå dei på dette. I presentasjonen av

funna i kap. 5 har eg prøvd å vere så nøytral som mogeleg. Eg har veksla mellom å presentere informasjonen med *eigne ord*, *direkte sitat* og også nytta *forteljingar* for å vise kva hendingar som særskilt har medført læring i personaleiarrolla. Når eg har gjengjeve informantane med sitat, har eg i ein skilde tilfelle fortetta uttalen og utelete småord og pausar. Naturlege pausar i sitata er gjengjeve med ..., medan eg har nytta (..) for å vise at eg har hoppa over ein skilde leddsetningar i sitatet.

Steg nummer to er å *systematisere og kategorisere* den informasjonen eg har fått fram. Eg opplevde å ha god nytte av at eg hadde strukturert intervjuguiden i ulike tema. Fordi eg hadde gjennomført intervju sjølv, og seinare transkribert dei, hadde eg god kunnskap om kva dei ulike informantane hadde sagt. Ein del av systematiseringa vart gjort i samband med at eg skreiv ut kapitlet om presentasjon av funna. Eg hadde då ulike hovudoverskrifter som eg ville ha svar på, og gjekk i gjennom intervju for å finne svar på nett dei spørsmåla. Eg har i tillegg sett opp nokre oversiktstabellar for lettare å sjå kva informant som har sagt kva, og om det var mogeleg å sjå samanhengar mellom t.d. demografiske data og dei svara informantane gav.

Den siste fasen i analyseprosessen er å samanbinde dei data eg har, dvs. å fortolke data og leite etter meiningar, årsaker, prøve å generalisere eller prøve å bringe ein viss orden i data. Spesielt viktig vert det å ha fokus på det som er problemstillinga og gje svar på denne. I oppsummering av funna gjev eg svar på korleis leiarane opplever rolla si som personaleiar. I kap. 6 analyserer eg kva kompetanse som vert definert som viktig når ein er personaleiar, medan eg i kap. 7 har sett på korleis leiarane har lært seg personaleiing. Eg har forsøkt å trekke linjene frå det spesifikke til det generelle, men grunngeve i dei spesifikke data eg har hatt til rådvelde (Jacobsen 2000:202-203).

4.7 Fase 7: Om validitet, reliabilitet og generalisering

Kvaliteten til samfunnsvitenskaplege data må sjåast i lys av kva dei skal brukast til. Føremålet med datamateriale er at dei skal kaste lys over bestemte problemstillingar. Kvaliteten er høgare jo meir veileigna materialet er til dette (Grønmo 2004:217-218):

”Datakvaliteten er god dersom datamaterialet bygger på vitenskaplege prinsipp for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting, og dersom så vel utvelgingen av enheter og informasjonstyper som innsamlingen av data er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte, i tråd med forutsetningene og framgangsmåtene i de samfunnsvitenskaplige undersøkelsesoppleggene som brukes”.

Omgrepa validitet, reliabilitet og generalisering kan nyttast for å drøfte datakvaliteten, og vert av Kvale (1997:158) definert som "en hellig, vitenskaplig treenighet". *Validitet* viser til kor gyldig undersøkinga er. Validiteten er høg dersom undersøkingsopplegget og datainnsamlinga resulterer i data som er relevante for problemstillinga (Grønmo 2004:221). Reliabilitet handlar om kor påliteleg undersøkinga er, dvs. om den måler det ein skal måle. Høg reliabilitet inneber at datamaterialet i liten grad varierer på grunn av metodologiske forhold, og at variasjonane i data hovudsakleg reflekterer reelle skilnader mellom analyseiningane. Om forholdet mellom validitet og reliabilitet seier Grønmo (2004:221):

"Som overordnede kriterier for vurdering av datakvaliteten kan reliabiliteten og validiteten sies å utfylle hverandre, ettersom de refererer til ulike forutsetninger for god datakvalitet. Samtidig er de to kriteriene også delvis overlappende, først og fremst ved at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Et datamateriale kan ikke vere gyldig eller relevant for problemstillingen dersom materialet ikke er pålitelig. På den annen side er reliabiliteten uavhengig av validiteten, og høy reliabilitet er ingen garanti for at validiteten er høy. Et datamateriale kan være pålitelig selv om det ikke er relevant for problemstillingene".

Det er vanskelegare å måle både reliabilitet og validitet i kvalitative undersøkingsopplegg enn i kvantitative (Jacobsen 2000, Grønmo 2004).

4.7.1 *Vurdering av reliabiliteten i undersøkinga*

Grønmo (2004:222) seier at vi vanlegvis legg vekt på to hovudtypar av reliabilitet: stabilitet og ekvivalens. Medan *stabilitet* dreier seg om samsvar mellom datainnsamlingar på ulike tidspunkt, er *ekvivalens* basert på samsvar mellom innbyrdes uavhengige datainnsamlingar på same tidspunkt. Vurdering av reliabilitet i kvalitative undersøkingsopplegg er først og fremst prega av korleis forskaren har påverka det datamaterialet han har fått (Grønmo 2004, Kvale 1997). Forskaren sine tolkingar er knytt til den spesielle konteksten der datainnsamlinga skjer, og undersøkingsopplegget blir tilpassa denne bestemte konteksten. I praksis vert det derfor umogeleg å foreta innbyrdes uavhengige datainnsamlingar basert på nøyaktig same undersøkingsopplegg. Dette gjeld både for stabilitet og ekvivalens (Grønmo 2004:228).

Reliabiliteten i kvalitative undersøkingar kan derfor best vurderast gjennom faktorane konteksteffekt og intervjuareffekt som eg har gjort greie for tidlegare i kapitlet. I tillegg nemner Jacobsen (2000:21) forskaren si *nøyaktigheit* som ein sentral faktor: kor grundig har han vore

ved nedskriving og analyse av data? Som nemnt, tok eg intervju opp på lydband og transkriberte desse. Desse er i utgangspunktet berre tilgjengelege for forskar og rettleiar, men det er praktisk mogeleg å gå tilbake og sjå kva som faktisk blei sagt i dei ulike intervjusituasjonane, og andre kan gjere dei same analysane som eg har gjort. I kva grad forskaren er *open*, er også ein viktig faktor knytt til reliabilitet. Dersom forskaren eksplisitt har formulert kva metodar han har nytta, og reflektert over korleis dette kan ha påverka resultatata, kan lesarane sjølv vurdere om dei stolar på dei resultatata som er presenterte. Gjennom dette kapitlet har eg prøvd å vere så open som mogeleg om forskingsprosessen min.

Grønmo (2004:230) vektlegg også *grad av konsistens* i målingane når han snakkar om reliabilitet. *Intern konsistens* dreier seg om forholdet mellom ulike delar av dei innsamla data, medan *ekstern konsistens* dreier seg om forholdet mellom dei innsamla data og andre relevante opplysningar. Eg opplever at dei ulike delane av mine data heng godt saman og er med på å utfylle kvarandre i forståinga av korleis personalleiing og læring av det vert opplevd. Eg har i oppgåva mi også kunne vist til anna forskning på området som har gjort tilsvarande funn. Ein må likevel vere merksam på at desse funna er gjort i heilt andre kontekstar og som er knytt til temaet leiing generelt, og ikkje berre personalleiing spesielt.

4.7.2 Vurdering av validiteten i undersøkinga

Grønmo (2004) og Kvale (1997) framhevar 3 typar validitet som kan tillegkast vekt ved kvalitative undersøkingar: kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. *Kompetansevaliditet* refererer til forskaren sin kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle området. Det er første gongen eg gjennomfører ei undersøking av denne typen, og ein kan såleis seie at eg har avgrensa kompetanse. Eg har likevel sett meg grundig inn i metodisk teori og fått rettleiing undervegs i prosjektet. Eg har også gjort omfattande litteratursøk for å finne mest mogeleg relevant litteratur knytt til det emnet eg har skrive om. *Kommunikativ validitet* går på om eg har drøfta kor treffande materialet er med andre undervegs i forskinga. Eg har drøfta undersøkingssopplegget mitt først og fremst med rettleiar, men også med medstudentar gjennom presentasjon av prosjektet, samt andre personar som eg meiner har føresetnader for å kunne seie noko om det eg temaet eg har forska på spesielt og metodebruk generelt. Den *pragmatiske validiteten* viser i kva grad datamaterialet og resultatata i ein studie dannar grunnlag for bestemte handlingar. Med utgangspunkt i analysen om kva type kompetanse personalleiing er, korleis leiarar lærer seg personalleiing, samt informantane sjølve sine tankar om korleis

læring av personalleiing kan organiserast, meiner eg at studien min gjev eit godt grunnlag for arbeidsgjevarane å kunne vurdere kva type opplæring som kan eigne seg når ein skal organisere opplæring innan personalleiing.

Grønmo (2004:231) snakkar også om *openberr validitet* (face validity). Han seiar at validiteten vert vurdert som tilfredsstillande dersom det er openbert at dei innsamla data er gode og treffande i forhold til studien sine intensjonar. Eg føler eg at fått gode svar på problemstillinga mi gjennom undersøkinga.

I kvantitative studiar er det vanleg å diskutere *den definisjonsmessige validiteten* eller omgrepsvaliditet. Den handlar om graden av samsvar mellom den teoretiske og operasjonelle definisjonen av omgrepet. Trass i at eg har gjort ei kvalitativ undersøking, finn eg det relevant kritisk å reflektere også over denne typen validitet knytt til mitt prosjekt. Eg ynskte å undersøke fenomenet og omgrepet personalleiing og har gjeve ein teoretisk definisjon på dette, jf. 2.2.2. Då eg spurte informantane mine om kva dei la i omgrepet, var dette nært knytt til den teoretiske definisjonen. Gjennom intervju med informantane viste det seg likevel at det nokre gonger kunne vere vanskeleg å skilje ut personalleiarrolla frå dei andre leiarrollene. Såleis vil nokon av funna kunne gjelde leiing generelt like så mykje som personalleiing spesielt.

4.7.3 Om generalisering av funna

Dei funna eg har gjort seier først og fremst noko om personalleiarane i den kommuneorganisasjonen eg har studert. Ved å velje eit intensivt design, vil ein kunne hevde at det er vanskeleg å generalisere funna. Jamfør Grønmo (2004:88) kan vi likevel snakke om *teoretisk generalisering*. Dette byggjer på empiriske undersøkingar av strategisk utvalde einingar som vi ut frå teoretiske resonnement har grunnlag for å tru også gjeld meir generelle samanhengar, og for eit større univers av einingar. Personalleiing er ikkje eit fenomen som er særskilt for den organisasjonen eg har studert, men noko som vi finn i alle organisasjonar. Dette, saman med at personalleiing viser seg å basere seg på generelle kompetanseformer, og at nokre av informantane har erfaring også frå personalleiing i andre organisasjonar, gjer at funna mine er relevante i andre organisasjonar, og då kanskje særskilt knytt til offentlege organisasjonar.

4.8 Fase 8: Talking av data

Talking av data er å setje resultatata frå ei undersøking inn i ein større samanheng (Jacobsen 2000:374). Dette kan gjerast gjennom samanlikning eller gjennom bruk av teori. Eg har brukt teori for å analysere kva type kompetanse som er viktig når ein skal vere personalleiar. Vidare har eg brukt teoriar knytt til kva arenaer læring skjer på, jf. Elstad sin modell (figur 2), og i kva situasjonar læring av leiing skjer, jf. 2.4.1. Eg har også samanlikna funna mine med resultat i frå andre undersøkingar. Same kor flinke vi er til å samanlikne og bruke teori til å tolke resultatata, vil det alltid vere ein fare for at vi les meir inn i dataene våre enn det vi har grunnlag for. Det er derfor viktig å vere medviten at det er mine tolkingar av resultatata som vert formidla.

4.9 Ethiske vurderingar og refleksjonar kring eiga forskning

4.9.1 Ethiske reglar for forskning på menneske

Forskingsetikk inneber å drøfte dei dilemma som ein forskar står overfor i vurderinga mellom sitt eige ynskje om så fullstendig og god informasjon som mogeleg, og informanten sitt krav på privatliv, integritet og personvern (Jacobsen 2000:388). Det er tre etiske reglar for forskning på menneske: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar (Kvale 1997, Jacobsen 2000, Halvorsen 2000). *Informert samtykke* nemnde eg i 4.4. *Konfidensialitet* vert ivareteke ved at ein ikkje offentleggjer personlege data som kan avsløre informantane sin identitet. Eg har brukt bokstavane A til I for å identifisere dei ulike informantane, og har også utelete informasjon om kven som har sagt kva, når eg har følt dette har vore viktig for å ivareta konfidensialiteten. Eg har også tidlegare nemnt at eg kallar alle informantane for "han". Når det gjeld *konsekvensar* av undersøkinga, har informantane frå starten av vore informert om føremålet med undersøkinga, og eg trur heller ikkje at noko av det som står i denne rapporten vil føre til skade for informantane.

4.9.2 Nærleik til forskingsfeltet: om å forske i eigen organisasjon

Ein sentral diskusjon i forskingsmessig samanheng, er i kva grad ein skal ha nærleik eller distanse til det ein forskar på. Kvantitative metodar har ofte blitt kritisert for å skape unødige stor distanse mellom det som skal undersøkast og forskaren. Argumentet for ein slik distanse er at forskaren dermed kan studere fenomen som er upåverka av dei sjølve (Jacobsen 2000:38). Dette har blitt møtt med kritikk frå den kvalitative skulen, som har påpeika at det aldri vil vere

mogeleg å kvitte seg med undersøkingseffektar. Dei vektlegg nærleik som eit viktig element for å kunne oppnå forståing for andre menneske si oppfatning av røyndomen. Ideen om maksimal nærleik – ”to go native” – har blitt kritisert for å føre til at undersøkjaren kan bli ”fanga inn” av røyndomsbiletet til den undersøkte. Dermed kan undersøkjaren miste evna til kritisk avstand, og ei analytisk og objektiv haldning til det som vert studert. Denne evna er naudsynt viss man skal kunne trekke noko ut av intervju, observasjon eller tekster (ibid, side 39).

Det er ikkje nødvendigvis snakk om anten nærleik eller distanse, men heller ei evne til å bevege seg mellom dei to ideala. Nærleik er naudsynt for å forstå den undersøkte sin røyndom, medan avstanden er viktig for å setje denne oppfatninga inn i eit vidare perspektiv (Jacobsen 2000:39). Eg valte å forske i min eigen organisasjon, og det er eit sentralt spørsmål korleis dette kan ha påverka resultatata i undersøkinga. Eg var medviten dette under heile forskingsprosessen, og har prøvd å vere både nær og distansert på same tid: Eg meiner det var viktig å ha kjennskap til organisasjonen for best mogeleg å forstå det informantane snakka om. Sjølv om dei gjerne også drøfta erfaringar frå tidlegare arbeidsplassar, vart mykje av det som dei formidla, basert på deira erfaringar i noverande organisasjon. Ved at eg hadde kjennskap til organisasjonen, korleis avgjerdsprosessar skjer og ikkje minst omorganiseringprosessen som nyleg har funne stad i organisasjonen, meiner eg at eg hadde betre føresetnadar for å forstå det dei formidla enn om eg hadde kome utanfrå, utan kjennskap til organisasjonen i det heile. Samtidig prøvde eg å vere distansert i intervjusituasjonen, ved at eg i størst mogeleg grad let informantane snakke fritt. Eg nytta intervjuguiden til å stille spørsmål, men var open for korleis dei tolka spørsmåla. Eg var også medviten på at eg ikkje skulle kome med eigne synspunkt undervegs då dette kunne vere med å påverke kva svar dei gav.

Ein annan faktor som er med på å skape distanse, er at eg ikkje har same rolle i organisasjonen som dei eg intervjuar. Eg har ikkje vore personalleiar sjølv, og er såleis ikkje farga av eigne erfaringar med dette. Likevel vil eg berrsynt ha med meg mine tankar om kva som er god personalleing og ikkje, og eg vil nok også vere påverka av den kulturen som rår i organisasjonen. Ein forskar vil nok aldri vere heilt utan synspunkt eller tankar kring det fenomenet han skal forske på. Det at eg kjenner organisasjonen så godt, kan også ha ført til at eg ikkje har oppdaga ting under forskingsprosessen som utanforståande kanskje ville ha sett.

5 Leiarane sine tankar om rolla som personalleiar

I dette kapitlet presenterer eg funna mine frå intervju med tenesteleiarane. Føremålet med intervjuet var å få svar på problemstillinga mi, og som nemnt i førre kapittel organiserte eg intervjuguiden i 4 tema: leiarane si oppleving av rolla som personalleiar, kva kompetanse leiarane oppfattar som viktig i personalleiing, korleis leiarane har lært seg å bli personalleiarar og til sist, korleis arbeidsgjevar kan leggje til rette for opplæring i personalleiing. Funna blir derfor presentert med utgangspunkt i desse fire tema. I presentasjonen har eg formidla funna gjennom eigne ord, direkte sitat og også som forteljingar om kva hendingar som særskilt har medført læring.

5.1 Demografiske data om organisasjonen og informantane

Eg gjennomførte intervju i ein kommuneorganisasjon som jamfør KOSTRA-rapporteringane¹⁰ er ein mellomstor kommune med låge bunde kostnader per innbyggjar, og middels frie disponible inntekter. Kommunen har ca. 12 000 innbyggjarar. Kommuneorganisasjonen gjekk gjennom ein omorganiseringssprosess i 2005, og er no organisert etter ein tonivå - modell med ei toppleiargruppe og 37 tenesteeiningar. Desse tenesteeiningane er leia av såkalla tenesteleiarar som har fullt økonomi-, fag- og personalansvar for si eining. Funna i undersøkinga er basert på intervju med ni av desse tenesteleiarane, 7 menn og 2 kvinner. Med tanke på demografiske data er informantane ulike i høve alder, utdanning, leiarerfaring og kor mange dei har personalansvar for, men alle er leiarar på same nivå i organisasjonen. Informantane jobbar innanfor ulike fagsektorar, som helse- og sosial, kultur, skule, barnehage og tekniske tenester. 4 informantar var internt rekruttert til noverande leiarstilling, medan 5 var eksternt rekruttert.

3 av informantane er i alderen 30 – 40 år, medan dei andre 6 er i alderen 40 – 55 år. 3 leiarar har 1-4 års erfaring som personalleiar, 4 har 7-9 år og det er 2 med meir enn 15 års erfaring. 5 av leiarane har erfaring frå å vere personalleiarar også i andre organisasjonar. Når det gjeld utdanningsmessig bakgrunn har alle meir enn 3 år høgskuleutdanning t.d. ingeniør, sosionom, lærar og førskulelærar. 7 av leiarane har ei form for utdanning som kan knyttast til leiing, t.d. befalsutdanning, organisasjon og leiing, arbeids- og organisasjonspsykologi. Når det gjeld kor mange dei har personalansvar for, er det ei spennvidde frå 6 til over 60. Dei fleste har personalansvar for 20-30 personar, og alle har ei blanding av ufaglærte og/eller faglærte og

¹⁰ KOSTRA står for Kommune-stat rapportering.

høgskuleutdanna tilsette i si eining. I presentasjonen har eg kalla informantane med bokstavane A – I.

5.2 Generell oppleving av rolla som personalleiar

Som nemnt i kap. 1 vert rolla som personalleiar, relasjonsdimensjonen i leining, rapportert å vere noko av det mest utfordrande i leiar gjerninga. Eit sentralt spørsmål i problemstillinga mi vart derfor å finne ut kva oppleving leiarane sjølve har av rolla som personalleiar. I tillegg til å spørje direkte om dette, ”*Korleis opplever du rolla som personalleiar?*”, vart det viktig å nansere biletet med utdjupande spørsmål: kva likar dei best ved rolla, kva likar dei minst, kva opplever dei som det vanskelegaste, om det er noko dei skulle ynskje var annleis, kva som overraska dei mest ved å bli personalleiar, kva forventningar som ligg til rolla, og om dei hadde valt vekk den delen av leiarrolla om dei hadde hatt høve til det.

På spørsmål om korleis tenesteleiarane opplever det å vere personalleiar, gav fleire uttrykk for at det er veldig spennande og utfordrande, eller dei svarar at det er veldig kjekt:

H: *”Eg oppleve det utfordrande og spennande. Eg likar eigentleg å jobbe med dei tinga der. Eg synst det er veldig interessant å få gjennomført og endra på ting”.*

C: *”Det e veldig spennande. Det å få dei til å dra i samme retning...jobbe mot eit felles mål, det å oppleve at du kan skape ein arbeidsplass der personalet yter og trives, samtidig. Det synst eg e kjekt å få til. Eg oppleve det som veldig givande arbeid”.*

Informant A svarte at han såg meir og meir kor viktig denne rolla var og at dette kanskje var noko av det viktigaste han gjorde i jobben sin. Berre éin av informantane gav uttrykk for noko negativt: *”Eg har vel følt litt begge deler i forhold til det”*, men påpeika at det negative i hovudsak var knytt til konflikhtar som følgje av omorganiseringa i kommunen. Konflikthane gjekk på frykt og utryggleik blant dei tilsette på grunn av omorganiseringa.

Informantane framhevar vidare at å få lov til å jobbe med folk, å få dei til å dra i same retning, få vere med å bestemme kva som skal gjerast og fordele oppgåver, er noko av det dei likar best ved å vere personalleiar. Å lukkast med noko, er også noko fleire peikar på; anten det gjeld å løyse konflikhtar på ein god måte, sjå at du har tilsett dei rette folka eller sjå at dei tilsette veks med dei oppgåvene dei får. Ein informant fortel at han likar best når ting går bra; når han har lukkast med å få til endringar som han meiner er viktig og når han ser at han har tilsett dei rette folka.

Informantane trekkjer fram ulike ting som dei likar minst med rolla som personalleiar. To av informantane peikar på at tida ikkje strekk til, og dette vert også nemnt av andre undervegs i intervjuet. Når det er mange oppgåver som skal prioriterast og det er tidsfristar, er det ofte kontakten med personalet og arbeidet som leiarane skal gjere i forhold til dei, det går utover: ”....det er ofte den tida du må ta av til å få tid til å gjere dei oppgavene du skal” (G). To andre informantar peikar på at dei likar minst den reint administrative delen av personalleinga; personalforvaltninga jf. 2.2.2: å halde oversikt over lover og reglar, skrive permisjonar, lønstilvisingar o.l. Misnøya med denne typen oppgåver botnar mykje i at det tar tid sidan det er eit vell av regelverk og system du skal halde styr på, og du får mindre tid til å jobbe med andre ting, t.d. vere ute og ta vare på personalet. Ein informant (A) seier: ”Det er egentlig ingenting eg misliker, det må eg seie. Heilt oppriktig”, men han gjev likevel uttrykk for at han nok kan bli frustrert i einskilde situasjonar, t.d. når det blir diskusjonar kring tema som han oppfattar som filleting, og det blir slik at han er den som får vite om det sist, og dermed ikkje får høve til å ta tak i det. Då blir saka gjerne veldig mykje større enn den treng å bli, fortel han.

5.2.1 Kva leiarane opplever som vanskeleg ved å vere personalleiar

Nesten alle leiarane opplever konfliktsituasjonar som det vanskelegaste ved jobben som personalleiar. Samtidig er dei innforstått med at det er ein naturleg del av leiaroppgåva. Ein av informantane summerer dette opp slik:

D: ”Ja, det vanskelegaste er å takle mogelege konfliktsituasjonar der det er konflikter mellom både mål og midlar, men òg vilje. Viss du må beordre personar til å gjere ting dei ikkje har lyst å gjere. Pålegge dei meirarbeid eller endre arbeidsoppgåver. Det å seie nei til behov og ynskje som dei kjeme med og som eg av ulike årsaker må seie nei til. Når ein ser det på avstand, så er det ei naturleg leiaroppgåve, men i visse situasjonar så er det ubehageleg”.

Fire av informantane fortel at dei opplever det vanskeleg når dei må ta tak i ting som går på det personlege hjå dei tilsette; det å gå inn å fortelje dei tilsette at no gjer dei ikkje jobben godt nok. Med andre ord er det å gje negative tilbakemeldingar til tilsette, oppfatta som vanskeleg. Sær vanskeleg er det når den tilsette slit personleg, anten psykisk eller at ting i privatlivet går ut over den jobben dei er sett til å gjere: ”....det å skulle liksom gå til nokon å seie at: no gjer du ikkje jobben din skikkeleg.....det trur eg at eg kanskje har vanskeleg for å seie i det heile tatt, akkurat da altså” (A). Informant H peikar på at det i omstillingsprosessar kan vere vanskeleg å handtere personar som føler seg forbigått:

”Det kan vere utfordrande, og då er det litt andre krefter som spelar inn, sant. Det er ikkje berre at du skal omstille deg til å tenke i andre baner. Då er det ofte krefter som jobbar imot i forhold til den delen; som eigentleg føler seg forbigått, omplassert mot sin vilje, og då bygger det seg opp andre krefter. (...) Fordi du då kjem opp i situasjonar som er veldig personlege. (...) Sånne ting tar du gjerne med deg heim, du blir berande på det”.

Informant E er leiar for ei avdeling der dei heile tida må halde ei rekkje fristar på ulike oppgåver, og ser at dette gjer personalleiarrolla vanskelegare:

”Vi har korte fristar, mange typar oppgåver som skal leverast innanfor fristar, og så har vi ting som dukkar opp og som gjer at vi får utfordringar. Det kan vere edb-tekniske problem, det kan vere sjukefråvær, og det er å prioritere og fordele. Det kan ofte vere vanskeleg. Kven er det som må ta støyten no?”.

Ein av informantane (G) koplart det vanskelegaste til det han også likar best, nemleg det å få personalet til å fungere. Han samanliknar det med ein knivsegg: *”Det er ikkje alltid så mykje som skal til før du rammar utanfor på den eine eller andre sida”.* Han opplever det som vanskeleg, men samtidig utfordrande og spanande.

5.2.2 I kva grad er rolleforventningane avklarte?

Ei rolle har blitt definert som *”summen av forventningane knytt til ein funksjon”* (jf. 2.3). I denne samanhengen er det snakk om kva forventningar som ligg til rolla som personalleiar. I kva grad leiarane føler at forventningane til deira rolle som personalleiar er avklarte eller ikkje, og om det er samsvar mellom deira egne forventningar og forventningar frå underordna og overordna, kan ha noko å seie for opplevinga av personalleiarrolla.

Når det gjeld informantane sine forventningar til seg sjølv i personalleiarrolla, nemner dei:

- Å legge til rette for at den tilsette skal meistre jobben sin på best mogeleg måte
- Å få dei tilsette til å dra i same retning for å nå organisasjonen sitt mål
- Å følgje opp dei tilsette: rettleiing på arbeidsoppgåver og oppfølging av t.d. sjukmeldte
- Å sørge for at nyttilsette finn sin posisjon i organisasjonen
- Å vere motivator; etterspørje og gje tilbakemeldingar
- Å koordinere og leggje til rette for at dei konkrete arbeidsoppgåvene blir gjort
- Å gje dei tilsette oppgåver som dei veks på; personleg utvikling
- Å leggje til rette for kompetanseutvikling

Dei fleste informantane har ei forholdsvis klar formeining om kva forventningar dei underordna har til dei som personalleiar. Eit par av informantane uttrykte derimot at dei nok har ei uklar oppfatning av kva dei tilsette forventar: *"eg er faktisk ikkje heilt sånn sikker på det sjølv, kva dei eigentleg forventar"* (A). Det tenesteleiarane nemnte av forventningar som dei tilsette har til dei, vart summert opp slik av informant C:

"Eg tror de forventar at eg skal legge til rette for at de skal ha ein rettferdig behandling, oppfølging og at du skal kunne vere ute og gi tilbakemelding. Og følge dei opp...det er vel det som eg har registrert som forventningar som leiar".

Når det så gjeld kva forventningar informantane sine overordna leiarar har til dei i personalleiarrolla, var dei fleste informantane nokså tydelege på at det visste dei lite om:

E: *"Nei. Det er vel eigentleg ganske vagt...eg kan ikkje direkte seie kva min overordna forventar av meg".*

C: *"Det kan eg kanskje oppleve som litt uklart".*

B: *"Nei, det veit eg ikkje! Han har eg ikkje vært i samtale med i det heile. (...) Og det savner eg! Eg savner en ovenfra som kan dra meg, som kan gje meg tilbakemeldingar på kordan eg opptrer, ja, kva han forventar rett og slett i forhold til det å ha personalleiarrolle og i forhold til han i det heile tatt. Han har jo personalansvar for meg!".*

Samtidig som dei fleste informantane var nokså tydelege på at det var uklare forventningar frå overordna leiar, var det 2 informantar som også gav klårt uttrykk for at dei visste kva deira overordna leiar forventa. Felles for desse to informantane, er at dei rapporterer til same kommunalsjef, og denne kommunalsjefen er ikkje overordna leiar for nokon av dei andre informantane. Bakgrunnen for at dei visste kva han forventa, var at dei har signert ein leiaravtale der dei har drøfta desse sidene grundig. Dei informantane som var mest tydelege på at dei ikkje visste kva overordna leiar forventa, hadde enno ikkje signert denne leiaravtalen og hadde heller ikkje hatt medarbeidersamtalar med overordna leiar.

Det tenesteleiarane kunne syne til av forventningar frå overordna leiar, var: at tenesteleiarane skal vere flinke til å informere både oppover og nedover i organisasjonen, at dei leverer det tenestetilbodet dei skal dekke med dei personalressursane dei har og på ein god måte i høve personalet, og at dei styrer tenesteeininga etter dei prinsippa som ligg til grunn for leiing i kommunen. Eit par informantar nemnde også at kommunen har ei verdiplattform som seier noko

om arbeidsgjevarhaldningar og leiingsprinsipp. Denne vart vedteken av bystyret i kommunen i 1999, og skal vere eit overordna styringsdokument for leiinga i kommunen. Den seier noko om overordna målsettingar, grunnleggande verdiar, samarbeid, delegering, medarbeidarutvikling, kommunikasjon, lojalitet, tryggleik, leiing, leiingsprinsipp og kva leiaransvar inneber. Sjølv om verdiplattforma seier noko om korleis leiarane skal oppføre seg i høve personalet, kunne ikkje desse informantane tydeleg seie kva som står der. Dei andre informantane nemnde ikkje verdiplattforma i det heile, trass i at denne representerer skriftleg uttalte forventningar til leiarane i organisasjonen.

Sjølv om tenesteleiarane opplevde at rolleforventningane frå overordna leiar var nokså uklære, så hadde dei likevel tru på at dette ville betre seg i tida framover. Dei viser til at organisasjonen nett har gjennomført ei omorganisering, og at det no er sagt at kommunalsjefane jamleg skal ha medarbeidarsamtalar med dei tenesteleiarane som rapporterer til dei.

Funna viser ingen vesentleg skilnad på det tenesteleiarane sjølv tenkjer om korleis dei skal utøve personalleiarrolla, og dei forventningane dei veit, eller trur, at tilsette og overordna leiarar har. Dette blir også stadfesta ved at ingen av informantane opplyser å ha opplevd at dei og dei tilsette og/eller overordna leiar har vore grunnleggjande usamde om korleis dei skal handtere personalspørsmål. Informantane viser til at dei sjølv sagt kan vere usamde om småting og korleis ting skal gjerast i det daglege, men ingen tenesteleiarar hugsar episodar der det har vore ei større konflikt om korleis dei skal utøve personalleiarrolla.

5.2.3 Kva som har overraska leiarane mest med å vere personalleiarar

Eg har tidlegare nemnt at i overgangen frå fagstilling til ei leiarstilling, har mange forventningar og førestillingar til saksdimensjonen i leiing; det økonomiske og faglege, medan dei har færre førestillingar om kva det vil seie å vere leiar for menneske; relasjonsdimensjonen i leiing. Dersom ein opplever heilt andre, og gjerne negative ting, når ein går inn i ei leiarstilling enn det ein hadde trudd og forventa på førehand, så vil også det vere med å påverke kva syn ein totalt sett har på rolla som personalleiar. Eg spurte derfor informantane om kva som har overraska dei mest i rolla som personalleiar. Dei peikar på ulike ting når det gjeld dette: To av dei framhevar at dei vart overraska over kor stor betydning dei faktisk fekk når dei vart leiarar. Dei fekk ein heilt anna posisjon, og plutselig la folk mykje meir merke til dei. No blir dei målt opp og ned for alt dei gjer og alt dei seier. Ein annan seier at han blei overraska over kor stort ansvaret var:

”Eg veit ikkje om eg heilt hadde forestilt meg kor stort det ansvaret egentlig er før eg gjekk inn i stillinga”. Ein informant brukte uttrykket ”carbage can” – bossbøtte – for å skildre det som kom mest brått på for han som personalleiar:

C: ”Du kan få masse frustrasjonar, problemstillingar som både blandar saman privatlivet til medarbeidarane og jobbrelaterte ting, som du heile tida må ta stilling til. Som du må involvere deg i, og du får av og til følelsen av at du får kritikk og tilbakemeldingar som du føler ikkje er rettferdig. Denne ”carbage can”: du må på ein måte akseptere å ta til deg uten å gå til forsvar. Som leder er du en liten bossbøtte for den frustrasjonen som måtte vere. Og den var eg nok litt uforberedt på”.

Ein informant (D) fortel at han var overraska over å møte si eiga avgrensing, dvs. motet til å utøve leiarrolla: *”Det å vite i ein konkret situasjon at no burde eg vere tydeleg. Altså, du kan vite korleis ting skal vere, både av erfaring og delvis teoretisk bakgrunn, men det er når du står opp i situasjonen og skal håndtere ei sak og utøve leiarskap; det er det som tel”.* Ein annan informant er litt inne på det same når han seier at han var overraska over det å skulle klare å lese dei tilsette når ting oppstår, og klare å handtere det. Ingen informantar gjev uttrykk for at dei har møtt overraskingar som har gjeve dei direkte negative kjensler knytt til personalleiarrolla.

5.2.4 Er personalleiarrolla noko leiarane helst vil velje vekk?

For å få informasjon om kva leiarane egentleg synest om personalleiarrolla, har eg ovanfor spurt dei om korleis dei generelt sett opplever rolla. For ytterlegare å få fram om dette er ei rolle informantane ynskjer å ha, har eg spurt dei om det var noko ved rolla dei skulle ynskje var annleis, eller om dei jamvel ville valt vekk rolla om dei hadde høve til det.

6 av 9 informantar seier at det ikkje er nokon avgjerande sider ved personalleiarrolla dei skulle ynskje var annleis. Eit par informantar skulle ynskje at dei hadde hatt meir tid til å jobbe med personalet: *”Så utfordringa e’kje om eg skulle ynskje ting var annleis – det er berre ein erkjennelse av at det er tidkrevjande. Å ha ansvar for folk” (A).* Ut over tidsaspektet, det å få meir tid til å jobbe direkte mot dei tilsette, er det ikkje noko dei tenkjer kunne vore annleis ved personalleiarrolla.

Som nemnt i 5.1 er informantane mine tenesteleiarar med fullt ansvar både for økonomi, fag og personale. På spørsmål om kva ansvarsområde dei ville velje vekk om dei fekk høve til det, svarar 5 av 9 at dei ville valt vekk det *økonomiske* ansvaret. Dei andre 4 har problem med å

skilje ut noko område fordi dei meiner at alt heng i hop; det er ikkje råd å ta vekk noko av dette når ein skal vere leiar: *”Det var ei rare problemstilling. Fordi viss at eg skulle valt vekk noko av det, så hadde det ikkje vore den jobben eg søkte på. Dei tre må vere der....det har noko med ansvar og myndighet”* (D). 2 av tenesteleiarane er likevel inne på at det faglege ansvaret kan dei til ein viss grad overlata til andre. Dette er ikkje fordi dei likar denne delen av arbeidet minst, men fordi dei ser at det er det området som er lettast å delegere vekk, og presiserer at det likevel må vere dei som sit med det overordna faglege ansvaret. Ingen informantar ville ha valt vekk ansvaret for personalet. Tenesteleiarane gjev uttrykk for at alt dette, dei tre ansvarsområda, er noko dei *må* ha når dei skal vere leiarar. Det er det som er *å vere* tenesteleiar.

5.3 Om kompetanse og behovet for meir læring i personalleiarrolla

Når ein snakkar om læring og korleis ein lærer seg å handtere ulike situasjonar, er det interessant å sjå på kva kompetanse som vert vurdert som viktig knytt til den rolla ein skal utføre, samt om informantane ser behovet for å lære eller om dei føler at dei har nok kompetanse til den jobben dei skal gjere. Eg spurte derfor informantane om *kva* kompetanse dei meiner er viktig når ein er personalleiar, om dei føler at dei har *nok* kompetanse og kva dei i så fall har behov for å lære *meir* om.

5.3.1 Kva kompetanse er viktig ved utøving av personalleiing?

Alle informantane nemner at det kan vere greitt å ha ein viss formell bakgrunn for å vere personalleiar. Dei ramsar opp at det kan vere nyttig med teoretisk kunnskap om kommunikasjon, organisasjonsteori, handlingsteoriar, kunnskap om prosessane i arbeidslivet, korleis motivere tilsette, korleis løyse konflikhtar og ha nokon teoretiske verktøy som dei kan nytte i praksis. I tillegg er det viktig å kunne det formelle aspektet ved personalleiing, t.d. arbeidsmiljølova og anna lov- og avtaleverk. Trass i at dei peikar på at du må ha ein teoretisk bakgrunn i botn, presiserer dei at du ikkje kjem langt med bokleg lærdom dersom du ikkje samstundes har dei naudsynte personlege eigenskapane med deg:

I: ”Eg har i alle fall hatt kjempenytte av det delfaget eg har i arbeids- og organisasjonspsykologi. Så det går på kommunikasjon. Så all kunnskap ein kan få på kommunikasjon, men og på handlingsteoriar og sånne ting. (...) Men det som uansett...det er jo personligheten din. Ein god personalleiar må ha eit eller anna i personligheita si som gjer til at ein kan vekkja tillit, og så at du har evne til å lytte”.

H: *"Teori åleine hjelper ikkje! Du må nødvendigvis ha nokon kunnskapar, men det hjelpe deg ikkje viss du ikkje fiksar å ha med folk å gjere. Du kan lese til du blir blå i fjeset, men du må ha ein viss...(...) Sjølv om du er teoretisk veldig flink, så må du ha ein sånn viss form for menneskekjennskap og litt sosiale antenner".*

B: *"For det e'kje hjelp i ka du kan på teori og står beint på teori, viss ikkje du e en omsorgsperson eller raus person".*

A: *"Elles så er det klart at personlege eigenskapar er alfa og omega".*

Den *personlege* kompetansen står, i følgje informantane, altså sentralt når du skal utøve personalleing. Ovanfor er det nemnt at du må vere ein raus person og at du må ha evne til å lytte og vekkje tillit. Andre personlege eigenskapar dei nemner som viktige, er: vere motivator, kunne stille krav og vere tydeleg, kunne gje konstruktive tilbakemeldingar, tørre å gje ansvar, at du ser personalet som ein ressurs, at du er diplomatisk, tålmodig og forståelsesfull, evne til empati, vere audmjuk og fleksibel og ha evne til å kommunisere. Ein del av desse eigenskapane går på kva *haldning* du har til det å vere personalleiar. Nettopp haldningar synast også å vere særskilt viktig når ein skal utøve denne rolla. Fleire informantar peikar på at, i tillegg til å inneha dei personlege eigenskapane, må du faktisk *like* å vere personalleiar:

B: *"...du må like det, du må synst det er kjekt! For viss du ikkje synst det er kjekt, så kan du komme med kass' slags kompetanse du berre vil, og då få'kje du det til. Men du må syns det er kjekt, og du må syns det er kjekt å omgås så tett innpå folk. Du må vere sosial. Rett og slett ha veldig sånne sosiale antenner, og like det å vere i lag med så mange".*

Det vert også poengtert at det er viktig at du *kjenner deg sjølv* når du skal vere personalleiar. For å kunne styrkje og byggje opp dine medarbeidarar, må du vite kva som er dine eigne sterke og svake sider. Informant E uttrykkjer seg slik når han fortel kva kompetanse han meiner er viktig:

"Du må jo ha lyst til å gjere jobben, lyst til å vere leiar. Du må trivast med det. Så må du vere nokolunde trygg på det du styrar med, og ha litt fagleg tyngde slik at du får legitimitet.(...)Du må ha ein fagleg bakgrunn, du må ha lyst til å lede og du må vere motiverande og trygg".

Oppsummert kan vi dermed seie at informantane meiner at ein viss teoretisk bakgrunn er naudsynt, men det er den personlege kompetansen som er den viktigaste. I tillegg er det vesentleg at du faktisk har *lyst* til å vere leiar, og at du er trygg på deg sjølv og det arbeidet du skal gjere.

5.3.2 *Har leiarane behov for meir kompetanse?*

3 av informantane gjev klårt uttrykk for at dei enno har mykje å lære innan personalleiing. Felles for desse informantane er at dei har vore personalleiarar over tid; og to av dei var informantane med lengst fartstid som personalleiarar (> 15 år). Dei har dermed gjort seg mange erfaringar i rolla. Dei seier at sjølv om dei kan mykje, er det framleis mykje å lære, og ein blir aldri utlært. Som ein informant seier det (A): *”Eg kan ikkje seie at eg e god nok enda. Det har eg vel ikkje lov til å seie. Så nei, eg må bli flinkare på alt mulig egentlig. Spesielt disse vanskelige temaene – må bli flinkare til å håndtere dei.”*

4 av informantane føler størst behov for å lære meir om dei *administrative og formelle* sidene ved personalleiing. Dei har for lite kunnskap om lover og rettar, og korleis handtere personal-systemet reint praktisk. Ein informant fortel at han føler han kan for lite, men det viktigaste er at han har nokon som han kan ringe og spørje, og som han veit kan meir enn han sjølv.

2 informantar føler dei har tilstrekkeleg kompetanse på den personalmessige biten, og har ikkje noko særleg behov for meir opplæring der. Ein av desse seier at det i så fall heller er eit ynskje om læring ut i frå eigeninteresse enn at det er behov for meir kompetanse for å utøve den rolla vedkomande har i dag: *”...eg har så det helde til dette her”*. Ein annan informant føler at han først og fremst har behov for å praktisere litt når det gjeld den personalmessige biten. Han føler at han har nok kompetanse til å kome i gang, og så får han sjå korleis det går. Felles for alle desse informantane er at dei er ferske leiarar i organisasjonen (1-3 år).

Når det gjeld kva dei har behov for å lære, nemner dei ulike element. Eg har nemnt behovet for å lære meir om det formelle lov- og avtaleverket kring personalleiing. Når det gjeld element som er meir retta mot handtering av personalgruppa, vert følgjande nemnt: grunnleggande kunnskap om kulturar i organisasjonar, om psykologi i forhold til samhandling og gruppeprosessar, korleis få personalet til å yte det beste (motivasjon), og korleis jobbe med personale som ikkje yter sitt beste, kva andre leiarar gjer i praksis; t.d. ved oppfølging av sjukmeldte og generelt om kva personalansvar inneber. Ein informant etterlyser eit innføringskurs for nye leiarar i organisasjonen der ein tar opp tema som går på skiljet mellom det å vere leiar i det offentlege versus det private, kva forventningar som ligg til dei som leiarar og kva dei bør gjere for å skaffe seg den kunnskapen som dei eventuelt manglar. 3 informantar er inne på at dei gjerne ynskjer å fullføre meir formell utdanning innan personalleiing. Ein informant fortel at han gjerne skulle

hatt ein mentor/coach som dreiv han framover i læringsprosessen. Ein informant etterlyser meir støtte frå overordna med tanke på å utvikle seg som personalleiar.

5.4 Korleis har leiarane lært seg personalleiing?

Det tredje hovudspørsmålet i problemstillinga mi, er korleis leiarane har lært seg å handtere rolla som personalleiarar. Eg spurte dei først om korleis dei har lært seg personalleiing, generelt sett. Dette gjeld t.d. om det er uformell/formell læring, læring på eller utanfor arbeidsplassen, individuell eller kollektiv læring. Vidare spurde eg om det er faktorar som er med på å hemme eller fremme læring av personalleiing på arbeidsplassen, om dei får tilbakemeldingar frå underordna/overordna som er med på å utvikle dei som personalleiarar, kven dei går til når dei treng råd/retteleiing i personalspørsmål, bruk av rollemodellar og til sist bad eg dei skildre konkrete hendingar som dei meiner har lært dei mykje om personalleiing.

5.4.1 Korleis leiarane har lært seg personalleiing – generelt sett

Alle informantane fortel at læringa først og fremst har skjedd uformelt og stort sett gjennom **eigne erfaringar**: Lærdom som dei har tileigna seg gjennom dei erfaringane dei møter kvar einaste dag som personalleiar, nye problemstillingar som dukkar opp, lærdom av å sjå korleis andre leiarar fungerer, lærdom ved å prøve og feile, erfaringar frå korleis samarbeidarskap fungerer og eiga livserfaring, med andre ord realkompetanse jf. 3.2.1:

I: *”Nei, det er gjennom erfaringar, både livserfaringar og jobberfaringar og utdanning. Det er jo det. Det er jo dei tinga i saman som gjer at ein kan det ein kan”.*

F: *”Det er gjennom erfaring, det meste, trur eg. Der ein kjem i situasjonar som du må løyse, anten du har gjort det på eiga hand eller så har eg forhørt meg med andre i kommunen korleis dei har ordna det. Det er den måten eg har lært meg da på”.*

Informantane legg elles vekt på at det meste av lærdomen har kome gjennom hendingar som dei har erfart på eiga hand; **dei er sjølv lærte**. Ut over at alle fortel at dei har lært mykje gjennom eiga erfaring, drar dei fram ulike faktorar som viktige for læringa til personalleiarrolla:

- 4 av informantane meiner at **utdanninga** deira har gjeve dei ein god teoretisk ballast knytt til det å vere personalleiar.
- 2 informantar legg vekt på at dei har hatt stor lærdom av å vere med på kurs/utdanning der dei har jobba mykje med **caseøvingar/rollespel**. Dette har gjeve dei mange aha-opplevingar, og lært dei at ting ikkje nødvendigvis er slik dei trur det er.

- 4 informantar peikar på at dei meiner det er viktig med *livserfaring*; det å ha levd nokre år og gjort seg erfaringar på både godt og vondt i menneskeleg samspel.
- 3 informantar seier at dei også har lært gjennom å ha vore *leiar i styre/organisasjonar* utanfor arbeidsplassen. Gjennom desse verva har dei fått ein del kursing i å vere leiar.
- 3 informantar fortel at dei har lært ein del gjennom *å lese sjølvvalt litteratur* på eiga hand
- 2 informantar seier at dei får noko lærdom gjennom *media/aviser*. Dei fangar automatisk opp tema som omhandlar leining fordi det er noko dei er interessert i og jobbar med.
- 5 informantar peikar på at dei også har lært mykje av *tidlegare leiarar*, både på godt og vondt.

5.4.2 *Kva faktorar på arbeidsplassen er med på å fremje eller hemme læringa?*

Informantane oppgjev ingen faktorar som *særskilt* peikar seg ut når det gjeld ting som er med på å hemme eller fremme deira utvikling som personalleiarar. I positiv retning trekkjer dei likevel fram at eit godt miljø, kjekke tilsette, ein organisasjonen som er i utvikling og å trivast i jobben, er med på å fremje utviklinga. Når det gjeld faktorar som kan vere med å hemme utviklinga deira, nemner nokre informantar at dei har ei stor arbeidsbør. Ein informant peikar særskilt på at han saknar støtte frå overordna leiar; nokon som kan dra han opp i tunge periodar.

5.4.3 *Er tilbakemelding frå under-/overordna med på å utvikle leiarane som personalleiarar?*

Alle informantane føler at dei stort sett får tilstrekkeleg med tilbakemeldingar frå sine underordna på korleis dei utfører jobben. Dette gjeld både positive og meir negative tilbakemeldingar. Mange av tilbakemeldingane får dei gjennom medarbeidarsamtalar med sine tilsette. Der får leiarane innspel på om dei er på rett veg og kva dei tilsette ynskjer dei skal leggje vekt på. Dei fleste av informantane er derimot tydelege på at dei får for lite tilbakemeldingar frå sine overordna. Dei seier at det er lite eller ingenting. Det verkar likevel ikkje som det er eit spesielt sagn hjå informantane, og eit par av dei seier at så lenge dei ikkje høyrer noko, så reknar dei med at den overordna leiaren synast det går greitt. Dei ville nok fått høyrte det, om det motsette var tilfellet, seier dei. Nokre informantar meiner dette med tilbakemeldingar vil betre seg når dei får betre system på å ha medarbeidarsamtalar med sin overordna leiar.

5.4.4 *Dei konkrete hendingane som har ført til læring*

I 2.4.1 lista eg opp situasjonar som er dokumentert som hendingar som særskilt set i gong læreprosessar hjå leiarar. Eg oppmoda derfor informantane om å fortelje om konkrete hendingar eller episodar som har lært *dei* mykje om å handtere personalleiarrolla; episodar der dei i ettertid har tenkt at ”dette lærte eg jammen mykje av!”. Mange av forteljningane representerer større personalsaker som gjerne har kravd meir omfattande arbeidsinnsats frå personalleiarane enn det som vert kravd i det daglege. Nedanfor vil eg presentere nokon av desse forteljningane:

Forteljing 1: Om å gripe tak i konflikhtar på eit tidleg tidspunkt

Ein del av informantane trakk fram konfliktsaker og fortalte om korleis dei opplever det å stå i konflikhtar. Det fleire påpeika, var at dei har lært kor viktig det er å gripe tak i konflikhtar på eit tidleg tidspunkt. Informant F fortel om ei slik erfaring:

”Det var to personar som jobba voldsomt tett, der ein trudde at alt gjekk på skinner og dei jobba voldsomt godt i lag. Så plutselig, etter å ha jobba i lag ei helg, var det ho eine som jobba i lag med, som sa at no vart det for tøft. No orka ho ikkje meir. Eg fekk denne personen inn til meg, vi avtalte møte med den andre personen for å diskutere problemet, for å finne konkrete ting som ein kunne ta tak i. Og då var vi einige om da, men så er desse to på jobb på kvelden i lag, sant, og då føle ho at ho må snakke om dei tinga før møtet. Og då kjeme da heilt skeivt ut, sant, og andre blir involvert i det problemet, òg. Då har det bygt seg opp så lenge at det har komt voldsomt sterkt ut, og altfor sterkt for den som var involvert. Det var eigentleg den erfaringa eg gjorde der: for det fyste så trur du at du held ting opne, og alt ser ut til å gå bra, og så vise da seg, fordi om du trur det, så kan det fort vere ein del skjult bak som du ikkje veit. Og her var det altså òg, kor problem mellom to involverar mange, sjølv om vi eigentleg prøvde å holde da innanfor arbeidsgruppa på jobben slik at ikkje alle vart involvert. Men vi tok da på alvor og hadde eit par møte der den arbeidsgruppa sat i lag og fekk snakka ut”.

Informanten fortel at dette vart særskilt spesielt fordi det var i startfasen for han som leiar, og at det var ei av dei første sakene som han opplevde som vanskeleg. Ein lærdom han fekk av denne episoden var, at sjølv om ein som leiar prøvar å halde ting opne og ein trur at ting fungerer tilsynelatande bra, så er det ikkje nødvendigvis slik du trur. Det at det oppstod ein konflikt mellom desse to personane, ”...da kom som ei skikkeleg bomba på meg”, seier han. Han trudde sjølv at alt fungerte greitt mellom dei to medarbeidarane. Vidare fortel han at han lærte noko om korleis ein skal ta opp slike saker: Ein må gjere det på ein skikkeleg måte, og ikkje kome med noko endeleg løysing på at ”slik og slik gjer vi det”. Det er mange involverte partar og sterke kjensler, og det er såleis mykje å ta omsyn til og vere merksam på. Han ser i ettertid at han

burde tatt eit møte med partane med ein gong og ikkje venta til dagen etter, då det førte til at saka blei større enn den var i utgangspunktet.

Informant C fortel om at han gjennom eit leiarverv han hadde tidlegare, var involvert i mange tunge konfliktsaker som ikkje var blitt løyst på lokalt plan. Det lærte han å bli meir merksam som leiar sjølv, og kor viktig det er å gå inn i konflikhtar på eit tidleg tidspunkt. Elles kan det fort vere for seint, seier han. Å ha mot til å ta tak i konflikhtar er svært viktig når ein skal vere personalleiar. Som informant B uttalte det: *"E det nokke, hører du nokke – ta det med ein gong! Og det gjer eg, eg tar det med ein steike gong altså!"*

Forteljing 2: Om å skulle seie opp medarbeidarar

To av informantane har frå tidlegare leiarjobbar erfaring med å måtte seie opp tilsette, og ser på dette som hendingar som dei lærte mykje av. Informant H fortel:

"I forrige periode som leiar, så hadde eg tre stykke som eg måtte seie opp, då. Og det kvidde eg meg til. For det blir liksom meir alvorleg enn å gjere nokon forandringar ved å flytte på folk. Så det var lite granne tøft å oppleve, synst eg. Men der fekk eg veldig bra støtte frå sentralt hold, frå personal. Vi hadde jo ein stor konsulentavdeling for personalhandtering. Og eg lærte rimeleg mykje i den prosessen då, både om lovverk og det som vi måtte forholde oss til i forhold til arbeidsmiljølova og ein del juridiske ting, og kontraktsforholdet og arbeidstakarorganisasjonen rundt. Der var det gjort ganske gode jobbar både frå bedrifta og organisasjonar. Vi kom fram til løysingar slik at dei kom best mulig ut då. Det er jo alltid vanskeleg i sånne sammenhengar, det å komme best mulig ut. Det er vanskeleg å ha eit sånt ord på det; men det å kome ut med minst mulig skade då. Det var ein tøff periode og det var ein god lære. Men når du kjem i sånne situasjonar så har du eit enormt støtteapparat....du fekk den hjelpa du hadde bruk for på alle område. Så der var det ikkje problematisk, altså, men likevel, du blir følelsemessig engasjert i det. Og det å måtte ta den beslutninga til slutt. Så det er klart at der lærte eg meir på ein tre månaders tid enn det eg kanskje har gjort elles. (...)Det var ein tøff, knalltøff periode, men det ga nok ein lærdom som eg har stor nytte av".

Han fortel at han etter dette har fått ei større forståing for kva situasjon folk er i, og korleis ein skal takle det: *"Det var nok av det som lærte meg mest om å håndtere folk rett".* Han lærte om alle du må ta omsyn til og ha respekt for i ein sånn fase: systemet, lovverk, arbeidstakarorganisasjonane, eigen organisasjon og dei tilsette. Vidare peikar han på kor viktig det er å vite korleis ein sjølv reagerer kjenslemessig. Dei personlege eigenskapane vert igjen trekt fram som viktige: Lærebøkene kan vere eit godt oppslagsverk og hjelpemiddel, men det viktigaste er at du er medviten på korleis du er som person i slike saker, meiner han.

Forteljing 3: Om å følgje opp langtidssjukmelde

Å skulle følgje opp tilsette som er sjukmelde over lengre tid, er også erfaringar som mange av informantane nemner som situasjonar dei lærer mykje av. Organisasjonen dei arbeider i, er ei IA-bedrift (inkluderande arbeidsliv) og har såleis visse rutinar for korleis dei skal følgje opp sjukmelde. Fleire peikar på at dei stadig lærer noko nytt i desse situasjonane. Informant A har opplevd å følgje ein sjukmeld i prosessen heilt fram til det blei avklart at vedkomande måtte avslutte arbeidsforholdet sitt i organisasjonen, og opplevde det som svært lærerikt:

”Det var ei som var sjukmeld. Ho var aldri i arbeid under mi leiing, men ho var min tidlegare kollega då eg jobba her før. Så blei ho sjukmeld, og så fekk eg ansvar for å følgje opp saka. (...) Det å følgje prosessen med sjukmelding, oppfølging og det å prøve å legge til rette for å kunne uthente den konklusjonen vi endte med. Det var ikkje veldig arbeidskrevjande vil eg seie, men det var litt spesielt for det føregjekk liksom på sida av det som vi elles dreiv med. Det var veldig lærerikt den saka for meg: korleis folk har det når dei er sjuke, kor grensene for arbeidsgivar ligg i dette og korleis ein samarbeider, korleis ein kommuniserer med ein sjukmeld og korleis avslutte saka på ein okay måte. Det var mange ting der som eg lærte mykje av. Eg syns vi kom nokså greitt i frå det også når det blei som det blei. Ein litt sånn tragisk ende på det på ein måte, i og med at ho ikkje blei frisk nok til å kome tilbake. Men eg synes likevel det å avslutte ei sak, når eg syns vi har gjort det vi skulle, så er det greitt å gjere det sånn”.

Ein informant fortel at han har erfart, og lært, at det kan vere føremålstenleg å ta samtalar med dei sjukemelde utanfor kontoret, t.d. på kafè eller ved å gå ein tur i skogen. *”Det blir ofte betre samtalar av det”*, fortel han.

Forteljing 4: Om å vere open for innspel utanfrå

Nokre av informantane fortel at dei har lært kor viktig det er, som leiar, å vere open for innspel utanfrå; å kunne vere open for tilbakemelding, få innspel frå personar som kanskje ser situasjonen frå ei anna side og vere lydhør for desse innspela. Informant G fortel ei historie frå starten av yrkeskarrieren sin, som lærte han om dette:

”Ja, eg har ein litt sånn klassisk som eg brukar å dra fram: Det var i min ungdom, så var eg avløysar hjå bønder. Då for eg rundt i forskjellige fjøsar og stelte. Eg kom nyutdanna frå jordbruksskulen og hadde jo litt tankar om korleis ting burde gjerast. Eg opplevde jo det at 80 % av bøndene ikkje var interessert i det heile tatt, kva eg hadde å kome med. Dei skulle gjere det sånn som dei hadde gjort det alltid, dei var ikkje mottakelige i det heile tatt for å høyre noko om endringar eller noko nytt. Og så hugsar eg éin bonde, han var den rake motsetninga. Han sa til meg at: Viss det er noko du ser her som burde vore gjort noko med, så er det flott at du seie i frå, for det er så lett for meg som går inni dette her, at eg kjem inn i eit spor og ikkje greier å sjå andre måtar å gjere dette på. Det er noko som eg har teke med meg inn i mitt arbeid. Eg tenkje at det er

voldsomt viktig at ein er opne for nye impulsar, og det som andre har å kome med. Difor er eg kanskje og litt oppteken av dette her med å få inn personar utanfrå, anten i form av studentar eller lærlingar eller folk på tiltak. Eg synst det er flott viss dei kjem og stille ein del spørsmål ved korleis vi gjere ting. For det er så utruleg lett å stivne i eit mønster. Da prøve eg å lære”.

Informant D refererer også til ei historie om det same temaet, men der det var ein leiar som ikkje såg dei underordna sitt behov for å få innspel utanfrå. Den blei fortalt på eit kurs der dei snakka om kva haldningar arbeidsplassen deira hadde til leiarutvikling:

”Og så var det ei dame, ho var mellom 50 og 60 år, og ho hadde då hatt ein mellomleiarfunksjon i ganske mange år. Og ho sa det at ho kom til eit punkt der ho følte ho trengte påfyll. Ein ting var leiaropplæring, men det ho hadde størst behov for, var å kome ut og møte andre, det å diskutere ting, få andre sitt syn på konkrete erfaringar, få andre sine erfaringar, og sitte og prate. Ho trong litt frisk luft. Og så sa ho det at ho hadde gått til sin nærmaste overordna då ho såg kursinvitasjonen, og sagt til sin overordna: ”Du, dette kan eg tenkje meg. Eg har lyst å gå på dette kurset for eg treng litt påfyll og inspirasjon”. Då hadde han sett på henne og sagt: ”Kva skal dette vere godt for? Du har jo meg!” (latter) Og eg tenkte: Huff!”.

Informanten fortel at han hugsar denne historia som eit slags skremsel som ligg i bakhovudet. Han ynskjer ikkje å bli så einspora som han oppfatta at denne leiaren var.

Forteljing 5: Om å lære seg å bli medviten kva ein gjer og ikkje gjer

Eit par av informantane fortel om episodar der dei har opplevd tilsette som ikkje nødvendigvis har akseptert dei som leiarar, og som har medført at dei er meir medvitne på kva dei gjer som leiarar og heile tida kunne grunngje dei vala dei gjer. Informant E hadde tidlegare ei leiarstilling der han hadde medarbeidarar som han følte motarbeidde han:

”Det gjekk ut på at du blei totalt motarbeidd frå ein person, uansett kva du gjorde så blei du motarbeidd, og det var slekt av ho som var tilsett på same avdeling, så dei gjekk i hope og prøvde å notere ned der eg måtte finne på.... ting eg gjorde gale. (...) Og der det gjekk på verbalt... og nær sagt utfrysing av meg som ny sjef. Rett og slett mobbing. Det gjorde jo til at eg blei åleine, og skulle leie dei, og etterkvart som månadane gjekk, så gjekk det utover psyken som gjorde at eg sjølv gjorde ein dårleg jobb, som igjen gjorde at dei fekk meir stoff til å ta meg. Men det gjer jo til at ein er blitt meir oppmerksom på dei mekanismane som skjer når ting begynner å gå gale. At ein... er litt observant. Som leiar må du heile tida vere 100 % oppmerksom på kva du balar med, korleis det blir tatt opp, korleis du gjere ting. Det du gjer, det kan andre gjer. Det er du som set standardane. Det er ikkje alltid så greitt å ha med seg. Ein kan ikkje sjølv ta seg fri i hytt og pine, då kan andre gjere det. Er ein sjølv slurven, kan andre vere slurven òg. Du kan aldri bruke da mot nokon. Men har du høg standard på det du gjere sjølv, så vil det dra med dei andre”.

Han seier at han denne hendinga har lært at han, som leiar, heile tida må vere 100 % medviten på kva han gjer, og at han er ein rollemodell for sine underordna, og dermed er med på å setje standardar for kva ein kan gjere og ikkje.

Forteljing 6: Om læring frå tidlegare leiarar på kva som er rett/galt handlingsval

Fleire av informantane fortel at dei generelt sett har lært ein del av tidlegare leiarar, men at dei mest lærerike hendingane nok er ting dei har erfart sjølve som leiarar. Eit par informantar trekkjer likevel fram hendingar med tidlegare leiarar som har lært det noko om korleis dei *ikkje* bør oppføre seg som leiarar. Informant B fortel:

”Eg har mange negative opplevingar om korleis vi blei ivaretatt som personal då eg var praktikant. Då jobba eg i ein fylkeskommunal organisasjon. Eg sleit veldig mykje med kordan eg var som person og der eg følte at vi som personale, vi var berre litt luft på ein måte. Eller eg som praktikant, var på ein måte slaven på huset, eg kunne brukast til ditt og kunne brukast til datt. Alle drittjobbane på ein måte, det var praktikanten sitt ansvar. Og då visste eg, då eg jobba som praktikant: den dagen eg kjem ut og er ferdig utdanna, då skal eg aldri gjere sånn og eg skal ikkje gjere sånn. Og då stikk det på ein måte motsette. Det har prega meg veldig som personalleiar, og det trur eg er de største erfaringane eg har gjort meg”.

Ein annan informant fortel at du lærer veldig mykje av å sjølv vere tilsett i verksemder og sjå andre leiarar, spesielt dersom du føler at dei mislukkast med einskilde ting. Då tenkjer du at du ikkje skal gå i dei same fellene sjølv. Samtidig seier han at dette er lett å seie, men frykteleg vanskeleg i praksis. Det er mange element med det å vere leiar som du ikkje er klar over når du er vanleg tilsett. Han fortel også at han har opplevd å ha ein leiar som han oppfatta som psykopat. Denne leiaren klarte å øydelegge ei heil avdeling på svært kort tid. Å oppleve å ha ein leiar som ikkje skjønar noko, som ikkje forstår det du prøvar å ta opp, er erfaringar du tar med deg inn i eiga leiarrolle, fortel han.

I tillegg til desse forteljingane, peikar informantane på at dei har lært av å skulle overta leiarstillingar etter andre; å måtte rydde opp etter tidlegare leiarar som ikkje har gjort jobben sin, eller at det ikkje nødvendigvis er godt nok for dei tilsette om du vidarefører den praksisen som den tidlegare leiaren hadde. Informantane trekkjer også fram ei rekkje hendingar på det private plan som har gjeve dei lærdom som dei nyttar i personalleiarrolla: Å ha opplevd tøffe ting privat, ha nære pårørande som er sjuke, ha nære pårørande som har opplevd vanskelege ting jobbmessig og ha vore arbeidsledig.

Samtidig meinte nokon av informantane at det ikkje alltid er så lett å trekkje ut *konkrete* hendingar som har vore meir lærerike enn andre:

I: *"Det er vanskeleg å svare på, for det er alt du oppleve og alt du les, og det som på ein måte er forelest og da du jobbar med og da du oppleve...det er heilheten som gjer deg til å bli den du blir. Du kan ikkje plukke ut noko. Det er alt i ein sum"*.

Det er altså heilskapen av det du har opplevd og erfart, som gjer deg til den du er, også som personalleiar.

5.4.5 *Kven leiarane rådfører seg med når dei treng hjelp i personalspørsmål*

Dei fleste informantane seier at dei først og fremst nyttar personalsjefen i kommunen som rådgjevar/diskusjonspartnar når dei har personalspørsmål som dei ikkje greier å løyse på eiga hand. Nesten like mange nemner at dei også nyttar sin næraste overordna, kommunalsjefen. Kven dei vel å gå til, er avhengig av type problemstilling, og alt etter kven som er tilgjengeleg. Eit par av informantane nemner at dei til ein viss grad nyttar andre tenesteleiarkollegaer. Èin informant fortel at han i nokre tilfelle nyttar underordna gruppeleiarar som diskusjonspartnarar, og at han også er medviten på å bruke verneombod/tillitsvalte i saker der han meiner det kan vere føremålstenleg. Ingen informantar gjev uttrykk for at dei ikkje har nokon å gå til i vanskelege personalspørsmål, og formidlar at dei heller har fleire å velje mellom. Dei opplever det som viktig å ha nokon å gå til, då personalleiarrolla ofte vert opplevd som ei einsam rolle. Sjølv om dei har fullt personalansvar, peikar dei på at det er viktig å ha ein slags overordna personalfunksjon i organisasjonen, det dei kallar ein "sparringpartnar".

5.4.6 *Kva personar har betydd mest for leiarane når det gjeld læring av personalleiing?*

Ingen av informantane var tydelege på at det var èin spesiell person som utmerka seg som den personen som hadde hatt mest å seie for dei i høve deira utvikling som personalleiar. Det er med andre ord ingen klare rollemodellar som peikar seg ut. Dei fleste kunne likevel nemne nokon som til ein viss grad har hatt meir å seie enn andre, og 5 av informantane peikar på at det er tidlegare leiarar som har påverka dei mest i høve korleis dei har forma si eiga rolle som personalleiar. Eit par informantar framhevar likestilte kollegaer og ein annan informant meiner at det er sine egne underordna som har hatt mest å seie for korleis han er som personalleiar. Ein informant seier at ektefellen har betydd mykje for han når det gjeld utvikling av den sosiale

kompetansen. Ein annan informant nemner at han har henta mykje inspirasjon frå ei spesiell bok han har lese.

5.5 Formelle opplæringsarenaer for personalleiing

Med bakgrunn i at ein reknar med at $\frac{3}{4}$ av den læringa som skjer i organisasjonar, er uformell læring (3.3.1), ynskte eg å vite noko om i kva grad informantane har fått formell opplæring i personalleiarrolla frå arbeidsgjevar si side, kva type opplæring det i så fall har vore og korleis dei tenkjer seg at arbeidsgjevar kan leggje betre til rette for opplæring innan personalleiing.

5.5.1 Kva opplæring arbeidsgjevar har gjeve innan personalleiing

5 av informantane er tydelege på at det ikkje eksisterer noko formalisert opplæring til personalleiarrolla, eller at det er veldig lite fokus på det i organisasjonen. Ein av informantane seier at fokuset i så fall ligg på dei formelle sidene ved rolla, så som opplæring i lov- og avtaleverk, personalhandboka og liknande. Informant E uttalte det slik når han skulle svare på kva opplæring arbeidsgjevar har gjeve: *"Ikkje akkurat så mykje... Nei, det har vore heilt mangelvare. Det har faktisk ikkje vore arrangert noko. Ingenting"*(latter). Dette kan nok tolkast noko spissformulert, men det var samtidig ikkje noko tvil om at han opplevde det nettopp slik.

3 informantar nemner at tenesteleiarsamlingane er ein arena der ein har noko fokus på temaet. Tenesteleiarane samlast til ei felles samling med rådmann og kommunalsjefar ein gong annakvar månad. På spørsmål til andre informantar om det har vore fokus på personalleiing på desse samlingane, svarar dei at det har nok vore noko, men at det er veldig lite.

3 informantar fortel at det har vore gjeve opplæring i form av ulike kurs. Desse har ikkje nødvendigvis vore arrangert av arbeidsgjevar, men det er kurs som dei har fått tilbod om å gå på, t.d. LØFT-metodikk og Verktøykassa¹¹. Dette er ikkje spesielt retta mot personalleiing, men det du lærer der kan du ta med deg inn i rolla som personalleiar. Når det gjeld kurs i regi av arbeidsgjevar, vert det nemnt ei dagssamling om inkluderande arbeidsliv, 3 dagars samling i arbeidsmiljølova, og ein opplæringsbolc som gjekk på personalhandboka. Dei informantane som har vore leiarar nokre år, hugsar også kurs som har vore gjeve nokre år tilbake i tid. Spesielt

¹¹ LØFT-metoden er Løsningsfokusert rådgjeving, ein metode utvikla av Gro Langsleth. Verktøykassa er eit opplæringsprogram i regi av KS om aktuelle leiarverktøy for leiarar i helse- og sosialsektoren.

innan skule- og barnehagesektoren vert dei vist til at dei har vore flinke med å tilby ei rekkje kurs opp gjennom åra.

Mange av informantane opplever altså at arbeidsgjevar ikkje legg tilhøva godt nok til rette for at dei skal utvikle seg som personaleiarar. Informant C seier: *”Veldig lite fokus på personalledelse som kompetanse, teoretisk, frå arbeidsgiver. Så du får ikkje noko påfyll der, om du ikkje søke det sjølv”*. Informant F peikar på at det er ikkje sikkert at dei som tenesteleiarar har etterspurt det heller. 3 av informantane uttrykkjer at dei har etterlyst slik type opplæring.

5.5.2 *Korleis kan arbeidsgjevarane legge til rette for læring?*

Det var ingen av informantane som ynskte tradisjonell opplæring i form av undervisning i personalleiing frå arbeidsgjevar. Dersom det skulle vere undervisning, måtte det i så fall vere på den formelle biten kring lov- og avtaleverk. Enkelte informantar kunne heller tenkje seg ein kombinasjon av undervisning og gruppearbeid. Dei var vidare inne på ei rekkje andre måtar å organisere (opp)-læringa på:

Meir aktiv bruk av tenesteleiarssamlingane

Dei fleste informantane meiner at tenesteleiarssamlingane er ein eigna arena for å ta opp tema kring personalleiarrolla. Til no har det vore lite fokus på det. Då dette er eit felles fora for alle tenesteleiarane i kommunen, er det gode mogelegheiter for å utveksle erfaringar på tvers av dei ulike fagfelta: *”For det er då ein på ein måte lagar desse felles prosessane, og alle får samme informasjon”* (I). Tenesteleiarane har positive opplevingar frå desse samlingane, og synest det er ein grei kombinasjon av informasjonsformidling og gruppearbeid. Éin ting er det du lærer gjennom det formelle på desse samlingane, ein annan ting er det du får gjennom dei uformelle fora; det at du møter andre tenesteleiarar og snakkar saman:

I: *”Det er ikkje èi sånn einingssamling eg har vore på utan at eg har kome ut igjen med eitt eller anna som ikkje står på programmet for dagen, som er eit godt tips, ei nyttig erfaring, berre det å vite at der og der har dei vore borte i det i den eininga.”*

Samtidig er det nok ein hemske at ein på desse tenesteleiarssamlingane skal prøve å rekkje over mykje på èin dag. Informant E formidlar dette slik: *”Vi samlast jo ein 5-6 gonger i året, og det er så mykje informasjon som skal gjevast på ein sånn dag, så er det gjerne ein time med kjapp gjennomgang på eit eller anna”*.

Organisering av nettverksgrupper

Som eit alternativ til å nytte tenesteleiarsamlingane, ser ein del informantar føre seg at ein kan opprette eigne nettverksgrupper for å utvikle seg som personalleiarar. Då kan dei få innspel frå andre fagfelt og andre personar enn dei som dei har kontakt med i det daglege. Når det gjeld personalleiing er utfordringane ofte dei same, anten du jobbar på skule, på sjukeheim, i teknisk sektor eller med økonomi. Eitt forslag er å setje ned eit nettverk på 6-8 personar der leiinga av nettverksmøta går på omgang. I nettverket skal du kunne lufter viktige ting frå praksisfeltet og diskutere forskjellige episodar og utvikle kvarandre: *”Og det trengje ikkje vere meir komplisert enn at ein bestemmer seg for å sette ned eit nettverk og kven som skal vere med, og at ein bestemmer seg for at det skal vere så og så mange møter og møtene går på omgang å kalle inn”* (C). Ein annan informant ivrar for å nytte rettleiar/coach; ein person utanfrå som kan rettleie dei og ta tak i dei tinga som dei måtte føle for å ta opp.

Hospitering hjå andre leiarar

Ein informant meiner det er for lite system på det å kunne hospitere hos andre leiarar for å sjå korleis dei utfører sine oppgåver. Han meiner dette kunne vere ein måte å utvikle seg som personalleiar på.

Rollespel/caseøvingar

To av informantane fortel at dei har hatt gode erfaringar med rollespel/caseøvingar på kurs eller samlingar dei har vore på. Då får dei prøvd dei utfordringane dei møter i praksis, sjølv om det ikkje er reelt; *”det å bli utfordra og nærmast få litt trening under kontrollerte forhold”*. Den eine informanten trur at tenesteleiarane sjølv har nok erfaring til å kunne vere med å leie slike aktivitetar og andre opplæringstilbod: *”...og det er jo ut i frå den erkjennelse at når vi er 37-38 einingsleiarar med relativt lang erfaring, så vil det vere hårreisande å tru at her ikkje var kompetanse innanfor lederskap”* (D).

5.6 Oppsummering av funna

Funna viser at leiarane har ei positiv haldning til det å vere personalleiar; dei opplever rolla som spanande og utfordrande. Dei likar først og fremst å få lov til å jobbe i lag med kollegaer, få dei til å dra lasset saman og kunne bidra til at medarbeidarane utviklar seg fagleg og personleg. Som personalleiar får du ofte sjå konkrete resultat av det du har gjort; anten det gjeld å løyse konflikhtar på ein god måte, sjå at dei tilsette trivast i jobben eller få til viktige endringar. Dette

opplever leiarane som positivt. Dei negative sidene ved rolla er at dei opplever å ha for lite tid til å utøve rolla slik dei helst skulle ynskt. At det er eit vell av meir administrative oppgåver knytt til rolla, t.d. handsaming av permisjonssøknader, og eit omfattande lov- og avtaleverk, gjer at leiarane ikkje får brukt så mykje tid direkte mot personalet som dei kunne ynskje seg. Dei fleste leiarane opplever konfliktsituasjonane som det vanskelegaste med personalleiarrolla.

Funna viser at dei forventningane som ligg til det å vere personalleiar, er å leggje forholda til rette for dei tilsette på best mogeleg måte, få dei tilsette til å dra lasset i saman, følgje opp dei tilsette ved å rettleie, motivere, etterspørje og gje tilbakemeldingar. Endeleg er det viktig å gje dei tilsette oppgåver som dei veks på og får utvikle seg med, både fagleg og personleg. Leiarane opplever å ha klare oppfatningar av kva dei tilsette forventar av dei i personalleiarrolla, men dei har meir uklare førestillingar av kva deira overordna leiar forventar.

Leiarane seier at både fagleg og personleg kompetanse er viktig når du skal vere personalleiar, men oppgjev at den personlege kompetansen er den viktigaste. Ein annan sentral faktor når du skal vere personalleiar, er at du faktisk må like å vere det; ”*du må synst det er kjekt!*”. Leiarane i undersøkinga skildrar rolla som spanande og utfordrande, og ville ikkje valt vekk rolla om dei fekk høve til det. Dei ser personalleiarrolla som ein naturleg, friviljug og naudsynt del av leiarrolla.

Dei fleste leiarane føler at dei har behov for meir kompetanse i personalleiarrolla, men det er dei leiarane med mest erfaring som uttrykkjer *størst behov* for å lære meir. Dei med kort erfaring som personalleiarar, gjev i større grad uttrykk for at dei har tilstrekkeleg kompetanse til å utøve rolla. Leiarane etterlyser meir kompetanse både innan det faglege og det som er knytt til personleg kompetansen. Det er likevel lettast for dei å gje eksplisitt uttrykk for læringsbehovet innanfor den faglege kompetansen.

Leiarane oppgjev at dei først og fremst har lært seg å handtere personalleiarrolla gjennom eigne erfaringar, der dei kjem i situasjonar som dei må løyse i det daglege arbeidet. Mykje av kompetansen er derfor sjølvlært. Vidare viser dei til at også den formelle utdanninga, livserfaringa, leiarverv i andre styre/organisasjonar og erfaringar med tidlegare leiarar *til ein viss grad* har gjeve dei lærdom som dei nyttar i personalleiarrolla, men dette er ikkje sentrale læringsarenaer. Av meir konkrete episodar/hendingar som særskilt opnar for læring til rolla,

nemner dei store personalsaker, erfaringar tidleg i leiarkarrieren, generelle livserfaringar og erfaringar tidleg i eiga yrkeskarriere.

Faktorar på arbeidsplassen som er med på å fremje deira utvikling i personalleiarrolla, er eit godt arbeidsmiljø, kjekke tilsette og ein organisasjon som heile tida er i utvikling. Det som kan hemme deira eiga utvikling er stor arbeidsmengd og for lite tid til å arbeide med eiga kompetanseutvikling. Leiarane peikar på at underordna tilsette er flinke til å gje dei tilbakemeldingar som er med på å utvikle dei som personalleiarar, t.d. gjennom medarbeidersamtalar. Leiarane saknar i større grad tilbakemeldingar frå overordna leiar. Når dei treng råd/retteleiing i personalspørsmål, tar dei likevel kontakt med overordna leiing, anten det er personalsjef eller kommunalsjef. Ingen informantar har klare rollemodellar for korleis dei har forma seg sjølv som personalleiarar. Det er likevel tidlegare leiarar som har gjeve dei mest inspirasjon, både på godt og vondt, i utforminga av eiga leiarrolle.

Leiarane seier at er få formelle opplæringsarenaer for personalleiing i organisasjonen. Det er lite fokus på personalleiing teoretisk sett frå arbeidsgjevar si side. Leiarane ynskjer at arbeidsgjevar legg meir til rette for at dei skal kunne utvikle seg som personalleiarar, og ser føre seg meir aktiv bruk av tenesteleiarsamlingane, organisering av nettverksgrupper, hospitering hjå andre leiarar og rollespel/caseøvingar som aktuelle tiltak arbeidsgjevar kan setje i verk.

Som ein konsekvens av at leiarane ynskjer meir formalisert opplæring i personalleiarrolla, vert det viktig for arbeidsgjevarane å vite korleis dei på best mogeleg måte kan leggje til rette for slik læring. Arbeidsgjevar må då vite noko om kva type kompetanse som vert definert som viktig å ha når ein skal vere personalleiar, samt kva situasjonar/prosessar som skapar læring. Dette vil eg sjå på nærare på i analysekapitla mine, kap. 6 og 7.

6 OM KOMPETANSE OG BEHOVET FOR LÆRING I PERSONALLEIARROLLA

I dette kapitlet vil eg gjere ein kompetanseanalyse av personalleiing som rolle, basert på funna i undersøkinga mi. Linda Lai (2004:15) seier at føremålet med ein kompetanseanalyse er å definere sentrale kompetansekrav i forhold til mål og strategiar, avdekkje organisasjonen sitt sett av verdifull kompetanse og identifisere ulike typar kompetansebehov. Ein kompetanseanalyse av personalleiarrolla blir derfor å sjå på kva type kompetanse det er behov for når ein skal vere personalleiar, kven som ser behovet for kompetanseutvikling knytt til rolla og kva det er behov for å lære meir om. Dette kan danne grunnlag for å utforme ein heilskapleg kompetansestrategi og detaljerte tiltaksplanar.

6.1 Ein kompetanseanalyse av personalleiarrolla

6.1.1 Å opparbeide seg leiarkompetanse

Ein viktig føresetnad for å vere leiar, og dermed også personalleiar, er at du har leiarkompetanse. For å oppnå *leiarkompetanse*, må du i utgangspunktet ha erfaring som leiar. Dette kan oppfattast som noko sjølvmotseiande: Du får ikkje jobb som leiar fordi du ikkje har leiarkompetanse, og fordi du ikkje får jobb som leiar kan du heller ikkje opparbeide deg slik leiarkompetanse. Vi er her tilbake til forholdet mellom kompetanse og læring som eg var inne på i pkt. 3.4; ein føresetnad for læring er tilstrekkeleg kompetanse, samtidig som utvikling av kompetanse krev læring og fordrar ofte erfaring.

Vi er likevel ikkje heilt utan leiarkompetanse om vi ikkje har leiarerfaring, men vi har då ein avgrensa leiarkompetanse (Haaland og Dale 2005). Sjølv om vi ikkje har formell erfaring som leiar, har vi alle ei viss erfaring med å leie; det kan vere alt frå då vi leika som born, til skulesituasjon, fritidsaktivitetar og arbeidssituasjon. Læring av leiing skjer gjennom å *utøve* leiing, og her er det ingen snarvegar eller enkle løysingar. Vi må streve oss gjennom læringsprosessane så godt som mogeleg. Å lære leiing, gjer vi berre gjennom å vere leiar (Haaland og Dale 2005, Hill 2003). Leiarkompetanse kan slik definerast som ei form for realkompetanse (jf. 3.1.1); den vert opparbeidd gjennom praksis og erfaring. Informantane peika då også på at ein treng nokre år bak seg som personalleiar før ein handterer det ”riktig”.

Vi må vere audmjuke for at vi ikkje kan alt på èin gong, og vi bør såleis heller ikkje handle *som om* vi har tilstrekkeleg kompetanse, når vi gjerne ikkje har det. Dersom vi likevel gjer det, oppstår det Haaland og Dale (2005:28) kallar ein *inkompetansesituasjon*. Å vere inkompetent er ikkje det motsette av å vere kompetent, men det er ein spesiell måte å ikkje vere kompetent på: Vi trur at vi har kompetanse og handlar som om vi har det, men meistrar likevel ikkje dei krava som situasjonen stiller oss overfor. Slik agering kan gje uheldige effektar, og spesielt i personalleiing kan dette slå uheldig ut. T.d. vil vi som nye leiarar kanskje ikkje meistre kunsten å takle konflikhtar mellom menneske fullt ut, og forsøket på å løyse konflikttane vil kanskje heller forsterke dei enn å løyse dei. Dersom vi ikkje er merksame på kva effektar og reaksjonar handlingane våre har, og skapar, vil vi ikkje oppnå tillit og tryggleik hjå medarbeidarane våre. Å vere audmjuk og læringsviljug er derfor sentrale føresetnader for å lære av det du gjer og byggje opp ein leiarkompetanse.

6.1.2 ”*Ellers så er det klart at personleg kompetane er alfa og omega*”

Eg har tidlegare (jf. 3.2.2) sagt at eg skil mellom fagleg og personleg kompetanse, og der den sosiale kompetansen inngår i definisjonen av den personlege kompetansen. Knyter vi så desse omgrepa til komponentane i kompetanseomgrepet, er komponenten *kunnskap* først og fremst relatert til den faglege kompetansen, då kunnskap er noko som vi tileignar oss gjennom skule og erfaring. *Evner* er nærast knytt til den personlege kompetansen, då dette referer seg til medfødde og potensielle kapasitetar til å tileigne seg kunnskapar og dugleik. *Dugleik* femner om både fagleg og personleg kompetanse ettersom dugleik som regel krev at kunnskapar og evner er til stades på førehand (jf. 3.1.1).

Om komponenten *kunnskap*, seier leiarane at det er viktig å kunne noko om kommunikasjon, om prosessane i arbeidslivet, korleis organisasjonar fungerer og korleis løyse konflikhtar. I tillegg meiner tenesteleiarane at det er avgjerande å kunne noko om det formelle aspektet ved personalleiing, som t.d. lov- og avtaleverk. Dette utgjer ein stor del av deira arbeidsoppgåver personalleiar, og dersom dei har tilstrekkeleg kunnskap om gjeldande lov- og avtaleverk, får dei frigjort tid til andre oppgåver.

Informantane seier at å kommunisere, lytte, forstå andre sine synspunkt, samarbeide, oppnå respekt og tillit, vere fleksibel og raus, er *evner* som vil prege det dei definerer som *ein god personalleiar*. Slik evner, eller personlege eigenskapar, må vi anten ha frå før, eller lære oss å

meistre. Det går føre seg ein diskusjon i kva grad ein faktisk *kan* tileigne seg evner (jf. 3.1.1). Bush og Vanebo (2003) seier at evne til å leie menneske ikkje er ein medfødd eigenskap, men at det er noko som *kan lærast* til ein viss grad; vi innehar ein potensiell kapasitet til å tileigne oss kunnskap og dugleik innanfor personalleiing. Kor store desse medfødde evnene eller den potensielle kapasiteten er, vil variere frå person til person, og nokre vil dermed eigne seg betre som leiarar enn andre. Lai (2004) på si side hevdar at evner er *medfødde, stabile* disposisjonar, og av ein så grunnleggjande karakter at dei ikkje i vesentleg grad lar seg påverke. Med andre ord seier ho at vi ikkje kan tileigne oss eller utvikle vår evner til t.d. å kommunisere eller lytte.

Eg støttar Busch og Vanebo sine synspunkt, og argumenterer for at ved å lære av dei erfaringane vi gjer oss, gjennom å reflektere over handlingar og handlingsval, har vi høve til å tileigne oss og auke dugleiken vår i t.d. å kommunisere og forstå andre sine synspunkt. Å lære gjennom refleksjon over handlingar kjem eg attende til i kap. 7.

Informantane seier at den personlege kompetansen er viktigare enn den faglege kompetansen i personalleiarrolla. Som informant A uttrykte det: *”Elles så er det klart at personleg kompetanse er alfa og omega”*. Den personlege kompetansen vert viktig nettopp fordi det å leie ei personalgruppe er ein relasjonell aktivitet; du er i møte med andre menneske – *”sanninga sin augneblink”*. Personalleiing dreier seg om å få menneske til å dra i same retning mot eit felles mål, å motivere, inspirere og engasjere m.v. Skau (2000:62 og 61) poengterer verdien av personleg kompetanse i relasjonen med andre menneske:

”I yrker der samspill mellom mennesker er viktig, er denne kompetanseformen av stor betydning. Ofte vil det være den som bestemmer hvor langt vi vil kunne nå med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter... .. Den handler dermed også om hvem vi lar andre får være i møtet med oss, og hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan”.

At personleg kompetanse vert sett på som sentralt i personalleiing spesielt, og også i leiing generelt, vert støtta av andre undersøkingar der dei har sett på kva kompetanse som er viktig i leiarrrolla. I ei dansk undersøking der dei såg på kva som kjenneteiknar suksessfulle leiarar (KL og KTO 2005) fann dei at det var 5 kjernekompetansar som utgjer heilt sentrale element i kommunalt leiarskap. Det var særleg dei personlege evnene og eigenskapane som gjorde skilnaden. Slike kompetansar vert ofte – noko misvisande – omtalt som *”mjuke kompetansar”*. Dei fem kjernekompetansane som kom fram i den danske undersøkinga var: relasjonell

forståing, evne til tillitsskapande kommunikasjon, konfronterande intervensjon, insisterande delegering og ”rotfast” under press, dvs. å kunne halde fast i personlege grunnverdiar også når ein vert utfordra. I tillegg til dei fem kjernekompetansane, fann dei fire supplerande kompetansar som også ofte prega dei suksessfulle leiarane: å vere systematisk velførebudd, prestasjonsmotivert, konsekvent informasjonsdelande og befriande humor. Verken dei suksessfulle leiarane eller deira omgjevnader framheva dei ”harde” fagspesifikke eller leiingsfaglege kompetansane som avgjerande for suksess. Det var med andre ord verken økonomistyring eller høg pedagogisk fagkunne som stod i fokus.

Tilsvarande funn er også gjort av det svenske rekrutteringsselskapet Amrop. Dei intervjuar 100 svenske toppleiarar om kva dei legg vekt på når dei skal tilsette nye leiarar¹². Dei fann at ved tilsetjing vurderer leiarar dei personlege eigenskapane som viktigare enn internasjonal erfaring, språkkunnskapar, utanlandske eksamenar og bransjekunnskap. Dei viktigaste leiareigenskapane er, i følgje undersøkinga, evna til å vere operativ, moden, etisk og avgjerdsdyktig. Personleg kompetanse er med andre ord ikkje berre viktig i personalleiing, men også når ein snakkar om leiing som eit samla fenomen, og er med på å understreke kor viktig slik kompetanse er i leiarrolla.

I motsetning til dette hevda Moxnes i spalta ”Lederfokus” i ”Ukeavisen Ledelse” 12.05.06, at personlegdom er lite viktig i leiing. Han seier at leiarar har få felles personlegdomstrekk, og er kritisk til at jakta på leiarar er jakta etter spesifikke leiareigenskapar. Han viser til forskning i Noreg som har konkludert med at det ikkje finst òi oppskrift eller òin nøkkel til effektiv leiing som alle må lære. Moxnes meiner at leiing først og fremst handlar om å finne sin eigen stil. Eg er både samd og usamd i Moxnes sine synspunkt. For det første vil eg hevde, basert på funna mine, at personlegdom, i tydinga eigenskapar hjå individet, er viktig i leiing. Personalleiing handlar om relasjonar til andre menneske, og desse relasjonane skal byggjast, vidareutviklast og haldast ved like. For å få dette til er det m.a. viktig å kunne kommunisere, lytte og ha empati. Slike eigenskapar kan til ein viss grad vere medfødd hjå individet, men utgjer også ein potensiell kapasitet, som eg meiner vi kan vidareutvikle dersom vi ynskjer det. Som personalleiar vil vi leie ulike menneske, og desse menneska vil krevje ulik form for leiarskap og verdsetje *ulike* personlegdomstrekk hjå leiarane. Dermed treng ikkje alle dei som vert rekna som ”gode leiarar” ha felles personlegdomstrekk.

¹² Henta frå notisen ”Personlighet viktigst” i Ukeavisen Ledelse nr. 13 31.03.06.

På bakgrunn av dette er eg også samd med Moxnes i at det handlar om å finne sin eigen leiarstil. Leiarstilen må vere tilpassa eigen personlegdom, dei menneska vi skal leie og den konteksten organisasjonen inngår i. Såleis er det kanskje ikkje så viktig å sjå etter spesifikke leiareigenskapar ved rekruttering av leiarar, men heller å sjå etter leiarar som syner *vilje* til å lære og vidareutvikle desse eigenskapane i den leiarrolla dei skal gå inn i; med andre ord utvikle dei evnene dei har i seg som ein *potensiell kapasitet*. Etter mitt syn vert då evne til å reflekterte viktig. Synspunkta mine viser også tilbake til det eg skreiv i 2.4, om at gode leiarar er dei som heile tida ser behovet for å lære og utvikle seg.

Når informantane seier at det er ikkje hjelp i kva ein har av teoretiske kunnskapar dersom ein ikkje samstundes har dei personlege evnene til å handtere ting på rett måte, er dei også inne på skiljet mellom det å *ha* kompetanse og det å *vise seg* kompetent (jf. 3.1). Vi kan tenkje oss leiaren som sjølv opplever, og er vurdert til, å ha høg kompetanse i forhold til konfliktløsning, ved at han har kunnskapar både om kva konfliktar er, og korleis dei skal handterast innanfor arbeidslivet sine rammer. Likevel må han handtere ein føreliggande personalkonflikt på ein god måte for å vise seg kompetent i situasjonen. Det er med andre ord gjennom praktisk handling at du viser om du er kompetent eller ikkje.

Kommunenes Sentralforbund (2001:25) seier at det er ikkje nokon automatisk samanheng mellom det å vere fagleg dyktig og det å vere god til å leie andre medarbeidarar. Dei peikar på at kommunesektoren ofte er dyktig på området fagleiing, men ikkje like god når det gjeld personalleiing eller det dei kallar for profesjonell leiing.

6.1.3 Personalleiing som generell eller spesifikk kompetanse?

Ved utvalet av informantar ynskte eg å ha med informantar innanfor eit breiast mogeleg spekter av dei ulike arbeidsområda i kommuneorganisasjonen, jf. 4.5 i metodekapitlet. Eitt av formåla med dette var å få fram om personalleiing vert definert, oppfatta og praktisert likt eller ulikt alt etter kva arbeidsområde vi jobbar innanfor. Svara eg fekk frå mine informantar viste liten eller ingen skilnad i korleis personalleiing blei definert og opplevd. Dette tyder på at kompetansen som er naudsynt knytt til personalleiing ikkje er særleg organisasjons- eller fag/bransjespesifikk. Dette samsvarar også med det KS (2001:25) seier i heftet "*Hvordan bli en attraktiv arbeidsgiver*": Mange leiaroppgåver, deriblant personalleiing, er uavhengig av fagleg sektor

eller institusjon. Det gjeld t.d. planlegging, økonomisk styring, mål og rammestyring, brukarkontakt, kvalitetsutvikling, omstilling, samarbeid og kommunikasjon, og ikkje minst personalleiing. Dei presiserer også at personalleiing kanskje er den aller viktigaste leiarfunksjonen.

Tar vi utgangspunkt i Quivey sine dimensjonar (jf. 2.2.2), er personalpolitikk og personalforvaltning som kompetanse ofte spesifikt knytt til den einkilde organisasjon, dvs. at det er *intraorganisatorisk kompetanse* (jf. figur 1). Dette er kunnskap om dei personalpolitiske målsettingane, kunnskap om arbeidstakarorganisasjonane i organisasjonen, personalhandbøker m.v., som varierer noko frå arbeidsplass til arbeidsplass. Samtidig er organisasjonen omfatta av generelle lovverk som t.d. arbeidsmiljølova og ferielova, og kunnskap om desse kan brukast i alle organisasjonar. Nokre informantar i undersøkinga mi, etterlyste eit introduksjonskurs for nyttilsette. Dette er også intraorganisatorisk kompetanse; kunnskap om organisasjonen og organisasjonskulturen som ein berre kan få gjennom interne kurs.

Den kompetansen informantane definerer som viktigast i personalleiing, jf. 6.1.2, handlar om *metakompetanse*. Det vil seie at kompetansen er lite organisasjonssæregen og også i liten grad oppgåvespesifikk. Døme på metakompetanse knytt til personalleiing er evne til kommunikasjon, dugleik i konflikthandtering, samarbeidsevne, evne til å ta avgjerder og dugleik i å leie andre. Felles for slike kompetanseformer er at dei er relativt abstrakte og vanskeleg å måle endringar i (Nordhaug 1998a:48). Dette er såleis kompetanse på eit høgare nivå; for å tileigne seg slik kompetanse føreset det at vi har evne til å reflektere. Utvikling av denne kompetanseforma står derfor ofte sentralt i leiarutviklingsprogram.

Ser vi dette i lys av figur 1 om ulike kompetansetypologiar, kan kompetanse knytt til personalleiing i ein organisasjon, plasserast slik (skraverte felt):

		Organisasjonsspesifikk	
		Låg	Høg
Oppgåvespesifikk	Låg	<i>I</i> <i>Metakompetanse</i>	<i>III</i> <i>Intraorganisatorisk kompetanse</i>
	Høg	<i>II</i> <i>Fagleg standard-kompetanse</i>	<i>IV</i> <i>Organisasjonsunik, teknisk kompetanse</i>

Figur 4: Kompetanse knytt til personalleiing

Kompetanse i personaleiing handlar først og fremst om metakompetanse, men også noko intraorganisatorisk kompetanse. Det vert kravd liten grad av fagleg standardkompetanse eller organisasjonsunik teknisk kompetanse.

Tanken om at leiingskompetanse først og fremst dreier seg om metakompetanse, dvs. generelle kompetanseformer som kan brukast på tvers av fagområde, vert også støtta gjennom den danske undersøkinga som eg refererte til i 6.1.2. Funna deira viste også at det er dei same faktorane som kjenneteiknar dei suksessfulle leiarane *uavhengig av* om dei er skuleleiarar, leiarar av daginstitusjonar, leiar for eldreomsorg eller leiarar i rådhusforvaltninga.

Denne kunnskapen er nyttig å ha når ein skal planleggje opplæringsrutinar/-arenaer for læring av personaleiing. Gjennom førleiaropplæring i kommunar i Danmark (KL og KTO 2003) har dei til dømes medvite latt deltakarane, gjennom hospitering, få oppleve ein arbeidsplass som ikkje ligg innanfor deira eige arbeidsområde. På denne måten fokuserte deltakarane meir målretta på dei generelle leiingsaspekta og mindre på dei faglege aspekta ved jobben. Det er mogeleg å organisere opplæringa på ein slik måte for å utvikle metakompetanse gjennom refleksjon, sidan slik kompetanse verken er organisasjonsspesifikk eller oppgåvespesifikk.

6.2 "Du må synst det er kjekt!" – om affektiv kompetanse i personaleiing

Bakke, Fivelsdal og Nordhaug (2004) argumenterer for at det er føremålstenleg å halde komponenten *haldning* utanfor kompetanseomgrepet. På denne måten kan ein skilje mellom kva individet *kan* og *vil*. Med dette meiner dei likevel ikkje at haldningar ikkje er viktige, tvert om seier dei at det kan eksistere gode argument for at å inkludere desse, særleg når det gjeld omsorgs- og serviceyrke (Bakka et al. 2004:290). Argumentet for likevel å gjere dette analytiske skiljet, er at ein kan skilje mellom det individet faktisk er i stand til og viljen til å gjere noko med den kompetansen ein har. Også Larsen et al. (1997:19) definerer eit kompetanseomgrep som ikkje omfattar arbeidsmotivasjon og innsatsvilje. Dei seier at kompetanse går på *evna* til å løyse problem eller utføre oppgåver, ikkje *vilje* til å gjere det. I NOU 1997:25 vert det sagt at dei fleste empiriske studiar som analyserer betydninga av kompetanse, nyttar omgrepet i den meining at kompetansen påverkar produktiviteten i ein arbeidssituasjon eller omstillingsevna ved endringar i arbeidssituasjonen. Kor godt ein arbeidstakar utfører ei arbeidsoppgåve er ikkje berre avhengig av vedkomande sine evner, men også motivasjon og innsatsvilje. Motivasjon og

vilje vil påverke kor mykje eit individ utnyttar kompetansen sin, men desse to elementa vert likevel ofte halde åtskilt slik at kompetanseomgrepet ikkje inkluderer desse omgrepa.

Busch og Vanebo (2003:265) meiner derimot at særskilt i ein organisasjonsmessig samanheng er verdien av kunnskapar og dugleik i stor grad avhengig av om det er vilje til å setje kompetansen ut i livet. Kompetanse er *utløysing* av handlingsevna vår i forhold til konkrete mål og oppgåver. Føresetnadane for dette er at du har *lyst*; du må ha lyst til å bruke kompetansen din (Haugen 2004:68). Det er etter dette resonnementet ikkje noko føremål å sjå på kva kompetanse ein person har, dersom vedkomande ikkje er viljug til å bruke den i den rolla han er sett til. Som tilsett i ein organisasjon er du tildelt ei rolle nettopp med bakgrunn i at du innehar eit kompetansesett som organisasjonen meiner vil vere nyttig i den rolla. Dersom du ikkje brukar kompetansen din, fyller du ikkje rolla di og du er heller ikkje til nytte i organisasjonen ut i frå det du var sett til å gjere. Funna mine støttar synet til Busch og Vanebo (2003) og Haugen (2004) om at haldninga og viljen til å bruke kompetansen er viktig: ”...du må like det, du må synst det e kjekt! For viss du ikkje synst det er kjekt, så kan du komme med kass’ slags kompetanse du berre vil, og då få’kje du det til”.

Eg definerte omgrepet haldning i 3.1.1. Omgrepet inneheld tre delar eller komponentar: tankekomponent, kjenslekomponent og åtferdskomponent/ intensjon om handling (Bunkholdt 1989:104, Busch og Vanebo 2003:264). Det er viktig å merkje seg at haldningane er relativt stabile, dvs. at dei endrar seg lite over tid. Tanke- og kjenslekomponentane bidreg til å stabilisere haldningane, særskilt om haldningane inneheld begge desse komponentane. Ein person som baserer si haldning både på kunnskapar (tanke) og kjensler, er slik mindre tilbøyeleg til å skifte meining enn ein person som berre baserer haldningane si på kunnskapar. Eit vesentleg skilje i forståinga av kompetanseomgrepet trer altså fram når vi drar inn kjenslene våre. *Affektiv kompetanse* er eit samleomgrep som inkluderer slike haldningar som vilje, motivasjon og lyst, kjensler, engasjement og verdiar (Haugen 2004:68). Haldning vert derfor etter mi meining ein sentral komponent når ein snakkar om kompetanse knytt til personalleiing. Rosland (1999) viser til at det generelt sett innan synet på leiarskap, er mange som meiner at leiarane sine haldningar faktisk er *viktigare* enn dei personlege eigenskapane.

Også relatert til læring, dvs. det å utvikle seg som personalleiar, er *haldningar* viktig. For det første må du ha vilje til å lære noko; sjå behovet for læring. Dinest må du også ha positive haldningar til å setje lærdomen ut i livet. Nordhaug (1998b) nyttar omgrepa *læringsmotivasjon*

og *bruksmotivasjon* om dette. McCall et al. (1988) seier at læringsvilje, openheit og merksemd er viktig for læring. Eit par av informantane mine snakka om å ha ei indre drivkraft til å gjere jobben. Læringsmotivasjon kan i følge Nordhaug (1998b:202) definerast som ei indre psykologisk drivkraft til å skaffe seg meir kunnskap og dugleik, og viser nettopp til *viljen til å lære*. Senge¹³, som har gjeve eit viktig bidrag til forskinga av omgrepet ”lærande organisasjonar”, er også ein av dei som peikar på at individet må ha ei indre drivkraft – ein eigen visjon om å utvikle sin kompetanse - og legg vekt på den einkilde sin vilje til å lære. Har du ei indre drivkraft, har du både vilje til å nytte kompetansen din på best mogeleg måte, og du har også ei drivkraft til å ville lære meir for å bli flinkare til å gjere jobben. Mangel på læringsmotivasjon kan skuldast låg sjølvtilitt og ei oppfatning av at vi ikkje er i stand til å lære nye ting. Tilsvarende kan også mangel på bruksmotivasjon t.d. skuldast ei frykt for å mislukkast; at det vi har lært bryt med våre tidlegare praksisteoriar og at vi ikkje er overtydd om at bruk av den nye kompetansen vil gje betre resultat enn før. Derfor meiner eg, som eg var inne på i 6.1.2, at i staden for å leite etter leiarar som har dei rette *personlege eigenskapane*, bør ein heller ha fokuset på å leite etter leiarar som har vilje og motivasjon til å lære og utvikle desse eigenskapane i den leiarjobben dei skal gå inn i.

6.3 Kven ser behovet for læring? – kompetanseutviklinga si jarnlov

Funna mine viste at dei fleste leiarane såg eit behov for å lære meir om personalleiarrolla, men at det faktisk var dei mest erfarne leiarane som såg størst behov for læring jf. 5.3.2. Korleis kan vi forklare dette? Vi er nok ein gong inne på forholdet mellom læring og kompetanse (som eg har vist til i 3.4 og 6.1.1), og om arbeide seg opp leiarkompetanse. Ein føresetnad for læring er at vi har tilstrekkeleg kompetanse, og vi må ha tilstrekkeleg kompetanse for å sjå behovet for læring. Det er etter dette ikkje enkelt å vere ny leiar: Fordi vi er nye, har ikkje vi tilstrekkeleg kompetanse; fordi vi ikkje har tilstrekkeleg kompetanse, har ikkje vi nødvendigvis føresetnadane for å lære. Bakka et al. (2004:337) viser til at mangel på kompetanse i seg sjølv er ein utbreidd årsak til mangel på ny læring. Dette kallar dei *kompetanseutviklinga si jarnlov*: det er personar og organisasjonar som i utgangspunktet har mykje kompetanse, som i all hovudsak også er dei som held fram med å utvikle ny kompetanse (ibid, same side). Som Konfucius sa det: ”Å vite når man vet noe, og å vite når man ikke vet noe – det er kunnskap”. Med dette seier

¹³ Senge (1999) skildrar i boka ”Den femte disiplin” fem element som er sentrale for å ein organisasjon si evne til å skape læring: systemtenking, personleg meistring, mentale modellar, felles visjon og gruppelæring. Den personlege meistringa omhandlar den individuelle læringa.

eg ikkje at dei nye leiarane føler seg utlærte eller er inkompetente, men sidan dei er nye og ikkje har tilstrekkeleg kompetanse, har dei ikkje nødvendigvis gjort seg mange nok erfaringar til å sjå kva dei kan og kva dei har behov for å utvikle seg i: "...*eg har så det helde til dette*" som ein av informantane uttrykte det.

Ein av dei minst erfarne leiarane i undersøkinga kan tenkast å vere medviten denne problemstillinga då han seier at han trur han har nok kompetanse til å byrje og praktisere, så får han sjå kva han treng å lære etterkvart. Eg har tidlegare vore inne på at ei slik audmjuk haldning kan medverke til ei lærande innstilling til måten ein utfører jobben på. Og motsett: Kjensla av at noko er uproblematisk, fremjar ikkje læring og medverkar i staden til å handle etter dei oppskriftene som fungerte medan du framleis var medarbeidar og individuell bidragsytar i organisasjonen (Haaland og Dale 2005:18). Å vere audmjuk som leiar, både som ny og erfaren, er derfor ein viktig eigenskap for å kunne utvikle seg vidare som leiar. Å vere open for å sjå behovet for å læring og utvikling, er også eit viktig prinsipp innanfor t.d. rettleiingstradisjonen. For å kunne motta og ha utbytte av rettleiing, må du vere såkalla rettleibar. Å vere rettleibar handlar om at du ser behovet for å lære og er læreviljug; med andre ord at du er open for å motta tilbakemeldingar og å reflektere over dei ulike handlingsvala. Å førebu seg på læring og etterkvart reflektere over det ein opplever, er to sentrale føresetnader for praktisk læring (Haaland og Dale 2005:17). Dette speglar tilbake på at ein gjerne må ha gjort seg nokre erfaringar slik at ein veit noko om kva ein treng å lære, og ikkje minst å ha nokre erfaringar å reflektere over i læringssituasjonen.

At dei erfarne leiarane framleis ser stort behov for læring, stadfester også påstandane om at læring av leiing er eit livslangt prosjekt. Haaland (2005) refererer til at livstidsintervju syner at det heile tida finnast noko nytt å lære for leiarar, og at sjølv erfarne leiarar på tampen av sitt yrkesaktive liv framleis legg stein på stein til sin leiarkompetanse.

6.3.1 Kva leiarane føler behov for å lære meir om

Eg har tidlegare vist til at leiarane meiner den personlege kompetansen er viktigare enn den faglege kompetansen. Når det er snakk om kva informantane har behov for å lære meir om, er det likevel fagleg eller intraorganisatorisk kompetanse dei eksplisitt etterlyser. Med andre ord etterspør dei det Moxnes kallar *innhaldslæring*, jf. 3.3.2: opplæring retta mot sak og

informasjon. Fagleg kompetanse og utvikling er meir handgripeleg og konkret, og truleg lettare å ta tak i. Slik kompetanse vil vi kunne tileigne oss gjennom tradisjonelle opplæringsformer.

Personleg kompetanse er gjerne meir abstrakt og krev noko anna når vi skal tileigne oss slik kompetanse; nemleg aktiv refleksjon og handlar om det Moxnes kallar prosesslæring. Eg har også i 6.1.2 vist til at det er usemje om i kva grad vi faktisk kan tileigne oss personleg kompetanse eller om det er ein medfødd, stabil eigenskap hjå individet. Dette kan ha medverka til at informantane ikkje gav eksplisitt uttrykk for eit læringsbehov innan denne kompetanseforma. Dei gav likevel *implisitt* uttrykk for dette: Når informantane skulle seie noko om korleis arbeidsgjevar kan organisere opplæring av leiarar til personalleiarrolla, trekk dei fram opplæringsarenaer som etter mitt syn er meir eigna for utvikling av personleg kompetanse heller enn fagleg kompetanse: nettverksgrupper, mentor/coach og rollespel/case. På slike arenaer har vi høve til å utveksle erfaringar, reflektere, få hjelp til å reflektere og få tilbakemeldingar på dei erfaringane vi har gjort oss.

6.4 Oppsummering

For å inneha leiarkompetanse må ein faktisk ha vore leiar ei tid. Dette vil ikkje seie at vi manglar leiarkompetanse første gong vi blir leiar, men vi har med oss avgrensa kompetanse inn i leiarrolla. Informantane mine seier, og dette blir stadfesta av andre funn, at det er den personlege kompetansen som vert tillagt størst verdi for å lukkast som personalleiar. Vidare må du *like* å vere personalleiar for å kunne vere det. Ein person sine haldningar påverkar også bruken av dei kunnskapar, dugleikar og evner vi har. Vi må derfor *ha lyst* til å gjere oss nytte av kompetansen i personalleiarrolla. Motivasjon og vilje er slik viktige føresetnader for vidare læring. Vi må sjå at vi har eit *behov for* å lære for å kunne tileigne oss meir kunnskap. Vidare har eg vist at kompetanseformene som vert definert som viktig i personalleiing er *metakompetanse* som vi kan nytte i ulike organisasjonar og på tvers av arbeidsoppgåver.

Avslutningsvis har eg sett på kven av leiarane som føler størst behov for meir læring i personalleiarrolla. Paradoksalt nok kan det synast som at det er leiarane med mest erfaring som i størst grad også føler at dei treng å lære meir. Dette kan truleg forklarast med at vi er nøydde til å ha gjort oss ei rekkje erfaringar, vore leiar ei tid og dermed bygd oss opp ein viss kompetanse, for å kunne vidareutvikle og byggje ny kompetanse. Å tileigne seg metakompetanse, fordrar nettopp erfaring og ikkje minst evne til å reflektere over dei erfaringane vi gjer oss. Når leiarane

blir utfordra på å seie noko om kva det er behov for meir læring i, er det truleg lettare å trekkje fram meir handgripelege element som fagleg kompetanse, sjølv om dei faktisk meiner at den personlege kompetanse er viktigast. Eg meiner at ei innsikt og forståing av desse sidene, er viktig å ha med seg når ein planleggjer opplæring for leiarar innan personalleing. I planlegginga er det også viktig å vite noko om kva situasjonar som gjev læring, og det er dette eg skal sjå på i det neste kapitlet i oppgåva.

7 KORLEIS LEIARANE HAR LÆRT SEG PERSONALLEIING

I dette kapitlet vil eg analysere dei funna eg har gjort om korleis leiarane i har lært seg å bli personalleiarar. Kva type læring har skjedd og på kva arenaer skjer denne læringa? Kan ein seie noko om kva type situasjonar som særskilt dannar grunnlag for læring? Og kva konsekvensar har det at leiarane lærer på måtane dei gjer?

7.1 Formelle og uformelle læringsarenaer

Eg har sagt at det går eit skilje mellom formelle og uformelle læreprosessar. I personalfagleg litteratur har ein tradisjonelt vore meir oppteken av formell enn uformell læring (Langseth et al. 1988:108). Dette, trass i at læring gjennom jobben (on-the-job training) truleg har avgjerande verdi for kompetanseutviklinga i dei aller fleste organisasjonar. Jf. 3.3.1 reknar ein med at den uformelle læringa utgjer minst $\frac{3}{4}$, medan den formelle læringa i organisasjonar er mindre enn $\frac{1}{4}$.

Elstad sin modell som eg presenterte i 3.3.1 (figur 2), viste til at læringa kan skje både formelt og uformelt, og både på og utanfor arbeidsplassen. Funna mine viser at det er noko formell læring i personalleiarrolla; nesten alle informantane har ei form for utdanning som kan knytast direkte mot det å vere leiar, anten det har vore ein del av deira grunnutdanning på høgskule eller ved at dei har tatt tilleggsfag/-utdanning. Den formelle læringa skjer slik utanfor arbeidsplassen, og for dei fleste *før* dei går inn i leiarstillinga, sjølv om nokre også har teke vidareutdanning ved sidan av leiarjobben. Det er også noko kurs og opplæring direkte knytt til leiarrolla, både i regi av arbeidsgjevar og kurstilbod utanfor arbeidsplassen. Det verkar likevel som kursing er ein lite planlagt, meir tilfeldig aktivitet: Leiarane får tilbod om kurs og går på desse dersom dei er aktuelle, men tilboda om kurs er liten grad styrt av kva leiarane føler behov for å bli kursa i.

Det som *dominerer* læreprosessane i personalleiarrolla er den uformelle læringa i det daglege arbeidet, dvs. arena 4 i Elstad sin modell. Alle informantane uttalar at dei først og fremst har lært seg personalleiing gjennom erfaringane dei møter som personalleiarar, og at det i hovudsak er gjennom *eiga* erfaring dei lærer. Det er ved å utføre dei daglege oppgåvene, ”*situasjonar som du må løyse*”, at dei lærer. Med andre ord er det den første hovudforma for uformell læring som dominerer; læring basert på egne erfaringar, jf. Nordhaug (3.3.1). Læring er såleis ikkje ein lausriven aktivitet som skjer på bestemte stadar og til bestemte tider, men føregår parallelt med eller innbakt i arbeidsprosessane i kvardagen (Haaland og Dale 2004). Læring og handling heng saman, utøving av eit yrke og læring heng saman.

Eit par informantar viser til at dei har lært noko gjennom styre og leiarverv i friviljuge organisasjonar og ved å skulle administrere eigen familie, arena 3, men dette er ikkje noko sentral læringsform. Når informantane fortel om korleis dei har lært seg personalleiing, vert det også påpeikt at det var greitt med den formelle utdanninga i botnen når ein *byrja* i leiarstillinga, men at det først og fremst er gjennom erfaringar i jobben at dei har lært seg å handtere personalleiarrolla. Læring skjer med andre ord i hovudsak ved det Mumford kalla Type I – prosessar: uformell og ikkje-planlagt læring (jf. 2.4.1).

Informantane gjev uttrykk for at læring skjer ”*ved å prøve og feile*”. Å heile tida skulle lære av eigne erfaringar og feil, kan vere nokså dyrkjøpte røynsler, jf. 3.3.1. Særskilt sidan personalleiing først og fremst handlar om relasjonar med andre menneske, kan det få store negative konsekvensar om vi gjer mange og større feil. Derfor er det viktig at vi også lærer av andre. Å lære av andre kollegaer gjennom *utveksling av erfaringar* er, i følgje Nordhaug (1998b) og Nyen (2005), ein av dei aller viktigaste læringsformene i arbeidslivet. Dette er likevel ikkje ei læringsform som informantane sjølv peikar på som sentral, og gjev få døme på at slik læring skjer. Nokre fortel at dei kan rådføre seg med andre tenesteleiarkollegaer, men det er ikkje etablert nokon faste, formelle fora for slik utveksling, med unntak av tenesteleiarsamlingane annakvar månad. Ei viktig årsak til at det er lite erfaringsutveksling mellom kollegaer, er nok at det er få naturlege møteplassar for leiarane. Dei jobbar i kvar sine einingar og er lokalisert fysisk i ulike bygg. Dei går dermed lett glipp av den uformelle erfaringsutvekslinga dei kan få gjennom å møtast på gangen, i kantina m.v.

Den siste sentrale forma for uformell læring, er Bandura si *modellæring*. Til ein viss grad går det fram av intervjua at leiarane har lært av leiarar dei sjølv har hatt tidlegare, men signaliserer at heller ikkje dette er noko utbreidd læringsform. No når dei sjølv er leiarar, verkar det som det skjer lite slik modellæring. Enkelte informantar uttrykkjer eit behov for å kunne sjå og vite noko om kva andre leiarar gjer i praksis, t.d. gjennom hospitering på andre einingar. Eg har likevel ikkje funne at informantane saknar slik modellæring, men dei etterlyser snarare eit *behov* for å ha eit overordna støttesystem, t.d. ei personalavdeling eller ein personalsjef med spisskompetanse på dei utfordringane som møter dei som personalleiarar. Dette viser igjen ved at det først og fremst er personalsjef eller næraste overordna informantane går til, når dei har personalspørsmål dei ikkje greier å løyse på eiga hand. Personalsjefen/-avdelinga sin plass i organisasjonen synest derfor å vere sentral. Dette blir eit paradoks då trenden i kommunane dei

seinare åra har vore å byggje ned denne typen avdelingar, og leggje meir ansvar på tenesteleiarane sjølve, jf. 2.3.1.

Ut i frå drøftinga over, kan dei ulike måtane leiarane har lært personalleiing på, plasserast slik i Elstad sin modell:

	Utanfor arbeidsplassen	På arbeidsplassen
Formelle opplæringstiltak	1 Høgskuleutdanning, Vidareutd. innan leiging	2 Tilbod om kurs, rollespel/caseøvingar
Uformelle læringsprosessar	3 Leiarverv i lag/organisasjonar, lese litteratur på eiga hand	4 Det daglege arbeidet; gjennom egne erfaringar, noko grad av erfaringsutveksling

Figur 5: Læringsarenaer for personalleiing

Figuren viser kva type læring til personalleiarrolla som vanlegvis skjer på dei ulike arenaene, og kva læringsarenaer som er mest og minst dominerande. Di mørkare skraveringa er i figuren, di viktigare er arenaen for læring av personalleiing. Det vil seie at arena 4, uformell læring i det daglege arbeidet, er den mest dominerande, medan arena 3, uformell læring utanfor arbeidsplassen, er den minst dominerande læringsforma. Eg opplever at det i noko grad skjer meir læring på arena 1 enn på arena 2. I tillegg kan det synast som at dei formelle læreprosessane er viktigast *før* ein går inn i leiarstillinga, men det er dei uformelle prosessane som pregar læringa når ein *er blitt* personalleiar. Med andre ord skjer læringa på arena 1 hovudsakleg før dei er blitt leiarar, medan læringa i arena 2 og 4 skjer medan dei er i rolla som personalleiarar. Som følgje av det, kan det vere grunn til å rette fokuset meir mot dei uformelle læreprosessane, heller enn mot dei formelle, slik det tradisjonelt sett har vore, jf. Langset et al. ovanfor.

Oppsummert kan vi seie at leiarane først og fremst lærer personalleiing gjennom eiga erfaring i det daglege arbeidet. Haaland og Dale (2005:17) seier at viss leiging vert lært gjennom erfaring, er det viktig å få kartlagt kva erfaringar som ein lærer av, og korleis denne læringa skjer. Eg vil derfor drøfte vidare kva som kjenneteiknar dei situasjonane leiarane seier dei har lært av.

7.2 Situasjonar som skapar læring

Eg har vore inne på at sjølv om ein først og fremst lærer av erfaring, så er det ikkje alltid at ein lærer av dei erfaringane ein har gjort seg. Dinest tyder det heller ikkje at ein lærer *like mykje* av all erfaring. Snarare kan det vere slik at det er bestemte situasjonstypar og hendingar som skapar læring, jf. 2.4.1 (Haaland og Dale 2004:7). Den første rolleovergangen frå fagstilling til leiing står i særstilling knytt til læring, men også andre typar hendingar synest å vere viktige, så som konflikhtar, utviklingsarbeid, kriser m.v. Funna mine stadfestar at leiarane oppfattar visse hendingar som meir lærerike enn andre. Dette er hendingar dei tenkjer tilbake på som ei nyttig erfaring. Gjennom å analysere desse, meiner eg å kunne sjå at hendingane inneheld visse typar element som synast å styrkje effekten av læringa:

7.2.1 Dei "store" sakene

Det er ikkje det som skjer i den daglege arbeidet som leiarane opplyser at dei lærer av, men dei skildrar heller større personalsaker som lærerike. Det vere seg konflikhtar mellom medarbeidarar, å skulle seie opp tilsette eller å skulle følgje opp langtidssjukmelde (forteljing 1, 2 og 3). Slike typar saker fordrar at du kan noko om alle dimensjonane ved personalleing og tar i bruk ulike typar kompetansar: den faglege kompetansen ved at du må ha kunnskap om lov- og avtaleverk, og den personlege kompetansen ved at du t.d. må vere ivaretakande i høve medarbeidaren.

Desse sakene går gjerne over ein lengre tidsperiode og medfører at leiarane får tid til å reflektere over det som har skjedd undervegs, retrospektiv læring, og ikkje minst kan førebu seg til det som kjem framover, prospektiv læring (2.4.1). Eller som Moxnes definerer det: prosesslæring der vi lærer av erfaringar og opplevingar (3.3.2). Det som også gjer desse sakene spesielle, i følgje informantane, er at dei som regel går føre seg "på sida av" det vanlege arbeidet. Sakene kjem som ei tilleggsoppgåve og leiarne blir derfor lettare medvitne på at dei jobbar med dei, noko som kan vere med å forsterke læringseffekten.

7.2.2 Erfaringar tidleg i (leiar-)karrieren

Eit fellestrekk ved ein del av hendingane som informantane skildrar, er at det særskilt er dei tidlege erfaringane vi gjer som leiarar, vi hugsar igjen som saker vi lærte mykje av (forteljing 1, 3, 4 og 6). Det kan vere den fyrste store konfliktsaka eller den fyrste langtidssjukmelde medarbeidaren. Dette er kanskje naturleg: når det er fyrste gongen vi erfarer noko, vil det alltid vere mykje vi ikkje kan og vi er truleg opne for å lære. Neste gong vi går gjennom det same, vil

vi ha med oss lærdomen frå den tidlegare erfaringa, og byggje vidare på denne. Også opplevingar tidleg i yrkeskarrieren har sett sine spor hjå informantane, t.d. at dei som ung praktikant eller tilsett opplevde leiarar som ikkje respekterte dei som medarbeidar eller som ikkje var opne for dei innspela dei hadde å kome med. Haaland og Dale (2005) peikar på at det er i den fyrste fasen i den fyrste leiarjobben at leiarar er mest opne for nye erfaringar, og å lære seg dei grunnleggjande læresetningane for korleis ting verkar i ein organisasjon, samt å handtere menneske. På dette grunnlaget og utgangspunktet byggjer leiarane sine grunnleggjande dugleikar, haldningar og vurderingsevner som dei kan ta med seg vidare i si karriere. Linda Hill (2003) har i sine studiar av førstegongsleiarar funne at den grunnleggjande leiaridentiteten vert utvikla i løpet av det første året som leiar. I ein prosess der leiarane prøver å gjere det dei enno ikkje kan, byrjar leiarane å lære det dei *treng* for å kunne fungere som leiarar. Med utgangspunkt i dette, meiner Haaland og Dale at det er overraskande og nærast skuffande å sjå korleis denne læringa vert styrt av tilfeldige faktorar.

7.2.3 Livserfaringane og dei private røynslene

Ein del av informantane meiner at dei har lært mykje av dei erfaringane dei har gjort seg generelt sett i livet. Dei fortel om røynsler frå det å vere arbeidsledig, om nære pårørande som har vore sjuke, korleis nære pårørande har opplevd tøffe arbeidsmessige situasjonar m.v. Dette har gjeve dei erfaringar i å snakke om kjensleladde ting, og å takle dei konfliktane det medfører, og til å kunne stå oppreist når det er noko som er vanskeleg. Alle desse erfaringane oppgjev dei å ha nytte av i jobben som personalleiar. Ein informant fortel at når du opplever motgang privat og klarer å reise deg igjen, så sit du igjen med ei god erfaring som du har vokse på. Dei erfaringane vi har gjort oss som private personar er med dette med å fylle rolla vår som personalleiar. Korleis du er som person vil altså påverke korleis du er som leiar. Som ein informant sa det: "*Det å vere leiar, det er korleis du er som person som er innhaldet*". Dette understrekar igjen at personlegdomen har avgjerande innverknad på leiarskapet, sjølv om vi ikkje nødvendigvis kan finne fellestrekk som kjenneteiknar *alle* gode leiarar, jf. Moxnes sin artikkel som vist til i 6.1.2.

Nettopp desse livserfaringar som informantane skildra, er sentrale når det gjeld utviklinga av den personlege kompetansen. Jamfør Skau (2000:79) er personleg kompetanse eit resultat av bearbeidd livserfaring. Medan teoretisk kunnskap og yrkesspesifikk dugleik raskt vert forelda, er personleg kompetanse noko som ikkje vert forelda, men den kan likevel forfalle over tid. Tid er

derfor ein naudsynt faktor for å kunne utvikle personleg kompetanse. Ein blir aldri "utlært" når det gjeld personleg kompetanse; den er noko vi kan utvikle gjennom heile livet (Skau 2000:79); altså gjennom livserfaringane våre. Personleg kompetanse kan vi ikkje lese oss til, men den er nært knytt til erfaringane våre. Vi lærer både av våre nederlag og feiltrinn, men røynsle påverkar også kva erfaringar vi oppsøker vidare, kva forståingsrammer vi set dei inn i, og kva verknad vi lar dei få ha på oss.

Eg har nemnt skiljet mellom det å ha kompetanse og det å vere kompetent. Skogstad og Einarsen (2005:151) seier at skal ein arbeidstakar kunne forstå, utføre og handtere ein jobb godt, må han vite noko om: *kva, kvifor, korleis og kor tid*. Å vite kva, kvifor og korleis er eit uttrykk for om du har kompetanse eller ikkje, men det er "å vite kor tid" som kan vere avgjerande for om du er kompetent eller ikkje. Livserfaringane generelt og erfaringane i leiarrolla spesielt, er viktige i høve til å skulle lære seg "å vite kor tid". Det handlar om å ha erfaring og kunnskap om kva som er passende tid og stad for ulike typar handlingar, t.d. kor tid det er gunstig å gå inn i ei konfliktsak for å kome ut med best mogeleg resultat for dei involverte partane? Nettopp erfaringar frå slike konfliktsaker har gjeve informantane nyttig lærdom i "å vite når". Dei har lært at det er viktig å gripe inn på eit tidleg tidspunkt i ein konfliktsituasjon: *"Me burde eigentleg tatt møtet med ein gong og ikkje venta til dagen etterpå. For då kom da heilt skeivt ut"*, som informant H formulerte det. "Å vite kor tid" kjem som eit resultat av erfaring, og slik kunnskap vert derfor taus kunnskap. Den vert derfor vanskeleg å formidle til andre, og dei fleste må derfor erfare hendingane og situasjonane sjølv for å tileigne seg denne kunnskapen. Livserfaring og det å vore leiar over tid, med andre ord gjort seg nokre erfaringar, er såleis viktig både for å utvikle den personlege kompetansen, men også å utvikle seg i rolla som personalleiar.

7.2.4 Å oppdage kor stort mynde du har som leiar

Å oppdage kva du faktisk har å seie som leiar, kor stort mynde du har, kor stor vekt det du seier og gjer har, sit igjen som ein stor lærdom hjå informantane (t.d. forteljing 5). Å gå frå å vere vanleg medarbeidar til å bli leiar, medfører at du må tenkje og handle annleis; du får nye relasjonar til andre menneske og dei som gjerne tidlegare var dine sideordna kollegaer. Som leiar er du ikkje lenger individuell bidragsytar, men du bidreg gjennom kva du får andre til å gjere. Dette krev nye arbeidsmåtar og ny kunnskap (Haaland og Dale 2005). Å oppdage og erfare desse sidene, er lærdom som informantane hugsar og tar med seg i det vidare arbeidet

som personalleiar. Leiarane gav uttrykk for at dette gjaldt både positive og negative erfaringar. Desse funna samsvarar med det Haaland og Dale (2005:76) gjev uttrykk for i boka ”På randen av ledelse”:

”Nybakte ledere oppfatter til sin overraskelse at andre mennesker ser og forholder seg annerledes til dem nå når de er i ferd med å bli ledere, enn de gjorde før. Man slipper aldri unna med andres blikk, det man sier på fleip, tas som dødsens alvor, og ting blir fortolket og overfortolket til det ugjenkjennelige. Man kan ikke snakke som man gjorde før, og man er ikke lenger en del av kameratgjengen av medarbeidere”.

Desse erfaringane har lært leiarane at dei heile tida må vere 100 % merksam på det dei gjer og seier, og at dei står fram som rollemodellar for sine tilsette. For enkelte er dette vanskeleg sidan vi gjerne har lyst til å identifisere oss med medarbeidarane og fellesskapet vi var ein del av før. Leiarjobben kan derfor bli ein einsam jobb, dersom vi ikkje kan søkje støtte hjå andre sidestilte leiarkollegaer eller hjå overordna leiing.

7.2.5 Erfaringar frå andre og/eller tidlegare leiarar

Trass i at informantane ikkje hadde tydelege rollemodellar for utvikling av seg sjølv i eiga rolle som personalleiar, har dei fleste likevel brukt eigne erfaringar frå tidlegare leiarar i utforminga rolla. Som ordinært tilsett har vi kanskje opplevd ikkje å bli tatt på alvor, at leiaren ikkje er lydhøyr for synspunkta våre, korleis det er å ha ein leiar som kontrollerer alt vi gjer, eller i positiv lei: korleis det er å få ansvar eller ros og honnør for jobben vi har gjort. Slike erfaringar tar vi med oss, og anten det er medvite eller ikkje, set dette sitt preg på måten vi tenkjer og utøvar leiing på. Haaland og Dale (2005:87) seier at ofte blir inspirasjonen til utforming av eige leiarskap henta frå det ein ynskjer å unngå: dei dårlege førebileta tener til skrekk og åtvaring, og ein prøver å finne ei form som er diametralt annleis. Eksempel frå informantane i mitt prosjekt på dette, var leiaren som hadde dårlege erfaringar frå då han var praktikant (forteljing 6) og leiaren som var avløysar for bønder i sin ungdom (forteljing 4).

7.2.6 Effekten av lærings situasjonane

Dei hendingane eg har skildra ovanfor, er ikkje gjensidig utelukkande. Det er ikkje slik at du lærer èin ting av ei hending og noko anna av ei anna hending. Ofte vil ein situasjon innehalde fleire av desse elementa, t.d. at det er ei stor sak tidleg i leiarkarrieren der du også oppdagar kor mykje du har å bety som leiar. Di fleire av desse elementa ei hending inneheld, di større – eller meir markant – trur eg læringseffekten blir.

Samtidig peika informantane på at sjølv om du lærer meir av visse hendingar enn andre, er det like fullt *heilskapen* av alt du har lært og erfart gjennom livet som gjer deg til den du er: ”*Det er alt i ein sum*” som ein informant uttrykte det, både livserfaringar, utdanning og praksis. Realkompetanse står dermed fram som viktig.

7.3 Grad av læring gjennom tilbakemelding

Tilbakemeldingar frå andre har av fleire teoretikarar vore sett på som ein sentral faktor for læring (Nordhaug 1998b, Wadel 2003, Moxnes 2000). Nyen (2005) seier at det å få tilbakemelding frå overordna er ein av dei fire hovudtypane av læringskjelder i det daglege arbeidet. Dinest er også tilbakemeldingar frå kollegaer, gjennom diskusjonar, ein av desse læringskjeldene. Nordhaug (1998b:204) seier mellom anna at tilbakemelding som er motteke i løpet av læringsprosessen, er med på å auke læringa. Tilbakemelding fremjar læring ved å klargjere forventningar og læringsmål ved å gje retning og rette opp feil, ved å hjelpe individet til å definere og evaluere ytinga si, samt ved å lønne god yting i lærings situasjonane.

Slik tilbakemelding kan også fremje det Argyris og Schön kallar for dobbelkrinslæring (Argyris og Schön 1978). Dobbeltkrinslæring handlar om å setje spørjeteikn ved dei grunnleggjande premissane som ligg til grunn for måten vi handlar på, og vere kritisk og reflektert omkring kva som kjenneteiknar den bruksteorien¹⁴ som produserer handlingane våre. Til skilnad frå einkrinslæring, som handlar om å rette opp feil (endre handling), har vi ved dobbelkrinslæring ein vilje til stadig å vurdere og evaluere dei val vi tar, gjennom open diskusjon med andre (Jacobsen og Thorsvik 2002:335). Erfaringsutveksling mellom kollegaer og tilbakemeldingar frå andre vert då sentrale faktorar.

Informantane mine opplevde varierende grad av tilbakemelding på den jobben dei gjer. Frå at dei opplever at dei får mykje respons frå sine underordna tilsette, er det nærast heilt mangel på respons frå overordna leiarar. Dette kan kanskje delvis forklarast med at det er fleire møteplassar for informantane og deira underordna i det daglege arbeidet, enn det er for informantane og deira overordna leiarar. Dei særskilt lærerike hendingane som eg skildra i 6.2, viser også at leiarane først og fremst lærer når dei er i relasjonen ”leiar – medarbeidar” og sjeldnare i

¹⁴ Argyris (1990) skil mellom uttrykt teori og bruksteori. Den uttrykte teorien er det vi seier at vi gjer, medan bruksteorien er korleis vi faktisk gjer ting i praksis, med andre ord den teorien vi tar i bruk (”theories in use”).

relasjonen ”leiar – overordna leiar”. Dei er også ofte lokalisert fysisk i ulike bygg, og dei har med dette heller ikkje naturlege møtepunkt i det daglege. Møtearenaene mellom leiar og overordna leiar er ofte i meir formelle fora. Det er såleis medarbeidarane som først og fremst ser korleis leiarane fungerer, og har høve til å gje gode tilbakemeldingar på dette. Overordna leiar er i større grad avhengig av informasjon frå andre, for å kunne vite korleis leiarane fungerer. Ofte får desse heller ikkje særleg informasjon, med unntak av dei gongane ting ikkje fungerer. Det var også slik informantane i undersøkinga tenkte: Så lenge dei ikkje hørde noko, rekna dei med at det gjekk greitt, og at dei ville få høyre det om så ikkje var tilfelle. Nokon leiarar kan sikkert trivast med ein slik ”kontrakt”, men andre igjen vil oppleve dette som lite føremålstenleg (Berg 1996:29).

Sjølv om overordna leiar gjerne sit med sekundær informasjon om korleis leiarane fungerer, dvs. informasjon formidla via andre, bør dei ikkje kjenne seg uforplikta til å gje tilbakemeldingar til tenesteleiarane. Som den eine informanten sa om sin overordna kommunalsjef: *”han er jo personalleiar for meg!”*. I dette ligg det visse forventningar om at dei skal gje tilbakemeldingar. Eg opplevde likevel ikkje at informantane var tydelege på at dei ville ha meir tilbakemeldingar, men samtidig hadde dei eit håp – og ei tru – på at dette skulle betre seg framover. Leiarane uttrykkjer likevel størst behov for å få tilbakemeldingar frå dei som dei jobbar *mot*, nemleg medarbeidarane, noko som dei også opplyser at dei får.

7.4 Konsekvensar av å lære av erfaring

Funna mine syner relativt tydeleg at det er gjennom erfaringslæring leiarane lærer seg å handtere personalleiarrolla. Det kan derfor vere føremålstenleg å reflektere over kva konsekvensar dette har for leiarane si læring. Det er ein tendens til å setje liksskapsteikn mellom erfaring og læring, men det er ikkje nødvendigvis slik. Ofte opplever vi hendingar utan at vi nødvendigvis trekkjer lærdom av dei: *”having an experience, but missing the meaning* (McCall 1988, referert i Haaland og Dale 2005). Eg har tidlegare vist til at Argyris hevdar at det er viktig å skilje mellom den blotte erfaring og erfaringslæringa. Til dette seier Johansen at (i Skau 2000:54): *”Det er ikke nok å bare oppleve det som skjer med oss til enhver tid: det er også nødvendig at vi er oss vår opplevelse bevisst. Vi trenger et observerende ego som både reflekterer rundt opplevinga og som er i stand til å knytte den til tidligere erfaringer”*. Evna til å reflektere over dei hendingane vi opplever er, som eg tidlegare har nemnt, sær viktig då det er metakompetanse som står sentralt når vi skal vere personalleiarar. Metakompetanse fordrar nettopp refleksjon.

Erfaringar lærer dessutan leiarar å takle dei utfordringane dei møter, men ingenting om dei situasjonane dei ikkje har møtt. Samtidig er det viktig å vere merksam på at det å lære gjennom erfaring ikkje nødvendigvis impliserer at ein har lært kva som er *føremålstenleg* å gjere. Erfaring kan lære leiarar så vel det ynskjelege som det som ikkje er ynskt, det effektive så vel som det ineffektive, og det etiske så vel som det uetiske. Erfaring er såleis ein farleg læremeister! (Haaland og Dale 2005:174). Det vil derfor vere behov for korreksjonar til det som vert lært gjennom praksis. Slik korreksjon kjem ofte gjennom tilbakemeldingar, men som det var varierende grad av i kommuneorganisasjonen eg forska i.

I 3.3.1 var eg inne på at læring gjennom erfaring gjev opphav til taus kunnskap, og det er alltid vanskeleg å formidle slik type kunnskap. Dette medfører at leiarane ikkje nødvendigvis greier å formidle vidare den lærdomen dei har tileigna seg i personalleiarrolla. Når vi ikkje er medvitne den kunnskapen vi har, er det vanskeleg å formidle den på andre måtar enn gjennom praksis. Det ligg derfor ei utfordring i å gjere denne kunnskapen meir eksplisitt. Når denne best vert formidla gjennom praksis, kan kanskje hospitering hjå andre leiarar vere ein godt eigna læringsarena.

Refleksjonen sin plass i læringa står slik sentralt. Målet må vere å sjå på *kvifor* ting har skjedd, eller skjer, på den måten det gjer. Vi må kunne setje spørsmålsteikn ved oss sjølve, vår læring og korleis vi skal kunne organisere oss best mogeleg (Senge 1999). Det er ikkje nødvendigvis snakk om å gjere noko fundamentalt nytt, men heller å gripe tak i dei erfaringane og den lærdomen vi har i dag og byggje vidare på dette. Å setje ord på hendingar, drøfte dei, nytte omgrep, modellar og teori kan hjelpe oss til å sjå situasjonane i eit nytt lys, og trekkje meir medviten lærdom ut av dei erfaringane vi gjer oss. Å setje ord på hendingane og reflektere over erfaringane, kan også medverke til at den tileigna kunnskapen går frå å vere taus til meir eksplisitt kunnskap, noko som kan føre til at det vert lettare for leiarane å lære seg å handtere personalleiarrolla.

7.5 Oppsummering

Funna syner at leiarane hovudsakleg lærer seg å handtere personalleiarrolla gjennom uformell læring i det daglege arbeidet, også kalla kvardagslæring eller erfaringslæring. Læringa skjer først og fremst på eiga hand, og i mindre grad som erfaringsutveksling mellom kollegaer og

gjennom modellering. Den formelle læringa synest å spele størst rolle *før* vi har gått inn i leiarstillinga, og utgjer slik ein "basiskompetanse" som vi har med oss. Samtidig som det er heilskapen av alt vi opplever og lærer gjennom livet, som gjer oss til den personen vi er, oppgjev informantane at det er visse type hendingar som i større grad enn andre, medverkar til læring i rolla som personalleiar. Desse situasjonane er:

- 1) Dei "store" personalsakene, t.d. oppfølging av langtidssjukmelde, større konfliktsaker
- 2) Erfaringar tidleg i yrkeskarrieren, både generell yrkeskarriere og som leiar
- 3) Særskilde livserfaringar og private røymsler, t.d. å ha vore arbeidsledig eller hatt nære pårørande som har vore sjuke.
- 4) Å oppdage kor stort mynde ein har som leiar
- 5) Erfaringar frå andre og/eller tidlegare leiarar

Situasjonane i mitt materiale skil seg ikkje vesentleg frå funn som er gjort i tidlegare studiar i høve læringssituasjonar for leiding generelt jf. 2.4.1. Det som trer fram som særskilt læringssituasjon i mine funn, er kor viktig *livserfaringane* er for korleis leiarane har lært å handtere personalleiarrolla. Ei hending kan innehalde fleire av dei læringssituasjonane som er skildra ovanfor, og det kan tenkast at di fleire slike situasjonar ei hending inneheld, di større vert også læringseffekten.

Læring gjennom tilbakemelding vert innan generell leidingsteori skildra som viktig. Funna mine viser at leiarane får hyppig tilbakemelding av medarbeidarane sine, men relativt få tilbakemeldingar frå sine overordna. Informantane etterspør likevel ikkje slik tilbakemelding i stor grad. Det kan synast som at det er viktigare for dei å få tilbakemeldingar frå dei som dei faktisk møter i arbeidet kvar dag, nemleg medarbeidarane. Det er likevel individuelt korleis leiarane opplever slik manglande tilbakemeldingar frå overordna leiar.

Konsekvensane av at leiarane først og fremst lærer gjennom erfaring, er at det ikkje nødvendigvis er den mest føremålstenlege handlemåten som blir lært, og at det er individuelt *kva* som blir lært i dei ulike situasjonane. Mykje av den tileigna kunnskapen er også ofte taus kunnskap. Det er derfor viktig at leiarane meir medvite reflekterer over dei erfaringane dei gjer seg, og dessutan får tilbakemeldingar/korreksjonar frå andre. Gjer dei dette, kan dei også lære av kvarandre, og ikkje berre av eigen erfaring – og slik bli meir medviten rolla si som personalleiar.

8 Oppsummering

8.1 Konklusjon

Føremålet med studien har vore å finne ut korleis leiarar opplever det å vere personalleiarar, kva kompetanse dei meiner er viktig i personalleiarrolla, og korleis dei har lært seg å handtere denne rolla. For å få svar på dette, har eg intervjuar 9 tenesteleiarar i ein kommuneorganisasjon. Funna syner at leiarane har ei positiv haldning til å det å vere personalleiarar, og at dei er leiarar nettopp fordi dei likar dei utfordringane dei mellom anna som personalleiarar. Både fagleg og personleg kompetanse vert sett på som viktig når er personalleiar, men informantane ser på den siste forma som er overordna den andre. Det vil seie at det ikkje kjem an på kva du har av fagleg kompetanse, dersom du ikkje samtidig har dei naudsynte personlege eigenskapane som vert definert som viktig for å vere personalleiar. Dessutan er det fruktbart å knytte haldningar, vilje og motivasjon til kompetanseomgrepet når vi snakkar om personalleiing: Du må *like* å vere personalleiar for å vere det; ”du må synst det er kjekt!”

Som personalleiar bør du inneha ein type generell kompetanse, metakompetanse, som du lærer gjennom livserfaring, utdanning og yrkeserfaring, og du må ha vore leiar ei tid for å ha opparbeidd deg *tilstrekkeleg* leiarkompetanse. Slik leiarkompetanse er naudsynt for å sjå kva du kan og ikkje kan i leiarrolla di eller som Friedman og Olaisen (1999) seier det: Ein føresetnad for læring er at du har tilstrekkeleg kompetanse, og du må ha tilstrekkeleg kompetanse for å kunne lære. Funne mine syner dette ved at det er dei leiarane med lengst erfaring som personalleiarar, som i størst grad også ser behovet for å tileigne seg meir kompetanse i rolla.

Vidare syner funna at leiarar først og fremst lærer personalleiing gjennom *eiga* erfaring. Det skjer gjennom uformelle prosessar med arbeidsstaden som læringsarena. Erfaringsutveksling *mellom* kollegaer og modellæring vert i mindre grad nytta. Det er visse typar hendingar i personalleiaren sitt daglege virke, som i større grad enn andre hendingar set i gong læreprosessar.

Endeleg syner funna at det eksisterer få formelle organisatoriske kompetanseutviklingstiltak knytt til det å kunne utvikle seg som personalleiar. Leiarane trur sjølv at m.a. nettverksgrupper av tenesteleiarar, hospitering hjå andre leiarkollegaer, meir aktiv bruk av fellessamlingar for alle tenesteleiarar og å nytte mentor/rettleiar, kan vere aktuelle kompetanseutviklingstiltak som

organisasjonen kan setje i verk for å utvikle personleg kompetanse og metakompetanse hjå leiarane.

8.2 Korleis arbeidsgjevar kan leggje til rette for læring og utvikling innan personalleiing – i lys av funna

Kva kunnskap gjev så funna mine om korleis arbeidsgjevarar kan tenkje når dei skal leggje forholda til rette for at leiarane skal utvikle seg som personalleiarar? Eg har sagt at personalleiing handlar om å tileigne seg og utvikle generelle *kompetanseformer*; såkalla metakompetanse. Slik sett kan vi tenkje oss at opplæring til personalleiarrolla kan skje ”kvar som helst”, då den aktuelle kompetansen verken er organisasjonsspesifikk eller oppgåvespesifikk. Samstundes viser funna at det er arbeidsplassen, organisasjonen, som først og fremst er *arena* for læring av personalleiing; læringa skjer i det daglege arbeidet der leiarane kjem i situasjonar som dei må løyse. Når metakompetanse så føreset at ein reflekterer, meiner eg at opplæringa nettopp bør ta utgangspunkt i leiarane sin eigen arbeidssituasjon, dei erfaringane dei gjer seg kvar dag, og reflektere over desse. Arbeidsgjevar bør leggje til rette for at slik refleksjon også kan skje i lag med andre, t.d. gjennom nettverksgrupper eller rettleiing. På denne måten får personalleiarane viktig korreksjon/tilbakemeldingar frå andre, og kan lære, ikkje berre av eigne, men også av andre sine erfaringar. Det blir viktig å skape arenaer for kunnskapsdeling i organisasjonen, og at leiarane lærer å lære av dei daglege hendingane. Det er dette Argyris og Schön (1978) kallar deuterolæring; å lære av å lære.

Funna tilseier også at arbeidsgjevar bør ta særskilt ansvar for å ivareta dei ferske leiarane. Då desse leiarane er nye, har dei ikkje tilstrekkeleg leiarkompetanse og vil dermed heller ikkje alltid sjå kva dei har behov for å lære. Dette kan arbeidsgjevar løyse ved t.d. å opprette netteverksgrupper med både nye og erfarne leiarar, eller at dei nye leiarane får tilbod om rettleiing.

8.3 Tankar om vidare forskning på personalleiarrolla

Med utgangspunkt i funna mine, er det særskilt tre område eg meiner kunne vore interessant å forska vidare på:

- At personalleiarrolla vert rapportert å vere den mest utfordrande, samtidig som det er lagt lite til rette for opplæring i å handtere denne rolla i organisasjonane, skulle kanskje tilseie at dette var ei rolle leiarane gjerne ikkje ville ha. Funna viser tvert om at dette ikkje er tilfelle.

Det kunne vore interessant å reflektere og forske vidare på dette. Ser vi på den økonomiske og faglege sida av leiarrolla, er det i større grad rammer for korleis leiarane kan utøve desse oppgåvene. Spelerommet er kanskje minst knytt til det økonomiske ansvaret, og funna viste også at det var dette ansvaret flest leiarar ville valt vekk om dei fekk høve til det. Ser vi på personalleiarrolla, står truleg leiarane meir fritt med tanke på korleis dei skal utøve denne rolla i relasjonen til dei tilsette. Personalleiarrolla er såleis kanskje den rolla der leiarane i størst grad har høve til å setje sitt individuelle preg, dvs. gje rolla eit personleg tilsnitt. Er dette ei forklaring på at dei likar rolla så godt?

- Funna mine har vist at leiarane opplever manglande tilbakemeldingar frå overordna leiar. Det gjeld både mangel på forventningar i høve jobben og mangel på tilbakemeldingar på det arbeidet dei gjer. Samtidig fortel dei at dei får tilstrekkelege tilbakemeldingar frå sine underordna både når det gjeld forventningar og arbeidsinnsats. Tilsvarande funn er også gjort av Longva og Kirkeberg (2003). Resultata frå ei medarbeidarundersøking i 2005 i organisasjonen eg forska i, viste at dei tilsette fekk for lite tilbakemeldingar frå *sine* leiarar, dvs. mine informantar. Med andre ord at også dei ordinært tilsette i organisasjonen opplever manglande tilbakemelding frå *sine* overordna. Er det då slik at vi har lettare for å fange opp og ta til oss tilbakemeldingar gjeve av underordna, medan vi har vanskelegare for å oppfatte og ta til oss dei tilbakemeldingane vi får frå våre overordna? Kan vi seie at leiarane lærer at sine underordna, men ikkje motsett. Vi kan då vidare stille spørsmålet om hierarki fungerer; lærer organisasjonane oppover, men ikkje nedover?
- Trenden er at kommunane i stadig større grad legg meir ansvar ut på mellomleiarane, eller det eg i undersøkinga definerer som tenesteleiarar, jf. 2.3.1. Dette gjeld også ansvar for personalet. Sentrale personalavdelingar vert no ofte bygde ned. Samtidig viser funna mine at leiarane meiner det er behov for eit slik overordna støttesystem for å ha ein diskusjonspartner og nokon å rådføre seg med i vanskelege personalsaker. Leiarane sin praksis viser også at dei først og fremst går til personalsjefen når dei har personalspørsmål dei ikkje greier å løyse på eiga hand. Kva konsekvensar får nedbygginga av personalavdelingar for korleis leiarane greier å handtere personalleiarrolla, og vil denne nedbygginga medføre ei større fragmentering i korleis personalleiarrolla vert utforma og utøvd?

8.4 Avslutning

Frå at ein tidlegare har hatt eit mekanisk og biologisk syn på personalleiing, kan det i dag sjå ut til at ein legg større vekt på relasjonar, og det sjå dei tilsette som den viktigaste ressursen i organisasjonen. Relasjonsperspektivet har vore ein underliggjande faktor i undersøkinga mi, og sjølv om eg ikkje har forska særskilt på dette, meiner eg at funna mine har styrka trua på at det er i den retninga synet på personalleiing bør gå i.

Studien syner at relasjonsdimensjonen i leiing, dvs. å vere leiar for menneske, *er* utfordrande, men den vert også opplevd som spanande. Ein viktig nøkkelfaktor for å vere personalleiar, er at du *likar* det; ”du må synst det er kjekt!”. Derfor er det også viktig at arbeidsgjevar har fokus på, og gjev leiarane høve til, å utvikle seg i rolla. Trening, personleg utvikling og det å vere medviten sitt leiarskap er viktige faktorar for å bli ein god leiar.

Litteraturliste

Argyris, Chris og Schön, Donald (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publ. Comp. Reading, Mass

Argyris, Chris (1990): *Bryt forsvarsrutinene – hvordan lette organisasjonslæring*”, Universitetsforlaget, Oslo

Bakka, J.F., Fivelsdal, E. og Nordhaug, O.(2004): *Organisasjon og ledelse – Struktur, prosesser, læring og kultur*, 4. utgåve, Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo

Berg, Morten E. (1996).: *Lederutvikling. Situasjon – Virkemidler - Belønning*, 2. utgåve, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Bunkholdt, Vigdis (1989): *Lærebok i psykologi*, 3. utgåve, TANO A.S. Oslo

Busch, T. og Vanebo, J.O. (2003): *Organisasjon og ledelse – et integrert perspektiv*, 5. utgåve, Universitetsforlaget AS, Oslo

Dalin, Åke (1993): *Kompetanseutvikling i arbeidslivet – veier til den lærende organisasjon*, J.W. Cappelens Forlag AS, Oslo

Dalland, Olav (2002): *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Døving, Erik, Elstad, Beate og Haugland, Sven A. (2001): *Utvikling av realkompetanse på arbeidsplassen. Uformell læring i tre norske virksomheter*, SNF-rapport 03/2001, Stiftelsen for samfunns- og næringslivsforskning, Bergen

Ekeland, Tor-Johan (2005): *Roller: Organisasjonens skuespill*, I Skogstad, Anders og Einarsen, Ståle: *Den dyktige medarbeider, behov og forventninger*, Fagbokforlaget, Bergen

- Elstad, Beate (2000): *Generation of interpersonal skills: A study of informal learning among volunteers*, Avhandling for graden dr.oecon., Norges Handelshøyskole
- Finstad, Nils (1999): *Arbeidsgiverpolitikk og ledelse i kommunene*”, Underveisrapport frå Kommunenes Sentralforbund si satsing “Arbeidsgiverrelatert FoU”, Kommuneforlaget AS, Oslo
- Fischer, Grete og Sortland, Nils (2003): *Innføring i organisasjonspsykologi*, 3. utgåve, Universitetsforlaget, Oslo
- Friedman, Ken og Olaisen, Johan (1999): *Underveis til fremtiden – kunnskapsledelse i teori og praksis*, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, Bergen
- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskaplige metoder*, Fagbokforlaget, Bergen
- Halvorsen, Knut (1993): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskaplig metode*, Bedriftsøkonomenes Forlag A/S, Oslo
- Haugen, Per E. (2004): *Medarbeiderskap. Lærende arbeid*, Gyldendal Akademisk forlag, Oslo
- Hellevik, Ottar (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Universitetsforlaget AS, Oslo
- Hill, Linda A. (2003): *Becoming a Manager – How New Managers Master the Challenges of Leadership*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts
- Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn: *Metodevalg og metodebruk*, 3. utgåve, TANO A/S, Oslo
- Haaland, Frode H. (2005): *Om å gå frå fagstilling til ledelse*, artikkel henta frå nettsida www.nysomleder.no 10.03.2005
- Haaland, Frode H., og Dale, Frode (2004): *Læring i overgangen til ny lederstilling: Om håndtering av lederskifte i læringsperspektiv*, De Gode Hjelperne AS, Oslo

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

Irgens, Eirik J.(1998): Personalledelse i en foranderlig verden. I *Bedriften* mars 1998, s. 27-29

Jacobsen, Dag Ingvar (2000): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode*, Høyskoleforlaget AS, Kristiansand

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*, Fagbokforlaget, Oslo

Jakobsen, Cathrine Filstad (2003): *Nyansatte i organisasjoner – perspektiver på læring og organisasjonssosialisering*, Abstrakt Forlag AS, Oslo

Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid (2003): *Psykologi i organisasjon og ledelse*, Fagbokforlaget, Bergen

KL, Amtsrådsforeningen, København Kommune, Frederiksberg kommune, H:S, Dansk Socialrådgiverforening, HK/Kommunal og Teknisk Landsforbund (2002): *Individuel kompetenceudvikling – en vejledning*”, Grefta Trykk A/S, Danmark. Tilgjengeleg på www.personaleweb.dk henta 23.03.06.

KL og KTO (2003): *Førlederudvikling*, Tryk Bureauet A/S, Danmakr. Tilgjengeleg på www.personaleweb.dk, henta 23.03.06

KL og KTO (2005): *Ledere der lykkes. En undersøgelse af kernekompetencer hos succesfulde ledere på kommunale arbejdspladser*, Arco Grafisk A/S, Danmark. Tilgjengeleg på www.personaleweb.dk, henta 23.03.06

Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall

Kommunenes Sentralforbund (KS) (2001): *Hvordan bli en attraktiv arbeidsgiver? Et idèhefte for å beholde og rekruttere medarbeidere*, 1. hefte i serien ”Kampen om arbeidskraften”, Kommuneforlaget AS, Oslo

Kommunenes Sentralforbund (2002): *Ny giv i arbeidsgiverpolitikken. Et diskusjonshefte for utvikling av holdninger og handlinger for kommunale arbeidsgivere*, Kommuneforlaget AS, Oslo

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal AS, Oslo

Kunnskapsforlaget (2003): *Fremmedordbok*, Kunnskapsforlaget, Oslo

Lai, Linda (2004): *Strategisk kompetansestyring*, 2. utgåve, Fagbokforlaget, Oslo

Langseth, Petter, Nordhaug, Odd og Werring, Henri (1988): *Personaladministrasjon*, TANO Forlag, Oslo

Larsen, Knut Arild, Longva, Frode, Pape, Arne og Reichborn, Anders N. (1997): *Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter*, Fafo, Oslo

Longva, Tore og Kirkeberg, Tore (2003): *Design av lederutviklingsprogrammer*, artikkel henta frå nettstaden www.kunne.no 23.03.02006

Martinsen, Øyvind L. (2005): *Lederskap – spiller det noen rolle?*, Forskningsrapport 5/2005, Institutt for ledelse og organisasjon, Handelshøgskolen BI, Bergen

McCall, Morgan W. jr., Lombardo, Michael M. og Morrison, Ann M.: *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*, Lexington Books, New York

Mikkelsen, Aslaug (1996): *Medarbeidersamtaler og læring i organisasjoner*, Cappelen Akademisk Forlag AS, Oslo

Mintzberg, H. (1973): *The nature of managerial work*, Harper and Row, New York

Morgan, Gareth (1988): *Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteori*, Universitetsforlaget, Oslo

Moxnes, Paul (2000): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*, ny utgåve, Forlaget Paul Moxnes, Oslo

Moxnes, Paul (2006): Personlighetstrekk og ledelse, I spalta "Lederfokus" i *Ukeavisen ledelse*, 12.05.2006

Mumford, Alan (1988): *Developing Top Managers*, Aldershot, Gower

Nordhaug, Odd (red.) (1990): *Læring i organisasjoner – utvikling av menneskelige ressurser*, TANO A/S, Bergen

Nordhaug, Odd (1993): *Human Capital in Organizations – Competence, Training and Learning*, Scandinavian University Press & Oxford University Press, Oslo/New York

Nordhaug, Odd (1998a): *Kompetanseutvikling og ledelse. Utvalgte emner*, Tano Aschehoug, Bergen

Nordhaug, Odd (1998b): *Målrettet personalledelse*, 2. utgave, Tano Aschehoug, Bergen

Nordhaug, Odd (2002a): *Kunnskapsledelse: trender og utfordringer*, Universitetsforlaget, Oslo

Nordhaug, Odd (2002b): *Strategisk personalledelse – utvalgte emner*, 2. utgåve, Universitetsforlaget, Oslo

Normann, Richard (1991): *Service management*, Bedriftsøkonomenes Forlag, Oslo

NOU 1986:23: *Livlang læring*, Noregs offentlige utredninger

NOU 1997:25: *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*, Buerutvalget si innstilling, Norges offentlige utredningar

Nyen, Torgeir (2005): *Livslang læring i norsk arbeidsliv II, Resultater frå Lærevilkårsmonitoren 2005*, Fafo, Oslo

Polanyi, Michael (1967): *The tacit dimension*, Doubleday, Garden City, New York

Rosland, Kjell G. (1999): *Arbeidsledelse. En grunnleggende innføring*, NKI Forlaget, Oslo

Senge, Peter (1999): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*, Egmont Hjemmets bokforlag, Oslo

Skadsdammen, Åse (1992): *Personalet som strategisk ressurs – en innføringsbok om organisasjonen og dens aktører*, Bedriftsøkonomens Forlag A/S, Oslo

Skau, Greta Marie (2000): *Gode fagfolk vokser..... personlig kompetanse som utfordring*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Skogstad, Anders og Einarsen, Ståle (2005a): *Den dyktige medarbeider: Høy kompetanse eller bare velvilje?* I Skogstad, Anders og Einarsen, Ståle (red): *Den dyktige medarbeider, behov og forventninger*, Fagbokforlaget, Bergen

Skogstad, Anders og Einarsen, Ståle (2005b): *Den dyktige medarbeider, behov og forventninger*, Fagbokforlaget, Bergen

Strand, Torodd (2001): *Ledelse, organisasjon og kultur*, Fagbokforlaget, Bergen

Quivey, Martha (1998): *Ledelse er vekst – en innføring i administrasjon og ledelse*, Universitetsforlaget AS, Oslo

Wadel, Cato (2003): *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*, SEEK A/S, Flekkefjord

INTERVJUGUIDE

1) Kva syn har leiarar på rolla som personalleiar?

1. Kva sentrale oppgåver og funksjonar tenkjer du ligg til rolla som personalleiar – generelt sett?
2. Kva er personalleiing for deg i din arbeidskvardag?
3. Korleis *opplever* du rolla di som personalleiar?
4. Skulle du *ynskje* at rolla di som personalleiar var annleis?
5. Kva likar du *best* med å vere personalleiar?
6. Kva likar du *minst* med å vere personalleiar?
7. Kva opplever du som det *vanskelegaste* ved å vere personalleiar?
8. Veit du kva medarbeidarane dine *forventar* av deg i personalleiarrolla? I så fall kva forventar dei? Viss ikkje, kva trur du dei forventar?
9. Har du opplevd episodar der du og dine medarbeidarar har hatt *ulikt syn* på korleis ei personaloppgåve skulle løysast? Eksempel.
10. Veit du kva din næraste overordna leiar forventar av deg i rolla som personalleiar? I så fall kva forventar den? Viss ikkje, kva trur du vedkomande forventar?
11. Har du opplevd episodar/situasjonar der du og din overordna leiar har hatt *ulikt syn* på korleis ei personaloppgåve skulle løysast? Eksempel?
12. Som tenesteleiar har du, i tillegg til *personalansvar*, også eit *økonomisk* og *fagleg* ansvar.:
 - Kva av dei tre ansvarsområda hadde du *minst dugleik i* når du tok til i tenesteleiarstillinga?
 - Korleis er *tidsbruken* din fordelt på desse 3 ansvarsområda, over tid?
 - Skulle du *ynskje fordelinga* mellom ansvarsområda var annleis? Kvifor?
 - Viss du skulle få lov til å velje, kva av desse ansvarsområda ville du som leiar helst *valt vekk*?
13. Har synet ditt på rolla som personalleiar *endra seg over tid*? Korleis Kvifor?

2) **Kompetanse ved utøving av personalleiing**

14. Kva *kompetanse* meiner du er viktig for å vere personalleiar?
15. Kva *einskildkompetanse* vil du trekkje fram som den aller viktigaste som personalleiar?
16. *I din første leiarjobb*, var du godt nok førebudd til *utfordringane* som venta deg som personalleiar? Kva har overraska deg mest ved å vere personalleiar?
17. Føler du at du i dag har tilstrekkeleg kompetanse som personalleiar? Evt. på kva område treng du meir kompetanse?

3) **Korleis leiarar har lært seg å handtere personalleiing?**

18. Korleis har du *lært deg* å handtere personalleiing?
19. Er det faktorar ved arbeidssituasjonen din som *fremjar eller hemmar læring* av personalleiing?
20. Får du respons frå dine *medarbeidarar* som bidrar til å utvikle deg sjølv som personalleiar?
21. Får du respons frå dine *overordna* som bidrar til å utvikle deg sjølv som personalleiar?
22. Kan du nemne sentrale *hendingar/episodar* (på eller utanfor arbeidsplassen) som du meiner har lært deg mykje i høve rolla som personalleiar? (konkrete eksempel)
23. Kva gjer du når du i personalleiarrolla har *spørsmål du ikkje greier å løyse* på eiga hand? Kven rådfører du deg evt. med?
24. Kva *person/-ar har betydd mest for deg* når det gjeld læring av personalleiing? Kva funksjon har (eller har hatt) denne/desse i høve deg?

4) **Formelle opplæringsrutinar i høve personalleiing i organisasjonen?**

25. Kva *type opplæring* gjev arbeidsgjevaren din i personalleiing? (Eksempel, omfang og kven initierer).
26. Viss no din *overordna* kom til deg og sa at no skal vi fokusere på personalleiing og spør deg: kva type opplæring innanfor personalleiing ynskjer du deg og korleis kan vi organisere denne opplæringa?

Til slutt:

Er det andre ting du har lyst til å ta opp/leggje til?

Korleis synest du det var å snakke om dette temaet?

BAKGRUNNSINFORMASJON

om informantar til masterprosjekt om personalleing

Alder: Kjønn:

Stilling:

Tal år som leiar med personalansvar:

Generell utdanning:

Formell utdanning innan personalleiing:

Kor mange ulike stillingar har du hatt med personalansvar (type stillingar):

Intern/eksternt rekruttert i noverande stilling:

Tal år som tilsett i noverande organisasjon:

Tal år med personalansvar i noverande stilling:

Kor mange tilsette har du personalansvar for i noverande stilling:

Kva type medarbeidarar er du leiar for (ufaglært, faglært eller høgskuleutdanna):