

MASTEROPPGAVE I ENDRINGSLEDELSE



Førstegangsledere – hvilke utfordringer møter de?

Samfunnsvitenskapelig fakultet

Universitetet i Stavanger

Våren 2018

Ingrid Hognestad Aspøy & Astrid Nyborg Fossgård

**MASTERGRADSSTUDIUM I
ENDRINGSLEDELSE**

MASTEROPPGAVE

SEMESTER:

Vår 2018

FORFATTER(E):

Astrid Nyborg Fossgård

Ingrid Hognestad Aspøy

VEILEDER:

Professor Aslaug Mikkelsen

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

Førstegangsledere – hvilke utfordringer møter de?

EMNEORD/STIKKORD:

Lederutvikling, førstegangsledelse

SIDETALL: 69

STAVANGER

DATO/ÅR

Forord

Endelig kom dagen! Vi har levert vår masteroppgave, og kan med det se tilbake på en fullført mastergrad i Endringsledelse ved Universitetet i Stavanger. Det siste halve året har vært en berg og dalbane, men alt i alt en spennende reise. Gjennom ni unike intervjuer har vi fått muligheten til å få innsyn i ledernes egne tanker, oppfatninger og opplevelser, og fått flere ulike syn på teamet førstegangsledelse. Ikke minst så har vi blitt bedre kjent med hverandre, og mer reflekterte over hvordan vi selv ønsker å bli som rådgivere eller ledere gang i fremtiden.

Vi har mange å takke. Først og fremst vil vi takke lederne vi har intervjuet, og organisasjonen for at vi fikk intervju noen av deres ledere. Uten dere, hadde dette virkelig ikke vært mulig. Vi vil også takke vår veileder, professor Aslaug Mikkelsen, for hennes støtte og veiledning i prosessen. Sist, men ikke minst vil vi også takke venner og familie, for deres tålmodighet og enorme støtte i denne hektiske perioden.

Nå venter nye eventyr!

Stavanger, juni 2018

Ingrid & Astrid

Sammendrag

De siste hundre årene har ledelsesindustrien eksplodert. Årlig blir det brukt flere milliarder USD på lederutvikling globalt. Det er derfor interessant å se på om dette har noen effekt. Hensikten med denne studien har vært å få mer kunnskap om lederutvikling av førstegangsledere. Herunder hvilke utfordringer de møter, og hvordan organisasjonen forbereder og støtter opp om disse. Studien er en kvalitativ casestudie, hvor vi har intervjuet ni førstegangsledere som har fullført samme lederutviklingsprogram.

Studien viser at førstegangslederne møter ulike utfordringer. De største utfordringene var planlegging, personalsaker, personalansvar og delegering. Dataene viser at de erfarne lederne mente at personalsakene var mest utfordrende, fordi det kunne påvirke medarbeiderne personlig i jobb, fritid og fremtid. De uerfarne lederne forteller at langtidsplanlegging var det mest utfordrende, fordi det ofte oppstår uforutsette endringer på prosjektene. Organisasjonen forbereder nye ledere på disse utfordringene ved å sende dem på Talentskolen, hvor de får en introduksjon i organisasjonens rutiner og prosedyrer. Studien viser at organisasjonen ikke har et formelt støtteprogram. Dataene viser videre at lederne opplever å få støtte fra støtteavdelingene på hovedkontoret, og fra andre i sin prosjektgruppe. I tillegg viser funnene at lederne opplever at sin nærmeste leder fungerer som en uformell mentor.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
Figurliste	vi
1.0 Innledning	1
2.0 Teori	2
2.1 Ledelse.....	2
2.2 Lederutvikling.....	7
2.4 Førstegangsledelse	9
2.3 Læring og kunnskapsdeling.....	18
2.4 Forskningsspørsmål	20
3.0 Metode	21
3.1 Presentasjon av organisasjonen	21
3.2 Forskningsdesign.....	22
3.3 Kvalitativt intervju.....	23
3.3.1 Valg av informanter og respondenter	24
3.3.2 Intervjuguiden.....	24
3.3.3 Innsamling av data	25
3.3.4 Transkribering	25
3.4 Analyse.....	26
3.5 Reliabilitet og validitet	27
3.5.1 Reliabilitet	27
3.5.2 Validitet	27
3.6 Etikk.....	29
4.0 Resultater	30
5.0 Diskusjon	56
5.1 Ledelsesmessige implikasjoner og videre forskning	65
5.2 Begrensninger ved studien.....	66
6.0 Konklusjon	67
7.0 Kilder	68
8.0 Vedlegg	74
8.1 Vedlegg 1 – Informasjon til respondentene.....	74
8.2 Vedlegg 2 - Intervjuguide.....	75

Figurliste

Figur 1: Prosessen for overgangen til ledelse (Plakhotnik et al., 2011, s. 37)	10
Figur 2: Læringsutfordringer i identitetsskiftet (Dale, 2016).....	13
Figur 3: Kolbs læringssirkel (Kolb, 1984, s. 21).....	19
Tabell 4. 1: Hva respondentene synes er viktig for å være en god leder.....	30
Tabell 4. 2: Respondentenes forventinger til Talentskolen.	31
Tabell 4. 3: Respondentenes beskrivelser av hvordan de tilegner seg kunnskap.	33
Tabell 4. 4: Respondentenes beskrivelser av hvordan de utvikler organisasjonen.	34
Tabell 4. 5: Respondentenes beskrivelser knyttet til kommunikasjon.	35
Tabell 4. 6: Respondentenes beskrivelse av planlegging og koordinering.	36
Tabell 4. 7: Respondentenes opplevelser av å rapportere avvik.	37
Tabell 4. 8: Respondentenes beskrivelse av å være frontfigur og bindeledd.	38
Tabell 4. 9: Respondentenes beskrivelser av å ta beslutninger og håndtering av ulike situasjoner.	39
Tabell 4. 10: Respondentenes beskrivelser av å ha personalansvar.	40
Tabell 4. 11: Respondentenes beskrivelse av sin lederstil.	42
Tabell 4. 12: Respondentenes utfordringer knyttet til identitetsskiftet.	44
Tabell 4. 13: Respondentenes beskrivelser av identitetsskiftet – fortsettelse.	47
Tabell 4. 14: Respondentenes utfordringer knyttet til delegering.	48
Tabell 4. 15: Respondentenes tanker knyttet til endring i relasjoner.	50
Tabell 4. 16: Ulike typer støtte respondentene får i overgangen fra medarbeider til leder.	53

1.0 Innledning

Ledelse har de siste årene vokst frem som en egen funksjon, som et resultat av dette har ledelsesindustrien eksplodert (Arnulf, 2012, s. 92; Kellermann, 2012, s. 153). Totalt viser estimater at det årlig anvendes mellom 10-15 og 50 milliarder USD på lederutvikling globalt. Human Resources Norge estimerte i 2008 at det årlig blir brukt 1 milliard NOK på ulike former for lederutvikling nasjonalt. Lederutvikling er ikke bare et ideal for å utvikle ledelse, men har også blitt en sentral del av enhver HR funksjon i de fleste organisasjoner. Dette på tross av at ingen forskning frem til nå kan gi svar på hvordan man best kan drive med lederutvikling, eller om utvikling av ledere har noen effekt på effektiviteten i organisasjoner (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 291). Lederutvikling er viktig for å beholde og utvikle egne ledere, men også viktig for at organisasjoner skal kunne tiltrekke seg fremtidige ledere. Fokuset på lederutvikling kan ses på som et ledd i en organisasjons rekrutteringsprogram. Det kan også gjøre organisasjonen til en mer attraktiv arbeidsplass for eksterne søkere (Crowley-Henry, 2013, s. 21).

Å bli leder er en anerkjennelse i den vestlige kulturen (Stettner, 2007, s. 7). For de fleste nye ledere blir overgangen stor når de skal gå fra å være individuell bidragsyter til å være leder, hvor man i hovedsak skal bidra gjennom andre (Dale, 2016). Haaland og Dale (2005, s. 5) viser gjennom sitt empiriske arbeid at det å *bli* leder er noe annet enn å *være* leder. De viser til at førstegangsledere går gjennom et identitetsskifte, hvor de går fra fagarbeider til leder. Dette er en prosess som er mer krevende enn hva de fleste førstegangsledere klarer å forutse. Så hvordan forbereder organisasjoner sine førstegangsledere på den nye hverdag? Hvilke utfordringer ser de nye lederne på som krevende? Og ikke minst, hvem støtter de nye lederne seg på? Gjennom å intervjuer ni førstegangsledere hos en av landets største anleggsentreprenører har vi vært på jakt etter svar på disse spørsmålene.

Hensikten med, og problemstillingen i denne studien blir dermed: *“Hvilke utfordringer møter førstegangsledere, og hvordan forbereder og støtter organisasjonen opp om disse utfordringene?”*

2.0 Teori

2.1 Ledelse

Begrepet ledelse har blitt brukt i vitenskapelige teorier i over hundre år, uten at det har blitt presisert *en* definisjon (Kolltveit, Lereim & Reve, 2009, s. 177). Ulike forutsetninger, assosiasjoner og forskjellig bruk av synonymer har gjort betydningen av ordet enda mer uklart (Yukl, 2013, s. 18). Dette har resultert i at det finnes like mange definisjoner på ledelse, som antall teoretikere. Det kan derfor være vanskelig å konstatere hva ledelse egentlig er (Arnulf, 2012, s. 11). En definisjon som kan være relevant for studien vår er Yukl (2013, s. 23) sin definisjon på ledelse: "Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives". En annen definisjon som også kan være relevant er Hersey og Blanchard (1993) sin definisjon av ledelse: "Ledelse er en funksjon av leder, medarbeider og den aktuelle situasjonen. Ledelse er en prosess hvor en påvirker et individ eller en gruppe til økt anstrengelser for å oppnå et spesifikt mål i en gitt situasjon". Yukl hevder med sin definisjon det samme som Hersey & Blanchard hevder i sin, at ledelse er en prosess hvor man påvirker andre til å forstå hva som må gjøres, og hvordan dette skal utføres. Videre hevder Yukl at innflytelse og initiativ er kjernen i ledelse, dette er noe som må læres gjennom personlige erfaringer (Klemsdal, 2013; Yukl, 2013, s. 19). Alle situasjoner er unike, og de ulike erfaringene og utfordringene kan hjelpe en leder til å finne en balanse mellom de ulike rollene en leder har (Elden, 1986; Yukl, 2013, s. 143).

Yukl (2013, s. 24) viser til at atferden som utøves for å få andre til å forstå hva som må gjøres og hvordan dette skal utføres, kan være både direkte og indirekte. Dette kalles direkte og indirekte lederskap. Ved direkte lederskap prøver lederen å påvirke medarbeiderne ved å omgås med dem, for eksempel ved å sende dem e-mail, arrangere møter med små grupper eller delta i aktiviteter sammen med medarbeiderne. Denne ledermåten blir ofte brukt for å forbedre effektiviteten og påliteligheten i en prosess. Ved indirekte lederskap vil lederen kunne ha innflytelse på de ansatte uten å være i direkte kontakt med dem. Eksempler på dette kan være gjennom formelle program, systemer, prosedyrer og strukturer, og gjennom delte verdier. Viktige egenskaper en leder bør inneha i direkte og indirekte lederskap er forståelse og evnen til å tolke egne medarbeidere og den aktuelle organisasjonen. I tillegg er det viktig å kunne skape tillit, beundring, lojalitet og respekt hos sine medarbeidere.

Det er stor uenighet når det kommer til oppfattelsen av lederskap. Yukl (2013, s. 24) hevder at det finnes to hovedsyn på ledelse. Det første synet er ledelse som en rolle eller posisjon hvor lederen står i fokus. Her analyserer man lederens rolle, atferd og fokus, og effekten dette har på medarbeiderne (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 294). Blir ledelse oppfattet som en rolle eller posisjon, ser man på ledelse som en spesialisert rolle, hvor lederen har egne ansvarsområder og funksjoner. Her vil gruppen som ledes anerkjenne lederens posisjon og selv innta rollen som etterfølger. I det andre synet på ledelse, oppfattes ledelse som en relasjon og prosess, hvor interaksjonen mellom ledere og medarbeidere står i fokus (Yukl, 2013, s. 19). I følge denne oppfattelsen vil det variere hvem som utfører hvilke oppgaver, med tanke på hvilke oppgaver som skal utføres, hvordan de skal utføres og hvilke relasjoner gruppen har til hverandre. Her vil ledelse være både formelt og uformelt, hvor de viktige avgjørelsene blir tatt sammen. Uansett hvilken oppfattelse man har av ledelse, vil man alltid kunne oppleve konfliktsituasjoner. Enten det er konflikter hvor man selv som leder er involvert, eller at det er konflikter hvor man må tilrettelegge for konflikthåndtering. Slik som med begrepet ledelse, finnes det ingen eksakt definisjon på hva en konflikt er (Nordhelle, 2006, s. 20). Definisjonen man velger å bruke er avhengig av situasjonen, assosiasjoner og ulike forutsetninger. Vi har valgt å bruke definisjonen til Skjørshammer (2002, s. 12). Han beskriver konflikter som en prosess som starter når et individ eller en gruppe opplever uenigheter med andre individ eller grupper, hvor problemløsningen ikke resulterer i et akseptabelt resultat. En vesentlig egenskap som forskere har påpekt i konflikter er kommunikasjon (Putnam, 1997, s. 1). Det er gjennom kommunikasjon uenighetene blir formet, konflikten blir definert og oppfattelsen innrammes. Kommunikasjon har ingen funksjon med mindre det er samspill mellom den som forteller og den som lytter (Kolltveit et al., 2009, s. 206). For å løse en konflikt krever det derfor samspill mellom de ulike partene. I tillegg er det viktig at man som leder er fleksibel og legger til rette for en god dialog når han eller hun selv tar del i konflikten (Thompson, 2011, s. 90).

Mary Parker Follett hevdet i midten av 1920-årene at lederens viktigste oppgave var å etablere en felles forståelse for den situasjonen organisasjonen befant seg i, og hva som måtte gjøres for å få den til å fungere (Samuel, 1995, s. 168). Taylor mente derimot at den perfekte oppskriften på motivasjon var å gi de ansatte høy lønn, for å følge enkle og klare ordre (Klemsdal, 2013, s. 32). Follett ville med andre ord, i motsetning til Taylor i større grad involvere de ansatte i beslutningene som omhandlet hva, hvordan og hvem. Går vi videre til ledelseslitteraturen fra 2000-tallet hevder ledelsesguruene John Kotter (1999) og Marcus Buckingham (2005) at transformativ ledelse er kjernen i det ledere virkelig gjør. Denne typen ledelse handler om at

lederen skal snakke med medarbeiderne sine på en slik måte at de føler seg sett, respektert og betydningsfulle (Klemsdal, 2013, s. 42). På denne måten kan man føre medarbeiderne i den retningen man ønsker. En av grunnene til at Taylor hadde et annet syn på ledelse enn Kotter, Buckingham og Follett kan være fordi Taylor først hentet sitt innhold til begrepet ledelse fra den tradisjonelle industriproduksjonen (Klemsdal, 2013, s. 43). Her var det ledernes ansvar å besvare de grunnleggende spørsmålene som omhandlet hva, hvordan og hvem. Henry Mintzberg (2011) har i de senere årene utført en studie hvor han studerte lederrollen, og fant ut hva en leder virkelig gjorde på jobben. Som et resultat av studien utarbeidet han ti ulike roller en leder utfører. Han delte rollene inn i tre ulike kategorier.

Den første kategorien er informasjonsbehandling, og består av tre roller. Denne kategorien går ut på å oppmuntre andre mennesker til å utføre nødvendige handlinger (Yukl, 2013, s. 45). Lederen fokuserer på å bruke informasjonen som en indirekte måte til å få ting til å skje (Mintzberg, 2011, s. 49). Den første rollen er *overvåking*, som går ut på å søke informasjon fra ulike kilder, for å få en større oversikt over ulike muligheter og problemer. Den andre rollen er *informasjonsspreder*, som handler om å samle inn og spre informasjon til alle involverte (Yukl, 2013, s. 46). Den tredje rollen i denne kategorien er *talsmann eller talskvinne*, som går ut på å overføre informasjon til sine overordnede og medarbeiderne, slik at alle holdes oppdaterte til enhver tid (Yukl, 2013, s. 46). Den andre kategorien er beslutningstaking, som består av fire ulike roller. Den første rollen er *entreprenørrollen*, som går ut på at lederen skal ta initiativ, komme med nye ideer, utnytte mulighetene og implementere dem (Mintzberg, 2011, s. 73). Den andre rollen er *håndtering av forstyrrelser*, som handler om å håndtere kriser og uforutsette hendelser som oppstår. Her er lederens rolle å lage et knutepunkt rundt den spesifikke krisen eller hendelsen, og deretter utføre forhandlinger sammen med de involverte. Den tredje rollen er *ressursallokering*. Rollen handler om å lokalisere ressurser, og ta beslutninger som omhandler de ulike ressursene. Den fjerde rollen i kategorien beslutningsroller er *forhandler*. Denne rollen går ut på at lederen skal være sentral i ulike forhandlinger og klagesaker (Mintzberg, 2011, s. 73) Den tredje og siste kategorien er relasjonelle roller, og består av tre ulike roller. Den første rollen er *frontfigur*, som går ut på at lederen skal utøve visse symbolske funksjoner (Yukl, 2013, s. 46). Den andre rollen er *linking*, altså å være et bindeledd. Det vil si å etablere nye kontakter både internt og eksternt, samtidig som man opprettholder relasjonene med de allerede eksisterende kontaktene. Den tredje og siste rollen er *leder*, som handler om å få sine medarbeidere til å fungere sammen som et team. Dette innebærer ikke bare å få medarbeiderne til å samarbeide, men også løse eventuelle konflikter som oppstår. Rollen

handler om å anskaffe, utvikle og avslutte ansettelsesforhold og skape gode arbeidsbetingelser (Mintzberg, 2011, s. 73). Det er ingen ledere som klarer å ha en perfekt balanse mellom alle rollene, det vil alltid være noen roller som fokuseres mer på enn andre (Quinn, Bright, Faerman, Thompson & McGrath, 2014). I tillegg vil rollene variere etter de ulike situasjonene en leder er i (Kolltveit et al., 2009, s. 179).

Situasjonsbestemte ledelsesteorier legger til grunn at lederen må variere sin egen atferd og justere lederstilen til den enkelte situasjonen. Denne typen ledelse er basert på samspillet mellom hvor mye veiledning en leder gir, hvor mye sosial støtte en leder tilbyr og nivået på oppgaven individet eller teamet utfører (Hersey, Blanchard & Johnson, 2013, s. 114). Et av hovedpoengene bak de situasjonsbestemte ledelsesteoriene er at lederen skal kunne analysere en situasjon og finne frem til den ledelsesformen som er mest effektiv. Det skal videre hjelpe lederne med å forstå forholdet mellom en effektiv lederstil og samspillet mellom dem selv og sine medarbeidere. Hersey og Blanchard har utarbeidet en ledelsesmodell slik at ledere kan analysere ulike situasjoner, og finne lederstilen som passer best for den aktuelle situasjonen (Hersey et al., 2013, s. 114). Modellen tar utgangspunkt i oppgave- og relasjonsorientert atferd, og tanken bak den er at mennesker er forskjellige og fungerer ulikt i ulike situasjoner. Noe som vil si at lederen må variere sin egen atferd og tilpasse lederstilen til de ulike situasjonene, avhengig av medarbeidernes kompetanse og forpliktelser (Thompson, 2011, s. 45). Dette forutsetter at lederen har god kjennskap til sine medarbeidere. I modellen danner styrende og støttende atferd de grunnleggende dimensjonene (Thompson, 2004, s. 102). Ved å ta i bruk en styrende atferd kan lederen påvirke medarbeiderne ved å fastsette virksomhetens mål og planlegge gjennomføringen av arbeidet. Lederen kan i tillegg påvirke medarbeiderne ved å gi beskjed om hva og hvordan arbeidet skal gjennomføres, sette tidsfrister og kontrollere arbeidet. I motsetning til den styrende atferden er støttende atferd en lederatferd hvor lederen spør om forslag fra medarbeiderne, oppmuntrer og støtter, legger til rette, gir informasjon og roser medarbeiderne. Ut i fra de to dimensjonene nevnt ovenfor fremkommer det i Hersey og Blanchards (2013, s. 116) ledelsesmodell fire ulike lederstiler; den instruerende lederstilen, den coachende lederstilen, den deltakende lederstilen og den delegerende lederstilen.

Videre vil vi forklare hva oppgaveorientert- og relasjonsorientert atferd er, samtidig som vi beskriver Hersey og Blanchards ledelsesmodell. Oppgaveorientert atferd handler om at lederen engasjerer seg i hva, hvem, hvordan, når og hvor oppgavene skal utføres. Her vil lederen ha fokus på å fremme effektivitet og produktivitet. Denne atferden kan knyttes opp til den første

av de fire ulike lederstilene, den *instruerende lederstilen* (Hersey et al., 2013, s. 116). Denne lederstilen kan brukes når medarbeiderne er uerfarne og umotiverte, den er sterkt styrende og lite støttende. Stilen kjennetegnes ved enveiskommunikasjon, og ved at lederen bestemmer målene, planlegger hvordan, når og hvem arbeidet skal utføres av. Den andre lederstilen som kan knyttes opp til oppgaveorientert atferd er den *coachende lederstilen*, som er for medarbeidere som er uerfarne, men motiverte. Stilen har flere av de samme kjennetegn som den instruerende lederstilen. Forskjellen er at den coachende lederstilen har en mer støttende atferd, og at det utvikles en økende toveiskommunikasjon mellom leder og medarbeider. Den økende toveiskommunikasjonen vil kunne bidra til en større grad av læring, ved at lederen i større grad forklarer de ulike beslutningene (Thompson, 2011, s. 44). Hargrove (2000, s. 17) viser til at coaching er selve kjernen i ledelse. Organisasjoner som har en coachingkultur, hvor medlemmene hjelper hverandre, og deler kunnskap og ferdigheter, vil ha et team som støtter og utfordre hverandre. På denne måten vil lederne og medarbeiderne utvikle hverandre (Berg & Ribe, 2013, s. 89). En coachende leder legger et stort fokus på å lytte til, og utvikle sine medarbeidere. Målet er at hver enkelt medarbeider skal oppnå mestringsfølelse, og etterhvert lære å lede seg selv (Berg & Ribe, 2013, s. 85). Ved å ha en *coachende lederstil* ønsker lederen at medarbeiderne skal ha tillit til lederen og teamet, tørre å stole på egne ferdigheter og stille kritiske spørsmål i gruppen. En av hovedutfordringene i et team kan være at alle tenker likt, og at ingen er kritiske eller uenige (Berg & Ribe, 2013, s. 95). Målet med en coachende lederstil er at lederen skal få et effektivt team. Dette innebærer at individene i gruppen stoler på hverandres ekspertise, føler forpliktelse, involvering og eierskap, og at de jobber for noe større enn seg selv (Berg & Ribe, 2013, s. 98). Den tredje lederstilen, *deltakende lederstil*, kan knyttes til den relasjonsorientert atferden. Relasjonsorientert atferd handler om at lederen inviterer til toveiskommunikasjon, hvor lederen lytter, forklarer og støtter sine medarbeidere (Hersey et al., 2013, s. 115). Lederen fokuserer på å involvere medarbeideren når det skal tas beslutninger (Thompson, 2011, s. 140). Den deltakende lederstilen er for medarbeidere som er erfarne, men umotiverte eller usikre. Denne lederstilen kjennetegnes ved at lederen oppmuntrer, lytter og inkluderer medarbeiderne når de skal løse arbeidsoppgavene. Lederstilen er i høy grad preget av toveiskommunikasjon. Det som skiller denne lederstilen fra de to andre stilene er at lederen inviterer medarbeiderne til diskusjon og lar dem ta ansvar og større del i oppgaveløsingen. Den fjerde lederstilen, den *delegerende lederstilen*, er for medarbeidere som er erfarne og motiverte. Lederstilen kjennetegnes ved at lederen er lite støttende og lite styrende. Her gir lederen medarbeiderne myndighet til å planlegge og utføre oppgavene, men beholder hovedansvaret

(Martin & Kenning, 1990). Medarbeiderne får også tilbakemeldinger fra lederen om hvordan arbeidet har gått (Thompson, 2011, s. 46).

Hersey og Blanchard (1993) forteller i sin teori at enhver leder, uavhengig av effektivitet, alltid tar i bruk en av disse atferdene. I motsetning til Hersey og Blanchard, beskriver Blake og Mouton (1969, s. 131) at den ideelle lederen, i alle situasjoner, står nært sine medarbeidere, engasjerer alle involverte i uløste konflikter og er åpen for ideer fra medarbeiderne. Fiedler (1996) hevder derimot etter 15 års forskning, at ledere ikke er i stand til å raskt kunne endre atferd i ulike situasjoner. Han mener at forholdet mellom medarbeider og leder har sterkest effekt på situasjonen. For å forstå og utøve god ledelse må man ta lederens personlige egenskaper og den aktuelle situasjonen i betraktning (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 342). I følge Thylerfors (1992, s. 43) kreves det at en leder viser selvtillit, balanse og kontroll, personlig integritet, selvstendighet, sosial kompetanse og interpersonell sensitivitet. I tillegg til at det kreves dominans, kreativitet, prestasjonsbehov og god fysisk utholdenhet (Bass & Stodgill, 1990).

2.2 Lederutvikling

Personalutvikling er en systematisk utvikling av ansattes arbeidsrelaterte evner, fokusert på oppnåelsen av organisasjonens og den ansattes personlige mål (Jones, 1981). Lysø og Fjellvær (2014, s. 291) hevder at lederutvikling handler om å utvikle ledere og ledelse, både den enkelte leder og organisasjonen. Lederutvikling kan bestå av ulike aktiviteter som programmer, seminarer og kurs. Dette kan holdes av organisasjonen selv, i samarbeid med akademia eller konsultantselskaper, eller kjøpe et ferdig lederutviklingsprogram tilpasset sine fokusområder (Yukl, 2013, s. 367). Arnulf (2012, s. 104) hevder at organisasjoner gjør feil når de velger et ferdig utviklet lederutviklingsprogram for sine ansatte. Dette kan knyttes opp til tre ulike grunner; programmet er ikke tilpasset organisasjonens strategiske utfordringer, det er ikke tilpasset kulturen, menneskene eller samarbeidsmåten som tas i bruk, og programmet er ikke tilpasset utfordringene de enkelte lederne opplever. På tross av dette er det flere organisasjoner som kjøper et ferdig program, for å spare på kostnadene (Arnulf, 2012, s. 104). Det finnes flere grunner til at organisasjoner investerer i lederutvikling. Leopold, Harris og Watson (2005, s. 381) viser til at det er tre grunner for dette; å forbedre funksjonell ytelse gjennom utvikling av kunnskap, ferdigheter eller holdninger, å forsterke det politiske gjennom å styrke organisasjonens kulturelle verdier hos de ansatte, eller som en del av karriereutviklingen for den enkelte. Ved å investere i lederutvikling utvikler organisasjonen ansattes egen motivasjon,

kunnskap og ferdigheter. I tillegg utvider organisasjonen tilgangen på ansatte som i fremtiden kan bli nye ledere. Ved å satse på rekruttering av, og karriereplanlegging for ansatte med lederpotensiale kan organisasjonen alltid ha nye ledere tilgjengelig (Larsen, 1988, s. 11). Lederutvikling er ikke bare et ideal for å utvikle ledelse, men også en sentral del av enhver HR funksjon i de fleste organisasjoner. Selv om det er et stort fokus på lederutvikling, er det ingen forskning som til nå kan gi svar på hvordan man best kan drive med lederutvikling, eller om utvikling av ledere har noen effekt på effektiviteten i organisasjoner (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 291).

Lysø og Fjellvær (2014, s. 297) viser til at det finnes tre ulike perspektiver på lederutvikling; kunnskapstilegnelse, kunnskapsutøvelse og kunnskapsutvikling. Hvilket perspektiv som legges til grunn for et lederutviklingsprogram vil avhenge av hva organisasjonen ønsker å oppnå med programmet (Arnulf, 2012, s. 104; Lysø & Fjellvær, 2014, s. 293). Ved å være bevisst på de ulike perspektivene, vil HR medarbeidere i større grad kunne bidra til å velge det beste programmet for ansatte. Det første perspektivet, *kunnskapstilegnelse*, baserer seg på at kunnskap er noe som kan eies av den enkelte, og at ny kunnskap fører til bedre praksis (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 297). I dette perspektivet ses lederen på som en praktiker, som ut fra sin egen rolle tilegner seg ny kunnskap for å forbedre den individuelle kapasiteten (Schön, 1983, s. 236). Lederutvikling fra dette perspektivet baserer seg gjerne på forhåndsbestemte aktiviteter som løses ved hjelp av ny kunnskap og ferdigheter. På denne måten vil den enkelte deltakeren bli kjent med organisasjonens praksiser, og utvide sin egen verktøykasse. Å ta i bruk dette perspektivet som grunnsteinen i et utviklingsprogram vil det først og fremst utvikle ansatte ved å gi dem tilgang til allerede kjent kunnskap og praksis. Et eksempel på dette kan være å lære en ny leder rutine for å bestille utstyr i organisasjonen. Dette kan være et grep som kan bidra til at nye ledere blir mer effektive i starten av sin lederkarriere (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 298). Lederutviklingsprogrammer basert på dette perspektivet har sine begrensninger. Ved å kun lære deltakerne spesifikke teorier, modeller og teknikker, vil de ikke kunne se hva som er den beste løsningen i hver situasjon. Det vil derfor være viktig å fokusere på å utvikle deltakerne intellektuelt, for at de på sikt skal kunne vite hva som er den beste løsningen i hver enkelt situasjon (Grint (2007, s. 242).

Det andre perspektivet, *kunnskapsutøvelse*, baseres i større grad på personlig utvikling, hvor hovedfokuset er å gi deltakerne en økt bevissthet om seg selv (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 300). Perspektivet baseres på at kunnskap er noe som gjøres. Kunnskapen er ofte taus og intuitiv, og

lederen må være reflektert for å kunne utvikle seg selv (Schön, 1983, s. 237). Ny kunnskap utvikles gjennom utførelse av praksis og deltagelse i praksisfelleskap, og det antas at refleksjon på sikt vil føre til bedre utnyttelse av kunnskapen. Utviklingsprogram basert på dette perspektivet er basert på praktisk problemløsning, refleksjon og utveksling av taus kunnskap. Målet er at den enkelte skal øke sin bevissthet rundt egen kunnskap, og forbedre sin egen evne til å reflektere. Sammenligner vi dette perspektivet med det første perspektivet, vil man se at forskjellen er at dette perspektivet fokuserer mer på at lederen må kjenne seg selv som person. Utfordringen ved å ta i bruk dette perspektivet er at lederne kan miste fokuset på effektivt lederskap. Ved å fokusere for mye på individets oppdagelse av seg selv, kan organisasjoner oppleve at lederne blir mer fokusert på egne overbevisninger og verdier knyttet til ledelse (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 299).

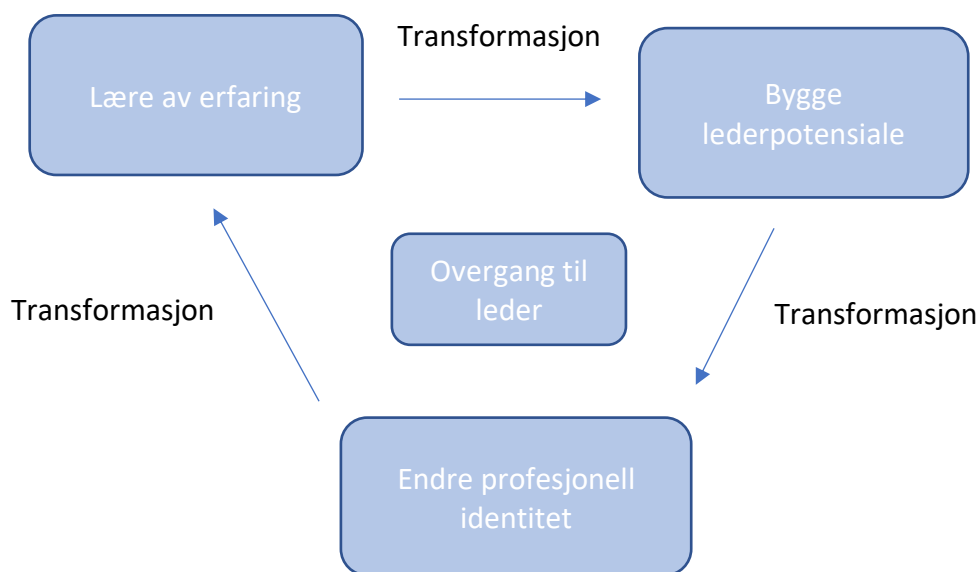
Det tredje perspektivet, *kunnskapsutvikling*, utfordrer både det første og det andre perspektivet. Dette perspektivet baseres på at kunnskap er noe som oppstår i de sosiale interaksjonene når ulike mennesker møtes. I stedet for å ha fokus på verktøytenking (kunnskapstilegnelse), eller personlig utvikling (kunnskapsutøvelse), har dette perspektivet mindre fokus på selve lederen, og mer fokus på å utvikle organisasjonen (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 300). Perspektivet viser at ny kunnskap er noe som oppstår lokalt og utvikles i praksis, kollektivt gjennom meningsdannelser, dialog og handling (Weick, 1995, s. 73). Videre forstås ledelse som en prosess, mens lederens rolle ses på som en endringsaktør for kunnskapsutvikling i organisasjonen. Hovedmålet med å ta i bruk dette perspektivet vil være å utvikle organisasjonen, herunder innovasjon internt, lokale endringsprosesser og organisasjonslæring (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 300). Kritikken av perspektivet er rettet direkte mot at lederen ikke er i fokus. Ved å kun fokusere på organisasjonen betraktes programmer basert på dette perspektivet som mindre autonome for ledere, da deres personlige ulikheter og behov for utvikling ikke tas i betraktning (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 301).

2.4 Førstegangsledelse

Å bli leder er en annerkjennelse i den vestlige kulturen. Å få tilbud om en lederstilling er noe mange jobber mot, og noe flere organisasjoner bruker som en ”gulrot” for dyktige medarbeidere (Arnulf, 2012, s. 94). Som leder kan det forventes høyere lønn, spennende arbeidsoppgaver og mer innflytelse. Overgangen fra individuell bidragsyter til leder hvor man i hovedsak skal bidra gjennom andre, er for de fleste ganske stor (Dale, 2016). De fleste som blir ledere har tidligere

vært suksessrike fagpersoner i sitt felt, og vet dermed godt hvordan oppgavene skal utføres. For mange blir det derfor en utfordring å ikke selv skulle utføre arbeidet, men heller å delegere det til andre. Samtidig som det er forventete at de skal dyrke medarbeidernes engasjement, motivasjon og forpliktelse for arbeidet. Det er få nye ledere som er forberedt på den tøffe overgangen fra medarbeider til leder (Plakhotnik, Rocco & Roberts, 2011, s. 27). For første gang på flere år vil de møte en jobb de ikke mestrer til det fulle (Haaland & Dale, 2005, s. 52).

I overgangen fra medarbeider til leder, oppdager de fleste ledere at den kunnskapen og de ferdighetene de innehar, ikke garanterer for videre suksess i sin nye stilling (Haaland & Dale, 2005, s. 26). Lederne vil oppleve at den nye stillingen ikke bare vil kreve en ny type kunnskap og nye ferdigheter, men at den vil kreve mer læring enn forventet (Plakhotnik et al., 2011, s. 34). Hill (2003) har laget en modell som viser at overgangen fra medarbeider til leder i hovedsak består av to prosesser; å lære av erfaring og endring av den profesjonelle identiteten. Plakhotnik et al. (2011, s. 37) har utvidet denne modellen med en tredje prosess; å bygge lederpotensiale.



Figur 1: Prosessen for overgangen til ledelse (Plakhotnik et al., 2011, s. 37)

Hill (2003, s. 305) hevder at ledelse kan læres, og at det primært blir lært av erfaringer gjort i jobben. Å lære av erfaring kommer derimot ikke av seg selv, men må være et aktivt valg fra lederens side. For å lære av opplevelsene må den nye lederen reflektere, analysere, lage en plan og teste implikasjonene ved å legge til rette for lignende opplevelser (Plakhotnik et al., 2011, s. 34). Som ny leder er det mye som skal avlæres og læres på nytt, for å lære og utvikle seg må

lederne selv være motiverte for egen utvikling. De fleste vil oppleve at de ikke kan utvikle seg alene, men må søke assistanse fra andre (Hill, 2003, s. 306). Profesjonell identitet viser til kombinasjonen av holdningene, verdiene, troen og erfaringene som folk i en spesifikk yrkesgruppe identifiserer seg med (Schein, 1978). For de nye lederne har deres personlige identitet vært sterkt knyttet til faget og yrkesgruppen de tidligere har tilhørt (Haaland & Dale, 2005, s. 25). Ibarra (1999, s. 774) hevder at det finnes tre strategier som førstegangsledere bruker for å tilpasse seg sine nye roller som ledere; observasjon av rollemodeller, egen eksperimentering og evaluering av sin nye identitet. Endring av en profesjonell identitet er en prosess som tar tid. For de fleste førstegangsledere er det en stor overgang å gå fra rollen som fagarbeider med ansvar for sitt eget arbeid, til leder med flere store ansvarsområder (Charan, Drotter & Noel, 2001, s. 33). Ledere som klarer å implementere endringer på en effektiv måte, har ofte fire evner til felles: de er involverte, kommuniserer godt, har motivasjon og er gode til å veilede og coache andre (Gilley, Dixon & Gilley, 2008, s. 157). Det er flere ledere som ikke klarer å implementere endring på en effektiv måte. Dette kan komme av at de ikke har lært disse evnene, da de ble ledere for første gang (Plakhotnik et al., 2011, s. 36).

I følge Kaufmann og Kaufmann (2009, s. 271) vil mennesker kategorisere seg selv og andre inn i ulike sosiale kategorier (Ashforth & Mael, 1989, s. 20). Utfordringen når de blir ledere, er at de ikke lenger tilhører den samme sosiale kategorien de tidligere identifiserte seg med. Førstegangslederne må dermed løsrive seg fra sin tidligere identitet som fagarbeider, for å utvikle en ny identitet, som leder (Ashforth & Mael, 1989, s. 22). Som tidligere medarbeider, og nå forfremmet leder vil førstegangslederne kjenne den overordnede organisasjonskulturen. De vil derimot ha mindre kjennskap til subkulturene i hver enkelt avdeling eller gruppe (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 268). Som førstegangsleder vil man gå fra å være medarbeider i en avdeling, til å bli en del av ledergruppen. I denne overgangen vil mange oppleve at ledergruppen kan ha andre kjerneverdier, enn deres tidligere avdeling. Som en del av identitetsskifte må de nye lederne gjennom en sosialiseringssprosess, hvor de må tilpasse seg den nye gruppens normer, antagelser og verdier (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 271). Flere ledere har en faglig interesse for et spesifikt fagfelt, fra sin tidligere stilling, slik som for eksempel sprengning, grøfting eller rør. For de fleste har deres personlige identitet vært sterkt knyttet til faget (Haaland & Dale, 2005, s. 25). Som nye ledere venter andre oppgaver, og en ny arbeidshverdag. Ledere som føler seg presset og usikre, kan falle tilbake på den tidligere rollen som de mestret (Haaland & Dale, 2005, s. 26). Ledere i dagens organisasjoner har muligheten til å ha en enorm innvirkning på produktiviteten i bedriften. Dette innvirkningen

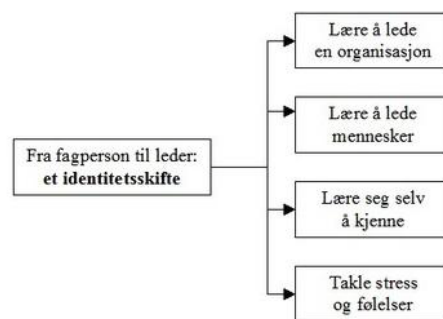
minskes betraktelig hvis de har et tankesett som en individuell bidragsyter (Charan et al., 2001, s. 34). Av den grunn er det ekstra viktig at førstegangslederne tar et bevisst valg om å løsrive seg fra sin tidligere fagidentitet, slik at de kan utvikle en ny lederidentitet (Watkins, 2005, s. 34).

Som førstegangsleder er den største utfordringen for mange at de ikke skal utføre arbeidet selv, men være bidragsyter gjennom andre. En stor del av denne prosessen handler om å *avlære* seg sin tidligere rolle (Dale, 2016). Den nye hverdagen består for av å delegerer ulike oppgaver og ansvarsområder ut på medarbeidere, andre avdelinger og lederteamet (Haaland & Dale, 2005, s. 25). For mange blir det en stor utfordring å ikke selv skulle utføre arbeidet, men heller å fokusere på å styre og kontrollere medarbeidernes arbeid. Samtidig forventes det at de dyrker medarbeidernes engasjement, motivasjon og forpliktelse for arbeidet (Stettner, 2007, s. 173). I sin iver etter å levere gode produkter til kundene har mange førstegangsledere en tendens til å detaljstyre eller kontrollere arbeidet medarbeiderne gjør (Haaland & Dale, 2005, s. 65). Dette skaper ofte frustrasjon og reduserer motivasjonen blant medarbeiderne. Det er forventet av lederne at de har styring og kontroll på sine arbeidsområder, men utfordringen er å gi frihet og medinnflytelse til sine medarbeidere uten å selv miste kontrollen over hva som foregår (Haaland & Dale, 2005, s. 67). Selv om de fleste lederne forstår overgangen intellektuelt, så avviser de overgangen i sitt daglige arbeid ved å gjøre sine tidligere oppgaver, i stedet for å delegerer dem videre (Charan et al., 2001, s. 33).

Som ny leder vil de fleste oppleve at de tidligere relasjonene de har hatt i organisasjonen vil endre seg (Plakhotnik et al., 2011, s. 31). Den mest krevende relasjonsendringen nye ledere opplever er relasjonsendringen til sine tidligere likestille medarbeidere, og nå underordnede (Plakhotnik et al., 2011, s. 31). Wallington (2005) viser til at det finnes fire ulike måter medarbeidere kan reagere på når en tidligere medarbeider blir deres overordnede. Den første måten er at noen velger å forlate avdelingen eller organisasjonen. Den andre måten er at noen vil være usikre på den nye lederes lederegenskaper og vil teste dem. Den tredje måten å reagere på er å passivt jobbe mot den nye lederen. Den fjerde måten er å være støttende og heie på den nye lederen. Flere opplever også at det er krevende å opprette gode relasjoner til eldre medarbeidere (Plakhotnik et al., 2011, s. 31). Å ha unge ledere går tradisjonelt mot normen, og eldre medarbeidere kan oppleve at det er ukomfortabelt å ta i mot instruksjoner fra ledere som kan være så unge som deres barnebarn. Yngre ledere kan oppleve at det er krevende å gi instruksjoner til noen som er eldre (Collins, Hair & Rocco, 2009, s. 21). Videre kan det også

være en utfordring for nye ledere å finne sin plass i ledergruppen, spesielt dersom man erstatter en leder som har levert toppresultater i samme stilling (Miller, 2006, s. 14). På samme tid kan førstegangslederne få en tettere relasjon til sine nye kollegaer, og sin egen sjef. Relasjonene de nye lederne hadde tidligere vil endre seg, og som ny leder må nye relasjoner etableres og tidligere relasjoner reetableres (Haaland & Dale, 2005, s. 70).

Dale (2016) viser til at førstegangsledere i hovedsak har fire hovedutfordringer i sin læringsprosess gjennom identitetsskifte; å lære å lede en organisasjon, å lære å lede mennesker, å lære seg selv å kjenne og å lære å takle stress og følelser.



Figur 2: Læringsutfordringer i identitetsskiftet (Dale, 2016)

I skiftet fra medarbeider til leder er en av utfordringene å lære å lede en organisasjon. I motsetning til en medarbeider krever en lederstilling evnen til å se organisasjonen i et helhetsperspektiv (Plakhotnik et al., 2011, s. 28). Underlagt dette skal de nye lederne bli en del av ledelseskulturen, og en del av lederteamet (Haaland & Dale, 2005, s. 52). Som medarbeider i en organisasjon må man ta del i både utformingen, gjennomføringen og oppfølgingen av organisasjonenes helse-, miljø og sikkerhetsarbeid. Herunder å aktivt støtte opp om tiltak som organisasjonen setter i gang for å skape et godt og sikkert arbeidsmiljø på arbeidsplassen (Arbeidsmiljøloven, 2006). Som leder får man et større ansvar og mer innflytelse internt i organisasjonen (Pedersen, Svendsen & Einarsen, 2015, s. 71). Med dette følger det et ansvar og myndighet til å fatte beslutninger, som kan ha stor innvirkning på medarbeidernes arbeid, hverdag og fremtid (Smedsvig, 2014, s. 199). På den ene siden forventer ledergruppen at lederne skal følge opp og støtte beslutninger tatt på overordnet nivå (Haaland & Dale, 2005, s. 37). På den andre siden er det naturlig for førstegangslederne å ha mest fokus på sin egen avdeling. En stor del av det å lære å lede en organisasjon er å lære å mestre krysspresset. Dette innebærer å være leder for medarbeiderne og leder i organisasjonen (Walker, 2002, s. 100). Flere nye ledere ser på det å være en ”buffer” mellom ansatte i egen avdeling, og beslutninger

tatt ovenfra som en viktig del av sin stilling (Walker, 2002, s. 100). Lederne skal på toppen av dette lede den daglige driften, utviklingsarbeid og omstilling i egen avdeling. Det er derfor ikke uvanlig at flere førstegangsledere opplever at de er mellom ”barken og veden” i organisasjonen (Haaland & Dale, 2005, s. 37).

En annen utfordring nye leder møter er å lære å lede mennesker, og en viktig del av læringsprosessen er å lære å utøve lederskap (Hill, 2003, s. 87). Underlagt dette må de nye lederne etablere nye roller, relasjoner og arbeidsmåter. Like viktig er det at lederne finner seg til rette i de nye rollene, og lære å få folk til å jobbe sammen (Charan et al., 2001, s. 16). Et viktig verktøy for ledere er å lære å etablere og utøve autoritet, samt å styre gjennom kontroll og delegering (Hersey et al., 2013, s. 201). Med den nye stillingen komme det en formell makt. I de fleste tilfeller vil denne makten være skjør, og i stedet for å lene seg på den, må nye ledere etablere et personlig maktgrunnlag (Strand, 2015, s. 184). Lederne må derfor bruke tid på å bli kjent med sine medarbeidere. Ved å bli kjent med sine medarbeidere, vise dem respekt og annerkjennelse, bygges det et personlig forhold. For å kunne utøve autoritet kreves det at autoriteten etableres og aksepteres, og dette kommer først etter at de personlige relasjonene mellom leder og medarbeidere er etablert (Haaland & Dale, 2005, s. 65).

En stor del av det å bli leder for første gang, handler om å bli kjent med seg selv (Stettner, 2007, s. 10). Som individuell bidragsyter i en organisasjon utfører man spesifikke arbeidsoppgaver. En lederstilling krever en større grad av personlig involvering, og som leder er en selv sitt viktigste verktøy (Haaland & Dale, 2005, s. 75). Som nye ledere oppdager de fleste at andre på arbeidsplassen forholder seg annerledes til dem, enn hva de gjorde tidligere (Plakhotnik et al., 2011, s. 31). På samme tid opplever mange førstegangsledere at de selv endrer seg i prosessen, og mange opplever at de ser organisasjonen, og tidligere medarbeidere med nye øyne. I skiftet mellom selvsikker fagperson og usikker førstegangsleder opplever også flere å bli kjent med nye sider av seg selv (Haaland & Dale, 2005, s. 77). Mange vil oppleve at de i større grad enn tidligere vil være usikker på sin nye stilling, og synet på sine egne svake og sterke sider vil endres i denne prosessen (Watkins, 2005, s. 40). Å være leder handler om å påvirke og få med seg andre mennesker for å nå et mål (Yukl, 2013, s. 188). Dette krever at lederne forstår hvordan de selv påvirker andre rundt seg, og hvilken effekt egen adferd har på andre. For å fungere godt sammen med andre og oppnå resultater, er det viktig at lederen har en god forståelse av seg selv, samt de han eller hun samarbeider med (Berg & Ribe, 2013, s. 159).

Emosjonell intelligens kan være et grunnlag for å hjelpe lederne til å forstå og påvirke egen og andres væremåte (Berg & Ribe, 2013, s. 159). Selve kjernen i emosjonell intelligens utgjør fire ulike ferdigheter som kan være nyttig å inneha som leder; selvinnsikt, selvledelse, empati og relasjonsledelse. Ledere bør ha innsikt i egne følelser og reaksjonsmønstre, og evne til å kunne skille mellom unøyaktige og nøyaktige, samt uærlige og ærlige uttrykk for følelser (Glasø, 2002, s. 113). *Selvinnsikt* innebærer å ha en forståelse av seg selv, sine grunnleggende behov, følelser, sterke og svake sider, og egne motivasjonsfaktorer (Berg & Ribe, 2013, s. 170). Med andre ord vil en leder med selvinnsikt kunne fremstå trygg i seg selv, og handle i tråd med egne verdier og mål. Ferdighet to, *selvledelse*, kan deles inn i to underkategorier; selvbeherskelse og selvmotivasjon. En leder med selvbeherskelse har evnen til å korrigere eller kontrollere interne eller eksterne impulser og egne humørsvingninger (Goleman, 1997, s. 168). I tillegg til å beholde roen er ofte lederne flinke til å lytte til sine medarbeidere, noe som gjør at de føler seg sett og hørt (Berg & Ribe, 2013, s. 171). Ledere med selvmotivasjon er ofte lidenskapelig opptatt av arbeidet, og er hovedsakelig drevet av indre belønninger, slik som mening, glede, læring og selvstendighet. De motiveres av egen og andres fremgang, og ser ofte på tidligere feiltak som en mulighet for ny læring. Ferdighet tre, *empati*, viser til lederens evne til å sette seg inn i medarbeidernes situasjon. En leder som har empati har mye kunnskap om andres følelser og tanker, som kan brukes for å forbedre medarbeidernes presentasjoner (Berg & Ribe, 2013, s. 172). Ferdighet fire, *relasjonsledelse*, har fokus på lederens sosiale ferdigheter, herunder kommunikasjon, omsorg, vennlighet og aktiv lytting. Ledere som har gode sosiale ferdigheter kan påvirke sine medarbeidere i den retningen de ønsker (Berg & Ribe, 2013, s. 174). Ved å forstå hva emosjoner er, kan lederne forstå hvordan ulike emosjoner kommer til uttrykk i organisasjonen, og hvilke konsekvenser de har (Glasø, 2002, s. 119). Ved å ha innsikt i egne og andres emosjoner, og vite hvilken rolle emosjoner spiller i utøvelsen av lederskap, kan en leder oppnå mer effektivt lederskap (Berg & Ribe, 2013, s. 175).

Lederrollen er i seg selv er personlig belastende (Watkins, 2005, s. 221). Når ansatte tar på seg lederrollen for første gang, er det de positive sidene som står i fokus, og mange føler at de har nådd målet (Charan et al., 2001, s. 33). Med en ny stilling kommer også stress. For de fleste er stresset de opplever både tøffere og mer utmattende enn de forestilte seg på forhånd (Arnulf, 2012, s. 105). Det er flere personlige belastende særtrekk ved lederrollen. I følge Hellesøy (2002, s. 98) dreier disse seg oftest om:

- Arbeidspress: de fleste ledere har for mye å gjøre, og for liten tid

- Misforhold mellom ønsker og nødvendigheter
- Hardt klima i organisasjonen
- Manglende eller uklare tilbakemeldinger fra medarbeidere og egne ledere
- Misforhold mellom myndighet og ansvar
- Utilfredsstillende personlige relasjoner til egne ledere

Det de fleste likevel reagerer mest på er at de sjelden, eller aldri føler de får utført oppgavene godt nok. Mange førstegangsledere tror at grunnen til at de ikke får gjort alt slik som de ønsker, handler om dårlig planlegging og kompetanse (Haaland & Dale, 2005, s. 99). Det nye ledere ikke tenker over er at deres nye hverdag i større grad preges av hva andre gjør. Som leder er en del av hverdagen stadige avbrytelser, kort tid til rådighet på hver enkelt sak og et generelt høyt tempo (Hellesøy, 2002, s. 311). Erfarne ledere er klar over dette, mens nye ledere opplever dette som en stor overgang. Med lederrollen kommer også ansvar, hvor mye ansvar dette er vil derimot overraske de fleste. For de fleste førstegangsledere vil det i starten av lederkarrieren føles frustrerende å måtte ta ansvar for sine medarbeidere (Haaland & Dale, 2005, s. 101). Kommende ledere ser ofte frem til å jobbe sammen med, og lede motiverte og dyktige arbeidere. Det som derimot ofte er tilfellet er at ledere bruker mer tid på negative hendelser og mindre fungerende medarbeidere. Å være leder kan være en relativt ensom post i organisasjonen (Stettner, 2007, s. 20). Flere av utfordringene i en leders hverdag kan ikke diskuteres med de underordnede, og mange ledere unngår å snakke om utfordringene med andre ledere (Haaland & Dale, 2005, s. 103). Det er i hovedsak tre grunner til at førstegangsledere blir utsatt for stress (Haaland & Dale, 2005, s. 97):

- Lederrollen i seg selv
- Identitetsskiftet
- Lederskiftet

Stressmestring er en del av ledelses- og utviklingsutviklingen (Hagemann, 1992, s. 148). Det å lære seg å mestre stress er en nødvendighet for ledere (Hellesøy, 2002, s. 321). Lazarus (1993, s. 8) hevder at ledere i hovedsak mestrer stress på to ulike måter, enten ved å fokusere på problem-fokusert mestring, eller ved å fokusere på emosjons-fokusert mestring. Problem-fokusert mestring er handlinger som innebærer å endre eller modifisere person-miljø-samspillet for å dempe eller kontrollere egne stressorer. Hvilken strategi som anvendes innenfor denne mestringsstrategien, vil i stor grad være individuell og basert på tidligere erfaringer,

personlighet og den totale livssituasjon hos lederen (Hellesøy, 2002, s. 322). Emosjons-fokusert mestring fokuserer kun på lederen selv, og endrer kun måten lederen tolker hendelsen på. Noe som dermed kan hjelpe lederen med å holde stresset innenfor sin akseptable grense (Lazarus, 1993, s. 8). Ulike ledere vil oppfatte ulike situasjoner som stressende, og en situasjon kan ha elementer som både er betryggende, stressende og krevende (Hellesøy, 2002, s. 232). I slike tilfeller er det viktig at lederen mottar ulike typer støtte. Den første tiden som ny leder er forbundet med stress og intense følelser (Hill, 2003, s. 176). Forskning indikere at sosial støtte reduserer den psykologiske innvirkningen av eksponeringen mot stressende livssituasjoner og pågående stress (Thoits, Kazdin & Heller, 1986, s. 416).

Lin, Ensel, Simeone og Kuo (1979, s. 109) definerer sosial støtte som: *"Social Support may be defined as support accessible to an individual through social ties to other individuals, groups, and the larger community"*. Med dette mener de at sosial støtte defineres som en støtte hvert individ mottar gjennom sosiale bånd med andre individer og grupper. I følge House (1981) finnes det fire ulike typer sosial støtte; emosjonell støtte, instrumentell støtte, informasjonsstøtte og vurderingsstøtte. *Emosjonell støtte* viser til all støtte som involverer å vise kjærlighet, empati, omsorg og tillit (House, 1981, s. 24). I denne typen støtte inngår lederens kjennskap til medarbeiderne som menneske og relasjonen dem imellom. Et eksempel på dette kan være en leder som viser tillit til en ansatt, og gir han eller henne oppgaven med å være vikar for seg selv gjennom sommerferien. *Instrumentell støtte* er støtte som direkte hjelper en person som trenger hjelp. Slik som for eksempel praktisk hjelp, rådgivning, kompetanse og opplæringsfasen. Den tredje typen støtte er *informasjonsstøtte*, det er en type støtte som lederen kan bruke for å mestre personlige eller miljømessige utfordringer (House, 1981, s. 25). Her inngår både råd, forslag og informasjon. Den fjerde typen støtte er *vurderingsstøtte*, som er støtte som gis av andre, og som kan hjelpe lederen å ta vurderinger. Det kan også brukes til selvevaluering for den enkelte (Skogstad, 2011, s. 231). Eksempler på vurderingsstøtte kan være en leder som får tilbakemelding fra sine medarbeidere, eller få hjelp til å vurdere ulike problemstillinger. De fleste vil trenge mye støtte i begynnelsen av sin lederkarriere, og av den grunn velger mange organisasjoner å utvikle et mentorprogram for sine nye ledere (Ahlström & Ulshagen, 2003, s. 11). Shea, Woodbury og Pittsley (2001, s. 7) definerer mentorskap som:

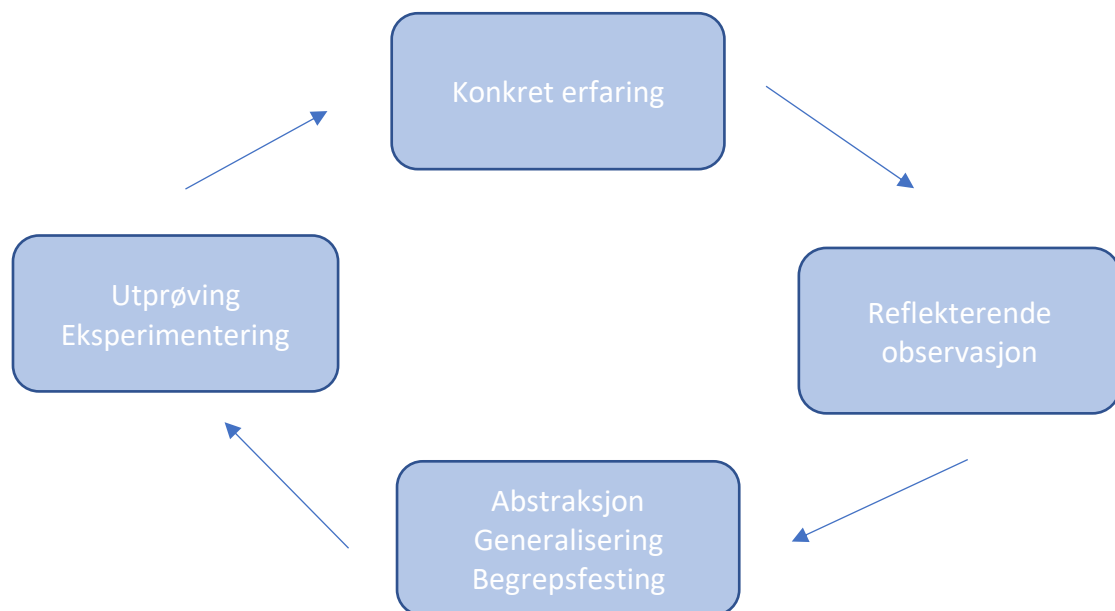
A significant, long-term, beneficial effect on the life or style of another person, generally as a result of personal one-on-one contact. A mentor is one that offers knowledge, insight, perspective or wisdom that is especially useful to the other person.

Med denne definisjonen mener de at et mentorskap har en langsiktig effekt på livet til individet. Effekten er et resultat av kontakten man får med mentoren. Mentoren skal tilby kunnskap, innsikt og visdom som er nyttig for individet. I de fleste tilfeller vil dette si at en yngre og mer uerfaren leder møter en eldre og mer erfaren leder, for å diskutere ulike problemstillinger. Målet med en mentorordning er i de fleste tilfeller kunnskapsoverføring, personlig utvikling, samt støtte og samvær med en rollemodell (Ahlström & Ulshagen, 2003, s. 11). Det er flere fordeler med et mentorprogram på arbeidsplassen. En av de største fordelene er at den nye lederen sparer tid, da han slipper å reise bort fra arbeidsplassen sin. Tidspress er en av utfordringene førstegangsledere møter i sin nye hverdag. Mange vil derfor ikke prioritere egen utvikling, hvis de må reise bort fra arbeidsplassen. Et mentorprogram er en anledning til læring, samtidig som den daglige jobben blir gjort (Ahlström & Ulshagen, 2003, s. 12).

2.3 Læring og kunnskapsdeling

Kunnskap defineres av Gottschalk (2005, s. 57) som: ”informasjon kombinert med erfaring, kontekst, forståelse og refleksjon.” Hvilken kunnskap et individ får ut av informasjonen avhenger av konteksten og omgivelsene rundt den enkelte. Det er vanlig å skille mellom to typer kunnskap, eksplisitt- og taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan overføres til et formalisert, systematisk språk (Nonaka, 1994, s. 19). Denne kunnskapen kan formaliseres i organisasjonen ved bruk av rutiner, prosedyrer og retningslinjer. Kunnskapen er håndfast og kan gjøres tilgjengelig for alle. Taus kunnskap er erfaringsbasert og kommer fra handling, forpliktelse og involvering i spesifikke kontekster. Den kan være vanskelig å dokumentere og formidle til andre, da denne kunnskapen inneholder emosjonelle og verdimesige sider. Skal andre få tilgang til den tause kunnskapen, må det skje med medvirkning fra den som besitter kunnskapen. I flere prosjekter vil den tause kunnskapsdelen være viktigst, fordi prosjektene er unike og handlingene må stadig tilpasses nye situasjoner. Kunnskapsdeling er en sosial, interaktiv og kompleks prosess som inneholder både taus- og eksplisitt kunnskap. Det handler om utveksling av kunnskap mellom ulike mennesker. Den kan oppstå gjennom skriftlig korrespondanse, gjennom å dokumentere, organisere og fange opp kunnskap fra andre, eller ansikt til ansikt med andre. Kunnskapsdeling mellom ansatte gjør det mulig for organisasjonene å tjene på og utnytte de kunnskapsbaserte ressursene som allerede eksisterer i organisasjonen (Wang & Noe, 2010, s. 116). Læring mellom ulike prosjekter er viktig for organisasjoner, men gjerne vanskelig å få til i praksis. Læringen kan skje innenfor

prosjektets grenser, eller bli spredd fra prosjektet og ut til resten av organisasjonen. Et prosjekt er midlertidig, og dette kan være en ulempe for kunnskapsoverføringen. Når prosjektet er ferdig blir som oftest prosjektgruppa oppløst og deltakerne går videre til nye oppgaver. Det er da en fare for at kunnskapen blir spredd uten at man har fått mulighet til å fange den opp og formalisere den (Bakker, Cambré, Korlaar & Raab, 2011, s. 495). Å overføre og utnytte læringen fra et prosjekt til andre sammenhenger, er avgjørende for å sikre at læring innenfor prosjektet blir overført til organisatorisk læring. I prosjektbaserte organisasjoner er organisatorisk læring prosessen der man gjør kunnskap fra prosjektet tilgjengelig for resten av organisasjonen. Dermed kan man etablere rutiner og praksiser, og erfaringen og kunnskapen som har blitt formalisert kan utnyttes i lignende prosjekter. Læring på tvers av prosjektgrensen kan være en pådriver for å bedre prestasjonene til en organisasjon. På denne måten kan organisasjonen blant annet øke innovasjonsgraden og få kontroll over en større del av markedet. Det kan også være med på å øke produktiviteten til organisasjonen (Bartsch, Ebers & Maurer, 2013, s. 241). Det er viktig at organisasjonen har oppdatert og relevant kunnskap, på den måten kan de holde seg konkurransedyktige og prestere (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 252). Under læring tilegner man seg både kunnskap, og endrer atferd (Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 354). Kolb (1984, s. 21) viser til at mennesker lærer fra erfaring, og utarbeidet modellen vist under.



Figur 3: Kolbs læringssirkel (Kolb, 1984, s. 21)

Læringssirkelen illustrerer at Kolb (1984, s. 21) ser på læring som en kontinuerlig prosess. I det første steget har lederen en konkret opplevelse. Disse opplevelse kan være planlagte eller

uplanlagte. Læring gjennom personlige opplevelser er fokuspunktet for læring, og det vil her være viktig å søke tilbakemelding fra en mentor eller leder i etterkant. I det andre stadiet reflekterer lederen over hva som ble lært av den konkrete opplevelsen. For å få best utbytte av læringen bør lederen reflektere over om det er andre måter å løse oppgaven på. Dette kan lederen gjøre ved å sammenligne satte mål, med oppnådd mål og diskutere med andre. I det tredje stadiet oppfordres lederen til å komme til en konklusjon om hva han eller hun har lært fra den konkrete opplevelsen. I dette stadiet stiller lederen seg spørsmål som; hva har jeg lært fra opplevelsen, hvor kan jeg møte lignende opplevelser i fremtiden og hva kunne jeg ha gjort annerledes. Disse spørsmålene vil gjøre det lettere å reflektere over den konkrete opplevelsen. Etter å ha nådd en konklusjon oppfordres lederen til å planlegge hvordan han eller hun kan gjøre ting annerledes neste gang. Ved å ha en plan over hvordan lederen ønsker å løse den aktuelle oppgaven neste gang, vil lederen vurdere situasjonen på en annen måte, og det kan være med å påvirke handlingene i den nye situasjonen. Dette skjer under det fjerde stadiet utprøving/eksperimentering. Slik dannes grunnlaget for nye opplevelser og erfaringer, sirkelen er hermed sluttet og en ny runde i læringssirkelen kan starte (Kolb, 1984, s. 21).

2.4 Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den overnevnte teorien vil vi forsøke å besvare følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener førstegangslederne er en god leder?
- Hvordan har talentskolen forberedt førstegangslederne på sin nye hverdag?
- Hvilke oppgaver ser førstegangslederne på som utfordrerne?
- Hvilke utfordringer er knyttet til det å gå fra å gjøre arbeidet til å lede arbeidet?
- Hvordan har relasjonene til medarbeiderne endret seg, etter at de selv gikk fra å være medarbeider til å bli leder?
- Hvem støtter lederne seg til, og hvilken type støtte mottar de?

3.0 Metode

3.1 Presentasjon av organisasjonen

Organisasjonen er en av landets største anleggsentreprenører, med rundt 500 medarbeidere. De har høy kompetanse på utbygging av infrastrukturer for vei og energi, grunnarbeider for bolig og næring, samt drift og vedlikehold av veier. Siden sommeren 2017 har de jobbet med en ny organisasjonsstruktur, hvor selskapet går fra geografisk organisering til prosjektorganisering. Satsingsområdene er samferdsel, energi og industri, og organisasjonen ønsker nå å prioritere de større prosjektene. Risikostyring har høyest prioritet og de har et mål om å være best i bransjen på dette området.

Organisasjonen har et stort fokus på kompetanseheving, og har det siste året fått flere nye medarbeidere. For å heve kompetansen til medarbeiderne sendes utvalgte på kurs. Den er oppdelt i fire ulike trinn; lærlingesenter, Talentskolen, mellomlederskolen og topplererskolen. For å bli utvalgt til å bli med på skolen kan de ansatte selv komme med et ønske om å utvikle seg, eller så kan ledelsen foreslå det for dem, og de kan velge om de vil takke ja eller nei. Det er ledelsen som står for den endelige avgjørelsen om hvem som får en plass på skolen. Vi har i denne studien tatt utgangspunkt i deltakere som er i gang med eller har fullført Talentskolen, de siste tre årene.

I løpet av Talentskolen skal de gjennom flere ulike temaer, før de til slutt skal avlegge en eksamen. Kursplanen for høsten 2017 var som følger:

- PC bruk
- Prosjektøkonomi
- Grunnleggende kontraktsforståelse
- Gjennomgang av prosjekt – fra anbud til gjennomføring
- Fjellarbeid
- HMS, SJA (sikker jobbanalyse) og KS (kvalitetssystem) i organisasjonen
- Fremdriftsplaner og riggplaner
- Veier og parkeringsplasser
- Prosjektledelse
- Kommunikasjon
- Forhandlingsteknikk
- Eksamen – presentasjon

Talentskolen er skreddersydd for nye ledere på lavere nivå, og skal heve kompetansen og gjøre medarbeiderne bedre kjent med organisasjonen og arbeidsoppgavene de ulike stillingene innehar.

3.2 Forskningsdesign

Problemstillingen i denne studien er eksplorativ, og vi har valgt en kvalitativ casestudie for innhenting av empiri. Vi valgte en kvalitativ metode fordi målet i denne forskningsprosessen var se fenomenet fra ulike sider, basert på ulike virkelighetsforståelser (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 47). Studien vil ha et hermeneutisk utgangspunkt, hvor vi fokuserer på tolkningene av meningsinnholdet i ytringene som kommer frem i intervjuene. Videre vil studien vil ha en abduktiv tilnærming, hvor vi vil bevege oss mellom teori og empiri (Thagaard, 2013, s. 198 & 201). Dette er en tilnærming hvor det teoretiske grunnlaget justeres etter hvert som empiri samles inn (Jacobsen, 2015, s. 147).

I studien skiller vi mellom informanter og respondenter. Hvor informanter er nøkkelpersoner som selv ikke representerer gruppen vi undersøker, men har god kunnskap om den. Respondenter er derimot personer med direkte kjennskap til fenomenet, og er representantene for den gruppen vi ønsker å undersøke (Jacobsen, 2015, s. 178).

For å finne ut hvilken forskningsstrategi som skal brukes, kan man ta en titt på hvilke spørreord som er relevante for å få svar på problemstillingen. Spørreord slik som hvorfor, hvordan og hva er egnede spørsmål for vår studie (Yin, 2014, s. 4). Vi ønsket å gjennomføre forskningen i en spesifikk organisasjon, og var på jakt etter dyptgående kunnskap om hva førstegangsledere ser på som utfordringer i sin hverdag, og hvordan organisasjonen forbereder og støtter opp om disse utfordringene. Av denne grunnen valgte vi en casestudie. Casestudie kan være både forklarende, utforskende og beskrivende (Creswell, 2007, s. 73). Metoden er godt egnet til å beskrive hvordan hendelser påvirker hverandre, og hvordan resultater produseres. En casestudie kan vise at to forhold henger sammen, men det trenger ikke å bety at det kun er disse forholdene som produserer resultatet. For å kunne generalisere funn fra en case, må man ha data fra andre sammenhenger. Det må gjøres lignende studier, eller så må funnene som blir gjort i en case testes i en bredere sammenheng (Jacobsen, 2015, s. 100).

Fordelen med en eksplorerende problemstilling er at problemstillingen kan endres underveis etterhvert som man tilegner seg ny informasjon. En slik fleksibilitet vil være den største fordel ved dette forskningsdesignet, da dette åpner for ny og uventet kunnskap. På den andre siden kan dette true reliabiliteten og validiteten ved forskningen. For å sikre høy reliabilitet og validitet har vi i denne studien lagt vekt på å forklare hvilke valg som er tatt underveis og hvordan disse kan påvirke studien. Det er viktig å skape et ærlig bilde av hvordan vi har innhentet funnene, hvordan disse har blitt bearbeidet og hvordan valgene vi har tatt kunne ha vært gjort annerledes (Jacobsen, 2015, s. 173).

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om lederutvikling av førstegangsledere. Vi er i dette studie opptatt av å se på spesifikke individer, som har gjennomført Talentskolen, og som nå er førstegangsledere. Ved å få innsyn i deres egne tanker, oppfatninger og opplevelser kan vi oppnå en forståelse og finne ulike forklaringer som kan besvare våre forskningsspørsmål (Blaikie, 2010, s. 58). Studien ville fått en større tyngde hvis dataene hadde vært hentet fra flere case (Yin, 2014, s. 24). Grunnet studiens tidsbegrensning har vi valgt å bruke *en* organisasjon, og mener vår case er representativ på bakgrunn av at utfordringer knyttet til førstegangsledelse kan være relevant for flere organisasjoner.

3.3 Kvalitativt intervju

Vi valgte å benytte oss av individuelle intervjuer. Det individuelle intervjuet egner seg som metode når vi skal undersøke relativt få enheter, og er interessert i hva den enkelte respondenten har å si (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 146). Toveis-kommunikasjon ga oss en mulighet til å se, oppleve og skape en situasjon hvor vi kunne observere kroppsspråket og stemningen under de ulike intervjuene (Creswell, 2007, s. 131). Respondentene fikk muligheten til å uttrykke sine meninger rundt de gitte spørsmålene. Denne typen intervju kunne også gi oss utfordringer, da det kunne hindret respondentene i å åpne seg, og fortelle det han eller hun faktisk mener. Ved hjelp av en kvalitativ metode oppnådde vi fleksibilitet, nærhet til respondentene og hadde muligheten til å tilpasse intervjuene underveis. Dette var med på å øke forståelsen og tilgangen til informasjonen som belyser problemstillingen (Creswell, 2007, s. 131). Selv om intervjuene var semistrukturerte, og vi skulle opprette en relasjon og nærhet, var det viktig at intervjuene bar preg av profesjonalitet (Andersen, 2013). Før vi intervjuet respondentene hadde vi gjennomført ett par testintervju med våre foreldre, slik at vi fikk en følelse av hvordan det var å intervju noen. Da fant vi ut at det var lurt å notere ned noen

oppfølgingsspørsmål, i tillegg til å bruke et enkelt språk, slik at man unngår misforståelser. Kvalitative intervju kan være ressurskrevende, og ta lang tid. Det kan oppstå flere utfordringer med kompleksiteten, da informasjonen kan være omfattende, og det kan være vanskelig å få med seg alle detaljer og nyanser som fremkommer fra empirien (Jacobsen, 2015, s. 131). Fordelen med en kvalitativ tilnærming er at den fleksible, og vi har i utgangspunktet en problemstilling vi ønsker å belyse. Fleksibiliteten gjorde at vi kunne endre problemstillingen i forhold til dataen vi fikk inn, etterhvert som vi utførte intervjuene (Jacobsen, 2015, s. 130).

3.3.1 Valg av informanter og respondenter

Å velge ut informanter og respondenter man ønsker å innhente data fra er en viktig del av studien. Man må være sikker på at informantene og respondentene kan gi tilstrekkelig og pålitelig informasjon om valgt tema. Hvor mange respondenter man må intervju for å innhente nok informasjon vil variere, men man kan stoppe når man har oppnådd teoretisk metning (Jacobsen, 2015, s. 173).

I henhold til problemstillingen var det viktig at utvalget bestod av førstegangsledere som kunne si noe om deres egne tanker, oppfatninger og opplevelser rundt egen arbeidshverdag. Det var derfor naturlig å intervju ledere som nylig hadde gjennomført Talentskolen. Vi ba om å få 15 respondenter i regionen, som alle hadde gjennomført Talentskolen de siste to årene. Organisasjonen kunne gi oss ni respondenter, som hadde gjennomført Talentskolen innen de tre siste årene. Respondentene har ulik alder, bakgrunn og tid som ansatt i organisasjonen, men alle har gjennomført Talentskolen og har nå lederansvar. Alle respondentene som ble bedt om å delta i studien, ble først informert på et møte i slutten av januar. Her ble det informert om hensikten med studien, hvor lang tid det var forventet at intervjuet ville vare, og at alle ville bli anonymisert. Det ble også gitt ut kontaktinformasjon slik at respondentene hadde mulighet til å kontakte oss hvis de hadde spørsmål angående intervjuet eller selve studien.

3.3.2 Intervjuguiden

I forkant av intervjuene bør man ha klart for seg strukturen av selve intervjuet. Vi har som nevnt valgt å ha semistrukturerte intervjuer, og utarbeidet intervjuguiden deretter. En slik strukturering var til stor hjelp når vi skulle analysere dataen. Vi ville i så stor grad som mulig at intervjuene skulle føles som en samtale, men hadde notert oss noen oppfølgingsspørsmål slik at de samme temaene ble tatt opp under alle intervjuene. Intervjuguiden var delt inn i ulike

temaer, og hadde innledningsvis noen spørsmål knyttet til respondentenes alder, utdanning og arbeidserfaring. Temaene i intervjuguiden var:

- Talentskolen
- Gjennomgang av arbeidsoppgavene
- Ny som førstegangsleder

3.3.3 Innsamling av data

Innsamlingen av data ble gjort på arbeidsplassen til respondentene. Før intervjustart ble respondentene informert om studiens formål, og at de ville forbli anonyme under hele prosessen. I tillegg til respondentene hadde vi noen samtaler med personalsjef (informant) som har det overordnet ansvaret for utviklingen og gjennomføringen av Talentskolen. Disse samtaleene var kun ment for å få bakgrunnsinformasjon, og få et klarere bilde av helheten. Samtalene med informanten ble utført på hennes kontor, mens intervjuet med respondentene ble utført på deres arbeidsplass. Dette førte til at intervjuene var mindre formelle, og at de følte seg trygge på omgivelsene. Vi var begge tilstede under intervjuene, en hadde hovedansvaret for gjennomføringen av intervjuet, mens den andre tok notater og kom med innspill underveis. Dette gjorde vi for å få mer flyt i samtalen, og fordi det var lettere for respondenten å forholde seg til en av oss når intervjuene var semistrukturerte. Grunnet forskningsspørsmålenes sensitivitet valgte vi å holde respondentene anonyme. På denne måten klarte forhåpentligvis respondentene å «slappe mer av» og åpne seg, og vi fikk mer utfyllende og detaljerte svar. Ved å intervju respondentene individuelt fikk vi en samling av individuelle synspunkter.

3.3.4 Transkribering

Transkribering handler om transformasjonen fra muntlig til skriftlig tale. Dette er en fortolkningsprosess hvor forskjellen mellom talespråk og tekst kan skape både praktiske og prinsipielle problemer (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009, s. 186). Et muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte. Transkripsjon er kort sagt er svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale et al., 2009, s. 187). Det vil derfor være viktig å notere respondentenes kroppsholdning og gester underveis i intervjuet. Under intervjuene ble det gitt mye informasjon, og vi valgte å bruke telefonen som lydopptaker. Lydopptaket ga oss mulighet til å bearbeide all informasjon i etterkant. Vi transkriberte alle intervjuene selv. Dataen vi fikk inn var vanskelige å tolke, da disse var ustrukturerte, og svært komplekse. Transkriberingen tok derfor ta lang tid,

og vi måtte spole mye frem og tilbake slik at alle detaljer og nyanser kom med (Jacobsen, 2015, s. 132).

3.4 Analyse

Vi har valgt å skille mellom *erfarne* og *uerfarne* ledere, hvor det er tre erfarne ledere som har vært ledere i 8-10 år og seks uerfarne ledere som har vært ledere i 0-2 år. For å bevare anonymiteten til den enkelte har vi valgt å ikke gjengi alderen på respondentene i sitatene.

Vi gjennomførte analysen i vår oppgave etter Gioia, Corley og Hamilton (2013) sin metode for kvalitative forskningsintervju. Metoden ble valgt for å lettere kunne analysere informasjonen som kom frem i intervjuene. Utsagnene ble kategorisert i en tabell som viser sammenhengen mellom de ulike fenomenene og teorien vi har valgt å bruke i studien. Dataene til høyre i tabellen kalles aggregerte dimensjoner, som er de teoretiske temaene det er snakk om. Begrepene i midten av tabellen er linket opp til disse teoretiske temaene, og kalles forskernes fagbegrep. Her vil vi finne begreper som skal hjelpe oss å beskrive fenomenet vi forsker på. Til venstre i tabellen finner vi sitater eller utdrag fra sitater fra respondentene, og blir sett i sammenheng med forskernes fagbegrep. På denne måten unngår man at sitatene fra intervjuene blir brukt virkårlig gjennom oppgaven. Etter hvert som intervjuene ble ferdig transkribert, gjorde vi et forsøk på å kategorisere funnene. Dette var krevende i starten, men gikk lettere etterhvert som vi fikk større oversikt over alle de transkriberte intervjuene. Når vi hadde kategorisert funnene lette vi etter forskjeller og likheter mellom de ulike kategoriene. Denne prosessen gjorde at antallet kategorier ble håndterlig, slik at vi kunne sette dem opp i en tabell for å gjøre det enda mer oversiktlig. Så skulle vi over til det teoretiske, hvor vi skulle se om teorien og empirien kunne hjelpe oss å beskrive og forklare fenomenet vi undersøkte. Når vi hadde klart temaene (aggregerte dimensjoner) og forskernes fagbegrep, undersøkte vi om det var mulig å finne enda mer spesifikke begreper vi kunne bruke for å beskrive respondentenes sitater. Etter hvert som vi hadde klart temaene og begrepene, kunne vi strukturere dataene i tabellene vist i kapittel 4.0. Noen av sitatene passer flere steder i resultatene, men har bare blitt plassert i en tabell. Resultatene vil likevel bli brukt flere plasser i drøftingen. Dersom vi fant uoverensstemmelser i analysene, gikk vi tilbake til dataene og diskuterte om vi hadde tolket informasjonen ulikt, for så å komme frem til en ny forståelse. Slik utviklet vi en felles forståelse av hvordan kodingen skulle skje, noe som styrket tilliten til våre påstander (Gioia et al., 2013, s. 24). For å bevare anonymiteten til respondentene ble sitatene plassert i tilfeldig rekkefølge.

3.5 Reliabilitet og validitet

I en forskningsprosess slik som denne er det viktig å være kritisk til kvaliteten av data som er samlet inn (Jacobsen, 2015, s. 207). Man må tenke over om ønsket informasjon er innhentet og om funnene kan overføres til andre sammenhenger. I tillegg må man spørre seg selv om man kan stole på dataene som er innhentet, altså om funnene er sanne.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet stiller spørsmål ved om det er aspekter ved forskningsprosessen som kan ha påvirket studiens resultat (Yin, 2014, s. 48). Det første aspektet man kan diskutere er om respondentene har blitt påvirket av intervjueren, den såkalte intervjuer-effekten (Jacobsen, 2015, s. 242). Måten man opptrer, ordlegger seg og bruker kroppsspråk vil kunne påvirke dem man intervjuer på forskjellige måter. I denne studien intervjuet vi ni respondenter. Vi tenkte først at dette var for få, men etter å ha fullført alle intervjuene følte vi likevel at vi nådde teoretisk metning. Under intervjuene prøvde vi å unngå å legge føringer i noen av spørsmålene. Vi prøvde også så godt det lot seg gjøre å ikke bekrefte for mye underveis med ord som «ja og mhm». Dette ble lettere å unngå etterhvert som vi hadde utført flere intervjuer, og ble mer bevisst på dette. Andre aspekter som kan påvirke resultatet som presenteres i studien er nedskrivningen av data. Under alle intervjuene ble det brukt lydopptaker, i tillegg til at det ble notert ned stikkord underveis. Stikkordene handlet om alt fra kroppsspråk til emner vi ønsket å få mer informasjon om. I kapittel 3.3.4 har vi forklart hvordan transkriberingen av lydopptakene foregikk. Dette var en viktig del av studien, da vi var opptatt av å få frem den enkeltes tanker og meninger om tema. I og med at vi var to personer som transkriberte, vil vi si at reliabiliteten i studien er god. På den andre siden kunne vi økt reliabiliteten ytterligere ved å få flere personer til å transkribere lydopptakene.

3.5.2 Validitet

Når det kommer til validiteten må man reflektere over om ønsket informasjon er innhentet og om funnene kan overføres til andre sammenhenger. Det skilles mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet går ut på hvor god dekning vi har i våre data for å trekke de konklusjoner vi gjør, slik at de dataene vi presenterer blir oppfattet på den måten resultatene viser. Ekstern validitet viser til om de resultatene vi har kommet frem til gjelder for en større gruppe og kanskje for et større tidsrom, enn det vi har undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 390).

Jacobsen (2015, s. 228) trekker frem tre spørsmål man må reflektere over når det gjelder intern validitet. Det første spørsmålet går på hvorvidt studieobjektene har gitt en sann beskrivelse av virkeligheten. Alvesson (2011) hevder at mennesker veldig sjeldent kan eller vil avsløre virkeligheten. Han hevder også at flere forskere tror at det intervjuobjektene sier og gjør, faktisk representerer virkeligheten. Vi stilte spørsmålene på en måte slik at respondentene kunne fortelle en fortelling samtidig som de svarte på spørsmålet. På denne måten er det lettere å avsløre virkeligheten. Det andre spørsmålet handler om hvorvidt forskernes gjengivelse og fortolkning av data er riktig. Med andre ord om forskere kutter noen detaljer, forenkler, systematiserer og tilfører noe mer. I flere tilfeller beveger forskerne seg lenger og lenger bort fra kildene til dataene (Yin, 2014, s. 47). For å unngå dette kan det være lurt å sende transkriberingen tilbake til respondentene, slik at de får mulighet til å bekrefte at det som er presentert stemmer eller eventuelt tilføye noe. Deretter kan man drøfte om kategoriene skal endres. Vi sendte transkriberingen tilbake til respondentene slik at de fikk muligheten til å bekrefte det presenterte og eventuelt tilføye noe om de ønsket. Det tredje og siste spørsmålet er knyttet til hvorvidt forskernes funn og konklusjoner faktisk gjenspeiler en virkelighet. Dette kan undersøkes ved å se om resultatene man har kommet frem til stemmer overens med annen forskning (Jacobsen, 2015, s. 236). Vi vil si at funnene gjenspeiler en virkelighet, da den stemmer overens med forskning utført av Linda Hill (2003) og Haaland og Dale (2005).

Den eksterne validiteten dreier seg om studiens resultater kan overføres til andre enn den gruppen man har undersøkt (Yin, 2014, s. 48). Antall enheter som undersøkes vil være med på å påvirke overførbarheten. Jo flere enheter man undersøker, desto større sannsynlighet vil det være for at man kan si at funnene er overførbare. Resultatene man kommer frem til i en casestudie, kan ofte knyttes tett opp til en spesifikk kontekst. Ved å gjenta lignende studier i andre organisasjoner, øker man sannsynligheten for at man kan overføre resultatene fra en organisasjon til en annen (Jacobsen, 2015, s. 238). Vi gjennomførte ni intervjuer, og sammenlignet funnene med tidligere forskning utført av Linda Hill (2003) og Haaland og Dale (2005). Det er normalt å tenke at for få respondenter gjør det vanskelig å generalisere resultatene. Dette kan være en svakhet i vår studie. En studie slik som vår kan fortelle noe om hvilke utfordringer førstegangsledere i anleggsbransjen møter, men ikke nødvendigvis noe om hvilke utfordringer andre førstegangsledere møter. Studien vil heller ikke si noe om hvordan andre organisasjoner støtter opp om disse utfordringene. Vi vil derfor si at den eksterne validiteten er lav.

3.6 Etikk

Ettersom studien tar for seg intervjuer med informanter og respondenter, finnes det flere forskningsetiske problemstillinger vi må ivareta på en forsvarlig måte. I vår studie jobbet vi samme med en organisasjon. Av den grunn var det derfor viktig å ivareta både organisasjonen og førstegansleaderne. De forskningsetiske komiteene har egne forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016), og vi tok utgangspunkt i disse i vårt arbeid. De viktigste retningslinjene i vårt arbeid er knyttet til hensynet til den enkelte, og de mest aktuelle for vår forskning er:

- Innhenting av samtykke fra deltakerne
- Rettferdig fremstilling av deltakernes synspunkter
- Ivaretagelse av taushetsplikt der dette foreligger

Det er viktig at deltakerne som deltar i intervjuet informeres om at informasjonen de gir oss vil bli brukt i en forskningsmessig sammenheng. Før intervjuene startet informerte vi deltakerne om hva de deltar i, og de samtykket til å være med på prosjektet, vi vil derfor si at det første punktet ivaretas. For å videre sikre rettferdig fremstilling av deltakernes synspunkter, er det viktig at hver deltaker får mulighet til å lese gjennom og godkjenne den endelige transkriberingen fra intervjuet. Dette er også viktig for studiens legitimitet. Vi lot respondentene lese gjennom, komme med tilbakemeldinger og godkjenne transkriberingen, og vi vil si at det andre punktet også ivaretas. For å ivareta deltakernes taushetsplikt vil respondentene anonymiseres både under transkriberingen og i selve studien. Dette kan være med på å få deltakerne til å dele mer informasjon enn de ville gjort hvis de ikke ble anonymisert. Før vi startet intervjuene informerte vi deltakerne om at de ville anonymiseres under hele prosessen, og at både transkriberingen og opptakene ville bli slettet etter endt sensur. Vi vil derfor si at det tredje punktet ivaretas.

4.0 Resultater

Vi vil skille mellom *erfarne* og *uerfarne* ledere, hvor det er tre erfarne ledere som har vært ledere i 8-10 år og seks uerfarne ledere som har vært ledere i 0-2 år.

Tabell 4.1 viser respondentenes beskrivelser av hva de synes er viktig for å være en god leder.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegreper	Aggregerte dimensjoner
Det handler egentlig mye om å gi gode beskjeder, være rettferdig, men samtidig må man ta de upopulære beslutningene. <i>Erfaren</i>	Kommunikasjon	Ledelsesroller
For meg er det viktig å i alle fall være et godt forbilde. <i>Uerfaren</i>	Forbilde	
Du må ha kontroll, hvis ikke så blir det rølp. I tillegg må du ha kunnskap om ressursbruken, men dette kommer jo etterhvert med erfaringen. <i>Erfaren</i>	Kontroll	
Du må være målbevisst, vite hva du vil. Hvis ikke kan det fort bli kaos, og noen andre tar over styringen. <i>Erfaren</i>		
Det er viktig å planlegge godt, jeg gjør det hver kveld. Jeg liker å være forberedt og ha en plan over hva og hvordan arbeidet skal utføres. <i>Uerfaren</i>	Planlegge	

Tabell 4. 1: Hva respondentene synes er viktig for å være en god leder.

Tabellen viser at flere av respondentene forteller at de ønsker å være et godt forbilde. En av respondentene beskriver det slik:

“Jeg tenker jo at du har to typer, du har de som går med pisken og så har du dem som er med og drar lasset. Altså han som er en av gutta, men har ansvar. Jeg prøver å være den siste selv, og ønsker at andre er sånn. For jeg tror det er sånn du får folk med på laget. Om du er sjef eller ikke, så er alle med og drar lasset, det tror jeg har mye og si.” - Uerfaren

Videre forteller respondentene at det er viktig å være målbevisst, rettferdig og gi gode beskjeder. En av respondentene poengterer viktigheten av å klare å ta de upopulære beslutningene. Videre beskriver respondentene at det er viktig å planlegge og ha kontroll, samt ha den grunnleggende kunnskapen om hvordan ting skal gjøres på prosjektet. En av respondentene beskriver det slik:

“Det er å ha den grunnleggende kunnskapen, altså å vite hva de andre skal gjøre, slik at man ikke bare sender dem ut og ber dem om å finne en løsning, uten å selv vite hvordan det skal ordnes. Det mener jeg da, et grunnlag av kunnskap i bunn, og være tydelig, men også at du selv er med, og med det viser at vi er et lag. Da går du jo foran som et eksempel for dem, og da får du mer arbeidsmengde og arbeidsglede ut av de andre. Men også det at du kan planlegge, og få en optimal drift. At alt sviver hele veien. Så må man selvfølgelig kunne kontrakt, slik at du vet at når han fortsetter å grave der borte så må jeg varsle en sånn tillegg endring.” - Erfaren

En annen respondent beskriver det slik:

“Jeg setter meg ned så går jeg gjennom hva jeg har tenkt. At du har en hel blokk med hva folk skal gjøre, det er viktig. Om du ikke får laget det kvelden før, så har du jo en treukersplan. Men du bør i tillegg ha en detaljert plan, sånn likte jeg i alle fall å ha det. Jeg hadde en blokk som jeg skrev på hver dag, hva folk skulle gjøre. Jeg følte det var greit, for da hadde du litt kontroll. Også lager du en plan B, om ikke det går.” - Uerfaren

Tabell 4.2 tar utgangspunkt i Lysø & Fjellvær (2014, s. 297) sitt første perspektiv på lederutvikling, *kunnskapstilegnelse*. Dette perspektivet handler om at lederen tilegner seg ny kunnskap gjennom allerede satte rutiner og prosedyrer, internt i organisasjonen.

Tabell 4.2 viser hvilke forventninger respondentene hadde til Talentskolen.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Jeg følte ikke at jeg lærte så mye nytt på Talentskolen, men at det heller var en slags introduksjon til organisasjonen. <i>Uerfaren</i>	Strategi, rutiner og prosesser i organisasjonen	Kunnskaps- tilegnelse
Jeg hadde forventet at det skulle være litt mer rettet mot teknisk fagskole med lekser og slikt, men det var det ikke. Det ble litt mer en introduksjon til hvordan ting fungerer i selskapet. <i>Uerfaren</i>		
Jeg trodde det skulle være litt mer skolering, men det ble litt mer en introduksjon om hvordan ting fungerer i organisasjonen. <i>Uerfaren</i>		
Alt som jeg ikke kan. Vi har alltid fått mye input fra de inne på kontoret. Men jeg ikke helt forstått hvorfor og hvordan de gjør det. Det var jo veldig interessant. De som sitter med dette til daglig synes det er veldig lett, men nå begynner jeg også å få kontroll på det. <i>Uerfaren</i>	Administrative oppgaver	
Man forventet egentlig at vi skulle lære noe nytt, og det gjorde jeg. Det jeg husker best var at vi hadde forhandlingsteknikk det var stilig. <i>Erfaren</i>	Forhandlings- teknikk	

Tabell 4. 2: Respondentenes forventninger til Talentskolen.

Tabellen viser at flere av respondentene beskriver at Talentskolen opplevdes som en introduksjon til organisasjonen, hvor de lærte hvordan organisasjonen fungerte og hvordan organisasjonen ville ha det. Respondentene forteller at de trodde det skulle være mer skoling, med lekser og slikt. En av respondentene beskriver opplevelsen av Talentskolen slik:

“Jeg forventet vel egentlig å lære alt som jeg ikke kan, og jeg håpet på å forstå mer av de ulike planene og andre sånne “kontorting”. Det var veldig drillet inn på hvordan organisasjonen ville ha det, og hvordan de gjør det. Så vi fikk det litt inn med teskje. Det var veldig greit, for da vet man hvordan man skal gjøre de forskjellige tingene til en hver tid.” - Uerfaren

Videre forteller respondentene at de forventet at de skulle lære noe nytt. En av respondentene beskriver at han forventet at han skulle lære alt han ikke kunne, og da spesielt det som skjer inne på kontorene. Respondenten beskriver det slik:

“Det vil si sånn som foregår inne på kontorene, det har jeg aldri forstått – hvordan og hvorfor. Vi her ute ser jo på planen og ser alle de fine fargene og bare «ja vel, dette var jo flott». Så alt sånn administrativt, det har jeg jo ikke hatt helt kontroll på, så det var jo veldig interessant.” - Uerfaren

Samtlige respondenter forteller videre at det de husker best fra Talentskolen var kurset i forhandlingsteknikk. En av respondentene beskriver det slik:

“Vi var i flere grupper, så satt læreren opp vårt syn på en sak, og de to på den andre siden av bordet fikk vite noe helt annet enn oss, så de hadde andre kort på hånd. Det ble et skikkelig konfliktmøte. Det var veldig lærerikt. Da må man jo håndtere det der og da, ta alt på sparket, vi kan ikke bare si jeg må gå og snakkes, det må løses der og da. Det var bra.” - Erfaren

Tabell 4.3 tar utgangspunkt i Kolbs (1984, s. 21) læringssirkel, han hevder at mennesker lærer av erfaring og at læring er en kontinuerlig prosess.

Tabell 4.3 viser hvordan respondentenes tilegner seg kunnskap.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Jeg tror egentlig at jeg må tilegne meg den erfaringen gjennom prosjekterfaring. Det tar den tiden det trenger. <i>Uerfaren</i>	Aktiv eksperimentering	Erfaringsbasert læring
Jeg tror du må oppleve det selv, du må finne din egen vei. Det tror jeg at alle personer gjør annerledes, så jeg tror at alle må finne ut av det selv. <i>Uerfaren</i>	Konkret opplevelse	
Jeg tror du må finne ut av mye selv, man må nesten prøve seg frem. Alt må læres. <i>Erfaren</i>	Reflekterende observasjon	
Man lærer ikke å håndtere den vanskelige samtalen før man har vært gjennom den. <i>Uerfaren</i>	Abstrakt begrepliggjørelse	

Tabell 4. 3: Respondentenes beskrivelser av hvordan de tilegner seg kunnskap.

Tabellen viser at flere av respondentene forteller at man må tilegne seg kunnskap gjennom prosjekter, egne erfaringer og opplevelser. Samtlige respondenter beskriver at alle personer gjør ting på forskjellige måter, og at alle derfor må finne sin egen vei. En respondent forteller det slik: *“Det å lede et arbeidslag, det tror jeg at du må finne ut av selv, og vokse inn i situasjonen. Jeg tror ikke at det kan læres, jeg tror selv ikke den beste psykolog kan klare det. For hver mann og kvinne er forskjellig og må håndteres på hver sin måte”*- *Uerfaren*

Videre beskriver respondentene at det er tøft å starte i en ny stilling, og at det er mye som skal læres. En av respondentene forteller: *“Jeg gruet meg til de første møtene, det var litt spesielt at noen plutselig ville høre hva jeg tenkte og mente, og at alles øyne var rettet mot meg. Men det har jeg blitt mer vant til nå.”* – *Uerfaren* En annen respondent forteller at det kan være utfordrende å håndtere den vanskelige samtalen, før man har vært gjennom den.

Tabell 4.4 tar utgangspunkt i Lysø & Fjellvær (2014, s. 300) sitt andre perspektiv på lederutvikling, *kunnskapsutvikling*. Dette perspektivet handler om å utvikle organisasjonen.

Tabell 4.4 viser respondentenes beskrivelser av hvordan de selv utvikler organisasjonen.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Jeg har påpekt at de nye førstegangslederne i dag må få en mentor, og mer oppfølging. Jeg har etterspurt det. For det er klart, en ny formann som begynner på Talentskolen, får mye info. Men det er jo det å få fulgt dem opp i en travel hverdag, det er en utfordring. <i>Erfaren</i>	Utvikle organisasjonen	Kunnskapsutvikling
I begynnelsen var det ikke så mye fokus på kontraktsforståelse, men dette er en ting jeg har etterlyst i ettertid, for jeg har sett at jeg selv har hatt mangel på dette. Så nå er det mye mer fokus på kontrakt helt fra starten av Talentskolen. <i>Erfaren</i>	Utvikle Talentskolen	
Alle har HMS-bransjens byggekort. Kravet fra 2017 er at det skal være elektronisk. Det betyr at du skal kunne scanne deg inn på anlegget. Der henger vi enda etter. Vi ba om et system på vårt prosjekt i 2016, men det skjedde ikke noe. Da det ikke kom et felles system fra organisasjonen, så fant vi et med pris og alt. Det var billig og veldig funksjonelt, og det kunne snakke med systemet Vegvesenet hadde. <i>Uerfaren</i>	Utvikle HMS	

Tabell 4. 4: Respondentenes beskrivelser av hvordan de utvikler organisasjonen.

Tabellen viser at respondentene beskriver at de gir beskjed om de savner noe internt i organisasjonen, og hvis de mener noe bør forbedres. En av respondentene forteller at han har påpekt at de nye lederne må få seg en mentor, og mer oppfølging. Respondenten beskriver videre at man som ny formann får mye info, og det da viktig å ha en som følger dem opp i den travle hverdagen. En annen respondent forteller videre at han ga beskjed til ledelsen at han savnet en bedre opplæring i kontraktsforståelse, i løpet av Talentskolen. Dette er noe det er mye mer fokus på nå. Videre forteller en annen respondent at han purret på at byggekortene skulle være elektroniske, og tok initiativ til å finne dette selv.

Tabell 4.5 - 4.10 tar utgangspunkt i Mintzberg (2011, s. 73) sine ti lederroller.

Tabell 4.5 viser respondentenes beskrivelser av kommunikasjon.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Det kan bli vanskelig å jobbe sammen hvis vi ikke samarbeider eller snakker med hverandre. Da kan det etter min oppfatning bli et problem. Men vi kjenner hverandre alle sammen, så jeg tror egentlig at vi får det til. <i>Uerfaren</i>	Toveis-kommunikasjon	Informasjons-roller
Vi diskuterer ofte avgjørelser, det er viktig å få innspill fra de andre som jeg selv ikke har tenkt på. Selv om jeg er leder sitter jeg ikke med fasiten. Det er viktig å lytte og ta innspill fra andre - gjøre jobben sammen. Sammen finner vi mange gode løsninger. <i>Uerfaren</i>		
Det er ikke alt jeg mailer videre, men jeg tar det opp og henger opp månedsnytt og alt sånn som er utskrevet. Og ja, er det nye jobber så liker folk å vite hvordan ting er. Så jeg prøver å få informert dem i brakka. <i>Erfaren</i>	Formidle	
Hvis noen har gjort noen gode prestasjoner ute i feltet så må de jo få vite at de har gjort en god jobb. Det er viktig for motivasjonen i hverdagen. De må jo også få høre det negative, hvis de ikke får høre det blir de jo aldri bedre. <i>Erfaren</i>	Tilbakemeldinger	

Tabell 4. 5: Respondentenes beskrivelser knyttet til kommunikasjon.

Tabellen viser at flere av respondentene synes det er viktig å snakke med hverandre, hvis ikke kan det resultere i at det blir vanskelig å jobbe sammen. Respondentenes fokus ligger på få til et godt samarbeid og lytte til sine medarbeidere, for å sammen finne gode løsninger. En av respondentene beskriver også viktigheten av å gi tilbakemeldinger til sine ansatte, både for å motivere og utvikle medarbeiderne. En annen respondent beskriver at han har fokus på å formidle informasjonen han får videre til sine ansatte, og forteller at han prøver å gi informasjon videre til dem i brakka.

Tabell 4.6 viser respondentenes beskrivelser av utfordringer knyttet til planlegging.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Bestille utstyr nei, planlegge ja. Eller det er ikke vanskelig, men jeg er nødt til å støtte meg på andre for å ta de rette valgene, men det vet jeg. Det er vanskelig fordi jeg ikke har den kunnskapen jeg trenger for å vite hvilket utstyr jeg trenger, men jeg støtter meg på anleggsleder, og bruker de som gjør meg god. <i>Uerfaren</i>	Korttidsplanlegging	Planlegging
Den største utfordringen jeg har er å få til alt, med planlegging. Av og til glir det ut, men jeg tror det er helt normalt - at du vurderer litt feil. Korttidsplaner kan også være en utfordring, for det endres jo mye. <i>Uerfaren</i>		
Det er det der med langtidsplanlegging, det synes jeg er litt tricky, men det tror jeg kommer etterhvert. Når jeg kjørte maskin hadde jeg vanligvis planlagt dagen min. Nå må jeg planlegge en hel måned, for en hel gjeng. <i>Uerfaren</i>	Langtidsplanlegging	
Jeg er flinkere til å planlegge litt kort, så langtidsplanlegging må jeg bli flinkere på, men jeg må jo få litt tid på meg. Du må bare lære etterhvert. <i>Uerfaren</i>		
Å planlegge langt frem i tid, det sliter jeg med, men det gjør sikkert mange. I alle fall med et sånt prosjekt som jeg var med på, for det var så mange endringer som dukket opp. <i>Uerfaren</i>		
Det er planlegging hver uke. Så er det om å gjøre å planlegge langt nok frem, det er en utfordring. I tillegg er det vanskelig å vurdere hvor lenge du kan holde en maskin, for det kommer alltid noe i mellom. <i>Uerfaren</i>		
Den samme planen henger oppe i matbrakkene til de der ute. Der setter jeg opp maskinene, og hvordan de skal brukes til uken og uken etterpå. Jeg har også satt opp et alternativ hvis arbeidet deres stopper opp. Jeg har alltid en plan A, B og C. <i>Erfaren</i>	Koordinere	
Hver uke sender vi inn en treukersplan til ressursavdelingen, det går på folk, maskiner og hvor mange lastebiler man trenger. Så må de sette sammen kabalen. Da er det folk med navn og hvem du trenger. Det er jo noen man ikke kan ha på de ulike prosjektene, fordi det blir for komplisert og de kan ikke jobbe med andre på det prosjektet. Man må gi og ta litt. <i>Uerfaren</i>		

Tabell 4. 6: Respondentenes beskrivelse av planlegging og koordinering.

Tabellen viser at flere av respondentene opplever at både korttidsplanlegging og langtidsplanlegging er utfordrende. De beskriver at det ofte skjer flere endringer på prosjektet som de ikke kan forutse. Dette gjør at det blir vanskelig å planlegge både kortsiktig og

langsiktig. Når det gjelder korttidsplanleggingen beskriver en av respondentene at det kan være utfordrende fordi han ikke har kunnskapen han trenger for å vite hvilket utstyr han må bestille. Videre beskriver respondentene at det alltid kommer noe i mellom, som gjør at det kan være vanskelig å planlegge langt frem i tid. Likevel så tror respondentene at det vil bli mindre krevende å planlegge både kortsiktig og langsiktig etter litt tid i jobben. Videre forteller samtlige respondenter at når det gjelder koordinering må du ha kontroll på ressursbruken og ressursene man har rundt seg. Respondentene forteller de at det er viktig å ha en plan A, B og C, slik at man har et alternativ hvis arbeidet stopper opp.

Tabell 4.7 viser respondentenes opplevelser av å rapportere avvik.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Ja det er tungt å rapportere avvik. Men så klart, når det går så langt at jeg sender dem hjem, så er det jo ikke bare den tingen. Da bryr ikke den personen seg om sikkerheten, som er påkrevd av selskapet og da er kan jeg ikke bruke han eller henne uansett. <i>Erfaren</i>	Rapportere avvik	Relasjonelle roller
Selvfølgelig synes jeg det er ubehagelig å ta telefonsamtalen for å gi en advarsel. Vi er ikke så store at vi ikke vet hvem de andre er, så man må si det på en forståelig måte, slik at de forstår det i den andre enden. <i>Erfaren</i>		
Jeg kjenner ikke på å rapportere avvik, for det handler om at du kanskje redder den personens liv. Det handler om måten du sier det på, og måten de mottar budskapet på. Rapporteringen er egentlig noe som skjer etterpå. Vi har ansvaret, og er ganske strenge på det. Det er ingen nåde, alle gir beskjed. <i>Uerfaren</i>		
Som regel rapporterer jeg det ikke inn, jeg vil heller snakke om det og påpeke det. Men om det skjer igjen med den samme personen, så rapporterer jeg det inn. <i>Uerfaren</i>		

Tabell 4. 7: Respondentenes opplevelser av å rapportere avvik.

Tabellen viser at respondentene har delte tanker når det kommer til å rapportere avvik. Felles for alle respondentene var at de visste viktigheten av rapportering. En av respondentene viste til at en rapportering kan redde en persons liv. Videre beskriver noen av respondentene at de ikke kjente på at det var tøft å rapportere inn sine medarbeidere. Andre respondenter synes det var ubehagelig å ta samtalen, og at det var tungt å rapportere inn avvik. De fleste opplevde at det var tøffere å rapportere inn avvik helt i starten av sin lederkarriere. Eksempelvis beskriver en respondent det slik:

“Det var litt vanskeligere i begynnelsen, enn nå. Jeg kommer jo fra den gjengen, og plutselig så var jeg lederen. Det var litt vanskelig i begynnelsen, men alle aksepterte meg. Jeg hadde jo styrt med dem hele tiden, og ledet dem litt før.” - *Urfaren*

Tabell 4.8 viser respondentenes beskrivelser av å være en frontfigur og bindeledd.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Så prøver jeg å være ute så mye jeg kan, for det er jo der det skjer. Hvis du ikke følger med, så klarer du liksom ikke å henge med og plukke opp ting. <i>Urfaren</i>	Frontfigur	Relasjonelle roller
Jeg prøver å lede og gå foran som et godt eksempel. Jeg prøver å rettlede folk, samtidig som jeg også skal lære dem noe. <i>Erfaren</i>		
Det å være leder det er utfordrende. Du har personalansvar, ansvar mot naboer, grunneiere og byggherre. Det er snakk om penger, kvalitet.... det er mye. Man blir liksom alltid tilgjengelig. <i>Erfaren</i>	Bindeledd	
Det kan til tider være en utfordring å jobbe med underleverandører som ikke snakker norsk. Her kan det fort oppstå flere misforståelser. <i>Erfaren</i>		

Tabell 4. 8: Respondentenes beskrivelse av å være frontfigur og bindeledd.

Tabellen viser at flere av respondentene beskriver at de ønsker å gå foran som et godt eksempel. De forteller videre at det er viktig å være der det skjer, slik at de både kan følge med på prosessen og rettlede om nødvendig. Videre beskriver respondentene at man som leder automatisk blir mer tilgjengelig, og at man blir bindeleddet mellom eksisterende og nye kontakter. Flere nevner at dette kan være utfordrende, da det er mange kontakter å forholde seg til, slik som for eksempel naboer, grunneiere og byggherre. En av respondentene forteller også at det kan være en utfordring med underleverandørene som ikke snakker norsk. Respondenten beskriver videre at dette kan føre til flere misforståelser.

Tabell 4.9 viser respondentenes beskrivelser av ulike beslutninger og håndteringer av ulike situasjoner.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Det er min oppgave å sette sammen folk som jobber bra sammen, jeg kan ikke sette to personer som ikke kan samarbeide sammen. Da må jeg skille de i hver sin ende, og da går det som regel fint. <i>Uerfaren</i>	Ressursbruk	Beslutningsroller
Du må være målbevisst, vite hva du vil. Så du må ha kontroll over ressursbruken, dette får du erfaring med etterhvert. Det er viktig å kunne utnytte de ressursene du har på prosjektet. <i>Erfaren</i>		
Det var en dødsulykke på prosjektet. Vi stoppet så klart anlegget, og jeg fant ut hvor folkene mine var. Jeg fikk de inn i brakka her, for å ta en gjennomgang på det som hadde skjedd. Da fikk jeg se på folkene, og se hvordan de taklet det. Jeg påpekte flere ganger at om det var noen som ville snakke så kunne de komme etterpå. Så stoppet jeg dem på anlegget etter ett par dager, og jeg tok det også opp i brakka, og sa at om det var noe, så måtte de for all del ta kontakt. <i>Erfaren</i>	Krisehåndtering	
Jeg hater konflikter, det er ikke gøy. Det er jo mennesker du er med hver dag. Man kan jo så klart bli litt forbanna og irritert på ting som har blitt ødelagt, men man ønsker jo ikke å skape noe spektakkel rundt det. Vi går gjerne litt rundt grøten for å finne ut av det, men jeg har lært at man må ta det fort, det hjelper ikke å vente i to måneder. Jeg har funnet ut at det lønner seg. <i>Uerfaren</i>	Konflikter	

Tabell 4. 9: Respondentenes beskrivelser av å ta beslutninger og håndtering av ulike situasjoner.

Tabellen viser at flere av respondentene beskriver at det er viktig å være målbevisst og ha kontroll over ressursbruken, og samtidig kunne utnytte de ressursene man har på prosjektet. Videre forteller respondentene at det er viktig å sette sammen folk som jobber bra sammen, eller skille de som ikke jobber bra sammen. En av respondenter forteller hvordan han håndterte en ulykke som oppstod på prosjektet, og påpeker viktigheten av kommunikasjon i en slik situasjon. En annen respondent forteller at han har lært at det ikke hjelper å utsette konflikten, men at man må ta det med en gang.

Tabell 4.10 viser respondentenes beskrivelse av å ha personalansvar.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Det å ha utfordringer knyttet til arbeidslaget kan være utfordrende for noen. Vi kunne hatt mer om det, for jeg vet at det kan være tøft. <i>Uerfaren</i>	Arbeidslag	Personalansvar
Det er veldig tungt å ha personalansvar på et stort anlegg, det er sykt med folk. Du som leder er ansvarlig og det er tidkrevende å ha personalansvar, og samtidig skulle drive et anlegg. <i>Uerfaren</i>	Ansvarlig	
Jeg synes det mest utfordrende å få folk med seg, og å få de til å gjøre det du vil de skal gjøre. Jeg måtte ta litt tak i meg selv, det går bedre nå. I starten var det først og fremst å bli kjent med folk. Så skal man jo formidle ting til folk, det var ikke så lett. I tillegg skal du finne ut hvor folkene fungerer bra og hvor de ikke fungerer bra. De er jo veldig forskjellige, og må behandles på ulike måter. Jeg må jo tenke for mange av dem, det kan bli litt mye. <i>Uerfaren</i>	Få folk med seg	
Det er jo det å ta opp saker med ansatte, sånne personlige ting. Det er litt utfordrende. <i>Uerfaren</i>	Personalhåndtering	
Personalhåndtering er det verste jeg gjør. Jeg gjør det jeg må, men jeg liker det ikke. Jeg synes det er krevende å ta konflikten med en som er ti år eldre enn meg. Jeg er jo lederen og personen er jo en voksen mann, men altså må jeg så må jeg. <i>Erfaren</i>		

Tabell 4. 10: Respondentenes beskrivelser av å ha personalansvar.

Tabellen viser at flere av respondentene beskriver at det kan være utfordrende, tungt og tidkrevende å ha personalansvar og lede et arbeidslag. Respondentene forteller at det er utfordrende å finne ut hvem som fungerer bra som et team, og hvem som ikke gjør det. En av respondentene beskriver at det kan være vanskelig å få folk med seg, og få de til å gjøre det du ber de om, fordi alle er forskjellig og må behandles på ulik måte. Andre synes det går lettere og beskriver det slik:

“Å lede ungdommer eller voksne folk, det er en stor forskjell. Med ungdommer så bestemmer du, men med voksne så går ikke det så godt. For da kommer de med kommentarer som «men, nei...», «jo det var bra, eller...», men jeg liker om noen begynner sånn, for da begynner jeg også å tenke. Jeg er ganske fornøyd om noen kommer «Du...tror du ikke vi skal gjøre det på den måten?» Du ser ikke alt, og da er det viktig å høre på folk, det hører med jobben. På anlegget der oppe har jeg ikke alltid tid til å komme ned, for å se og gi instruksjoner. Så da finner de heller sine egne løsninger, og trenger ikke å spørre «skal jeg gjøre det sånn, eller sånn, eller

sånn». Så det synes jeg er ganske bra, men selvfølgelig har jeg kontroll til slutt, det er viktig for meg.“ - Uerfaren

Respondentene forteller at håndtering av konflikter kan være utfordrende, spesielt med de som er eldre og som har jobbet der i flere år. Respondentene beskriver videre at personalhåndtering er noe av det de synes er mest krevende, fordi dette kan være så personlig. Eksempelvis beskriver en av respondentene det slik:

“Vi hadde noen som skulle kjøre maskin, eller kjørte maskin, men så ville han ikke det. Han ville egentlig ikke det fra starten, men ble lokket til det. Han slet med ryggen og slik. Vi fikk han først til å kjøre i tre måneder, men så ble det til fem. Da ble det litt konflikt, men det ordnet seg på sett og vis. Vi fikk en ny mann i maskinen, så fikk han kommet seg ut og beveget seg litt. Jeg følte på det selv, det var ikke så gøy å la han sitte der når han egentlig ikke skulle sitte der. Han ble i tillegg pushet, og hadde lange dager. Det gikk litt på samvittigheten løs. Fordi det påvirket han på privaten, ikke bare jobbmessig. Han er en flink kar, så jeg vil jo ikke at han skal slutte, man må jo ta vare på folk.“ – Uerfaren

Tabell 4.11 viser respondentenes beskrivelser av sin lederstil.

Respondentens sitater	Forskerens fagbegrep	Aggregert dimensjoner
Jeg lager planer og prøver å vise de frem til dem, jeg prøver å gi dem en forståelse av hvorfor og hvorfor ikke. Det er ikke alltid like lett. <i>Uerfaren</i>	Instruerende	Lederstil
Jeg har innsett at jeg må ha noen faste folk, som jeg vet at jeg kan ta en telefon til, og be om å gå å sjekke arbeidet, hvis jeg ikke kan gjøre det selv. Så det er viktig å delegere, og følge opp. På den måten så lærer du også opp dem som er under deg. <i>Erfaren</i>	Coachende	
Først tester jeg de nye litt, da er det mye lettere å dra de med videre til mer avanserte ting. Man forventer liksom at de skal kunne det de andre kan, men ofte er det jo slik at de må læres opp. <i>Uerfaren</i>		
Jeg liker å være med å dra lasset, og være en av gutta. Hvis vi er uenige, så diskuterer vi oss frem til en løsning. Hvis vi ikke blir enige, så setter jeg ned foten og sier at "sånn skal vi gjøre det." <i>Uerfaren</i>	Deltakende	
Jeg spør folk. "Hva tenker du?" Gjør sånn som du synes er best, men samtidig så forklarer jeg dem hvordan jeg vil at resultatet skal bli. <i>Uerfaren</i>	Delegerende	
Jeg prøver å sette de som har god erfaring med dem som ikke er så flinke, slik at de kan få skikkelig opplæring og bli bedre. <i>Uerfaren</i>		

Tabell 4. 11: Respondentenes beskrivelse av sin lederstil.

Tabellen viser at flere av respondentene beskriver at de ønsker å være en del av teamet, og at de liker og være med å dra lasset. Respondentene forteller at de prøver å finne jobber som passer til hver enkelt, men at dette ikke alltid er like lett fordi det alltid finnes jobber som ingen liker, men som også må utføres. En av respondentene beskriver det slik:

"Jeg setter ikke en mann til en oppgave han absolutt ikke liker. Jeg vet hva folk kan, hva de gjør og hva de liker. Da prøver jeg å finne jobber som passer dem, men altså det finnes alltid jobber som ingen liker, men som må utføres. Alle på anlegget vet jo hva som må gjøres." - Uerfaren

Videre beskriver en av respondentene at de ofte diskuterer seg frem til en løsning, men at det er han som må sette ned foten hvis de ikke blir enige. En av respondentene forteller at han har visse forventninger til hva medarbeiderne skal kunne, og at han tester de nyeste i teamet, slik at han lettere kan dra de med videre på mer avansert arbeid. En annen respondent beskriver at

han lager planer, viser dem frem og prøver å gi medarbeiderne en forståelse av hvordan det skal gjøres, han forteller videre at dette ikke alltid er like lett. Videre forteller en annen respondent at han må ha noen faste folk som han kan be om å gå å sjekke arbeidet, om han ikke har muligheten til å gjøre det selv. Han beskriver at det er viktig å delegere, og følge opp arbeidet. For på den måten lærer han også opp dem under seg. En annen respondent beskriver at han ber medarbeider om å gjøre det de selv synes er best, men at han viser hvordan han ønsker at resultatet skal bli. Videre forteller en annen respondent at han prøver å sette de som har god erfaring med de som trenger å bli bedre, slik at de kan få mer opplæring og utvikle seg.

Tabell 4.12 og 4.13 tar utgangspunkt i Haaland og Dale (2005) som argumenterer for at førstegangsledere går gjennom et identitetsskifte, hvor de går fra medarbeider til leder.

Tabell 4.12 viser respondentenes utfordringer knyttet til identitetsskiftet.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Vi må kanskje permittere noen, i noen dager, eller uker. Og det vet de ikke, det er ikke så lett å snakke med gutta om sånne ting, men du blir vant til det. Heldigvis så forstår alle det, de kjenner situasjonen, og sånn er det. Det er slike ting du sliter med å snakke om i begynnelsen, men du lærer det. <i>Uerfaren</i>	Ansettelses-politikk og praksis	Identitetsskiftet
Plutselig sitter du liksom på den andre siden av bordet. Det tar tid å venne seg til, men folkene under meg har tatt det veldig fint. <i>Uerfaren</i>	Arbeidsgiver-representant	
Utfordrerne for meg selv ja, det var vanskelig å snu hodet fra å være med på laget til å være lederen. Da jeg begynte måtte jeg poengtere for meg selv at det var jeg som var sjef, at jeg ikke skulle gjøre den delen av jobben som jeg gjorde før, men at jeg skulle gjøre den andre delen av jobben. <i>Erfaren</i>		
Det er ikke alltid greit å ta de upopulære beslutningene, men det er nødvendig. Det er jo en god grunn for at de tas. <i>Erfaren</i>	Beslutninger	
Jeg har mye mer ansvar som formann, jeg må fremstå som styrende. Så er det håndtering av personal da, det er et stort ansvar. <i>Uerfaren</i>	Ansvar	
Når jeg er leder så står jeg ansvarlig for ting. Går det galt så kan jeg ikke bare snu ryggen til. Derfor tenker jeg at arbeidet som utføres skal være skikkelig. Så tenker jeg jo på jobben hele tiden, planlegger litt for meg selv inni hodet. <i>Uerfaren</i>		
Jeg tenkte ikke noe på hvilken plass jeg hadde på forhånd. Jeg oppdaget underveis at en av mine utfordringer var å finne min egen plass i gruppen. <i>Uerfaren</i>	Sosialisering	
Som leder må jeg planlegge, og tenke for folk. Fra før er jeg jo vant til at folk tenker selv, og at jeg bare skal tenke for meg selv. Så jeg har lært mye når jeg nå må tenke og planlegge for meg selv og andre. <i>Uerfaren</i>	Planlegging	

Tabell 4. 12: Respondentenes utfordringer knyttet til identitetsskiftet.

Tabellen viser at flere av respondentene beskriver at det var utfordrende å nå sitte på den andre siden av bordet. En av respondentene beskriver det slik: “Når det sitter 15 ansatte og glor på deg om morgenen, og du skal si «du gjør det, du gjør det, og du gjør det», det var spesielt de

første ukene.” - *Uerfaren* En annen respondent forteller at de muligens må permittere noen ansatte i noen dager, eller uker, og at det ikke er så lett å snakke med medarbeiderne om det, selv om de kjenner og forstår situasjonen. Videre forteller respondenten at han slet med å snakke med de ansatte om slike ting i begynnelsen, men at han lærte seg det etterhvert. En annen av respondentene beskriver at det var utfordrende å ikke skulle gjøre den samme jobben lenger, og han måtte poengtere for seg selv at han nå var lederen. Videre forteller en annen respondent at det ikke alltid er greit å ta de upopulære beslutningene, men at han vet at det er en god grunn for at de tas. En av respondentene hadde ikke tenkt så mye over hvilken plass han hadde på forhånd, men oppdaget underveis at en av hans utfordringer var å finne sin egen plass i gruppen, etter at han ble leder. Noen av respondentene kjenner på et større ansvar som ledere, en av respondentene beskriver det slik: *“Jeg kjenner jo på ansvaret hvis porten ikke er lukket. Selv om det er alle sitt ansvar.”* - *Uerfaren* En annen respondent beskriver at han som leder ikke bare kan snu ryggen til om noe går galt, og at han derfor vil at arbeidet skal gjøres skikkelig. Respondenten beskriver det slik: *“Jeg har reist hjem, og så reist ned igjen på jobb for å fullføre dagens plan. Jeg liker å gjøre ting ferdig, jeg hater å gå fra halvferdige prosjekter.”* - *Uerfaren* Videre forteller respondenten at han hele tiden tenker på jobb og planlegger litt for seg selv inni hodet. En annen respondent beskriver at det var utfordrende at han ikke lenger bare skulle tenke og planlegge for seg selv, men også gjøre det for de andre. Videre forteller han at han har lært mye av dette.

Tabell 4.13 viser respondentenes utfordringer knyttet til identitetsskiftet – fortsettelse.

Respondentens sitater	Forskerens fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Tankegangen min har endret seg litt automatisk etter at jeg har fått mer ansvar. Jeg har måttet bli litt mer forsiktig med hva jeg sier enn tidligere, jeg kan ikke bare skrike ut, sånn som jeg gjorde før jeg ble formann. Så ja, tankegangen min har blitt annerledes og jeg holder litt mer tilbake enn tidligere. <i>Uerfaren</i>	Tankegang	Identitetsskiftet
Stort sett så tror jeg ikke at jeg har forandret meg så mye mot mine kollegaer, jeg har prøvd på det i alle fall. Nå etterhvert så har jeg blitt roligere, jeg tenker annerledes og vurderer litt annerledes. <i>Uerfaren</i>		
Jeg tenker mye mer på hvordan jeg fremstår. Bare med hvordan jeg sitter, og hva jeg faktisk viser uten at jeg tenker over det. Slik som hvis jeg for eksempel tar armene i kryss. Dette kan jo forstås som at jeg går i forsvarsmodus, men egentlig så vil jeg bare hvile armene. <i>Uerfaren</i>		
Jeg har blitt flinkere til å snakke med folk, ta tak i ting, og gi beskjed. I starten var det litt ubehagelig, jeg kjente de ikke helt. Jeg visste ikke helt hva jeg kunne si til dem, men jeg begynner å komme inn på dem nå, alle er ikke like. <i>Uerfaren</i>	Kommunikasjon	
For min del tror jeg det handler om å bli kjent med folkene, det er viktig for å lede. Hvis du har ledererfaring fra før, og har vært formann i mange år før, så vet du hvor du skal starte og slutte, da er det kanskje litt lettere. <i>Uerfaren</i>		
Du finner vel litt ut av det selv, hvordan du skal gjøre det, og når det er jeg som må ta den endelige avgjørelsen. Jeg tror at jeg er alt for snill. Jeg vil at alle skal være venner, men en eller annen gang så vil det krasje, for alle kan jo ikke få det som de vil. Da er det jo tilslutt jeg som bestemmer. <i>Uerfaren</i>	Avgjørelser	
De upopulære avgjørelsene har blitt lettere å ta med årene, når jeg har fått mer erfaring og blitt mer sikker på min egen beslutning. Nå stoler jeg mer på at jeg har rett, enn det jeg gjorde tidligere. <i>Erfaren</i>		
Jeg føler mye mer på ansvarsfølelsen nå enn hva jeg gjorde tidligere, for om det ikke er i orden så er det du som må ta støytten for det. Det er jo ikke en ekstra belastning, og det er ikke sånn at jeg sitter å gruer meg til å ta støytten. <i>Uerfaren</i>	Ansvarsfølelse	
Å overta som formann var mer hektisk og stressende enn det jeg hadde sett for meg, den første uken var helt jævlig. Ja...helt forferdelig. Jeg fikk plutselig så mye ansvar, og følte jeg måtte gjøre alt. <i>Uerfaren</i>		
Når telefonen ringer i ett, og alle ønsker en bekreftelse på at det de har gjort er bra nok, så tar det jo litt tid. Jeg har vanskelig for å si nei. Jeg skulle jo egentlig sagt at jeg ikke	Legge fra seg	

kommer og at det er bra nok, men jeg gir dem nok flere bekreftelser enn hva de egentlig trenger. <i>Uerfaren</i>	arbeid	
I begynnelsen tenkte jeg på jobb hele tiden. Jeg hadde hele tiden prosjektet i hodet, men da jeg ble bevisst på det, så prøvde jeg å kutte det ut. Det tok tid, men nå tenker jeg ikke på jobb i helgene, før på søndag kveld. <i>Uerfaren</i>		

Tabell 4. 13: Respondentenes beskrivelser av identitetsskiftet – fortsettelse.

Tabellen viser at flere av respondentene beskriver at de nå tenker på en annen måte, enn de gjorde i begynnelsen av sin lederkarriere. En av respondentene forteller at han i begynnelsen tenkte på jobb hele tiden, men at han etterhvert ble bevisst på det og prøvde å kutte det ut. En annen respondent beskriver at tankegangen hans endret seg automatisk etter at han fikk mer ansvar. Respondentene forteller også at de tenker mer over hvordan de fremstår, og at de er forsiktige med hva de sier. En av respondentene forteller at han ikke bare kan skrike ut slik som han gjorde før. Videre beskriver en annen respondent at han har prøvd å ikke forandre seg så mye mot sine kollegaer, og at han nå i ettertid ser at han har blitt roligere, tenker litt annerledes og vurderer på en annen måte. En av respondentene beskriver det slik:

“I begynnelsen tenkte jeg på jobb hele tiden. Jeg hadde hele tiden prosjektet i hodet. Så kom min gamle formann og sa «Du, kutt ut nå», han så det på meg. Jeg var ikke mentalt tilstede. Så snakket han med meg og sa «legg det fra deg, dette må du slutte med». Og det, det prøvde jeg å få inn, det tok litt tid - tre måneder. Det var krevende. Jeg måtte virkelig tvinge meg selv til å ikke tenke på det «ikke tenk på det, ikke tenk på det». Det var en lang prosess. Jeg tror det var den vanskeligste læringsprosessen jeg gikk gjennom - å kutte ut.” - Uerfaren

Videre forteller respondentene at de med tiden opplever at de har blitt flinkere til å prate med sine medarbeidere, ta tak i ting og gi beskjed. En av respondentene forteller at han må finne litt ut av hvordan han vil styre. Han forteller at han tror han er alt for snill, men er klar over at det er han som må ta den endelige avgjørelsen. En annen respondent beskriver at han synes at det å gi beskjed var litt ubehagelig i starten, men at han nå har blitt kjent med medarbeiderne og funnet ut at alle er forskjellige og må behandles deretter. Respondentene forteller videre at de vanskelige avgjørelsene har blitt lettere å ta med årene. Det var noe de lærte etterhvert når de fikk mer erfaring og ble mer sikker på sin egen beslutning. Videre beskriver respondentene at de føler mer på ansvarsfølelsen nå enn de gjorde før de ble ledere, og at det var hektisk og stressende å få så mye ansvar i starten, spesielt den første uken. En av respondentene forteller

det slik: “For før tenkte man kanskje litt mer sånn «jaja, det er jo ikke mitt ansvar.” – Uerfaren

En annen respondent beskriver at han synes det er vanskelig å si nei, når medarbeiderne ringer han for å få bekreftelse på at arbeidet de har utført er bra nok. Respondenten forteller videre at han er klar over at han gir dem flere bekreftelser enn de egentlig trenger.

Tabell 4.14 viser respondentenes utfordringer knyttet til delegering.

Respondentenes sitater	Forskernes fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Tanken om å gjøre det bedre enn den som sitter i gravemaskinen bestemte jeg meg tidlig for å legge fra meg. Jeg kan ikke kritisere folk, for alle gjør det på sin måte. Hvis man har gjort så godt man kan, så er det kanskje ikke akkurat slik jeg ville gjort, men det er godt nok. Hvis jeg går etter og kommenterer alle, da tror jeg det ville blitt dårlig trivsel, det blir sånn hakking, og de lærer ikke noe av det. Det har vært en modningsprosess for meg. <i>Erfaren</i>	Å lære å delegere	Delegering
I starten var det litt sånn at jeg slet med å delegere bort alt, men du finner fort ut at du kan ikke gjøre alt selv. For jeg kan jo ikke alt jeg heller. Jeg sier til de andre: «Dette kan du bedre enn meg». Du må bare lære deg å godta det, for du kan ikke alltid gjøre det selv. <i>Uerfaren</i>		
Jeg hadde en tendens til å gjøre det selv, men det er klart, det kan jeg ikke nå lenger, så jeg delegerer oppgavene. Det er viktig å følge opp etter man har delegert oppgavene, slik lærer du jo opp dem som jobber under deg, sånn at de kan bli bedre. Å lære å delegere var noe jeg lært underveis. <i>Erfaren</i>		
Å gjøre alt selv, det må man bare legge fra seg, for man kan ikke gjøre alt selv. Du er nødt til å legge det ut på andre. Det kjenner man på arbeidspresset, man kommer til et punkt der man skulle ønske man kunne gjøre alt selv, men man må bare sette strek – det går ikke. <i>Erfaren</i>		
Jeg er veldig nøye, spesielt når det kommer til mitt fagfelt. Da er jeg ekstra nøye, og står mest sannsynlig ved siden av og sjekker at de gjør det riktig. Det er fordi de ikke har den samme erfaringen som meg, derfor liker jeg å peke og vise hvordan det fungerer. <i>Uerfaren</i>	Beholde kontroll	
Det er jo ikke alltid like kjekt å delegere de eldste folkene, som jeg har jobbet i lag med, i ti år, men det har gått veldig fint. Jeg var veldig skeptisk til det i begynnelsen og tenkte veldig på det. Jeg har hatt en god gjeng med meg. Det er ikke alle du er like enige med, og det er jo diskusjoner, men det er bare sunt. Det er litt spesielt å styre dem som har passert 65 år, som har vært i bransjen i 40 år. Så skal du liksom fortelle dem hva de skal gjøre, men det har gått veldig fint. <i>Uerfaren</i>	Relasjonelle sider ved delegering	

Tabell 4. 14: Respondentenes utfordringer knyttet til delegering.

Tabellen viser at flere av respondentene forteller at de raskt måtte godta at de ikke kan gjøre alt selv, men at de måtte lære seg å delegere arbeide videre til sine medarbeidere. Samtlige respondenter beskriver at det var utfordrende i starten, men at de etterhvert lærte seg å godta det. Noen av respondentene beskriver det slik: *“Det går greit å delegere, men jeg kan bli frustrert av og til, når det ikke går som jeg har tenkt. Synes jeg ting går litt seint, så gjør jeg det selv.”* - Uerfaren, *“Jeg er veldig nøye, spesielt når det kommer til mitt fagfelt”* - Uerfaren, *“Jeg skulle ønske jeg kunne gjøre alt selv, men det kommer til et punkt der du bare må godta at det ikke er mulig.”* - Uerfaren Videre forteller respondentene at selv om de delegerer oppgavene videre, så er det viktig for dem å ha kontroll og følge opp arbeidet. En respondent beskriver det slik:

“Jeg må sjekke, det må jeg gjøre. For hvis du får et oppdrag om å koke kaffe, så sjekker jeg at du har 1 liter vann og 6 skjeer, for jeg er ikke sikker på at du gjør den så god som den kan bli. Altså 5 skjeer det er godt nok, men 4 skjeer, da hadde jeg gitt beskjed at det skulle vært to til. Det samme gjelder jo med grøfter og graving og alt det der - “jaaa, ganske greit, men neste gang: sånn, sånn, sånn”, da er det perfekt.” - Uerfaren

En av respondentene forteller at han var skeptisk til å skulle delegere de eldste medarbeiderne, som han har jobbet sammen med i flere år. Respondenten beskriver at han tenkte veldig mye på det i starten, men at det har gått veldig fint. Videre forteller en annen respondent at han i starten hadde en tendens til å gjøre oppgavene selv, men at han underveis har lært seg å delegere oppgavene videre. Respondenten forteller at det er viktig å følge opp, etter at man har delegert oppgavene, og at man på denne måten lærer opp de som jobber under han.

Tabell 4.15 viser respondentenes tanker knyttet til relasjonsendringen til sine tidligere likestilte medarbeidere.

Respondentens sitater	Forskerens fagbegrep	Aggregert dimensjoner
Jeg begynte ikke å peke ut meg selv som sjef med en gang. Jeg var ikke ute å gjorde det fysiske arbeidet lenger, men jeg var jo med på et annen nivå. Jeg har aldri sett ned på dem. <i>Uerfaren</i>	Vanskelig for å gi slipp	Endring i relasjoner
Forholdet med noen har endret seg. Noen ser litt mer på det "autoritets-greiene" enn andre. Jeg vet ikke hvorfor, men noen gjør i alle fall det. Jeg har jo en god tone med alle, men det er selvfølgelig alltid noen som ikke er helt komfortabel med at du styrer skuta. <i>Uerfaren</i>		
Jeg merker ikke så stor forskjell. Jeg tror det er ganske likt, men av og til føler jeg at vi må bevise for dem ute på anlegget hva vi gjør på kontoret. Vi gjør ganske mye jobb, som de som jobber ute ikke ser. <i>Uerfaren</i>		
Jeg tror at det er utfordrende for mange å finne sin plass. Spesielt for dem som har jobbet ute med de samme folkene, som de plutselig skal lede. <i>Uerfaren</i>	Leder – ansatt relasjon	
Jeg har jo lyst til å være kompis, fordi jeg synes det er kjekkest selv. Vi har jo hatt sjefer her som du kan snakke med, men så får du samtidig beskjed om hva du må gjøre. Sånn kompis-leder tror jeg fungerer, streng, men likevel på samme nivå. <i>Uerfaren</i>	Opprettholde relasjoner	
Du vil jo være en del av gjengen, selv om du skal være sjefen deres. Jeg tror det er viktig å være en del av gjengen, til en viss grad. Du trenger liksom ikke å sette deg på en høy stol å tro du er helt kongen på haugen. <i>Uerfaren</i>		
Jeg prøver å være en av gutta, men ha ansvar. Så jeg har vel tatt den strenge tonen 2-3 ganger, fordi noen har gjort noe de ikke skal. Det var ikke gøy. Du har jo lyst til å være jovial, men så skal du plutselig snu over og så «hei!», der er det vanskelig å finne balansen. Jeg synes det er lettere å gi beskjed når jeg har noe håndfast, det er tøffere når det går mer på misforståelser. <i>Uerfaren</i>		

Tabell 4. 15: Respondentenes tanker knyttet til endring i relasjoner.

Tabellen viser at flere av respondentene forteller at det har gått overraskende greit å gå fra medarbeider til leder. En av respondentene beskriver det slik:

“Jeg har fått beskjed om at jeg har vært ydmyk, og det tror jeg er nøkkelen til suksess. Det nytter ikke å begynne å kjeft på folk. Ofte spør jeg folk: «Hva tenker du? Gjør sånn som du synes er best”, men jeg forklarer ofte hvordan jeg vil resultatet skal bli. Det er i alle fall sånn jeg har gjort det. Om det er rett det vet jeg ikke, jeg er sikkert ikke en streng leder, men jeg tror ikke alltid at det er det beste. Du må jo selvfølgelig kjeft når noe er steingalt da.” - Uerfaren

Videre beskriver respondentene at medarbeiderne har reagert forskjellig på deres nye rolle, og at forholdet til noen av medarbeiderne har endret seg. En av respondentene beskriver at noen av medarbeiderne har reagert på at respondenten har fått mer autoritet, og at de ikke er helt komfortable med at respondenten har blitt leder. Respondenten beskriver det slik:

“Jeg hadde en som var litt verre å få i gang. Han var uenig i mine planer og blandet seg inn. Jeg ga beskjed om at han var litt vrang, men jeg gadd ikke å lage noe sak utav det. Jeg lå ikke hjemme og gråt om natta, men det lå jo og murret. Det gikk seg til etterhvert, og nå er han på et annet prosjekt. Kanskje det bare var hans måte å reagere på, når jeg plutselig ble leder?” - Uerfaren

Respondentene forteller videre at de av og til føler at de må bevise for medarbeiderne hva de gjør på kontorene, fordi det er ganske mye jobb som medarbeiderne ute ikke ser at de utfører. Flere av respondentene beskriver også at det kan være utfordrende å finne sin plass, spesielt for dem som har jobbet ute med de samme folkene over en lenger periode. En av respondentene forteller det slik: *“Både det å ta avgjørelser og velge ut noen, som for eksempel å redusere bemanningen, det kan være vanskelig.” - Uerfaren* Videre forteller en av respondentene at folk som har jobbet i organisasjonen i flere år kan se litt ned på deg når du kommer inn som ny leder. Respondenten beskriver det slik:

“Det er jo ikke alle som er like glad i deg. Folk som har jobbet her lenge kan kanskje se litt ned på deg. For her kommer du inn å skal bestemme og styre på, men så har de jobbet på en bestemt måte hele tiden. Da blir det litt endringer, og det kan være litt utfordrende for både dem og meg.” - Uerfaren

Samtlige respondenter beskriver at de hele tiden har lyst til å være en del av gjengen, en av gutta. Respondentene forteller at dette kan være utfordrende fordi de nå har ansvar og at de må ta den strenge tonen av og til. Videre beskriver respondentene at de ønsker å være ledere, men samtidig være på samme nivå som medarbeiderne, og at det kan være vanskelig å finne balansegangen i dette. En av respondentene beskriver det slik:

“Det er jo det som er utfordringen, det å være en av gutta og samtidig være leder. Det er en hårfin balanse. For noen ganger er det «sånn må vi gjøre det, eller sånn skal vi gjøre det», men er vi uenige, og det blir skikkelig ille og skikkelig dumt, så tar vi det opp. Vi er jo her og får lønn for det vi gjør, så da må vi jo gjøre det vi får beskjed om, selv om det av og til kan være litt kjedelig.” - Uerfaren

Tabell 4.16 tar utgangspunkt i House (1981, s. 25) sine fire ulike typer sosial støtte, og viser hvilken type støtte lederne mottar i overgangen fra medarbeider til leder.

Respondentens sitater	Forskerens fagbegrep	Aggregerte dimensjoner
Vi har en anleggsleder på anlegget. Han er veldig flink med mennesker. Om jeg er oppe i 180, så får han meg ned på 50 på fem minutter. Han kan jeg alltid spørre om råd. <i>Uerfaren</i>	Emosjonell støtte	Sosial støtte
Jeg merket ikke hvor mye jeg tenkte på jobben og anlegget, selv om jeg hadde fri. Det var hele tiden i hodet mitt. Jeg merket det egentlig ikke, før min tidligere formann påpekte det. Men da han påpekte det, så ble jeg mer bevisst på det og har jobbet med å kutte det ut når jeg har fri. <i>Uerfaren</i>		
Jeg har det luksus her oppe! Hvis jeg lurar på noe med kontrakten, så går jeg til kontrakts manager, hvis jeg lurar på noe angående kvaliteten og hvis vi har avvik så går jeg til kvalitets manager. <i>Uerfaren</i>	Instrumentell støtte	
Vi hadde en liten case på anlegget, men det var driftsleder som fant en løsning på det. Det er jo han jeg alltid har snakket med om ressurser, det er han som har tatt seg av det, og fikset alt. Greit å ha en slik kar også. <i>Uerfaren</i>		
Det er greit å gå til min leder for å diskutere, å luften tanker og ideer, og spesielt det som er på kontrakt. Vi diskutere mye, og bruker også juristen her på huset. <i>Uerfaren</i>	Informasjonsstøtte	
Hvis jeg har utfordringer med arbeidslaget spør jeg anleggsleder eller prosjektleder. Hvis det er behov for rådgivning på drift eller hvis det er noe angående personal er det personalavdelingen jeg ringer til. <i>Uerfaren</i>		
Hvis jeg lurar på noe angående planlegging og bestilling av utstyr, spør jeg anleggslederne. <i>Erfaren</i>		
Hvis jeg lurar på noe knyttet til Excel så støtter jeg meg på prosjektingeniøren. Noen i selskapet er superbruker i Excel, mens jeg er superbruker på andre områder. <i>Erfaren</i>		
Når jeg ikke kan få hjelp til faget her på anlegget, ringer jeg erfarne formannsfolk, det er jeg ikke redd for. For du kommer jo av og til i en situasjon hvor du må høre med andre hva de tenker og hvilke erfaringer de har. <i>Uerfaren</i>		
Av og til gir de som har vært her i mange år beskjed om at det finnes en bedre måte å utføre arbeidet på. Det får meg til å tenke på en annen måte, og så lærer jeg til neste gang. <i>Uerfaren</i>	Vurderingsstøtte	
Kommunikasjon ja, det er noe jeg ikke er så flink til, og noe vi tar opp på hver medarbeidersamtale jeg har med min nærmeste leder. For min egen del. Det er jo klart, jeg jobber med å bli bedre til å kommunisere hele tiden. <i>Uerfaren</i>		

Tabell 4. 16: Ulike typer støtte respondentene får i overgangen fra medarbeider til leder.

Tabellen viser at flere av respondentene forteller at de mottar støtte fra både familie og kollegaer. En av respondentene forteller det slik: *“Vi har en fin ordning, jeg kjører og henter i barnehagen. Så har jeg en storebror som stiller opp når jeg må jobbe lange dager.”* - Uerfaren
En annen respondent beskriver at han har en anleggsleder som gir han råd og roer han ned hvis han trenger det. Videre forteller respondentene at det er viktig å bruke ressursene de har rundt seg. Samtlige respondenter forteller at de bruker sin nærmeste leder til å diskutere, finne løsninger og lufte tanker og ideer. En av respondentene beskriver det slik:

“Det er jo så mye nytt, så jeg støtter meg mye på anleggslederen min, han som er hakket over meg, han har hjulpet meg mye, det samme har prosjektingeniørene. Jeg bruker ressursene rundt meg. Du har de jo tilgjengelig, så hvorfor ikke? Du trenger jo ikke å finne opp kruttet selv.” - Uerfaren

Videre forteller respondentene at de i tillegg til å støtte seg på anleggsleder, støtter seg på prosjektingeniørene, andre formenn eller driftsledere. Respondentene beskriver at man i noen situasjoner må høre med andres erfaringer og tanker rundt problemet, for å komme seg ut av situasjonen. Videre forteller respondentene at de også støtter seg på støttefunksjonene internt i organisasjonen, slik som personalavdelingen og juristen. En av respondentene beskriver videre at han fikk tilbakemelding fra sin tidligere formann om at han måtte slutte å tenke på jobben hele tiden. Respondenten beskriver videre at dette hjalp han til å bli mer bevisst på det, og at han nå jobber med å tenke mindre på jobb når han har fri. En annen respondent forteller at han liker å få tilbakemeldinger fra sine medarbeidere, hvis de mener at arbeidet kan utføres på en bedre måte. Respondenten beskriver at dette får han til å tenke på en annen måte, og at han da lærer til neste gang. Videre forteller en annen respondent at han snakker med sin leder på hver medarbeidersamtale om områder han kan bli bedre på. Respondenten forteller at dette spesielt handler om kommunikasjon, som er noe han er klar over at han må bli bedre til.

4.17 Mentor

Vi spurte respondentene om de fikk tildelt en mentor etter at de hadde fullført Talentskolen. Respondentene forteller at ingen av dem fikk tildelt en mentor, men at de likevel hadde noen de kunne søke støtte fra på anlegget. Videre beskriver respondentene at de selv ikke har tatt initiativ til å skaffe seg en mentor, men at det har falt naturlig å søke støtte hos sine ledere på anlegget. Noen av respondentene beskriver det slik: *“Jeg føler jo at jeg har dem jeg trenger her.”*- Uerfaren, *“Jeg fikk ikke tildelt en mentor, men min nærmeste leder brukte jo tid på å legge til rette for at jeg skulle få bruke de tingene jeg hadde lært på Talentskolen. Slik at jeg kunne ta del i flere av hans oppgaver. Jeg har påpekt at de nye lederne i dag må få en mentor og mer oppfølging.”*- Erfaren

5.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien har vært å få mer kunnskap om lederutvikling av førstegangsledere. Våre hovedfunn viser at det er forskjell på hvilke utfordringer *erfarne* og *uerfarne* førstegangsledere møter. Dataene viser at de erfarne lederne mente at personalsakene var mest utfordrende, fordi deres avgjørelser kan påvirke medarbeiderne personlig i jobb, fritid og fremtid. De uerfarne lederne forteller at langtidsplanlegging var det mest utfordrende. Organisasjonen forbereder nye ledere på disse utfordringene ved å sende dem på Talentskolen, hvor de får en introduksjon i organisasjonens rutiner og prosedyrer. Lederne som har fullført Talentskolen forteller at organisasjonen ikke har et formelt støtteprogram, men lederne forteller at de får støtte fra støtteavdelingene på hovedkontoret, og fra andre i sin prosjektgruppe.

Funnene viser at respondentene har ulike syn på hva de synes er viktig for å være en god leder, men at de har en felles forståelse for hva ledelse er. De erfarne førstegangslederne fokuserer på å være et team, hvor de gir gode beskjeder, er rettferdig, målbevisst og har kontroll over ressursene. De uerfarne førstegangslederne fokuserer mer på planlegging, og beskriver at de fortsatt ønsker å være en del av gjengen. Det vil være naturlig at de har et ulikt syn på hva en god leder er, da alle har ulike forutsetninger, assosiasjoner og erfaringer (Yukl, 2013, s. 18). Funnene tyder på at respondentene ser på ledelse som en prosess hvor man påvirker andre til å forstå hva som må gjøres, og hvordan oppgavene skal utføres (Yukl, 2013, s. 23; Hersey & Blanchard, 1993). Det kan være flere forklaringer for hvorfor respondentene har ulike syn på hvilke egenskaper en god leder burde ha. Den første forklaringen handler om at lederne har ulikt fokus, som følge av ulike erfaringer og personlighetstrekk (Elden, 1986; Yukl, 2013, s. 143). Den andre forklaringen kan være at respondentene har ulik oppfattelse av hva ledelse egentlig er. De erfarne førstegangslederne forteller at de har fokus på å være et team, hvor de gir gode beskjeder, er rettferdig, målbevisst og har kontroll over ressursene. Dette er i samsvar med ledelse som en rolle, hvor lederen har egne ansvarsområder. De uerfarne førstegangslederne har fokus på planlegging, og er opptatt av å være en del av gjengen. Dette samsvarer med at de ser på ledelse som en relasjon og prosess, hvor interaksjonen mellom dem selv og medarbeiderne står i fokus (Lysø & Fjellvær, 2014, s. 294; Yukl, 2013, s. 19). De ulike oppfattelsene på hva en god leder er, kan knyttes til tiden lederne har vært i lederposisjon og hvilke erfaringer lederne har gjort seg. Kolb (1984, s. 21) argumenterer for at mennesker i hovedsak lærer av erfaring, og endrer adferd etterhvert som de lærer. De uerfarne førstegangslederne har et større fokus på å være “en del av gjengen”. Dette kan peke i retning

av at de uerfarne lederne enda ikke har utviklet sin nye lederidentitet, eller funnet sin plass i ledergruppen (Watkins, 2005, s. 34). I og med at mennesker lærer av erfaring, kan det tenkes at de uerfarne lederne etterhvert vil utvikle en lederidentitet og finne sin plass i ledergruppen (Kolb, 1984, s. 21).

Lederutvikling handler om å utvide tilgangen på de ansatte som i fremtiden kan bli ledere i organisasjonen (Larsen, 1988, s. 11). Siden vi ønsket å se på hvilke utfordringer førstegangslederne møter i sin nye hverdag som ledere, var det også naturlig å se på hvordan Talenskolen forbereder førstegangslederne på den nye hverdag. I denne studien kom det frem at de fleste lederne opplevde Talenskolen som en introduksjon til selve organisasjonen, hvor de i hovedsak lærte hvordan organisasjonen fungerte og hvordan ledelsen ville ha det. Lederne beskrev at hovedfokuset under Talenskolen var å lære dem om organisasjonen og de ulike avdelingene, samt interne prosedyrer og rutiner. Funnene viser at lederne lærte mer av egne erfaringer etter at de kom ut i jobb. Hva som legges til grunn for et lederutviklingsprogram, avhenger i stor grad av hva organisasjonen ønsker å oppnå med det spesifikke programmet. I følge Lysø og Fjellvær (2014, s. 297) finnes det tre ulike perspektiver på lederutvikling: kunnskapstilegnelse, kunnskapsutøvelse og kunnskapsutvikling. Organisasjonen fokuserer på å gi de nye lederne tilgang til allerede kjent kunnskap og praksis, noe Nonaka (1994, s. 19) refererer til som den eksplisitte kunnskapen. Dette tyder på at organisasjonen bruker det første perspektivet, kunnskapstilegnelse, som grunnstein i Talenskolen. Målet med dette perspektivet er å la den nye lederen bli kjent med, og utvide sin egen “verktøykasse” som leder i den aktuelle organisasjonen (Lysø og Fjellvær, 2014, s. 298). Dette kan videre være et grep som bidrar til at lederne blir mer effektive, allerede fra starten av sin lederkarriere (Lysø og Fjellvær, 2014, s. 298). På den andre siden argumenteres det for at lederutvikling basert på dette perspektivet ikke vil utvikle deltakerne intellektuelt. Dette kan føre til at de ikke kan se hva som er den beste løsningen i de ulike situasjonene. Studien viser at respondentene har lært mye av egne opplevelser og erfaringer etter at de kom ut i jobben som ledere (Hill, 2003, s. 305). Dette kan knyttes opp mot det andre perspektivet, kunnskapsutøvelse, og er i samsvar med Plakhotniks et al. (2011, s. 37) modell. Modellen viser til at førstegangsledere lærer av erfaring. Gilley et al. (2008, s. 157) viser til at ledere som klarer å implementere endringer effektivt er involverte, kommuniserer godt, har motivasjon og er gode til å coache andre. Plakhotnik et al. (2011, s. 36) argumenterer for at et lederutviklingsprogram bør fokusere på disse fire evnene. Studien peker i retning av at organisasjonen ikke har fokus på å utvikle disse fire evnene.

Lederutvikling bør i større grad baseres på personlig utvikling, og ha fokus på å gi lederne en økt bevissthet om egen person (Grint, 2007, s.242). Kunnskap er ofte taus og intuitiv, og lederen må være reflektert for å kunne utvikle seg selv (Schön, 1983, s. 237). Ved å reflektere over erfaringene og komme til en konklusjon om hva som er lært gjennom opplevelsen, kan lederne legge en plan for hvordan han eller hun kan løse oppgaven bedre neste gang. Lederne forteller at alle gjør ting på ulike måter, og må finne sin egen vei. Videre forteller de at man må tilegne seg kunnskapen gjennom de ulike prosjektene, egne erfaringer og opplevelser. Dette er i samsvar med Kaufmann & Kaufmanns (2009, s. 271) påstand om læring og lederutvikling. Påstanden forteller at de nye lederne må gjennom en sosialiseringssprosess, hvor de må tilpasse seg den nye gruppens normer, antagelser og verdier. Det kan dermed argumenteres for at det ikke er mulig at førstegangslederne kan lære å være ledere kun gjennom kursing, men at de også må lære gjennom praktisk problemløsning og egne erfaringer (Lysø og Fjellvær, 2014, s. 298). Samtidig som man utvikler seg selv som leder, er det viktig å utvikle selve organisasjonen. Ny kunnskap er noe som oppstår lokalt og utvikles i praksis, kollektivt gjennom meningsdannelser, dialog og handling (Weick, 1995, s. 73). I Lysø og Fjellværs (2014, s. 300) tredje perspektiv, kunnskapsutvikling, ses lederen på som en endringsaktør der hovedmålet er å utvikle organisasjonen. Det er vanskelig å bekrefte eller avkrefte om førstegangslederne tar initiativ til å utvikle organisasjonen, fordi vi bare finner dette delvis igjen i vår data. Funnene viser at det i hovedsak er noen få erfarne ledere som tar initiativ til å utvikle organisasjonen. De forteller oss at de gir beskjed hvis de savner noe internt i organisasjonen, eller hvis de mener noe bør forbedres. Dette kan knyttes til at de erfarne lederne i større grad føler et større ansvar for hele organisasjonen, og ikke bare sin egen avdeling. Det kan dermed sies at de har opparbeidet seg et helhetsperspektiv på organisasjonen (Haaland & Dale, 2005, s. 37). Lederne har i sin nye rolle tilegnet seg ny kunnskap, som har resultert i at de bevisst eller ubevisst har endret adferd (Thorsvik, 2013, s. 354).

Alle våre respondenter er førstegangsledere, og har nye stillinger med nye oppgaver. Vi ønsket å se på hvordan organisasjonen forberedte og støttet førstegangslederne i sin nye hverdag. Det var derfor interessant å se på hvilke oppgaver førstegangsledere opplevde som utfordrende. Våre funn viser at det er ulikheter mellom hvilke oppgaver erfarne og uerfarne ledere ser på som utfordrende. Mintzberg (2011, s. 49) hevder at ledelsesrollen består av ti ulike roller, i tre ulike kategorier; informasjonsbehandling, beslutningstaking og relasjonelle roller. Underlagt disse ti rollene er det flere arbeidsoppgaver en leder gjennomfører. Gjennom intervjuene kom det frem at lederne veksler mellom de ulike rollene, og beskriver noen av rollene som mer

utfordrende enn andre (Quinn et al., 2014). Funnene viser at lederne synes det er viktig å ha kontroll på ressursbruken og ressursene man har rundt seg, i tillegg til å ha en plan over arbeidet som skal utføres. De uerfarne lederne beskriver at langtidsplanlegging er en av de mest utfordrende oppgavene, fordi det ofte oppstår uforutsette endringer på prosjektene. En leder har flere ulike roller, og det kan være utfordrende å finne en balanse mellom disse (Elden, 1986). Kolltveit et al. (2009, s. 179) viser til at ledere tar på seg ulike roller og må variere atferden basert på de ulike situasjonene. Dette kan komme av at de har ulike erfaringer, og derfor ulik kunnskap (Kolb, 1984, s. 21). Med mer erfaring som ledere og mer erfaring med planlegging på ulike prosjekter, kan det på sikt forventes at de uerfarne førstegangslederne vil se på planlegging som mindre utfordrende (Lysø og Fjellvær, 2014, s. 298). På den andre siden var det ingen av de erfarne lederne som nevnte planlegging som en av oppgavene som er krevende. Dette kan være knyttet til at mennesker lærer av erfaring. Det kan dermed forventes at ledere med mer erfaring i større grad enn uerfarne ledere kan forutse endringer som kan oppstå på prosjektene, og dermed ser på planlegging som en mindre krevende oppgave i sin hverdag (Kolb, 1984, s. 21).

En leder skal være en kilde til inspirasjon og gå foran som en frontfigur, både for medarbeiderne og omgivelsene. Lederen skal i tillegg få sine medarbeidere til å fungere sammen som et team, og være bindeleddet mellom sin gruppe, de allerede eksisterende kontaktene i organisasjonen og eksterne kontakter knyttet til prosjektet (Mintzberg, 2001, s. 73). Våre funn viser at respondentene tar på seg ulike roller; de er frontfigurer for sine ansatte, bindeledd mellom sin gruppe, organisasjonen og ulike eksterne parter. I tillegg tar de på seg et stort personalansvar, som de til tider opplever som krevende. Funnene viser at de erfarne lederne synes det er mest krevende å håndtere personalkonflikter. Vi tenker at grunnen til at disse funnene er forskjellige, kan knyttes til at ledere med erfaring har opplevd personalkonflikter som har vært svært krevende for dem selv og den ansatte det gjaldt. Det kan ha oppstått situasjoner hvor de erfarne lederne har måtte ta avgjørelser som har hatt stor betydning for medarbeiderens fremtid i organisasjonen. Det kan tenkes at de uerfarne lederne ikke nevner at dette er en av de krevende oppgavene, fordi de enda ikke har opplevd situasjoner som dette. Det kan også tenkes at det er fordi de enda vil være en del av gjengen, og derfor unngår slike situasjoner. Respondentene har gått fra å være arbeidstaker til å være arbeidsgiver. Dette kan oppleves som tungt for både erfarne og uerfarne ledere, fordi de nå er ansvarlig for andre i tillegg til seg selv (Mintzberg, 2011, s. 73). Å gå fra å være arbeidstaker til å være arbeidsgiver handler også om å forholde seg til nye kontakter, både eksternt og internt i organisasjonen (Mintzberg, 2011, s. 73). For de

nye lederne kan dette oppleves som utfordrende, da det er mange nye kontakter å forholde seg til. Som en del av ledergruppen på prosjektene har lederne en større myndighet, enn andre ansatte. Mange ledere opplever dette som krevende, fordi de kan oppleve situasjoner hvor de må ta beslutninger som kan ha stor innvirkning på medarbeiderne personlig i jobb, fritid og i fremtiden (Smedsvig, 2014, s.199) Flere nye ledere ser derfor på seg selv som en “buffer” mellom sin egen avdeling, og beslutninger tatt på overordnet nivå (Walker, 2002, s. 100).

Situasjoner som kan ha innvirkning på medarbeidernes hverdag, kan ofte oppfattes som konflikter, fordi resultatet ikke alltid blir slik som de involverte partene hadde ønsket (Skjørshammer, 2002, s. 12). En vesentlig egenskap en leder bør ha i slike situasjoner er evnen til å kommunisere og evnen til å skape samspill mellom de involverte partene. Det er gjennom kommunikasjon uenighetene blir formet, oppfattelsene innrammes og beslutningene blir formidlet (Putnam, 1997, s. 1). I og med at lederne opplevde at personalansvaret til tider kunne være tungt å bære, kunne vi forvente at lederne også ville oppleve at kommunikasjon var en utfordring. Funnene våre tyder derimot på at lederne ikke synes dette er en utfordring, men forteller at kommunikasjon er en viktig del av det å være leder. De fokuserer på å få til et godt samarbeid, hvor de lytter og får innspill fra sine medarbeidere, og argumenterer for at de på denne måten kan finne flere gode løsninger (Mintzberg, 2011, s. 50). Kommunikasjon handler også om at medarbeiderne skal oppleve at de blir sett, respektert og har en betydning (Klemsdal, 2013, s. 42). Dette mener vi å kunne se at respondentene har fokus på i studien vår. Et godt samarbeid handler om å gi og få tilbakemeldinger. Funnene viser at lederne bruker tilbakemeldinger for å motivere og utvikle sine ansatte (Mintzberg, 2011, s. 73). For å kunne gi tilbakemeldinger til ansatte er det viktig å ha kontroll over teamet man jobber med, ressursene man har rundt seg og er tilstede der det skjer. På denne måten kan også lederen rettlede medarbeiderne om nødvendig (Yukl, 2013, s. 24). Våre funn viser at det å gi tilbakemeldinger og rapportere avvik i noen tilfeller kan oppleves som krevende, når man går fra likestilt kollega til overordnet (Haaland & Dale, 2005, s. 57). Flere ledere kan oppleve at det er tyngre enn forventet å rapportere inn avvik i starten av sin lederkarriere (Smedsvig, 2014, s. 199). I vårt utvalg var det en leder som beskrev at det var tyngre å rapportere inn avvik i starten av sin lederkarriere. Mennesker lærer av erfaring, og med mer erfaring vil lederen i større grad kjenne igjen ulike situasjoner og bedre kunne tilpasse sin atferd til situasjonen (Kolb, 1984, s. 21). I og med at det bare var en leder som beskrev at det var tyngre enn forventet å rapportere inn avvik i starten av sin lederkarriere, er det vanskelig å si om erfaring har noe å si for opplevelsen

rundt rapportering av avvik. Det kan likevel tenkes at lederne vil oppleve at det blir lettere etterhvert, med mer erfaring fra ulike situasjoner (Smedsvig, 2014, s. 199).

Ledere må variere sin egen atferd og tilpasse lederstilen til de ulike situasjonene de er i, avhengig av medarbeidernes kompetanse og atferd (Thompson, 2011, s. 45; Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 342). Dette samsvarer med vår data, som viser at de uerfarne lederne har både en instruerende, coachende, deltakende og delegerende lederstil. De erfarne lederne har i hovedsak en coachende lederstil. Våre funn viser at lederne tar i bruk ulike lederstiler basert på deres personlighet, hvor mye veiledning og støtte deres medarbeidere trenger, samt nivået på oppgaven teamet utfører (Hersey et al., 2013, s. 114). Blake & Mouton (1969, s. 131) argumenter for at den ideelle lederen, i alle situasjoner, står nært sine medarbeidere, engasjerer alle involverte og alltid er åpen for ideer fra medarbeiderne. Fiedler (1996) hevder imidlertid at ledere ikke er i stand til raskt å kunne endre sin egen atferd i de ulike situasjonene. Han hevder at det er relasjonen mellom leder og medarbeider og lederens personlige egenskaper som vil ha størst effekt på hvilken lederstil lederen vil velge å ta i bruk (Omholt & Nesse, 2009, s. 135). Likevel finner vi ikke noe i studien som kan bekrefte eller avkrefte om lederne er i stand til å raskt endre atferden, eller om lederstilen avhenger av lederens personlige egenskaper og den aktuelle situasjonen (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 342).

En ny leder går gjennom et skifte av den profesjonelle identiteten, hvor man går fra fagperson til leder (Haaland & Dale, 2005, s. 13). Utfordringen når de går fra medarbeider til leder, er at de må løsrive seg fra sin tidligere identitet, og utvikle en ny identitet (Ashforth & Mael, 1989, s. 22). Vår studie viser at respondentene opplevde at overgangen fra medarbeider til leder var stor. Funnene viser at de fleste lederne har klart å endre sin tankegang knyttet til delegering. De forteller imidlertid at dette har vært en prosess, hvor de har innsett at de ikke kan gjøre alt selv. På den andre siden viser funnene at det er noen av lederne som enda sliter med å delegere oppgavene. Dette kan blant annet komme av at de har ulike personligheter og ulike erfaringer. Å være leder handler om å påvirke og få med seg andre mennesker for å nå et mål (Yukl, 2013, s. 188). En av de største overgangene for mange nye ledere er å gå fra å være arbeidstaker i en avdeling, til å være en del av ledergruppen (Pedersen, Svendsen & Einarsen, 2015, s. 71). De fleste har tidligere vært medarbeidere og spesialister på sitt fagfelt. Som ledere får de et overordnet ansvar for prosjektet de jobber på, og dette krever at de i større grad blir generalister (Pedersen, Svendsen & Einarsen, 2015, s. 71). Dataene viser at flere av lederne beskriver at det er krevende å plutselig skulle sitte på den andre siden av bordet, og ha et overordnet ansvar.

Den personlige relasjonen lederne har til sine medarbeidere kan føre til at de nye ledere opplever at det er krevende å skulle se helhetsperspektivet i organisasjonen (Plakhotnik et al., 2011, s. 28).

Å skulle se helhetsperspektivet i organisasjonen handler om å endre tankegangen sin fra å være individuell bidragsyter, til å bli leder (Ashforth & Mael, 1989, s. 22). Ut i fra funnene våre tyder det på at respondentene har endret tankegangen sin på ulike måter. Funnene viser at lederne i hovedsak har blitt mer forsiktig med hva de sier, og blitt mer bevisst på hvordan de fremstår. Noe som peker i retning av at lederne har en forståelse av seg selv, sine følelser og sine sterke og svake sider (Berg & Ribe, 2013, s. 170). En stor del av det å bli leder for første gang, handler om å bli kjent med seg selv (Stettner, 2007, s. 10). Funnene viser at respondentene synes at den første tiden som ledere var stressende, og forteller at de var usikre på sin nye rolle og sine personlige egenskaper (Watkins, 2005, s. 40). Videre tyder funnene på at lederne med tiden har lært seg å håndtere stresset, og blitt tryggere i sin nye rolle (Berg og Ribe, 2013, s. 170). Dette argumenterer Hellesøy (2002, s. 321) for at er nødvendig for ledere. Vår studie viser at lederne i starten av sin lederkarriere slet med å legge fra seg jobben i fritiden, men at de etterhvert ble mer bevisst på det, og at de nå i større grad klarer å legge det fra seg. Lazarus (1993, s. 8) viser til emosjonsfokustert mestring, hvor det fokuseres på hvordan lederen kan håndtere stresset uten å endre selve situasjonen. Ved å ha denne tilnærmingen til stress kan lederen lære seg å holde sitt stressnivå innenfor akseptable grenser, uavhengig av situasjonen som oppstår (Lazarus, 1993, s. 8). Funnene viser at lederne har endret måten å tenke på, og at de har blitt tryggere på seg selv. Dette tyder på at lederne har lært seg å gå fra å være individuell bidragsyter, til å være bidragsyter gjennom andre, og håndtere stress uten å endre selve situasjonen (Haaland & Dale, 2005, s. 23; Hellesøy, 2002, s. 321).

Haaland og Dale (2005, s. 99) konkluderer i sin studie med at de fleste ledere sjeldent eller aldri føler at de får utført oppgavene sine godt nok. Flere nye ledere tror at dette handler om dårlig planlegging og kompetanse fra deres side, men egentlig handler det om at den nye hverdagen består av nye oppgaver, stadige avbrytelser, tidsmangel og et hektisk tempo (Hellesøy, 2002, s. 31). Det er derfor viktig at den nye lederen endrer tankesettet sitt fra å være individuell bidragsyter, til å være bidragsyter gjennom andre (Charan et al., 2001, s. 34). Vår studie viser at flere av lederne har klart å endre sin tankegang knyttet til delegering, og at de i stor grad delegerer oppgavene videre til sine medarbeidere. Lederne forteller imidlertid at dette har vært en prosess, hvor de har innsett at de ikke kan gjøre alt selv. Likevel viser funnene at det er noen

av lederne som enda sliter med å delegere oppgavene. Dette kan tyde på at lederen enda henger fast i sin gamle identitet som fagarbeider, og ikke stoler nok på at medarbeiderne kan gjøre en jobb som holder deres standard (Hill, 2003, s.6). Utfordringen med å delegere kan knyttes til flere ulike forklaringer. På den ene siden kan det knyttes til at nye ledere føler et stort ansvar for at resultatet de leverer skal være av topp standard, spesielt om de har overtatt etter en leder som tidligere har levert toppresultater i samme stilling (Miller, 2006, s. 14). På den andre siden kan funnene ses i tråd med at de fleste lederne har vært dyktige fagarbeidere som godt vet hvordan de ønsker at jobben skal utføres, og hvordan det ferdige resultatet skal bli (Haaland & Dale, 2005, s. 65). Lederne kan derfor ha vanskeligheter med å delegere oppgaven videre, i frykt for at resultatet ikke blir som de selv hadde ønsket. Funnene tyder på at lederne har reflektert over erfaringene og opplevelsene de har fått, og nå er klar over at de ikke har tid til å utføre alle oppgavene selv (Kolb, 1984, s.21). Dette peker i retning av at det har vært en stor overgang for lederne å gå fra å gjøre arbeidet selv, til å lede og delegere oppgavene videre (Charan et al., 2001, s. 33). Likevel viser funnene at det er noen av de uerfarne lederne som kan ende opp med å overta arbeidet, eller gjøre arbeidet selv. En av lederne beskriver at han ved noen anledninger står ved siden av for å overvåke, og se at det blir gjort riktig. Dette tror vi kommer av at lederne er uerfarne, og enda ikke har klart å løsrive seg fra sin tidligere rolle (Ashforth & Mael, 1989, s. 22).

Når førstegangsledere går fra å være medarbeidere til å bli ledere, vil de ofte oppleve at de tidligere relasjonene de har hatt i organisasjonen endrer seg. Funnene viser at de uerfarne lederne gruet seg til denne overgangen, og flere av lederne opplever at forholdet til medarbeiderne har endret seg. De erfarne lederne forteller at forholdet til medarbeiderne ikke har endret seg. En god relasjon krever at lederen viser medarbeiderne respekt, og bygger et personlig forhold til dem (Plakhotnik et al., 2011, s. 31). Wallington (2005) hevder at medarbeidere kan reagere på fire ulike måter når en tidligere likestilt medarbeider blir deres leder; de kan forlate organisasjonen, teste den nye lederen, jobbe passivt mot den nye lederen eller støtte den nye lederen. De uerfarne lederne beskriver at overgangen har gått overraskende greit. Dette kan tolkes som at medarbeiderne støtter den nye lederen (Plakhotnik et al., 2011, s. 31). Videre forteller noen av de uerfarne lederne at de opplever at noen av de eldre medarbeiderne aktivt jobbet mot dem, ved å teste dem. Å få en yngre leder kan oppleves som ukomfortabelt for de eldre medarbeiderne, og dette kan være en av grunnene til at de aktivt jobber mot han (Collins et al., 2009, s. 21). Det kan være krevende for den nye lederen å opprette gode relasjoner til eldre medarbeidere. Plakhotnik et al. (2011, s. 31) hevder at den

mest krevende relasjonsendringen nye ledere opplever er relasjonsendringen til sine tidligere likestilte medarbeidere. Det kan tenkes at de uerfarne lederne kan fremstå litt usikre i sine beslutninger, og det kan da forventes at noen av de erfarne medarbeiderne vil teste dem (Plakhotnik et al., 2011, s. 31). De uerfarne lederne vil trolig fremstå sikrere i sine beslutninger når de får mer erfaring (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 342).

Nye ledere trenger mye støtte i starten av sin lederkarriere (Ahlström & Ulshagen, 2003, s. 11). Forskning indikerer at sosial støtte reduserer den psykologiske innvirkningen av eksponeringen mot stressende livssituasjoner og pågående stress (Thoits et al., 1986, s. 416). Våre funn tyder på at lederne mottar ulik type støtte basert på situasjonen, og relasjonen til den de mottar støtte fra. Funnene viser at lederne i hovedsak mottar støtte fra sin nærmeste leder, og at de ikke er redde for å spørre andre om råd hvis de føler at de trenger det. Som ny leder kan flere oppleve at de for første gang på mange år kommer i en situasjon hvor de ikke mestrer de grunnleggende oppgavene knyttet til sin nye stilling. Den første tiden som ny leder er derfor forbundet med stress og intense følelser (Hill, 2003, s. 176). House (1981, s. 25) viser til at det finnes fire ulike typer støtte; emosjonell støtte, instrumentell støtte, informasjonsstøtte og vurderingsstøtte. I dataen skiller informasjonsstøtte seg ut. Respondentene forteller at de mottar støtte fra sin nærmeste leder, i form av informasjon som de kan bruke for å løse problemstillinger de står ovenfor. Når man mottar informasjonsstøtte, mottar man også vurderingsstøtte. Funnene viser at respondentene mottar vurderingsstøtte i form av tilbakemeldinger og informasjon som kan hjelpe dem når de skal ta beslutninger. Denne typen støtte kan være viktig for både egen motivasjon og selvutvikling (Swanson & Power, 2001, s. 162). Det kan videre tyde på at respondentene mottar instrumentell- og emosjonell støtte, men i mye mindre grad enn informasjonsstøtte og vurderingsstøtte. En av lederne forteller at han mottar emosjonell støtte i form av hjelp fra familien. En annen leder forteller at han har mottatt instrumentell støtte i situasjoner der han trengte praktisk hjelp til en case på anlegget. Grunnen til at vi ikke finner mer av disse typene støtte i dataene, kan være fordi lederne ikke er klar over at de mottar denne typen støtte.

Flere organisasjoner har utviklet mentorprogram for sine nye ledere (Ahlström & Ulshagen, 2003, s. 11). Våre respondenter har ikke fått tildelt en formell mentor fra organisasjonen, men flere opplever likevel at den nærmeste lederen fungerer som en uformell mentor. Dette kan peke i retning av at organisasjonen har et uformelt støtteprogram. En mentor er ofte en eldre og mer erfaren leder, som besitter mye taus kunnskap (Ahlström & Ulshagen, 2003, s. 11). Det kan

være vanskelig å formidle denne typen kunnskap til andre, da det er erfaringsbasert kunnskap som kommer fra handlinger og involveringer i spesifikke kontekster (Wang & Noe, 2010, s. 116). Ut i fra studien kan det se ut som de eldre lederne utveksler kunnskap med førstegangslederne. Dette gjør det mulig for organisasjonen å utnytte de allerede eksisterende kunnskapsbaserte ressursene, noe organisasjonen kan tjene på (Wang & Noe, 2010, s. 116). Dette tyder på at organisasjonen har en sterk coachingkultur. Det kan også knyttes opp mot læring mellom ulike prosjekter, som kan være en pådriver for bedre prestasjoner i organisasjonen. Dette kan videre bidra til å øke produktiviteten i organisasjonen (Bartsch et al., 2013, s. 241). Samtidig vil det hjelpe organisasjonen til å ha oppdatert og relevant kunnskap, samt være konkurransedyktige og prestere (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 252). Respondentene påpeker viktigheten av at nye ledere får en formell mentor, slik at de er garantert støtte i starten av sin lederkarriere (Ahlström & Ulshagen, 2003, s. 11).

5.1 Ledelsesmessige implikasjoner og videre forskning

De ledelsesmessige implikasjonene er knyttet til hvordan organisasjonen kan bruke vår studie til å utvikle organisasjonen. Våre data viser at Talentskolen forbereder de nye lederne på en praktisk måte, rettet mot deres nye oppgaver. Studien viser at den sosiale støtten lederne mottar i begynnelsen av sin lederkarriere er viktig. En videreutvikling av programmet kunne hatt større fokus på deltakerne som ledere, og de relasjonelle aspektene ved ledelse. På denne måten vil deltakerne få et overblikk over hvordan de, og medarbeiderne kan reagere i overgangen fra medarbeider til leder. Selv om studien tyder på at organisasjonen har en sterk coachingkultur, hvor medlemmene hjelper hverandre, og deler kunnskap og ferdigheter med hverandre, anbefaler vi at organisasjonen fortsetter sin utvikling av et formelt mentorprogram for nye ledere. Kombinasjonen av en sterk coachingkultur og en tildelt mentor, kan være med på å heve kompetansen, og forsterke organisasjonens fokus på den personlige utviklingen til nye ledere.

Denne studien har sett nærmere på førstegangsledere i *en* enkelt organisasjon, og kan brukes som utgangspunkt for videre forskning. Det hadde vært interessant å se på hvordan organisasjoner i andre bransjer forbereder og støtter sine førstegangsledere, og om dette påvirker utfordringene nye ledere møter og organisasjonens effektivitet. Med flere slike studier kan man øke den eksterne validiteten. Videre kan man utvikle lederutviklingsprogrammer for førstegangsledere i ulike bransjer, som er direkte knyttet til de utfordringene de vil møte i sin nye hverdag som ledere.

5.2 Begrensninger ved studien

Våre resultater er ikke nødvendigvis representative for alle førstegangsledere. En del av studien vil trolig ikke være overførbart til andre organisasjoner og bransjer, fordi funnene er knyttet til Talentskolen, som er utviklet for den spesifikke organisasjonen vi utførte studien i. Det må også tas i betraktning at vi har et relativt lite utvalg, og at vi fikk *tildelt* respondentene fra *en* organisasjon. Dette kan ha svekket den interne validiteten i vår studie. Vi stilte spørsmålene på en måte slik at respondentene kunne fortelle en fortelling samtidig som de svarte på spørsmålet. Respondentene kan likevel ha hatt et ønske om å fremstille organisasjonen og seg selv best mulig, og dermed ikke gitt en sann beskrivelse av virkeligheten. Videre var alle våre respondenter menn fra anleggsbransjen. Det at vi begge er unge kvinner kan ha påvirket intervjuene, og respondentene kan ha holdt litt tilbake på grunn av dette. Ved å alltid være to tilstede under intervjuene og analysearbeidet, har vi etter beste evne jobbet for å holde oss objektive og ikke tillegge sitatene en subjektiv mening. For å styrke studiens validitet kunne vi startet med en kvantitativ spørreundersøkelse, som vi sendte ut til alle de nye førstegangslederne i organisasjonen. Spørreundersøkelsen ville kartlagt hvilke utfordringer førstegangslederne møter. Deretter kunne vi ha utført de kvalitative intervjuene, hvor vi tok utgangspunkt i utfordringene som skilte seg ut i spørreundersøkelsen. På denne måten kunne respondentene i større grad reflektert rundt hvilke utfordringer de møter, og hva som kan være bakgrunnen for disse.

6.0 Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt hvilke utfordringer førstegangsledere møter, og hvordan organisasjonen forbereder og støtter opp om disse utfordringene.

I den første delen av problemstillingen kan vi konkludere med at førstegangslederne opplever at de møter utfordringer knyttet til planlegging, personalsaker, personalansvar og delegering. De erfarne lederne forteller at det er personalsakene som er mest utfordrende. Dette kommer av at de er så personlige, og lederne må ta beslutninger som kan få konsekvenser for medarbeidernes hverdag og fremtid. De uerfarne lederne forteller at det er langtidsplanlegging som er mest utfordrende, fordi det oppstår uforutsette endringer på prosjektet, som er vanskelig å forutse for ledere uten erfaring. I den andre delen av problemstillingen, som omhandler hvordan organisasjonen forbereder lederne, kan vi konkludere med at organisasjonen forbereder lederne ved å sende dem på Talentskolen. Resultatene fra studien viser at Talentskolen i hovedsak forbereder lederne på sin nye hverdag ved å lære dem hvordan organisasjonen fungerer. De får en introduksjon til organisasjonen, og lærer interne rutiner og prosedyrer. I den tredje delen av problemstillingen, som omhandler hvordan organisasjonen støtter opp om lederne, kan vi konkludere med at organisasjonen ikke har et formelt støtteprogram for lederne. Dataene viser at lederne opplever at de har støtte fra både støtteavdelinger på hovedkontoret, og fra de andre lederne i sin prosjektgruppe. De forteller at de mottar bred støtte fra sin nærmeste leder, og opplever at han eller hun fungerer som en uformell mentor.

7.0 Kilder

- Ahlström, G. & Ulshagen, T. (2003). *Mentorskap : personlig og profesjonell utvikling*. Oslo: Tiden.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. London: Sage.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Arbeidsmiljøloven. (2006). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.*: Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>.
- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse* (Vol. 44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ashforth, B. & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Bakker, R. M., Cambré, B., Korlaar, L. & Raab, J. (2011). Managing the project learning paradox: A set-theoretic approach toward project knowledge transfer. *International Journal of Project Management*, 29(5), 494-503. doi: 10.1016/j.ijproman.2010.06.002
- Bartsch, V., Ebers, M. & Maurer, I. (2013). Learning in project-based organizations: The role of project teams' social capital for overcoming barriers to learning. *International Journal of Project Management*, 31(2), 239-251. doi: 10.1016/j.ijproman.2012.06.009
- Bass, B. M. & Stodgill, R. M. (1990). *Bass & Stodgill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Berg, M. E. & Ribe, E. (2013). *Coaching: Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research : the logic of anticipation* (2nd ed. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Blake, R. & Mouton, J. S. (1969). *Building a dynamic cooperation thorough grid organization development*. Reading Mass: Addison-Wesley.
- Buckingham, M. (2005). *The One Thing You Need to Know: About Great Managing, Great Leading, and Sustained Individual Success*. New York: Simon and Schuster.
- Charan, R., Drotter, S. & Noel, J. (2001). *The Leadership Pipeline : How to Build the Leadership-Powered Company*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass
- Collins, M. H., Hair, J. J. F. & Rocco, T. S. (2009). The older-worker-younger-supervisor dyad: A test of the Reverse Pygmalion effect. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 21-41. doi: 10.1002/hrdq.20006

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Crowley-Henry, M. (2013). Chapter 2: Employee Resourcing: The Planning and Recruitment Phase. I R. Carbery & C. Cross (Red.), *Human Resource Management: A Concise Introduction* (s. 19-39). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Dale, F. (2016, 25. januar 2016). Å være ny som førstegangsleder. *Ledernytt*. Hentet fra <https://www.ledernytt.no/a-vaere-ny-som-foerstegangsleder.5836901.html>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Elden, M. (1986). *Mennesker i arbeid : en innføring i organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiedler, F. E. (1996). Research on Leadership Selection and Training: One View of the Future. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 241-250. doi: 10.2307/2393716
- Gilley, A., Dixon, P. & Gilley, J. W. (2008). Characteristics of leadership effectiveness: Implementing change and driving innovation in organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 19, 153-169.
- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31. doi: 10.1177/1094428112452151
- Glasø, L. (2002). Kapittel 5: Emosjoner i organisasjoner og ledelse. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Ledelse på godt og vondt: Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Goleman, D. (1997). *Emosjonell Intelligens - Å tenke med hjertet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Gottschalk, P. (2005). *Strategic knowledge management technology*. Hershey, Pa: Idea Group Publ.
- Grint, K. (2007). Learning to Lead: Can Aristotle Help Us Find the Road to Wisdom? *Leadership*, 3(2), 231-246.
- Hagemann, G. (1992). *Den gode sirkel: Visjoner - Stressmestring - Superteam*. Trondheim: Hjemmets Bokforlag.
- Hargrove, R. (2000). *Masterful Coaching. Grow your business, multiply your profits, win the talent war*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

- Hellesøy, O. H. (2002). Kapittel 15: Stress og mestring hos ledere. I A. Skostad & S. Einarsen (Red.), *Ledelse på godt og vondt: Effektivitet og trivsel* (s. 311-330). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1993). *Management of organizational behavior : Utilizing human resources* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. (2013). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a Manager: How New Managers Master the Challenges of Leadership*. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- House, J. S. (1981). *Work Stress and Social Support*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Haaland, F. H. & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Jones, J. (1981). The Organizational Universe. I J. Jones & J. Pfeiffer (Red.), *The 1981 Annual Handbook for Group Facilitators*. San Diego: University Associates.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kellermann, B. (2012). *The end of leadership*. New York: HarperCollins.
- Klemsdal, L. (2013). *Hva trenger vi ledere til? : Organisering og ledelse i komplekse arbeidssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development* New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kolltveit, B. J., Lereim, J. & Reve, T. (2009). *Prosjekt - strategi, organisering, ledelse og gjennomføring* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kotter, J. (1999). *John P. Kotter on what leaders really do (A Harvard business review book)*. Boston: Harvard Business School Press.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, H. H. (1988). *Lederutvikling*. Tøyen: Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22.
- Leopold, J., Harris, L. & Watson, T. (2005). *The Strategic Managing of Human Resources*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Lin, N., Ensel, W. M., Simeone, R. S. & Kuo, W. (1979). Social support, stressful life events, and illness: A model and an empirical test. *Journal of Health and Social Behavior*, 20(2), 108-119. doi: 10.2307/2136433
- Lysø, I. H. & Fjellvær, H. (2014). Kapittel 15: Lederutvikling - perspektiver, praksiser og paradokser IA. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 2: HMS, etikk og internasjonale perspektiver* (s. 291-328).
- Martin, P. K. & Kenning, G. (1990). *Discovering the WHAT of Management: The Complete Guide to the Kenning Principles of Management*. North Carolina: Renaissance Educational Services.
- Miller, J. (2006). Training the rookie manager. *CMA Management*, 79(9), 14-15.
- Mintzberg, H. (2011). *Managing*. Harlow: Prentice Hall Financial Times.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37. doi: 10.1287/orsc.5.1.14
- Nordhelle, G. (2006). *Mekling: Konfliktforståelse og konflikthåndtering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Omholt, K. & Nesse, J. (1995). *Mennesker, organisasjon og ledelse : En innføringsbok* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Pedersen, H., Svendsen, T. B. & Einarsen, S. (2015). Kapittel 3: Arbeidsgivers styringsrett: det juridiske grunnlaget for ledelse og styring i arbeidslivet. I A. Skostad & S. Einarsen (Red.), *Ledelse på godt og vondt: Effektivitet og trivsel, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Plakhotnik, M. S., Rocco, T. S. & Roberts, N. A. (2011). Increasing Retention and Success of First-Time Managers: A Model of Three Integral Processes for the Transition to Management. *Human Resource Development Review* 10(1), 26–45. doi: 10.1177/1534484310386752
- Putnam, L. (1997). Productive Conflict: Negotiation as Implicit Coordination. I C. K. W. D. Dreu & E. v. d. Vliert (Red.), *Using conflict in organizations*. London: Sage.

- Quinn, R. E., Bright, D., Faerman, S. R., Thompson, M. P. & McGrath, M. R. (2014). *Becoming a master manager: A competing values approach*. United states of America: John Wiley & Sons.
- Samuel, S. (1995). Mary Parker Follett - Prophet of Management: A Celebration of Writings from the 1920s. *Journal of Managerial Psychology*, 10(7).
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching Individual and Organizational Needs* Reading: Addison-Wesley.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Shea, G., Woodbury, D. & Pittsley, B. (2001). *Mentoring*. Menlo Park: Course Technology Crisp.
- Skjørshammer, M. (2002). *Getting to Cooperation: Conflict and Conflict Management in a Norwegian Hospital*. Göteborg: Nordiska Hälsovårdhögskolan.
- Skogstad, A. (2011). Psykososiale faktorer i arbeidet. I S. Einarsen & A. Skogstad (Red.), *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Smedsvig, T. (2014). Kapittel 5: Rettslige rammer for personalledelsen. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 1: Ledelse, organisasjon, strategi og regulering* (s. 199-253). Oslo: Cappelen Damm.
- Stettner, M. (2007). *Håndbok for nye ledere*. Otta: Hegnar Media.
- Strand, T. (2015). Kapittel 8: Å lede er å bruke makt. I A. Skostad & S. Einarsen (Red.), *Ledelse på godt og vondt: Effektivitet og trivsel, 2. utgave* (s. 171-190). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4. utg. ed.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoits, P. A., Kazdin, A. & Heller, K. (1986). Social Support as Coping Assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423. doi: 10.1037/0022-006X.54.4.416
- Thompson, G. (2004). Kapittel 4: Situasjonstilpasning som ledelsesstrategi. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (s. 83-116). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thompson, G. (2011). *Situasjonsbestemt Ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2011.
- Thylerfors, I. (1992). *Ledarskap i vård, omsorg och utbildning*. Stocholm: Natur och kultur.
- Walker, C. A. (2002). Saving your rookie managers from themselves (Helping new managers deal with problem areas). *Harvard Business Review*, 80(4), 97-111.
- Wallington, P. (2005). Lonely at the top; Congratulations! You're the new boss. And your former colleagues don't like it. *CIO*, 23(1).

- Wang, S. & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131. doi: 10.1016/j.hrmr.2009.10.001
- Watkins, M. (2005). *De første 90 dagene : gode strategier for nye ledere på alle nivåer*. Oslo: Damm.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitativ data - 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Informasjon til respondentene

Informasjon til informantene

Takk for at du stiller til intervju i forbindelse med vår masteroppgave i Endringsledelse ved Universitetet i Stavanger.

Vårt ønske er å avdekke hva som er dine største utfordringer som ny leder, og hvordan xx-organisasjon kan legge tilrette og støtte nye førstegangsledere. Vår problemstilling er dermed:

“Hvilke utfordringer møter faglærte som førstegangsledere, og hvordan støtter organisasjonen opp om disse utfordringene?”

Informasjonen du gir vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner. All innsamlet informasjon vil slettes når sensur for oppgaven foreligger. Intervjuet vil ta ca. en time og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst i prosessen dersom du skulle ønske det. Intervjuet vil sendes til deg i etterkant for eventuelle innspill du måtte ha.

Ønsker du mer informasjon om undersøkelsen eller hvis noe er uklart er det bare å ta kontakt. Vår kontaktinformasjon er:

Astrid Fossgård	Ingrid H. Aspøy
Tlf: 481 25 047 Mail: astrid.fossgaard@gmail.com	Tlf: 415 18 823 Mail: ingridaspoy@gmail.com

8.2 Vedlegg 2 - Intervjuguide

Problemstilling:

“Hvilke utfordringer møter faglærte som førstegangsledere, og hvordan støtter organisasjonen opp om disse utfordringene?”

Bakgrunnsinfo

1. Navn
2. Alder
3. Hva er din stilling?
 - a. Hva og hvilke oppgaver har du ansvar for?
 - b. Hvilke oppgaver liker du best?
 - c. Hvilke oppgaver liker du minst?
4. Hvilken utdanning har du?
 - a. Grunnutdanning? videreutdanning?
5. Hva er din arbeidserfaring?
6. Har du erfaring som leder fra tidligere, kan du eventuelt fortelle litt om dette?
7. Hvordan opplever du rollen som formann, kontra rollen som medarbeider?
8. Hvordan er situasjonen i Risa nå?
 - a. Slutter ansatte?
 - b. Hvem er hovedkonkurrenten?
 - c. Etc.

Talentskolen

1. Når startet din interesse for å ta lederansvar?

2. Hvor lenge har du hatt kjennskap til Talentskolen?
3. Hvordan kom du med i programmet?
 - a. Var dette noe du valgte selv - eller ble du oppfordret til å søke?
4. Hva trodde du at du skulle lære i løpet av Talentskolen?
 - a. Hva synes du var mest lærerikt i løpet av Talentskolen?
 - b. Hva likte du minst?
5. Hva husker du best fra Talentskolen?
6. Hva lærte dere på Talentskolen om det å være formann?
7. Fikk du en mentor etter Talentskolen?
 - a. Hvordan blir du fulgt opp?

Ny som førstegangsleder

1. Hva synes du er viktig for å være formann?
 - a. Fra din side?
 - b. Fra Risa sin side?
2. Hva får du til som formann?
3. Hva synes du er vanskelig som formann? gi konkret eksempel.
 - a. Planlegging og bestilling av utstyr
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?
 - b. Timelister

- i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?

- c. Utarbeide avviksrapporter
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan føles det å rapportere avvik, slik som bruk av verneutstyr og fravær?
 - iv. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?

- d. HMS - bruk av verneutstyr
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?

- e. Utarbeide og følge opp kortidsplaner
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?

- f. Bemanningsplanlegging og ferieavvikling
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?

- g. Sykefravær og fravær
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?

- h. Å lede et arbeidslag
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?

- iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?
- i. Konflikter
 - i. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - ii. Hvem spør du om du lurer på noe?
 - iii. Hvordan kunne du vært enda bedre forberedt på slike utfordringer?
4. Hvilke utfordringer ser du på som aller mest krevende for deg som ny leder? Hvorfor?
- a. Var det noen av disse av sakene du gikk til din leder med? Var det snakk om disse sakene i etterkant? Hva følte du rundt dette?
 - b. Hva lærte du om dette på Talentskolen?
 - c. Hvordan kunne Risa forberedt deg bedre på slike utfordringer?
5. Hvordan forteller du om gode presentasjoner til din leder?
6. Opplever du at forholdet til dine kollegaer har endret seg? Hvordan?
- a. Hvordan har det vært å gå fra “kompis” til leder?
 - i. Med tanke på rapportering, konflikter, egen trivsel på arbeidsplassen, ansvar for andre enn deg selv etc.
7. Har den nye stillingen påvirket din arbeidstid? Hvordan?
- a. Kan du fortelle litt om hvordan din nye stilling har påvirket resten av din hverdag?
8. Har du noe annet du vil tilføye?