



# Evalueringsmodell for lederutviklingsprogrammet Driv

Rapport utformet av Kai Raasakka, Karl Henrik Storhaug Reinås,

Ane Cathrine Hegén Olafsrud og Olav Skogen.

Prosjektforum ved Universitetet i Oslo, Høsten 2022.

Antall ord: 19781



**UNIVERSITETET  
I OSLO**



## SAMMENDRAG

Denne rapporten er skrevet i forbindelse med emnet SVPRO4000 Prosjektforum ved UiO, høstsemesteret 2022. Prosjektmandatet fra oppdragsgiver AFF var å ta utgangspunkt i AFFs nye ledelsesutviklingsprogram Driv som case og svare på følgende:

1. Kartlegge hvilke dimensjoner det er viktig å undersøke verdien av i deres lederutviklingsprogrammer.
2. Undersøke relevante indikatorer og hvordan de kan benyttes i gjennomføringen av evalueringen.
3. Utvikle en evalueringsmodell for Driv, et nytt åpent hybrid lederutviklingsprogram, og vurdere programmet sammen med AFF.
4. Videreutvikle og operasjonalisere AFFs modell for å evaluere lederutviklingsprogrammer.

En kvalitativ, abduktiv tilnærming med utgangspunkt i funn fra intervjuer, observasjon og dokumenter ble førende for oppgave 1 og 2. Anbefalingene i oppgave 3 og 4 er basert på funn og teori. Rapporten innledes med et teorikapittel der det gjøres rede for sentral teori på ledelse, læring og evaluering. For å kartlegge sentrale dimensjoner for AFFs lederutviklingsprogrammer og relevante indikatorer for evaluering av programmene, ble det gjennomført dybdeintervjuer med programdirektører for Solstrand-programmet, Solstrand Accelerate, Samspill og Ledelse, og Driv. Videre ble det gjennomført intervjuer med 4 deltakere fra Driv og en observasjon av en fysisk samling. Funnene ble vurdert opp mot funn fra dokumentanalyse av programbeskrivelser på AFFs nettsider og deltakernes evaluering av samlingen.

Funnene våre viser innledningsvis at evaluering av lederutviklingsprogrammer er krevende fordi god ledelse tolkes på mange måter og utvikling av ledelse basert på personlig utvikling, innebærer oversettelse og en form for dyp læring. I tillegg er læring knyttet til situasjonelle variabler som kan påvirke overføringen av læring til ledernes hverdag. Fenomenet er beskrevet i litteraturen og bekreftes i intervjuene med programdirektører.





Programmene skiller seg fra hverandre i etableringsgrad, deltakerprofil, og metoder for gjennomføring av programmene. Videre ser man at programteorien (prinsippene i programmet) er styrende for programlogikken (oppbyggingen og gjennomføringen av programmet). Programteorien, og spesielt dogmene, i Driv virker både klargjørende og kompliserende for programlogikken med hensyn til evaluering. Funnene tyder på at de offentlige målene for programmene innehar en tvetydighet som vanskeliggjør evaluering av programmet. Både programdirektørene og deltakerne beskriver målene ulikt fra de offentlige målene. I tillegg endrer målene for deltakerne seg ofte underveis i programmet. Det er mindre grad av endringer og bruk av formative evalueringer i etablerte programmer. Programmene deltakerprofiler har betydning for hvilken grad av oversettelse programinnholdet krever. Deltakernes motiver for å delta i programmene varierer mellom programmene. Funn i Driv tyder på at «flokkene» til deltakerne opplever å bli for lite inkludert i programmet. Deltakerne på de fysiske programmene virker å investere mer i programmene, til dels på grunn av tilretteleggende rammer. Alle programmene er opptatt av psykologisk trygghet, men oppnår det i varierende grad på grunnlag av hyppighet og varighet av spesielt fysisk interaksjon mellom deltakerne. Blandet læring gir større muligheter for deltakelse til en lavere kostnad, men spesielt de digitale verktøyene bærer preg av å være på pilotstadiet.

Funn knyttet til evaluering tyder på at evaluering er kontekstavhengig og kan ha begrenset overføringsverdi. I Driv er formativ evaluering for programforbedringer mer ønskelig sammenlignet med de andre programmene der formativ evaluering benyttes i større grad som en del av deltakernes læringsprosess.

I lys av funnene og relevant teori, anbefales det en helhetlig tilnærming til evaluering av AFF lederutviklingsprogrammer der man ikke kun evaluerer ut fra deltakernes ståsted, men evaluerer og kvalitetssikrer selve prosessen. Dette kan gjøres ved hjelp av et monitorerings- og evalueringsrammeverk basert på en ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation). Rammeverket i prosjektet er tilpasset Driv, og bidrar til at monitorering og evaluering blir en kontinuerlig og sirkulær prosess, som benyttes i hver enkelt av modellens faser.





# INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG.....	1
INNHOLDSFORTEGNELSE.....	3
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>5</b>
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET .....	5
1.2 FORMÅL FOR PROSJEKTET .....	6
1.3 AVGRENSNINGER .....	7
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	7
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>8</b>
2.1 LEDELSE .....	8
2.2 LÆRING.....	10
2.3 EVALUERING.....	16
2.4 INNVENDINGER OG KRITIKK AV EVALUERING .....	24
<b>3 METODE.....</b>	<b>25</b>
3.1 KVALITATIVE VERSUS KVANTITATIVE METODER .....	25
3.2 DATAINNSAMLING .....	25
3.3 ANALYSEPROSESS .....	28
3.4 ETISKE HENSYN .....	30
3.5 DATAENES KVALITET .....	31
<b>4 FUNN.....</b>	<b>33</b>
4.1 PROGRAMLOGIKKEN STYRES AV PROGRAMTEORIEN .....	35
4.2 MÅLSETNINGENE.....	36
4.3 OMGIVELSER OG TID .....	38
4.4 DELTAKERKARAKTERISITIKKER.....	39
4.5 Å INVOLVERE «FLOKKEN» .....	39
4.6 BLANDET LÆRING KONTRA FYSISKE SAMLINGER .....	40
4.7 PSYKOLOGISK TRYGGHET .....	41
4.8 VOKSNES LÆRING.....	41
4.9 EVALUERINGSMETODER.....	42
<b>5 DISKUSJON.....</b>	<b>45</b>





5.1	LEDELSE .....	45
5.2	LÆRING.....	47
5.3	EVALUERING.....	50
<b>6</b>	<b>ANBEFALINGER.....</b>	<b>55</b>
6.1	MODELL FOR EVALUERING AV DRIV .....	57
6.2	PROGRAMANALYSE .....	58
6.3	PROGRAMDESIGN.....	61
6.4	PROGRAMUTVIKLING.....	63
6.5	IMPLEMENTERING AV PROGRAMMET .....	65
6.6	PROGRAMEVALUERING .....	67
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>72</b>
<b>9</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>74</b>
	VEDLEGG 1: MODELL FRA PROSJEKTFORUM 2021.....	74
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR PROGRAMDIREKTØRENE.....	74
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE FOR DELTAKERNE .....	76
	VEDLEGG 4: DE 7 STEGENE I DRIV.....	77
	VEDLEGG 5: SPØRSMÅL OG INDIKATORER FOR EVALUERING UT FRA ADDIE-MODELLEN .....	78
	VEDLEGG 6: NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATAS (NSD) VURDERING AV PROSJEKTET .....	83





# 1 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Stiftelsen Administrativt Forskningsfond ved Norges Handelshøyskole (AFF) er en norsk stiftelse etablert i 1952 med en misjon om å “bidra til verdiskapende utvikling av lederskap og organisasjoner i et komplekst og globalisert samfunn”. Formålet til AFF er å hjelpe sentrale virksomheter i privat-, ideell- og offentlig sektor med økt verdiskapning gjennom leder- og organisasjonsutvikling. AFFs lederutviklingsvirksomhet er forankret i norsk og skandinavisk tradisjon, samtidig som organisasjonen bygger på og samarbeider med internasjonale miljøer innen ledelsesforskning. AFF tilbyr både bedriftsinterne- og åpne lederutviklingsprogrammer. De åpne lederutviklingsprogrammene Solstrandprogrammet, Solstrandprogrammet Accelerate og AFF Samspill & Ledelse supplerer lederutviklingsporteføljen for mange sentrale virksomheter ved å være tett på aktuelle lederutfordringer og tilby relevant utvikling og faglig påfyll. Programmene rangeres årlig i Financial Times sin globale maling, og sammen med NHH rangeres AFF blant verdens 50 beste åpne programmer.

I tråd med teknologiske endringer og en travel hverdag for mange kursdeltakere, har AFF igangsatt Driv, et hybrid lederutviklingsprogram som kombinerer digitale virkemidler i arbeidshverdagen til deltakerne med fysiske samlinger. Driv er et pilotprosjekt, og deltagerne er innforstått med at det kan forekomme justeringer og evalueringer. I tillegg vil hver enkelt deltager bestemme hvilket omfang de skal delta med i programmet. Piloten tar plass på den digitale plattformen ‘Motimate’, og tar utgangspunkt i «70-20-10-modellen» som læringsmodell. Driv er et praktisk og individuelt rettet lederutviklingsprogram.

AFF evaluerer prosjektene ut fra kundens behov og de involverte konsulentenes anbefaling. Oftest evaluerer AFF gjennom deltakeres opplevde utbytte og grad av fornøydhet. I enkeltprosjekter utvikler AFF mer omfattende evalueringsdesign med før- og ettermålinger.





## 1.2 Formål for prosjektet

AFF kjenner til at selvevaluering medfører en rekke metodiske problemer og begrenset innsikt i en intervensjonseffekt. Høsten 2021 gjennomførte en gruppe fra «Prosjektforum - SVPRO4000» en kartlegging av forskning og beste praksis på evaluering av bedriftsinterne lederutviklingsprogram på bakgrunn av dette. I denne rapporten viderefører vi arbeidet fra Prosjektforum 2021 ved å undersøke hvordan man kan utvikle en modell og fremgangsmåte for hvordan AFF skal evaluere deres utviklingstiltak.

AFF har spesifisert i mandatet et ønske om at følgende oppgaver dekkes i prosjektet:

- Kartlegge hvilke dimensjoner det er viktig å undersøke verdien av i programmene
- Undersøke relevante indikatorer og hvordan de kan benyttes i gjennomføringen av evalueringen.
- Utvikle en evalueringsmodell for Driv, et åpent hybrid lederutviklingsprogram, og vurdere programmet sammen med AFF.
- Videreutvikle og operasjonalisere AFFs modell for å evaluere lederutviklings-programmer.

Videre har AFF spesifisert at følgende kriterier legges til grunn for prosjektet:

- ▶ Evalueringsmodellen skal balansere forskningsfaglig forankring med praktisk anvendbarhet.
- ▶ Kartleggingen av hvilke dimensjoner det er viktig å undersøke verdien av i programmene (oppgave 1) bør gjøres ut fra intervjuer med programdirektører og deltakere, samt observasjon av en samling.
- ▶ Det er ønskelig at prosjektet inkluderer arbeidet til Prosjektforum 2021 knyttet til AFFs evalueringsmodell.

Temaet for rapporten vurderes å være av betydning fordi lederutviklingsprogrammer kan bidra til forbedringer på flere nivåer i samfunnet. På individ- og organisasjonsnivå, kan ledere med personlig innsikt og trygghet i rollen som leder bidra til bedre samhandling på ulike nivåer i organisasjonen, som igjen kan bidra til større tilfredshet, verdiskapning og effektivitet i organisasjoner. Godt lederskap er også viktig på et samfunnsnivå knyttet til samfunnsberedskap og bærekraftig utvikling. Evalueringer av lederutviklingsprogram bør kunne kvalitetssikre at





programmene virker hensiktsmessig på disse nivåene, og veilede hvordan programmene kan forbedres. For AFF er evaluering også et viktig verktøy for å legitimere sine lederutviklingsprogrammer overfor mulige oppdragsgivere.

### **1.3 Avgrensninger**

På grunn av begrensninger med tid og ressurser har vi valgt å konsentrere oss om det vi identifiserte som hovedaspekter ved mandatet i litteraturgjennomgangen, med teori om ledelse, læring og evaluering. Alle disse tematiske hovedområdene har en svært omfattende litteratur, så vi har konsentrert oss om noen sentrale teoretiskere for å kunne få et håndterlig informasjonsomfang. I datainnsamlingen valgte vi å avgrense oss til 4 deltakere intervjuer, selv om dette kan ha gitt mindre innblikk i Driv enn flere intervjuer ville gjort. ADDIE-modellen har fungert som et rammeverk for anbefalinger, men andre rammeverk og tilnæringer kunne også vært aktuelle.

### **1.4 Oppgavens struktur**

I første kapittel fremstilles bakgrunn og formål for prosjektet og prosjektets avgrensninger. I andre kapittel presenteres teori om ledelse, læring og evaluering. I det tredje kapitlet diskuteres den metodiske tilnærmingen for prosjektet samt veivalg og utfordringer i prosessen. I det fjerde kapitlet presenteres og analyseres de empiriske funnene fra intervjuer med programdirektører, observasjon av en fellessamling og intervjuer med deltakere. I kapittel fem diskuteres funnene opp mot teorien. I det sjette kapitlet presenteres anbefalinger for en konkret evalueringsmodell for ledelsesutviklingsprogrammene til AFF med relevante indikatorer. Resultatet av prosjektet presenteres i konklusjonen.







## 2 TEORETISK RAMMEVERK

Det overordnede formålet med dette prosjektet er å utvikle en operasjonaliserbar evalueringsmodell for AFFs lederutviklingsprogrammer. I dette kapitlet vil det presenteres en gjennomgang av teoretiske perspektiver og tilnærminger som setter det faglige grunnlaget for rapporten<sup>1</sup>. Siden AFF tilbyr lederutviklingsprogrammer gjør vi en antakelse om at det vil være sentralt å belyse teori rundt tre begreper: ledelse, læring og evaluering.

I første del presenteres teoretiske perspektiver på hva ledelse er, hvordan ledelse kan utvikles og hva som kan indikere effektiv ledelse. I den andre delen av kapitlet belyses læringsteori, med søkelys på hvordan voksne lærer, psykologisk trygghet, konseptet om blandet læring og planlagt atferd. Tredje del av kapitlet presenterer evalueringsteori, og legger frem utbredte metoder for å evaluere hvordan et lederutviklingsprogram kan ha fungert. I tillegg presenteres tilnærminger og hensyn til evalueringer som kan være aktuelle å belyse. Til slutt legges det frem noen innvendinger og kritikk av evaluering.

### 2.1 Ledelse

Stogdills (1974, s. 7) kjente sitat: “Det er nesten like mange definisjoner av ledelse som det er personer som forsøker å definere begrepet” viser hvordan ledelse («leadership») er et begrep som har vist seg å være vanskelig å definere (Yukl, 2013, s. 18-24). Forskning på ledelse er et tverrfaglig felt, der begrepet studeres gjennom varierende fenomener og funn fortolkes ut fra ulike fagbakgrunn og hensikter. Dette har resultert i så mange ulike forståelser av begrepet at enkelte teoretikere har stilt spørsmål ved om ledelse i det hele tatt kan kalles for en vitenskapelig konstruksjon (Yukl, 2013, s. 18–19). De siste 50 årene har begrepet blitt definert gjennom ulike trekk (motiver, personlighet), atferd, påvirkning, interaksjonsmønstre, rolleforhold, og besittelse av administrative stillinger. De mange og ulike oppfatningene som florerer om hva lederskap er, har gjort at det har blitt et behov for å sammenfatte og organisere litteraturen i noen hovedtilnærminger eller -perspektiver. Et slikt forsøk har kun vært delvis vellykket (Yukl, 2013, s. 26). En brukbar klassifisering har likevel vært å legge vekt på tre overordnede karakteristikk ved litteraturen: egenskaper ved lederen selv, egenskaper ved medarbeidere til ledere og egenskaper ved situasjonen eller konteksten ledelse foregår i. I de fleste definisjoner innebærer imidlertid ledelse «en prosess der tilsiktet påvirkning utøves over andre mennesker





for å veilede, strukturere, og tilrettelegge aktiviteter og forhold i en gruppe eller en organisasjon» (Yukl, 2013, s. 18). Basert på flere konfliktlinjer, ender likevel Yukl (2013, s. 23) opp med en utvidet definisjon på lederskap: “Ledelse er en prosess for å påvirke andre til å forstå hvilke behov som må løses og hvordan det skal gjøres, og er en prosess med å tilrettelegge for personer og kollektive bestrebelser for å oppnå slike delte mål”.

### 2.1.1 Utvikling av ledelse

Ledelsesutvikling kan foregå på flere måter, inkludert formell opplæring, utviklingsaktiviteter og selvhjelpsaktiviteter. Formell opplæring gjennomføres ofte av eksterne, profesjonelle aktører, på eksterne lokasjoner og innen spesifikke tidsrammer. Utviklingsaktiviteter utføres som en del av de normale arbeidsoppgavene eller i tilknytning til oppgavene. Aktivitetene kan gjennomføres som coaching eller mentoring gjennomført av en overordnet i organisasjonen eller av en ekstern konsulent. Utviklingsaktiviteter kan også omfatte spesielle oppgaver som kan gi nye utfordringer eller muligheter for å lære relevante ferdigheter, og selvhjelpsaktiviteter som utføres av individer på egen hånd som å bruke ulike medier for å bygge ferdigheter (Yukl, 2013, s. 363-384). Et viktig aspekt ved lederutvikling er at menneskelig utvikling er svært komplekst og begrenser seg ikke til formell kvalifisering, men er tvert om en prosess som fortsetter kontinuerlig gjennom livet (Day et al., 2012).

For å kunne tenke helhetlig rundt ledelse, er det viktig å forstå ledelse som en kollektiv prosess. Det gjelder uavhengig av om det er snakk om møter mellom leder og den enkelte medarbeider, eller mer kollektivistisk orienterte former for ledelse, slik som delt lederskap. Utvikling og læring foregår i mange sammenhenger i mellommenneskelige møter, noe som innebærer at metoder som sosial nettverksanalyse kan være spesielt relevant å anvende (Hoppe og Reinelt, 2010; ifølge Day et al., 2012). Dermed kan man få et mer kontekstuel bilde av ledelse, hvor ikke bare lederen påvirker medarbeidere og organisasjon, men der alle deler av organisasjonen påvirker hverandre gjensidig over tid.





### 2.1.2 INDIKATORER PÅ EFFEKTIV LEDELSE

Ifølge Yukl (2013, s. 24) finnes flere hensiktsmessige indikatorer som kan måle effektiv ledelse. Den første er i hvilken grad en ser forbedringer i prestasjonene til individer eller grupper, og graden av tilrettelegging for måloppnåelse. Eksempler på objektive mål for effektiv ledelse kan inkludere salg, fortjeneste, markedsandeler og avkastning på investering (Return on Investment, ROI) (Philips, 2012). Subjektive måleenheter på effektivitet inkluderer vurderinger av lederen fra ulike nivåer i organisasjonen, slik som 360-graders evalueringer og andre former for medarbeiderundersøkelser eller lederens egenvurdering (Yukl, 2013).

En annen indikator på effektiv ledelse handler om holdningene og oppfatningene de som er medarbeidere av lederen har av vedkommende (Yukl, 2013, s. 25). Dette kan måles gjennom intervjuer og spørreskjemaer der det kan undersøkes hvorvidt lederen tilfredsstiller behov og forventninger til medarbeiderne, i hvilken grad de har tillit til lederen, om lederen har høy integritet, om de føler en forpliktelse til å følge opp lederens forespørsler eller motstår dem. Yukl (2013) hevder også at det er aktuelt å undersøke om lederen bidrar til å øke trivselen på arbeidsplassen, øke medarbeidernes evner, og bidra til deres vekst og utvikling. Holdningene, oppfatningene og forestillingene blant lederens medarbeidere, kan også være en indirekte indikator på misnøye og fiendtlighet mot ledere, og kan måles på indikatorer som fravær, frivillige oppsigelser og uttrykk for misnøye (Yukl, 2013, s. 25).

Ledelsesteori legger et grunnlag for å forstå betydningen av lederutvikling og hvordan den kan evalueres. Det som kommer frem i litteraturen er at det ikke er noen ensidig definisjon av ledelse, men det likevel mulig å måle effektiv ledelse ut ifra flere forskjellige indikatorer. Verdiøkning i prestasjon, omgivelsenes reaksjoner, gruppelæring og karriere er alle mulige innfallsvinkler.

## 2.2 Læring

Noe av årsaken at læring ikke er så lett å utforske, er at mennesker som skal lære har sine egne verdier, preferanser, prioriteringer og opplevelser som påvirker læringsprosessen (Chaplowe og Cousins, 2016, s. 82). Chaplowe og Cousins (2016) argumenterer for to viktige bestanddeler for hvordan læring skjer. Læring er en prosess som aldri vil avsluttes helt, og vil alltid innebære





endring i kunnskap, ferdigheter eller holdninger. David Kolb (1984, s. 38) er kjent for sitt fokus på erfaringsbasert læring og definerer læring som “en prosess hvor kunnskap skapes gjennom en omforming av opplevelser”. Med andre ord er ikke læring bare et produkt av en endring, men læring påvirker den lærende personens opplevelser og utvikler derav personens kunnskap, ferdigheter og/eller holdninger.

### 2.2.1 VOKSNES LÆRING

Knowles (1980, s. 43) definerer *andragogikk* som “kunsten og vitenskapen om å hjelpe voksne til å lære”. Ved å ta hensyn til de særegne aspektene ved voksnes læring i opplæring og evaluering av lederutviklingsprogrammer, kan man øke sannsynligheten for bedre læringsutbytte og mer tilfredshet hos deltakerne. En innvending går ut på at prinsippene ikke kan generaliseres til alle voksne, og på den andre siden at de like godt kan anvendes for barn og unge. Knowles (1989) anerkjenner at karakteristikken han har gitt av voksnes læring er antakelser og de ikke kan utelukkende og fullstendig anvendes på voksnes læring i alle situasjoner. Chaplowe og Cousins (2016) har foreslått noen videreutviklinger og implikasjoner av prinsippene til Knowles. De opererer med 14 ulike prinsipper for voksenlæring. Prinsippene kan anvendes generelt, men krever tilpasning til kontekst. Nedenfor følger en gjennomgang av disse:

**Tabell 3.1.** Modifisert fra Chaplowe og Cousins (2016) 14 prinsipper for voksnes læring.

Prinsipp	Utdypende forklaring
1. <i>Det er viktig å etablere trygge og respektfulle omgivelser, siden voksne lærer bedre når de føler seg trygge og respektert.</i>	Dette innebærer prinsippene i psykologisk trygghet, med grunnleggende regler for gruppearbeidet som innebærer respektabel og lyttende atferd. Det bør også være muligheter til å gi tilbakemelding på omgivelsene og oppleve et adekvat nivå av komfort i situasjonen, slik at ikke ubehaget med å få tilbakemeldinger tar fokuset bort fra innholdet i tilbakemeldingene.
2. <i>Det er viktig å imøtekomme behovet for å vite, noe som innebærer at voksne foretrekker å vite hva, hvorfor og hvordan de skal lære.</i>	For å fremme dette prinsippet er det viktig å bruke kjente kanaler for å gi god og tydelig informasjon i forkant av læring, som inkludere formål, prosess og hygieniske faktorer. Ved å gjøre deltagerne oppmerksomme på sitt eget behov for å vite, kan de også oppmuntres til å stille spørsmål og engasjere seg dypere i egen læring.
3. <i>Tilby en strukturert og fleksibel progresjon, siden voksne foretrekker læring som er godt organisert.</i>	Her er rammeverket og designet i programmet viktig for å sikre progresjon og utvikling. Både organisatoriske grep, som en tydelig plan, og mulighet for å delta på ulike nivå i løpet av programmet vil gi fleksibel progresjon.





4. <i>Styrke deltakernes selvfølelse ved genuin deltakelse, siden voksne vil ha et fullstendig ansvar for sin egen læring.</i>	Ved oppmuntring i tilbakemeldinger og deltagelse kan deltagerne oppleve økt selvfølelse i læringen. Det er viktig å gi et tydelig rammeverk, før en deretter delegerer ansvaret for læring over på deltagerne. Gruppearbeid gir i større grad opplevelsen av deltagelse enn individuelt arbeid.
5. <i>Benytte seg av tidligere erfaring, siden voksne foretrekker læring som bygge på deres tidligere erfaringer.</i>	Spørsmål og refleksjon rundt tidligere opplevelser kan knytte ny læring til tidligere erfaring. I et program-design vil det være hensiktsmessig å starte med det som er mest kjent, for deretter å bevege seg mot det ukjente.
6. <i>Gjør opplæringen relevant og meningsfull, siden voksne foretrekker praktisk læring som imøtekommer deres behov.</i>	Forklare og vise nytteverdien, gjennom rikholdig utvalg av eksempler som kan relateres til virkeligheten. Opplæring som er tett opp til virkelige hendelser (som krisesimulering) er lettere å overføre til praksis.
7. <i>Tilby direkte opplevelser, siden voksne lærer best ved å gjøre ting selv.</i>	Læring som kan utføres i praksis gir bedre læring enn abstrakt informasjon. Rom for å teste, feile og gjenta øvelsene fører til forsterket læring.
8. <i>Gjør opplæringen aktiv, morsom og utfordrende, siden voksne lærer mer når opplæringen er engasjerende og tilfredsstillende.</i>	Kjærkomne innslag kan være å bevege seg, bytte sitteplasser eller legge til rette for konkurranse eller lek.
9. <i>Benytt ulike metoder for å aktivere ulike sanser, siden voksne trenger en blanding av læringstilnærminger for å lære godt.</i>	Her er det også viktig å sjekke at alle hører og ser undervisningen godt, og at nettforbindelsen er god etc. i digitale forelesninger.
10. <i>Differensiere læringen, siden voksne lærer bedre og mer effektivt når opplæringen er skreddersydd til ulike læringsbehovene voksne har.</i>	Benytt en kontinuerlig læringsevaluering for å hjelpe deltagerne til å bedre respondere på individuelle behov og læringsmål. Gjør læringen tilpasset de enkeltes behov, og bruk ressursene i gruppen til å få alle med.
11. <i>Anvend samarbeidende læring, siden voksne lærer effektivt fra hverandre.</i>	Dette innebærer å jobbe i grupper eller par for å dele ideer og lære av hverandre. Aktivitetene bør også være tilrettelagt for samarbeid. Det kan være leker, konkurranser eller andre interaktive aktiviteter.
12. <i>Inkluder praktisering og repetisjon, siden voksne trenger å forsterke læringen sin ved repetisjon.</i>	Legge inn gjentakelse og anvendelse av læringspunkter i løpet av dagen. Kombiner gjerne evaluering med tilbakemelding, i form av quizzer, gruppesamtaler eller leker med poengscore for å aktivere deltakerne.
13. <i>Design for førsteinntryks- og sisteinntrykkseffekter, siden voksne husker best hva de har lært først og sist i en sekvens.</i>	Grundig forberedelse av programmet er viktig for å sikre best læringsutbytte. Dette innebærer en gjennomgang av hva som skal læres i starten av sekvensen, og en oppsummering av hva som ble lært ved avslutning av opplæringen. Muligheter for å anvende læringsutbytte i etterkant, vil forsterke enda mer.
14. <i>Gi tilbakemelding og positiv forsterkning, siden voksne ønsker å vite at de lærer og utvikler seg, og ønsker oppfordringer i læringsprosessen.</i>	Som å anerkjenne de positive prestasjonene, inkludert helhjertede læringsforsøk, istedenfor å kritisere det de ikke fikk til. Gi mulighet for tilbakemelding i grupper, hvor vellykkede aktiviteter kan diskuteres i tillegg til forbedringspunkter.

Flere av disse prinsippene er relativt intuitive, men gir gode retningslinjer for hvordan en kan tilrettelegge for et godt læringsutbytte for voksne.





### 2.2.2 PSYKOLOGISK TRYGGHET

Psykologisk trygghet er definert som troen på at en kan si hva man mener i en gruppe uten å bli straffet eller ydmyket. Amy Edmondson (1999) introduserte begrepet, og det står fortsatt sterkt i organisasjonsforskning i dag. Hovedpoenget er at psykologisk trygghet er en nøkkelfaktor i dannelsen av et team. Her er et team noe annet enn bare en gruppe. Et team jobber sammen og stoler på hverandre, en gruppe kan jobbe sammen, men vil være “fremmede” for hverandre. Psykologisk trygghet peker på sårbarhet og delt tro på prosjektet som grunnlaget for gode resultater.

En viktig faktor som kan hemme utvikling, læring og gode beslutninger er gruppetenkning. Da vil individer være så opptatt av hva andre mener om dem og deres meninger, at istedenfor å si hva de selv mener, inntar en liknende oppfatninger og blir konform i forhold til det andre måtte mene. Dermed vil man kunne innta standpunkter eller fremme meninger andre har, bare for å unngå å være en avviker i gruppesammenheng. Problemet med det vil være at man ikke får fram nyanser og viktige perspektiv, men undertrykker alt som ikke er rådende oppfatninger i gruppa. Gruppen vil kunne ta dårlige beslutninger og læringen vil hemmes i mangel på alternativ informasjon. Når folk er så trygge på hverandre og omgivelsene, at man ikke er redd for negative reaksjoner, oppnås psykologisk trygghet som sørger for optimal læring. Psykologisk trygghet handler ikke om at man skal være uenig og kritisere bare for kritikkenes skyld i seg selv, men at man skal føle at det er tillat å fremme synspunkter som er avvikende konstruktivt, slik at man kan fremme refleksjon og ettertanke, istedenfor å bare gjøre og tenke slik det alltid har blitt gjort. Det er ofte kritikk som fremmer utviklingen og læringen hos mennesker, i og med at den får en til å tenke bedre etter. Dessuten vil ærlige tilbakemeldinger, selv om det kan være ubehagelig, være mye mer verdt enn tilbakemeldinger som kun gir informasjon som man tror mottakeren ønsker seg i utgangspunktet. Psykologisk trygghet vil dermed ikke alltid være behagelig, men innebærer at man får fram perspektiver og synspunkter som kan vise seg uvurderlige i lærings- og utviklingsarbeid.

### 2.2.3 BLANDET LÆRING

Læringsomgivelser som baserer seg på tradisjonell fysisk læring eller læring ved bruk av digitale hjelpemidler har både sine fordeler og ulemper (Renner et al., 2014). Med fysisk læring





kan instruktørene kontrollere læringsomgivelsene som læringen foregår i. Det er da mulig å benytte ulike læringsmetoder og aktiviteter i henhold til behov. De som skal lære vil ofte befinne seg i en sosial situasjon hvor man kan samhandle med hverandre og få umiddelbar tilbakemelding fra andre. Men fysiske læringsomgivelser kan innebære høye kostnader ved at deltakere for eksempel må reise bort og overnatte hvis opplæringen har en lengre varighet. På den andre siden vil digitale læringsomgivelser tilby fleksible muligheter for å delta i læringsinnholdet uavhengig av tid og sted, som kan innebære at en del læring blir gjort asynkron. Ved asynkron læring mister man ofte de sosiale omgivelsene og samhandlingens karakter av å være til stede her og nå. Det kan føre til at deltakere i digital opplæring av og til kan føle seg isolert og alene og av og til også føle at man mister oversikten og progresjonen hvis informasjonen ikke presenteres tilstrekkelig strukturert.

I og med at både digitale og fysiske læringsomgivelser har hver sine styrker og svakheter, vil en form for blandet læring, der man benytter elementer fra både fysiske og digitale læringsomgivelser kunne være optimalt (Chaplowe & Cousins, 2016; Renner et al, 2014). For eksempel vil en tilpasset didaktisk bruk av ulike elementer fra digitale og fysiske læringsomgivelser kunne bidra til å fremme formidlingen av lærestoff og sosial samhandling blant deltakerne. Dermed kan man både individualisere læringsprosessene og fremme selvregulert læring, samtidig som man oppnår synergier ved å hente motivasjon fra og refleksjoner sammen med andre deltakere og instruktører. Uansett om synkron opplæring foregår digitalt eller fysisk vil det være mulig å oppleve en følelse av fellesskap, i og med at man blir bevisst andre deltakers og instruktørers tilstedeværelse og engasjement for opplæringen.

Noen måter man kan tilpasse blandet læring til ulike individers læring på kan være å opprette et virtuelt klasserom eller læringsplattform, for å kunne få til synkron kommunikasjon når det er behov for å gjennomgå lærestoff i fellesskap, noe som kan redusere reisekostnader og kostnader til lokaler og overnatting. Samarbeidslæring kan være mulig å få til enten ved å møtes fysisk i mindre grupper, med eller uten veileder og instruktør tilstede, eller som en synkron kommunikasjon ved å opprette videokonferansesamtaler hvor deltakere kan kommunisere og diskutere i sanntid. Det er viktig at deltakere kan bytte mellom ulike læringsomgivelser og behov for tilpasninger gjennom gjennomarbeidede og brukervennlige løsninger. En annen fordel med digitale læringsomgivelser er at det vil være lettere å integrere opplæringen med





sine hverdagslige aktiviteter og arbeidsmiljø (Chaplowe & Cousins, 2016). Dermed kan man også utnytte at man får en tettere sammenkopling av lærestoff og anvendelse i praksis, i tillegg til at opplæringen kan foregå mer eller mindre kontinuerlig med små drypp av lærestoff som faglig påfyll over tid. Noen planlagte og synkronne læringsaktiviteter kan bidra til å styrke forpliktelsen til å gjennomføre og følge opp opplæringsaktivitetene og inspirere og gi motivasjon til å tilegne seg de ferdighetene og den kunnskapen som er nødvendig for å oppnå et godt læringsutbytte av opplæringen.

Mange evalueringsmetoder har først blitt utviklet for fysisk opplæring og deretter anvendt i digitale læringsomgivelser (Hamtini, 2008). Ved å benytte seg av Kirkpatrick's rammeverk for måling av opplæringseffekter på reaksjonsnivå, læringsnivå, atferdsnivå og resultatnivå kan man lettere oppnå en bedre tilpasning til læringsomgivelser som er både digitale og fysiske. Det er viktig å legge vekt på at en evaluering av blandet læring må vise gode resultater på både det enkelte individ som skal lære og organisasjonens behov for påfyll av kompetanse, for å kunne sies å være vellykket (Hamtini, 2008). Da vil man oppnå en gjensidig forsterkning av motivasjonen for og læringsutbyttet fra opplæringen.

#### 2.2.4 TEORIEN OM PLANLAGT ATFERD

Teorien om planlagt atferd er en teori som forsøker å integrere ulike prediktorer for hva som bidrar til å bestemme hvilken atferd ulike mennesker vil ha (Montano & Kasprzyk, 2008). Bakenfor de identifiserte prediktorene i teorien om planlagt atferd ligger det eksterne eller kontekstuelle faktorer, slik som for eksempel demografiske variabler, holdninger til ulike mål, personlighetstrekk og andre individuelle forskjeller. Det er hovedsakelig tre prediktorer i teorien om planlagt atferd: *holdninger*, *subjektive normer* og *opplevd atferdskontroll*. Disse tre skal kunne predikere en intensjon om å utføre atferd, noe man i neste omgang antar øker sjansen for at man faktisk utfører atferden.

Bak de tre prediktorene ligger det også noen påvirkningsfaktorer. For eksempel vil det bak holdninger kunne finnes forestillinger om atferden og en evaluering av atferdens resultater. Hvis man for eksempel forestiller seg at Driv kan bidra til å bli en bedre leder og at det å bli en bedre leder er noe som ønskes, vil holdningen til å kunne delta på Driv bli styrket, som igjen vil danne en intensjon om å delta på Driv. Likeledes vil subjektive normer, altså oppfatninger







hos andre viktige personer i ens omgivelser, ha bak seg påvirkningsfaktorene normative forestillinger. Bak prediktoren opplevd atferdskontroll finner man forestillinger om at man har kontroll og opplevd makt. Hvis man for eksempel tror man vil klare å gjennomføre Driv og at man har myndighet til å delta i Driv, vil den opplevde atferdskontrollen øke, noe som på sin side vil bidra til å øke intensjonen om å delta i Driv.

Læring er viktig for sikre et godt utbytte av et lederutviklingsprogram eller en utviklingsreise. Oppsummert er psykologisk trygghet, prinsippene for voksnes læring og teorien om blandet læring og planlagt atferd alle relevante teorier for å forstå indikatorer som inngår i hvordan lederutviklingsprogrammene skal evalueres og testes.

## 2.3 Evaluering

### PROSJEKTFORUMRAPPORT HØSTEN 2021

Denne rapporten tar utgangspunkt i Prosjektforum, UiO (2021) som hadde i oppgave å kartlegge forskning på evalueringsfeltet spesielt knyttet til lederutviklingsprogram, og deretter utvikle en modell for å evaluere AFFs bedriftsinterne program (Hofseth, Warland, Alexandersen, Hovden-Undset, Odland og Akhtar, 2021, s. 2). De utviklet en 5-steps modell for evaluering (se vedlegg nr 1) hvor hovedtanken var å identifisere mål som er målbare, og deretter sammenligne opprinnelig tilstand i bedriften med den nye, etter endt program, for å måle utbyttet av programmet. En måling underveis for justering og evaluering benyttes også. Hver av målingene har evalueringer basert på Kirkpatrick's 4-nivå evalueringsmodell. Steg 1, 3 og 5 måles kun på nivå 1 (reaksjon) og i steg 2 og 4 er det mulighet for å inkludere nivå 2 (læring) og nivå 3 (endring i atferd).

Steg 1 er en avklaringssamtale med kunden. Steg 2 er førmåling. De to første stegene legger grunnen for å sikre en god gjennomføring og evaluering. Steg 3 er underveismålinger. Steg 4 er en ettermåling som blant annet måler tilfredshet. Steg 5 er sluttsamtale med kunden. Til slutt er det viktig å påpeke at modellen fra 2021 er kontekstuell. Forskjellen fra 5 steps-modellen som prosjektgruppen utviklet da, og den som vi vil presentere her, er i hovedsak at vi har utvidet den til å romme større deler av utviklingsprogrammet. Modellen fra 2021 kan være hensiktsmessig å bruke på bedriftsinterne program, når output evalueres. Etersom denne





rapportens oppdrag er å utvikle en modell som kan evaluere et åpent utviklingsprogram, velger vi å gjøre den gjennomførbare ved å fokusere på input. Prosjektgruppen skriver at de “anbefaler å utvikle en ‘evalueringsbank’ fordelt på teoretiske temaer, basert på tidligere evalueringer. Der kan det legges inn spørsmålsformuleringer, indikatorer og mål som kan hentes frem når det trengs.” (Hofseth et. al, 2021, s. 55). Vi har tatt anbefalingen til etterretning og forsøkt å komme med forslag til dette i kapittel 6.

### 2.3.1 KIRKPATRICKS FIRE NIVÅER

Kirkpatrick's evalueringsmodell, etablert i 1957, er kanskje den mest utbredte modellen for evaluering av opplæring i organisasjoner. Modellen anbefaler evaluering på fire nivåer: reaksjon (tilfredshet), læring, endring i atferd og resultater for organisasjonen. *Reaksjon* er en måling på hvor tilfredse deltakerne er, noe som er viktig da det at deltakerne er tilfredse har mye å si for om de er motiverte for å gjennomføre læringen som skal finne sted (Kirkpatrick, 1979). Likevel gir ikke det at deltakerne er tilfredse noen garanti for at *læring* har funnet sted, og dersom læring har funnet sted gir ikke det noen garanti for at *endring i atferd* finner sted. Dermed må disse nivåene evalueres hver for seg. Til slutt skal man ifølge Kirkpatrick evaluere om endring av atferd faktisk fører til *resultater for organisasjonen* (1979). En vanlig innvending mot Kirkpatrick's fire-nivå-modell er at den utelater viktige elementer som programmets design og deltakernes motivasjon og karakteristikk (Holton, 1996, s.7).

Med Kirkpatrick-modellen som utgangspunkt presenteres det videre noen sentrale utviklinger fra faglitteraturen rundt hvordan man skal evaluere læring og effekten av kurs eller programmer.

### 2.3.2 NET PROMOTER SCORE (NPS)

Evaluering av reaksjon innebærer måling av deltakertilfredshet. Et argument for denne typen målinger er en antakelse om at effektiv trening forutsetter at deltakere reagerer positivt på treningen slik at de er motiverte for å lære. Skjemaer av denne typen kalles også «happiness sheets», og bidrar til å vurdere hvor effektivt et program er og forstå hvordan det kan forbedres (Kirkpatrick, 1998, s. 25). Net Promoter Score (NPS) er et utbredt eksempel på en tilfredshetsmåling. Målingen tar i bruk ett enkelt spørreskjema for å forstå andelen brukere som vil anbefale din tjeneste til andre (Chaffin, 2018). NPS fokuserer på å måle tilfredshet basert på





hvor sannsynlig det er at du anbefaler en tjeneste, i dette tilfellet et lederutviklingsprogram, til andre.

NPS er laget for å undersøke om brukere er så tilfredse med en tjeneste at de aktivt ville anbefalt tjenesten til sin egen sosiale sfære. NPS baserer seg på enkeltspørsmålet «Basert på din erfaring, ville du anbefalt denne tjenesten til venner og kolleger?». Respondenten bruker en skala som går fra 0-10. NPS vurderer 0-6 som misfornøyd, 7-8 som passiv (fornøyd, men vil ikke anbefale videre), og 9-10 som promotører. Den endelige NPS-scoren er summen man får ved å trekke fra prosentandelen misfornøyde fra prosentandelen promotører (Mattox, 2013, s. 135).

Et par nøkkelelementer (Chaffin, 2018, s. 344) som skiller NPS fra andre tilfredshetsmålinger inkluderer:

- ▶ Å spørre om brukere aktivt ville promotert tjenesten til venner eller kolleger.
- ▶ Enkeltheten av å bruke en enkeltspørsmålsundersøkelse.
- ▶ Å måle på engasjerte promotører i stedet for generell eller udefinert tilfredshet.

Ifølge Chaffin er litteraturen på NPS fylt med eksempler på hvordan «tusenvise av innovative selskaper likte det faktum at NPS var enkelt å forstå. Og de liker det fordi det fokuserte alle inn mot ett inspirerende mål—å behandle kundene så godt at disse blir lojale promotører— og førte til målrettet handling rettet mot det målet.» (2018, s. 345, vår oversettelse). Siden NPS er en reaksjonsmåling, er én innvending mot NPS-evalueringer at det er usikkert om det er noen sammenheng mellom tilfredshet og hvorvidt læring, endret atferd og resultater har funnet sted (Kirkpatrick, 1979; Ford & Sinha, 2009, s. 300).

### 2.3.3 MONITORING AND EVALUATION (M&E)

Konseptet om Monitoring & Evaluation (M&E), eller overvåking og evaluering grovt oversatt, kan forstås som sammenflettingen av datainnsamling og analyse, samt en vurdering av i hvilken grad et program har oppnådd, eller ikke oppnådd, et ønsket resultat (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 8). M&E er egentlig et motsvar og en kontrast til en vanlig tendens mange organisasjoner har til å se på evaluering som en enkeltstående og frittstående aktivitet, separert fra monitorering og overvåking. Tilnærmingen søker å skape en balanse mellom verdien både overvåking og evaluering har, for å bidra til mer effektiv og bedre styring, ansvarliggjøring, læring og forbedring.



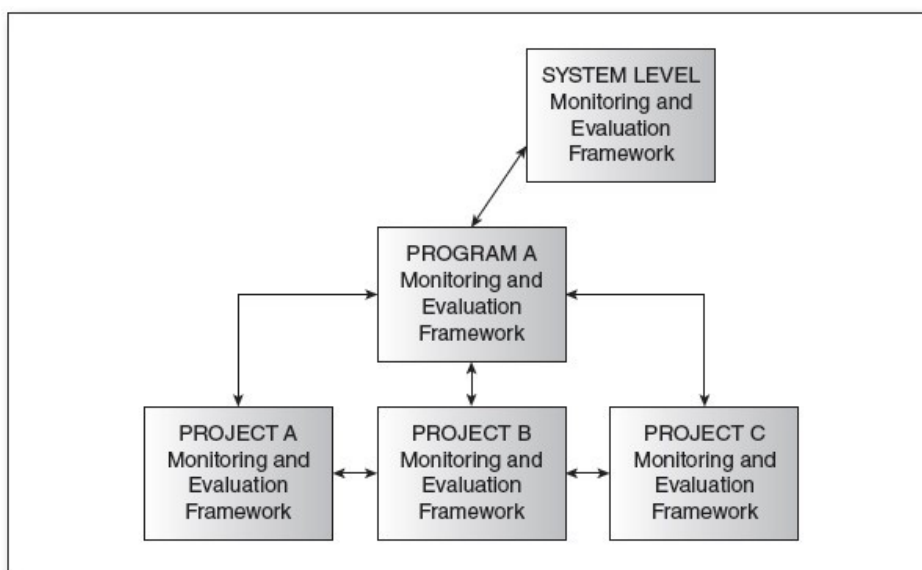


M&E-konseptet er sterkt inspirert av «Results-Based Management» (RBM), altså resultatorientert styring (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 11). Et M&E-rammeverk søker å koble sammen planleggings-, overvåknings-, og evalueringsprosesser med vekt på integrering og gjensidig avhengighet mellom disse prosessene. M&E er både en planleggingsprosess og et produkt designet for å veilede utførelsen av systematisk overvåking og evaluering av hele levetiden til et program. Bruken av et M&E-rammeverk er blitt stadig mer utbredt som verktøy for å etablere gode måter å måle utviklingen og resultatene til et program. Markiewicz & Patrick (2016, s. 1) utdyper at dette skjer som resultat av å kunne: sikre velinformerte og veloverveide styrings- og beslutningsprosesser i ettertid, sikre ansvarliggjøring, og veilede organisasjonslæring som grunnlaget for forbedring og utvikling av programmer.

Monitorering og evaluering hevdes å være essensielt for å skape effektive programmer og initiativer av høy kvalitet, og øke den overordnede verdien som kommer ut av programmene (Markiewicz & Patrick, 2016, s.1). Dataene og funnene som blir gjort og fastsatt i et M&E-rammeverk skal støtte opp og forme de formative og summative evalueringsprosessene. Ifølge Markiewicz & Patrick (2016) er behovet for et slikt rammeverk fremhevet av en konsensus om at måloppnåelse er elementært. Siden utviklingsprogrammer ofte er tidkrevende og kostbare, vil det å kunne vise til at et program har høy grad av måloppnåelse vurderes som en hovedgrunn til hvorfor en deltaker skal investere i programmet. I dag er det meste resultatbasert, og det settes høye forventninger og krav til at man kan legge strategier og planer for hvordan resultater skal oppnås og hvordan de kan måles med sikkerhet (Markiewicz & Patrick, 2016).

Utvikling og iverksetting av godt sammenstilte og aksepterte strategier er viktig for suksessen et program eller initiativ vil oppnå. Gode utviklingsprogrammer vil føre til de ønskede resultatene og behovene som et program ble utviklet for – som for eksempel å bedre sosiale, økonomiske, helsemessige, psykologiske, kunnskapsrelaterte og bærekraftsrelaterte forhold i samfunnet (Markiewicz & Patrick, 2016, s. 10).





*Figur 2.2 Markiewicz & Patrick, 2016.*

Et M&E-rammeverk adresserer en rekke formål (Markiewicz & Patrick, 2016), som blant annet:

- **Resultatmåling:** Tilnærminger og verktøy som kan predikere og tilby et fundament for å identifisere og sammenstille resultater, både forventede og uforventede.
- **Ledelse og styring (management):** Tilby en guide for hvordan en kan måle utviklingen av iverksettelsen av et program sett i forhold til programmets strategi/plan, måloppnåelse, indikatorer – og skape grunnlaget for hvordan en retter opp og justerer forholdet mellom programmets input og output der det trengs.
- **Ansvarliggjøring:** «Regnskapsføring» og rapportering av bruken av ressursene man har til rådighet, og resultatene man har oppnådd til interessenter – som myndighetene, investorer, organisasjoner, personalledelse, offentligheten og programdeltakere.
- **Læring:** Produsere og spre kunnskap rundt god praksis, erfaringsbasert læring om hva som funker og hva som ikke gjør det, og hvorfor et program var vellykket eller ikke – ut fra sin bestemte kontekst
- **Forbedring av programmet:** Forbedre programmets design og «prestasjon» under iverksettingen og å produsere en overordnet og generell dom når det gjelder kvaliteten, verdien, effektiviteten og viktigheten av et program.





- **Beslutningstaking:** Bruke resultatene som er blitt identifisert gjennom monitorering og evaluering for å legge til rette for veloverveide beslutninger for ting som programdesign, ressursallokering, programmets retning, og programmets videre utvikling.

#### 2.3.4 ADDIE-MODELLEN

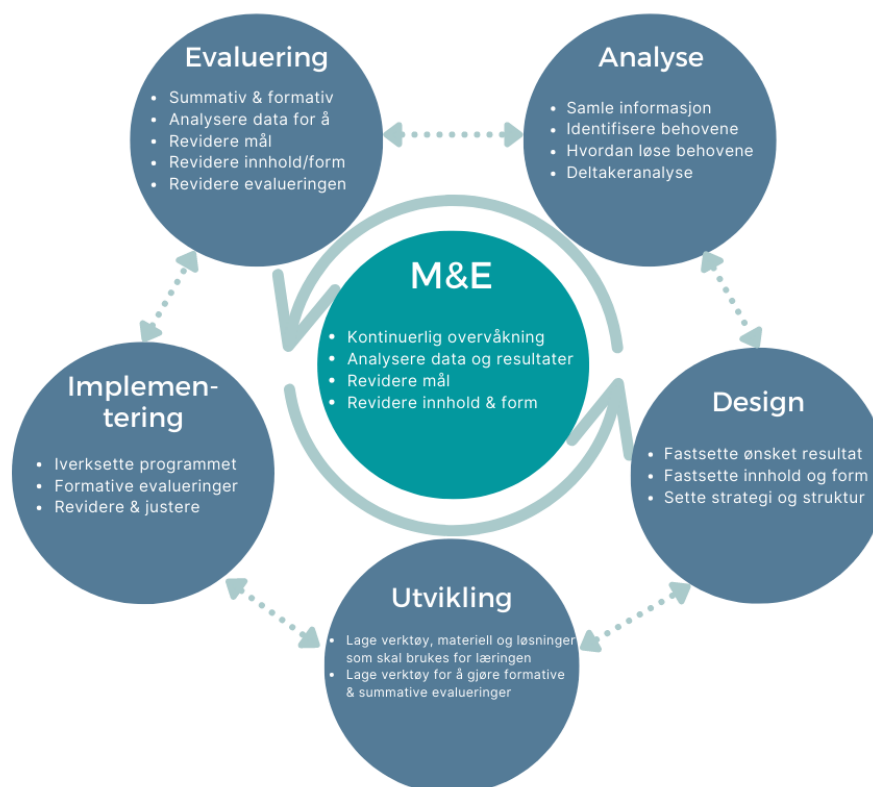
Gjennom M&E-tilnærmingen til design av utviklingsprogrammer anbefaler Chaplowe & Cousins (2016, s. 135) å gå systematisk til verks for å utvikle et vellykket program. Til dette foreslås bruk av ADDIE-rammeverket som består av fem steg: analyse, design, utvikling, implementering og evaluering. Disse stegene blir atskilt fra hverandre i modellen, men stegene skal alle forstås i et større, sirkulært system. Det kan altså være problematisk å betrakte stegene som isolerte deler. Dermed er ADDIE-rammeverket tiltenkt å være en måte å gå systematisk til verks (i form av en prosess), men også systemisk til verks gjennom en holistisk tilnærming. Chaplowe & Cousins hevder ADDIE-rammeverket gir et sterkt fundament som dekker grunnleggende komponenter for å se systematisk og systemisk på et lærings- eller utviklingsprogram. Modellen og rammeverket er intuitivt og enkelt å forstå, ved å se på seks spørsmål for å evaluere og designe et læringsprogram: Hvem? Hva? Når? Hvor? Hvorfor? og Hvordan? (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 140).

ADDIE-modellen tilbyr en bestemt prosess for å samle informasjon og analysere programmets behov og ressurser, identifisere programmets målsetninger, og materiell og læringsmetoder som skal brukes for å oppnå disse målsetningene (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 137). Figur 2.3 oppsummerer det sirkulære systemet i grove trekk, og viser hvordan evaluering bør være en integrert, kontinuerlig prosess gjennom hele utviklingsprogrammets livsløp. Evaluering skal altså ikke stå som en enkeltstående aktivitet, eller et isolert steg.





## ADDIE-rammeverket



**Figur 2.3:** Modifisert fra Pollard, 2017.

Verdien av å bruke ADDIE-modellen er avhengig av hvorvidt man klarer å vektlegge og identifisere viktigheten av hvert steg, og se de gjennom den gjensidige avhengigheten mellom de forskjellige elementene i rammeverket. I stedet for å være en lineær prosess, bør hvert steg samhandle med og gi nytte til de andre stegene i en kontinuerlig syklus (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 139).





## BAKLENGS PLANLEGGING

I stedet for å starte planleggingsprosessen for et utviklingsprogram med å fokusere på å designe øvelser, ressurser eller lærestoff, slik man tradisjonelt har gjort, fokuserer man ut fra konseptet *baklengs planlegging* først på de som skal lære. Da begynner designprosessen ved å spørre seg hva de som skal lære skal være i stand til å forstå og gjøre etter å ha gjennomgått et læringsprogram. Ut fra det identifiseres det så hvilke former for kjennetegn som er tilstrekkelige for å kunne vise til ønskelige sluttresultater av læringen og utviklingen. Designere arbeider baklengs fra sluttmålet og planlegger intensjonelt og utvikler støttende undervisnings- og læringsopplevelser rettet mot ønskede resultater og kjennetegn (Wiggins & McTighe, 2005). På den måten vil man kunne designe et opplæringsprogram ved å sette den aktuelle målgruppens læringsbehov i sentrum og finne ut hvilke ressurser man må benytte for å oppnå læringsmålene man har satt seg.



*Figur 2.4 Modifisert fra Wiggins & McTighe, 2005.*







## 2.4 Innvendinger og kritikk av evaluering

### 2.4.1 EVALUERINGSTRØTTET

Evalueringstrøtthet, eller ‘survey fatigue’, er et fenomen som har vært på forskeres agenda siden begynnelsen av 2000-tallet, men likevel finnes ingen felles definisjon på hva det innebærer. Det kan være snakk om lengde på undersøkelsen, omfanget av antall spørsmål eller hyppighet som gjør at svarene ikke blir tilfredsstillende slik at man ikke får gode data å ta utgangspunkt i for evaluering. En slik utvikling har vært omtalt som et spørreskjemasamfunn, der så mange evalueringer og spørreundersøkelser blir presentert for folk at motstanden mot å delta i spørreundersøkelser øker (Seale, 2017). Et viktig funn på forskningen i evalueringstrøtthet er at motivasjon for å svare på en spørreundersøkelse eller evaluering må være til stede for å få gode nok svar. En av våre hypoteser er at vi, i den digitale verden, opplever altfor mange små og store spørreundersøkelser, og derfor blir trøtt av å svare på dem. Resultatet blir at vi svarer noe midt på treet hvis det kreves av oss (hvis vi ikke kan nekte å svare) slik at det verken er en positiv eller negativ tilbakemelding.

### 2.4.2 FALLGRUVER VED MÅLING

Dahlen & Torbjørnsen (2021) innvender at man i måling av ulike fenomener kan bli for oppheng i hva tallene fra kvantitative målinger uttrykker at man glemmer det som ligger bak. For eksempel kan et og samme svar på en skala fra 1-5 stjerner i en evaluering av en leksjon uttrykke vidt forskjellige ting hos ulike personer, fordi man legger forskjellige kriterier og vurderinger til grunn. Som en generell kritikk av å se seg for blind på kvantitative tilbakemeldinger gir de fem tommelfingerregler for å ikke mistolke tallenes uttrykk; tall er ikke evige, tall er ikke universelle, tall er ikke korrekte, tall er ikke alltid nøyaktige og tall er ikke objektive.





## 3 METODE

### 3.1 Kvalitative versus kvantitative metoder

Skillet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er vesentlig for å forstå ulike tilnærminger til samfunnsvitenskapelig metode. Innenfor kvalitativ metode er ikke målet ikke statistisk generalisering, men derimot analytisk generalisering. O'Leary definerer kvalitativ metode som tekstlige “beskrivelser istedenfor numeriske målinger” (2007). Å fullstendig unngå tall i kvalitativ forskning vil ofte være vanskelig i praksis, og det samme gjelder tekstlige beskrivelser i kvantitativ forskning. Et annet alternativ vil være å bruke triangulering i ulike former. I dette prosjektet har kvalitativ metode vært mest velegnet for å belyse problemstillingen. Det er også i henhold til rammene for prosjektet så vel som AFF sine ønsker.

#### 3.1.1 CASESTUDIE

Mandatet for dette prosjektet er å utvikle en generisk evalueringsmodell med Driv-programmet som en case. Casestudier er nyttig for å si noe om det unike, og kan gi generell innsikt utover casestudien i seg selv. Flyvbjerg (2006: s. 221) mener at casestudier, som gir praktisk og kontekstavhengig kunnskap, kan være vel så verdifull som teoretisk og kontekstuavhengig kunnskap. Selv om man ikke har et representative utvalg kan casestudier bidra til forskning. Det er også mulig å oppsummere og utvikle generelle teorier og ideer ut fra casestudier (Flyvbjerg, 2006). Driv som case viser deler av ressursene som er tilgjengelige for lederutviklingsprogrammer og hvordan en læringsprosess kan foregå. Som overføringsverdi kan flere evalueringsmetoder være relevante å bruke på tvers, selv om programmene varierer i karakter, som enten hybride eller rent fysiske. Likevel er det viktig å anerkjenne særtrekk ved Driv, som skiller seg såpass fra de andre lederutviklings-programmene at overføring kan bli krevende.

### 3.2 Datainnsamling

For å samle inn data er det blitt benyttet en metodetriangulering for å få variert og rik informasjon. Slik ble det mulig å sammenlikne hva som ble sagt og skrevet i intervjuer med dokumenter og deltakende observasjon.





### 3.2.1 INTERVJUER

Vi valgte å intervju programdirektørene hos AFF for å kartlegge hvilke dimensjoner som var viktig i utviklingen av en evalueringsmodell. I tillegg valgte vi å intervju fire deltagere fra Driv, for å få tilgang til deltakernes erfaringer og opplevelser. Deltagerne ga innsikt i deres opplevelse av DRIV, og hvordan de selv kunne sett for seg at et slikt utviklingsprogram kan evalueres, noe vi tok med i utviklingen av evalueringsmodellen.

I intervjuene med programdirektørene ble 100% av mulige informanter intervjuet (4. Stk). Hos deltakerne ble 4 av 25 mulige intervjuet. Det var en styrke at alle programdirektørene ble intervjuet, men vi skulle gjerne intervjuet flere deltakere for å få et bredere og mer representativt bilde av deres synspunkt. Fordi deltakerne meldte seg ved selvseleksjon, kan de ha vært ekstra ivrige, og det vil være vanskelig å vite hvilke erfaringer eventuelt mindre ivrige deltakere hadde. Utvalget baserte seg på en muntlig oppfordring til deltagerne under en av de fysiske samlingene, samt en oppfordrende e-post til alle i etterkant. Oppfordringen var at deltagerne kunne delta i intervjuet for å være med å forme Driv (som er i en pilot-fase) og samtidig få mulighet til å reflektere rundt egen læring og utbytte av kurset. Det ble mottatt 5 henvendelser, hvor en av de ikke passet på grunn av den begrensede tid.

I fellesskap utformet prosjektgruppa én intervjuguide for programdirektørene og én for deltakerne (se vedlegg nr. 2 og 3). Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer. Intervjuene med programdirektørene var på mellom 45 til 60 minutter, og mellom 25 til 30 minutter med deltagerne. Tidsrammen ble satt som et resultat av informantenes fulle jobbhverdag, og vår kontaktpersons inntrykk av mulige rammer som ville sikre deltakelse. Det var også en viktig faktor at programdirektørene hadde blitt rekruttert av AFF i utgangspunktet, slik at vi følte det var riktig å bruke opptil en hel time på disse intervjuene. Deltakerintervjuene derimot initierte vi selv og vi ikke ønsket å bruke mer tid fra deltakerne enn nødvendig. Alle intervjuene ble gjennomført på Teams, med unntak av ett som ble tatt på telefon.

Intervjuene av programdirektørene ble gjennomført i par i tre av fire intervjuer. I disse tilfellene ble intervjuene gjennomført ved at en hadde ansvar for hver sin halvdel. Det var likevel åpnet for at begge til enhver tid kunne stille oppfølgingsspørsmål. Dette opplevdes av oss ryddig, selv om det kunne være utfordrende å følge intervjuguiden veldig strengt, slik at flere temaer tidvis ble tatt opp om hverandre ut fra hva informantene valgte å svare og ta opp til enhver tid. Det





ene intervjuet som ble gjennomført av kun en av prosjektdeltakerne ble noe utfordrende, da det ikke var noen til å utfylle spørsmål og oppklare uklarheter. Det hadde også dårligere lyd kvalitet enn de andre. Alle fire intervju med deltakerne ble gjennomført i par. Spørsmålene ble stilt vekselvis mellom intervjuerne, med rom for oppfølgingsspørsmål. På ett av intervjuene var det tekniske problemer, og mye av det informantene sa ble ikke plukket opp av informantens mikrofon, så det ble i tillegg utformet et notat for å oppsummere de viktigste punktene. For å oppnå en god kontakt underveis i intervjuet er det viktig å sørge for at man aktivt lytter etter meningen i det som blir sagt, viser åpen interesse, har respekt for det informantene sier uansett hvilken karakter det tar og at intervjueren er klar og tydelig med hva han eller hun ønsker å få vite (Kvale, 2007), dette søkte vi å gjøre.

### 3.2.2 OBSERVASJON

Deltakende observasjon er svært godt egnet til å undersøke sosiale prosesser i avgrensede fellesskap eller i et avgrenset rom (Burawoy, 2010, ifølge Fangen, 2010, s. 128). Kartleggingen av ritualer og rutiner, normer og samspill kan gi viktige indikatorer på suksessen av programmet. Rapporten har brukt observasjon som én kilde for data, sammen med flere, for å skape et større bilde av Driv. Denne metoden egner seg godt i kombinasjon med andre metoder (Fangen, 2010). Det gir en mulighet til å se om funnene fra dokumentanalyse og intervjuer stemmer overens med det som ble observert.

En av rapportforfatterne var til stede og observerte under samling nummer 5 – ‘Kriseledelse’, som fant sted i Bergen, 5. okt. 2022. Observasjonen skjedde fra kl. 8:30-14:00, som også inkluderte forberedelse og evaluering for konsulentene. Det var 19 deltagere til stede på samlingen, siden noen hadde meldt avbud. De fleste kom fra området rundt Bergen, men noen hadde flydd inn fra Østlandet. Selve samlingen fant sted rundt en krisesimulering. Denne varte i cirka to og en halv time, med en introduksjonsbolke i forkant, og lunsj og refleksjon i etterkant. For deltagerne varte samlingen i fire timer. Dette er en del av rammeverket til Driv.

I forberedelse til observasjonen ble noen veivisende begreper definert ut ifra teorien som var innsamlet av prosjektgruppen på det tidspunktet. Viktige holdepunkter for observasjon var motivasjon, deltagelse, respons, psykologisk trygghet, gruppedynamikk, og særlig interaksjonen mellom ledere av krisesamlingen og deltagerne. I tillegg var rammene for





samlingen viktig å observere, herunder oppsettet og design på den fysiske samlingen, samt de fysiske rammene samlingen hadde. Disse begrepene ble utgangspunktet for observasjonen. En god del deskriptive notater ble skrevet ned om hva som faktisk skjedde under samlingen. I etterkant ble observasjonsnotatene systematisert i samme tabell som intervjuene for å sammenligne funn. En svakhet med observasjonen var at kun én i prosjektgruppen var til stede for å observere. Ideelt hadde det vært to stykker, for å kunne dekke større deler av samlingen og for å kunne sammenligne funn i etterkant. Det er lett å glemme eller feiltolke informasjon, og dette kunne blitt motvirket ved å være to. For å kunne finne sammenhenger og bedre forstå bakgrunnen for informasjon som framkom i intervjuer og observasjon, ble det komplementert med informasjon fra dokumenter.

### 3.2.3 DOKUMENTER

Dokumenter ble samlet inn for å gi utfyllende informasjon til prosjektet. Viktige dokumenter som ble identifisert var nettsidene til AFF med omtale av lederutviklingsprogrammene, prosjektrapporten fra 2021, en PowerPoint-presentasjon som presenterer innholdet og metodene i Driv, og delvis også boka om Samspill og ledelse (Moxnes, 2019). Informasjonen som ble samlet inn ble strukturert tematisk i en oversiktlig Excel-fil, slik at det ble mulig å sammenlikne informasjonen fra dokumentene med informasjon fra observasjonen og intervjuene.

## 3.3 Analyseprosess

I analyseprosessen gjennomførte vi en *sorteringsbasert koding*, som innebar at ulike tekstnære koder ble oppsummert i noen større temaer, uten å få for stor analytisk distanse fra rådataene og med en induktiv utledning av disse temaene (Tjora, 2012, s. 175–186). Deretter ble det foretatt en kategorisering av de ulike temaene ved å identifisere hvilke sammenhenger som fantes mellom temaene fra de ulike kildene, for å så skrive ut analysen i samspill med teori. En slik induktiv prosess med utgangspunkt i empirien, for deretter å danne kategorier bidrar til å sørge for å ivareta dataene som et styrende utgangspunkt (Mjøberg, 2017, s. 105). Utskrivningen av diskusjonsdelen kan derimot sies å ha gitt analysen et mer abduktivt preg.





Vi har fulgt Tjoras (2012, s. 179-186) anbefalinger rundt koding av kvalitative data, og forsøkt å jobbe nært opp mot empirien og tatt i bruk begreper som fantes i datamaterialet. Vi startet med transkriberingen som var en del av analyseprosessen i seg selv (Kvale, 2007). Ut fra disse ble det opprettet koder, ved å ta utgangspunkt ord og uttrykk som beskrev utsnitt av datamaterialet. Deretter gikk vi gjennom etterfølgende dokument og fortsatte å systematisere etter de samme opprettede kodene fra det første dokumentet, og lagde nye der det var nødvendig. Slik ble det jobbet gjennom hele datamaterialet til en fullført liste med koder ble opprettet ut fra induktive slutninger om dataene. Vi har forsøkt å holde oss til å lage tekstnære kodinger, altså koder som er utviklet fra data, og ikke fra teori, hypoteser eller forskningsspørsmål.

Til sammen opprettet vi 28 koder for datamaterialet, noe som kan vurderes å være innenfor Tjoras generelle anbefaling (2012, s. 180) om hva man bør regne med å opprette for prosjektets omfang. Denne kodingen ble sammenstilt en tabell som så noenlunde slik ut:

<b>Koder</b>	<b>Informant 1</b>	<b>Informant 2</b>	<b>Informant 3</b>	<b>Informant 4</b>	<b>Observasjon</b>	<b>Etc.</b>
Programmets mål						
Gjennomføring av programmet						
Deltakernes opplevelse						
Evaluering av programmet						
Etc.						

Noen av kodene som ble satt bærer preg av at de kunne vært satt opp før selve kodingen, eller før datagenereringen. Dette er altså en svakhet ved kodingen ut fra en stegvis-induktiv deduktiv analyse (Tjora, 2012, s. 184).





### 3.4 Etske hensyn

Et viktig etisk hensyn i alle studier på mennesker, er at forskningen stort sett krever et samtykke. Ifølge Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (2021) skal et forskningsetisk samtykke være frivillig, informert, utvetydig og det bør kunne dokumenteres. For å sikre dette sørget vi for at informantene fikk informasjon om prosjektet og hvilke konsekvenser deltakelsen ville få for dem på forhånd. På den fysiske samlingen fikk alle deltakerne informasjon fra kontaktperson i AFF om at samlingene ble observert. Det ble opplyst om at det var frivillig å delta på både intervjuer og den deltakende observasjonen. Prosjektet har forsøkt etter beste evne å formulere seg på en tydelig måte slik at deltakerne lettest mulig skulle forstå hva de deltok på og hva dataene deres ville bli brukt til. Alle har bekreftet samtykket etter å ha fått informasjon enten muntlig på lydopptak eller skriftlig i forkant av intervju og observasjon. Dermed er alle informantenes samtykke dokumentert i dette prosjektet. I etterkant ble det tydelig at en mer enhetlig metode for det skriftlige samtykke kunne vært mer hensiktsmessig, slik at dokumentasjonen på dette ble lettere tilgjengelig.

Hoveddelen av datamaterialet er i form av kvalitative intervjuer. I intervjuundersøkelser er det viktig å være klar over etiske hensyn både underveis i gjennomføringen, men også i presentasjonen og formidlingen av resultatene (Kvale, 2007). Alle samfunnsvitenskapelige undersøkelser har et viktig etisk prinsipp om at både menneskene som deltar og andre skal kunne tjene på forskningen som utføres. I motsatt fall at forskningen bidrar til å skade involverte eller eventuelt utenforstående, vil det etiske hensyn kunne tale mot at forskningen utføres. I dette prosjektet det først og fremst vært viktig at AFF skal få bedre mulighet til å evaluere sin programportefølje, noe som i sin tur sannsynligvis kan komme deltakere til gode ved at de tilbys bedre lederutviklingsprogrammer. I tillegg ønsker prosjektet å tilbakeføre kunnskap fra alle ressursene de har stilt til disposisjon. Prosjektet har valgt å anonymisere informantene for å beskytte deres integritet. Selv om programdirektørene har hver sine perspektiv avhengig av hvilket program de er ansvarlig for, vil det til syvende og sist være helheten i lederutviklingsprogrammene til AFF som vil være det interessante for prosjektet, ettersom oppdraget har vært å utvikle en generisk evalueringsmodell. Likevel kan man innvende at pilotprogrammet Driv står i en særstilling ettersom dette skal fungere som en case-studie i dette prosjektet. Med det sagt, vil det nok kunne skinne igjennom hvem som har sagt hva, hvis man





kjenner disse programdirektørene fra før. Intensjonen og ambisjonen har vært å anonymisere utsagnene så mye som mulig uten å miste vesentlig informasjon av relevans for prosjektet.

Kvale (2007) skriver om ulike etiske hensyn og refleksjoner som må tas på de ulike fasene i en intervjuopprosess; tematisering, design, intervjusituasjonen, transkriberingen, analysen, verifiseringen og rapporteringen. I prosjektet har vi forsøkt å konsentrere oss om meningsinnholdet i det som ble sagt, og ved uklarheter om hvorvidt prosjektgruppen har forstått riktig er det blitt diskutert for å få til en så presis gjengivelse som mulig. Det er blitt utelatt noe hvis det har vært for stor usikkerhet om hva meningsinnholdet var. I analysefasen er det viktig å ikke fortolke for mye vekk fra det som har blitt sagt. Det er forsøkt å ikke legge for mye fortolkende mening inn i utsagnene, men deltakerne har ikke fått validere om de synes tolkningene er adekvate. En viktig grunn er at det er ressurskrevende også for deltakerne, noe som ikke har vært ønskelig for å gjøre belastningen ved å delta i prosjektet så liten som mulig. En annen grunn er at deltakere kan ha en helt annen oppfatning av hvordan ting skal tolkes. Dermed vil tolkning vår være forskjellig, ettersom deltakerne sitter på andre teoretiske perspektiver enn de som anvendes i dette prosjektet. Vi har likevel etterstrebet å være så åpne og transparente som mulig i hvordan tolkningene og analysen av datamaterialet er blitt gjennomført, slik at det skal være mulig å kontrollere hvordan funnene og resultatene har kommet fram.

Vi søkte norsk senter for forskningsdata (NDS) i forkant av datainnsamling som godkjente prosjektet, og avklarte at det ikke ble samlet inn data av sensitiv karakter (se vedlegg nr. 6). Tilgangen til lydopptakene og dokumenter er blitt begrenset til forfatterne av denne rapporten på en sikker UiO-server for å forhindre uautorisert tilgang eller at datamateriale kommer på avveie. Merk at likevel har noen funn fra datamaterialet blitt presentert muntlig og skriftlig for veileder og vår kontaktperson i AFF.

### **3.5 Dataenes kvalitet**

Det eksisterer en viss konsensus om hva som karakteriserer kvalitet på kvalitativ forskning, og det finnes sjekklister som brukes stadig mer, som i noen grad tillater prosjektet å hevde at det har blitt sjekket for kvaliteten på studien (Leegaard, 2015; Seale, 2007). Kvalitet vurderes ofte med begreper som overførbarhet, transparens, troverdighet, pålitelighet og gyldighet







(Thagaard, 2018; Lincoln & Guba, 1985; Lincoln et al., 2011). Ifølge Leegaard (2015) er det essensielle om vurderingene som er gjort i en kvalitativ studie er transparente og forståelige i beskrivelsen av studiens funn. Datainnsamlingen som har i hovedsak blitt gjort gjennom intervjuer har vært av subjektiv form for å belyse og tolke subjektive perspektiver og oppfatninger. Ved bruk av dokumentanalyse har vi sammenlignet og komplementert de subjektive dataene. Kvaliteten på intervjudataene ble påvirket av lyd kvaliteten som følge av utstyret og omgivelsene til intervjuobjektene. I et par tilfeller ble de svekket i større eller mindre grad av ugunstige omgivelser for digitale lydopptak. I tillegg har intervjuguidene, som ble lagt i forkant, forsøkt å legge til rette for at det skulle være enkelt å systematisere funnene i ettertid. Vi har benyttet oppfølgingsspørsmål på deler av intervjuene der det har vært behov for mer data styrket kvaliteten og omfanget på dataene. Det kan også potensielt ha lagt føringer på hva intervjuobjektene ga av svar. I ettertid ser vi også at det kunne vært hensiktsmessig å være noe mer tilbakeholden med å gi for utfyllende informasjon om hvordan ulike spørsmål skulle eller kunne forstås. Ifølge Kvale (2007) er de første minuttene av et intervju avgjørende. Som regel ønsker informantene å få en kort oversikt over intervjusituasjonen og hvem intervjueren er før informantene selv ønsker å snakke åpent og ærlig og vise sine opplevelser og følelser for en fremmed (Kvale, 2007). En dag eller to i forveien sendte vi et samtykkeskjema som informerte om prosjektet og hvem som var forfattere av denne rapporten. Imidlertid var det flere som ikke hadde lest gjennom samtykkeskjemaet i forkant. Derfor ble det nødvendig å introdusere intervjuerne selv og selve prosjektet, og dette kunne blitt lagt inn i intervjuguiden. Funnene som resulterte fra datamaterialet, har samlet sett ført til at det kvaliteten på dataene vurderes til å være av nokså god kvalitet ut fra forutsetningene og avgrensingene prosjektet har.





## 4 FUNN

### PRESENTASJON AV PROGRAMMENE

AFF tilbyr fire ulike, åpne lederutviklingsprogrammer: Solstrand, Solstrand Accelerate, Ledelse og Samspill og den nyutviklede, hybride «lederutviklingsreisen» Driv. En rask oversikt blir presentert i modellen under, etterfulgt av litt mer informasjon om Driv.

*Tabell 4.1. Oversikt over programmene. Basert på informasjon fra AFFs på aff.no.*

	<b>Solstrand</b>	<b>Solstrand Accelerate</b>	<b>Ledelse og Samspill</b>	<b>DRIV</b>
Etablert	1953	-	-	2022
Pris	Kr 340 000	Kr 172 000	Kr 89 500	Kr 79 500 (pilot)
Deltakerprofil	Snittalder: 48 år Sektor: Privat 60 % Offentlig 40 %	Snittalder: 38 år Sektor: Privat 75% Offentlig 25%	Snittalder: 47 år Stilling: Mellomledere 60% Prosjektledere/ rådgivere 25%	Snittalder: 44 år Stilling: Mellomledere 70%
Programdesign	Fysisk samling. 2 x 4 uker +1 alumnisamling.	Fysisk samling. 5 x 5 dager +1 oppfølging	Fysisk samling. 5 x 5 dager	Digitalt og fysisk. 7 samlinger (4.t) Ukentlige aktiviteter

**Driv** er AFFs nyeste lederutviklingsprogram der deltakerne skal utvikle lederskapet sitt i arbeidshverdagen og tilbys et felleskap med andre ledere i samme situasjon. Store deler av aktivitetene gjennomfører deltakerne individuelt ved hjelp av den digitale plattformen Motimate. Deltakerne knyttes sammen i fysiske og digitale møter, et par ganger i måneden, slik at de kan hjelpe og støtte hverandre i en travel hverdag. De fysiske samlingene finner sted i Bergen. Driv ønsker å støtte opp under lokale initiativ og bruker mindre, lokale aktører for de fysiske samlingene. Stegene i «utviklingsreisen» er som følger:





**Tabell 4.2.** Oversikt over stegene i Driv.

<p>Steg 1 - <i>Jeg – vi – sammen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fysisk samling</li> <li>• Januar</li> </ul> <p>Aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sikre god oppstart i team og utviklingsprosjekt</li> </ul>	<p>Hovedfokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan sikre læring og utvikling</li> <li>• Verdier</li> <li>• Relasjoner</li> </ul>
<p>Steg 2 - <i>Tillit – utvikling og innovasjon</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Digital samling</li> <li>- Mars</li> </ul> <p>Aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Justere og forankre mål og ambisjoner for utviklingsprosjekt</li> </ul>	<p>Hovedfokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan utforske</li> <li>• Hvordan være nysgjerrig</li> <li>• Psykologisk trygghet</li> <li>• Tillit</li> </ul>
<p>Steg 3 - <i>Personlig innsikt og utsikt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fysisk samling</li> <li>- Juni</li> </ul> <p>Aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personlig utvikling</li> <li>- Tilbakemelding</li> </ul>	<p>Hovedfokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meg som leder</li> <li>• Meg i teamet</li> <li>• Tilbakemeldinger</li> <li>• Ærlighet med kjærlighet</li> </ul>
<p>Steg 4 - <i>Ledelse for verdiskaping</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Digital samling</li> <li>- August</li> </ul> <p>Aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Undersøke hva som verdsettes i virksomheten</li> </ul>	<p>Hovedfokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan skape og måle verdi?</li> <li>• Hva verdsettes hos oss?</li> </ul>
<p>Steg 5 - <i>Det er KRISE!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fysisk samling</li> <li>- Oktober</li> </ul> <p>Aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Krisesimulering</li> </ul>	<p>Hovedfokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriseledelse</li> <li>• Stress håndtering hos meg selv og andre</li> <li>• Konfliktsamtaler</li> </ul>
<p>Steg 6 - <i>Endring, læring, endring, læring</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Digital samling</li> <li>- November</li> </ul> <p>Aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Feilefest</li> <li>- Justering av retning</li> </ul>	<p>Hovedfokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Læring</li> <li>• Endringskapasitet</li> <li>• Endring for kontinuerlig utvikling</li> </ul>
<p>Steg 7 - <i>Driv</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fysisk samling</li> <li>- Desember</li> </ul> <p>Aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppsummering</li> </ul>	<p>Hovedfokus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livslang læring</li> <li>• Fart inn i nye prosjekter</li> <li>• Det grenseløse arbeidslivet</li> <li>• Evaluering og forbedringsforslag</li> </ul>





## 4.1 Programlogikken styres av programteorien

### *Filosofien eller tenkemåten i programmene virker styrende for utformingen*

Funnene tyder på at programteorien, forstått som filosofien eller tenkemåten i programmene, virker styrende for programlogikken, altså hvordan programmene er lagt opp. Altså virker det til at evalueringen av programmene burde ta utgangspunkt i hvordan programmet er tiltenkt å være. Eksempelvis skal Solstrand-programmet være en «transformativ læringsprosess med et abstrakt læringsformat» som krever høy grad av «oversetting av innsiktene til egen virkelighet». For å kunne oppnå dette, kreves det at deltakerne på programmet er erfarne ledere med sterk oversettelsesevne av innsiktene fra programmet. Opplegget for programmet kan slik tenkes å harmonere med tanken bak programmet. Solstrand Accelerates filosofi har likheter med Solstrand-programmet, men med en tanke om personlig utvikling tilpasset yngre ledere. Solstrand Accelerate-programmet har kortere samlinger for å være bedre tilpasset mellomledernes hverdag og et kostnadsnivå som reflekterer posisjonen i organisasjonen deltakeren kommer fra.

De siste to lederutviklingsprogrammene i AFF, Samspill og Ledelse og Driv, skiller seg fra de to nevnte. L&S er et lederutviklingsprogram med læring basert på en mer eksplisitt eksperimentell psykologisk metodikk. Opplegget for programmet illustreres i markedsrelaterte, psykologiske simuleringer med et høyt abstraksjonsnivå der deltakerne skal reflektere over sine opplevelser av ulike roller i ulike kontekster. Det virker til å være mindre søkelys på å utvikle relasjoner mellom deltakerne, enn i de ovennevnte programmene. I programbeskrivelsen av S&L (AFF, 2022) er deltakernes sektortilhørighet utelatt til fordel for deltakernes utdanningsnivå. Dette kan illustrere et mer akademisk preg og toner ned betydningen av den yrkesmessige bakgrunnen til deltakerne. Det akademiske preget understrekes også i intervjuet, som det eneste programmet der deltakere fra academia ble omtalt.

### *Driv inneholder større fleksibilitet for eksperimentering rundt programmets utforming*

Programteorien i Driv er preget av dogmer, altså læresetninger eller etablerte sannheter<sup>2</sup>. I Drivs program er det nedfelt ni dogmer. De inneholder verdier som lekenhet og mot til å ta risiko. Det reflekteres i programdirektørens overordnede filosofi for Driv (2022): «Det er på en måte hele premisset for eksistensen vår, å være annerledes. Vi skal være en sandboks, lekeplass, eller et





laboratorium”. Tankegangen virker synlig i programlogikken i form av læring gjennom deltakernes egne prosjekter. Det sosiale ansvaret er tydeliggjort i programdirektørens overordnede mål for programmet: «å skape bedre samfunnsborgere», noe som kommer tydelig frem i for eksempel kriseledelsesamlingen.

Dogmene i Driv kan ses på som en blanding av programteori og programlogikk der enkelte dogmer er relativt abstrakte og krever en fortolkende oversetting og andre er konkrete. Eksempel på førstnevnte er begrepet «lederutviklingsreise». Sammenlignet med «program», kan begrepet



«reise» strukturelt tolkes som noe deltakeren har større kontroll over og som innebærer en overgang fra et sted til et annet. Begrepet danner et bilde for konkretiseringen av programmet, men det er vanskelig å komme bort fra at Driv er et program på lik linje med. Utfordringene her virker knyttet til hvordan man definerer begrep. Skiller det å bruke andre begreper egentlig programmet fra de andre, og er det hensiktsmessig å utelukke elementer som har vist seg å fungere i andre programmer?

## 4.2 Målsetningene

### *Målene kobler filosofien og utformingen sammen*

Målene skaper først og fremst en bro mellom programteori og programlogikk ved å klargjøre hensikten med programmene. Målene for programmene har flere funksjoner og betydninger som aktørene beskriver noe ulikt. De skriftlige målene for programmene har flere fellestrekk. Solstrand-programmets overordnede mål er «å øke verdien av den enkeltes lederskap i virksomheten. Deltakere opplever økt effektivitet og kraft i lederrollen, samt økt kapasitet til å håndtere krevende beslutningsprosesser og komplekse situasjoner» (AFF, 2022).





I intervju beskriver programdirektøren det overordnede målet for programmet som å «tilrettelegge for en transformativ læringsprosess» og samtidig bli «et bedre menneske og en bedre leder» (Programmdirektør Solstrand, 2022). De formelle og uformelle målene virker likevel til å samsvare, og bli kommunisert med deltakerne i stor grad.

Solstrand Accelerate programmet gir, ifølge nettsidene, deltakerne «en mulighet til å jobbe med tydelige utviklingsprosjekter og sentrale lederferdigheter» der overordnede mål for deltakerne er at deltakeren «...vil oppnå en virksomhetsforståelse, selvinnsett og relasjonell kompetanse som vil styrke deg i ditt lederskap i et stadig mer komplekst og grenseløst arbeidsliv.» (AFF, 2022). Programmdirektøren for Solstrand Accelerate uttrykte i intervju at det overordnede målet for programmet er at lederne blir trygge i sin rolle og at de skal klare å stå i vanskelige beslutninger, uten å skille på tidshorisont for målet. Det vurderes altså også her at de formelle og uformelle målene er nokså konsistente med hverandre.

Målet for programmet Ledelse og Samspill er beskrevet på nettsiden som «å øke forståelsen av hvilke bevisste og ubevisste prosesser som ligger til grunn for trivsel, produktivitet og fornying på arbeidsplassen». (AFF, 2022). Programmdirektøren ga en nokså liknende beskrivelse av hans oppfatning av programmets mål: «De skal bli mer kjent med sitt eget reaksjonsmønster og måten de oppfører seg på i ulike typer situasjoner og kontekster» (Programmdirektør Ledelse og Samspill, 2022).

### ***Målsetningene i Driv innehar en tvetydighet***

DRIVs overordnede mål er kommunisert på følgende vis i markedsmateriellet:

- ▶ Øke verdien av lederskapet ditt i virksomheten din på helt nye måter
- ▶ Mål om å bruke de samlede ressursene i gruppen og i teamet
- ▶ Øke verdiskapning i virksomhet
- ▶ Involvere flokken i læringen

Programmdirektøren for Driv nevnte ikke de ovennevnte målene, men fokuserte på ulike nivåer gjennom en ambisjon om å skape «bedre samfunnsborgere»: en leder som skal ha det bedre med seg selv, være en bedre leder for sine medarbeidere, og en bedrift som kan sørge for å bidra inn i samfunnets bærekraft og beredskap. Et interessant funn her er at de formelle målene spriker fra hva programmdirektøren uttrykker som målsetninger og formål med Driv. De fire





deltakerne som vi intervjuet, kunne ikke referere til de konkrete målene, men betraktet DRIV som et praktisk utviklingskurs for ledere som ikke har tid til eller mangler ressurser i organisasjonen sin til å «reise langt vekk på et dyrt lederkurs» (Deltaker 2). Utformingen av innholdet på Driv kan i tillegg tolkes som mindre abstrakt sammenliknet med de øvrige programmene, med praktiske oppgaver som krever mindre oversetting til deltakernes hverdag.

Ut fra de eksplisitte målene for Driv skal programmet være “tilpasset den travle leder med ønske og behov for utvikling.” (AFF, 2022). Programmet skal bestå av fleksible tiltak som er tett på arbeidshverdagen. Gjennom Driv skal deltakeren få utfordringer, støtte, faglige innspill og verktøy for å drive utvikling i hverdagen. Deltakeren skal ta med seg et “viktig prosjekt” de jobber med i egen virksomhet, med mål om at deltakerne kan bruke kompetansen og nettverket til hverandre for å lykkes med sitt prosjekt. I tillegg skal Driv gi en arena for felles utvikling sammen med andre, og det skal gis anledning for deltakerne til å koble på kolleger eller eget team på faglige samlinger underveis for felles utvikling.

### 4.3 Omgivelser og tid

#### *Lokasjoner, omgivelser og tid bør være gjennomtenkte*

Lokasjonene og tidsbruken for deltakersamlinger virker til å burde være både stands- og hensiktsmessige, samt tilpasset programmets mål og deltakernes forventninger. På Solstrand-programmene benyttes Hotell Solstrand som en «retreat», med forskjellig tidsintervall slik at deltakerne kan være adskilt fra sine omgivelser og ha tid til å reflektere. På S&L er samlingene lagt til AFFs lokaler i Oslo i arbeidstiden, og deltakerne bytter grupper ofte ut fra kontekst, og innehar mange ulike roller i gruppene sine. Programmet ser ut til å være tiltenkt andre målgrupper enn de på Solstrand-programmene. S&L innebærer en prosess med mer konkrete rammer der deltakerne lærer om roller og forventninger i ulike kontekster. Deltakere i Driv er typisk mellomledere som ikke har anledning til å delta på lederutviklingsprogrammer som Solstrand eller Accelerate grunnet deres arbeidshverdag. For denne typen deltakere kan det tenkes at et blandet læringsprogram som Driv er hensiktsmessig. På en annen side, er deltakere bosatt forskjellige steder av landet, som bidrar til forskjellig tidsbruk for å reise på samlingene. I pilotprogrammet sa noen av deltakerne at det kunne være vanskelig å få til å møtes fysisk på gruppesamlinger når deltakerne bodde så spredt utover landet. Derfor valgte flere et synkront og digitalt videokonferanseverktøy.





## 4.4 Deltakerkarakteristikk

### *Deltakernes forventninger bør samsvare med programmets mål*

Hvert av programmene har ulik profil som speiles i hvilke deltakere som deltar. Gjennomgående for alle viker å være et ønske om å utvikle egen kapasitet som leder. Om denne kommer eksternt fra andre i organisasjonen eller fra er ikke lett for oss å avgjøre. I programmene virker det til å gjennomføres utsilingsprosesser som skal sikre at deltakerne er motivert og har forventninger som samsvarer med programmets design og mål. Driv hadde ikke muligheten til å gjennomføre en slik utsilingsprosess det første året, da det foreløpig er en pilot. Dette kan tenkes å påvirke hva noen av deltakernes motivasjoner består av. Det fremgår fra intervjuet med programdirektøren at det er ønskelig med en utsilning i de kommende årene.

Alle deltakerne er voksne mennesker som har erfaring som leder på en eller annen måte. Ifølge programdirektøren på Solstrand er deltakerne ledere «som har vært ute en vinternatt», gjort unna tradisjonelle lederutviklingsprogrammer og er «ferdig med det klassiske stæsjet». De aller fleste på programmet kjenner noen som har gått der før og de aller fleste kjenner til hva programmet går ut på. Dette er også ledere på et nivå i sine organisasjoner der de mottar mindre feedback. Drivs Programdirektør beskrev deltakerne som generelt sett mindre erfarne ledere, og hun sier de hadde «forskjellig motivasjoner. Mange visste ikke hva de gikk til, men samtidig er det mange som er supermotiverte».

## 4.5 Å involvere «flokken»

### *Flokken opplever at det i liten grad er nyttig å involveres i Driv*

I Driv skal deltakerne ta med seg et prosjekt fra jobben. “Et viktig mål er at du skal involvere de du jobber tett med” (AFFs nettside, 2022). Dette prosjektet blir plattformen hvor mye av læringen kan testes og praktiseres. Flokken “kan være en ledergruppe, prosjektgruppe eller andre du jobber tett med for å oppnå resultater”. De vil ha mulighet til å delta på noen av møtene, og det ble forventet at deltagerne brukte flokken som en integrert del av sin egen læring. Noen i flokken opplevde det som lite meningsfullt å delta sammen på lederen på Driv, kom det fram av deltakerintervjuene. Det var ikke alltid like lett å få med seg flokken sin, og noen av deltakerne var usikre på gjennomføringen av dette tiltaket.







## 4.6 Blandet læring kontra fysiske samlinger

### *Dedikasjonen for deltakelse er større på fysiske programmer og fysiske samlinger*

Det varierer hvor mye kapasitet deltakerne har til å bruke tid på lederutvikling. Solstrandprogrammet blir av mange vurdert som en belønning for å ha tjent lenge i lederstillinger. Her, som på noen av de andre programmene blir det satt av tid i arbeidsuken til å møtes fysisk. Hvorvidt dette er en god løsning, har vi ikke tatt stilling til. Flere av deltakerne som ble intervjuet forklarte at de hadde blitt med på Driv fordi de ikke hadde hatt tid til å delta på et av de andre programmene. Ønsket om å utvikle seg som leder var likevel til stede, og Driv ble en løsning på utfordringen. Den hybride varianten av et lederutviklingsprogram har sine fordeler og ulemper, noe vi vil si mer om i diskusjonsdelen.

Virkemidler i designet av Driv er tatt i bruk med tanke på Drivs digitale og hybride profil. Teknologien muliggjør asynkrone aktiviteter som videoer, podcaster, artikler, eksperimenter. På samme tid muliggjør teknologi synkrone aktiviteter, som møter, uten å måtte reise til samme sted. ‘Blandet læring’ altså en kombinasjon av fysisk og digital læring, er en naturlig del av et slikt design. Det samme er ‘flipped classroom’ eller omvendt klasserom, der lærestoffet allerede er tilgjengelig digitalt før fysisk samling, slik at lærestoffet kan gjennomføres når hver enkelt deltager har tid. En slik form skal også gi mer rom for diskusjon når deltagerne (og instruktørene) faktisk møtes. Dette krevet likevel en disiplin, i og med at det blir særs viktig å sørge for at alle deltakerne faktisk har fått gått igjennom lærestoffet i forkant av en samling, for å kunne få til produktive diskusjoner og refleksjoner sammen. Hvis noen ikke har forberedt seg, kan samlingen bli mindre verdifull for å gi et godt læringsutbytte.

Designet til Driv er utviklet slik at det skal være tilgjengelig, lett anvendelig og skreddersydd til den enkelte deltager. Deltaker 1 sier at “Motimate er litt rotete og det er ikke så lett å få oversikt. Jeg kunne ønsket et mer intuitivt grensesnitt og at det er lettere å finne frem”. Flere av deltakerne begynte å bruke verktøyene som ble presentert mer som en læringsbank enn for umiddelbar læring. Ettersom tiden ikke strakk til, ble læringen satt til side til et øyeblikk hvor et spesifikt verktøy trengtes eller til en tid hvor de kunne sette seg ned å fokusere på læring.





## 4.7 Psykologisk trygghet

### *Nettverksbygging og tilknytning til andre deltakere varierer*

Psykologisk trygghet er en etablert dimensjon i læringsteori, som benyttes for å sikre optimal læring og innovasjon i en gruppe. Inntrykket fra intervjuene er at lederne har en indre trygghet i kraft av å ha blitt leder. En av direktørene sier at «Som leder bør man tørre å stå for det man mener». Likevel er det ikke gitt at den indre tryggheten reflekteres ut i gruppen som skal ledes. Alle programmene har fokus på psykologisk trygghet i oppstarten av samling 1. På de fleste programmene blir deltakerne satt i grupper fra begynnelsen som de beholder ut programmet. Bare i S&L endres gruppene for å øke toleransen for å stå i det utrygge.

På Driv gav deltakerne som ble intervjuet inntrykk av at den første samlingen med psykologisk trygghet og Start smart var viktig for det videre arbeidet i gruppene. Mange kjente konseptet fra før av, men ble likevel overrasket over hvor fort de fikk en trygghet og tilknytning til de andre i gruppen sin. Tilknytningen til konsulentene ble også god ettersom de følger gruppene tett. Deltakerne som ble intervjuet følte seg trygge på konsulentene og satte pris på deres involvering i form av kunnskapsrik veiledning og spørsmål. Tilknytningen til de andre deltakerne utenfor læringsgruppen varierte derimot. Flere sa de nesten ikke hadde snakket sammen, mens noen påpekte likevel at det ikke var vanskelig å ta kontakt ettersom deltakelse i det samme programmet ga dem noen felles rammer. I Solstrand og Solstrand Accelerate var det å følge en gruppe og bygge nettverk med ledere i liknende ledersituasjoner en vesentlig del av innholdet i programmene. Dette vises også i programmenes satsing på alumninettverk.

## 4.8 Voksnes læring

### *Det kan være utfordrende å samkjøre hensyn for både blandet læring og voksenlæring*

Gjennom deltakerintervjuene som i hovedsak handlet om mulige forbedringer i Driv, kom det frem en god del punkter som kunne forbedres selv om de alt i alt var svært fornøyd med programmet. En gjenganger var ønsket om mer individuell oppfølging og mer læring og diskusjon i fellesskap. Flere kjente at det fort kunne bli litt ensomt å gjennomføre læringen på egenhånd. Selv om det ble lagt opp til samtale med andre kollegaer og aktivt bruk av verktøyene som ble undervist, er det likevel opp til den enkelte deltaker å gjennomføre dette samt å evaluere om det var vellykket. Enkelte deltakere synes de andre deltakerne i læringsteamene deres var





for lite til stede og for dårlig forberedt slik at team-samlingene, spesielt uten Driv-konsulent til stede, fortonet seg som lite faglige. Et annet punkt som ble etterspurt var en samlet informasjon om hvordan programmets struktur og progresjon ville skje i starten av året, samt mer informasjon i forkant av hvert steg. Informasjonen som ble gitt i starten var god, men den kom stykkevis, og Deltaker 3 opplevde at det var vanskelig å finne tilbake til akkurat den informasjonen deltakeren lurte på.

Deltakerne argumenterte for at de savnet flere fysiske samlinger. En av hovedgrunnene var å kunne speile seg i de andre for å se hvor de selv lå i løypa. Hadde de misforstått noen av oppgavene, eller var de mye mer eller mindre engasjert enn de andre? Det å sammen kunne drøfte modulene og utfordringene de sto i var noe de ønsket enda mer av. Fordi programmet i stor grad handler om egen utvikling, er det trolig vanskelig å skulle dra på denne reisen alene. Å kunne drøfte med andre i samme situasjon, ikke bare i læringsgruppene, vil hjelpe deltakerne på reisen.

## 4.9 Evalueringsmetoder

*Evaluering er kontekstavhengig og kan ha begrenset overføringsverdi.*

Rapportens hovedoppgave er å utvikle en evalueringsmodell som kan brukes på Driv. Derfor har mye av datainnsamlingen handlet om hvordan AFFs programmer evalueres. Et gjennomgående funn er viktigheten av NPS, til tross for at flere av programdirektørene uttrykker skepsis til hva som egentlig måles. En av programdirektørene sier “Vi gjennomfører NPS etter hver samling som en reaksjonsmåling, noe som i bunn og grunn forteller like mye om de som evaluerer programmet som det forteller om programmet i seg selv”. NPS er viktig blant annet for Financial Times rankingen til Solstrand, som er høy. Triksene for å sikre en god score er ikke ukjent for de ulike direktørene. Det er også viktig å sikre en høy svarprosent. Driv er det eneste programmet som enda ikke har lyktes med dette. Når det er sagt har det ikke blitt gjennomført en sluttevaluering for Driv, og med AFFs kompetanse vil de nok sikre at de får høyest mulig svarprosent også her.

En av underveisevalueringene i Driv viste en ganske lav NPS-score. Det behøver likevel ikke å bety at deltakerne var misfornøyde, men at de ikke var så fornøyd at de anbefalte programmet til andre. Programdirektøren utdyper “Vi bruker spørreskjemaer, men det er først og fremst





NPS-en som blir sett på og sendt til styret, men vi har også kvalitative tilbakemeldinger og vi har ringt rundt til deltakerne”. Dette kan gi uttrykk for at NPS anses som viktig siden den kan anvendes og brukes aktivt av styret i AFF, mens de andre målene kunne bli ansett som noe mer underordnet, selv om de like fullt kunne fylle andre nyttige formål. Som programdirektøren nok allerede er kjent med så er det flere variabler som påvirker en slik score. Hun sier “Resultat er spesielt vanskelig å måle på grunn av mange variabler. Læring handler mye om dialog, større prosess på slutten på: Hva har jeg lært? og Hva tar jeg med meg? osv. Evaluering på læring er like viktig, om ikke viktigere, for deltakerne som for AFF”. Dette kan gi en indikasjon på at læringen er viktigere for deltakerne enn for AFF å få målt, selv om læringen anses som en essensiell bestanddel i lederutviklingsprogrammene.

### ***Driv er et piloteringsprogram med ønske om endring og forbedring***

Forskjellen mellom de mer etablerte programmene og Driv er tydelig i og med at Driv er en pilot med ønske om endring og forbedring, mens de andre programmene har en etablert struktur som en del av sitt varemerke. Driv gav derfor uttrykk for å verdsette og fremme evaluering mer enn de andre, og de tok aktivt til seg evalueringer i utviklingen av innhold underveis. For de etablerte programmene var det lite ønskelig å justere underveis på et program som er veletablert, summativ evaluering brukes også som refleksjon for deltakere.

Et sentralt funn her er at både mandatet dette prosjektet baserer seg på, og det som er kommet frem i intervju med Drivs programdirektør uttrykker at evalueringer skal vektlegges i utviklingen av pilotprogrammet. Programdirektøren spesifiserte i tillegg at det er spesielt ønskelig med “noe som er litt mer enkelt... Fordi vi må ha ting som er litt kort og kompakt”. Dette indikerer et særlig ønske om en konkret og enkelt operasjonaliserbar modell for evalueringer.

### ***“Hva tar vi med oss fra denne dagen?”***

Prosjektgruppen fra 2021 fremhevet verdien av kvalitative undersøkelser fremfor survey med skala-spørsmål under steg 3 - underveismålinger, til tross for at dette er mer ressurskrevende. De skriver:

*Med refleksjonsevalueringer menes hyppige, gjerne ved hver samling, men korte refleksjonsoppgaver som tildeles programmets deltakere muntlig. Disse refleksjonsoppgavene skal bestå av spørsmål som stilles av programansvarlig til*





*deltakerne knyttet til deres opplevelse av programmet på daværende tidspunkt, samt deres meninger om hva som har virket positivt og hva som eventuelt kan forbedres. (s. 56)*

Våre funn peker også i samme retning, selv om det kan diskuteres om intervju er nødvendig. Deltakerne gav uttrykk for at de ønsker evalueringsformer som også gav noe tilbake til dem selv i form av refleksjon og læring. Predefinerte spørsmål i et spørreskjema opplevdes for noen som for snevert og gav ikke muligheten til å reflektere over det deltakeren hadde behov for å evaluere. En annen av deltakerne sa imidlertid at det opplevdes som en selvfølge å svare på spørsmålene til AFF, ettersom det måtte være en grunn til at akkurat disse spørsmålene ble stilt.

Kollektive evalueringer var en annen dimensjon som ble tatt opp. Dette reflekteres også i at deltakerne gav uttrykk for å sette pris på samarbeid. I stedet for å svare på spørreskjema individuelt kom det forslag om å ta evalueringene felles i læringsgruppene. Deltaker 2 foreslo å gå sammen i gruppene i slutten av samlingene og spørre “hva tar vi med oss fra denne dagen?”. Dette kunne også gjøres når læringsgruppene samles for å diskutere hva de har gjennomgått. Slik kunne en både få diskutere og bearbeide undervisningen med andre, og speile egne opplevelser i hva de andre tenkte for å få justert hva en egentlig har lært. I tillegg ville en slik måte å evaluere på, innebære mindre arbeid for konsulentene fordi det ble færre svar å analysere.





## 5 DISKUSJON

I diskusjonen knytter vi funnene opp til teorien, og deler dem overordnet opp i ledelse, læring og evaluering som gjort i kapittel 4, funn.

### 5.1 Ledelse

#### MOTIVASJON FOR ENDRING

I lys av teorien om planlagt atferd vil holdningene til å utvikle seg være vesentlig for å ha en intensjon om å skulle bruke tid på lederutvikling (Ajzen, 1991). Det kom frem i intervjuene om Driv at ikke alle aktivt hadde meldt seg på selv og at det var ulike forhold som førte til at deltakere begynte. Det kan anses som ulike motivasjonsfaktorer og holdningen til å delta i de ulike programmene hos AFF gjorde seg gjeldende hos deltakerne. Å bli med på et lederutviklingsprogram ble ansett som en belønning for mange av deltakerne i Solstrand, mens motivasjonen var mer blandet i Solstrand Accelerate og Samspill og Ledelse. Deltakerne i Driv var mer åpne for hva de hadde i vente, ettersom de var klar over å ha meldt seg på en pilot, men fremmet likevel et ønske om faglig og personlig utvikling.

Et annet forhold som er viktig for motivasjonen for å delta i lederutviklingsprogrammer er oppfattelsen av at man klarer å gjennomføre eller mestre lederutviklingsprogrammet, altså opplevd kontroll over atferden å delta på lederutviklingsprogrammer (Ajzen, 1991). Det virker ut fra datamaterialet at deltakerne stort sett mestret oppgaven det er å gjennomføre et lederutviklingsprogram, men i Driv kom det fram at flere syntes det var vanskelig å sette av og få tid til å gjennomføre opplæringen i det digitale læringsinnholdet. Det kan være ulike grunner til det, som travelhet og presserende lederoppgaver. Likevel handler det om prioritering, da det å sette av tid til lederutvikling potensielt kan bidra til at man også mestrer lederrollen bedre og dermed også kan få bedre tid til å prioritere utvikling. For å evaluere motivasjon og deltakelse vil indikatorer som deltagelse, gjennomføring, mestring eller det å klare å følge innholdet, samt eksterne faktorer være mulig å se på.





## TILRETTELEGGENDE RAMMER

Et program som finner sted midt i en travel jobbhverdag har noen tydelige utfordringer. Selv om målet er å være fleksibelt og helhetlig, vil vi argumentere for at mangelen på rammer, som avsatt tid til programmet, reduserer sjansen til å lykkes med gjennomføring. Det samme gjør teknologien som muliggjør avbrytelser i arbeidet og som fremmer multitasking eller det å måtte holde enda en tanke i hodet samtidig. Særlig siden Driv går over et helt år vil det ikke være mulig for deltakerne å opprettholde intensiteten i gjennomføring av programmet når det ikke er lagt til rette for klare tider å jobbe med innholdet. Dette kan løses gjennom at arbeidsgiver setter krav til deltakeren om at noen spesifikke timer brukes til Driv i løpet av uken, eller at de oppmuntrer og spør jevnlig hvordan progresjonen er. En av deltakerne sa at arbeidsgiveren hadde gjort dette, og det hjalp henne til å ha kontinuerlig progresjon til tross for at det kunne komme viktigere oppgaver i løpet av den avsatte tiden. En annen deltaker hadde ikke denne støtten fra sin arbeidsgiver og brukte heller fritiden på Driv, noe som gikk ut over progresjonen. Å bli dratt i mange ulike retninger er ikke hensiktsmessig over lenger tid, og Driv burde ha som mål å oppleves som en ressurs gjennom hele programmets varighet og ikke som en byrde. Fysiske programmer virker mer forpliktende for deltakerne enn digitale der man selv er ansvarlig for fremdrift. Vi mener at dette er noe Driv bør ta hensyn til i utformingen av neste års utviklingsreise.

## INVOLVERE FLOKKEN

En viktig innsikt fra feltet voksnes læring er at voksne må oppleve undervisningen som meningsfull for å få et godt utbytte av opplæringen (Chaplowe & Cousins, 2016). Dette gjelder også flokken i Driv. Hvis ikke flokken opplever at det er meningsfullt for dem selv, organisasjonen sin og egen læring at de deltar i tillegg til leder i Driv, vil de heller ikke ha noe ønske om eller engasjement for deltakelse. Dermed blir det viktig å vekke engasjementet også i flokken, ved å tilrettelegge og tilpasse læringsinnholdet, slik at deltakere som ikke selv er ledere også opplever å få noe igjen for sin deltakelse. Det er også viktig å understreke at det kan ligge et potensial i å involvere større deler av organisasjonen, ettersom Yukl (2013) framhever at ledelse ofte ikke bare er en individuell prosess. Ledelse kan også handle om





kontekstuelle forhold, hvor medarbeidere inngår som helt vesentlig for å utvikle organisasjonen på en tilfredsstillende måte. Ved å trekke flere medlemmer fra en organisasjon inn i ledelsesutviklingen, vil man således kunne oppnå synergier i og med at opplæringen forankres i flere individer og skaper et fellesskap som sammen kan videreutvikle og tilpasse det presenterte lærestoffet for sin unike virksomhet. Dermed kan en viktig utfordring bli å gjøre deltakelse for andre enn lederen selv meningsfullt, slik at organisasjonen i større grad kan fungere som et kollektiv og skape større grad av optimal organisasjonslæring som kan ha potensial til å komme hele organisasjonen til gode i dens utvikling.

## 5.2 Læring

### VOKSENLÆRING

I følge Chaplowe og Cousins (2016) er det flere prinsipper som sikrer at voksne lærer bra. Ifølge vår vurdering har Driv implementert flere av disse prinsippene i sitt program. Voksne lærer bra når de har ansvar for egen læring, noe de i stor grad har i Driv. Men undervisningen må også være godt strukturert, med tydelige rammer som muliggjør fleksibilitet og individuell progresjon. Vår opplevelse er at det er dette Driv streber etter. Rammene er satt gjennom et tydelig program, og modulene er konkrete samtidig som de gir rom for ulike grad av fordypning. Det er også lagt opp til benyttelsen av mange ulike metoder og sanser for å lære. Repetisjon og øvelse er grunnleggende deler av modulene, men om det faktisk blir fulgt har ikke konsulentene oversikt over. Tilbakemeldinger og positive forsterkninger er AFFs konsulenter gode på. Dette er også lagt til rette for gjennom Start smart og etablering av psykologisk trygghet i starten av programmet. Voksne lærer best når de deltar i trygge og respektfulle omgivelser (Chaplowe & Cousins, 2016), noe som innebærer at når psykologisk trygghet er på plass vil læringsutbyttet for deltakerne kunne økes. Å bli bekreftet for sine reelle opplevelser i interaksjon med andre kan også fremme selvfølelsen (Chaplowe & Cousins, 2016), og bidra til at man anser opplæringen som relevant og meningsfull for sitt eget arbeid som leder.

Selv om voksnes læring er opptatt av at deltakere selv må få et eierforhold til sin egen læring, er det også viktig å oppnå en tilstrekkelig fasilitering og struktur for læringen (Chaplowe & Cousins, 2016). Å bruke konsulenter aktivt, slik som på Solstrand, kan være nyttig på den ene







siden for å skape gode rammer for læringen og fasilitere læringsaktivitetene, slik at deltakerne opplever god oppfølging og føler seg ivaretatt. Imidlertid er det også viktig å ansvarliggjøre og sørge for at den enkelte deltaker også klarer å selv ta ansvar for egen læring og lærer seg å organisere læringen sin selv. På Driv er noen gruppemøter uten konsulent og andre med konsulent. Dermed får man til å både fasilitere og sørge for eierskap til opplæringen, likevel gir noen deltakere i Driv uttrykk for at de føler de får bedre utbytte og mer fokus i gruppesamlinger med konsulent enn i gruppesamlinger uten konsulent.

## PSYKOLOGISK TRYGGHET

Ifølge teorien rundt psykologisk trygghet fremmer en større grad av psykologisk trygghet gruppelæring og –vekst. Når deltakerne føler seg trygge på at de kan få si sin mening uten å bli dømt av de andre vil det gi rom for å dele mer. Dette er essensielt i AFFs lederutviklingsprogram. Driv er likevel i en særstilling i forhold til de andre programmene på grunn av dets hybride karakter. Ettersom fire av syv samlinger er fysiske, men på bare 4 timer, blir det svært begrenset med tid hvor en kan mingle alle deltakerne seg imellom. På de digitale samlingene er det noen naturlige begrensninger i måten en omgås. Dette er en av ulempene i digital læring. For noen er det kanskje deilig å kunne ta seg en pause alene i stua, men som sagt uteblir det sosiale aspektet og den uformelle nettverksbyggingen som er en stor del av slike fysiske samlinger.

Flere av deltagerne gav uttrykk for at de savnet fysisk interaksjon, og med en mer dynamisk modell vil kontinuiteten og tryggheten mellom deltagere kunne brytes. Det er en viktig innsikt fra blandet læring (Renner et al., 2014) at synkron kommunikasjon over tid bidrar til å forsterke læringsopplevelsene, tilhørigheten og forpliktelsen til å delta i opplæringsaktiviteter. Når det er sagt har også Driv noen aspekter som bidrar til å fremme ulike gruppers interaksjon, tillit og psykologiske trygghet. Blant annet får deltakerne delta i de samme gruppene over lengre tid og har mulighet til å snakke sammen både med og uten konsulent fra AFF til stede. Dessuten vil samlingene som foregår fysisk kunne bidra til at deltakerne får innsikt i hverandre som personer og får erfare hvordan de kan jobbe sammen som en gruppe for å løse oppgaver. Den synkrone delen av Driv bidrar dermed til å utnytte fordelene som en personlig kontakt i sanntid mellom deltakere kan ha i å fremme forpliktelse, engasjement og motivasjon for opplæringen.





Spørsmålet er imidlertid om interaksjonen er omfattende nok til å kunne skape tilstrekkelig psykologisk trygghet og samhörighet i gruppen, også over tid. I intervjuene uttrykker noen av deltakerne at de kunne tenke seg flere fysiske samlinger og mer interaksjon med andre deltakere og instruktører, noe som kan indikere at noen deltakere ønsker seg større grad av samhandling for å støtte opp om opplæringen.

## **BLANDET LÆRING**

Tilpasningen til travle ledere gjør at flere som ellers ikke hadde hatt muligheten til å delta på lederutviklingskurs, nå får en tilpasset versjon som blir tilgjengelig for dem. Fordelene med blandet læring kommer fram ved at man får tilgjengeliggjort lederutviklingsprogrammet (Renner et al., 2014) og redusert tid, ressurser og kostnader som er forbundet med å reise bort et fysisk sted for å delta i opplæring av lengre varighet. En annen viktig fordel er muligheten for å gjøre opplæringen så spesifikk og relevant som mulig for arbeidshverdagen lederne har. Ved at deltakerne i Driv mottar nudges som skal få dem til å reflektere og teste ut kunnskapen sin i praksis, får man en tett sammenkopling mellom teori og praksis. Imidlertid kom det også fram i intervjuene at en del deltakere hadde utfordringer med å få prioritert og satt av tilstrekkelig tid til å kunne gjennomføre Driv. Det reflekteres også i en egen leksjon i Motimate, hvor det tematiseres hva deltakerne skal gjøre hvis de ikke har tid til å fokusere på Driv.

Ettersom Driv er for den 'travle lederen' blir en slik tilnærming, hvor kunnskap testes ut *på* jobb, en løsning for de som ikke kan sette av flere uker i året for å dra på lederutviklingskurs. Spørsmålet er likevel om det de lærer i de ulike stegene vil være relevant for alle deltagerne til samme tid. Mest sannsynlig er dette ikke tilfelle. Flere av deltagerne påpekte at de har verktøyene i Motimate som i en skuff, hvor de kan ta dem frem når det trengs. En kunnskapsbank de kan dra nytte av. Renner et al. (2014) påpeker at en stor fordel med asynkron læring, er at den kan tilpasses deltakernes eget tempo og progresjon. Dermed får man en større grad av skreddersøm i hvordan opplæring kan tilpasses den enkelte deltaker. Man har dessuten læringsinnholdet og –ressursene tilgjengelig i en lengre perioden, slik at man enkelt kan komme tilbake til lærestoff man trenger en repetisjon av og dypere innsikt i. Imidlertid blir det viktig å ikke bruke tilgjengeligheten til lærestoff kontinuerlig som en sovepute som gjør at man ikke bruker tid på å sette seg inn i lærestoffet i utgangspunktet. Da kan i verste fall effekten bli at





man bare skyver opplæringen framfor seg uten å vite hvordan man kan benytte seg av og nyttiggjøre innholdet for ens egen unike situasjon. For å sammenligne med de andre programmene er alumnisamlinger og lignende nyttig for at deltagerne skal fornye den kunnskapen de fikk i løpet av programmet. En slik gjentakelse er nyttig, i tråd med teorien om voksnes læring (Chaplowe & Cousins, 2014).

En sammenligning av Driv med de andre programmene til AFF kan fort bli for sterk, slik at man overser Drivs unike natur. Programdirektørene påpeker at deltagerne må forberedes på hva som kan forventes av dem og hvis de har andre behov enn det programmet kan gi, anbefales de å velge et annet program. Driv som et hybrid program har en helt egen profil, hvor personlig oppfølging, dype diskusjoner og et sterkt nettverk av andre ledere viker for andre behov. Fleksibilitet og individuell læring kan være motsetninger til stabilitet og fellesskap. Det er viktig å framheve at et helt essensielt aspekt ved Driv er at det skiller seg ut fra andre lederutviklingsprogram ved AFF. Dermed har det potensial til å dekke andre behov i markedet og være et viktig alternativ til ledere som ikke har mulighet til eller ønsker å forplikte seg til fysiske programmer.

## 5.3 Evaluering

### **KVANTITATIVE OG KVALITATIVE METODER I EVALUERING**

Det har blitt framhevet at kvalitative og kvantitative data gir helt forskjellige forståelser av hvordan et opplæringsprogram fungerer (O'Leary, 2013). Kvalitative data gir ofte mer inngående og utdypende data som gir rike forståelser av hvordan deltakere opplever et program. Slik Dahlen & Torbjørnsen (2021) framhever vil kvantitative data ofte være subjektive, men problemet med subjektiviteten i kvantitativt tallmateriale er at den ikke kommer til uttrykk. Derfor vil det ofte være et sterkt behov for supplerende kvalitative data for å forstå hva tallene betyr og hvordan de skal fortolkes. Likevel skal man ikke underkjenne at tallmaterialet kan gi nyttige indikasjoner i en del tilfeller på hvordan ulike opplæringsprogrammer fungerer, men utfordringer er at man sjelden har så store datakilder at man kan si noe generelt og statistisk generaliserende om kvantitative målinger. Antall deltakere og svarprosenten i evalueringer er også viktig å ivareta, for å oppnå en mest mulig adekvat og optimal evaluering av et opplæringsprogram.





## BEHOVET FOR EVALUERING

Ofte vil det være et større behov for å evaluere opplæringsprogrammer man ikke har erfaring med, enn programmer man har gjennomført atskillige ganger (Chaplowe & Cousins, 2016). Et slikt tilfelle har vi i materialet vårt, hvor intervjuene har vist at Solstrand og Solstrand Accelerate ser et mindre behov for å benytte evalueringer i utviklingen av sine programmer, mens særlig Driv, som er en pilot, er helt avhengige av en god del evaluering for å kunne utvikle seg til et funksjonelt opplæringsprogram. Dermed kan man se at nye programmer innehar en større fleksibilitet knyttet til eksperimentering med programmets utforming, mens eldre og mer etablerte programmer fortsetter å basere seg på veletablerte strukturer. At man ikke baserer seg for mye på evalueringer kan anses som både en fordel ved at man ikke endrer noe som allerede har vist seg å fungere, men også en ulempe ved at man potensielt kan gå glipp av vesentlig informasjon for å tilpasse seg utvikling i samfunn. Imidlertid er det også viktig å anerkjenne at man ikke må basere seg på et for lite tallmateriale, slik at ikke enkelte deltakers sterke, men avvikende, meninger, får diktere hvilken utvikling et opplæringsprogram skal få.

## EVALUERINGSTRØTTTHET

Det blir også viktig ut fra perspektivet om evalueringstrøtthet (Seale, 2017) å sørge for at evalueringene utvikles til bruk i lederutviklingsprogram er så lavterskel som mulig å delta i. Som programdirektører og deltakere har gitt uttrykk for er det viktig at man ikke overbelastes av lange og tidkrevende evalueringer. Det kan også være en fordel å bruke evalueringer som ikke oppleves for monotone, slik at man også føler man får en avveksling fra det klassiske spørreskjemadesignet. Gamification og muligheter til å reflektere over egne opplevelser og erfaringer kan bli viktig. Et annet viktig poeng må bli å holde evalueringene korte, slik som med NPS, og sørge for at spørsmålene er selvforklarende og enkle og ikke krever at deltakerne må bruke for mye energi for å besvare dem, slik programdirektører har gitt uttrykk for.

Likevel må det bli en avveining av hvor kort man kan gjøre en evaluering og hvor mye informasjon man trenger for å ha et meningsfullt beslutningsgrunnlag for om man skal gjøre noen endringer. Et annet poeng er at det kan være så mange faktorer både kontekstuell og i tolkning av ulike svar, i særdeleshet når det kommer til kvantitative målinger, slik at man må





benytte en del evalueringer med varsomhet (Dahlen og Torbjørnsen, 2021). Likevel kan det være grunn til å evaluere, siden alternativet å ikke vite noe om hvilke resultater man oppnår eller hvilke erfaringer deltakere på ledelsesutviklingsprogram har, kan bidra til at man ikke oppnår utvikling og læring. Når noen programdirektører uttrykker at målinger ikke betyr så mye, kan det enten bety at man er veldig fornøyd med tingenes tilstand eller at man ikke er så interessert i hvordan lederutviklingsprogrammet fungerer. Det kan gi grunnlag for å reflektere over hva som er formålet med evalueringene og hva de skal være nyttige for.

## Å EVALUERE EVALUERINGEN

Det bør vurderes hvorvidt evalueringene som er gjennomført gir hensiktsmessig informasjon for å vurdere om programmenes målsetninger er oppnådd. En av programdirektørene spør om et godt resultat på evaluering betyr at det har vært et godt lederprogram. Svaret på det trenger ikke nødvendigvis å være bekreftende. Mye god læring krever at man står i ubehag, i og med at man ofte trenger å utfordre seg selv for å tilegne seg ny kompetanse og ferdigheter. Det aller mest behagelige vil være å få bekreftet det man selv mener å vite på forhånd, men da vil man ikke sitte igjen med noen nye perspektiver, innsikter eller verktøy for å håndtere lederhverdagen sin på en bedre måte.

Monitorerings- og evalueringsrammeverket til Chaplowe og Cousins (2016) understreker viktigheten i at evaluering skal være en pågående og kontinuerlig prosess, for å få optimale tilbakemeldinger og mulighet til å kunne gjøre justeringer til det bedre underveis i et opplæringsprogram. Når det blir uttrykt at mer etablerte programmer ikke er så interessert i hva evalueringene av lederutviklingsprogrammene viser, vil man potensielt kunne gå glipp av verdifulle tilbakemeldinger for hvordan man skal optimalisere et lederutviklingsprogram videre. Det kan innebære en holdning om at man har funnet det ultimate lederutviklingsprogrammet og at det ikke er rom for å gjøre forbedringer. I så tilfelle vil man kunne låse programmer fast i en bestemt struktur, organisering og innhold, som riktignok kan fungere, men i og med at verden stadig endrer seg og krav fra omgivelsene kontinuerlig utvikler seg, kan man stå i fare for å bli utdatert. Derfor kan det være viktig med kontinuerlige tilbakemeldinger som sørger for at man har kontakt med hvordan deltakere og eventuelt også andre oppfatter lederutviklingsprogrammet og hvordan man bedre kan innfri forventninger og





oppdatere seg på samfunnsutvikling og endrede kulturelle forhold. En mer tilpasset og individualisert opplæring til den enkelte deltakers behov kan også være vanskelig å få til hvis man ikke er lydhør overfor tilbakemeldinger, selv om man riktignok kan redusere dette behovet ved å selektere ut hvilke deltakere man slipper inn i programmene i utgangspunktet.

I deltakerintervjuene så vi særlig to ulike holdninger vise seg, som kan tenkes å speile ulike oppfatninger jevnt over i gruppen på hvordan evaluering skal gjennomføres. Det ene handler om motivasjonen for å delta i evaluering og det andre handler om hvor krevende og omfattende evalueringen er. Det som litteraturen peker på, er at motivasjonen til deltakerne har mye å si for i hvilket omfang spørreundersøkelser blir svart på (Seale, 2017). En hovedfaktor er hvorvidt det føles nyttig, enten som en tilbakemelding eller som en del av egen læring. Blir spørsmålet for vagt eller generelt er begge deler vanskelig. En deltaker poengterte dette med å foreslå spørsmål som “3 ting som er bra og 3 ting som kunne vært bedre, eller litt fysisk konkret”. Da ville det bli lettere og muligens føles mer hensiktsmessig å gi et svar.

Det kan være flere fordeler med kollektive evalueringer. Som presentert i funnene vil det både føre til at deltakerne kan diskutere og bearbeide læringen sammen (Chaplowe & Cousins, 2016). Dette er i tråd med hvordan voksne lærer. I tillegg ville det gi konsulentene mindre arbeid i gjennomgåelse av svar. En ulempe derimot kan være at det kun er de med høyest stemme som sier hva de mener i gruppene, og at svarene vil justeres slik at ytterpunkt ikke blir fanget opp. En måte å justere for dette er å sikre psykologisk trygghet i gruppen, en annen kan være å ha en som får et konkret ansvar med å registrere alles synspunkt. Hvis det er svært ulike meninger, er dette også noe som bør meldes inn i en evaluering, som en form for meta-evaluering, altså evaluering av evalueringen, for å øke refleksjonsnivået om hvordan man kan utforme fremtidige evalueringer for å oppnå mest mulig valide og nyttige tilbakemeldinger.

Kollektive evalueringer kan være vel så nyttige som individuelle. Spørsmål som stilles, enten muntlig av konsulentene til deltakerne i en gruppe, eller skriftlig til gruppen med en som kan være sekretær, kan gi fyldigere svar. Her vil det i stor grad stå og falle på konsulenten eller sekretærens evne til å tilfredsstillende få med seg og registrere svarene. Hvis spørsmålene er konkrete nok, bør det likevel være mulig å rapportere på gruppens meninger. Intervjuer kan også skje med den enkelte deltaker. Da kan en mulig løsning være å sende ut spørsmålene på forhånd, slik at deltakeren får forberedt seg og intervjuet kan bli kort og konsist. I alle





programmene vil det være en hensiktsmessig bruk av ressursene, både for AFF og for deltakerne, å gjennomføre slike intervjuer.

Ut fra funnene og diskusjonen kan vi utlede at resultatene og deres opplevde nytteverdi er viktige aspekter å ta hensyn til når man skal evaluere opplæringsprogrammer. Vi vil presentere hvordan disse kan tas hensyn til i neste kapittel om våre anbefalinger.





## 6 ANBEFALINGER

I dette kapittelet presenteres våre anbefalinger ut fra følgende hovedoppgaver:

1. Kartlegge hvilke dimensjoner det er viktig å undersøke verdien av i programmene  
Undersøke relevante indikatorer og hvordan de kan benyttes i gjennomføringen av evalueringen  
Utvikle en evalueringsmodell for Driv, et åpent hybrid lederutviklingsprogram, (og vurdere programmet sammen med AFF)  
Videreutvikle og operasjonalisere AFFs modell for å evaluere lederutviklings-programmer

Først vil det redegjøres for vår forståelse av dimensjoner og indikatorer, og deretter vil evalueringsmodellen vi har utviklet og rammeverket det baserer seg på bli redegjort for. Implisitt i gjennomgangen av rammeverket vil vi legge frem våre anbefalinger rundt hvilke dimensjoner og indikatorer som bør tas hensyn til, og presentere noen konkrete eksempler på hvordan modellen kan operasjonaliseres. Modellen er blitt utviklet som en generisk modell for alle av AFFs lederutviklingsprogrammer, men presenterer hovedsakelig forslag til hvordan den kan benyttes i Driv. Storparten av anbefalingene skal være enkelt overførbare til AFFs øvrige programmer.

### TOLKNING AV DIMENSJONER OG INDIKATORER

Det tas utgangspunkt i følgende definisjon av en dimensjon i overført betydning: et trekk, egenskap eller aspekt (SNL, 2022 og NAOB, 2022). Ut fra dette tolker vi hovedoppgave 1 som å undersøke viktige trekk, egenskaper eller aspekter ved programmene, og hvilken verdi disse har og bør tas hensyn til for å evaluere programmene. Ut fra funnene våre har vi funnet trekk ved programmene som kan gi en retning for hvordan programmene kan utvikles videre, og hva som eventuelt er styrker og svakheter ved de ulike programmene.

Indikatorer er ment å «vise en type av endring, hendelse eller tilstand» (Markiewicz og Patrick, 2015), og når indikatorer måles over tid viser de utviklingen rettet mot et spesifikt mål. Dette kan danne et utgangspunkt for å gi pålitelig informasjon om hvordan programmene fungerer og hva som kan forbedres. Indikatorene skal kunne vise eller indikere hvorvidt programmene svarer til forventninger og mål, og kaste lys over hvorvidt verdifulle dimensjoner i AFFs







programmer er blitt betraktet og tatt i bruk på en hensiktsmessig måte. Et konkret eksempel, ut fra denne forståelsen av indikatorer for Driv kan være andelen deltakere som har opplevd at flokken deres har hatt nytte av læringen. Slike indikatorer kan enkelt lages ut fra evalueringsspørsmålene som vil bli presentert.

Våre anbefalinger presenteres i form av en modell som baserer seg på ADDIE-rammeverket, og har blitt utviklet på grunnlag av funnene og diskusjonen. I modellen viser vi hvordan AFF kan bruke rammeverket for å operasjonalisere evalueringene sine ved å se modellen i lys av både overordnede og spesifikke dimensjoner og indikatorer.

## **BAKGRUNNEN FOR EVALUERINGSMODELLEN**

Et hovedfunn i denne rapporten er at det å gjennomføre evalueringer som en enkeltstående, og isolert del av et program i mange tilfeller ikke gir tilstrekkelige resultater for at AFF skal kunne konkludere rundt hvorvidt ønskede målsetninger er oppnådd. Modellen som ble presentert av Prosjektgruppen fra 2021 måler hovedsakelig på deltakernes opplevde vurderinger av programmet. Den tar ut fra våre funn ikke i nevneverdig stor grad hensyn til å måle de forskjellige dimensjonene som betegner Driv som helhet. Vi vurderer det slik at det kan være av stor verdi for Driv å evaluere ut fra flere dimensjoner, hvor deltakernes opplevelser bare representerer ett verdifullt trekk å evaluere ut fra.

Vår anbefaling er dermed en mer helhetlig tilnærming til hvordan AFFs lederutviklingsprogrammer evalueres, som evaluerer både prosessen og resultatet av et gjennomført lederutviklingsprogram. ADDIE-modellen baserer seg på M&E-tilnærmingen for hvordan man utvikler lærings- og utviklingsprogrammer som kan monitoreres og evalueres på en systematisk og helhetlig måte. Derav er en mulig løsning for å operasjonalisere en slik holistisk tilnærming til evaluering for AFF være å ta i bruk ADDIE-rammeverket. Den gjør at monitorering og evaluering blir en kontinuerlig og sirkulær prosess, som benyttes i hver enkelt av modellens faser.



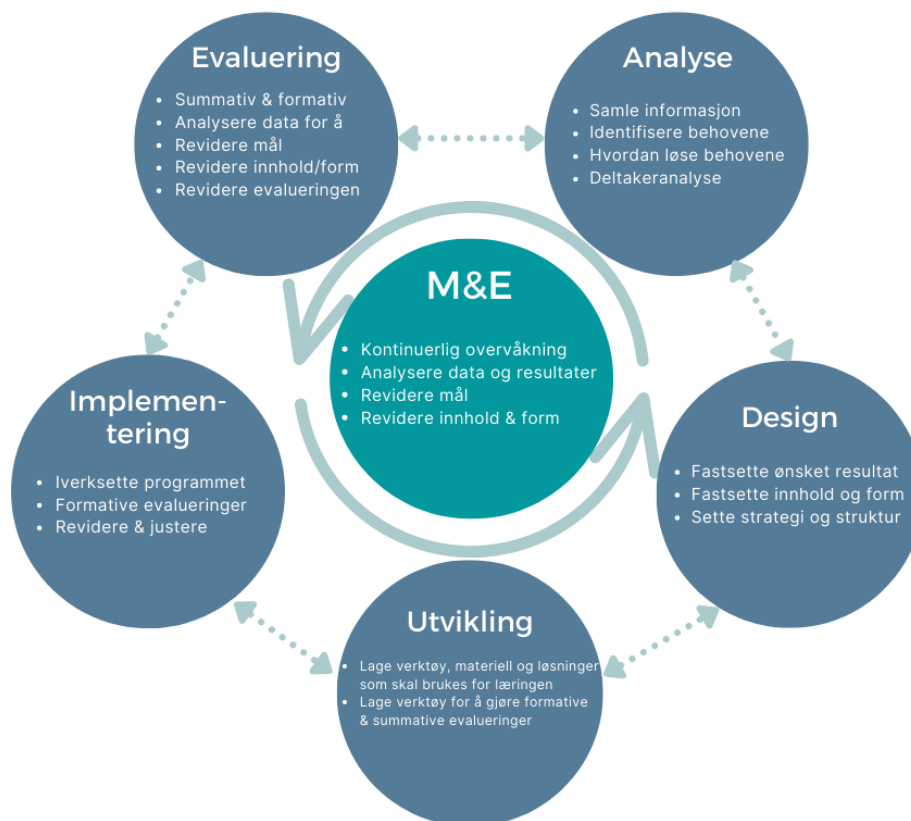


## 6.1 Modell for evaluering av Driv

Driv vurderes som et program for personlig vekst og/eller utvikling for ledere (Yukl, 2013, s. 381). Slike programmer kjennetegnes av et sett med beslektede antakelser om mennesker og lederskap. Én slik antakelse er at programmet skal bidra til at deltakerne blir kjent med egne følelser, verdier, og gjerne ubevisste indre konflikter. En annen antakelse er at vellykket lederskap krever et høyt nivå av emosjonell og moralsk utvikling. Dette er antakelser som har tydelige likhetstrekk med målsetningene til Driv.

Grunnet den begrensede tiden vi har hatt til rådighet for prosjektet har vi sett oss nødt til å gå vekk fra å presentere en dyptgående gjennomgang av hver fase i ADDIE-modellen. Vårt valg har derfor vært å vise et eksempel på hvordan en slik grundig gjennomgang kan gjøres i den første fasen, programanalysen, for deretter å legge frem mer kortfattede anbefalinger og forslag i de resterende fasene. Evalueringsfasen vil likevel gjennomgås i noe større omfang.

### ADDIE-modellen



**Figur 3.** Tilpasset fra Pollard, 2017.





## 6.2 Programanalyse

Analysefasen, som er det første steget i modellen, legger grunnlaget for å utvikle et programdesign. Ifølge Chaplowe & Cousins (2016, s. 147) er formålet å samle tilstrekkelig informasjon om hvorvidt programmet Driv fyller et behov, samt hvilke mål og læringsmetoder programmet skal ha. Programanalysen er mer enn en behovsanalyse – det er også en løsningsanalyse. Den skal identifisere behovet for Driv, hvilke muligheter og ressurser som finnes for å løse behovet, og i tillegg identifisere begrensingene programmet står overfor. I tråd med Alliger et al. (1997) er som oftest overføringsverdien av læringen i programmet til arbeidshverdagen helt sentral for et vellykket opplæringsprogram. Samlet skal dette kunne gi nøye vurderte føringer på hvordan programmet burde designes.

Programanalysen er både en behovs- og en løsningsanalyse. Programanalysen bør gi et godt overblikk over hvordan AFFs programmer svarer til behovene, og hvordan den overordnede læringstilnærmingen skal være for å designe og utforme programmet. Omfanget av analysen vil variere fra program til program, ut fra konteksten. Nytteverdien av punktene i en slik sjekklister vil dermed være ulik for programmene i AFF. Programanalysen bør gjøres med en utforskende tilnærming og involvere relevante interessenter. Den bør inkludere flere perspektiver, informasjonskilder og alternativer for hvordan en identifiserer behovene og ønskede resultater for programmet (Chaplowe & Cousins, 2016. s. 147).

### 6.2.1 ANALYSENS OMFANG

I følge Chaplowe og Cousins (2016, s. 149), bør analysens omfang defineres ut fra om man arbeider ut fra en konkret problemstilling, der omfanget drives av problemstillingen, eller om man gjennomfører en generell evaluering. Videre avgrenses evalueringens omfang av tilgangen til data. Av dette utleder Chaplowe og Cousins (2016, s. 149) at tyngre analyser er ofte påkrevd i problemspesifikke interne evalueringer i organisasjoner mens mer generelle analyser av opplæringsprogrammer utført for eksterne organisasjoner ofte vil bestå av lettere analyser. I mandatet fra AFF spesifiseres det ønske om en modell for evaluering av deres lederutviklingsprogrammer med utgangspunkt i Driv som case. Modellen bør derfor, i henhold





til programmets dogmer og programdirektørens ønske om en enkel evalueringsmodell, benytte en lett tilnærming til en evaluering av programmet.

## 6.2.2 VALG AV ANALYSETYPE

Funnene i kapittel 4 tyder på at analysen bør ta utgangspunkt i en løsningsanalyse, kontekstanalyse og en deltakeranalyse. Disse er oppsummert i tabellen nedenfor med eksempler fra funn og forslag til spørsmål:

*Tabell 6.1. Eksempler med funn og indikatorer for en løsningsanalyse for Driv.*

Løsningsanalyse		
Spørsmål	Hensikt	Funn og anbefalte evalueringstiltak Driv
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva er behovene og ønskede resultater av programmet?</li> <li></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forstå organisasjonens- og interessentenes ønskede resultater av programmet for å forstå behovet for opplæring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Funn: Etablering av et program som kunne gjennomføres uten fysiske samlingen i koronaperioden 2020-21. Benytte ledige ressurser i organisasjonen for å slippe permitteringer.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilke alternativer til programmet finnes det?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Få bekreftet at det er et genuint behov for M&amp;E-opplæring, slik at man ikke gjennomfører opplæring som ikke oppleves som nyttig.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Er programmet den beste løsningen for lederutvikling?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avdekk hva som vil være konsekvensene om M&amp;E-opplæring ikke blir foretatt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva er etterspørselen og støtten for programmet i markedet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sørg for at ikke M&amp;E-opplæring ikke bare kopierer tidligere opplæringsaktiviteter, slik at man slippe å bruke tid og ressurser på noe som allerede er gjort.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvordan påvirker programmets innhold på levering av programmet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Finn ut om folk ser verdien av og er motivert for M&amp;E-opplæring, slik at man kan sikre overføring og bruk i etterkant av opplæringen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Er det noen spesifikke krav for opplæring?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avdekk krav i omgivelsene og fra viktige aktører for hvordan opplæringen skal utføres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvor umiddelbart er behovet for levering av programmet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kartlegge hvor viktig det er med et behov for endring og derfor at opplæringen må gjennomføres så fort som mulig.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>





<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor mange deltakere antas det å være på programmet og hvor er de lokalisert?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finn ut hvordan antallet deltakere i opplæringen vil påvirke størrelsen på lokalet, lengden for opplæringen, budsjett og ressursene som er nødvendige.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan påvirker profilen på deltakerne leveringen av programmet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifisert tidligere bakgrunn for deltakerne, slik som hvor de er fra, tidligere opplæring, erfaringer og kulturelle praksiser, slik at opplæringen kan tilpasses i henhold til dette.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er varigheten på programmet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vurder hvor langvarig opplæringen skal være, om den skal vare over timer, dager, uker eller måneder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva slags interaksjon med deltakere er best tilpasset for innholdet i programmet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vurder hvor avhengige man er av å møtes ansikt-til-ansikt i opplæringen, å tilegne seg kunnskap kan gjøres asynkront på egen hånd, men ferdigheter kan kreve at man mottar veiledet praksis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kombinasjon av bruk av intern ekspertise og ressurser kombinert</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke ressurser er tilgjengelige for å gjennomføre programmet?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kartlegg hvilke ressurser som er tilgjengelig til å gjennomføre opplæringen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken type læringsform foretrekker deltakerne mest?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finn ut hvilke behov deltakerne har for organisering av opplæringen. For eksempel kan noen ha behov for individualisert opplæring i eget tempo, mens andre har behov for veiledning og samhandling for å oppnå ønskede læringsresultater.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke potensielle problemer eller begrensninger kan programmet rammes av?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifiser potensielle utfordringer i gjennomføringen av opplæringen, slik at man er forberedt på hva som kan forhindre ønskede læringsutbytter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

For en sjekkliste med punkter knyttet til programanalysen, se vedlegg 5.





## 6.3 Programdesign

Den neste fasen i ADDIE-modellen bygger på informasjonen man samlet i analysefasen for å definere programmets ønskede mål, innhold og design, for å kunne levere et utviklingsprogram som oppnår de satte målene. Programdesignet er tidkrevende, men fastsetter både det konseptuelle og rent praktiske grunnlaget for å oppnå det ønskede sluttresultatet (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 201).

Ved å bygge på prinsippene om et baklengs design (Wiggin & McTighe, 2005) i analysen kan man få kartlagt konkrete ønskede resultater for programmet. Ut fra det overblikket kan man i designfasen sette en strategi og struktur for programmet som muliggjør oppnåelse av disse resultatene. Det innebærer blant annet valg av metoder, aktiviteter og materiell som bør være skreddersydd ut fra de bestemte læringsmålene, deltakerne, tilgjengelige ressurser og hvilke settinger læringen skal foregå i. Chaplowe & Cousins (2016, s. 177) argumenterer for at dette burde baseres på funn fra programanalysefasen. For Driv har man for eksempel sett at det er et behov for å ha faglig påfyll som kan integreres i arbeidshverdagen og i små porsjoner, slik at de som skal lære ikke behøver å sette av mye tid eller reise bort for å delta i utviklingen av seg selv som leder. Når programdesignet er satt, er man klar for å utvikle og forberede programmet for implementering, som er neste steg.

Bruken av forutbestemte mål er ikke uten mulige baksider. Det finnes en rekke andre tilnærminger for å designe læringskurs og utviklingsprogrammer. Her eksisterer det ingen klar konsensus på fagfeltet om hvilken tilnærming man skal ta. Ifølge Chaplowe & Cousins (2016, s. 179) er hovedpoenget å finne en logisk, grunnleggende tanke om hvordan programmet skal føre med seg ønsket utvikling og læring. Det vil likevel være rimelig å anta at programdesignet bør skreddersys i henhold til ønskede resultater, til syvende og sist.

### 6.3.1 KJENNETEGN VED DRIVS PROGRAMDESIGN

DRIV er en utviklingsplattform tiltenkt for travle ledere, som ifølge AFF skal kombinere tre hovedelementer:

Deltakere fra forskjellige virksomheter.





En fleksibel utviklingsreise hvor både organisasjon og leder kan påvirke utviklingsprosessen for den enkelte leder.

Et sett av fleksible læringsarenaer, både fysisk og digitalt.

Driv har satt opp et design der det tas i bruk en rekke aktiviteter og metoder for læring. Blant annet tar Driv i bruk blandet læring ved å være et hybrid program, med både fysiske samlinger og digitale læringsaktiviteter. Deltakerne blir fordelt i læringsgrupper som varer ut hele programmet. Det tas i bruk en rekke aktiviteter, som simuleringer, forelesninger, “nudges”, podcaster og videoer. Mange av disse aktivitetene foregår gjennom en digital læringsplattform. Programmet varer som nevnt over et helt år, og er delt opp i 7 steg.

### **Overordnede mål for Driv**

Det overordnede målet for Driv er å øke verdien av lederskapet til deltakerne i virksomhetene deres på «helt nye måter». Andre overordnede mål for programmet er at de samlede ressursene skal tas i bruk i læringsgruppen og i teamet, det skal øke verdiskapning i virksomhet, og involvere flokken i læringen.

### **6.3.2 ANBEFALTE PUNKTER FOR EVALUERING AV DESIGNFASEN**

Her er et knippe punkter med indikatorer vi mener kan være nyttige for Driv når det skal gjennomføres en evaluering av designfasen:

- ▶ Er opplæringsmålene relevante og realistiske å ivareta for å imøtekomme læringsbehovene?
- ▶ Er det designet SMART-læringsmål (spesifikke, målbare, oppnåelige, relevante og betimelig) som er forbundet med kunnskap, ferdigheter, holdninger og de forventede resultatene av læringsprogrammet?
- ▶ Er det blitt evaluert hvordan man skal evaluere oppnåelsen av læringsmålene?
- ▶ Er programmet blitt organisert med velfungerende læringsprogresjon som er tilpasset deltakernes læringspreferanser, for eksempel basert på forkunnskaper om og erfaring med læringsprogrammer?





- ▶ Er det designet et læringsmaterieell med aktiviteter og metoder som er tilpasset læringsmålene, deltakernes preferanser og programmets tidsramme?
- ▶ Er det mulig å forsikre seg om at innholdet og metodene samsvarer med prinsippene om voksenlæring?

For en sjekklister med punkter knyttet til designfasen, se vedlegg 5.

## 6.4 Programutvikling

Når designet for programmet er fastsatt er neste steg i ADDIE-modellen å utvikle og teste utviklingsprogrammet, og forberede det til implementering. Her skal man utvikle og hente inn læringsmaterialet og ressursene som tilrettelegger for, og tillater instruktørene å kontrollere, gjennomføre og evaluere læringen og utviklingen som skal finne sted. Det skal også utvikles ressurser for deltakerne, som de skal bruke for å være forberedt før, under og etter programmets oppgaver eller samlinger. Alle disse ressursene må så bli vurdert og revidert nøye, og programmet skal gå gjennom en pilotering, slik som Driv er i gang med nå. Dette er for å forsikre at programmet passer deltakergruppen og de ønskede resultatene.

I tillegg til å utvikle ressursene for læringen/utviklingen som skal finne sted, er det også praktiske ting som må ordnes for at programmet skal kunne iverksettes. Hvordan logistikken og praktiske hensyn er blitt håndtert har ifølge Chaplowe & Cousins (2016, s. 207) stor påvirkning på hvor vellykket programmet blir. Dette gjelder å sikre at omgivelsene er skreddersydd for læringen som skal finne sted, slik at deltakerne og instruktørene kan gjennomføre programmet på en uforstyrret og hensiktsmessig måte.

For Driv kan utviklingsfasen være ekstra viktig, da det er et blandet læringsprogram hvor det ikke er like enkelt å styre om blant annet omgivelsene, tiden og ressursene deltakerne har til rådighet, eller tar i bruk, er tilstrekkelig for å gjennomgå oppgaver og lære effektivt.

### 6.4.1 ANTATT GJENNOMFØRTE UTVIKLINGSTILTAK

AFF virker til å ha utviklet et bredt spekter av læringsmaterieell for Driv-programmet. Blant annet er det blitt utviklet et modifisert oppsett for Driv i den digitale læringsplattformen







Motimate. I tillegg er det blitt utviklet materiell som videoer og podcaster. Integret i applikasjonen er det også utviklet muligheter for å gi kontinuerlige tilbakemeldinger og evalueringer av programmets aktiviteter, men det virker ikke til å være en konsistent og fastsatt metode for hvordan dette skal gjennomføres enda. En åpenbar årsak til dette er at Driv fortsatt er i en piloteringsfase. I tillegg er det også utviklet en rekke typer materiell for bruk under de fysiske samlingene, som inngår i workshops og lignende.

AFF har gjennomført valg av lokasjoner, tid og omgivelser, men det er uvisst hvor strategisk AFF har gått til verks i dette. Et eksempel som kan tyde på at dette ikke er tatt veldig store hensyn til er på tidspunktet for en av de fysiske samlingene som ble gjennomført samtidig som det var høstferie på Østlandet. Dette gjorde at flere av deltakerne som holdt til på Østlandet valgte å ikke delta på samlingen.

#### 6.4.2 ANBEFALTE PUNKTER FOR EVALUERING AV UTVIKLINGSFASEN

Her er et knippe punkter med indikatorer vi mener kan være nyttige for Driv når det skal gjennomføres en evaluering av utviklingsfasen:

- ▶ Er det blitt utviklet en overordnet programstrategi og et budsjett for å effektivt håndtere gjennomføringen av programmet for å oppnå programmets målsetninger?
- ▶ Er det blitt utviklet et hensiktsmessig modifisert og brukervennlig læringsmateriell som er tilpasset både deltakerne og instruktørene for å lære bort innholdet effektivt?
- ▶ Er det blitt utviklet materiell før programmets forskjellige aktiviteter som forbereder deltakerne tilstrekkelig?
- ▶ Er det blitt utviklet verktøy for å gi tilbakemeldinger og evaluere programmet, slik at disse er klare til bruk før, under og som oppfølging av programmet?
- ▶ Er det satt opp en timeplan for programmet og dets aktiviteter, og er det blitt satt hensiktsmessige omgivelser og lokasjoner?
- ▶ Er det blitt utviklet en strategi for utvelgelse av riktige deltakere for programmet?

For en sjekklister med punkter knyttet til utviklingsfasen, se vedlegg 5.





## 6.5 Implementering av programmet

I det man kommer til implementeringsfasen skal man begynne å operasjonalisere det som er blitt designet og utviklet med formål om å oppnå de ønskede resultatene. Det er i dette steget i ADDIE-syklusen at læringen og utviklingen i programmet finner sted. Her skal de forskjellige aktivitetene gjennomføres, der instruktørene, materialet, ressursene og deltakerne skal interagere med hverandre, erfare og ta i bruk programmets konsepter og tilnærminger (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 233).

Dersom de foregående stegene med analyse, design og utvikling har blitt gjennomført på en god måte er det større sjanse for en vellykket implementering. Ifølge Chaplowe & Cousins (2016), vil hvorvidt målsetningene er formet av analysefasen bestemme sannsynligheten for at deltakerne ikke bare skaffer seg ny kunnskap, ferdigheter og holdninger—men også om dette blir overført og tatt i bruk i deltakernes egne organisasjoner.

For Driv kan dette handle mye om hvordan instruktørene setter opp, bruker og gjennomfører læringsaktivitetene ut fra omgivelsene, deltakerne og den overordnede læringsprosessen. Altså er implementeringsfasen et steg hvor hva som må tilrettelegges og tas hensyn til i gjennomføringen av programmet. Her fokuserer Chaplowe & Cousins (2016) på tre viktige deler i gjennomføringen av læringsaktivitetene: hvordan introduseres aktiviteten, hvordan legges det til rette for aktiviteten underveis, og hvordan avsluttes den.

### 6.5.1 ANTATT GJENNOMFØRTE IMPLEMENTERINGSTILTAK

Driv er ved tidspunktet denne rapporten blir skrevet fortsatt i en piloteringsfase, og har ikke gjennomført en implementeringsfase enda. Likevel kan AFF basere seg på hensynene og betraktningene som implementeringsfasen baserer seg på, som er nevnt overfor, for å vurdere og evaluere hvordan piloteringen er blitt iverksatt.

### 6.5.2 ANBEFALINGER FOR EVALUERING AV IMPLEMENTERINGSFASEN

Her følger et knippe punkter med indikatorer vi mener kan være nyttige for Driv når det skal gjennomføres en evaluering av implementeringsfasen:





- ▶ Har AFF forsikret seg om at konsulentene, digitale læringsverktøy, omgivelsene for opplæring, materiell, utstyr, og andre hjelpemidler er blitt klargjort for gjennomføring?
- ▶ Har gjennomføringen på en hensiktsmessig måte lagt til rette for effektiv
  - i. Kommunikasjon, presentasjoner og forklaringer?
  - ii. Bruk av spørsmål og lytting?
  - iii. Kulturell kompetanse for å interagere med deltakere med ulike kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunner?
  - iv. Bruk av ulike (blandede) hjelpemidler i konsulentenes presentasjon av programinnhold og deltakernes læring?
  - v. Diskusjon og oppsummerende samtaler etter aktiviteter?
  - vi. Samkjøring av gjennomføring med mer enn en konsulent?
  - vii. Håndtering av forstyrrende atferd?
  - viii. Tidsbruk?
- ▶ Er programmet tilrettelagt for å støtte de 14 prinsippene i voksenlæring:

<b>Prinsippene om voksenlæring</b>
1. <i>Det er viktig å etablere trygge og respektfulle omgivelser, siden voksne lærer bedre når de føler seg trygge og respektert.</i>
2. <i>Det er viktig å imøtekomme behovet for å vite, noe som innebærer at voksne foretrekker å vite hva, hvorfor og hvordan de skal lære.</i>
3. <i>Tilby en strukturert og fleksibel progresjon, siden voksne foretrekker læring som er godt organisert.</i>
4. <i>Styrke deltakernes selvfølelse ved genuin deltakelse, siden voksne vil ha et fullstendig ansvar for sin egen læring.</i>
5. <i>Benytt seg av tidligere erfaring, siden voksne foretrekker læring som bygger på deres tidligere erfaringer.</i>
6. <i>Gjør opplæringen relevant og meningsfull, siden voksne foretrekker praktisk læring som imøtekommer deres behov.</i>
7. <i>Tilby direkte opplevelser, siden voksne lærer best ved å gjøre ting selv.</i>
8. <i>Gjør opplæringen aktiv, morsom og utfordrende, siden voksne lærer mer når opplæringen er engasjerende og tilfredsstillende.</i>
9. <i>Benytt ulike metoder for å aktivere ulike sanser, siden voksne trenger en blanding av læringstilnærminger for å lære godt.</i>
10. <i>Differensiere læringen, siden voksne lærer bedre og mer effektivt når opplæringen er skreddersydd til ulike læringsbehovene voksne har.</i>
11. <i>Anvend samarbeidende læring, siden voksne lærer effektivt fra hverandre.</i>
12. <i>Inkluder praktisering og repetisjon, siden voksne trenger å forsterke læringen sin ved repetisjon.</i>





- |   |
|---|
| 13. <i>Design for førsteinntrykks- og sisteinntrykkseffekter, siden voksne husker best hva de har lært først og sist i en sekvens.</i>                    |
| 14. <i>Gi tilbakemelding og positiv forsterkning, siden voksne ønsker å vite at de lærer og utvikler seg, og ønsker oppfordringer i læringsprosessen.</i> |

## 6.6 Progamevaluering

Evalueringsfasen, som er det siste steget i ADDIE-syklusen, skal sikre at det gjennomføres en systematisk gjennomgang og vurdering av verdien og effekten av Driv som et lederutviklingsprogram. Likevel om dette er det siste steget i ADDIE-modellen, er det viktig at evalueringen er nøye planlagt og designet allerede i både design- og utviklingsfasene. Som følge av det kan man sikre at målsetningene er målbare og at det eksisterer verktøy på forhånd for å vurdere hvorvidt ønskede resultater er oppnådd (Chaplowe & Cousins, 2016, s. 271).

Det er også helt sentralt for vår anbefaling at Driv burde ta i bruk evaluering som en kontinuerlig prosess, både før, under og etter hvert steg i ADDIE-syklusen. Men evaluering kan også ha stor nytte som et siste steg i seg selv. Resultatene man får fra evalueringen skal brukes for å guide beslutninger angående forskjellige elementer i programmet (som oppsett, gjennomføring og resultater) i tillegg til programmets overordnede utvikling, modifisering eller nedleggelse. Ved å gjennomføre en velveid evalueringsfase kan AFF få en vurdering av kvaliteten og effektiviteten til Driv, og sikre at AFF får samlet, analysert og kommunisert viktige funn som kan svare på nøkkelspørsmål for når man skal videreutvikle og forbedre Driv.

Evalueringsfasen slik som ADDIE-syklusen er satt opp blir i form av en summativ evaluering. Den kan hjelpe AFF å svare på noen grunnleggende spørsmål for evaluering (Patton, 2012, s. 3) som setter opp en sekvens som kartlegger: hva har skjedd i gjennomføringen, hvilken betydning har det hatt, og hvilke anbefalinger kan gis for programmet?

### 6.6.1 DRIVS FORSLAG TIL OPERASJONALISERING AV EVALUERING

Driv er som nevnt fortsatt i en piloteringsfase og programmet har som følge av det ikke gjennomført denne fasen enda. Vi har likevel mottatt noen forslag til hvordan de har tenkt å gå til verks for å operasjonalisere evalueringen av Driv ut fra de overordnede målene deres:





- ▶ Å øke verdien av lederskapet ditt i virksomheten din på helt nye måter.
  - ix. *Indikator:* I hvor stor grad har du eksperimentert med nye metoder i virksomheten din?
- ▶ Et mål om å bruke de samlede ressursene i gruppen
  - x. *Indikator:* I hvor stor grad har du hatt utbytte av å dele erfaringer med de andre i læringsteamet ditt?
- ▶ Å øke verdiskapning i virksomhetene til deltakerne
  - xi. *Indikator:* I hvor stor grad har du kommet videre i arbeidet med prosjektet du tok med deg inn i Driv? (Fremgang og produktivitet?)
- ▶ Å involvere flokken i læringen
  - xii. *Indikator:* I hvor stor grad har teamet ditt fått utbytte av det du har lært og erfart gjennom Driv-løpet?

### 6.6.2 ANBEFALINGER FOR EVALUERING AV DRIV

Ut fra AFFs forslag til hvordan de kan operasjonalisere evalueringen av Driv målsetningene nevnt ovenfor, har vårt prosjekt avdekket noen resultater som kan være verdt å merke seg. For det første er flere av spørsmålene enkle å svare på, i hvert fall til en viss grad. Funnene våre har også gitt oss anledning til å gjøre noen antakelser om hvilke svar noen av deltakerne i Driv kunne gitt på disse spørsmålene. For det første fikk vi ikke høre noen eksempler på at deltakerne har eksperimentert med nye metoder i virksomheten sin, likevel om vi eksplisitt spurte de om de hadde tatt i bruk noen av verktøyene i arbeidshverdagen. For det andre har intervjuene våre ikke gitt oss hensiktsmessige funn for å antyde hvorvidt deltakerne har fått ekstra drahjelp til å arbeide effektivt med prosjektene de tok gjennom deltakelsen deres. Funnene våre har derimot gitt oss antydninger om at det virker til å ha vært verdifullt for deltakerne å dele erfaringer med andre i læringsgruppene deres.

Forslaget til operasjonalisering som AFF har gitt oss er utelukkende deltakerfokuserte. Som nevnt er en av våre hovedfunn at evalueringen ikke bør begrenses til å utelukkende evaluere deltakernes opplevelse av Driv. Derfor anbefaler vi at AFF selv, og/eller med bruk av en tredjepart bør evaluere flere dimensjoner ved programmet. Her kan ADDIE-rammeverket gi en





god pekepinn på hvordan det kan gjennomføres. Det åpner for muligheten til å også evaluere konsulentenes opplevelser, ledelsen i Drivs opplevelser, og analysen, designet, utviklingen og implementeringen av programmet. Vår vurdering er at dette vil kunne gi AFF et bedre informasjonsgrunnlag å basere Drivs videre utvikling.

### 6.6.3 HVORDAN EVALUERE EVALUERINGSFASEN

For at AFF skal kunne gjennomføre en god vurdering av evalueringsfasen til Driv bør de ha klargjort gode svar på noen viktige spørsmål: Hva slags data er det AFF ønsker å hente inn, og hvilken informasjon behøver man for å måle hvor vellykket og funksjonelt programmet har vært? Ut fra dette må AFF benytte seg av evalueringsmetoder som gir slike data. Er det tilstrekkelig med tilfredshetsmålinger, eller er det mer dyptgående data de trenger? For Driv kan dette baseres på hvorvidt læringen har fungert slik de ønsket, om den er blitt tatt i bruk og overført til organisasjonen til deltakerne, og om “flokken” til deltakerne i tilstrekkelig grad er blitt involvert ut fra målene. Driv har også gjennom programdirektørens uttrykte målsetning et ønske om å innefatte en overordnet samfunnsnytteverdi i programmet, i form av bedre samfunnsborgere og fokus på bærekraft. Er dette også noe som bør måles, og hvordan skal det gjøres? Dette er viktige spørsmål som våre funn kan tyde på at AFF bør ta hensyn til.

Her er et knippe punkter med indikatorer vi mener kan være nyttige for Driv når det skal gjennomføres en evaluering av evalueringsfasen:

- ▶ Er det blitt designet og utviklet verktøy og metoder for å evaluere og vurdere programmet tidlig, som del av det overordnede designet og utviklingen av Driv?
- ▶ Er det blitt identifisert passende indikatorer for å veilede evalueringen av programmet?
- ▶ Er formålet med evalueringen og målsetningene som skal vurderes tydelig definert?
- ▶ Har AFF forsikret seg om at evalueringen og dens omfang er praktisk og realistisk å gjennomføre basert på de ressursene og tidsrammen man har til rådighet?
- ▶ Er det blitt identifisert hvilke metodologiske begrensninger den valgte programevalueringen vil ha?





- ▶ Er det blitt identifisert hvilke personer som skal gjøre funnene fra resultatene i evalueringen tilgjengelig, og er det utviklet hensiktsmessige formater for rapportering av disse funnene?
- ▶ Er det oppstått funn som gir nyttig informasjon man kan basere fremtidige prosesser og metoder for evaluering på?

For en sjekkliste med punkter knyttet til evalueringsfasen, se vedlegg 5.





## 7 KONKLUSJON

Våre funn tyder på at sammenhengen mellom programmenes programteori og programlogikk, målsetninger og deltakerkarakteristikker er sentrale dimensjoner for å undersøke programmenes verdi. Vi har identifisert aktuelle indikatorer som kan benyttes som både en generisk evalueringsmodell, som en del av en form for indikatorbank, men også som kan brukes i evaluering av Driv spesifikt. Spesielt de indikatorene som retter seg inn mot blandet læring vil være særlig verdifulle å undersøke for Driv. ADDIE-modellen kan benyttes som et rammeverk for å sørge for et kontinuerlig fokus på evaluering og ivareta en systematikk rundt hvordan evalueringspraksis kan foregå. Det viktigste vil uansett være å ha et bevisst forhold til evaluering og ønske å utvikle seg videre basert på evaluering, selv om man selvsagt må kritisk vurdere hva som kan være nyttig og hva som er basert på et for tynt grunnlag til at man kan gå videre med det.

Evalueringsmodellen til Driv er basert på indikatorene som også er presentert som en generisk indikatorbank uavhengig av program. Det viktigste for å få en skreddersydd evalueringsmodell for Driv er at man kritisk vurderer hvilke indikatorer som kan være hensiktsmessige å benytte og hva man skal fokusere på i evalueringen, uten at man gjør det for omfattende, slik at evalueringstrøtthet slår inn.

Som en del av en videreutvikling og operasjonalisering av AFFs modell for evaluering av lederutviklingsprogrammer, har vi i lys av funnene og relevant teori, gitt en anbefaling om at en helhetlig tilnærming med utgangspunkt i en indikatorbank blir viktig. Man bør ikke kun evaluere ut fra deltakernes ståsted og umiddelbare reaksjoner, men evaluere og kvalitetssikre selve prosessen og se etter vanskeligere målbare indikatorer om nytten av lederutviklingsprogram for organisasjoners resultater. Dette kan gjøres ved hjelp av et monitorerings- og evalueringsrammeverk basert på en ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation). Rammeverket i prosjektet er tilpasset Driv, og bidrar til at monitorering og evaluering blir en kontinuerlig og sirkulær prosess, som benyttes i hver enkelt av modellens faser.







## 8 LITTERATURLISTE

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211
- Alliger, G. M., Tannerbaeum, S. I., Bennet, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Chaffin, T. (2018). Library Instruction, Net Promoter Scores, and Nudging beyond Satisfaction. *University Libraries Publications*. 26. [https://openscholarship.wustl.edu/lib\\_papers/26/](https://openscholarship.wustl.edu/lib_papers/26/)
- Chaplowe, S., & Cousins, J. (2016). Training analysis. In S. Chaplowe, & J. Cousins *Training Analysis* (pp. 147-176). SAGE Publications, Inc,
- Crane, P. B. (2005). *The KaosPilots and the Contemporary Higher Education Sector*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Det Norske Akademis ordbok*. (n.d.). Hentet 17.11.2022 fra <https://naob.no/ordbok/dimensjon>
- Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245
- Hamtini, T. (2008). Evaluating e-learning programs: An adaptation of Kirkpatrick's model to accomodate e-learning environments. *Journal in computer science*
- Hofseth, S. V., Warland, G. S., Alexandersen, L. S., Hovden-Undseth, M. R., Odland, K. M., Akthar, M. H., (2021). Evaluering av ledelsesprogram. Prosjektforum ved Universitetet i Oslo.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781071878712>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications Ltd.





- Leegaard, M. (2015). Kvaliteten på kvalitativ forskning. *Sykepleien Forskning*, 14(53932).  
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2019.53932>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Enquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Lincoln, Y.S., Lynham, S.A. & Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. utgave; s. 97–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mattox, J. (2013). Why L&D Needs Net Promoter Score. *Inside Learning Technologies & Mjøberg, A.G. (2017). Studentaktiv forskning - Metode(r) for utvikling av kompetanse. I L. Frers, K. Hognestad og M. Bøe (Red.) Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 97-120). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Montano, D. E. & Kasprzyk, D. (2008). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. In: K. Glanz, B. K. Rimer & K. Viswanath (ed.). *Health behavior and health education. Theory, research and practice*. Jossey-bass
- O'Leary, Z. (2007). *The Social Science Jargon Buster*. Sage
- Moxnes, P. (2019). *Samspill og ledelse. Erfaringer med lederutvikling*. Fagbokforlaget
- Patton, M. Q. (2012). *Essentials of Utilization-Focused Evaluation*. SAGE Publications.
- Phillips, J. J. (2012). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Routledge.
- Pollard, R. (2017, November 30). *Course Planning – UF Instructor Guide*. Pressbooks.  
<https://ufl.pb.unizin.org/instructorguide/chapter/course-planning/>
- Renner, D., Weitzel, T., Laumer, S. (2014). Effectiveness and efficiency of blended learning – a literature review.
- Seale, C. (2017). Researching society and culture. Sage.  
*Skills*, 135-140.
- Treharne, G. J., & Riggs, D. W. (2015). Ensuring Quality in Qualitative Research. *Qualitative Research in Clinical and Health Psychology*, 57–73. [https://doi.org/10.1007/978-1-137-29105-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-137-29105-9_5)

Alle kilder som er brukt i denne rapporten er oppgitt.





## 9 VEDLEGG

### Vedlegg 1: Modell fra Prosjektforum 2021



### Vedlegg 2: Intervjuguide for programdirektørene

#### Generelt

- Litt om bakgrunn
  - Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
  - Hvilken utdanningsbakgrunn har teamet ditt?
  - Hvor lang arbeidserfaring har du i AFF
  - Hvor lang arbeidserfaring har teamet ditt i AFF?
  - Hva gjorde du før du ble programdirektør i AFF?

#### Om programmet du er programdirektør for

- Hvordan er programmet utformet?
  - Dersom Driv: frekvens for samlinger, varighet på samlingene, lokasjon
  - Dersom andre programmer:
- Hvordan vil du beskrive deltakerne på programmet?
  - Fra hvilken type sektorer?
  - Fra hvilken type bedrifter?
  - Hva er deres bakgrunn (erfaring, posisjon og livssituasjon)?
- Hva er erfaringene dine med programmet?
  - Gjennomføring av programmet?
  - Deltakernes tilbakemeldinger?





- Hvordan bidrar dere til at deltakernes psykologisk trygghet på programmet?

### Om mål for programmet

- Hva er målet til AFF?
- Hva er AFF sine ambisjoner for programmet?
- Hvilke mål har AFF knyttet til gjennomføringen av programmet?
- Hva ønsker AFF at deltakerne skal få ut av programmet?
  - På kort sikt?
  - Og på lang sikt?
- Hva ønsker AFF at deltakerne skal få ut av programmet?
  - På kort sikt?
  - Og på lang sikt?
- Hva ønsker deltakerne selv å få ut av programmet?
  - På kort sikt
  - Og på lang sikt?
- Hva ønsker oppdragsgiverne (bedriftene) å få ut av programmet?
  - På kort sikt
  - Og på lang sikt?
- Hvordan dannes målsetningene for programmet?
  - I samarbeid med oppdragsgiver?
  - I samarbeid med oppdragsgiver?
- I hvilken grad oppstår det målkonflikter for deltakere?
- Hvordan løser dere eventuelle målkonflikter?

### Om måling av programmet

- Hvilke kriterier (indikatorer) bruker du for å måle målsetningene?
- Hvordan måler AFF på kriteriene?
  - Når måler dere?
  - Hva slags data samles inn?
  - Hvorfor?
- Hvilke indikatorer skulle du ønske at du kunne måle av programmet?
- I hvilken grad og hvordan måles effekt av programmet?
- Hvor høy svarprosent forventer AFF på målinger knyttet til respons?
- Hvordan kan AFF vite at det som måles er riktig og relevant i deltakerens arbeidsmiljø?
- Deles resultatene av målinger med oppdragsgiver?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Vil du legge til noe som vi ikke har fått snakket om?





### Vedlegg 3: Intervjuguide for deltakerne

- Innledning om oss

#### OM MÅL, FORVENTNINGER OG OPPLEVELSER

- Hvorfor deltar du på Driv?
- Kan du beskrive målene for Driv?
- Hva ønsker du å få ut av programmet?
- Hva ønsker arbeidsgiveren din at du skal få ut av programmet?
- Hvordan opplever du programmet?
  - Svarer det til forventningene?
- Opplever du at verktøyene du får på Driv som nyttige for arbeidshverdagen?
  - Eksempler?
- Hvordan vil du beskrive tilknytningen din til instruktørene på programmet?
- I hvilken grad du føler deg trygg på instruktørene i programmet?
- Hvordan vil du beskrive tilknytningen din til de andre deltakerne på programmet?
- I hvilken grad føler du deg trygg på de andre deltakerne i programmet?
- Har du noen forslag til forbedringer?

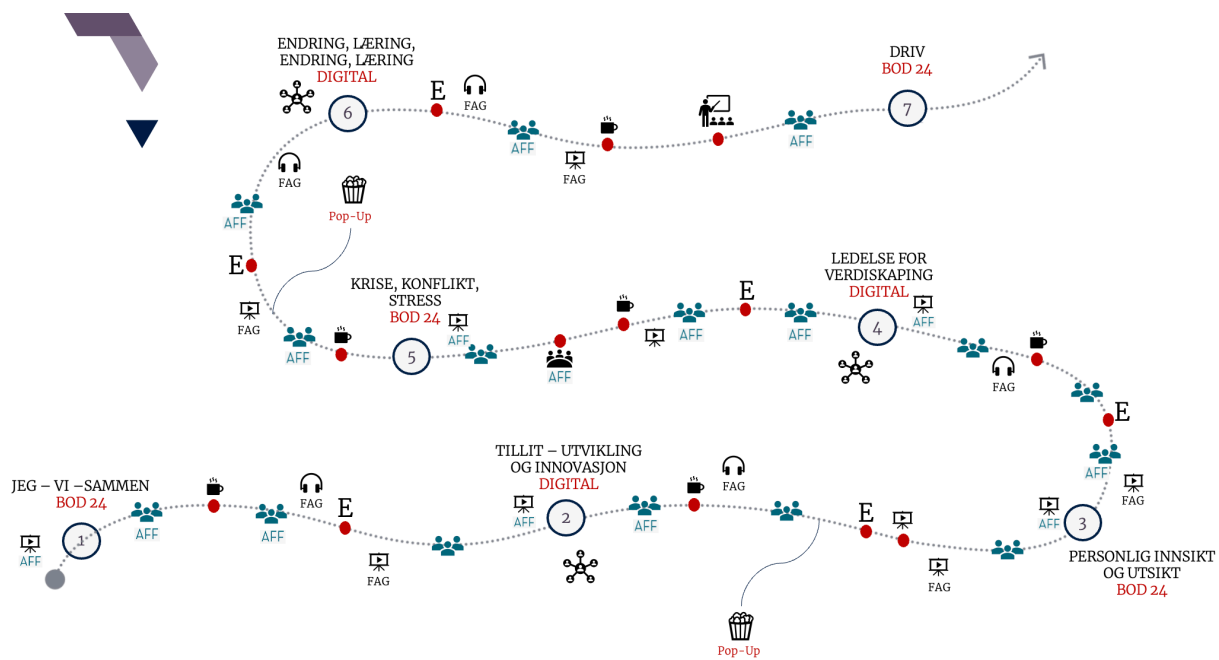
#### OM METODER FOR EVALUERING AV DRIV

- Hva synes du er viktig å tenke på når deltakere skal gjennomføre evaluering av Driv? (eks. tidspress)
- Hvordan ville du foretrekke å evaluere Driv?
- Kan du rangere følgende måter å evaluere på fra mest til minst foretrukket?
  1. Intervju
  2. Spørreskjema
  3. Evaluering i Motimate som en oppgave
  4. Andre måter evaluere på enn det som er foreslått?
- Hvorfor foretrekker du alternativ x?
- Hvorfor rangerer du alternativ y lavest?
- Hva synes du er et passende antall evalueringer av programmet?
- På hvilke tidspunkter i programmet kunne det passe best å gjennomføre en evaluering?





## Vedlegg 4: De 7 stegene i Driv





## Vedlegg 5: Spørsmål og indikatorer for evaluering ut fra ADDIE-modellen

(Chaplowe & Cousins, 2016, s. 143-147, vår oversettelse)

### *Opplæringsanalyse*

Har du...

- Identifisert og fått innspill fra relevante aktører i overvåkings- og evalueringsoplæring?
- Avgjort hvorvidt opplæringen er nødvendig og vil være nyttig? Hvilken informasjon finnes om at opplæring er påkrevd?
- Vurdert utfordringene og støtten til å drive overvåkings- og evalueringsoplæring?
- Identifisert de ønskete resultatene av opplæringen?
- Designet opplæringsevalueringen i samspill med målene for opplæringen for å forsikre deg om at disse er relevante for å oppnå ønskede resultater og operasjonalisert slik at målene er målbare?
- Designet en oppfølgende opplæring for å støtte overføringen av læring etter opplæringen er fullført?
- Bestemme hvorvidt det er noen spesifikke overvåkings- og evalueringskrav eller andre krav som det er behov for å vurdere før man gjennomfører M&E-opplæringen?
- Identifisert spesifikke M&E-oppgaver og mulige forskjeller mellom kunnskap, ferdigheter og holdninger og deres konsekvenser for opplæringen?
- Analysert de lærendes preferanser for å tilpasse opplæringens design?
- Analysert opplæringskonteksten (for eksempel organisatorisk støtte for å tilpasse potensialet og designet av opplæringen)?
- Identifisert og vurdert andre potensielle kilder for læring som kan imøtekomme og supplere målene i M&E-opplæringen?
- Identifisert noen eksisterende eller tilgjengelige ressurser som kan brukes i M&E-opplæringen (for eksempel menneskelige, finansielle eller materielle)?
- Identifisert en foretrukket formidlingsmedium, sted og tidsperspektiv for M&E-opplæringen?
- Identifisert mennesker som er ansvarlige for håndteringen av M&E-opplæringen?
- Identifisert potensielle opplæringsutfordringer og problemer som kan oppstå?





- Forberedt en opplæringsanalyserapport for å tilpasse opplæringen utvikling og for å kommunisere med viktige aktører?
- Forsikret deg om at opplæringen støtter oppunder de 14 prinippene for voksnes læring:
  1. Etablere et trygt og respektfullt miljø?
  2. Ivareta behovet for å kunne vite
  3. Tilby en strukturert, men likevel fleksibel progresjon
  4. Støtte opp under genuin deltakelse
  5. Benytte tidligere erfaringer
  6. Sørge for at opplæringen er relavant og føles meningsfull
  7. Gi direkte opplevelser
  8. Gjør opplæringen aktiv, morsom og utfordrende
  9. Bruk metoder som stimulerer flere sanser
  10. Differensier opplæringen
  11. Anvend samarbeidende læringsaktiviteter
  12. Inkluder praktisering og repetisjon
  13. Utnytt effekter av at ting som presenteres først og sist huskes best
  14. Gi tilbakemelding og positive oppfordringer

### ***Opplæringsdesign***

Har du...

- Identifisert opplæringsmålene som er relevante og realistiske å ivareta for å imøtekomme læringsbehovene?
- Designet SMARTE-læringsmål (spesifikke, målbare, oppnåelige, relevante og som kommer til rett tid) med en klar forbindelse til kunnskap, ferdigheter og holdninger og forventete prestasjoner på M&E-opplæringen?
- Identifisert vurderingsmetoder for læringsmålene?







- Organisert lærestoffet i en sammenhengende opplæringsprogresjon som passer den enkelte deltakers læringspreferanser, for eksempel basert på tidligere kunnskap om og opplevelser med M&E-opplæring?
- Designet en opplæringslæreplan med aktiviteter og metoder som er tilpasset læringsmålene, deltakernes læringspreferanser, opplæringsens tidsramme og ulike måter å gjennomføre opplæringen på?
- Forsikret deg om at lærestoffet og planen for opplæringen (aktiviteter og metoder) ivaretar og støtter oppunder prinsippene for voksnes læring?

### ***Opplæringutvikling og forberedelse***

Har du...

- Utviklet en overordnet opplæringsstrategi og budsjett for effektivt å håndtere M&E-opplæring og oppnå opplæringsmål?@
- Bekreftet en forpliktelse til å imøtekomme viktige aktørers behov å godkjenne M&E-opplæringen?
- Utviklet, tilpasset og modifisert et passende lærestoff for å realisere opplæringsplanen?
- Forsikret deg om at lærestoffet er enkelt organisert, brukervennlig, og tilpasset både deltakere og instruktører?
- Utviklet materiell før opplæringen tar til (som for eksempel spørreskjema eller individuelle opplæringsplaner) for forberede deltakerne?
- Utviklet verktøy for vurdering og evaluering slik at disse er klare til bruk før, under og som en oppfølging av opplæringen?
- Identifisert supplerende opplæringsmateriell og –ressurser for å utfylle M&E-opplæringen og oppfølgingen?
- Gjennomgått opplæringen og evalueringsressurser og pilotert opplæringen?
- Satt opp en timeplan for opplæringen og identifisert og forberedt passende opplæringsfasiliteter?
- Valgt ut og forberedt deltakerne på M&E-opplæringen?
- Forberedt opplæringsmateriell, for eksempel kopier, utdypende lærestoff, elektronisk utstyr og opplæringsvektøy med videre?
- Forberedt annen praktisk organisering av opplæringen, slik som transport, servering og måltider?





### ***Implementering av opplæringen***

Har du...

- Forsikret deg om at deltakere, konteksten for opplæringen, læremateriell, verktøy og annet er tilgjengelige i opplæringen?
- Fremmet M&E-opplæringen gjennom effektiv:
  - Kommunikasjon, presentasjon og forklaringer?
  - Spørsmål og lytteferdigheter?
  - Kulturell kompetanse for å best mulig kunne samhandle med mennesker med ulike kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunner?
  - Bruk av ulike opplæringsverktøy i både undervisning av deltakere og instruktører?
  - Diskusjoner og aktive gjennomganger i etterkant av aktiviteter?
  - Forsterking av opplæringen med mer enn en instruktør?
  - Mestring av ulike utfordrende atferd?
  - Tidshåndtering?

### ***Opplæringsevaluering***

Har du...

- Meningsfullt involvert viktige aktører i evaluering av opplæringen for å sørge for forståelse, støtte og bruk av evaluering?
- Designet og utviklet evaluerings- og vurderingsverktøy tidlig som en del av den overordnede opplæringens design og utvikling?
- Utviklet en evalueringsplan for å veilede opplæringsevalueringen og kommunisere med andre?
- Identifisert passende indikatorer for å lede an i evalueringen av opplæringen?
- Tydelig definert formålet med evaluering og formålene for å kunne imøtekomme viktige aktørers behov?
- Forsikret om at opplæringsevalueringen gir oppmerksomhet til ulike nivåer å måle resultater på?





- Forsikret deg om at evalueringen og dens formål er praktisk og realistisk med de tilgjengelige ressursene, tiden og kapasiteten?
- Identifisert evalueringsspørsmål og kriterier til å tydeliggjøre målene for evalueringen?
- Designet evalueringen, slik at den benytter flere metoder og triangulerer mellom ulike datakilder, med oppmerksomhet rettet mot ulike potensielle uforutsette resultater?
- Identifisert metodologiske begrensninger i opplæringsevalueringen?
- Ivarettatt prinsipper for evaluering og etikk?
- Artikulert anbefalinger for opplæringen som fokuserer på spesifikke handlinger for oppfølging av opplæringen?
- Identifisert viktige publikum for å skille mellom ulike funn fra evalueringen og tilpasse rapporteringen av funnene til ulike målgrupper?
- Identifisert læringserfaringer for å tilpasse prosessen og metodologien I framtidig opplæringsevaluering?





## Vedlegg 6: Norsk senter for forskningsdatas (NSD) vurdering av prosjektet

**Referansenummer**

459737

**Type**

Standard

**Dato**

05.10.2022

**Prosjekttittel**

Prosjektforum AFF 2022

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

**Prosjektansvarlig**

Beate Karlsen

**Student**

Kai Atte Raasakka

**Prosjektperiode**

23.08.2022 - 20.12.2022

**Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

**Rettslig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 20.12.2022.

**Kommentar**

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.





LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER** Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

