

HOVEDTITTEL: "HER SYDER DET JO AV SMÅPRAT!"

Undertittel:

*En studie om kunnskapsutvikling i uformelle samtaler
på Telenor Kundeservice Bedrift.*

Av

MERETHE LERVÅG OG VIVIAN M. LUTH-HANSEN

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København
(CBS) og Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus
Universitet (DPU)
for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2013



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-
/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER**

Forfatter(e): Merethe Lønning
Vivian M. Luth-Hansen

Tittel: "HVEDAN KAN VI FØRSTÅ UFERDELE
SAMTALER I ET KUNNSKAPSUTVIKLINGSSYSTEM?"

Studieprogram: MASTEE I KUNNSKAPSLEDELSE

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 8. august 2013

Merethe Lønning
underskrift

underskrift

underskrift

Vivian M. Luth-Hansen
underskrift

underskrift

underskrift

Forord

Denne masteravhandlingen markerer sluttstreken for våre år på MKL studiet. Lite visste vi om hva som lå foran oss den januar dagen i 2011 da vi møttes på Levanger. Vi var en broket forsamling representert fra mange ulike yrker og fra store deler av landet.

Den muligheten vi har hatt til å fordype oss i kunnskapsledelse har vært unik. De første semestrene ble vi ført inn i lærestoffet av kyndige forelesere og vi som studenter støttet oss på hverandre med paper skriving og diskusjoner. Vi takker for følget til alle MKL studenter i vårt kull.

Dette siste året har vi fordypet oss i vår egen avhandling og kun forstyrret kollegaer og andre som har vært mer eller mindre interessert i våre refleksjoner over kunnskap og samtale.

V må først og fremst få takke avdelingslederen og hennes lederteam på Kundeservice Bedrift som har latt oss bruke dem som case. Vi har alltid følt oss velkomne med spørsmål, og har blitt tatt godt imot!

I tillegg må vi takke våre familier for den tålmodighet de har vist oss når vi som Albert Åberg har sagt: "skal bare skrive masteravhandlingen først ...". Vi forstår nå at det å ha familie som er der, selv om vi har vært inne i vår masterboble er gull verdt. TAKK!

Veileder for denne avhandlingen har vært Erlend Dehlin. Vi vil også rette en takk til ham for samtaler og tålmodighet mens vi jobbet oss gjennom "blåbærtur" i fjor høst uten helt å være sikre på hva vi skulle finne. Men vi fant og han var der for oss i fin balansegang mellom motivatorrollen og "spark bak" - rollen.

Innholdet i denne avhandlingen står vi som forfattere bak.

Merethe Lervåg
Vivian M. Luth - Hanssen
August 2013

Sammendrag

Vi har undersøkt hvordan vi kan forstå uformelle samtaler i kunnskapsutvikling i en avdeling i Telenor, som heter Kundeservice Bedrift. Konklusjonene våre er interessante for både ledere og medarbeidere som er opptatt av kunnskapsutvikling. Det viste seg at uformelle samtaler bidrar til kunnskapsutvikling på en annen måte enn formelle samtaler gjør. Uformelle samtaler er arenaer for erfaringslæring og mesterlære, hvor ekspertise kan utvikles.

Konklusjonene er særlig interessante for ledere av byråkratier som trenger å gi rom for ideutvikling, kreativitet og innovasjon innenfor byråkратиets rammer. Hele Telenorkonsernet styres etter målstyringsprinsipper, på samme måten som hele den offentlige sektoren i Norge gjør. Forskingen vår viser at det lar seg gjøre å bruke målstyring på en måte som gir organisasjonen retning gjennom bruk av mål, samtidig som komplekse responderende prosesser kan vokse frem i de ustyrte og uformelle samtalene. Risikoen ved målstyring som benyttes rigid uten praktisk klokskap er blant annet at de uformelle samtalene ikke får plass.

Problemstillingen er: *Hvordan kan vi forstå uformelle samtaler i et kunnskapsutviklingsystem?* Vi har brukt fire forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen. Disse er:

1. Hvilke samtaleformer finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?
2. Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?
3. Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?
4. Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalene?

Vi har valgt å fokusere på en case. Denne casen har et formelt kunnskapsutviklingsystem med byråkratiske trekk i form av målstyring. Pragmatisk bruk av teorier førte til at vi kombinerte de to hovedteoriene våre. Disse er teoriene om komplekse responderende prosesser og den lærende organisasjonen. Vi har også redegjort for de filosofiske hovedperspektivene på hvordan man kan forstå kunnskap, både fra et strukturelt eller objektivistisk perspektiv og fra et praksisbasert eller prosessuelt perspektiv.

Dataene våre har fremkommet gjennom intervjuer i en pilotundersøkelse, og gjennom en spørreundersøkelse, intervjuer og observasjoner i hovedundersøkelsen. Analysen av dataene er gjort i forhold til de fire forskningsspørsmålene over.

Konklusjonene er likedan organisert ut fra de fire forskningsspørsmålene. I dette kapittelet går vi dypere inn i konklusjonene, som vi har berørt i innledningen her, og utdyper overførbarheten. I tillegg peker vi på flere retninger på videre forskning.

Til sist reflekterer vi over læringsprosessen vår, både sammen og hver for oss.

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Organisering av avhandlingen	6
1.4	Begrepsavklaringer og filosofisk grunnlag	6
1.4.1	Kunnskap	7
1.4.2	Objektivistisk eller strukturelt kunnskapsperspektiv	7
1.4.3	Teknisk rasjonalitet – positivistisk praksisepistemologi.....	8
1.4.4	Praksisbasert eller prosessuelt kunnskapsperspektiv	9
1.4.5	Kunnskaping eller kunnskapsutvikling	11
1.4.6	Kunnskapsarbeider	12
1.4.7	Kunnskapsledelse	13
1.4.8	Samtale.....	13
1.4.8.1	Den matematiske kommunikasjonsteorien.....	14
1.4.8.2	Den relasjonelle kommunikasjonsteorien.....	15
1.4.9	Tilbake til begrepet <i>samtale</i>	16
2	Casebeskrivelse.....	18
2.1	Innledning.....	18
2.2	Beskrivelse av virksomheten	18
2.3	Virksomhetens formelle kunnskapsutviklingssystem	21
2.3.1	Hvilke kunnskapsområder ønsker de å utvikle?.....	21
2.3.2	Evaluering av prestasjoner	21
2.3.3	Trening.....	22
2.3.4	TDP – medarbeidersamtale.....	22
2.3.5	ROS – resultatoppfølgingsamtale	23
2.3.6	Teamsamtaler	23
2.3.7	Kurs og kompetanseutvikling.....	23
2.3.8	Kompetanseutviklere – KU	24
2.3.9	Talentprogram.....	24
2.3.10	Digital kommunikasjon og samhandling – WoW	25
2.3.11	Samtalenes plass i kunnskapsutviklingssystemet.....	25
2.3.12	Fysisk organisering	26
3	Teoretisk forankring	28

3.1	Innledning.....	28
3.2	Komplekse responderende prosesser	29
3.2.1	Komplekse adaptive prosesser	30
3.2.2	Komplekse adaptive prosesser som analogi for menneskelig organisering	33
3.2.3	Symbolisk interaksjonisme	34
3.2.4	Tilbake til komplekse responderende prosesser	37
3.3	Teori om kompleksitetsledelse	38
3.4	Den lærende organisasjonen.....	40
3.4.1	Systemtenkning som den dominerende tenkningen	40
3.4.2	Refleksjon - i - handling og refleksjon - over – handling.....	42
3.4.3	Kritikk av systemteori i forhold til organisering, ledelse og kunnskapsutvikling	43
3.5	Erfaringslæring gjennom refleksjon	44
3.6	Praktisk klokskap og refleksivitet	46
3.7	Ledelse gjennom småprat - LGSP.....	47
4	Metode.....	48
4.1	Innledning.....	48
4.2	Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	48
4.3	Design.....	49
4.3.1	Hvem forsker vi på?	50
4.3.2	Hva forsker vi på?	51
4.3.3	Hvor forsker vi?	52
4.3.4	Hvordan forsker vi?	52
4.3.4.1	Pilotundersøkelse	53
4.3.4.2	Kvantitativ undersøkelse med samtalematrikse	53
4.3.4.3	Fokusgruppeintervju	54
4.3.4.4	Gjennomføring av intervju.....	54
4.3.4.5	Gjennomføring av observasjon	55
4.3.4.6	Transkribering av intervju.....	56
4.3.4.7	Transkribering av observasjon	57
4.4	Utfordringer knyttet til troverdighet.....	58
4.5	Etiske utfordringer	59
5	Analyse.....	61
5.1	Innledning.....	61

5.2	Forskningsspørsmål 1. Hvilke typer samtaler finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?	61
5.2.1	Innledning	61
5.2.2	TDP samtaler	62
5.2.3	ROS samtaler.....	66
5.2.4	Uformelle samtaler	69
5.2.5	Problemløsningssamtaler.....	70
5.2.6	Småprat for å skape gode relasjoner.....	71
5.2.7	Småprat som skaper trivsel.....	72
5.2.8	Samtaler som coaching.....	73
5.2.9	Samtaler som skaper tillit	74
5.2.10	Teammøter	75
5.2.11	Oppsummering av hvilke typer samtaler vi finner i kunnskapsutviklingssystemet	76
5.3	Forskningsspørsmål 2. Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?.....	77
5.3.1	Innledning	77
5.3.2	Sammenhengen mellom formelle og uformelle samtaler	77
5.3.3	Sammenhengen mellom uformelle samtaler, deltakelse, eierforhold og likeverdighet.....	79
5.3.4	Sammenhengen mellom uformelle samtaler og refleksjon.....	80
5.3.5	Sammenhengen mellom uformelle samtaler og mesterlære.....	81
5.3.6	Sammenhengen mellom uformelle samtaler og erfaringslæring	83
5.3.7	Sammenhengen mellom uformelle samtaler og trening	85
5.3.8	Sammenhengen mellom uformelle samtaler og tilbakemeldinger som læringsaktiviteter	87
5.3.9	Oppsummering av sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling	89
5.4	Forskningsspørsmål 3. Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?	89
5.4.1	Innledning	89
5.4.2	Målstyring og "enkle regler" som forutsetning	90
5.4.3	Fysiske forutsetninger for uformelle samtaler	94
5.4.4	Tid som forutsetning.....	98

5.4.5	Ledelse og lederne som forutsetning for uformelle samtaler.....	99
5.4.6	Oppsummering av hvilke forutsetninger i organisasjonen som understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling.....	103
5.5	Forskningsspørsmål 4. Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalerne?	104
5.5.1	Innledning	104
5.5.2	Kunnskap om tjenester og produkter	105
5.5.3	Kunnskap om kundebehandling – salg og service.....	106
5.5.4	Kunnskap om arbeidslivet	108
5.5.5	Kunnskapsutvikling hos lederne	111
5.5.6	Oppsummering av hvilken type kunnskap som utvikles i de uformelle samtalerne.....	113
6	Konklusjoner.....	114
6.1	Innledning.....	114
6.2	Hovedkonklusjoner.....	114
6.2.1	Det skjer kunnskapsutvikling i de uformelle samtalerne.....	114
6.2.2	Lederne bruker uformelle samtaler til personalledelse.....	115
6.2.3	Pragmatisk bruk av teorikombinasjon	115
6.2.4	Balanse mellom målstyring og selvorganisering	115
6.2.5	Uformelle samtaler skaper annen type kunnskap enn formelle samtaler	116
6.3	Hvilke samtaleformer finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?	116
6.4	Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?	117
6.5	Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?.....	118
6.6	Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalerne?	119
6.7	Overførbarhet.....	120
6.8	Videre forskning	121
7	Våre refleksjoner over læringsprosessen	123
8	Referanseliste	124
9	Vedlegg.....	132
9.1	Vedlegg 1: Guide til samtaler på ”blåbærtur”	132
9.2	Vedlegg 2: Samtalematrikse	133
9.3	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	134

9.4	Vedlegg 4: Notater til observasjon.....	135
-----	---	-----

Figurliste

Figur 1. Objektivistisk karakteristik på kunnskap (Kilde: Hislop, 2009, s.19. Vår oversettelse)	8
Figur 2. Teoretiske perspektiver i det praksisbaserte kunnskapsperspektivet (Kilde: Hislop, 2009, s.34. Vår oversettelse.).....	10
Figur 3. Praksisbasert karakteristika av kunnskap (Kilde: Hislop, 2009, s.34. Vår oversettelse).....	11
Figur 4. Matematisk kommunikasjonsteori. (Kilde: Shannon & Weaver, 1949. Vår oversettelse).....	15
Figur 5. Relasjonell kommunikasjonsteori. (Kilde: www.ndla.no)	15
Figur 6. Telenor sin logo og verdier. (Kilde: http://www.telenor.com/no/om-oss/visjon-og-verdier/).....	19
Figur 7. IVS. Intern VerdiSkaping	20
Figur 8. Ulike elementer i det formelle kunnskapsutviklingssystemet	24
Figur 9. De ulike samtalenivåene i Kundeservice Bedrift	26
Figur 10. Diagram over den fysiske organiseringen av Kundeservice Bedrift.....	27
Figur 11. Antall forbindelser mellom medarbeidere i Telenor før WoW prosjektet. (Kilde: Hvordan Telenor tar i bruk UC (Unified Communication). Power Point presentasjon.	31
Figur 12. Antall forbindelser etter tre år med WoW. (Kilde: Sorknes, 2009)	31
Figur 13. Eksempel på kompleksitet. Kart over alle internett forbindelser i verden. (Kilde: http://onarki.no/blogg/2012/05/complexity-theory-applied-to-society/).....	32
Figur 14. Enkel gest - respons prosess	35
Figur 15. Relateringsprosessen ift. erfaringer og intensjoner. (Bearbeidet av oss etter Tom/TMS Americas (www.tms-americas.com)).....	36
Figur 16. Om tid og relatering	36
Figur 17. Mesomodell av kompleksitetsledning. (Kilde: Uhl - Bien & Marion, 2009 s.634).....	40
Figur 18. Enkelt og dobbeltkretslæring. (Kilde: Irgens, 2007, s.123)	42
Figur 19. Kolbs læringssirkel. (Kilde: Rennemo, 2006, s.92, bearbeidet av oss).....	45
Figur 20. Lederskap gjennom småprat - LGSP. (Kilde: Ekman, 2004, s.27)	47
Figur 21. Positivism og hermeneutikk. (Kilde: Nyeng, 2004, s.67)	49
Figur 22. Oversikt over vår forskningsprosess	50
Figur 23. Samtale	57

1 Innledning

“We know we can potentially make a difference, but we cannot know in advance of our acting how the emerging meaning of that difference will continue to develop.” (Shaw, 2002, s.95)

1.1 Bakgrunn

Da vi startet denne masterprosessen undret vi oss over samtalenes plass i arbeidslivet. På arbeidsplasser samtales det gjennom formelle samtaler slik som møter med oppsatte dagsorden og systematiske samtaler som medarbeidersamtaler. I tillegg samtales det hele tiden både spontant og uformelt, det være seg i matpauser eller når vi treffer på kollegaer ved kaffeautomaten eller kopimaskinen. Vi var ekstra nysgjerrige på de uformelle samtalerne. Er dette bare samtaler for kosens skyld eller kan det skje mer substans også faglig i disse uformelle treffpunktene?

Vi begynte å se nærmere på våre egne arbeidsplasser. I vårt arbeid som henholdsvis lærer ved videregående skole og kommunalsjef, er samtaler en stor del av hverdagen. Vi oppdaget at det å jobbe som kommunalsjef med ansvar for mange medarbeidere tilsier at store deler av arbeidsdagen går med til både formelle og uformelle møter med mennesker. Likedan er det sånn at en lærer samtaler både formelt og uformelt i et klasserom med sine elever, og selvsagt samtales det med kollegaer og ledelse. Det foregår samtaler med foreldre på formelle møter, eller uformelle samtaler med elever og foreldre når man treffes for eksempel på fritiden. Vi oppdaget at samtaler på en eller annen måte utgjorde en stor del av våre egne arbeidsprosesser.

Vi kjente til et callsenter i Telenor, som nylig hadde innført ni korte ekstra samtaler i løpet av et år. Vi så her muligheten til å få innblikk i hvordan en organisasjon utvidet sin bruk av samtaler i kunnskapsutvikling og måloppnåelse. Tid er en knapp faktor i organisasjoner og i jaget etter måter å effektivisere og redusere kostnader på fjernes dødtid. Dette gjelder også callsentre (Olberg, 2005). I mange tilfeller er det småpratet organisasjonene vil til livs (Ekman, 2004). Vi undres oss på om dette er veien å gå. Vi antar at samtaler, både de formelle og de uformelle, er tidskrevende for lederne på Kundeservice Bedrift. Dette må nødvendigvis bli krevende, ettersom hver gruppeleder har ansvaret for cirka atten til tjue KAer.

I Adresseavisen 6.mai 2013 ble det viet plass til et stort oppslag om hvor mye tid som går med til formelle møter på ulike arbeidsplasser. Artikkelen viser til tall fra Administrativt forskningsfond ved Norges Handelshøyskole (AFF), som forteller oss at toppledere i bedrifter med over hundre ansatte i snitt bruker rundt nitten timer i uken på møter. Det tilsvarer ca 40

% av arbeidstiden. Dette er likevel ikke det verste, sier artikkelen videre. Det som er verre er at lederne svarer at 40 % av alle møtene de deltar i er bortkastet! Stikkord rundt dette er produktivitet og effektivitet. Møter er prestasjonsmøter, sier møteeksperten, som er intervjuet i artikkelen. Det skal produseres resultater for eksempel i form av avtaler om videre fremdrift. Et par uker seinere i samme avis utfordrer Kirsti Jensen, som er ph.d.-kandidat ved NTNU, forståelsen av møter som utelukkende produktivitet, effektivitet og måloppnåelse. Hun spør om frustrasjonen over møter skyldes at vi har et for begrenset syn på hva møter er for. Hun lener seg på tidligere forskning når hun mener at uformell informasjon og koordinering er minst like viktig som den formelle. Vi gjenkjente her en del av våre tanker rundt hvilken rolle uformelle samtaler har i organisasjoner.

Uformelle samtaler foregår mellom *personer* drevet av deres følelser og interesser, om både viktige og uviktige ting. De foregår mellom mennesker som har tillit til hverandre. I uformelle samtaler er *funksjonen* mindre viktig. "*Småprat omgir alt annet prat*" (Ekman, 2004, s.33). Småprat omgir også møter. Både før, under og etter foregår det uformelt småprat, og det viser seg at det ofte er der, mer enn i det formelle møtet, at viktige beslutninger forberedes, fattes og etterarbeides (Shaw, 2002).

Uformelle samtaler følger ikke en lineær utvikling i tråd med den matematiske kommunikasjonsteorien (Shannon & Weaver, 1949), hvor informasjon sendes fra en avsender til en mottaker. Uformelle samtaler er heller ikke sirkulære samtaler, slik som beskrevet i relasjonell og systemisk kommunikasjonsteori (Watzlawick et al., 1967). Uformelle samtaler er ikke planlagte og styrte. Slike samtaler kan heller beskrives som sløyfer eller spiraler, hvor to eller flere mennesker relaterer seg til hverandre ved å bruke kroppsgester og språk (Mead, 1934). Uformelle samtaler er grunnleggende improvisatoriske (Stacey, 2008, 2012; Shaw, 2002) og inneholder kimen til noe nytt. Det er de fordi uformelle samtaler er emergerende prosesser, hvor de som er deltakere, improviserer i turtaking, og på denne måten inngår i meningssskaping. Her bruker vi begrepet meningssskaping i Mead (1934) sin forstand.

Uformelle samtaler er improvisatoriske, i motsetning til planlagte og formelle samtaler. Improvisasjon er ytre, spontane og bevisste handlinger (Dehlin, 2006). Det å være menneske innebærer å oppleve verden her og nå med integrert kropp og sinn. Vi opplever øyeblikk som nye for oss, noe som fører til at vi må være grunnleggende improvisatoriske i livet. Improvisasjon forstås som en uunngåelig del av den daglige organiseringen (Dehlin, 2008). Når vi tar utgangspunkt i at all menneskelig relatering skaper handlingsmønstre, som igjen er de mønstrene som utgjør vår organisering i hverdagen (Stacey, 2008, 2012; Shaw, 2002), forstår vi at improvisasjon er en integrert del av den daglige kommunikasjonen.

I dagligtale *improviserer* vi når det vi hadde planlagt ikke gikk som det skulle, eller når noe uventet dukket opp, og vi endrer på det vi hadde planlagt å gjøre. Denne forståelsen henger mer sammen med en teknisk rasjonalitetsforståelse. Utgangspunktet er planlegging som

uttrykk for en lineær forståelse av virkeligheten. Planlegging og realisering av planer er det forventede. Det uventede krever da en slags "reparasjon" i form av improvisasjon. Et aspekt av definisjonen av improvisasjon, som går igjen i kildene, er at det er en spontan aktivitet som resulterer i noe nytt, og som man ikke på forhånd kan kjenne.

I uformelle samtaler er det mulighet for idéutvikling og læring, som kan være verdifull for organisasjonen (Ekman, 2004). Møtet rundt kaffemaskinen er like viktig som formelle møter. Det er ofte her hverdagens småprat skjer. Vi ser kjennetegn på systemtenkning i Ekman sin forståelse av småprat i organisasjoner. Samtidig mener han at kreativitet og nye ideer kles ut gjennom en "*fri flyt av kommunikasjon*" (Ekman, 2004, s. 95) som skjer i småprat. Den frie *flyten av kommunikasjonen* oppfatter vi som et annet begrep på komplekse responderende prosesser. Improvisasjon som foregår i uformelle samtaler skjer i komplekse responderende prosesser.

Det er i de uformelle samtalerne, utenfor de formelle strukturene i organisasjoner, at menneskene kommuniserer om det som har betydning for dem (Shaw, 2002). Særlig når det gjelder usikkerhet, utvikling, behov for nye tenkemåter og nye handlinger er de uformelle samtalerne viktigere enn de formelle. Mange ganger dreier det seg om å utvikle nye måter å snakke om ting på (Shaw, 2002). Det krever nettopp improvisasjon. Kreative samtaler som skaper noe nytt er kjennetegnet av andre kvaliteter enn de formelle samtalerne. Her finner vi nye formuleringer, overraskelser, vage og utforskende ytringer, misforståelser, tolkninger, historiefortelling og assosiasjoner. Uformelle samtaler kan ha en annerledes utforskende kvalitet enn de formelle ofte har.

Dette gir resonans hos oss, når vi undersøker hvordan uformelle samtaler kan forstås i kunnskapsutvikling. Kan det tenkes at deltakere i norsk arbeidsliv også er for begrenset i synet på samtaler i kunnskapsutvikling? Er synet på ledelse og kunnskapsutvikling like begrenset som synet på møter er? Kan vi utvide forståelsen av samtaler på måter som gjør at uformelle samtaler gis betydning og en bevisst funksjon i arbeidslivet? Vi tror det, og vil fortsette å begrunne det under.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Tema for denne avhandlingen er uformelle samtaler som arena for kunnskapsutvikling i arbeidslivet. Mennesker er sosiale vesener som benytter samtaler både bevisst og ubevisst. I følge Mintzberg bruker ledere rundt 80 % av tida si på kommunikasjon (von Krogh et al., 2001, s.155). Vi undrer oss over om en stor del av denne kommunikasjonen er hverdagsamtaler som påvirker kunnskapsutviklingen i virksomheten. Det har vært og er fortsatt stort fokus på kunnskap som ting som kan lagres og deles i forskjellige medier, som for eksempel datasystem for å utvikle kunnskap i bedriftene (von Krogh et al., 2001, s.149). Kan det tenkes at hverdagsamtaler vel så mye er en del av den daglige, hverdagslige kommunikasjonen som foregår på arbeidsplasser? Kan det tenkes at de ikke blir sett som

viktige, og at deres rolle i forhold til kunnskapsutviklingen blir oversett? Spørsmålene over ble aktualisert da Adresseavisen trykket kronikkserien om at *"Møter er jobbets tidstyv"* (Adresseavisen 6.mai 2013), som vi har referert i forrige avsnitt. I kronikkserien kom det frem to forskjellige måter å forstå organisasjoner og samtaler på, som vi har utforsket nærmere i vår avhandling. En utbredt måte å forstå organisasjoner på er basert på systemtenkning (Stacey 2008, Shaw, 2002). Systemtenkning i i denne sammenhengen innebærer blant annet vektlegging av effektiv måloppnåelse. Kravet er effektivitet. Møter og samtaler skal være målrettede og strukturerte. Hvis vi derimot ser på organisasjoner ut fra et kompleksitetsperspektiv ser vi at menneskelig relatering gjennom møter og samtaler, både formelle og uformelle, er måten mennesker i organisasjonen lever. De uformelle samtalerne er like viktige som de formelle. Ifølge Gunnar Ekman (2004), som har forsket på småprat i organisasjoner, er det småpraten og ikke de offisielle og formelle møtene og tekstene (plandokumenter, referater, osv.) som styrer organisasjoner. Effektivitet og fremdrift skapes når mennesker samordner seg selv gjennom samtaler av alle slag.

Gunnar Ekman (2004, s.13) påstår at *"organisasjoner syder av liv, og småpratet styrer!"* Småprat forstår vi i denne sammenhengen som det samme som uformelle samtaler. Småprat kan vare i få minutter til lengre tid. Ekman fremhever at småpraten er avgjørende for utviklingen i organisasjoner som består av kunnskapsarbeidere.

I kunnskapsorganisasjoner er ledere avhengige av å skape samarbeidsrelasjoner med medarbeiderne, for at de i det hele tatt skal bli anerkjent som ledere. Vi kjenner oss igjen i beskrivelsen av hvordan *"profesjonelle grupper (en kategori av kunnskapsarbeidere) i hovedsak fyller arbeidsdagene sine med samtaler. De samtaler med kolleger, klienter og støttepersonale. Samtalen er den dominerende uttrykksformen"* (Ekman, 2004, s.38).

Ekman fremhever tillit som nøkkelen til gode arbeidsrelasjoner mellom medarbeidere og ledere. Det er i småprat og samtaler at tillit etableres og gode arbeidsrelasjoner vokser frem. I tillegg mener han at det er i småpratet mellom medarbeidere at kunnskap utvikles og spres. Vi vil i denne avhandlingen fokusere på hvilken rolle de uformelle hverdagssamtalene spiller i kunnskapsutviklingen i en virksomhet som legger stor vekt på kunnskapsutvikling. Denne virksomheten har et formelt system for kunnskapsutvikling som består av opplæring gjennom kurs, trening, formelle læringssamtaler og tett og systematisk overvåking av medarbeidernes prestasjoner med tilbakemeldinger. Det er fokus på måloppnåelse og prestasjoner. Vi undrer oss over om hverdagssamtalene, både om jobbinnhold og om andre ting, er det som "limer" de formelle kunnskapsutviklingsaktivitetene sammen. Kan det tenkes at utbyttet av de formelle aktivitetene er avhengig av at hverdagssamtalene og småpraten finner sted, slik at ledere og medarbeidere sammen kan skape mening av utbyttet av læringsaktivitetene i forhold til deres daglige virke? Antakelig er de uformelle samtalerne også viktige i forhold til at det settes ord på ny kunnskap. Dette kan igjen medvirke til utvikling, som i neste omgang kan stimulere frem innovasjon. Kan det også tenkes at det da er lurt at ledere gir rom for de

uformelle samtaler i løpet av arbeidsdagen, hvis kunnskapsutvikling er viktig for virksomheten?

Vi er inspirert til denne undringen av George Mead (1934) sine tanker om symbolsk interaksjonisme. Vi finner disse igjen som en del av grunnlaget for teorien om komplekse responderende prosesser som er utviklet av blant annet Ralph D. Stacey (2008, 2012). Med utgangspunkt i teorien om symbolsk interaksjonisme (Mead 1934) og teorien om komplekse responderende prosesser forstår vi at samtaler ikke kan styres for å nå et bestemt resultat. Tvert imot er alle samtaler improvisatoriske i sin natur, fordi vi aldri vet med sikkerhet hvilken reaksjon våre "gester" (Mead 1934) frembringer hos omgivelsene våre. Vi kommer tilbake til betydningen av begrepet "gester" i gjennomgangen av symbolsk interaksjonisme. Det betyr at vi i tur må improvisere når vi møter omgivelsenes respons. Vi undrer oss, på bakgrunn av denne forståelsen, over om improvisasjonen i samtaler nettopp er en viktig del av kunnskapsutviklingen. Virksomheten, som er vår case, må hele tiden prestere sitt aller beste, for å sikre sin eksistens i konkurranse med andre. Er det mulig at improvisasjonen i de uformelle hverdagssamtalene, spiller en viktig rolle for å sikre at virksomheten presterer sitt aller beste? I så fall, hvilken rolle spiller den?

Basert på dette har vi formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan vi forstå uformelle samtaler i et kunnskapsutviklingssystem?

Dette er en sammensatt problemstilling. Vi har derfor valgt å sette opp fire forskningsspørsmål som skal hjelpe oss i søken etter forståelse. Disse forskningsspørsmålene vil bli grundig behandlet i avhandlingens analysedel. De aktuelle forskningsspørsmålene er;

1. Hvilke samtaleformer finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?
2. Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?
3. Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?
4. Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalerne?

Et femte forskningsspørsmål, som er relevant i forhold til problemstillingen vår er spørsmålet om hva de uformelle samtalerne i organisasjonen i casen vår faktisk inneholder. Dette spørsmålet kan vi ikke få svar på gjennom de metodene vi har brukt. Vi ville måtte gjennomføre en mikroanalyse av uformelle samtaler for å kunne si noe nærmere om dette. Forskningsspørsmålene, som vi har avgrenset oss til, belyser allikevel forskjellige aspekter av problemstillingen. Sammen gir de en utfyllende undersøkelse av forholdet mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling.

1.3 Organisering av avhandlingen

Avhandlingen bygges opp med en innledningsdel som dette er en del av. Vi belyser først hva tema for avhandlingen er og hvilke spørsmål vi vil søke å besvare. Som en del av dette definerer vi noen av de viktigste begrepene og den filosofiske bakgrunnen for dem.

Den neste delen av avhandlingen er viet casen vi har valgt og bakgrunnen for valg av case. Vi har beskrevet kunnskapsutviklingssystemet, som er den konteksten funnene fra undersøkelsen vår skal forstås i.

Teorikapittelet skal beskrive hvilken teori vi har valgt å benytte for å forstå vår empiri. Teoretisk ståsted vil ha betydning for den metodiske tilnærming vi har valgt, derfor kommer metodekapittel etter presentasjon av teori. I metodedelen vil pilotundersøkelsen bli presentert. Likedan redegjør vi for hvordan vi har gått metodisk frem i forhold til intervju, samtalematrikse og observasjon. Her sier vi også noe hva som ligger bak valgene vi tok.

I analysedelen tolkes resultatene av våre undersøkelsesfunn i lyset av de valgte teoriene. Noe av empirien fra pilotundersøkelsen er tatt med i denne delen fordi den ga viktige spor i prosessen. Det vil bli redegjort for hvordan vi har analysert materialet vårt.

Til slutt konkluderer vi ved hjelp av forskningsspørsmålene på problemstillingen vår på basis av funnene og tolkningen av dem.

1.4 Begrepsavklaringer og filosofisk grunnlag

Her vil vi definere de mest sentrale begrepene vi behandler i avhandlingen. Vi er opptatt av *uformelle samtaler* i *kunnskapsutvikling*.

Som en del av forståelsen av *samtale*, bringer vi inn *kommunikasjon*. Kommunikasjon er et vidt begrep og vi har avgrenset oss til tre hovedteorier som definerer begrepet kommunikasjon. Disse tre er den matematiske kommunikasjonsteorien, den relasjonelle kommunikasjonsteorien og teorien om komplekse responderende prosesser.

Vi går grundig gjennom teorien om komplekse responderende prosesser i avsnittet 3.1 under kapittelet "Teoretisk forankring". Teorien bygger på kompleksitetsteorier (Stacey, 2008, 2012) og George Mead (1934) sine teorier om symbolsk interaksjonisme. Vi skiller mellom *formelle* og *uformelle* samtaler i løpet av definisjonen av samtale som begrep.

Vi har valgt å definere flere begrep forbundet med kunnskapsutvikling. Det første er *kunnskap*, hvor vi har valgt ut de to hovedperspektivene som gjenspeiles i ledelse; *det objektivistiske* og *det praksisbaserte*. Videre definerer vi *kunnskapsarbeid*,

kunnskapsutvikling i forhold til kunnskaping, og kunnskapsledelse. Vi tydeliggjør det filosofiske grunnlaget for disse, og er innom både ontologien og epistemologien.

Vi begynner kapittelet med definisjon av begrepene knyttet til kunnskapsutvikling.

1.4.1 Kunnskap

Definisjon av begrepet "kunnskap" har utfordret mennesker i mange tusen år. Hvordan skal man forklare og ikke minst definere hva kunnskap er? Er kunnskap en ting eller en prosess? Allerede blant antikkens tenkere i Hellas var dette et stridsspørsmål mellom de tre store; Sokrates, Platon og Aristoteles. Sokrates ofret sitt liv i sin streben etter å vise mennesker hvorfor dialog og samtale var viktig (Dehlin, 2011). Platon sin strenge objektivisme tilsa at det vi sanser ikke kan være gjenstand for sann, objektiv kunnskap (Nyeng, 2004). Aristoteles delte derimot opp kunnskap i *tekne*, som var oppgaveorientert og mer praksisbasert, *episteme*, som han omtalte som sann kunnskap, og *fronesis*, som er praktisk visdom utviklet gjennom erfaring (Irgens & Wennes, 2011, s.17). Allerede i antikken ser vi skillet mellom praksisbasert kunnskap og "sann" kunnskap, som vi gjenfinner i moderne tenkning om hva kunnskap er.

Filosofen René Descartes (1596 – 1650) videreførte Aristoteles sin tankegang om å dele mennesket opp i kropp og ånd – dualismen var formulert. Han mente at menneskers sanseapparat ikke var til å stole på, og at det derfor må være tenkning og logisk metodikk som gir sann vitenskap. Vico (1668 – 1744) utfordret Descartes sine konklusjoner om hva kunnskap er, og argumenterte for en praksisbasert kunnskapsform som man ikke kan komme frem til gjennom vitenskapelige metoder (Irgens & Wennes, 2011). Ut fra disse har det frem til våre dager utviklet seg tre forskjellige perspektiver om kunnskap som har konsekvenser for kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse. Den ene som er basert på Descartes sitt syn, er det *objektivistiske eller strukturelle* kunnskapsperspektivet. Dette kalles også kognitivt, ressursbasert, statisk og instrumentelt (Irgens & Wennes, 2011). Det andre dominerende kunnskapsperspektivet er det *praksisbaserte* eller *prosessuelle*, som også kalles sosialt, dynamisk og refleksivt (Irgens & Wennes, 2011). I tillegg finnes *den tredje vei* (Elkjær, 2004) som beskriver at noen handlinger blir til fordi vi kjenner det på kroppen hva som er riktig. Mange snakker om en "magefølelse" eller "fingerspitzgefühl", som Gotvassli uttrykker det (Gotvassli, 2011, s.42). Denne tredje veien kommer vi ikke mer inn på i vårt dokument. Vi har valgt å redegjøre for det objektivistiske og det prosessuelle kunnskapsperspektivet, som to tydelige hovedperspektiv på kunnskap.

1.4.2 Objektivistisk eller strukturelt kunnskapsperspektiv

I det objektivistiske perspektivet forstås kunnskap som noe som er uavhengig av mennesker. Det er mulig å finne frem til "sann" kunnskap, som kan bevises som sann uavhengig av kontekst. Kunnskap er en objektiv ting, som kan eies av noen. En del av antakelsen er at

kunnskap hos avsenderen er klart avgrenset og kan oppfattes og forstås av mottakeren uten videre kontakt med avsenderen. Det gir derfor god mening å gjøre kunnskap tilgjengelig gjennom for eksempel manualer og i databaser. Denne måten å forstå kunnskap på er i tråd med positivistisk vitenskapsteori (Hislop, 2009).

Karakteristika over kunnskap basert på objektivistisk epistemologi
Kunnskap er objekt/tingliggjort
Basert på en positivistisk filosofi: kunnskap er gjenstand for objektive fakta
Eksplisitt kunnskap (objektiv) er privilegert over taus kunnskap (subjektiv)
Kunnskap er avledet av en intellektuell prosess

Figur 1. Objektivistisk karakteristikk på kunnskap (Kilde: Hislop, 2009, s.19. Vår oversettelse)

Det objektivistiske perspektivet er som nevnt over definert av kjente filosofer som Descartes, som ga vesten det ”*tatt for gitt skillet mellom subjekt og objekt*” (Dehlin, 2006, s.265). Et objektivistisk kunnskapsperspektiv basert på dualistisk tankegods råder den vitenskapelige tenkningen, noe som forklarer at tallbasert forståelse vanligvis gis rang fremfor empiri basert på kvalitative metoder (Gotvassli, 2011). Ifølge Stacey (2008, 2012) er det objektivistiske perspektivet også den dominerende tenkningen om ledelse og organisasjoner.

Innenfor dette perspektivet finner vi oppdelingen av kunnskap i *eksplisitt og taus*. Den eksplisitte kunnskapen er den delen som er objektiv og dermed sann, mens den tause er kroppsliggjort, personlig, kontekstuell og vanskelig å dele. Nonaka og andre (Hislop, 2009) argumenterer for at disse er to atskilte typer av kunnskap.

I en objektivistisk forståelse av kunnskap vil man kartlegge medarbeidernes individuelle kunnskap og utvikle databaser som kunnskap kan deles gjennom. Likedan vil organisasjoner som styres etter dette perspektivet, være opptatt av rutiner, planer, mål, kontroll, oppfølging og systemer (Gotvassli, 2011).

1.4.3 Teknisk rasjonalitet – positivistisk praksisepistemologi

Schön (1983) omtaler ”teknisk rasjonalitet” som den positivistiske praksisepistemologien. Ifølge Schön har praksismodellen vokst ut av den raske teknologiske utviklingen, som samfunnet har opplevd og som i stor grad er basert på matematikk. Teknisk rasjonalitet setter fokus på lineære sammenhenger i form av årsak og virkning. Dette kjenner vi igjen i tenkning hvor vi sier at *HVIS* det første skjer, *SÅ* skjer også det andre. Han mener at den tekniske rasjonalitetsmodellen gjennomsyrrer både hele utdanningssystemet og arbeidslivet i den vestlige verden. Modellen innebærer at profesjonelt arbeid består av instrumentell

problemløsning ved bruk av vitenskapelige teorier og teknikker. Edgar Schein (Schein, 1973, s.43) beskriver tre elementer i profesjonell kunnskap:

1. En underliggende disiplin eller grunnvitenskapelig element, som praksisen hviler på eller har utviklet seg fra.
2. Problemkartlegging og problemløsning som har sitt utspring i anvendt vitenskap, og særlig ingeniørvitenskap.
3. Holdninger og ferdigheter i tjenesteutøving som baserer seg på et objektivistisk/positivistisk kunnskapsperspektiv.

I en teknisk rasjonalitetspraksis er man avhengig av klare mål, for deretter å kunne velge riktig instrument for å løse problemet. Dette henger sammen med den lineære tenkningen. Det innebærer en tro på at man kan bestemme seg for å nå et mål på forhånd og at man også kan forutsi og styre prosessen dit. Deretter er det mulig å måle om resultatet er nådd. Målstyring som vi kjenner det i dag er i tråd med teknisk rasjonalitet.

Profesjonalitet basert på grunnlaget over viste seg i praksis ikke å fungere godt etter Schön sin mening. Teknisk rasjonalitet fungerer når ting er stabile, forutsigelige, generelle og objektive. I virkeligheten er praktiske situasjoner i stadig raskere endring og dermed uforutsigelige. I tillegg er de unike og preget av kompleksitet og verdikonflikter. Schön kritiserte teknisk rasjonalitet som praksisepistemologi og mente at profesjonelle i stedet for måtte bli reflekterte praktikere, som var i stand til å opptre som "yrkeskunstnere" når de ble eksperter (Irgens & Wennes, 2011).

Ifølge Dehlin (2008) kan teknisk rasjonalitet, når det betraktes fra et pragmatisk perspektiv ses på som verktøy, som kan brukes relevant i en gitt kontekst og med et gitt formål. Teknisk rasjonalitet forstått på denne måten kan da gå hånd i hånd med et prosessuelt perspektiv. Dette blir i motsetning til å se teknisk rasjonalitet som en tatt-for-gitt handlingsmodell, som skal følges blindt.

1.4.4 Praksisbasert eller prosessuelt kunnskapsperspektiv

Det praksisbaserte perspektivet innebærer at kunnskap ikke er en ting utenfor mennesker, men derimot en del av all menneskelig aktivitet. Fra dette perspektivet er det vanlig å omtale *kunnskaping*, som noe man *gjør*. Blackler forstår kunnskap slik: "*rather than regarding knowledge as something that people have, it is suggested that knowing is better regarded as something they do*" (Blackler, 1995, s.35. Vår understreking).

Blackler (Hislop, 2009) mener det er umulig å dele kunnskap inn i separate former for kunnskap som eksplisitt og taus, slik det objektivistiske perspektivet gjør. I det praksisbaserte perspektivet er eksplisitt og taus kunnskap aspekter av all kunnskap og kan ikke skilles fra hverandre. Dette henger sammen med forståelsen av at kunnskap utvikles gjennom kroppslig aktivitet og er knyttet til sanseerfaringer. Ettersom kroppen også innbefatter hodet,

som mennesker tenker med, så er tenkning en del den kroppslige aktiviteten som utvikler kunnskap. Dermed har man i dette perspektivet opphevet dualismen, som Descartes har vært en sentral talsperson for. Dehlin (Dehlin, 2006, s.266) utdyper dette videre når han sier;

"Altså foregår kunnskaping alltid i et kroppslig øyeblikk og er nødvendigvis en funksjon av tidligere kunnskap. Ny kunnskap er derfor ubønnhørlig gjort mulig på bakgrunn av gammel kunnskap, og er på ingen tidspunkt stabil, gitt eller statisk. Kunnskap er ikke en ting."

Dette understreker at det praksisbaserte kunnskapsperspektivet tar utgangspunkt i at kunnskap er skapt sosialt og er kulturelt betinget.

I avsnittene over knyttet vi objektivistisk kunnskapsperspektiv til positivisme. Hislop (2009) finner teorien til praksisbasert kunnskapsperspektiv i en rekke forskjellige filosofiske teorier.

Teoretiker	Teoretisk perspektiv
Empson (2001a)	Interpretive / Fortolkende
Blackler (1995)	Activity theory / Aktivitetsteori
Tsoukas (1996)	Ethnomethodology / interpretive philosophy / Etnometodologisk / Fortolkende
Cook & Brown (1999)	Amerikansk pragmatisme
Lave & Wenger (1991)	Situated learning theory
Suchman (2003)	Actor network theory

Figur 2. Teoretiske perspektiver i det praksisbaserte kunnskapsperspektivet (Kilde: Hislop, 2009, s.34. Vår oversettelse.)

Av disse skal vi i teorikapittelet fordype oss i teorien om symbolsk interaksjonisme av George Mead (Mead, 1934; Blumer, 1969), som plasseres som en del av grunnlaget for amerikansk pragmatisme (Internet Encyclopedia of Philosophy). <http://www.iep.utm.edu/mead/>.

Følelser, teft og intuisjon har tradisjonelt hatt liten plass fordi kunnskap ofte omtales som noe presist og objektivt. Følelser forstyrrer begrepet kunnskap. I rettferdighetens navn kom filosofen Maurice Merleau-Ponty i 2004 med innspill, der han hevder at vi både er kropp og har kropp. Kroppen er med andre ord eksistensiell (Gotvassli, 2011). Gotvassli viser til en studie av Henden i 2004 der toppledere er intervjuet om de bruker intuisjon ved beslutningstaking. Studien konkluderer med "... at norske toppledere legger større vekt på intuisjon enn analyse når de skal fatte beslutninger i nytt og ukjent terreng". Med dette forstår vi at kunnskap også må forstås som praksis. Altså en praksiskunnskap der sanser, språk, fysiske bevegelser blir sammenvevd for å gi forståelse. Verbalt og nonverbalt språk med gester og mimikk blir vesentlig for å skape mening. Vi forstår praksisepistemologien innenfor

det prosessuelle kunnskapsperspektivet slik at det er "klokskapens pragmatikk" som brukes (Dehlin, 2011). Denne epistemologien støttes også av Zhichang som i sin artikkel: "Complexity Science, Systems Thinking and Pragmatic Sensibility" (2007) innfører begrepet "pragmatisk sensibilitet" (Zhichang, 2007, s.452). Dette forstår vi som det samme som begrepet "klokskapens pragmatikk". Det innebærer at vi utvikler en kroppsliggjort kunnskap i samspill mellom teori, følelser og erfaring. Det finnes ingen absolutte sannheter, men derimot tvetydighet, kontekstualitet og emosjonalitet (Dehlin, 2011). Samspillet mellom teori og praksis må legges tett opp til hverandre. Teori vil kun være nyttig når vi har bruk for den i vår praksis. Dette er, slik vi forstår det, en pragmatisk tilnærming til kunnskap.

Hislop(2009) definerer det praksisbaserte perspektivet ved hjelp av seks kjennetegn:

Karakteristika over kunnskap basert på praksisbasert epistemologi
Kunnskap er innebygd i praksis
Taus og eksplisitt kunnskap er uatskillelige
Kunnskap er kroppsliggjort
Kunnskap er sosialt konstruert
Kunnskap er kulturelt innebygd
Kunnskap kan bestrides

Figur 3. Praksisbasert karakteristika av kunnskap (Kilde: Hislop, 2009, s.34. Vår oversettelse)

1.4.5 Kunnskaping eller kunnskapsutvikling

Vår problemstilling handler om å finne ut om de uformelle samtalene gir kunnskapsutvikling. Vi har i teorien funnet to begrep som vi søker å avklare – *kunnskapsutvikling* og *kunnskaping*.

I teoriene finner vi begrepene kunnskaping og kunnskapsutvikling, der man i det objektivistiske kunnskapsperspektivet reindyrker begrepet kunnskapsutvikling. I litteratur om prosessuelt kunnskapsperspektiv brukes begrepene kunnskaping og kunnskapsutvikling. Vi har gjort en gjennomgang av litteraturen, hvor begrepene blir brukt, og har inntrykk av at begrepene blir brukt litt om hverandre. Noen definerer klart kunnskaping som annerledes enn kunnskapsutvikling, men vi finner ikke en konsistent forskjell på bruken av begrepene.

Irgens (2007) tar utgangspunkt i en bearbeidet modell av Forsberg, Lundmark & Wåglund (1989) for å diskutere utfordringer som kunnskapsarbeidere møter i læringsprosessen fra

individuell til organisatorisk læring. Han viser en individrettet og kognitiv forståelse av læringsprosesser når han beskriver kunnskapsutvikling som en prosess, hvor kunnskap blir bearbeidet og bygger videre på det som tidligere er innlært. Dette kan forstås som byggeklosser, der man bygger kunnskap på kunnskap som allerede er der. Denne forståelsen av kunnskapsutvikling finner vi i mye av litteraturen om den lærende organisasjonen (Senge, 1990, 1999), som er basert på systemtenkning.

Stacey (2008, 2012), som vi benytter som vår hovedteoretiker om komplekse responderende prosesser, problematiserer den etablerte tenkningen, der det snakkes om overføring av kunnskap. Han beskriver etablert tenkning på følgende måte: «*Kunnskapsutvikling blir en overføringsprosess mellom individer, der data gjøres om til informasjon via kunnskap*» (Stacey, 2008, s.31). Han hevder videre at denne forståelsen reiser behov for at kunnskapen må internaliseres og testes slik at man vet at det har foregått kunnskapsoverføring. Stacey (2008, 2012) mener at kunnskapsutvikling foregår kontinuerlig når mennesker relaterer seg til hverandre i kommunikasjon. Kunnskap kan verken lagres eller overføres, men må skapes på nytt kontinuerlig. Likevel bruker også Stacey i sin komplekse responderende teori begrepet kunnskapsutvikling.

Wennes (2011, s.136) forstår kunnskaping som "... *alltid en relasjonell prosess og en konstruktiv, pågående prosess av meningsskaping*". Vi forstår det å kunne som et verb, der kunnskaping er noe som skjer aktivt hele tiden. Siden det ikke er tydelig og konsistent forskjell i begrepene i litteraturen vi har brukt, har vi valgt å bruke begrepet "kunnskapsutvikling" for å være konsekvente.

1.4.6 Kunnskapsarbeider

Peter Drucker (1959) innførte begrepet kunnskapsarbeider på 1950-tallet. Han beskrev en ny type medarbeidere som utførte arbeidet sitt basert på den kunnskapen de selv hadde. De sto friere i forhold til instruksjer, ordrer og prosedyrer. Dette førte videre til at de kunne benytte egen kunnskap i større grad og var ikke lenger så avhengig av lederens kunnskap.

Kunnskapsarbeiderbegrepet blir utledet til følgende definisjon: "... *er arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene på hvordan oppgavene skal utføres, primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis.*" (Irgens & Wennes, 2011, s.15). Disse medarbeiderne er i stand til å se verden under flere forståelsesformer. Det medfører at de innehar kunnskap og forståelse for at problemstillinger og løsninger kan sees i flere perspektiver.

I denne avhandlingen definerer vi de kundeansvarlige (KA) på Kundeservice Bedrift som kunnskapsarbeidere. Vårt syn understøttes av en FAFO rapport (Olberg, 2005) om callsentre. Rapporten hevder at medarbeiderne i en norsk undersøkelse av arbeidsmiljøet i callsentre ikke opplever at de har rutinepreget arbeid. De sier derimot at jobben krever

improvisasjon og problemløsning. Møtet med kunder på telefon er delvis forutsigbart, men kan ikke standardiseres. Kunnskapen knyttet til disse samtaler finner vi i KAene sin profesjonelle kunnskap som de har tilegnet seg gjennom erfaring og opplæring, både når det gjelder kundebehandling og de IT baserte systemene. Kundene som ringer inn til KAene er ulike, noe som tilsier at KAene må være i stand til å tilpasse seg hver enkelt kunde som ringer inn. KAene er alene på telefon med kunden og må ta avgjørelsene "der og da", selv om de både underveis og i ettertid kan benytte seg av flere i arbeidsmiljøet for hjelp.

1.4.7 Kunnskapsledelse

Endringen i arbeidslivet som har ført til at medarbeiderne har blitt selvstendige kunnskapsbaserte arbeidstakere på en annen måte enn før, fører implisitt til en endring av ledelse. Børve (Børve, 2011, s.91) definerer begrepet kunnskapsledelse ved hjelp av Drucker (1959) slik: "*Kunnskapsledelse dreier seg om å lede arbeidstakere som utfører arbeid basert på egen kunnskap*". Hun hevder videre i sin artikkel at det har vært noe fokus på hvordan kunnskap kan styres gjennom kunnskapsoverføring og lite på ledelse av kunnskapsarbeidere. Irgens (2011, s.124) tilbyr følgende definisjon: "*Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap*". Stacey (2008) på sin side mener at det ikke er mulig å lede kunnskapsutvikling. Utvikling av kunnskap er en del av den pågående, daglige kommunikasjonen som skjer blant mennesker uten at ledere kan styre det. I vår forståelse av kunnskapsarbeiderbegrepet er KAene i vår case kunnskapsarbeidere, og vi betrakter gruppelederne som kunnskapsledere.

1.4.8 Samtale

Samtale er den mest grunnleggende av alle former for samhandling i form av kommunikasjon mellom mennesker, og innebærer at minst to og ofte flere mennesker relaterer seg til hverandre. Vi bringer inn her begrepet *kommunikasjon*, som er et begrep som gjennom historien har vært like vanskelig å definere som begrepet *kunnskap*. Vi velger ikke å gå inn i en større redegjørelse rundt definisjon av begrepet på grunn av begrensninger i tid og størrelse på denne avhandlingen. Vi vil allikevel forsøke å definere begrepet samtale ut fra kommunikasjonsteorier som vi henfører til de ontologiske og epistemologiske hovedkategoriene om kunnskapsperspektiv, som vi har brukt frem til nå – objektivistisk og prosessbasert kunnskapsperspektiv.

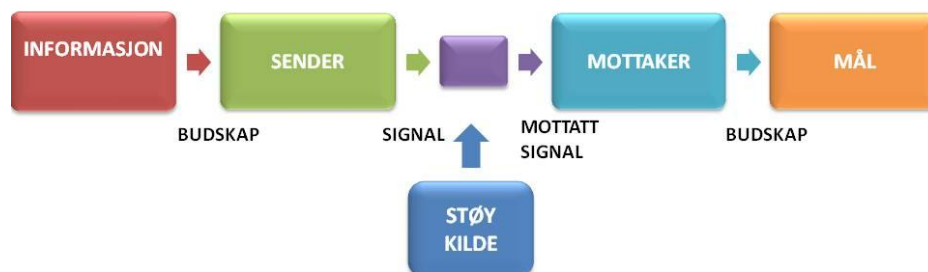
Vi gjennomgår under tre forskjellige kommunikasjonsteorier; *den matematiske, den relasjonelle og teorien om komplekse responderende prosesser*. Vi er klar over at det finnes flere kommunikasjonsteorier enn disse (Grennes, 1999), men vi har valgt ut disse tre teoriene. De to første er klassiske teorier, mens den tredje utfordrer de to første. Med utgangspunkt i disse forskjellige kommunikasjonsteoriene, kan vi definere samtale på vesentlig forskjellige måter. Hvis vi bruker *en matematisk modell* for kommunikasjon, så er samtale når to eller flere mennesker utveksler budskap med hverandre. Turtakingen består i en tilbakemelding fra mottaker til avsender. Så starter den lineære prosessen på nytt i et nytt

budskap fra en av samtalepartnerne. Hvis vi bruker *en relasjonell kommunikasjonsteori*, så er samtale en form for samhandling mellom mennesker som består av sirkulære prosesser innenfor et system. Relasjonen er en viktig del av kommunikasjonen, og bidrar til å skape mening til innholdet i budskapet. All atferd oppfattes som kommunikasjon. Hvis vi bruker *komplekse responderende prosesser*, basert på teorien om symbolsk interaksjonisme, så er å samtale den grunnleggende måten mennesker er i livet, og deltar i livet på. Kommunikasjonen foregår som meningsskaping, hvor mening er avhengig av det som skapes mellom dem som kommuniserer i konteksten. Under går vi kort inn på de tre forskjellige kommunikasjonsperspektivene som påvirker vår definisjon av begrepet samtale.

1.4.8.1 Den matematiske kommunikasjonsteorien

Den matematiske kommunikasjonsteorien ble formulert av Shannon & Weaver (1949). Denne teorien beskriver kommunikasjon som en lineær prosess. Når en avsender sender et budskap gjennom en kanal, så vil en mottaker motta budskap, hvis det ikke er for mye støy i kanalen. Kommunikasjon forstås som utveksling av informasjon gjennom lineære prosesser. Prosessen begynner om igjen hvis mottakeren vil sende et budskap til avsenderen. Dermed bytter de roller. Mottaker blir avsender og avsender blir mottaker.

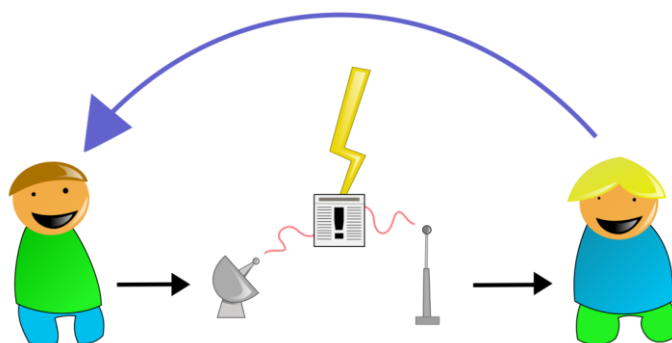
Den matematiske kommunikasjonsteorien anses for å være den første formulerte teorien om menneskelig kommunikasjon og den mest brukte (Grennes, 1999). Teorien vokste frem i telekommunikasjonsindustrien etter den andre verdenskrigen som en del av informasjonsteorien (Isebakke, 2007). Den representerte i sin tid et brudd med freudiansk psykodynamisk teori om menneskelig atferd (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1967). Psykodynamisk teori påstår at atferd er et resultat av interne krefter som følger den første energiloven. Den sier at energi verken kan oppstå eller forsvinne. Den går bare over i andre former. Den totale energien er konstant. Interaksjon med omgivelsene fikk underordnet betydning. Fokuset var overveiende på interne prosesser. Overgangen til informasjonsteori ligger nettopp her i konseptet om informasjonsutveksling med omgivelsene (Watzlawick et al., 1967). På denne måten forstås kommunikasjonen som lineær formidling av informasjon. En samtale blir dermed oversending av informasjon. Hvis den andre responderer, så er det også en oversending av informasjon på samme lineære måte.



Figur 4. Matematisk kommunikasjonsteori. (Kilde: Shannon & Weaver, 1949. Vår oversettelse)

1.4.8.2 Den relasjonelle kommunikasjonsteorien

Den relasjonelle kommunikasjonsteorien tilskrives i hovedsak Watzlawick et al. (1967) gjennom deres klassiske verk "Pragmatics of Human Communication". Den relasjonelle teorien inneholder fortsatt ideen om at budskap sendes fra en avsender til en mottaker, men kan allikevel forstås som et paradigmeskifte idet fokuset i denne teorien er flyttet fra det intrapsykiske til interrelasjonelle. I stedet for å være opptatt av hva innholdet er i kommunikasjonen, er man i denne teorien opptatt av hvordan kommunikasjonen foregår. Forfatterne formulerte fem aksiomer, som har fått stor betydning for etterfølgende forståelse.



Figur 5. Relasjonell kommunikasjonsteori. (Kilde: www.ndla.no)

Det første aksiomet sier at det ikke er mulig å ikke kommunisere. Forfatterne skriver at atferd i møte med andre mennesker er det samme som å kommunisere (Watzlawick et al., 1967, s.50). Ettersom det ikke finnes "ikke-atferd" som motsetning til atferd, så innebærer det at

mennesker alltid kommuniserer i relasjon til andre mennesker. Også det å avvise å snakke med noen er en form for kommunikasjon.

Det andre aksiomet er at all kommunikasjon inneholder både et innholdsaspekt og et relasjonelt aspekt. Innholdet blir tolket i lyset av det relasjonelle. Innholdet forstås som det eksplisitte budskapet som inneholder informasjon, mens det relasjonelle aspektet utgjør den menneskelige konteksten som det eksplisitte budskapet fortolkes innenfor. Forfatterne introduserer begrepet metakommunikasjon, som her betyr å snakke om det relasjonelle aspektet, som vanligvis ikke gis oppmerksomhet.

Det tredje aksiomet beskriver hvordan avgrensning av utsagn i sekvenser påvirker relasjonen mellom de som kommuniserer. Eksemplet forfatterne bruker for å belyse dette er situasjonen hvor ektefeller forklarer vanskeligheter seg i mellom. Kvinnen sier at hun maser på mannen fordi han trekker seg tilbake i taushet. Mannen responderer med at han trekker seg tilbake fordi hun maser. Meningene er forskjellig ut fra hvor man punktuerer fortellingen.

Det fjerde aksiomet introduserer oppdelingen av kommunikasjon i verbale og nonverbale uttrykk. Aksiomet kaller disse uttrykkene henholdsvis digital og analog kommunikasjon. *Det femte aksiomet handler om at kommunikasjon er enten symmetrisk eller komplementær ut fra om relasjonen mellom personene er likestilt eller ikke.*

1.4.9 Tilbake til begrepet *samtale*

Det finnes mange tekster om samtaler, men de tar oftest for gitt en felles forståelse av begrepet samtale. Thornbury & Slade (2006, s.25) definerer samtale på engelsk; ”conversation”, som;

” Conversation is the informal, interactive talk between two or more people, which happens in real time, is spontaneous, has a largely interpersonal function, and in which participants share symmetrical rights.”

I denne definisjonen er samtale avgrenset til å snakke sammen. Vår forståelse av samtale er bredere. En samtale kan bestå av både verbale og nonverbale gester (Mead, 1934). Nyfødte barn, som har en normal neurologisk tilstand, lærer å kommunisere i form av samtale med lyder, ansikts- og kroppsuttrykk i samspill med omgivelsene sine. Etter hvert utvikler barn språkferdigheter og øker kompleksiteten i samtaler de inngår i ved hjelp av språket.

I det daglige oppfatter vi begrepet samtale som en aktivitet hvor to eller flere snakker sammen. I definisjonen over av Thornbury & Slade er samtale definert som uformell snakk mellom mennesker. I Norge benytter vi begrepene ”uformell” og ”formell” samtale. Formelle samtaler er planlagte ut fra et forhåndsbestemt mål, og følger ofte en forhåndsbestemte regler i form av en mal. Det er utstrakt bruk av formelle samtaler i norsk arbeidsliv i form av for eksempel medarbeidersamtale, ansettelsesamtale og ”den vanskelige” samtalen. Skoler

har tatt i bruk "elevsamtalen", som også er en formell og planlagt samtale mellom elev og lærer. Denne typen formelle samtaler kan forstås som tilbakemeldingssløyfer, som etableres ut fra systemtenkning.

I vår definisjon av samtale i denne avhandlingen inkluderer vi både formelle og uformelle samtaler. Formelle samtaler har en helt annen funksjon enn uformelle samtaler og dermed også et annet innhold. Maktforholdet som skyldes funksjonene deltakerne har i organisasjonen følger med inn i samtalen. Fokuset vårt er nettopp de uformelle hverdags samtale, som vanligvis ikke tillegges betydning og derfor heller ikke nødvendigvis får plass i organiseringen av arbeidet.

Ettersom en samtale minst omfatter to personer, men også kan omfatte flere, så er gruppesamtale også inkludert i måten vi forstår begrepet "samtale" på.

Gunnar Ekman (2004) benytter begrepet "småprat", som vi tidligere har koplet sammen med vårt begrep om uformelle hverdags samtaler. Vi forstår Ekman sitt begrep som i tråd med definisjonen om samtaler av Thornbury & Slade. Småprat er uformelle samtaler mellom mennesker i en felles kontekst, hvor maktforholdet i situasjonen er likeverdig. Når vi småprater kommuniserer vi som personer og ikke som funksjoner i en organisasjon.

For Margaret J. Wheatley (2009) er samtalen menneskets naturlige form for tankeutveksling. Hun er opptatt av at samtalen er den enkleste og mest kraftfulle prosessen mennesker kjenner til for å endre og utvikle gode liv. Hun fremhever mot og vilje til å lytte til hverandre som avgjørende faktorer for å få til gode samtaler. Vi kan gå enda lengre, og si at samtaler er menneskets naturlige form for meningsskaping, og at vi kontinuerlig skaper oss selv og vår identitet gjennom samtaler. På denne måten er vi enige med Thornbury & Slade (2006) som fremhever at samtalen er en viktig arena for forhandling av sosial identitet. Mennesker uttrykker sine ønsker, følelser, holdninger og fordommer nettopp gjennom samtaler.

En samtale forstått gjennom den vestlige kulturen (Sawyer, 2001) består av samtaleturner (Lind, 2005), hvor den ene først tilbyr et kommunikasjonsbidrag, som så følges opp av at de(n) andre bidrar med sitt. En samtaleturn er den tidsperioden i en samtale hvor én av samtalepartnere har rett og plikt til å gi sitt bidrag. Deretter forventer begge parter at den annen i respons gir sitt bidrag i en avgrenset periode. På denne måten fortsetter samtalen å utvikle seg ved at deltakerne etter tur gir sitt bidrag. For at bidragene skal utgjøre en samtale, må det være en viss sammenheng mellom dem. En sentral del av det å skape sammenheng er "grounding", som er prosessen hvor deltakerne bygger på hverandres bidrag for å skape en voksende plattform av felles mening.

Vi har i denne delen forklart begrep som vi kommer tilbake til i analyse- og drøftingsdelen. Neste kapittel er en casebeskrivelse med vekt på læringsaktiviteter som inngår i det formelle kunnskapsutviklingssystemet.

2 Casebeskrivelse

"Dialogue is likened to jazz ensemble improvisation, but with the caveat that is more difficult in the language of words than in music."(Shaw, 2002, s.162)

2.1 Innledning

I dette kapittelet presenteres bedriften og dens avdeling. Vi finner casen vår innenfor Telenor, som i dag er en internasjonal aktør. Bedriften styres av en konsernledelse i Oslo. Konsernet består av fire tusen fire hundre medarbeidere fordelt over tretti arbeidssteder rundt om i Norge, inkludert Svalbard. Bedriften har en omsetning i 2011 på tjeto og en halv milliarder kroner i Norge.

Telenor Norge er landets største leverandør av tele- og datatjenester. Mobilnettet og fastnettet leverer alle tjenester innen telefoni, bredbånd og kabel-tv til privat- og bedriftskunder over hele landet. I tillegg selges også andre tjenester til andre telekom-operatører. Bedriften opererer i konkurranseutsatte markeder innenlands og utenlands. Målet for selskapet er å yte god service og tilby gode produkt for sine kunder.

2.2 Beskrivelse av virksomheten

Kundeservice Bedrift i Telenor er samlet i fem callsentre. I 2011 ble to avdelinger ned, slik at det nå gjenstår fem slike avdelinger. Det er to avdelinger på Rørvik, en i Stavanger, en i Kongsvinger, samt at Osloavdelingen har ansvar for større kunder. Vi velger å anonymisere hvilken av de fem callsentrene som er den avdelingen som vi har fått anledning til å benytte som case.

Figur 6 viser Telenor sin logo, den blå propellen som spinner i bakgrunn, og verdier som hele konsernet jobber etter. Verdiene er formulert på et lettfattelig engelsk, som signaliserer at bedriften opererer under internasjonale forhold. Ifølge den relasjonelle kommunikasjonsteorien er det ikke mulig å ikke kommunisere. Vi valgte å legge ved Telenor sin logo og verdier for å illustrere hvordan Telenor kommuniserer med sin omverden. Vi kan forstå logoen, verdier og lignende som en form for samtale med både omverdenen og medlemmene av organisasjonen.



Figur 6. Telenor sin logo og verdier. (Kilde: <http://www.telenor.com/no/om-oss/visjon-og-verdier/>)

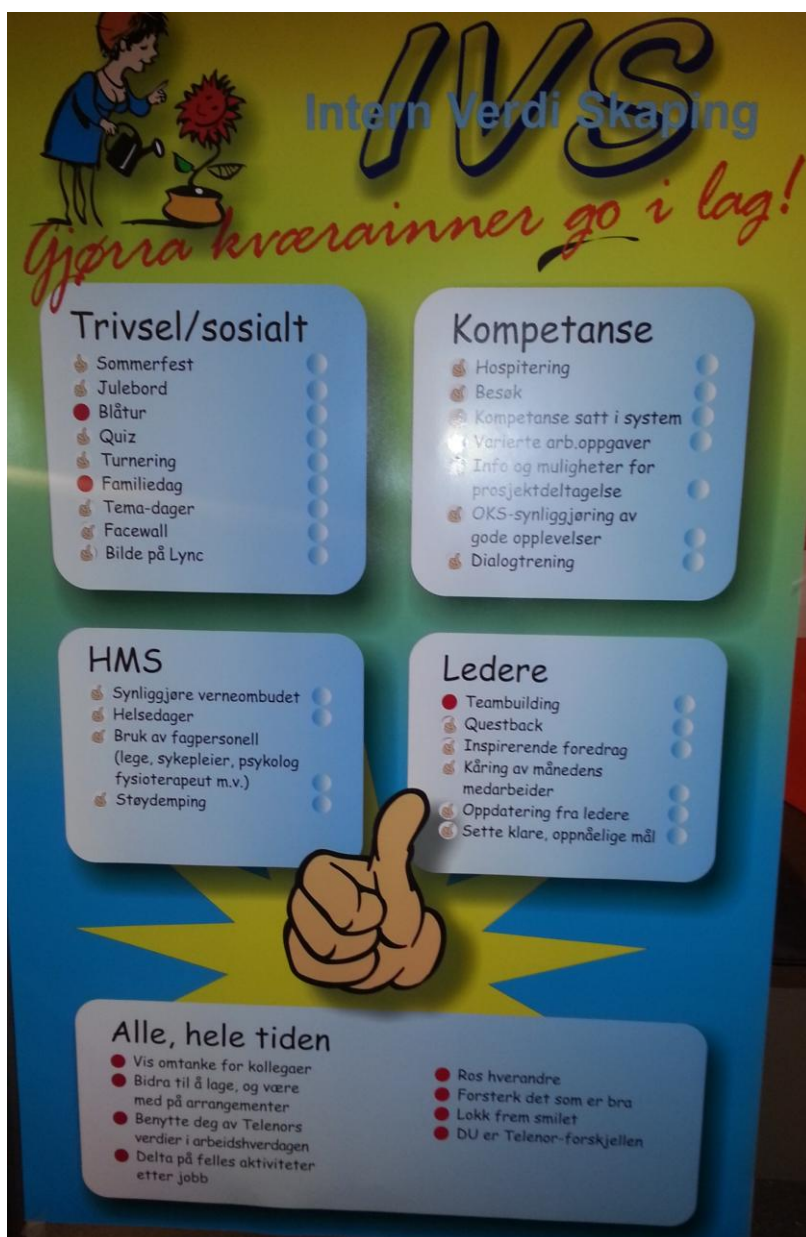
På Telenor Kundeservice Bedrift er det én leder, fem gruppeledere og nitti sju medarbeidere som jobber som kundeansvarlige (KA) pr. 14.mars 2013. Dette er organisert slik at alle gruppeledere har ansvar for to team hver, mens avdelingslederen har ansvar for de fem gruppelederne, to kompetanseutviklere (KU) og én tilrettelegger. De kundeansvarlige utfører sitt arbeid i telefonsamtaler med kunder. Deres oppgave er å løse problemer for kundene som ringer inn, i tillegg til å selge produkter. De skal være pålogget "køa", det vil si telefonlinja ut mot kundene, i fire timer og femti minutter i løpet av sin arbeidsdag. Å samtale er den viktigste ferdigheten for KAene i deres jobbutførelse. Samtale er også en sentral ferdighet for gruppelederne i deres kunnskapsledelse overfor sine medarbeidere.

Det er en miks av erfarne og nybegynnere blant medarbeiderne, der de har alt fra årelang erfaring til kortere engasjement. Teamene er også satt sammen med en balanse mellom antall kvinner og menn. Det er høy turnover i avdelingen, noe som gjør at det ofte rekrutteres nye medarbeidere. Disse er oftest unge voksne rett fra videregående utdanning som har stor interesse for telefoner. Rekruttering er en stor utfordring for Kundeservice Bedrift, fordi det er ca to hundre arbeidsplasser innenfor callsenterbransjen med ulike inkassoselskap (Gothia, Intrum og Lindorff) og Teleperformance lokalisert i denne kommunen. Disse konkurrerer dermed om de samme medarbeiderne. Kundeservice Bedrift rekrutterer helst unge voksne ut fra ønsket om å ha medarbeidere som er vant til å sitte på skolebenken, som raskt kan lære seg store mengder informasjon og som har en viss interesse for telefoni og datasystemer.

Avdelingen har sammen laget en egen plakat som de har kalt Intern VerdiSkaping (IVS) se figur 7. IVS handler i korthet om hvordan alle medarbeiderne "skal gjøre hverandre gode sammen". Ulike tiltak for å fremme trivsel og skape gode sosiale rammer er nedskrevet. Tiltak innenfor dette kan for eksempel være å delta på julebord og "blåturen". Et annet tiltak de jobber med for å gjøre hverandre gode er å være bevisst på deling av kunnskap. Under overskriften "Kompetanse" jobber de med å sette kompetanse i system og variere på arbeidsoppgaver. Likedan har de med dialogtrening og det å få mulighet til å være med på prosjekt som et trivselstiltak. Det er listet opp tiltak som angår HMS (Helse, Miljø og Sikkerhet). Vi ser også av plakaten at "Ledere" er en egen overskrift, der lederne skal fremme trivsel ved blant annet å kåre månedens medarbeider og sette klare og tydelige mål.

Helt nederst på plakaten står de felles reglene som gjelder "alle hele tiden". Her skal alle blant annet bidra til å fremme arbeidsmiljøet ved å gi hverandre ros og å vise omtanke for hverandre. Alle medarbeiderne skal fremheve Telenor sine verdier som vi har nevnt overfor.

Avdelingen benytter en hagemetafor for å synliggjøre tankene om å skape et miljø med gode relasjoner og tillit. Den er tydelig knyttet til bedriftsmålene ved å bruke begrepet "Intern VerdiSkaping". IVS plakaten, se under, henger på glassveggen i trappeoppgangen før man går inn i avdelingen, slik at alle medarbeiderne og besøkende får se hvilke tiltak det jobbes mot på denne arbeidsplassen.



Figur 7. IVS. Intern VerdiSkaping

2.3 Virksomhetens formelle kunnskapsutviklingssystem

Kundeservice Bedrift i vår case har et omfattende formelt kunnskapsutviklingssystem, som består av en rekke ulike læringsaktiviteter. Læringsaktivitetene er kurs og trening med KUene, e-læringskurs som KAene benytter selv når det passer, evaluering og tilbakemelding, kompetansekartlegging og kompetanseplaner, samt systematiske formelle samtaler. Det er krav om et visst antall samtaler innenfor en gitt tid i alle avdelinger i Telenor. I denne avdelingen har de i tillegg innført flere og hyppigere samtaler for å følge opp sine medarbeidere tettere.

2.3.1 Hvilke kunnskapsområder ønsker de å utvikle?

Kunnskapsutviklingen på kundesenteret har flere fokus. KAene skal både gi kundene service i forhold til de produktene de allerede har kjøpt, og skal også skape mersalg i hver samtale. KAene forventes å kunne samtale konstruktivt med kundene, uansett hvordan de oppfører seg og hva de ønsker å oppnå. Både kundebehandling og samtaleferdigheter er dermed en sentral del av kunnskapsutviklingen. For å kunne yte god service og skape mersalg må KAene ha utstrakt produktkunnskap. Det er særlig på dette området at Kunnskapsutviklerne (KU) bidrar med kurs. Telenor utvikler stadig ny teknologi som KAene må beherske for å betjene kundene tilfredsstillende. I øyeblikket forholder KAene seg til hele tretti seks datasystemer. I tillegg må de beherske salgsteknikker, som en del av samtalene med kundene.

Gruppelederne, som alle har erfaring som KAer, vektlegger særlig å utvikle sine samtaleferdigheter i møte med de ansatte. Deres samtaler med KAene er en bevisst del av deres ledelse.

I og med at de rekrutterer unge mennesker, ofte rett fra videregående skole, som har begrenset arbeidserfaring, så er arbeidslivskunnskap også et område hvor kunnskap er viktig. Ungdommene skal lære hvilke forventninger ledere og kollegaer har til dem, hvilke regler og normer arbeidsplassen fungerer etter, hvordan belønnings- og straffesystemet virker, osv. De skal sosialiseres inn i den gjeldende arbeidskulturen, uten mye erfaringer fra andre arbeidsplasser.

2.3.2 Evaluering av prestasjoner

Kundeservice Bedrift ledes i tråd med målstyringsprinsipper i likhet med resten av konsernet. Det er et tydelig målfokus på salg og service overfor kundene i virksomheten. Lederne har tilgang til resultatdata på teamene, men ikke på individnivå. Den enkelte KAen har selv tilgang til egne resultatdata, som de tar med seg inn i resultat og oppfølgingsamtaler (ROS) med sin leder. Dette gjøres fordi den enkelte medarbeider skal ansvarliggjøres i samtalene. I løpet av året vil lederne avdekke ulike behov hos teamet sitt. Det fører til at lederen jobber med trening på detaljnivå med ulike medarbeidere til ulik tid.

Kundeansvarlige måles både på antall salg de gjennomfører hver dag og hvor lang tid de er tilgjengelige på telefonen. Ønsket er at de skal være mest mulig i samtale med kundene, og at databehandlingen av kundens forhold skal skje under samtalen.

En form for evaluering og tilbakemelding på KA sine prestasjoner er når noen tilfeldige kunder blir ringt opp av KAen, der de ber om tilbakemelding fra kunden om hvordan de opplevde samtale. Dette gjør alle KAene en time i uka. De snakker med fra fem til ti av sine kunder. Dette systemet for tilbakemelding kalles NPS, Net Promotion Score, der kundene innenfor en skala fra null til ti, sier hva de synes om kundebehandleren. Hver fjortende dag blir tilbakemeldingen fra NPS presentert KAene, slik at de får justert seg i forhold til resultatene.

2.3.3 Trening

Avdelingen har hatt et sterkt fokus på trening det siste året. De har fått hjelp fra et byrå til å følge opp medarbeiderne tettere. I denne perioden var det mye kø på telefon. Gruppelederne jobbet spesifikt med samtaletrening med sine KAer. De delte KAene inn i tre kategorier; de 25 % som hadde lavest salg, de 50 % i midtsjiktet og de 25 % i toppsjiktet, som hadde flest salg. De hadde oppfølging på alle disse tre gruppene for å øke salget. Noen ble plukket ut av gruppelederen, som trente dem. Noen KAer kan ha spesialisert seg på noen typer kunder og evner derfor ikke å se andre. Her trener gruppelederne KAene på å se hele kundeforholdet. Når det skal skikkelig trenes på samtaler, jobber hver gruppeleder med to til tre KAer om gangen. Det fungerer slik at de blir tatt opp på lydbånd som de går gjennom sammen etterpå. Her finner lederen ut hva KAen skal trene på. Det kan være alt fra toneleie i samtalen til spesifikke innledningsfraser. Alle KAene har sine treningsmål. Etter en treningsperiode blir det kalt inn til ROS samtaler der gruppeleder følger opp og kontrollerer hvordan det går. Vi beskriver ROS samtaler nærmere etter avsnittet om Medarbeidersamtale TDP.

2.3.4 TDP – medarbeidersamtale

En TDP samtale står for Telenor Development Plan, der dette best kan sammenlignes med den årlige medarbeidersamtale man kan finne i andre organisasjoner. Denne samtalen finner sted en gang i året og har en varighet på en til halvannen timer. Dette er en svært skjematisk samtale der medarbeiderens tanker om fremtida og ønsker for sin utvikling skal nedskrives. Telenor har en del prosjekter, hvor medarbeidere kan ha fra 20 % - 100 % stilling av kortere eller lengre varighet. De som velges ut til å være med på prosjekter, blir valgt ut etter TDP samtaler med sin leder. Det blir notert ned skjematisk hvem som vil ta på seg ulike oppdrag. Medarbeiderens resultat fra fjoråret blir omregnet til en skår som blir lagt til grunn for utvelgelse.

2.3.5 ROS – resultatoppfølgingssamtale

Avdelingen innførte i 2012 ni månedlige samtaler i tillegg til den faste medarbeidersamtalen, TDP. Tidligere var TDP samtalen det eneste formelle treffpunktet mellom ledere og medarbeidere. Noe av bakgrunnen for omleggingen skyldes økt krav til produktivitet og behov for flere treffpunkter mellom ledere og team. En særlig utfordring for lederne er at de opplever for lite varig endring hos enkelte av KAene med hensyn til kunnskapsutviklingsarbeidet. Mange av medarbeiderne jobber turnus, og hyppige formelle samtaler gir en tettere oppfølging, samt en gjennomgang av resultatene hver måned. Den langt mer hyppige ROS samtalen søkes gjennomført ca ni ganger i året fra august til mai. Dette er en Resultat og Oppfølgingssamtale der gruppeleder gjennomgår medarbeiderens resultater i forhold til oppsatte mål den siste måneden. En ROS samtale er friere i formen, så selv om dette er en formell samtale kan den også inneha uformelle deler. Gruppelederne sier i intervjuene at de liker å ha ROS samtaler og at disse kan ha en varighet fra femten minutter til over en time.

2.3.6 Teamsamtaler

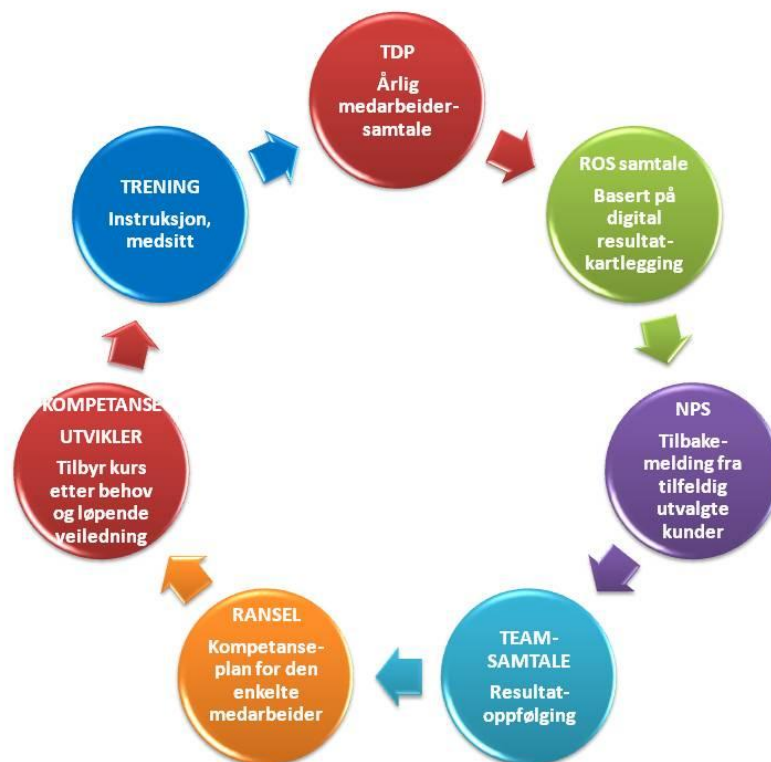
Gruppelederne gjennomfører teammøter på ca en time hver uke. På disse møtene blir resultatene for teamet gjennomgått. En av gruppelederne forteller at når det formelle er unnagjort legges det opp til kollegaveiledning på en sånn måte at medarbeiderne får bruke tid til å hjelpe hverandre med utfordringer de har møtt i jobbutførelsen sin. Gruppelederen gir fra seg styringen og lar sitt team utveksle ideer, tanker og refleksjoner om temaer som de selv er opptatte av.

Avdelingslederen på Kundeservice Bedrift har ukentlige møter med sine ledere. Dette møtet brukes til å gjennomgå resultater samt å planlegge strategi fremover. Lederen referer også til hva som rører seg i konsernet som helhet. I tillegg er det et større ledermøte en gang i måneden, der alle gruppelederne legger frem sine teamresultater. Disse møtene avholdes hos en av gruppelederne privat, der det blir servert frokost og de har rom for uformelt prat før møtet settes i gang.

2.3.7 Kurs og kompetanseutvikling

Der en gruppeleder avdekker behov for ny kompetanse innenfor et felt, blir en kompetanseutvikler (KU) kontaktet. KUen kaller inn de berørte medarbeiderne til kursing på et spesifikt område. I løpet av ROS samtaler og likedan TDP, vil medarbeideren og leder benytte et digitalt verktøy som på Telenorspråket kalles RANSEL. Der vil medarbeideres kompetanse systematisk bli kartlagt av både medarbeideren selv og gruppelederen. Gruppelederen har tilgang til RANSEL for å følge med på kompetanseutviklingen. Figur 8 viser hvordan denne avdelingen har organisert sine ulike kunnskapsutviklingsmetoder. Vi har synliggjort dette i en sirkel der alle elementene komplementerer hverandre. Det hele bunner

ut i den årlige TDP samtalen, der hver gruppeleder og KAene sammen gjennomgår året som har vært, før de setter nye mål for året som kommer.



Figur 8. Ulike elementer i det formelle kunnskapsutviklingssystemet.

2.3.8 Kompetanseutviklere – KU

Avdelingen er organisert med to kompetanseutviklere (KU) som er ansvarlige for å gi veiledning til de som måtte ha behov for det i løpet av arbeidsdagen. Det er til enhver tid to "kalver" knyttet til KUene, som er i opplæring og som også veileder KAene i det daglige. Kompetanseutviklerne har ansvar for teknisk opplæring i et marked der teknologi medfører raske endringer i tjenester og produkter som Telenor leverer. Dette gjøres etter rapportering fra gruppelederne, der det går frem hvilken kompetanse det er nødvendig å gi opplæring på. Deres oppgave er også å legge til rette for kursing innenfor arbeidsfelt som enten gruppeleder eller KA selv melder behov for.

2.3.9 Talentprogram

Telenor har et eget talentprogram som enkelte medarbeidere får tilbud om å delta på. Disse medarbeiderne kan selv utrykke ønske om å få andre arbeidsoppgaver i Telenor gjennom TDP samtalene, når det er snakk om fremtidsplaner. Gruppelederne spiller inn forslag til mulige talenter i sine team på ledelsesmøter etter utførte TDP samtaler. Lederen for

avdelingen sender over forslag på personer til Oslo kontoret som plukker ut de talentene som kurses videre. De tilhører teamet sitt, men deltar i tillegg på seks samlinger i året, hver av dem fordelt over fire dager.

2.3.10 Digital kommunikasjon og samhandling – WoW

Telenor startet prosjektet Way of Work – WoW - i 2006 for å utvikle et digitalt samhandlingssystem (Unified Communications – på norsk "samordnet kommunikasjon") for hele konsernet. Prosjektet forener fokus på både teknologi, organisasjonsutvikling og kommunikasjon. Prosjektet har flere sidestilte mål. Samordnet kommunikasjon er et voksende produktområde, og det er Telenors interesse å være i forkant av utviklingen for å kunne erobre markedsandeler. Konsernets arbeidsplasser er arenaer for FOU. I tillegg er effektivitetsøkning og kostnadsreduksjon et klart mål. Like viktig er det at det er en arbeidsmåte som tilrettelegger for en hovedidé i Telenor om at menneskelig samhandling og samarbeid genererer mer kunnskapsdeling, flere ideer, og læring gjennom digitale verktøy. WoW-misjonen er "Connected People Work Smarter!" (Sorknes, 2010).

"Vårt mål var å skape en virtuell arbeidsplass som kunne utfylle den fysiske. Prosjektet begynte i 2006, og vi har utviklet og kjørt stadig større pilottester de siste årene. Som et globalt selskap har det vært viktig å lage et verktøy som gjør det enkelt å jobbe sammen i grupper over store avstander, og vi har eksperimentert mye for å finne metodikk som gjør at vi samhandler mest mulig effektivt. De mest aktive brukerne våre sier at den virtuelle arbeidsplassen gjør at de jobber smartere. Når mer enn halvparten av våre ansatte gjør det, har vi nådd målet for 2010", sier Jan Taug, prosjekteier og leder for samhandling i Konsern HR i Telenor (www.tu.no/it/2010/03/19/haper-pa-wow-effekt).

WoW er et enhetlig grensesnitt til en integrert pakke av digitale kommunikasjonsløsninger for at medarbeidere kan samhandle i sanntid. De kan snakke sammen, lese og jobbe samtidig på de samme dokumentene, gjennomføre møter hvor de både ser og hører hverandre og etablere sin egen digitale kunnskapsbase som de kan dele med hverandre. På denne måten effektiviserer de driften ved å spare tid og kostnader ved fysiske møter, i tillegg til at miljøet belastes mindre.

2.3.11 Samtalenes plass i kunnskapsutviklingssystemet

I gjennomgangen av kunnskapsutviklingssystemet over ser vi at det er et differensiert system med mange forskjellige elementer. De systematiske og formelle samtalene er en viktig arena for kunnskapsutvikling. I disse samtalene foregår både etablering av mål, oppfølging av måloppnåelse og kunnskapsutvikling. Som illustrert i figur 9, er samtaler en sentral del av arbeidet som utføres av både KAene og lederne. I vår case samtales det hele tiden, med kunder, mellom de ansatte, mellom leder og gruppeleder og mellom gruppeleder og medarbeidere. I tillegg har vi tegnet inn et nivå over avdelingen, der vi ser at Telenor som bedrift også samtaler med sin omverden. Ifølge Ekman (2004) er samtaler, som sentral del

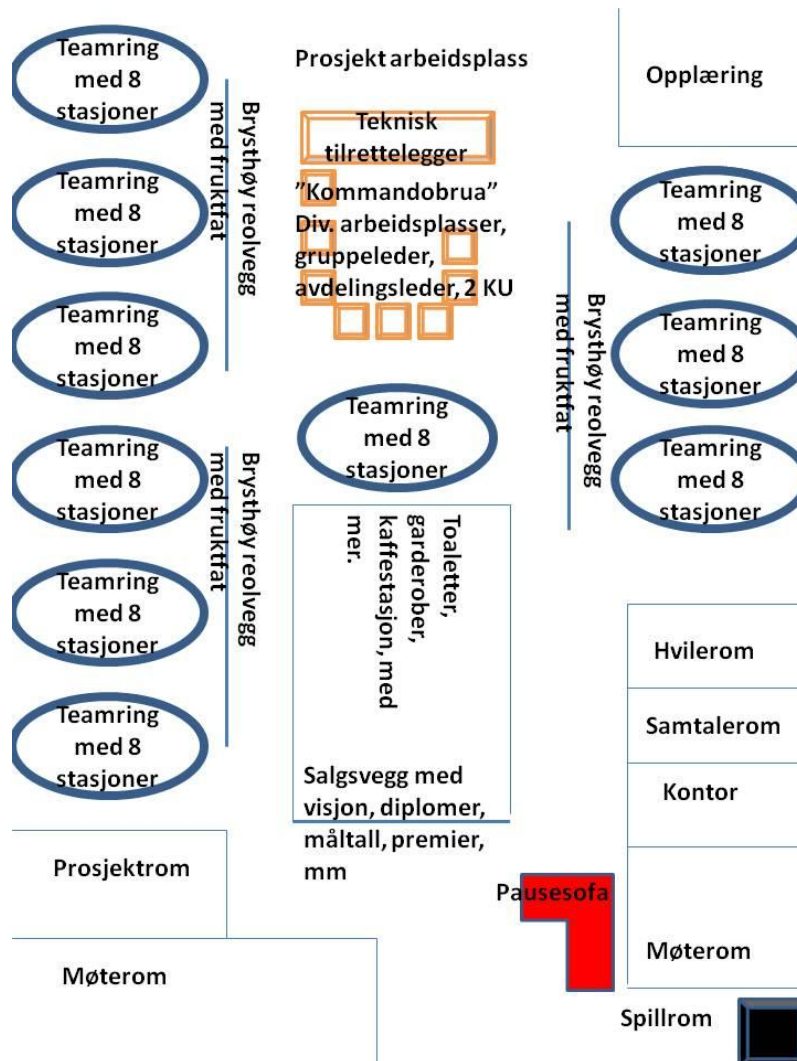
av arbeidet, typisk for kunnskapsarbeidere. Forskere som Svensson (1989) og Jacobsson & Sahlin-Andersson (1995) har underbygget hvor viktige uformelle samtaler er for kunnskapsarbeidere.



Figur 9. De ulike samtalenivåene i Kundeservice Bedrift

2.3.12 Fysisk organisering

Fysisk er avdelingen organisert slik at hele personalet sitter i ett stort åpent kontorlandskap. KAene er organisert i team, med en gruppeleder pr team. Både KAene og gruppelederne har hver sin arbeidsstasjon med PC og telefon, og bordene er satt opp i en lukket ring. Bordene står så tett at de berører hverandre. Gruppelederne sitter sammen med sine team i ringen. Det er til sammen ti ringer med arbeidsstasjoner. KAene jobber i turnus, slik at det nesten alltid er ledige plasser i teamringene. I den ene enden av det store, åpne kontorlandskapet er det satt opp en "kommandobru", hvor en teknisk tilrettelegger styrer de innkommende telefonene og er problemløser når det oppstår tekniske problemer. Her sitter lederen for avdelingen også når hun er til stede. Gruppelederne sitter her noen ganger, i tillegg til gjester av forskjellige slag. Gjestene kan være ansatte som jobber på prosjekter.



Figur 10. Diagram over den fysiske organiseringen av Kundeservice Bedrift.

Det er organisert slik at det er to små grupperom og to større møterom i enden av det åpne kontorlandskapet. Veggene i disse rommene er av glass, slik at alle som går forbi kan til enhver tid se hvem som har samtaler og møter. Det er mange muligheter for uformelle samtaler i dette åpne landskapet. De uformelle samtalene kan foregå rundt bordet der teamet sitter, eller i en sofa i enden av kontorlandskapet. Slike samtaler kan for eksempel handle om at en KA akkurat har solgt et produkt og skrevet det opp på tavla bak teamet. Gruppelederen har da en gylden mulighet til å gi ros og til å samtale uformelt med KAen om dette.

I dette kapittelet har vi beskrevet Kundeservice Bedrift, som er vår case. Vi har beskrevet det formelle kunnskapssystemet med særlig vekt på samtaler. Vi har også beskrevet den fysiske utformingen av avdelingen. Den fysiske organiseringen er en av de viktige forutsetningene for at uformelle samtaler er en del av kunnskapsutviklingen.

I neste kapittel presenterer vi vår teoretiske forankring.

3 Teoretisk forankring

"Theory" is meant to map onto "practice" and rarely does so to our full satisfaction."
(Shaw, 2002, s.118)

3.1 Innledning

Den konkrete problemstillingen som skal besvares i avhandlingen er et resultat av en lang prosess. De endelige teorivalgene som vi har tatt, har ført til at vi har tatt noen teorier frem og lagt noen bak oss. Dette er et valg som har krevd disiplin. Det er mange teorier som er interessante og relevante. Likevel sitter vi i dag igjen med to hovedteorier som vi benytter i analysedelen – den lærende organisasjonen som uttrykk for systemtenkning og teorien om komplekse responderende prosesser.

Systemtenkning omgir oss i det daglige på alle plan. Vi gjenkjenner avtrykk fra systemtenkning på våre egne arbeidsplasser og i våre egne måter å forstå både ledelse, læringsprosesser og ikke minst samtaler på. Vi er ut fra vår egen erfaring helt enige med Stacey (2008) når han skriver at etablert tenkning om læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner er systemtenkning. Et dominerende konsept i norsk arbeidsliv i flere tiår har vært konseptet om "den lærende organisasjonen" (Senge, 1990, 1994, 1999). Dette konseptet er basert på dynamisk systemteori (Senge, 1990, s.71) og lener seg tungt på "aksjonsvitenskap" av de amerikanske organisasjonspsykologene Chris Argyris og filosofen Don Schön (Argyris & Schön, 1978; Rennemo, 2006; Stacey, 2008; Senge, 1990, 1999).

I løpet av MKL studiet ble vi introdusert for teorien om komplekse responderende prosesser (Stacey, 2008, 2012) som har utfordret oss ved å oppheve noen for oss "tatt for gitte" forestillinger om læring. Denne utfordringen ville vi ta. Det kan se ut som om konseptet basert på systemtenkning beveger seg i retning av en omfavning av begrepene emergens og kompleksitet, men fortsatt basert på en oppfattelse av kunnskap som en kognitiv størrelse og synet på individ, gruppe, organisasjon og samfunn som ontologisk forskjellige nivåer. Ett eksempel er "Theory U" av C. Otto Scharmer (2009), som tar avsett fra "den femte disiplinen" av Senge (1990). Senge (1999, s.31) skriver om systemtenkning og kompleksitet:

"Systems thinking is based upon a growing body of theory about the behavior of feedback and complexity – the innate tendencies of a system that lead to growth or stability over time."

Vi plasserer teorien om komplekse responderende prosesser innenfor et prosessuelt perspektiv, men teorien skiller seg fra de andre teoriene innenfor samme perspektiv på grunn av forståelsen av ontologiske nivåer. I løpet av litteraturgjennomgangen vår ser vi at kompleksitetsteorier har vakt både interesse og kritikk innenfor organisasjonsfeltet.

I litteraturen om anvendelse av kompleksitetsteori i forhold til organisasjoner og ledelse ser det ut til å være et skille mellom Stacey (2008, 2012) og Shaw (2002), som tillegger ontologien avgjørende vekt, og Uhl-Bien (2007, 2009), Marion (2007), Luoma (2007), Zhichang (2007) i tillegg til mange flere, som ser mer pragmatisk på det ontologiske spørsmålet, og i større grad ser muligheten for å benytte kompleksitetsteori i kombinasjon med systemtenkning. Diskusjonen ser ut til å dreie seg om hvorvidt man oppfatter begrepet "system" som en slags fysisk entitet, eller om det er en sosial konstruksjon som kan brukes som et verktøy til å forstå og samtale om et fenomen. Stacey benytter begrepet "system" i sin teoretisering, men da som en betegnelse på interaksjonsprosessene mellom aktører i et fellesskap. Uhl-Bien et al. benytter "system" i begrepet KAS – komplekse adaptive systemer. Her er systemer nevronliknende nettverk av individuelle samhandlende agenter, som forholder seg til hverandre på grunn av et felles behov (Uhl-Bien & Marion, 2009, s.631).

Vår tilnærming til fenomenet samtale var avgjørende i teorivalg. Det innebærer at vi må se på kommunikasjonen og samhandlingen mellom mennesker. Vi ble inspirert til å benytte teorien om komplekse responderende prosesser fordi den baserer seg på analogier av teorien om symbolsk interaksjonisme av Mead (1934), som gir oss en prosessuell tilnærming til menneskelig samhandling og samtale.

Vi utforsker i hovedsak teorien om komplekse responderende prosesser i en kontekst, hvor det kan se ut som om kunnskapsutviklingen er styrt og tilrettelagt ut fra systemtenkning og ideer hentet fra konseptet om lærende organisasjoner (Senge, 1990, 1999). I systemtenkningen er samtaler i form av dialoger og refleksjoner, både enkeltvis og i grupper, vektlagt som læringsaktiviteter. Den grunnleggende ontologiske forskjellen i teorien om komplekse responderende prosesser og systemtenkning i form av "den lærende organisasjonen" gjør en forskjell både i hvordan man tilrettelegger for læring og utøver ledelse. Dette kommer vi nærmere inn på i teorigjennomgangen.

3.2 Komplekse responderende prosesser

Teorien om komplekse responderende prosesser (Stacey, 2008, 2012) er inspirert av kompleksitetsteorier. Stacey (2012) beskriver hvordan han på sin leting etter å forstå sine erfaringer med at virksomheter han jobbet i, gang på gang mislyktes med å få de resultatene de jobbet for gjennom langsiktig planlegging. Han merket seg at uventede endringer skjedde om og om igjen i organisasjoner. I stedet for en lineær utvikling fra årsak til virkning, som planlegging baserer seg på, kunne det se ut som om det snarere foregikk ikke-lineære prosesser, som var uforutsigelige. I ikke-lineære prosesser er det flere enn én årsak til effekten, og det er flere enn én effekt av hver årsak. Her er det ikke lenger en direkte sammenheng mellom årsak og virkning. Dette i seg selv understøtter begrepet *kompleksitet* i forhold til disse prosessene. Vi skiller mellom begrepet "komplisert", som handler om at det

er mange delementer i et fenomen, og ”kompleksitet”, som innebærer at de mange autonome delementer i et fenomen er integrerte.

3.2.1 Komplekse adaptive prosesser

Stacey (Shaw, 2002; Stacey, 2008, 2012) utforsker teorien om komplekse adaptive prosesser som en analogi for menneskelig organisering fordi den tilbyr tankegods til to forskjellige muligheter, som peker utover systemteorier. Disse to er:

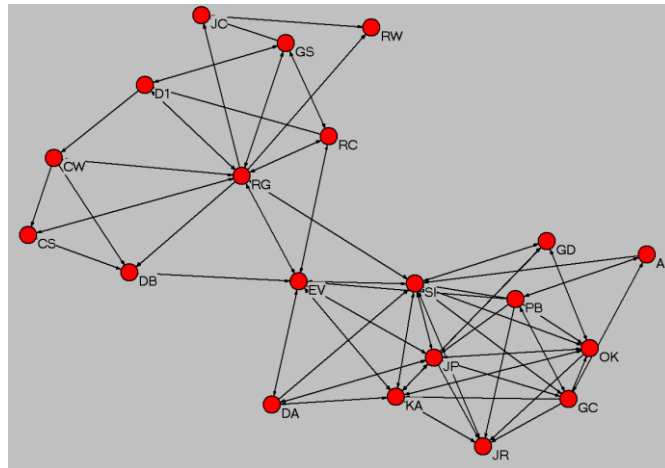
1. At både kontinuitet og transformasjon kan oppstå spontant.
2. At disse to tilstandene dannes av interaksjonsprosessene.

Teoriene er basert på forsøk med datasimuleringer av nettverk av ”agenter” (et sett av samhandlingsregler), hvor agentene samhandler med et antall andre agenter. Det eneste som styrer samhandlingene er de lokale reglene som ble satt opp av programmørene (Ray 1992; Kaufmann, 1993; Goodwin, 1994).

Komplekse adaptive prosesser oppstår når store grupper av selvstendige agenter samhandler ut fra sine lokale regler. Disse utgjør et komplekst adaptivt system. Dette skjer som en prosess innenfra hver enkelt aktør, og er verken satt i gang eller kontrollert av en utenforstående kraft. Prosessen betegnes som emergerende. Mønstre vokser frem gjennom agentenes selvorganisering.

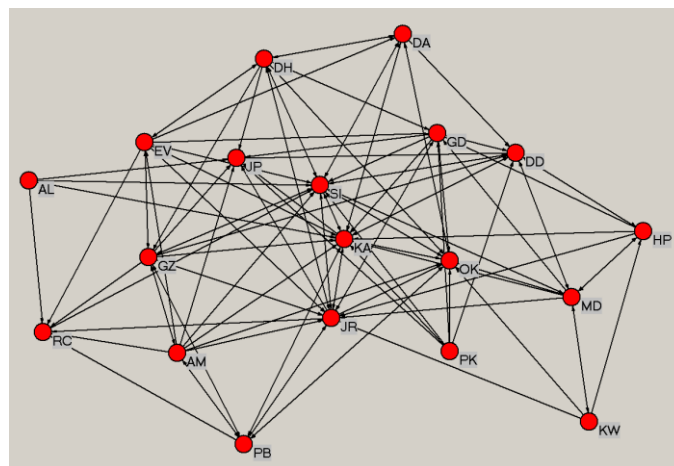
Forskeren (Waldrop, 1992) oppdaget tre hovedmønstre av atferd i slike nettverk av agenter. Disse oppstår ut fra variasjoner i hvor mange og sterke forbindelser det er mellom agentene, mangfoldigheten av agentene og hvor intens flyten av informasjon i nettverkene er. I situasjoner med få forbindelser, lite mangfold og sløv informasjonsflyt oppstår stabile mønstre som gjentar seg uendelig og blir fastfrosne. I situasjoner med mange og forskjellige agenter med mange forbindelser og høy intensitet i informasjonsflyten er det vanskelig å tyde mønstre. Under forhold imellom disse ytterpunktene viser nettverkene evne til å endre organisering og skaper mønstre som vokser, deler seg og kopler sammen igjen på måter som ikke gjentar seg selv. De kan allikevel oppvise felles kvalitative trekk. Komplekse adapterende prosesser kan altså skape variasjon mellom sakte og relativt stabile mønstre og raske, ustabile og nærmest kaotiske tilstander.

Under ser vi illustrasjoner av at Telenor øker antall forbindelser mellom sine medarbeidere globalt i arbeidet med å understøtte kunnskapsutvikling i konsernet gjennom WOW prosjektet.



Figur 11. Antall forbindelser mellom medarbeidere i Telenor før WoW prosjektet. (Kilde: Hvordan Telenor tar i bruk UC (Unified Communication). Power Point presentasjon).

Under ser vi en figur som viser økningen i antall forbindelser mellom medarbeidere i Telenor etter at WoW prosjektet har fungert i tre år. Figuren viser en endring i mønsteret mellom forbindelsene i tillegg til en økning av antallet av forbindelser. Figuren viser at alle aktørene nå har flere enn tre forbindelser. Det er nærliggende å anta at kvaliteten i mønsteret har økt på grunn av dette.



Figur 12. Antall forbindelser etter tre år med WoW. (Kilde: Sorknes, 2009)

Vi har nevnt at kjennetegn på komplekse adaptive prosesser er at mange individuelle agenter i nettverk samhandler med hverandre ut fra et sett regler på lokalt nivå. Reglene inneholder på samme tid både begrensninger på agentene og muligheter for dem. Når mange agenter handler i tråd med reglene, så emergerer sosiale mønstre. Det er ingen ytre kraft som har planlagt eller styrer dannelsen av mønstrene. De oppstår fordi mange agenter handler ut fra de samme reglene. Når lokale regler både er muliggjørende og begrensende

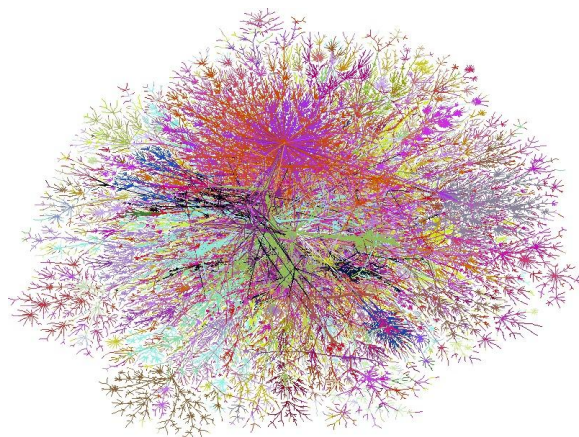
betyr det at det er innebygget potensial for konflikt. Dermed oppstår dynamikk som er i stand til å skape uforutsigelige nye mønstre.

Stacey (2008, s.87) definerer kjennetegn på komplekse adaptive prosesser gjennom fem punkter, som er nevnt i avsnittene over:

1. Et høyt antall individuelle agenter
2. Agentene samspiller med hverandre gjennom deres egne lokale enkle regler. Det finnes ikke regler for hele systemet.
3. Agentene gjentar det samme samspillet om og om igjen
4. Det er gjensidig avhengighet mellom agentene og samspillet er ikke lineært
5. Variasjonen i agentenes egne lokale regler skyldes tilfeldige mutasjoner

Vi finner flere karakteristika beskrevet av Uhl-Bien et al. (2007a). De skriver at komplekse adaptive systemer er bundet sammen av felles mål, perspektiv, behov, eller liknende. I tillegg er de dynamiske og foranderlige strukturer, med flere overlappende hierarkier, som er koplet sammen i dynamiske og samhandlende nettverk.

Datasimuleringene har vist at små forskjeller i utgangspunktet blir til store endringer til slutt. Mest kjent er "sommerfugleeffekten", hvor en sommerfugl vifter med vingene i São Paulo og setter i gang luftstrømmer som vokser til en orkan i Miami (Stacey, 2012). Konsekvensen av denne forståelsen er at den langsiktige effekten av ikke-lineære prosesser ikke kan forutsies. Hvis vi benytter teorien om komplekse adapterende prosesser som analogi til menneskelige prosesser utfordres den rådende tenkningen og praksisen i forhold til både organisering, ledelse og kunnskapsutvikling som vi ser i arbeidslivet. Ifølge Stacey (2008, 2012) er den rådende tenkningen basert på systemteori.



Figur 13. Eksempel på kompleksitet. Kart over alle internett forbindelser i verden. (Kilde: <http://onarki.no/blogg/2012/05/complexity-theory-applied-to-society/>)

3.2.2 Komplekse adaptive prosesser som analogi for menneskelig organisering

Selv om mennesker ikke følger enkle lokale regler som dem som blir brukt i datasimuleringene, men er uendelig mer komplekse og forskjellige sosiologisk og psykologisk, mener Stacey (2008, 2012) at kompleksitetsteorier utviklet ut fra datasimuleringer er relevante analogier til menneskelig samhandling. Han hevder at de digitale symbolmønstrene som fremkommer i simuleringer med de egenskapene som er beskrevet over, gir oss en abstrakt analogi til menneskelig interaksjon. Dette er gyldig, hvis den interaksjonen som skjer i simuleringer ses på fra et perspektiv i tråd med Mead og hans teorier om utvikling av sinnet, selvet og samfunnet. Teorien har senere fått navnet "symbolsk interaksjonisme" av Herbert Blumer (1998) m.fl. Vi skal gå nærmere inn i Mead sine teorier i et avsnitt lenger nede i teksten.

Vi finner også andre innganger til bruk av komplekse adaptive systemer og prosesser som analogi for menneskelig organisering enn teorien om komplekse responderende prosesser av Stacey. Ett slikt syn er at komplekse adaptive systemer emergerer naturlig i menneskelige sosiale systemer (Homans, 1950; Roy, 1954). I denne tenkningen om komplekse adaptive systemer er funnene fra datasimuleringer brukt direkte som analogi til menneskelig atferd. Denne bruken av kompleksitetsteori avviser Stacey og Johannessen. "*De har altså ingenting med menneskelig atferd som sådan å gjøre*" (Johannessen, 2011, s.49). I tillegg finner vi litteratur hvor komplekse adaptive systemer i sosiale systemer beskrives som å være i stand til kreativ problemløsning og læring og dermed også være tilpasningsdyktige i forhold til endringer i forutsetningene (Carley & Hill, 2001; Carley & Lee, 1998; Goodwin, 1994; Levy, 1992).

Stacey trekker inn flere psykologiske og sosiologiske teorier som kan forklare prosessene ut fra menneskelige premisser. Han bruker Bhaktin (1986) og Vygotsky (1962) om kjennetegn ved samtaler, og Elias (1970, 1989) om sosiologiske prosesser, og særlig om maktforhold.

En av de viktige konklusjonene som kan trekkes frem når vi bruker kompleksitetsteori som analogi til menneskelige prosesser er at utvikling skapes nedenfra og opp som emergerende prosesser. Den dominerende tenkningen i den vestlige verden er motsatt. Med utgangspunkt i ideer om at det finnes objektiv og sann kunnskap som er allmenngyldig, oppstår også ideen om at det lar seg gjøre å planlegge inn et sikkert resultat av prosesser av noen som står utenfor. "Noen" i vår sammenheng er ledere. Jo høyere opp i hierarkiet av ledere, jo mer forventes det at man kan planlegge fremtiden til beste for organisasjonen. Forskning på komplekse adaptive systemer viser at når det er for mange regler som de lokale aktørene skal følge, så stagnerer utviklingen, mens det samme skjer når det er for få og løse regler. Det må derfor etableres mange nok regler til at det avgrenser aktørenes aktiviteter i forhold til hverandre slik at det skapes mønstre, samtidig som det må være løst nok til at det stimulerer frem dynamikk og emergens. Så i stedet for å planlegge inn sikkerhet for hvilket resultat som fremkommer, er lederes oppgave å tilrettelegge for den emergens som kan skje gjennom å

definere begrensede mengder av regler og grenser for aktivitetene, og på samme tid lene seg tilbake og vente og følge med på hvilke mønstre som emergerer.

Vi kommer tilbake til disse implikasjonene av å tenke komplekse responderende prosesser i analysen av funnene fra undersøkelsen. Under går vi gjennom teorien om symbolsk interaksjonisme og ser på hvordan den inngår i Stacey sin teori om komplekse responderende prosesser.

3.2.3 Symbolsk interaksjonisme

George Mead (1863 – 1931) var en amerikansk filosof, sosiolog og psykolog. Han utviklet sin utviklingspsykologiske teori som et alternativ til den neodarwinistiske forklaringen om utvikling av sinnet og samfunnet. Den neodarwinistiske forklaringen er at ettersom gener i individer har mutert slik at det enkelte mennesket har vært bedre i stand til å overleve og videreføre genene til neste individ, så har hele menneskerasen gradvis utviklet tenkekapasitet og språkevne. Det er tilfeldige genmutasjoner i individer som har ført til mer avanserte hjerner, som igjen har gitt mulighet for dannelse av samfunnet. Kunnskap finnes i hjernen til det enkelte mennesket, og for å kunne skape et samfunn, så har det enkelte mennesket delt sin kunnskap med andre mennesker gjennom en sender-mottaker modell for kunnskapsoverføring. Dette gjenkjenner vi som det objektivistiske kunnskapsperspektivet som er beskrevet i kapittel 1.3.2.

I stedet for den neodarwinistiske forklaringen som er beskrevet over, mente Mead (1934) at bevissthetsutviklingen hos mennesker startet med interaksjonsmodusene til høyere pattedyr. Høyere pattedyr har evne til å være oppmerksomme på hva de gjør i relasjon til andre. Eksemplet Mead brukte var hvordan hunder relaterer seg til hverandre. Når den ene snerrer, fremkaller det en reaksjon hos den andre i form av enten motsnerring, flukt eller kryping. Avhengig av om den andre hunden reagerte med et motsnerr, flukt eller kryping oppsto mening om henholdsvis opptakt til slåsskamp, unnvikelse av situasjonen eller underkastelse og aksept. Til sammen utgjorde aksjon og reaksjon en mening for de involverte dyrene. I denne sammenhengen, hvor gesten fremkaller den samme reaksjonen hos den andre, kaller Mead gesten for et signifikant symbol. Symbolet er signifikant fordi det gjør den som utfører gesten i stand til å vite hva man gjør, fordi man kan speile seg selv i den andres respons.

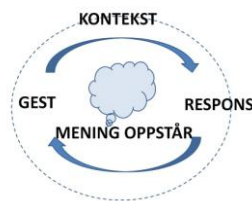
Dette blir grunnlaget for viten og tenkning. Ifølge Stacey støtter moderne hjerneforskning Mead sine teorier. Ved hjelp av nevroforskeren Damasio (1994, 1999) underbygger han Mead sine teorier. Damasio hevder at vår opplevelse av følelser stammer fra hjernens kontinuerlige overvåking av kroppstilstandene, som er den rytmiske aktiviteten til hjerte, lunger, osv. og andre systemer i kroppen. Han mener at dette er grunnlaget for hvordan vi konstruerer vår forståelse av verden. Dette forklarer hvordan vi kan oppleve en resonans i egen kropp av den responsen vår egen gest fremkaller hos en annen. Den gesten som er særlig egnet til å fremkalle resonans er den vokale gesten, ettersom man kan høre det samme som den andre kan. Mennesker har utviklet språk, som gjør kommunikasjonen mer

sofistikert, og som ifølge Mead er grunnlaget for utvikling av samfunn. Siden både det å snakke og lytte er kroppslige handlinger, og siden kroppen alltid har følelser, så formidler vi også følelser gjennom språket.

På grunn av gest-respons prosessen er vi i stand til å oppleve den andres respons før vi utfører gesten, og dette gir oss mulighet for refleksjon. Ønsker vi å fremkalle denne responsen eller ønsker vi egentlig noe annet? Vi har anledning til å moderere våre handlinger, og er dermed i gang med å eksperimentere og skaffe oss erfaringer med våre omgivelser. Mead påsto at meningen ikke ligger i den enkeltes handlinger, men forstås først når man i relasjon til andre får en respons.

Stacey oppsummerer på følgende måte:

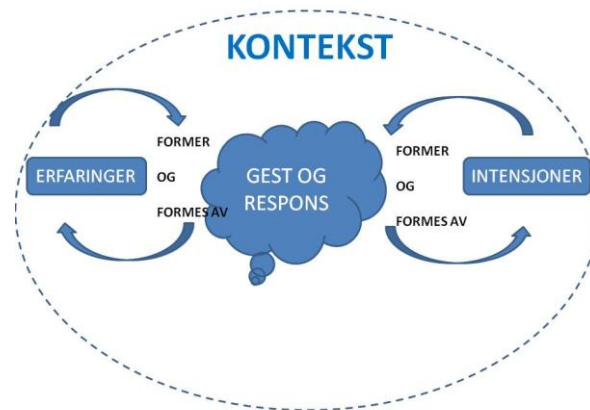
”Mening oppstår med andre ord i responderende interaksjon mellom aktører. Mening oppstår ikke først i hvert individ, for deretter å bli uttrykt gjennom handling. Mening overføres ikke fra ett individ til et annet, men oppstår derimot i interaksjonen mellom dem. Mening er ikke lagret noe sted eller knyttet til et objekt, men oppstår kontinuerlig i interaksjonen.” (Stacey, 2008, s.95)



Figur 14. Enkel gest - respons prosess

Mead mente at dette viser en enkel form for sinn, som har utviklet seg videre. I stedet for å forstå mening som en ting som mennesker skaper hver for seg i sine egne hoder og som kan utveksles som en ting med andre mennesker, så beskriver Mead at mening oppstår når mennesker inngår i en prosess hvor ”gester”, det vil si kommunikasjonsaktiviteter, utveksles og hvor mennesker relaterer seg til hverandre. Dette er illustrert i figur 14. Mening oppstår i en spesifikk kontekst og er gyldig mellom dem som deltar i prosessen. Det sosiale oppstår når mennesker kontinuerlig relaterer seg til hverandre i en syklus av gest-mening samhandlinger i en kontekst, som vist i figuren. Konteksten både muliggjør og hemmer utfoldelsen på samme tid. Mead beskriver videre at mennesker er i stand til å trekke læring ut av gest-mening samhandlingen over tid. I det han kaller et privat rollespill, hvor man opplever egen resonans i samspill med andre og reflekterer over og med seg selv, lærer mennesker å tolke hverandres holdninger. Ettersom antallet av erfaringer øker, lærer man forskjellige roller og forskjellige responser. Disse utgjør etter hvert erfaringer med ”den generaliserte andre”. Dette begrepet omfavner holdningen fra den sosiale gruppen og samfunnet, som man som person er en del av. Når vi først har etablert ”den andre”, så oppstår også forståelsen av et ”meg”, som et objekt for ”den andre”. Vi er dermed i stand til å se oss selv utenfra ut fra den holdningen andre mennesker rundt oss har. På samme tid har det vokst frem både sinnet, selvet og samfunnet, som er ”logisk identiske prosesser av

sosial, samtalemessig karakter” (Stacey, 2008, s.105). Mead understreker ifølge Stacey (2008) at ”jeg-et” sin respons til ”meg-et” er uforutsigbart, og i denne uforutsigbarheten ligger potensialet til noe nytt. Han hevder også at det ikke ville vært mulig for det menneskelige sinnet, selvet og samfunnet å vokse frem uten språk. Figur 15. viser sammenhengen mellom erfaringer fra fortiden, som påvirker og former gest-respons prosessene i nåtid, og som påvirker og former våre intensjoner.



Figur 15. Relateringsprosessen ift. erfaringer og intensjoner. (Bearbeidet av oss etter Tom/TMS Americas (www.tms-americas.com))

De private rollespillene og den stille kommunikasjonen i sinnet og selvet foregår som kontinuerlig nyskaping av handlingsmønstre, som på samme tid inneholder kontinuitet, ensartethet og identitet, men med potensial for noe nytt. Handlingsmønstrene er ikke lagret i form av mentale skjemaer (Argyris & Schön, 1978), som skal bearbeides særskilt for å kunne forandres. De skapes kontinuerlig på nytt på basis av fortiden og skaper både nåtiden og fremtiden. Heri ligger både stabilitet og fornyelse. Det samme gjelder den utadvendte relateringen mellom mennesker. Vi viser prosessen under i figur 16.



Figur 16. Om tid og relatering.

Dette er meningsskapende prosesser. I disse prosessene skaper vi om og om igjen i møte med omgivelsene vårt eget bilde av oss selv. Vår identitet blir gradvis til. Vårt daglige liv er

en kontinuerlig strøm av slike meningssskapende samtaler, både i arbeidslivet og privat. Fortiden preger vår forståelse av nåtiden og våre tanker om fremtiden. Våre tanker om fremtiden påvirker igjen vår nåtid, og kan også påvirke forståelsen vår av fortiden. Samtalene er den måten vi inngår i relasjoner med omgivelsene våre, på godt og vondt. Samtaler er relatering og relatering er den måten vi inngår i livet på, både privat og i arbeidslivet. Sagt med Stacey (2008, s.18) sine ord: *"Relatering mellom mennesker i deres lokale situasjoner betraktes her som en prosess der kunnskap på samme tid gjenskapes og potensielt forandres. ... Kunnskapsutvikling anses for å være en aktiv kommunikasjonsprosess mellom mennesker."* Dermed kan ikke kunnskap være en ting som kan eies eller lagres, men er derimot noe som finnes i samhandlingen mellom mennesker, og som skapes på nytt hele tiden.

3.2.4 Tilbake til komplekse responderende prosesser

Komplekse responderende prosesser (Stacey, 2008, 2012) er å forstå som kommunikasjonsaktiviteter, maktposisjonering og handlinger valgt ut fra ideologi hos hvert enkelt menneske i samhandling med andre mennesker, som gjør det samme ut fra deres personlige erfaringer og kunnskap. Kommunikasjonsaktivitetene har vi beskrevet som gest-respons sykluser, hvor meningen i kommunikasjonen skapes ut fra hvilken respons som gesten fremkaller.

Stacey (2008, 2012) benytter Elias & Scotson (1994) sin forståelse av makt når han foreslår at makt er et aspekt av all menneskelig samhandling. Makt oppstår som et relateringsfenomen fordi mennesker er grunnleggende avhengige av hverandre for overlevelse. Ettersom jeg er avhengig av deg kan jeg ikke gjøre som jeg vil i forhold til deg. Samtidig er du avhengig av meg også, og kan heller ikke gjøre som du vil i forhold til meg. I kraft av at vi trenger hverandre som mennesker for å overleve, så skaper vi muligheter for hverandre. På den andre siden begrenser vi hverandre på samme tid. I en relasjon har som regel den ene parten mer behov for den andre parten enn omvendt. Dermed er makten asymmetrisk. Makt er fluktuerende mønstre av behov i forhold til hverandre, og uttrykkes av Elias som "figurasjoner". Figurasjoner betyr i denne sammenhengen grupper av mennesker som er gjensidig avhengige av hverandre. Identitet oppstår når vi enten inkluderes eller ekskluderes fra grupper. Makt kommer til uttrykk gjennom hvem som inkluderes inn i og hvem som ekskluderes ut fra gruppen. Stacey (2012) mener at vi i det daglige livet utvikler ideologi, som gir oss grunnlag for å vurdere våre makthandlinger som gode eller dårlige. Ideologi består av verdier og normer og gjør oss i stand til å skille mellom det som er riktig og det som er galt. Ettersom den grunnleggende måten mennesker relaterer seg til hverandre er gjennom kommunikasjonsaktiviteter, er makt og ideologi alltid til stede i samtaler. Mennesker bruker samtaler til å posisjonere seg i forhold til grupper som man ønsker å være inkludert i, til å ekskludere andre som man ikke ønsker i gruppen, alt sammen drevet av kombinasjonen av verdier og normer.

3.3 Teori om kompleksitetsledelse

Ut fra Stacey sin presentasjon av teorien om komplekse responderende prosesser, er det fristende å trekke den konklusjonen at han mener at organisasjoner utelukkende består av mellommenneskelig samhandling, som utvikler mønstre. Det er mønstrene som utgjør organisasjonen, og disse mønstrene emergerer og skaper selvorganisering utenfor lederes styring. Han har blitt forstått slik at organisasjoner ikke trenger ledelse og struktur. Dette ståstedet blir utfordret av flere, blant andre Zhichang (2007) og Uhl-Bien & Marion (2007a, 2007b, 2009). Vi går her nærmere inn på teorien om kompleksitetsledelse, formulert av Uhl-Bien & Marion. De mener at komplekse adaptive systemer kan oppstå innenfor forskjellige organisasjonsformer. Teorien vektlegger læring, kreativitet og innovasjon innenfor organisasjonsrammer bestående av målkrav og kontroll i et hierarki, som vi kjenner det i byråkratier, i samspill med komplekse adaptive systemer. De kaller teorien sin en kontekstuell teori om endringsledelse, fordi den skal kunne hjelpe ledere til å ivareta og slippe frem komplekse adaptive systemer i den konteksten de jobber innenfor. De skiller mellom den formelle og administrative konteksten i en organisasjon og den uformelle dynamiske konteksten, som de mener også alltid er til stede. Teorien er interessant for oss i denne avhandlingen fordi virksomheten i casen vår nettopp er styrt av målkrav og kontroll. Vi oppfatter ikke virksomheten som et byråkrati, men elementer som prosedyrer, målkrav og kontroll preger arbeidet. Samtidig mener vi å se gjennom undersøkelsen vår at det er komplekse adaptive systemer og komplekse responderende prosesser i denne konteksten, som er viktige i forhold til kunnskapsutvikling.

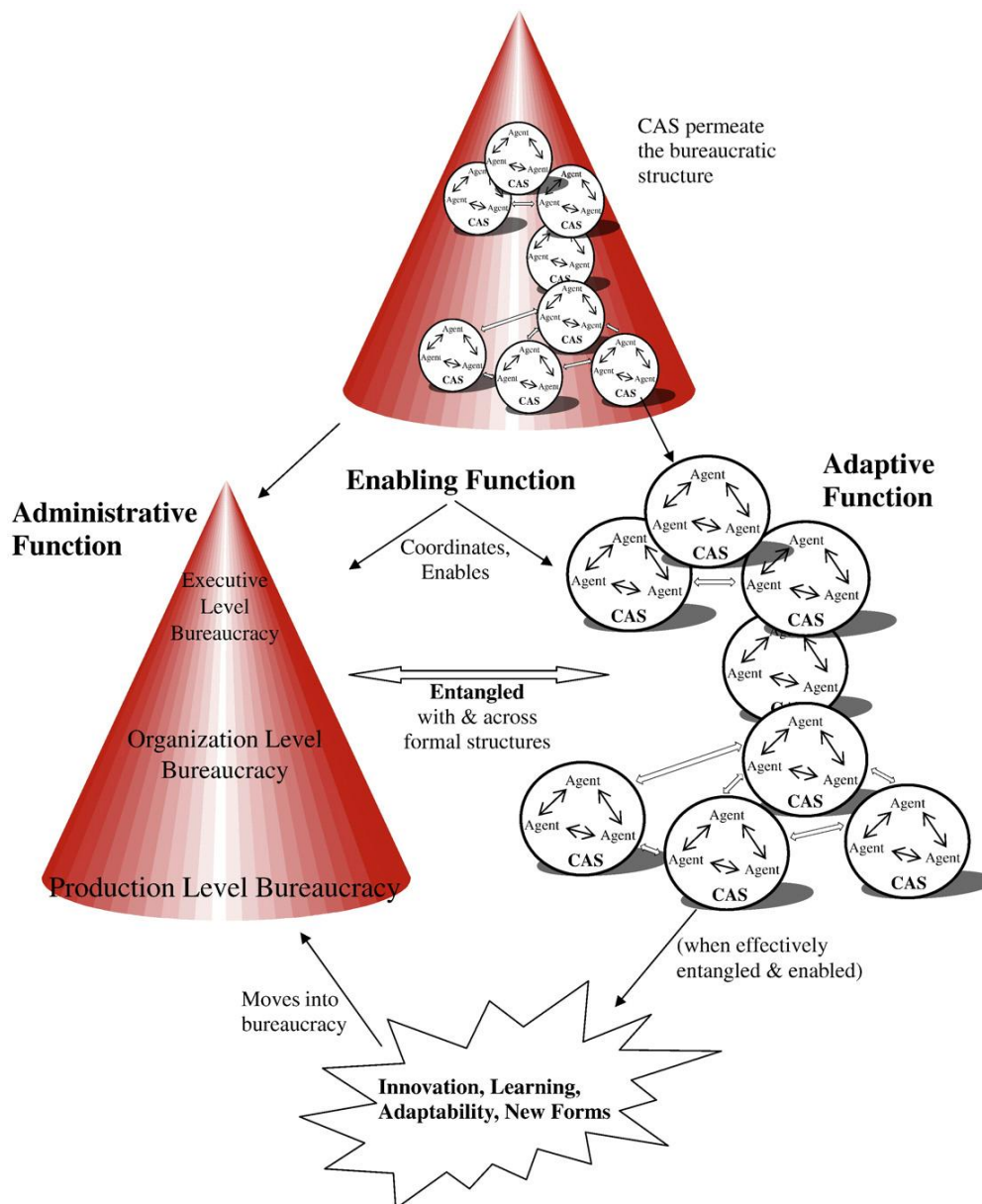
Uhl-Bien & Marion viser til en rekke organisasjonsteoretikere (Uhl-Bien & Marion, 2007a, s.633), som tidlig har anerkjent de emergerende uformelle prosessenes betydning i organisasjoner, men som ser dem som konfliktskapende og hindrende krefter i forhold til de formelle prosessene. Uhl-Bien & Marion ser de uformelle prosessene som en verdifull del av organisasjonens dynamikk. Disse mener de at ledere kan legge til rette for i stedet for å håndtere dem som uønskede. Ledere kan se emergerende uformelle prosesser som ressurser, og forholde seg til dem som sådan. Uformelle prosesser er til stede i alle byråkratiske organisasjoner, mener de. Det mest effektive er at de uformelle og formelle prosessene betraktes som en integrert helhet. Dette foreslår de kan gjøres gjennom tre forskjellige ledelsesfunksjoner; *administrativ ledelse* (administrative leadership), *tilpassende ledelse* (adaptive leadership) og *fasiliterende ledelse* (enabling leadership).

Disse tre funksjonene er *sammenfiltrede* (entangled) når ledere lykkes i å skape en effektiv integrasjon av de formelle, toppstyrte administrative kreftene og de uformelle, komplekse og emergerende kreftene. Uhl-Bien & Marion understreker at begrepet ledelse i denne sammenhengen ikke bare betegner individer med ledelsesposisjon, men også ledelse som prosess, som involverer hvem som helst i organisasjonen.

Administrativ ledelse er å ta hånd om de formelle og byråkratiske oppgavene uten å dempe eller hindre de emergerende uformelle prosessene. Dette gjøres oftest av personer med formelle lederroller. *Tilpassende ledelse* er den uformelle og intenderte ledelsesprosessen som oppstår når mange nok av organisasjonens gjensidig avhengige aktører dedikerer seg til å jobbe frem nye ideer for å løse organisasjonens behov for endring. *Fasiliterende ledelse* foregår når organisasjonsmedlemmer, ikke bare de som har formell lederfunksjon, tilrettelegger grensegangene mellom det administrative og det tilpassende, og mellom innovasjon og organisasjon. *Sammenfiltringen* foregår på tvers av organisasjonens strukturer, og er snarere ledelsesfunksjoner enn ledelsespersoner.

Figur 17 viser en mesomodell (Uhl-Bien et al., 2007, s.634) over hvordan kompleksitetsledelse i byråkratiske organisasjoner kan illustreres. Den øverste kjeglen viser Uhl-Bien & Marion sin påstand om at det finnes uformelle og komplekse systemer og prosesser også i byråkratier.

Pilene peker videre på de tre ledelsesfunksjonene som teorien foreslår for å slippe frem de komplekse adaptive systemene og prosessene som ressurs for organisasjonen. Poenget med figuren er å vise hvordan innovasjon, læring, tilpasningsdyktighet og nye former skapes ved effektiv "sammenfiltrering" av den formelle byråkratiske delen og den uformelle dynamiske delen av organisasjonen. Slik bruker Uhl-Bien & Marion både systemtenkning og kompleksitetstenkning i en pragmatisk teori om kontekstuell endringsledelse.



Figur 17. Mesomodell av kompleksitetsledelse. (Kilde: Uhl - Bien & Marion, 2009 s.634).

3.4 Den lærende organisasjonen

3.4.1 Systemtenkning som den dominerende tenkningen

Læring i organisasjoner, organisasjonslæring eller den lærende organisasjonen (Senge, 1990, 1999) er begrep som brukes for å forklare hvordan organisasjoner kan lære. I denne delen redegjør vi for begrepet den lærende organisasjonen, som særlig Peter Senge (1990, 1999) og Nonaka (1991; Nonaka & Takeuchi, 1995) krediteres for (Stacey, 2008). Vi presenterer begrepet fordi det fortsatt er den dominerende måten å forstå kunnskapsutvikling i organisasjoner på. I tillegg gjenkjenner vi mange elementer av systemtenkning i form av begrepet den lærende organisasjonen, i vår case. Senge er inspirert av dynamisk systemtenkning. Han bygger i utstrakt grad på aksjonsvitenskap – teorien om menneskelig

atferd - utviklet av Chris Argyris & Donald Schön (1978). Deres teorier om læring og kunnskapsutvikling tar utgangspunkt i systemtenkning og kognitiv psykologi. De mest kjente er begrepene og modellene om mentale modeller, handlingsteorier og enkeltkrets og dobbelkrets læring. I tillegg er Senge inspirert av Bohm (1985) med hensyn til betydningen av dialoger. Sentralt hos Nonaka er Polanyis (1958, 1960) skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Senge har samlet sitt konsept under navnet "Den femte disiplinen" (Senge, 1990), hvor begrepet "Den femte disiplinen" er selve systemtenkningen. Systemtenkningen er den overordnede tenkningen som integrerer de fem læringsdisiplinene som utgjør konseptet.

Systemtenkning (system thinking) er forståelsen av hvordan systemer påvirker hverandre innenfor en helhet. Systemtenkning beskrives som en tilnærming til problemløsning (Senge, 1990). Fokus i systemtenkning er mønstre og forbindelser.

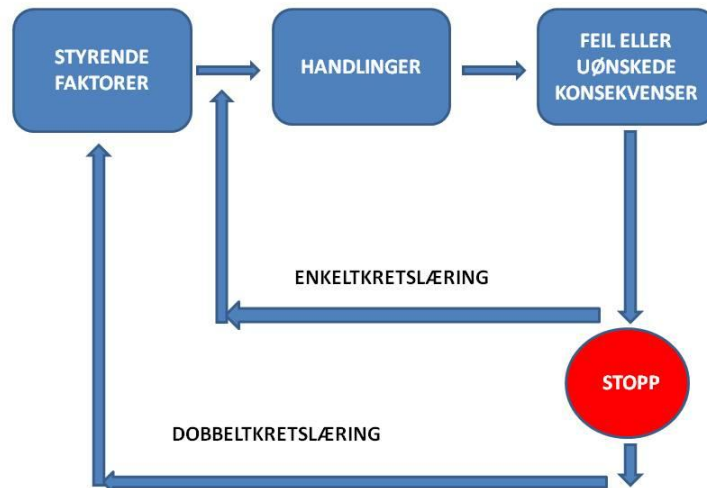
"Det er en illusjon å tro at verden består av adskilte og usammenhengende krefter. Når vi gir slipp på denne illusjonen kan vi bygge "lærende organisasjoner", organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap." (Senge, 1999, s.9)

Implisitt i all systemteori finnes en forståelse av at det finnes flere forskjellige ontologiske nivåer i form av individet/grupper/organisasjoner/samfunnet. Individet utgjør et system av blant annet mentale modeller (Irgens, 2007). Menneskers sinn betraktes som mentale modeller, hvor sanseinntrykk bearbejdes til informasjon, meninger og kunnskap. Når vi lærer endrer vi våre mentale modeller. Kunnskap er kognitivt, og blir dermed en ting som hvert menneske har i sitt eget hode i form av mentale modeller.

Kunnskap kan deles inn i to former – taus og eksplisitt kunnskap (Polanyi, 1958, 1960; Nonaka 1991; Nonaka & Takeuchi, 1995). Eksplisitt kunnskap er det som kan formuleres og få en ekstern representasjon i form av skrift og lagres i et medie. Taus kunnskap kan ikke lett formuleres og kan dermed heller ikke lett deles (Hislop, 2009). Begrepet "taus kunnskap" blir viktig i kunnskapsutvikling i et systemtenkning perspektiv ettersom kunnskapsutvikling betraktes som en prosess hvor kunnskapen i hvert menneskes hode skal trekkes ut på en eller annen måte for så å deles med resten av organisasjonen.

Argyris & Schön (1978) tar utgangspunkt i begrepet "mentale modeller" når de beskriver læring hos enkeltpersoner. I våre mentale modeller, lagret i minnene våre, har vi "styrende variabler" i form av våre antakelser, forventninger, kunnskap, verdier, forståelser av relasjoner og oppfattelser av verden omkring oss. Disse forstås som representasjoner av verdenen rundt oss, og er derfor en sosial konstruksjon, som er individuell og personlig. Mentale modeller utvikles gjennom erfaring over tid. Argyris & Schön beskriver læring hos enkeltpersoner som en prosess hvor de mentale modellene blir utfordret gjennom

dobbeltkretslæring. Vår læringsevne er avhengig av vår mentale fleksibilitet og vår vilje til å bearbeide våre mentale modeller.



Figur 18. Enkelt og dobbeltkretslæring. (Kilde: Irgens, 2007, s.123)

Enkeltkretslæring innebærer, som vist i figuren over, at vi fortsetter å gjenta våre handlinger uten refleksjon og dermed også uten endring. Når vi derimot stopper opp og reflekterer over de styrende faktorene har vi anledning til å lære og endre. Derfor er refleksjonsferdigheter viktige i den lærende organisasjonen. Læringen springer ut av refleksjoner over de styrende faktorer i forhold til handlingene og konsekvensene av handlingene.

Organisasjonslæring skjer gjennom utveksling og bearbeiding av mentale modeller mellom medlemmer av organisasjonen. Dobbeltkretslæring utfordrer med andre ord verdiene i en organisasjon som det kan være krevende å endre. Dette er styrte prosesser som må designes av noen som står utenfor systemet. Vanligvis gjøres det av enten lederen eller en konsulent. Når kunnskap forstås som en ting som finnes i hodet på hver enkelt medarbeider, så er det risiko for at kunnskapen forsvinner ut av organisasjonen når personen forsvinner. Ledere må finne måter å beholde kunnskapen i organisasjonen i slike tilfeller. De må sørge for at personene som "har" kunnskapen finner organisasjonen attraktiv nok til å bli værende. De må også overvinne menneskers antatte uvilje til å dele kunnskap med hverandre. For å få dette til vektlegger man relasjonsverdier som åpenhet, tillit, bekreftelse, dialog og bemyndigelse (Stacey, 2008; Senge, 1990, 2005).

3.4.2 Refleksjon - i - handling og refleksjon - over – handling

For å bli yrkeskunstnere mente Schön (2001) at intuisjon og god improvisasjon måtte oppøves gjennom refleksjonsprosesser; *refleksjon - i - handling* og *refleksjon - over - handling*. Den første refleksjonsmåten foregår når man blir overrasket over det som skjer i en

situasjon, og klarer å reflektere samtidig som man handler. På den måten finner man en bedre fremgangsmåte å videreføre situasjonen på. Man lærer mens man handler, og omsetter det til praksis i samme øyeblikk. Schön presiserer at refleksjon – i - handling kan skje over noe tid. Hvis situasjonen man reflekterer over varer over tid, både dager, uker og måneder, så kan man si det samme om refleksjonen.

Refleksjon – over – handling er når man tenker over det som har skjedd i fortiden og trekker lærdom av det. Vi kan ikke gjøre om det som allerede er gjort, men er bedre skodd til neste liknende situasjon. Ved hjelp av disse refleksjonsmetodene mente Schön at profesjonelle yrkesutøvere bedre kunne få tak i den delen av ekspertisen som det var vanskelig å sette ord på. Jo større bevissthet om god praksis, jo bredere og støtere plattform har den profesjonelle til å takle kompleksitet og endring i form av blant annet improvisasjon. Gjennom studier av de beste yrkesutøverne fant han ut at de viste en form for reflektert improvisasjon når de skulle håndtere situasjoner preget av usikkerhet og kompleksitet. De brukte sin faglige ekspertkunnskap uten å la seg begrense av teknisk rasjonalitetsforståelse.

Teoriene om refleksjon inneholder en forståelse av at læring er en kognitiv prosess hos den enkelte personen, og at handling og tanke kan skilles fra hverandre i en lineær prosess (Shaw, 2002). Refleksjonsprosessene beskrevet av Schön inneholder ideer fra kybernetikken om sirkulær feedback som selvregulerende mekanismer. Vi plasserer disse teoriene innenfor systemtenkningen, og finner dem igjen i konseptet om den lærende organisasjonen av Senge (1990, 1999).

3.4.3 Kritikk av systemteori i forhold til organisering, ledelse og kunnskapsutvikling

Stacey (2008, 2012) har en dyptgående kritikk av systemteori som grunnlag for ledelse, organisasjon og kunnskapsutvikling. Det vil føre oss for langt unna problemstillingen vår å gå i dybden av kritikken hans, men vi vil redegjøre her for noen sentrale deler som bakgrunn for å forstå teorien om komplekse responderende prosesser.

Stacey fører inndelingen av nivåer tilbake til en todelt kausalitetsteori basert på kantiansk filosofi (Stacey, 2008, 2012). Den ene er den rasjonalistiske teleologien, hvor mennesket motiveres av å nå egne fastsatte mål gjennom rasjonell tenkning. Den andre er formativ teleologi, hvor atferdsmønstre utfolder seg fra en allerede kjent moden tilstand, hvori de allerede ligger innfoldet. Denne kritikken av systemtenkning og organisasjonslæring finner vi også hos andre (Cook & Yanow, 1993; Gherard, Nicolini & Odella, 1998).

Hovedkritikken av systemteori fra Stacey (2008, 2012) sin side er ideen om at mennesker både kan stå utenfor systemer og styre dem. Mennesker er alltid selv en del av systemene og vil da måtte samtidig være både innenfor og utenfor. Stacey (2008) stiller det grunnleggende spørsmålet om det er mulig å lede læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner utenfra. Zhichang kritiserer Stacey for dette, der han undrer seg over om

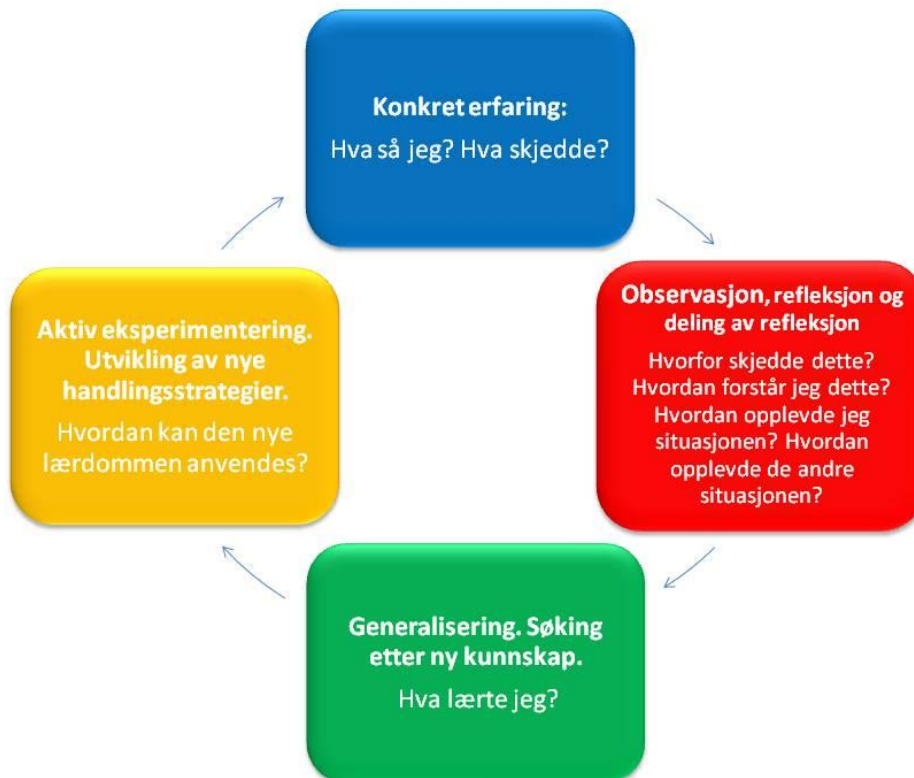
denne dualiteten med subjekt / objekt eller det å stå innenfor og utenfor er mer et teoretisk enn et praktisk problem? Ifølge Craib (1997) eksisterer dualistisk tankegang som et problem kun i den virkelige verden. Hvis Craib har rett, er dualismen i systemteorien kun en enkel konstruksjon for å forstå hvordan verden er. Hvis vi ikke håndterer dualismen som en praktisk utfordring, sier Craib videre, vil vi oppleve blinde soner av ulike art (Craib 1997). Vi må bruke andre ord for å forstå begge disse nivåene, fordi de krever ulik forståelse.

Stacey er kritisk til ideer om å måle selskapers intellektuelle kapital i form av "humankapital" og dermed bli i stand til å forvalte kunnskapsformuen i selskaper. Likedan er han kritisk til ideer om at kunnskap sitter i hodet til den enkelte medarbeider, og at kunnskapen kan deles inn i taus og eksplisitt kunnskap. Han mener at det er vanskelig å se hvordan noe genuint nytt kan utvikles i organisasjoner når man tar utgangspunkt i systemteori. Ifølge formativ teleologi vil man "bare" folde ut det som allerede ligger innfoldet i systemet, og det er ikke nytt.

Han er også kritisk til at kunnskap, som etter hans mening, er en vesentlig del av vår identitet som mennesker, gjøres til en "ting", som kapitalkreftene kan forvalte for å tjene penger. Han betrakter kunnskapsledelse, som er formet ut fra en objektivistisk forståelse av kunnskap, som en utvidelse av kontrollen av arbeidstakere.

3.5 Erfaringslæring gjennom refleksjon

Rennemo viser til Kolb (1984) som representerer den erfaringsorienterte og kritisk reflekterende tradisjonen innenfor systemtenkning sammen med Argyris & Schön og Senge (Rennemo, 2006). Kolb sin læringsmodell viser en sirkulær og dynamisk læringsprosess som går fra konkret erfaring til analyse og refleksjon. Det man har lært og erfart kan være kjent kunnskap, altså det eksisterende tankemønsteret, eller det som Argyris & Schön kaller enkeltkretslæring. Hvis det man har lært derimot krever endring av allerede eksisterende tankemønstre, er det ny kunnskap og det har skjedd dobbeltkretslæring (Rennemo, 2006). Kolb sin lærings sirkel legger opp til at refleksjon over erfaringer er et viktig element i læringsprosessen. Refleksjon betyr direkte oversatt fra latin tilbakekasting eller tilbakeføring (Rennemo, 2006, s. 95). Erfaringer man har gjort seg må legges til grunn for å forstå konsekvensene slik at planlegging av nye handlinger eller arbeidsoppgaver skal bli mulig. Vi har tidligere definert begrepene "refleksjon – i – handling" og "refleksjon - over- handling" (Schön, 2001) i kapittel 3.4.2.



Figur 19. Kolbs lærings sirkel. (Kilde: Rennemo, 2006, s.92, bearbejdet av oss).

Erfaringslæringsmodellen er kontinuerlig og starter med de konkrete erfaringene og refleksjonsspørsmål som: *Hvorfor skjedde dette?* Neste steg i læringsmodellen er å konkretisere læringen, *Hva lærte jeg av det som skjedde?* Til slutt vil medarbeiderne planlegge eller legge ny strategi/handling for å implementere læringen som har skjedd, før sirkelen går videre til konkret erfaring igjen. Denne modellen er ofte brukt som grunnlag for coaching.

Vi plasserer Kolb sin lærings sirkel og teorien om erfaringslæring innenfor et prosessuelt kunnskapsperspektiv. Vi har tidligere i avhandlingen drøftet forskjellen på begrepene kunnskapsutvikling og kunnskaping. Kolb (1984) er eksplisitt i sin teori om at læring er en prosess og at det er kunnskaping som skjer. Kolb sitt ærende er å tilby en holistisk tilnærming til læring som kombinerer erfaring, persepsjon, kognisjon og atferd.

Shaw (2002) kritiserer Kolb fra et kompleksitetsperspektiv for adskillelsen av fasene i tid, og mener at teorien er uttrykk for den dominerende teknisk rasjonelle tenkningen. Kolb selv stiller spørsmålet om mennesker både kan handle og reflektere samtidig. Han mener at man inntar forskjellige læringsroller fra på den ene siden å erfare til å generalisere ut fra erfaringen, og på den andre siden fra utforsking til refleksjon (Kolb, 1984).

3.6 Praktisk klokskap og refleksivitet

Som et alternativ til teknisk rasjonalitet, hvor det er regler, prosedyrer og modeller som styrer praksisen, tar Stacey (2012) til orde for at blant annet ledere må beherske "practical judgment", som kan oversettes til praktisk klokskap. Praktisk klokskap kan sidestilles med begrepet "klokskapens pragmatikk" som Dehlin (2011) bruker. Vi benytter Stacey sitt begrep praktisk klokskap videre i avhandlingen. Praktisk klokskap er ifølge Stacey, den kunnskapen som en ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1999) har etter å ha utviklet sin kunnskap gjennom erfaring og refleksivitet. Denne formen for kunnskap er kontekstuell, kroppsliggjort, sosial, vanskelig å artikulere og erfaringsbasert. Det er en prosessuell kunnskap. Begrepene "reflection on action" og "reflection in action" (Schön, 2001) (se 3.4.2) kan forstås som måter å utøve praktiske klokskap på (Stacey, 2012). Han mener at eksperten, som ikke behøver å følge regler og prosedyrer, men som har en intuitiv forståelse av hva som skal gjøres, viser praktisk klokskap. Det er viktig at den som har rollen som mentor, veileder eller coach selv er ekspert, og har utviklet den nødvendige praktiske klokskapen. På den måten kan man lede den som ennå ikke er ekspert ved hjelp av både refleksjon og refleksivitet.

Stacey (2012) poengterer forskjellen på refleksjon og refleksivitet. Refleksjon beskriver han som en individuell aktivitet, hvor den som reflekterer tenker over et fenomen fra en posisjon utenfor. Kolbs (1984) læringssirkel er et eksempel på dette. Refleksivitet skjer når den som reflekterer både er subjekt og objekt. Det vil si at man reflekterer sammen med andre om hvilke mønstre som skapes og hvilke kommunikasjonsprosesser, maktrelasjoner og ideologier som er involverte. Ledere som utøver praktisk klokskap er i stand til refleksivitet.

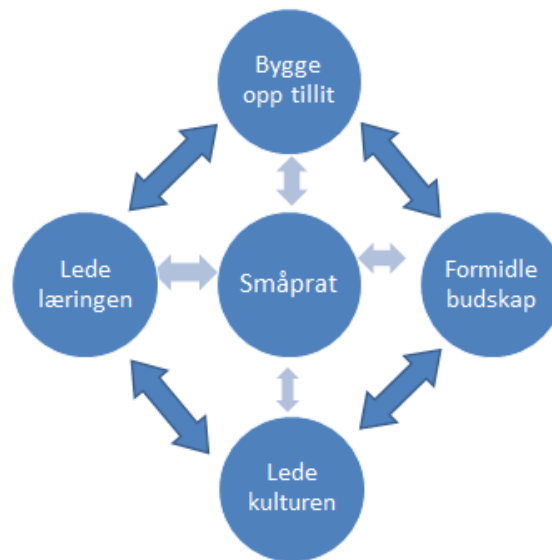
Grunnlaget for å utøve praktisk klokskap og refleksivitet er samtaler som er åpne og undersøkende. Når deltakerne i samtaler bruker spørsmål som åpner opp nye muligheter kan kompleksiteten i samtalen øke. På denne måten kan det vokse frem nye, uventede tanker. For ledere er det også viktig å kunne lukke samtaler. Evnen til å vurdere når det er nyttig å åpne og undersøke, og når det motsatte er riktig, er uttrykk for praktisk klokskap.

Andre viktige aspekter av praktisk klokskap er spontanitet og improvisasjon. Her advarer Stacey (2012) mot å misforstå improvisasjon som impulshandlinger og tankeløshet. Improvisasjon krever ekspertise og disiplin utledet av erfaring. Som Dehlin (2008) hevder han at improvisasjon er en del av hverdagen i organisasjoner. Ledere og medarbeidere må improvisere i møte med usikkerhet, mangetydighet og enestående situasjoner.

En viktig del av praktisk klokskap i hverdagen, for både ledere og medarbeidere, er å bruke regler, prosedyrer og modeller som verktøy. Dette er i motsetning til å la instrumentene fra teknisk rasjonalitet bli rigide og styrende for praksis. Når disse instrumentene brukes som verktøy kan de bli nyttige i organisasjoner, selv om de ikke kan oppfylle lovnadene om å kunne forutsi og styre fremtiden.

3.7 Ledelse gjennom småprat - LGSP

Ekman (2004) påpeker viktigheten av at ledere også interesserer seg for det uformelle livet i organisasjoner. Han mener at ledere kan benytte LGSP modellen (Ledelse Gjennom SmåPrat) under som et bilde på hvordan de gjennom småprat kan styrke den formelle organisasjonen.



Figur 20. Lederskap gjennom småprat - LGSP. (Kilde: Ekman, 2004, s.27)

Ekman understreker at ledere må delta i småpraten i organisasjonen, fordi viktige premisser og beslutninger vokser frem i småprat. På samme måten som Stacey (2012), påpeker han betydningen av samtaler som lederaktivitet. I tråd med systemtenkning er Ekman opptatt av at ledere og medarbeidere har en tillitsfull relasjon med hverandre som grunnlag for ledelse. Tillit skapes eller ødelegges i stor grad i småpraten. Han er opptatt av at ledere må formidle "budskap", som er et annet ord for formelle og skriftlige beskjeder fra ledelsen til medarbeiderne. Disse skal tolkes og blir gitt mening av medarbeiderne. Ledere må delta i småpraten for å kunne bidra til at budskapet blir forstått etter intensjonen. Ledere kan lede kulturen i organisasjonen ved at de gjennom småprat viser at de også selv lever i tråd med de formelle beslutningene de har gjort. De må være rollemodeller for den kulturen de ønsker i organisasjonen. Til sist fremhever Ekman at ledere kan benytte småprat til å styrke læringssamtaler. Ledere kan tilrettelegge for arenaer hvor medarbeidere gjennom løse samtaler har anledning til å dele og utvikle kunnskap på tvers i organisasjonen.

Ekman (2004) og Stacey (2008, 2012) har noen sammenfallende tanker om samtaler, og særlig de uformelle samtalene. Men de har også noen viktige forskjeller. Ekman tar utgangspunkt i systemtenkning, og at lederen kan stå utenfor, samtidig som han kan være en del av, og styre organisasjonen. Dette er nettopp det ontologiske skillet mellom systemtenkning og komplekse responderende prosesser, som Stacey (2008, 2012) fremhever. Stacey mener også at ledere kan påvirke, men tilbakeviser at de kan styre.

4 Metode

"I" cannot go on being the same "me" without continuing to relate to "you" in a certain way, and if that shifts we are both a little different."(Shaw, 2002, s.73)

4.1 Innledning

Dette kapitlet tar for seg de metodiske valgene vi har gjort. Vi redegjør for vårt vitenskapsteoretiske ståsted først. Deretter gjennomgår vi designet, og begrunner valgene vi har gjort. Til sist i kapitlet ser vi nærmere på hvordan vi har løst utfordringer knyttet til troverdighet, og de etiske overveielsene vi som forskere har gjort oss. Valgene våre bærer preg av vår subjektivitet.

Like mye som forskning skal gi svar, kan det like gjerne oppstå nye spørsmål i kjølevannet av leting etter svar. Prosessen vår har gitt oss nye spørsmål og dermed krevd endring av metoder underveis.

Forskningsprosessen har hatt preg av en hermeneutisk spiral (Nyeng, 2004), der vi har tolket og skapt mening av materialet i flere omganger, for så å tolke og reflektere over helheten til slutt. Vår metodiske prosess illustreres i figur 22. Vi oppfatter prosessen vi har gjennomført, som en dialektisk prosess mellom dataanalyse og teoretisk perspektiv (Thagaard, 2009).

4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vi forstår ontologi som teori om hvordan verden ser ut, mens epistemologiske teorier er ulike oppfatninger om hvordan man kan skaffe seg kunnskap om denne verden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Vårt ontologiske utgangspunkt er at kunnskap eksisterer mellom mennesker og ikke som en "ting". Dette leder oss til et prosessuelt perspektiv, hvor kunnskap forstås som kontekstavhengig, erfaringsbasert, kroppsliggjort og relasjonelt. Det vil si at verden ikke kan forstås objektivt. Alle har en mening om hvordan verden er for dem. Mennesket er meningsbærer og kan ikke ses på som en isolert enhet. *"Mennesket er alltid i relasjoner. Mennesket lever i og av dem"*, sier Jacobsen i Nyeng (2004, s.188). Organisasjoner er dynamiske og sosialt konstruerte fenomener, som ikke eksisterer et fysisk sted, men konstitueres gjennom menneskelig relatering. Det er et poeng for oss å studere kunnskapsutvikling i uformelle samtaler mellom mennesker som relatering. Vi gjenkjenner dette kunnskapsperspektivet hos Mead (1934) i følgende sitat:

"When a self does appear it always involves an experience of another; there could not be an experience of a self simply by itself." (Mead, 1934, s.195)

Vi som forskere blir en del av en helhet når vi går inn i en gitt arbeidssituasjon og studerer deler av denne. Vi påvirker med andre ord organisasjonen med vårt nærvær og blir delaktige i prosessen. Vi kan derfor ikke snakke om objektivitet i vår forskning. Vårt vitenskapsteoretiske ståsted er ikke positivistisk. Vårt epistemologiske perspektiv er hermeneutisk og ut ifra dette perspektivet var det naturlig for oss å benytte kvalitative undersøkelser for å finne svaret på problemstillingen vår. Likevel kan vi etterstrebe å analysere funnene på en slik måte at konklusjonene våre blir så troverdige og gyldige som mulig. Figuren under viser en skjematisk oversikt over forskjellene mellom positivismen og hermeneutikken.

	Positivistisk	Hermeneutisk
Virkelighetssyn	Objektiv/håndgripelig/En	Sosialt konstruert
Menneskesyn	Behavioristisk / kognitivistisk	Meningsbærende
Forskningsmål	Lovmessig forklaring Prediksjon	Forståelse
Kunnskap	Kumulativ/ikke tidsbundet	Kontekstavhengig/foreløpig
Syn på kausalitet	Virkelig(e) årsak(er)	Mange formende hendelser
Forsknings situasjonen	Objektivitet; skille mellom forsker og objekt	Interaktivitet; forsker som del av den helhet som studeres

Figur 21. Positivism og hermeneutikk. (Kilde: Nyeng, 2004, s.67)

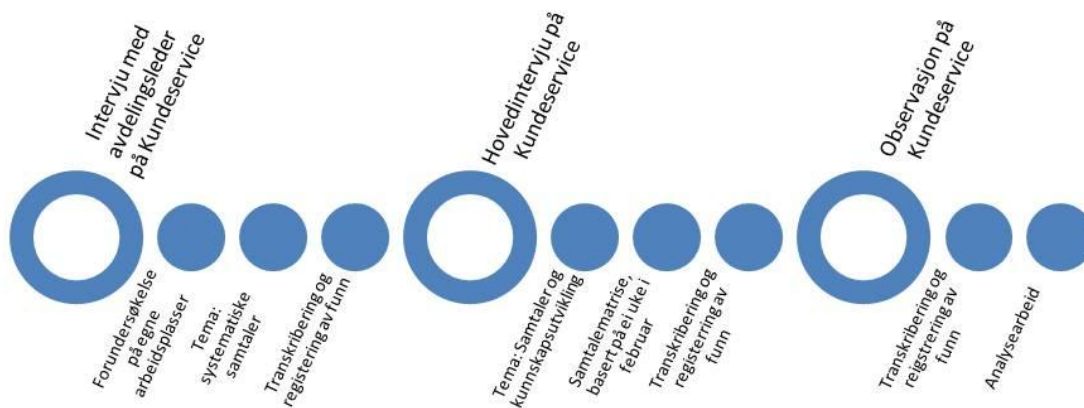
4.3 Design

Ettersom vårt epistemologiske perspektiv er hermeneutikken var det naturlig å velge en kvalitativ metode for våre undersøkelser (Thagaard, 2009). Ut fra metodevalget laget vi en design, eller forskningsdesign (Johannesen et al., 2010). Forskningsdesignen skal ifølge Thagaard (2010) gi oss svar på *hvem* som er aktuelle informanter, *hva* undersøkelsen skal ha fokus på, *hvor* det skal forskes og *hvordan* forskningen skal utføres.

Forskningsdesignen må være fleksibel, slik at vi som forskere kan ha muligheten til å endre kurs hvis de innsamlede dataene tilsier det. Vår kunnskap om hvilken rolle uformelle samtaler spiller i kunnskapsutvikling begrenset seg innen avhandlingen til våre egne erfaringer.

Vi har valgt flere metoder i vår forskningsprosess (se figur nedenfor). Vi har benyttet et lite spørreskjema, som frembringer kvantitative data. I tillegg har vi benyttet intervjuer og observasjoner, som gir oss kvalitative data.

Figuren under illustrerer forskningsprosessen vi har gjennomgått. En figur vil kun vise et forenklet bilde av virkeligheten. Vår virkelighet som forskere har ikke vært lineær og strømlinjeformet som figuren viser. Prosessen har heller foregått i sløyfer, der vi har gått tilbake i teksten med ny forståelse, lagt noe til og tatt noe ut ettersom våre funn har fremstått tydeligere for oss.



Figur 22. Oversikt over vår forskningsprosess

4.3.1 Hvem forsker vi på?

Ordet case kommer fra det latinske ordet casus, som betyr tilfelle (Johannesen et al., 2010). Det er ett eller noen få tilfeller som skal studeres inngående. Vi har valgt å benytte en casestudie av en enkelt organisatorisk enhet. Vi skal samle så mye informasjon som mulig om et avgrenset fenomen. I dette tilfelle er fenomenet uformelle samtaler som arena for kunnskapsutvikling.

I pilotundersøkelsen var mellomledere på våre egne arbeidsplasser informanter. Vi brukte deres kontor i gjennomføringen av disse intervjuene. Tidspunkter for intervju ble avtalt med lederne i forhold til deres tid og arbeidssituasjon.

Enheten vi studerer i hovedundersøkelsen er en avdeling innenfor Telenor som heter Kundeservice Bedrift. Informantene i enheten er hovedsakelig avdelingslederen og gruppelederne. I tillegg har vi fått data fra både KAer, KUer, teknisk tilrettelegger og en prosjektmedarbeider gjennom observasjoner.

Innpass i enheten ble mulig fordi en av forskerne kjenner lederen av avdelingen på forhånd. Avdelingslederen ble kontaktet høsten 2012 med spørsmål fra forskeren om muligheten for at vi kunne bruke avdelingen som case. Ettersom avdelingslederen var positiv, orienterte forskeren på et ledermøte om avhandlingen. Når forskeren bor på den samme, nokså lille plassen hvor avdelingen ligger, er det vanskelig å unngå at forskeren kjenner informantene. Dette krever en større bevissthet hos oss som forskere når vi skal tolke våre funn. Vi må være bevisste våre roller både som forskere og deltakere. Avdelingen ga sin tillatelse til forskning og de involverte ble orienterte om metodevalgene.

4.3.2 Hva forsker vi på?

Hva vi forsker på er et resultat av en hermeneutisk spiral. I flere runder har vi justert både tema og problemstilling ut fra litteraturstudier og pilotundersøkelsen. Vi har vekslet mellom å se på data fra undersøkelsene og utforskning av teori, og på denne måten endt opp med den endelige problemstillingen. Empirien har i like stor grad formet problemstillingen som teorien.

Vi startet forskningsprosessen med å være interesserte i samtaler som verktøy for ledelse. Særlig de systematiske ledersamtalene var i fokus. Vi hadde egne opplevelser av samtaler med ledere og som ledere, som trigget vår interesse. For å finne ut mer om temaet gjennomførte vi en pilotundersøkelse (vedlegg1) i desember 2012 der mellomledere på våre egne arbeidsplasser ble intervjuet om bruken av systematiske samtaler og samtalenes betydning for deres ledelse. Det viste seg at informantene i pilotundersøkelsen fremhevet betydningen av de uformelle samtalene i ledelse. Dette ble vi nysgjerrige på.

Enheten vi forsker på har et utbygget formelt kunnskapsutviklingssystem. God kundeservice, som møter kundenes forventning, krever at medarbeiderne hele tiden utvikler sin kunnskap. I tillegg er Telenor i stadig teknologisk utvikling ettersom de konkurrerer i et krevende marked. Da vi gjennomførte pilotundersøkelsen pekte informantene våre på de uformelle samtalene, som viktige i ledelsesutøvelse. De var likedan opptatte av at de som ledere hadde fysisk nærhet til sine medarbeidere, slik at de kunne bli involvert i både faglige og personalmessige spørsmål. Vi oppfattet en interesse fra informantenes side for dette temaet. På grunn av dette, fokuserte vi problemstillingen vår inn mot hvilken rolle uformelle samtaler har i kunnskapsutviklingen. Den endelige problemstillingen ble følgende: ***Hvordan kan vi forstå uformelle samtaler i et kunnskapsutviklingssystem?***

Problemstillingen er sammensatt og kompleks. Vi var klar over at vi måtte benytte flere metoder for å besvare problemstillingen. Dette redegjør vi for i kapittel 4.3.4. Etter flere runder med analyser av dataene i hovedintervjuene trådte det frem fire forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene ga oss en nyttig ramme til å systematisere og analysere funnene våre. Spørsmålene vi har benyttet er følgende:

1. Hvilke samtaleformer finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?
2. Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?
3. Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?
4. Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalene?

Spørsmålene undersøker sammenhengen mellom samtaler, herunder særlig uformelle samtaler, og kunnskapsutvikling fra forskjellige vinkler. Til sammen gir svarene en "tykk" (Thagaard, 2009) beskrivelse av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling i casen vår.

4.3.3 Hvor forsker vi?

I pilotundersøkelsen forsker vi innenfor våre egne arbeidsplasser. Informantene er i andre roller og funksjoner enn vi selv er. Her er vi kjent med kulturen og språket og har derfor mulighet for å oppleve en annen kvalitet i forståelsen av empirien. Intervjuene ble gjennomført på mellomledernes egne kontorer.

I hovedundersøkelsen forsker vi innenfor en organisatorisk enhet, som er Telenor Kundeservice Bedrift. I juni 2012 ble vi oppmerksomme på avdelingen, som hadde innført ni korte samtaler i tillegg til den større medarbeidersamtalen i løpet av ett år. At det er vilje knyttet til å bruke tid på samtaler, i et samfunn preget av fokus på effektiv handling vekket vår interesse. Intervjuene ble gjennomført på ett av møterommene i avdelingen.

Vårt ønske om observasjon i teamringene sammen med KAene og gruppeleder hadde blitt kommunisert mellom den ene forskeren og lederen for avdelingen. Gruppelederne hadde behov for avklaring over hva dette betydde. Dette møtet varte i førtifem minutter og to av gruppelederne mente at vi kunne observere fra "hertet", også kalt "kommandobrua", i avdelingen. De antok at KA ville bli forstyrret av vår tilstedeværelse hvis vi satt i teamringen og lot oss heller sitte ved kommandobrua for å få et større blikk over det som skjer. Vi inntok tildelt plass og hadde stor radius for observasjon. Vi oppholdt oss også i sofasonen.

4.3.4 Hvordan forsker vi?

Vi hadde i utgangspunktet planlagt at vi skulle gjennomføre en pilotundersøkelse for å spisse problemformuleringen. Deretter ønsket vi gjennom en liten spørreundersøkelse å få en

oversikt over hvor mange henholdsvis uformelle og formelle samtaler informantene våre i hovedundersøkelsen hadde i løpet av en uke. Neste del av undersøkelsen var å intervju de samme informantene ut fra problemstillingen vår. Ut fra resultatene fra intervjuene ønsket vi å ha en fokusgruppe samtale med en tilfeldig utvalgt gruppe medarbeidere, for å få frem medarbeideres opplevelser i tillegg til ledernes. Dette ble ikke gjennomført, fordi vi i stedet for valgte å gjennomføre observasjoner.

4.3.4.1 Pilotundersøkelse

Det vil alltid være et mål å få til en så avslappet og naturlig intervjusituasjon som mulig, spesielt med tanke på at det er uvanlig å bli intervjuet (Tjora, 2010). Vårt ønske var å skape en så fri samtale som mulig, men for strukturen sin skyld og analysen i etterkant fra de seks intervjuene, brukte vi standardiserte spørsmål (se vedlegg 1). Lederne hadde ikke fått spørsmålene på forhånd, de hadde kun fått spørsmålet om de ville fortelle om deres bruk av samtaler som verktøy for ledelse. Disse intervjuene hadde en varighet fra tredivet minutter til nærmere en time. Det ble laget åpne spørsmål som tok høyde for at informantene kunne reflektere underveis i samtalen. Vi stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig å følge opp informantene. I pilotundersøkelsen var "arbeidsspråket" og konteksten kjent for oss.

Pilotundersøkelsen fikk stor betydning i forhold til både utarbeiding av ny intervjuguide (vedlegg 3) og en dreining av problemstillingen vår. Det at vi endret problemstilling etter funn fra pilotundersøkelsen, kaller Thagaard (2010) for en syklisk modell.

4.3.4.2 Kvantitativ undersøkelse med samtalematrikse

Det ble utarbeidet en samtalematrikse, hvor vi ba gruppelederne kartlegge hvilke formelle og uformelle samtaler de hadde i løpet av en uke. Vi ba dem fylle ut matrisen ei uke før hovedintervjuene tok til (se vedlegg 2). Denne ble sendt på epost etter tillatelse fra avdelingslederen, der hun oppfordret gruppelederne til å fylle den ut. Vi håpte på å ha utfylte matriser som grunnlag for intervjuene. Vi sendte også over intervjuguiden i samme epost, slik at gruppelederne fikk mulighet til å forberede seg. Resultatene fra intervjuene kan ha blitt påvirket av at lederne fikk et mer bevisst forhold til samtaler på grunn av samtalematriksen. Dette er noe vi hadde tenkt over på forhånd.

Resultatene fra kartleggingen ved hjelp av samtalematriksen viste at gruppelederne selv oppga at de hadde mange samtaler i løpet av en uke. De meldte tilbake at det var vanskelig for dem å definere hvilken type samtale de hadde deltatt i. Dette gjaldt både om det var en formell eller uformell samtale, og om det var en faglig eller sosial samtale. Resultatene fra samtalematriksen ble benyttet videre som data i analysen av det første forskningsspørsmålet vårt – hvilke samtaleformer finner vi.

4.3.4.3 Fokusgruppeintervju

En forskning som dette er en kontinuerlig prosess. Vår ide om å gjennomføre et fokusgruppeintervju med medarbeiderne ble endret underveis. Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju der vi skulle samle noen medarbeidere fra hvert team i den hensikt å diskutere ett eller flere tema eller fokus med dem (Wilkinson, 2004). Fokusgruppeintervju er effektive tidsmessig og kunne bidratt til å bekrefte funn fra empirien. Vi valgte å gå bort fra fokusgruppeintervju etter transkribering av hovedintervjuene. Et hovedfunn/fenomen fra intervjuene var at det foregikk mange uformelle samtaler. Etter grundige overveielser fant vi ut at disse samtalene vanskelig ville la seg spore i flere samtaler om dette fenomenet. Dette gjorde at vi som forskere måtte tilbake til avdelingen og be om tillatelse til observasjon i stedet for fokusintervju.

4.3.4.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene i hovedundersøkelsen ble gjennomført av forskeren som bor tett på avdelingen. Dette ble gjort av praktiske årsaker. Intervjuene ble tatt opp på et digitalt medie, slik at den andre forskeren fikk tilgang til opptakene. Dermed kunne den andre forskeren høre direkte hva informantene svarte, uten at svarene først ble filtrert gjennom intervjuerens forståelse.

Alle gruppelederne har samme status og fikk derfor de samme spørsmål. Intervjuene ble gjennomført på samme tid innenfor en gitt tidsramme som var lik for alle. Det var lederen på avdelingen som satte opp møtested og møtetidspunkt for sine ledere.

Fire intervjuer ble foretatt på en dag. I og med at innkallingen til intervjuene ble gjort av deres leder, kan vi ikke si noe om kronologien. Hvem som kom først og sist var derfor utenfor vårt bestemmelsesområde. Det ble satt av lik tid til alle. Det siste intervjuet ble tatt 1 ½ uke etter de fire første. Dette skyldes at denne lederen hadde det travelt med medarbeidersamtaler samt at vinterferie førte til en pause. Uavhengig av når intervjuene ble foretatt, så ble hvert intervju preget av ulike faktorer. Det fjerde og siste intervjuet i løpet av en og samme dag ble preget av at forskeren ble både sliten og sulten. I tillegg var relasjonen mellom informanten og forskeren av en slik art at tonen også ble mer spøkefull enn i de tre foregående intervjuene. Det siste intervjuet foregikk en fredag ettermiddag, der informanten kun hadde tretti minutter til rådighet fordi han skulle gjennomføre en "vanskelig" samtale før det ble helg. Dette fikk forskeren først beskjed om ved ankomst til avdelingen. Denne informanten syntes det var meningsfullt å bli intervjuet, slik at vi fikk mer tid enn først avtalt.

Gruppeledernes behov for å gi noe tilbake fordi deres leder hadde bedt om at de skulle bidra til vår avhandling, kan være en faktor som spiller inn for å forstå viljen og entusiasmen de viste i intervjusituasjonen. Vi antar at de fem gruppelederne samsnakket seg i mellom, slik at den siste informanten visste sann.noenlunde hva de andre hadde snakket om. Det ble spøkt om at en av informantene, som er kjent for å være beskjeden, hadde brukt lengst tid i intervjusituasjonen. Våre svar fra intervjuene er som vi har nevnt her, preget av ulike faktorer

som kan ha spilt inn, bevisst eller ubevisst. Så å si alle gruppelederne stilte forberedt til oppsatt intervju, der de på forhånd hadde fylt inn samtalematriksen og svart skriftlig på intervjuguiden som de hadde fått på epost ei uke tidligere.

4.3.4.5 Gjennomføring av observasjon

Vi bestemte oss for å ha observasjoner over to dager, der begge forskerne skulle delta. Dette var et ledd i å kvalitetssikre data fra intervju gjort av den ene forskeren, og for at den andre forskeren skulle få en egenopplevelse av enheten.

Vi ønsket å gjennomføre observasjoner fordi vi oppdaget, at vi som forskere i denne avdelingen vanskelig kunne si noe om uformelle samtaler og deres betydning for kunnskapsutvikling, uten å ha observert samtalenes egenart.

I utgangspunktet ønsket vi å gjøre observasjoner med videoopptak, men avdelingslederen var negativ til dette. I tillegg oppsto praktiske problemer knyttet til hvor vi skulle filme og hvem som skulle sette videokameraene i gang. Videofilming kunne ha ført til nye utfordringer rent forskningsmessig. Noen spørsmål som reiste seg var; Ville medarbeiderne, som var i front av kameraene, endre oppførsel? og Hvilken kameravinkel og kvalitet på bilde og lyd representerer virkeligheten best mulig? Fordelen med bruk av film er at all data ville ha vært ikke- tolket gjengivelse av situasjonen (Tjora, 2010). Vi reflekterte videre over at videodata ville gjøre analysearbeidet i etterkant både enklere og vanskeligere. Det ville være enklere i forhold til å kontrollere egne inntrykk og gjenoppleve det som skjedde på arbeidsplassen, men vanskeligere i forhold til mengde data.

I intervjuene fikk vi vite hva informantene selv sa at de gjorde med hensyn til uformelle samtaler i kunnskapsutvikling. Styrken med observasjoner var at vi kunne tolke det vi observerte selv. Eller som Tjora sier: *"... observasjon studerer det folk gjør, mens man i intervjuer studerer det folk sier at de gjør"* (2010, s.38).

Avdelingslederen hadde på forhånd laget en timeplan for våre observasjoner. I samtale med henne ble vi enige om at vi skulle følge hver vår gruppeleder under observasjonen. I tillegg ønsket vi å benytte oss av den sonen på avdelingen som bærer mest preg av uformell prat, altså sofakroken. Hver gang vi besøkte avdelingen, satt det noen medarbeidere der.

Ved observasjon kan vi som forskere tolke det vi ser ut ifra oss selv. Det vi ser tolkes med andre ord av oss og ikke av våre informanter. Vår utfordring var hvilken type observasjonsrolle vi skulle innta? Vi kan ikke bare "henge rundt" for å studere det som skjer, og vi er avhengig av et samspill med ledelsen. Det er fire roller man kan inneha i observasjonsstudier ifølge Gold i Tjora (2010, s.45) *fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør*. Begge de fullstendige rollene er skjult observasjon, noe som ble et umulig valg for oss. Den ene forskeren har vært på avdelingen flere ganger og mange medarbeidere kjenner henne fra lokalsamfunnet.

Observerende deltaker og deltakende observatør tilsier at vi er presentert som forskere i avdelingen. Dette ble gjort av avdelingslederen i form av en felles epost, der vi ble omtalt med navn og at vårt oppdrag var å observere avdelingen torsdag ettermiddag og fredag. Vi tok høyde for at rollen som observatør ble krevende. Vi skulle i utgangspunktet være forskere uten andre oppgaver enn å observere. Likevel inngikk vi i ulike former for kommunikasjon med de som var til stede (Tjora, 2010). Spesielt gruppelederne og KUene samtalte med oss og forklarte oss ting mens vi var der. Da vi analyserte datamaterialet vårt måtte vi ta i betraktning om den synlige observasjonsrollen gjorde at avdelingen vi forsket på gjorde mer av det vi så etter, eller mindre? Vi opplevde at de observerte engasjerte seg for å hjelpe oss som forskere. Vi forsøkte å utligne dette ved å ta gode notater fra observasjonen underveis, samt reflektere sammen over det vi opplevde. Metodemessig er det stor frihet i forhold til hvordan man dokumenterer data under observasjoner. Vi hadde på forhånd laget et notat med spørsmål for å hjelpe oss til å fokusere observasjonene (se vedlegg 4). Vi valgte å skrive ned stikkord rundt det vi så og hørte begge to underveis, for så å transkribere det ut i større sammenhenger da vi var ferdige. Vi har tatt høyde for at vi konstant gjorde tolkninger av det vi så og hørte. Det kan gjøre at vi tar en god del for gitt ifølge Becker "*fordi vi er, tross alt, kompetente voksne samfunnsmedlemmer og vet hva enhver voksen vet*" (Becker, 1998, s.83).

Avdelingslederen var ikke til stede da vi kom. Vi ble møtt av gruppelederne som ønsket å ha et avklaringsmøte før observasjon. Gruppelederne var i utgangspunktet skeptiske til ønsket vårt om observasjoner i teamringene. Det viste seg at vi ikke hadde fått frem forespørselen vår på en god måte. Da vi hadde snakket om problemstillingen vår og hvorfor vi ønsket å observere ble de mer imøtekommende. De fant en passende plass for oss å observere gjennom dagen. Det ble også åpnet for å delta på møter sammen med gruppeledere, kunnskapsutviklere og teknisk tilrettelegger. Vi gjennomførte et avsluttende møte med gruppelederne, avdelingslederen (hun kom i løpet av den andre dagen) og teknisk tilrettelegger da vi var ferdige med observasjon. Dette møtet ble initiert av gruppelederne.

4.3.4.6 Transkribering av intervju

Vi har transkribert alle intervjuene i sin helhet. Transkribering av dialekt til bokmål har vært nødvendig for å lette forståelsen for begge forskerne og fordi skriftspråket vårt er bokmål. Det er et poeng å nevne at muntlig språk i en samtalekontekst ikke blir det samme som skriftlig språk (Tjora, 2010). Vi synes det var en fordel at forskeren som intervjuet også transkriberte intervjuene og skrev refleksjoner etter hvert intervju. Dette ble en styrke i analysearbeidet. Vi har valgt ikke å legge ved transkriberingen av hensyn til lederne i avdelingen, men de har fått oversendt transkribering på epost. I og med at alle intervjuene ble tatt opp på lydfil, ble dette en god støtte i transkriberingsarbeidet. Vi benyttet våre telefoner som lydopptakere. Telefoner er et naturlig element i hverdagen, spesielt på Telenor. Alle informantene ble spurt på forhånd om de tillot at samtalen ble tatt opp. Deres

leder hadde skrevet under en samtykkeerklæring. Lydopptak har gjort arbeidet enklere ved å gå inn og lytte til hele eller deler av samtalene i etterkant av transkribering.

4.3.4.7 Transkribering av observasjon

Oppsummert er vi interessert i å observere det folk faktisk gjør, ikke bare det de sier at de gjør. Det å observere vil være det samme som å skaffe kunnskap om selve arbeidspraksisen. Arbeid er situert og i den sammenheng vil observasjon av samtaler som foregår gi mening til vår forskning (Tjora, 2010). Vi er klar over at valget av ekstern forskning på en annen arbeidsplass enn vår egen og med en åpen observatørrolle, førte til en direkte forskningseffekt. Med forskningseffekt mener vi her at de vi observerte kan ha oppført seg annerledes enn det de ellers ville ha gjort (Tjora, 2010). Denne utfordringen har vi med bruk av intervju som metode også, og noe av påliteligheten fra vår forskning tar vi høyde for under våre refleksjoner i kapittel 7. Hadde vi hatt mer tid kunne vi gradvis ha latt deltakerne bli fortrolige med vår tilstedeværelse. Vi tok notater fra observasjonene og her lå en ny utfordring; vi opplevde en detaljrikdom som var overveldende. Det å observere et eksternt arbeidsmiljø gjør at vi er interessert i alt, noe transkriberingen bar preg av. På forhånd hadde vi laget noen observasjonsspørsmål for å hjelpe oss i prosessen (vedlegg 4).

Vi opplevde to ulike observasjonsroller. Den ene forskeren som har gjennomført intervjurunder og som bor på stedet, fikk en spesiell observasjonsrolle. Dette kan skyldes at hun har vært tilstede i avdelingen før og har en relasjon til ledelse og noen ansatte. Likedan kan det faktum at hun har vært lærer til noen av medarbeiderne også føre til en annen type relasjon enn en "objektiv" observatørrolle. Hun ble mer forstyrret med ulike typer spørsmål og kommentarer. Den andre forskeren som var ukjent for alle på avdelingen, fikk en mer fri observasjonsrolle. Dette preget våre transkriberingsnotater. Vi anså det som en stor fordel å reflektere over våre observasjoner sammen etter at vi individuelt hadde skrevet feltnotater og transkribert dette ned.



Figur 23. Samtale

4.4 utfordringer knyttet til troverdighet

Når det gjelder forhold som har med troverdighet å gjøre, handler dette om kvaliteten på hele studien. Vil våre analyser være til å stole på? Er vi som forskere pålitelige? Hvorfor skal leseren tro på oss? I kvalitativ forskning bruker forskeren seg selv som instrument. Dette har vi tatt høyde for og mener at vår troverdighet som forskere høynes når vi gir leseren inngående beskrivelse av hele forskningsprosessen. Denne er forsøkt gjengitt så transparent som mulig, slik at både vårt vitenskapsteoretiske og faglige ståsted, som ligger til grunn for våre metodevalg og tolkninger, kan vurderes trinn for trinn.

De kvalitative dataene er kontekstavhengige. Derfor blir det vanskelig å snakke om at en annen forsker en annen gang, kan få de samme resultatene som vi har fått. I et positivistisk perspektiv skal dataene være kontekstfrie og objektive. Resultatene er uavhengige av relasjonene mellom forsker og fenomenet som studeres (Thagaard, 2009). Overførbarhet forstår vi her som at konklusjonene fra vårt forskningsprosjekt kan være av interesse for andre, selv om konteksten ikke er den samme. I vår analyse vil vi tydeliggjøre hva som er primærdata og hva som vil være våre tolkninger av data. Dette har vi gjort ved å legge inn sitater fra intervjuene i kursiv og skrevet inn når vi bruker empiri fra observasjonene.

Vår troverdighet styrkes av at vi er to forskere som har deltatt i den samme prosessen. Det har ført til diskusjoner underveis der vi har vært kritiske og reist spørsmål til hverandre. Vi har spilt "*djevelens advokat*" (Thagaard, 2009, s.202) overfor hverandre, der vi har spilt inn ulike perspektiv ved behov. Dette styrker vår analyse. Vi har synliggjort vår bakgrunn og erfaring, samt forsøkt å være åpen på hvorfor valget av problemstillingen var viktig for oss. Dette beskrev vi i kapittel 1.2 om problemstillingen og forskningsspørsmålene. Likevel kan det være at vi har "briller" på i avhandlingen som vi ikke selv ser.

Begge forskerne står utenfor Kundeservice Bedrift, noe som gjør oss til eksterne forskere. Det kan gi et bedre grunnlag for troverdighet ettersom den er knyttet til gyldigheten av de tolkninger vi som forskere kommer frem til (Thagaard, 2009). Vi må spørre oss om våre tolkninger er gyldige i forholdet til den virkeligheten som vi har studert. Seale (1999) skiller mellom indre og ytre validitet. Den ytre gjelder hvorvidt våre resultat kan ha overførbarhet til andre sammenhenger. I våre sivile yrker håper vi at våre funn kan brukes også på egne arbeidsplasser, der de uformelle samtaler kan få større betydning. Intern gyldighet er mer et spørsmål om vi måler det vi tror vi måler. I vår undersøkelse vil møtet mellom forsker og informant, både i intervjusituasjonen og under observasjon, føre til at partene sammen skaper mening.

Det at vi metode triangulerer med intervju, samtalematriks og observasjon, kan øke troverdighet av funnene. Likevel har vi en bevissthet knyttet til vår egen subjektivitet. Kvalitative studier vil nødvendigvis farges av forskernes egen forforståelse. Vi har i tillegg latt alle informantene få de transkriberte intervjuene tilbake. Avdelingslederen fikk tilgang til

dokumentets første utkast for gjennomlesing. Dette muliggjorde at vi fikk oppklart eventuelle misforståelser. Dette kan gjøre vår forskning mer gyldig.

4.5 Etske utfordringer

Vi har nå redegjort for hvorfor troverdighet og gyldighet er viktig for oss som forskere. På samme måte har de etske utfordringene vært et tema, som har fulgt oss i hele prosessen.

Det er i utgangspunktet tre hensyn vi som forskere må ta i forbindelse med etikk i følge Nerdrum (1998). Det er informantenes rett til å være autonome og bestemme selv, vår plikt som forskere til å respektere deres privatliv og vårt ansvar for å unngå skade. Hovedvekten av de etske betraktningene gjøres i forbindelse med intervju og observasjon og tolkningen av dette materialet.

Vi er takknemlige for at lederne har brukt av sin arbeidstid og vist en raushet og åpenhet i forhold til oss som eksterne forskere. De fikk informasjon om hva avhandlingen handler om og våre behov for å ta lydopptak av intervjuene, samt at avhandlingen blir offentliggjort. Vi har etterstrebet å ivareta informantene ved ikke å bruke deres navn eller andre kjennetegn. Vi har understreket frivillighet og mulighet for å trekke seg uten begrunnelse på ledermøtet, som den ene av oss deltok på i desember 2012.

Det var viktig med tillit fra avdelingens ledelse. Det var også av avgjørende betydning at informantene hadde tillit til at den informasjonen vi fikk ble behandlet på en etsk forsvarlig måte. Et etsk dilemma i vår sammenheng, kan være hvor nært forhold vi som forskere har til de ansatte det forskes på. Avdelingen er lokalisert i en liten kommune, der alle kjenner til hverandre. Den ene forskeren som bor i kommunen, kjenner mange som arbeider i avdelingen, men har ingen nære relasjoner med dem. Likevel møter man hverandre i nærmiljøet. Når slike møter skjer er forskeren bevisst sin rolle som privat person og viser samme respekt tilbake ved å la de ansatte være private. Thagaard refererer til Nielsen (1996) når hun sammenligner forskeren med en spion. Det er av stor betydning at vi er bevisste at vi som forskere "spionerer".

Den nærheten vi som forskere fikk til våre informanter og vår case reiste etske overveielser. Casen er så liten og gjenkjennelig at det gir oss etske utfordringer. Vi har vært opptatt av å unngå skade. Det var viktig for oss å vise respekt for informantene, og behandle empirien slik at den er gjenkjennelig for dem. Vi har valgt å ikke gi karakteristikker på verken alder, kjønn og hvor lenge gruppelederne har vært ledere. Likevel vil de nok kjenne igjen sine sitat som vi benyttet i analysedelen.

Det at masteravhandlingen skal publiseres må ikke være til hinder for våre tolkninger. Vi må ha med oss dette perspektivet når vi gjennomfører analyser. Det betyr at det er vår oppgave å ivareta avdelingens integritet i og med at den kan gjenkjennes. Det er mulig å bli identifisert

og vi har forholdt oss til dette med å få et bekreftet samtykke, samtidig som vi har anonymisert informantene.

I dette kapitlet har vi gjort rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, hvilke metoder vi har valgt og hvorfor. I tillegg har vi beskrevet overveielserne våre rundt troverdigheten av avhandlingen. Til sist har vi gjennomgått noen etiske dilemmaer og hvordan vi har løst disse.

Neste kapittel omhandler analyse av dataene fra både pilotundersøkelsen, samtalematriksen, intervjuene og observasjonene.

5 Analyse

5.1 Innledning

“We are always, whether in silent imagination or overt communication, relating ourselves to others.” (Shaw, 2002, s.73)

Denne delen av avhandlingen skal søke å besvare problemstillingen: *Hvordan kan vi forstå uformelle samtaler i et kunnskapsutviklingssystem?* Vårt metodevalg er inngående presentert i metodekapittelet. Vi har funnet, for oss, gullkorn som ble uttalt av informantene våre. Sitater fra disse ønsker vi å dele slik at stemmene både fra pilotundersøkelsen og hovedintervjuene høres og slik at funnene vi har gjort får preg av "kjøtt og blod". Vi har kun valgt å bruke sitat fra pilotundersøkelsen som innledning til hvert forskningsspørsmål. Dette gjorde vi for å vise den sammenhengende tråden vi har spunnet videre på. Et annet moment er at vi har brukt "han" som betegnelse på informantene våre. Dette har vi gjort av hensyn til anonymitet, og fordi en informant er et hankjønnord. Data fra observasjonene blir også benyttet i analysedelen. Begrep og teori som er presentert i henholdsvis kapittel 1 og 3 blir brukt til å analysere og diskutere funnene.

Dette kapittelet er organisert ut fra de fire forskningsspørsmålene våre. Disse er:

1. Hvilke typer samtaler finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?
2. Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?
3. Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?
4. Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalene?

I resten av dette kapittelet gjennomgår vi analysen knyttet til hvert av de fire spørsmålene over innen vi konkluderer i neste kapittel.

5.2 Forskningsspørsmål 1. Hvilke typer samtaler finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?

5.2.1 Innledning

Her analyserer vi empirien vår i forhold til spørsmålet vårt om **hvilke typer samtaler vi finner i kunnskapsutviklingssystemet**. I casen vår fant vi et formelt kunnskapsutviklingssystem, som blant andre læringsaktiviteter inneholder flere typer av samtaler. Systemet er beskrevet detaljert i kapittel 2.2. Noen av samtalene er beskrevet for oss av avdelingslederen og gruppelederne, andre ble synlige for oss under observasjonene.

Vi benytter begrepene vi presenterte i kapittel 1 og teoriene fra kapittel 3 til å analysere og diskutere funnene.

Lederne beskrev to typer av formelle samtaler. I intervjuene og i samtalematriksen, kom det frem at de også har mange uformelle samtaler, som de tillegger vekt på ulike måter. Ettersom disse ikke kom frem i den første beskrivelsen av kunnskapsutviklingssystemet, antar vi at det er fordi de ikke har blitt tillagt noen funksjon i forhold til kunnskapsutvikling. Her er ett av svarene vi fikk da vi spurte om hva en samtale er:

"Nei, altså når jeg først hører ordet samtale. Da tenker jeg litt mer formelt, jeg da. Jeg tenker ikke samtale når jeg sitter ved bordet og snakker med dem, jeg tenker ikke å kategorisere det som en samtale, jeg da."

De uformelle samtaler foregikk mellom KAene selv, mellom KAene og KUene (kunnskapsutviklerne) og mellom KAene og gruppelederne / avdelingslederen. De kom ofte i stand på initiativ fra KAene, og det er dermed kanskje ikke innlysende for gruppelederne at de også er en arena for kunnskapsutvikling. Det viste seg etter hvert at lederne også tok initiativ til uformelle samtaler. Dette oppfattet de mer som *"å sitte sammen med folkene sine"*. Lederne var derimot oppmerksomme på betydningen av de uformelle samtaler for å utøve sin ledelse.

Vi svarer på forskningsspørsmål 1 ved å gå gjennom alle samtaletypene vi fant i empirien.

5.2.2 TDP samtaler

I det beskrevne kunnskapssystemet i casebeskrivelsen i kapittel 2.2 inngår det to hovedtyper av samtaler – TDP (Telenor Development Plan), som tilsvarende medarbeidersamtale i andre virksomheter, og ROS (Resultat og Oppfølgings Samtale). I begge disse samtaler blir KAene innkalt av gruppelederne. Hovedfokuset i disse samtaler er måloppnåelse.

Begrunnelser for hvorfor lederne i både pilotundersøkelsen og i hovedintervjuene har samtaler med sine medarbeidere finner vi i teknisk rasjonalitet. De mener at det må komme noe ut av en samtale. *"Man samtaler ikke for kosens skyld"*, sa en av informantene i pilotundersøkelsen. En av mellomlederne på en videregående skole sa dette om hva en samtale med en lærer kan føre til; *"Kan bruke samtalen i forhold til å planlegge neste skoleår."* Innenfor dette ligger blant annet tilrettelegging av arbeidsdagen, for som denne mellomlederen er tydelig på: *"Det er enklere når man kjenner de ansatte."* Det å se den enkelte medarbeider i forhold til å bli sliten og eventuelle belastninger medarbeideren har eller kan få, er viktig for lederen. I den teknisk rasjonelle praksisepistemologien gjennomføres samtaler etter regler, prosedyrer og maler. Samtaler er middel til å oppnå noe, slik denne gruppelederen på Kundeservice Bedrift antyder i dette utsagnet:

"Ja. Verktøy? Verktøy, selvfølgelig altså, med verktøy tenker jeg teknikk, og her så tenker jeg at systemene våre er verktøy, sånne salgstips web som flashe opp når vi får kunden på tråden. Det er verktøy. En samtale kan kanskje på en måte være verktøy hvis du har en intensjon med hva du skal oppnå og bruker en spesiell teknikk for, for eksempel coach teknikk. Nå skal jeg coache, nå skal jeg ikke være rådgivende. Det er også et verktøy."

Både mellomlederne, som ble intervjuet i pilotundersøkelsen, og gruppelederne i hovedundersøkelsen var tydelige på at de anser medarbeidersamtalen som en pliktøvelse uten stor nytteverdi. De mente at dette skyldes begrensningene som det skjematisk oppsettet påfører samtalen. I stedet pekte de på betydningen av uformelle samtaler i hverdagen, som viktige for flere lederoppgaver. De var spesielt opptatt av at relasjoner formes gjennom uformell småprat eller det de kaller "skitprat".

TDP samtalen handler om medarbeiderens ønsker for utvikling, personlig og faglig, og deres oppnåelse av selskapets målsettinger. Den foregår etter et skjema, slik som er vanlig i norsk arbeidsliv. Mye av denne samtalen er skjematisk med avkryssing, slik at lederne i etterkant ser mønster over blant annet hvem som ønsker å delta i prosjekter. TDP-dokumentasjonen blir lagret i en database som igjen blir brukt til å plukke ut medarbeidere til blant annet prosjekter. Medarbeideren får en skår på hva som er levert året før. Lederteamet samles når alle TDP samtaler er ferdige slik at de igjen tar en gjennomgang for å plukke ut talentene. Cirka en gang i måneden kommer det henvendelser fra Oslo om prosjekter, og da plukkes det folk etter deres skår og meldte interesse ut fra TDP- dokumentasjonen. De går allikevel noen ganger utenom TDP samtaler for å finne talentene, ifølge avdelingslederen som sa:

"Av og til prøver vi noen som ikke har satt opp at de har lyst, fordi vi i tror at dem vokser på det og vi tror de takler det. Og så støtter vi de kanskje ekstra i starten da."

Det finnes mange forskjellige måter for medarbeidersamtaler i bruk i arbeidslivet, og hver virksomhet finner sin egen form. Som regel er lederne forpliktet til å gjennomføre minst én slik samtale i året med sine medarbeidere, og som regel er dette tidfestet i første halvdel av kalenderåret. På denne måten har man en oversikt over utviklingsønsker og – behov innen budsjettarbeidet starter tidlig på høsten. Dette skjer både i casen vår, og i virksomhetene som inngikk i pilotundersøkelsen. Avdelingslederen fortalte at 82 % av KAene sier spesifikt at samtaler har hjulpet dem til å forbedre jobbprestasjonene, imot 73 % året før. Målingen viser, ifølge avdelingslederen, at når avdelingen tar med målene til hver enkelt KA gjennom hele året i TDP samtaler, ROS samtaler og RANSEL, øker læringen og jobbprestasjonene. Ut fra resultatene over, kan det se ut som om også KAene er bevisste at samtaler er en del av læringsprosessen. Vi undrer oss over dette høye måltallet, så lenge gruppelederne sier at de misliker TDP samtaler. Det kan se ut som om KAene både liker og har nytte av begge de formelle samtaler. Gjennom intervjuene med gruppelederne får vi inntrykk av at de følger opp TDP og ROS samtaler med uformelle samtaler i det daglige. Dette nevner de inn i mellom uten å sette det i en tydelig sammenheng med kunnskapsutvikling. KAene sin

opplevelse av TDP samtaler som nyttige kan være basert på at gruppelederne følger dem opp i uformelle samtaler, både før og etter. Utfordringen er ofte, som en av gruppelederne sa, at de formelle samtaler oppleves som viktigere fordi de nettopp er formelle.

Vi kommer her tilbake til vår undring over deres egen undersøkelse, som viser at KAene har forbedret sin måloppnåelse gjennom TDP samtaler. Dette kan tyde på at TDP samtaler bidrar til læring i en eller annen grad. Uten at vi har kunnet høre selve samtaler, kan vi bare gjette på denne sammenhengen. Den klassiske medarbeidersamtalen, slik den brukes i Norge, er et verktøy for oppnåelse av målstyring. Medarbeidersamtalen er et styringsverktøy for ledere, slik at de kan sikre at medarbeidere er klar over sine målforpliktelser, vet hvordan de skal få det til, og faktisk leverer de resultatene de har forpliktet seg til. Det er på denne måten TDP og ROS samtaler brukes på Kundeservice Bedrift. Hvis medarbeiderne ikke leverer som de skal, så må lederne justere noe i arbeidsprosessen. Dette fanges opp både i de formelle og de uformelle samtaler. Medarbeiderne må få opplæring, hvis de mangler kunnskap. De må trene på ferdigheter, hvis ferdighetene er for dårlige, eller de må endre på holdningene sine, hvis de ikke holder mål. Målstyring henger oftest sammen med et objektivistisk kunnskapsperspektiv, hvor kunnskap er en ting som kan eies og deles. I vår case oppfatter vi at organisasjonen er opptatt av å være en lærende organisasjon, og har tatt i bruk en rekke verktøy fra konseptet (Senge, 1990, 1999). Det er enkeltmennesker som lærer, og mentale skjemaer hos organisasjonens medlemmer må samstemmes for at organisasjonen kan sies å være lærende.

Medarbeidersamtale som fenomen presenteres gjerne som en læringsaktivitet for medarbeideren og organisasjonen. Læring har dårlige forutsetninger hvis medarbeidersamtaler holdes innenfor en stram struktur, hvor meningsskapende prosesser ikke får plass. Dette er avhengig av om samtalen forstås som en oppskrift som skal følges nøye, eller om lederen benytter praktisk klokskap og lar samtalen være åpen, utforskende og improvisatorisk. Vi undrer oss over om det skjematisk i en TDP samtale gjør at samtalen får en lineær karakter, som gjør at relateringsprosessen som Mead (1934) beskrev, blir lidende. Samtalen kan forstås som et verktøy i en teknisk rasjonalitet, hvor det blir en formidling av informasjon i stedet for meningsskaping. Dette viser seg i vektleggingen av måletablering og kontroll med måloppnåelse som utgangspunkt for videre læring og utvikling. Videre kan man si at hensikten med en medarbeidersamtale i en teknisk rasjonalitet er mer kontroll enn læring. I tråd med teknisk rasjonalitet ligger det en tro på at lederen kan justere medarbeiderens innsats gjennom medarbeidersamtalen. Vi tror at den menneskelige relateringen er mye mer kompleks enn dette.

"Jeg hadde en (TDP samtale) i morges og den varte 1t og 45 min og det er en person som var inne der som jeg prøver å få endret atferd på."

Kommunikasjonsmodellen som ligger implisitt i målstyring er den matematiske modellen, se figur 4 innledningsvis i dokumentet. Modellen (Shannon et al., 1949) er basert på lineær tenkning – hvis A skjer, så skjer B. Det innebærer i praksis at kommunikasjon forstås som et

budskap som skal sendes fra en sender til en mottaker. En samtale blir da en utveksling av budskap, som avsenderen må sende klart og tydelig så det kan forstås, og mottakeren må forstå budskapet slik det var tenkt. Denne måten å forstå kommunikasjon på er i tråd med en teknisk rasjonalitet som praksisepistemologi.

Vi undres over om det oppstår meningssskapende prosesser (Mead, 1934; Stacey, 2008, 2012) blant KAene og kanskje også med gruppelederne inkludert, både i forkant og i etterkant av TDP samtaler, hvor det gjennom uformelle samtaler skapes operativ mening av innholdet i TDP samtaler. Dette kan være sannsynlig basert på observasjonene våre om mengden av uformelle samtaler i løpet av dagen. Det underbygges videre av følgende utsagn fra en av gruppelederne:

”En ting er samtaler med å få en trygghet og få en bekreftelse på at du sliter litt med det og det produktet, hva kan du da? Bekreftelse på at det du faktisk er nok. Det kan også være kunnskapsutvikling. Selvfølgelig det at man roser, det henger i hop med bekreftelse. Du kan faktisk huke ut reine hull i kunnskap og tette de i løpet av en samtale i forhold til hva de kan. Det som slår meg der da er at vi kan bidra mye da på små områder. Du kan hele tida plukke opp småting. Tenker jeg som en slags sirkel, som hele tida hever KA. Så er det resultatet av samtaler da som kanskje blir mest konkretisert i kunnskapsutviklinga. Det ender kanskje opp med at du må ha en opplæringsbolk på ditt og datt. Sette i gang coach på den saken eller et eller annet sånn. Så når det gjelder kunnskapsutvikling vil resultatet fort gå litt på det. Samtidig som jeg ser at det er mye småting inni de ulike samtaler som kan, ja det er utrolig viktig med ros og bekreftelse i forhold til mestringsfølelsen.”

Alle medarbeiderne på alle nivå i Kundeservice Bedrift må gjennom TDP samtaler. Avdelingslederen får innkalling til formelle samtaler med sin leder på Oslo kontoret og hun har selv TDP samtaler med alle gruppelederne. De igjen kaller inn til den årlige samtalen, som i år ble flyttet frem til februar, fordi teamene skulle endres fra 1.mars. Alle gruppelederne nevnte denne samtalen som et pliktløp, som noen opplevde som tunge samtaler. Det skjematisk i disse samtaler oppleves slik at lederne ikke får kontakt med KA. De må notere på PC svar på spørsmålene i skjemaet. Den ene gruppeleder sa dette om TDP samtalen:

” ... jeg kan velge å enten ha samtale med ansiktet vendt mot skjermen eller jeg kan legge den fra meg og plukke opp essensen i det som er sagt etterpå.”

Vi kan definere de formelle samtaler som en form for dialog. Når gruppelederen er opptatt av å ha fokus på samtalepartnern i stedet for på PCen, så henger det sammen med den vektleggingen man gir dialogen i systemtenkning og i lærende organisasjoner (Senge, 1990,1999). Senge baserer seg på filosofen Buber, psykologen De Maré og fysikeren Bohm (1985), i forståelsen av dialog. Han benytter disse som utgangspunkt for det han kaller ”The Theory of Dialogue” (Senge, 1999, s.359). Bohm påstår at dialog tilrettelegger for fri flyt av

mening mellom deltakerne i en gruppe eller et team. På denne måten mener han at gruppen oppdager kunnskap som de ikke hver især kan oppdage på egen hånd. Det oppstår en større kollektiv kunnskapstilfang. For å få til gode dialoger vektlegger Senge ferdigheter som spørsmålsstilling, lytting og refleksjon. Stacey (2008) argumenterer mot denne forståelsen av samtale som dialog. Han mener at det ikke finnes noe "transcendentalt hele" (Stacey, 2008, s.241), hvor man kan få adgang til et større kunnskapstilfang, gjennom trygge og konfliktfrie dialoger. Han fremhever derimot at læring skjer i den kontinuerlige kommunikasjonen gjennom relatering, og hvor mennesker både konkurrerer og samarbeider på samme tid. Han avviser tanken om at det er gjennom trygge og konfliktfrie dialoger at utvikling skjer. På IVS (Intern VerdiSkaping) plakaten, figur 7 i kapittel 2, ser vi at dialogtrening er en av kompetansene medarbeidere og ledere på Kundeservice Bedrift skal ha. I intervjuene fortalte gruppelederne at de vektla å lytte til medarbeiderne, gi positiv bekreftelse, skape trygghet som grunnlag for læring, opptre ikke-dømmende, og respektfullt;

"Alle kan komme og prate med meg og uansett hvor dumt spørsmålet er så skal jeg svare ordentlig og jeg kan også si at det spørsmålet var jævlig dumt. Det burde du ha tenkt på selv. Men jeg sier det på en ordentlig måte. Jeg gjør ikke narr eller noe som helst."

TDP samtaler inngår i det formelle kunnskapssystemet som en form for tilbakemeldingsløype basert på systemtenkning. Gruppelederne vektlegger at samtaler skal foregå som dialoger, med kjennetegn som aktiv lytting og positiv bekreftelse. Gruppelederne opplever TDP samtaler som begrensende, mens KAene melder tilbake at de gir læringseffekt for dem. Det kan tenkes at gruppelederne tar med seg kvaliteter fra coachingsamtaler inn i TDP samtaler, som gjør at samtaler allikevel gir rom for læring.

5.2.3 ROS samtaler

Avdelingslederen og gruppelederne i casen opplevde at TDP samtaler ikke ga nok momentum til utviklingsarbeidet og måloppnåelsen, og innførte derfor de ni årlige ROS samtaler, som skal gi en mye tettere oppfølging. Dette bekreftet både avdelingslederen og gruppelederne:

"Jeg maser på dem om oppmøte og sånn og vi er så enige, går ut døra og YES! Så går det et par dager og tilbake igjen. Sånn er jobben min hele tida."

Vi hørte også i pilotundersøkelsen at lederne mente det var behov for flere treffpunkter mellom leder og medarbeidere. ROS samtaler er rendyrket på tilbakemeldinger rundt måloppnåelse og identifisering av tiltak for eventuelt å øke resultatene. I tillegg planlegges nok tid til ROS samtaler slik at KAene kan få samtale om det de har behov for. Dermed har disse samtaler en litt løsere ramme enn TDP samtaler. Det er rom for at samtaler kan være improvisatoriske og dermed blir de forskjellige. Gruppelederne observerer at

prestasjonene øker blant KAene så lenge de får oppmerksomhet rundt prestasjonene sine i samtalene, men at prestasjonsøkningene ikke er varige. Dette henfører de til hver enkelt medarbeider sin motivasjon og evne til læring.

"For det er noe med at den ene KA, vi kan kalle de KA da, kan få masse trening fra gruppeleder og KU og masse oppfølging, tett oppfølging, men de trenger ikke å bevege seg. Eller beveger seg ei lita stund, sant? Du beveger deg bare ei lita stund og det vises på resultatene dine at du er i mål og så slakker vi av og på et eller annet uforklarlig vis så ramler prestasjonene igjen på denne KA. Og hvorfor i all verden gjør de det?"

Dette kan like gjerne være en effekt av at belønningssystemet med vekt på ytre belønning, tilrettelegger for kortvarig innsats (Deci & Flasse, 1995). Målstyringssystemet inneholder et sterkt fokus på ytre motivasjon i form av enten straff eller belønning. Avdelingen har et utbygget system av positive ytre belønninger i form av oppmerksomhet, diplomer og premier. Lederne har ikke tro på negative virkemidler, og har erfaring med at det virker mot sin hensikt. I stedet for anlegger de et positivt lærings- og utviklingsperspektiv. Straffen er ikke så lett synlig som belønningen. Straffen kommer når avdelingslederen og gruppelederne "laker" årlig på våren for å ta ut de medarbeiderne som ikke viser vilje til verken å lære eller å levere resultater godt nok. Belønningene er derimot synlige. De er synlige i form av tavler med daglige måltall for hver KA i hvert team, og diplomer og premier på "glassveggen" like ved sofaen. På tross av dette systemet, så opplevde vi parallelt et prosessuelt kunnskapsperspektiv blant gruppelederne. De var villige til å tilrettelegge og følge opp på forskjellige måter for å hjelpe KAer som ønsket å utvikle seg.

"Vi har masse hjelpemidler for å få folk god, sant. Opplæringsansvarlige, egen "ransel" som vi kan føre inn ting i. Vi har muligheter til å sitte sammen med noen som er god på et område der, ikke sant?"

Det kan se ut som om de har oppnådd intensjonen de hadde med ROS samtalene. I samtale med avdelingslederen og gruppelederne som avslutning på observasjonene våre, så drøftet de seg imellom den gode måloppnåelsen i teamene. Ettersom det henger plakater med avdelingens samlede og teamenes måltall på "glassveggen" kan alle følge med på utviklingen. Den viser at avdelingen "går grønt" på nesten alle måltallene og utviklingen tilsier at de vil gå "grønt" på alle før sommeren 2013. Lederne drøftet konsekvensene av dette, og var enige om at lista måtte heves snart. Det vil si at kravene til måloppnåelse måtte justeres opp, slik at det ble krevd mer av hver enkelt KA og teamene for å nå resultater som utløste belønninger. Vi undrer oss over om de har erfaringer med dette fra før, og om de har tanker om hvordan de skal gjennomføre det. For at ytre belønning skal gi motivasjon, må den også være rettferdig. Det er sannsynlig at det vil bli negative reaksjoner blant medarbeiderne på at de fremover må yte mer for å oppnå den samme belønningen andre medarbeidere har fått for mindre ytelse tidligere. Dette er et punkt vi ikke stilte spørsmål om, men ikke desto mindre

gjorde refleksjoner over. Som tidligere nevnt, så er hele systemet lagt opp rundt måltall og ytre belønning.

"Altså ROS er viktige samtaler og TDP også, som er en utvidet ROS egentlig, for da får du for det første en tilbakemelding på leveranser, trivsel og you name it. Men samtidig har du også muligheten til å avdekke tankene fremover."

Alle gruppelederne liker å ha ROS samtaler, noe også avdelingslederen bekrefter i intervjuet med henne. Flere av gruppelederne fremhever likeverdighet som viktig for å få til læringssamtaler. Det at ROS samtaler er friere i formen tolker vi som en større mulighet for lederne til å være mer likeverdige med medarbeiderne.

"Du kan være likeverdig selv om du er leder og medarbeider, så det har noe med hvilken følelse den personen har når han går ut av døra. Har jeg blitt tråkket på, har jeg blitt kjørt over, kom jeg til ordet, jeg har jo ingenting jeg skulle ha sagt. Hun har jo bestemt seg for en ting og hun bare kjører på. Ææææ. Da har jeg ikke oppnådd noe med den samtalen tror jeg. Det går ikke inn, dem bare låser seg og venter, det er derfor jeg sier rektors kontor, fordi jeg har hatt sånne samtaler der jeg bare ser at dem bare låser, ... kanskje kikker de på klokka og lurer på om de er ferdig snart? Og da har jeg spurt de, føles dette som du sitter på rektors kontor nå? Ja. Akkurat den følte jeg altså".

Gruppelederne avgrensner ønsket om likeverdighet til ROS samtaler og til småprat som foregår både i pauser, i teamringen og i tilrettelagte sosiale sammenhenger. De sier at både de selv og KAene er fullt klar over at de i kraft av rollen som gruppeledere har det siste ordet. En av gruppelederne svarer på spørsmål om det går an å være likeverdige i samtaler:

"Ja, hvis du er klar og tydelig. Så har jeg erfart at det går faktisk an. Men da må du være ganske klar og tydelig og vite hvor grensa går og så må du faktisk forklare hvorfor det faktisk er sånn. Jeg må ta, for det er sånn at jeg skal ha en vanskelig samtale nå, så der må jeg si ifra om at dette er mitt ansvar og ta. Likevel må du lage det til en samtale."

Da en annen gruppeleder reflekterte om makt i samtaler på bakgrunn av et spørsmål svarte han:

"Det ordet tenker jeg ikke på i det hele tatt. Jeg gjør jo ikke det, men det er klart at det ligger der sikkert på en måte, men der er det litt å få de til, i alle fall gjennom utviklingsmålene, hvordan man skal legge det fram for at de skal ta det innover seg. Det er greit at de skriver målene sine selv, men en ting er at de er enige om det når du sitter der sammen med de, men så har du et inntrykk noen ganger at når de går ut døra så er det borte og så tas det ikke fram igjen før neste. Så det er litt sånn, man må

prøve seg fram der også da og finne ut hva og hvordan det fungerer, liksom. Og til hvem, for folket er forskjellig.”

Avdelingslederen påpekte at alle gruppelederne var ulike som typer. Det var et inntrykk vi fikk gjennom intervjuene også. Denne ulikheten kombinert med at gruppelederne har rom for å tilrettelegge slik de ønsker for å oppnå teamenes resultater, gjorde at ROS samtaler kunne ha ulikt innhold. Det som var fast, og som vi har beskrevet i kapittel 2, er en gjennomgang av resultat og en oppfølging av dette. Derav begrepet ROS samtale. Da denne obligatoriske formelle delen av samtalen var unnagjort ble det tid og rom for en uformell del, hvis gruppelederen eller KAen ønsket det.

En av gruppelederne var opptatt av refleksjon etter hver enkelt ROS samtaler, der han alltid avsluttet disse samtaler med å spørre hva KAene har lært. Han kalte dette en slags utsjekk, der han sa:

”Jeg, spør hva du tar med deg ut av samtalen, sant? Og i det ligger det to ting, det ene er å sjekke ut at han har fått med seg det jeg håpet og hvis ikke så er det mulig å korrigere det. Pluss at det gir meg et inntrykk av hvordan han tenker, ikke sant?”

Utsagnet over, der gruppeleder følger KAen i sin refleksjon over egen praksis, fører oss også i retning av Kolbs læringssirkel (1984). Han går gjennom hvilke erfaringer KAen har gjort siden forrige ROS samtale. Deretter vil gruppelederen si noe om hva han har observert av sin KA og KAen vil dele sin refleksjon med lederen. Sammen vil de søke ny kunnskap og bli enige om hvordan KA skal prøve å løse en utfordring til neste gang. Vi kan bruke ”refleksjon - over – handling” perspektivet (Schön, 2001), der gruppelederen gjør sin KA bedre skodd til neste liknende situasjon. Schön mente at profesjonelle yrkesutøvere på denne måten bedre kunne få tak i den delen av ekspertisen som det var vanskelig å sette ord på. Det at gruppelederne bruker ROS samtalen på å gi KAen større bevissthet om god praksis, vil gi en bredere og støtere plattform for denne medarbeideren. I tillegg kan KAen bruke resultatene av sin refleksjon sammen med sin gruppeleder til senere å takle kompleksitet og endring bedre. Dette rimer bra med påstanden vår om at KAene er kunnskapsarbeidere og har komplekse arbeidsoppgaver.

5.2.4 Uformelle samtaler

I pilotundersøkelsen var vi på jakt etter på hvilken måte mellomlederne så på samtalen som et lederverktøy. Det overrasket oss at de pekte på de uformelle samtaler som viktige. Vi antok at de ville være mer opptatt av de formelle samtaler, fordi disse ofte inngår i forskjellige målstyringsystemer. Flere av informantene i pilotundersøkelsen ga uttrykk for at de ikke hadde vært seg det så bevisste før vi stilte spørsmål om det. Ved å reflektere over samtaler som lederverktøy ble de bevisste hvilken form de viktigste samtaler hadde. Alle informantene ga uttrykk for at både formelle og uformelle samtaler med medarbeidere er

viktige og at de utfyller hverandre. En av gruppelederne i casen reflekterte over hvilken type samtale som var viktig i kunnskapsutvikling. Han mente at den daglige samtalen som foregikk mens han satt sammen med teamet sitt var viktig. Han kalte dette "ad-hoc" samtalen. Figur 10 viser en oversikt over hvordan Kundeservice Bedrift er organisert. Gruppelederne sitter fysisk sammen med sine team i en teamring. I og med at de er ansvarlig for to team hver, sitter teamene i nærheten av hverandre og gruppelederne veksler mellom de ulike team hvor de sitter. Det er mulig at den fysiske organiseringen, hvor de sitter på det samme gulvet og er lett tilgjengelige, gjør at den uformelle samtalen og dermed kunnskapsutvikling, lettere oppstår.

Den ene gruppelederen sa at:

"Det formelle er jo satt mer i system og det uformelle er utrolig viktig det også selv om det ikke er satt i et system. Det tror jeg da."

Her kjenner vi igjen systemtenkningen som ifølge Stacey (2008, 2012) er den dominerende i arbeidslivet, der det som er strukturert og satt i et system får en høyere prioritet enn det som foregår usystematisk. Det uformelle er ikke så viktig, noe som artikkelen i Adresseavisa også viser til når småprat før og etter møtevirksomhet blir et problem om ineffektivitet.

En av gruppelederne vi intervjuet var i tvil om begrepet samtale kunne inneholde både formelle og uformelle samtaler. Han definerte samtale som de formelle, TDP og ROS, og mente at det som skjedde ellers ikke kunne defineres som samtale. Gruppelederne ser i utgangspunktet ikke på uformell kommunikasjon som samtaler. Lederne ser først og fremst det uformelle som en del av den sosiale hverdagen, og ser ikke uformelle samtaler som en del av kunnskapsutviklingssystemet i avdelingen.

5.2.5 Problemløsningssamtaler

Vi opplevde at avdelingen summet av prat hele tiden, mens vi var der. Noe av det var selvfølgelig at KAene snakket med kunder i telefonen, men vi så også at de snakket en del med hverandre og med gruppelederne i teamringen. Vi så i tillegg mye bevegelse hvor medarbeidere gikk enten til hverandre, til "kommandobrua" hvor KUene og av og til også en gruppeleder eller to befant seg. Vi så medarbeidere gå sammen enten til kaffemaskinene eller til "sofaen", mens de snakket med hverandre. Vi kunne høre samtalene som foregikk rundt "kommandobrua", og oppdaget at de stort sett var faglige. Det dreide som å få hjelp til å løse en kundes problem, få eller gi skryt for et godt salg, eller et ønske om en samtale et mer rolig sted med en gruppeleder.

En av gruppelederne forteller at han blir stilt mange faglige spørsmål når han sitter på arbeidsstasjonen i teamringen, men er i tvil om dette er "samtaler".

” ... Jeg tenker, altså, når jeg sitter på bordet ved siden av KAen min, så er det jo ofte at de roper, kan du hjelpe meg med ditt og kan du hjelpe meg med datt. For det er ikke så lenge siden jeg var på ”køa” selv, så jeg kan jo litt fag. Men om det er sånne ting?”

Gruppelederen estimerer at det sikkert er to til tre slike samtaler hver dag. *” ... sitter jeg der, så er det alltid ett eller annet”*. Han oppfatter ikke disse utvekslingene som samtaler, men heller noe som er en naturlig del av det å være sammen i løpet av dagen. Ekman (2004, s.103) er opptatt av at faglig småprat er viktig for å *”snakke fra seg om hva man gjorde og kanskje få trekke noe konstruktivt ut av det”*. Disse uformelle samtaler kan være en viktig del av kunnskapsutviklingen. Her er det mulighet for å lære av sine og andres feil, og dermed kunne etablere ny praksis. Det er også mulighet for å oppdage nye ting. *”Med et godt prateklima minkes faren for gjentatte mistak, og muligheten for læring øker”* ifølge Ekman (2004, s.104). Det kan tenkes at muligheten for småprat når problemene oppstår sparer tid og gjør organisasjonen mer effektiv.

5.2.6 Småprat for å skape gode relasjoner

Gruppelederne påpekte viktigheten av å skaffe seg relasjoner til sine medarbeidere gjennom uformelt småprat. Med det forstår vi at de ønsker å skape en god samarbeidsrelasjon med dem.

”Du er nødt til å ha en relasjon, du er nødt til det. Du... la oss si at 20 -30 % av alle samtaler jeg har med mine folk er sosialt. Det er fordi at, jeg må lære meg, jeg må bli kjent med dem. Jeg må vite litt om familieforhold, jeg må vite litt om antall unger og hvem de er sammen med. ”

Vi hører at lederne ser uformelle samtaler først og fremst som et redskap til å oppnå gode relasjoner med KAene, og det er igjen et middel til å oppnå målene for teamene. Noe av det som ble sagt er:

”Jeg bruker samtaler bevisst for å skape relasjoner. Jeg er innom alle i løpet av en dag for å få alle til å føle seg som en viktig del av jobben. Jeg ser resultat av samtaler. Spesielt i små hverdagssamtaler. Det styrer skuta der jeg vil.”

Ettersom Telenor og herunder Kundeservice Bedrift er målstyrt, og målstyring er en integrert del av konseptet rundt den lærende organisasjonen, så forstår vi gruppeledernes vektlegging av å utvikle gode relasjoner med medarbeiderne sine. I et systemtenknings perspektiv er det å skape en god relasjon noe som skjer før noe annet. Det er et virkemiddel for styring og for å oppnå resultater. Gode relasjoner er et middel til å oppnå noe på et senere tidspunkt. Det kan for eksempel være at gode relasjoner mellom ledelse og medarbeidere fører til at de vanskelige samtaler blir enklere.

Hvis vi tar utgangspunkt i teorien om komplekse responderende prosesser, så ser vi bort fra at gode relasjoner skal etableres først, for deretter å brukes til å oppnå resultater. Vi forstår det slik at menneskelig samhandling foregår i kommunikasjonsaktiviteter. Kommunikasjon er å relatere seg til hverandre, altså å være i relasjon. Vi kan dermed ikke si at vi *skaper* relasjoner. Vi er i relasjon hele tiden når vi samhandler. Kommunikasjon og relasjon er samme ting, og foregår derfor samtidig. Vi er i relasjoner mens vi kommuniserer, og relasjonen skapes kontinuerlig på nytt når vi relaterer oss til hverandre i kommunikasjonsprosesser. Det er fortsatt viktig å skape gode arbeidsrelasjoner mellom ledere og medarbeidere i dette perspektivet, ettersom relateringen er hovedsaken. Samtidig anerkjennes uenighet, maktspill og konflikter som en naturlig del av menneskelig relatering (Stacey, 2008, 2012; Shaw, 2002). Lederne i casen vår forstår at gode relasjoner er viktige for at medarbeiderne skal være villige til å ta i bruk og dele sin kunnskap, slik vi har omtalt tidligere. Gode relasjoner er viktige ut fra et systemteoretisk perspektiv for å sikre at medarbeiderne er motiverte. Avdelingslederen og gruppelederne er opptatt av motivasjon.

5.2.7 Småprat som skaper trivsel

Uformelle samtaler er det som Gunnar Ekman (2004) kaller "småprat". Her møtes man som personer i stedet for som funksjonen "medarbeider" eller "leder". Det kan være "skitprat" som man kaller det i denne kommunen. Det vil si prat om løst og fast, vær og vind, ting vi interesserer oss for, ting som skal skje eller har skjedd, osv. Denne typen samtale skjer i "sofaen", se figur 10, hvor både avdelingsleder, gruppelederne, KAene og KUene møtes til småpauser i løpet av dagen. Det er en uskreven regel, fikk vi vite av KAer som vi snakket med i "sofaen", at man ikke snakker faglig i pausen, men holder seg til "skitprat". Vi tolker dette som et signal om at intensiteten er så stor når de sitter på arbeidsstasjonen sin at de må ha "fri" fra den typen tankevirksomhet når de har en pause. "Skitprat" forekom i alle pausene i løpet av dagen. Denne formen for uformell småprat ble verdsatt av alle gruppelederne:

"Men jeg er nødt til å ha sosial interaksjon med folket. Det er jeg nødt til å ha. Kjempeviktig er det. Jeg synes det."

Slike uformelle samtaler om stort og smått gir medarbeiderne trygghet til ledelsen. En av gruppelederne sier at han ønsker at "medarbeiderne *kommer både når det er pluss og minus*". Dette er viktig for at lederne skal kunne få informasjon om forhold i organisasjonen som de må rette på. I tillegg tenker lederne at gode relasjoner er positivt for trivsel på arbeidsplassen.

"Samtaler kan være så mye. Det helt enkle, det viser den ansatte at den blir sett og hørt. Enkle spørsmål om hvordan du har hatt det i helga, som ikke betyr noe faglig, men det å vise interesse som betyr mye relasjonsmessig."

Trivsel er igjen viktig for at medarbeiderne skal prestere sitt beste i forhold til måloppnåelsen. Dette er i tråd med kritikken Stacey (2008) fører mot systemteorien, når han mener at man i systemteoretisk forståelse er opptatt av positive relasjoner for å styre og kontrollere kunnskapsutviklingen, og i siste ende måloppnåelsen. I et systemteoretisk perspektiv ser lederen på seg selv som den som kan stå utenfor systemet og forandre på det som ikke fungerer godt. Spørsmålet Stacey reiser er; Hvordan kan man både stå utenfor og være en del av et system på samme tid? Dette kaller Stacey (2008, s.56) for "den evige debatten om prioritet og forrang". Hvis vi ser det samme fenomenet ut fra et kompleksitetsperspektiv, så snakker vi om "relatering" i stedet for "relasjoner". Relasjoner er ikke noe som står utenfor oss selv, og som vi kan påvirke som en ting. Relasjoner er heller ikke en forutsetning for verken kunnskapsutvikling eller andre prosesser i organisasjoner. Kunnskapsutviklingen skjer gjennom relatering. Livet består av relatering hele tiden, og foregår i forbindelser med andre mennesker.

5.2.8 Samtaler som coaching

En annen gruppeleder var opptatt av at KAene skulle snakke seg til løsninger selv. Lederne har vært på coaching kurs, og er opptatt av å benytte ferdighetene. En av gruppelederne er opptatt av likeverdighet som forutsetning for utvikling og opplever at han kan skape likeverdighet i samtaler ved å benytte en coachende stil:

"Ja, for det å coach noen, jeg synes det er likeverdig. Når du greier å coache folk , stille gode spørsmål, få de til å tenke og snakke selv. Isteden for å gi råd. Uten at de ber om det. Ikke sant? Da må de be om det, eller du må faktisk spørre, vil du at jeg skal gi deg et råd? Vil du ha et tips? Så kan de faktisk si at nei, det her vil jeg faktisk løse på egen måte. Da må du stoppe der og si flott. Hvordan har du tenkt å gjøre det? ja. Så det er spennende."

En av gruppelederne forteller oss:

" ... men så er det om å få den personen til å prate mest mulig, for å få den til å komme med forslag til løsning selv da... Det er jo det vi har lært på coaching kurs ..., men det er noe med at dem prater seg frem til en løsning, kanskje ubevisst. Og da er det mye sterkere også enn om jeg må instruere. Du må coache litt inn i mellom, alt ettersom hvem du har der, og de som er flinke til å prate og litt den biten der. Og av og til hvis du vil ha de på et spor. Men uansett så, det som er viktig i samtaler er å få de til å prate."

Coaching er en samtaleform som har blitt tatt inn i ledelsesutøvelse ut fra forståelsen om at lederen har et medansvar for å tilrettelegge for både personlig og faglig utvikling hos medarbeidere. Vi benytter i denne sammenheng følgende definisjon (Gjerde, 2003, s.6):

”Coaching er en kommunikasjonsform som fremmer handling og læring – på personlig og faglig plan – gjennom bevisstgjøring, utfordring og motivasjon. Coaching setter fokus på nåtid og fremtid, er løsnings- og mulighetsorientert og har som idégrunnlag at enkeltmennesket selv har svarene, men kan trenge hjelp til å aktivisere dem i form av et eget begrepsapparat og handlemåter.”

Ifølge Stacey (2012) er coaching en av måtene ledere kan føre lærende samtaler i organisasjonen. Når coaching ferdigheter benyttes for å utvikle det Stacey (2012) kaller praktisk klokskap kan de som deltar i coaching oppleve samtaler som utforsker, utdyper og utvider forståelse og handlingsrom. Coaching kan også gjøres på en regelbundet og oppskriftsmessig måte, som skal bidra til å realisere et forhåndsbestemt mål. Denne formen for coaching er for Stacey (2012) et uttrykk for teknisk rasjonalitet. En av gruppelederne kommenterer coaching på denne måten:

”Og så tror at jeg at det i mange sammenhenger når det gjelder coaching for eksempel, er det lurt å legge bort lederrollen litt. Da kan du møte personen med litt andre, litt andre (tenker her) spørsmål. Uten at du er fordømmende og uten at du nødvendigvis trenger å stille krav, men for å få personen til å reflektere over egne prestasjoner eller egenskaper.”

Her ser vi et eksempel på at en gruppeleder tilrettelegger for refleksjon – over - handling (Schön, 2001) i form av en coachingsamtale. Coaching benyttes som en del av ROS samtaler, og i uformelle oppfølgingssamtaler i den daglige virksomheten.

5.2.9 Samtaler som skaper tillit

Alle mennesker har behov for å kjenne tillit og nærhet til andre mennesker. Dette handler i korthet ut på at man har noen eller noe som man kan stole på (Ekman, 2004). Mennesker som ikke har tillit vil bli hemmet og usikre i situasjoner, noe som kan føre til negative utslag på arbeid. På en arbeidsplass vil det være av stor betydning at man har tillit til og viser tillit til medarbeidere. Spesielt viktig vil dette være i organisasjoner som er basert på kunnskapsarbeid. Arbeidsoppgavene er ikke rutinebaserte, noe som også innebærer et tettere samarbeid mellom menneskene. *”Tillit utvikles i relasjoner gjennom at vi gjør ting og opplever ting sammen, og at vi prater med hverandre”* (Ekman, 2004, s.111). von Krogh et al. (2000) tar til orde for at ledere må uttrykke betydningen av tillitsskapende atferd i organisasjonen gjennom policyerklæringer og strategiske planer (2000). Videre, ut fra samme systemtenkningen, mener de at ledernes oppgave også er å slå hardt ned på atferd som svekker tilliten. Vi ser her troen på at ledere kan styre organisasjoners utvikling gjennom formelle dokumenter og kontroll, helt i tråd med teknisk rasjonalitet. De fremhever at organisasjoner som satser på kunnskapsutvikling må fokusere på tillit og gjensidig avhengighet. Gruppelederne uttrykte stor bevissthet rundt tillit som grunnlag for ledelse. De sitter sammen med teamene sine og er tilgjengelige for dem det meste av tiden. De sørger

for å gjøre sosiale aktiviteter utover arbeidstiden med sine team også. En av gruppelederne var oppmerksom på at det muligvis var større tillit mellom KAene selv enn i forhold til lederne. Han lot KAene hjelpe hverandre i større grad ut fra denne antakelsen. I løpet av observasjonen vår så vi at KAene i stor grad småpratet med KAen som satt ved siden av om problemløsning. De kunne "sette en kunde på vent" mens de drøftet en sak med kollegaen ved siden av, for så å vende tilbake til kunden med en løsning. En gruppeleder sa om dette:

"... De sitter på medhør til hverandre og det er mye, mye bedre. Jeg synes det. Men jeg har ansvaret for at de får det de vil ha. Jeg er den som har ansvaret for å tilrettelegge slik at de får sitte i lag og lære av hverandre. Det er mye bedre læring for dem det.... Det her kan du Synnøve mye bedre, det her kan du sette deg sammen med ho Mona og vis henne det nye systemet. Det kan du mye bedre enn meg."

Hvis vi tar utgangspunkt i teorien om komplekse responderende prosesser tenker vi annerledes rundt trivsel, konflikt og tillit. Vi betrakter ikke lenger etablering av trivsel og tillit og unngåelse av konflikt som noe som skal tilrettelegges for i forkant, for at noe annet skal kunne skje etterpå. Det er ingen atskillelse i tid mellom disse fenomenene, men derimot en samtidighet. Vi ser på relateringen som skjer mellom mennesker, drevet av hver enkelt sin ideologi og maktspill, som selvorganiserende og improvisatorisk. Trivsel, tillit og konflikt er naturlig deler av relatering. Konflikter blir dermed en naturlig del av samspillet mellom mennesker, og snarere en mulighet for at noe nytt kan skapes, enn noe som må dempes eller unngås.

Avdelingslederen forklarer mangel på konflikt i organisasjonen med at det er så mye uro på andre plan i Telenor. Derfor bestreber man:

"... seg på at de ansatte på samme plan er rimelig enige og forlikt. For vi skal tross alt levere et resultat i lag. Og det er klart at, at vi er ikke enig bestandig og det er jo helt greit. Og det er sjelden vi er enige i første omgang."

Det er naturlig å ønske å forebygge og håndtere konflikter, slik at de ikke skaper ubalanse og uro i en organisasjon preget av systemtenkning.

5.2.10 Teammøter

Samtalematriksen som ble fylt ut av gruppelederne etter ei vanlig uke i februar viser oss de ulike samtaletypene i avdelingen. De kommenterte i intervju med oss at det var vanskelig å kategorisere de ulike typer av samtaler de har med sine KAer. Informasjonen i samtalematriksen reflekterer en atypisk uke. Teammøter ble avholdt hver annen uke i stedet for hver uke, og ingen KAer ble tatt ut av køa utover dette. Dette skyldes også en lang periode med stort press og kø, slik at produksjonsarbeiderne, som KAene er, måtte være tilgjengelig for kundene. Alle gruppelederne har vanligvis teammøter som varer ca en time

hver uke med sine team. De står frie til å organisere disse møtene selv. Teammøter krever innkalling til fast tid hver uke innenfor et begrenset tidspunkt. Dagsorden på dette møtet er drift og tall siden forrige møtet. Ifølge Ekman (2004) så foregår den uformelle småpraten på alle de møteplassene mennesker har i sin arbeidsdag, inkludert før og etter møter. En av gruppelederne er bevisst dette, og setter av tid på slutten av teammøtene til at medarbeiderne kan prate om løst og fast om det de er opptatt av.

"Teammøter, i en vanlig periode, har vi en gang i uka. Og da er det sånn at teammøter er bygd opp med tall, ca 20 – 25 min, og eventuelt den siste tida. Da er det fordeling av tips og gode råd som gjelder. Da sitter jeg og trekker meg stille og rolig tilbake. Jeg lener meg tilbake og så sitter de og prater. "Det kan du og da gjorde jeg sånn og sånn, sånn ja, dæven det var lurt, sant?" Så ca en halv time av team møtene er det jeg som er sjefen og resten er det de som styrer tida. De er mye flinkere enn meg til det, så når det gjelder oppgaver. Så sånn har teammøtene blitt."

Her har han ingen plan eller styring på hva det snakkes om, men lar det som kommer opp utvikle seg i fred.

5.2.11 Oppsummering av hvilke typer samtaler vi finner i kunnskapsutviklingssystemet

I dette kapittelet har vi analysert hvilke typer samtaler vi fant i kunnskapsutviklingssystemet. Vi fant en rekke samtaler, både formelle og uformelle. Lederne hadde oppmerksomhet mot de formelle samtalene som hadde til hensikt å følge opp resultatmålene. Vi oppdaget at de formelle samtalene var omkranset av uformelle samtaler, og at det var liten bevissthet om dette blant lederne.

Lederne fremhevet coachingsamtaler, som både formelle og uformelle samtaler. Disse oppfattet de som læringsamtaler. I intervjuene viste det seg at småpraten ikke var definert som samtaler. Dette mente de heller var å være sammen i hverdagen.

De uformelle samtalene viste seg å omfatte problemløsning i "kø", relasjons- og tillitsbygging mellom ledere og medarbeidere, i tillegg til å være viktige trivselsfaktorer. Enkelte av teammøtene var også arenaer for uformelle samtaler, hvor KAene fikk anledning til å reflektere friere over erfaringer og utfordringer.

5.3 Forskningsspørsmål 2. Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?

5.3.1 Innledning

Vi har redegjort for hvilke typer av samtaler vi har hørt og sett som inngår i kunnskapsutvikling i besvarelsen av forskningsspørsmål 1. I dette kapitlet analyserer vi empirien vår for å belyse **hvilken sammenheng vi finner mellom de uformelle samtalerne og kunnskapsutvikling**. Vi benytter oss av teoriene som vi har introdusert i kapittel 4; teorien om komplekse responderende prosesser, ideer om kunnskapsutvikling i den lærende organisasjonen og erfaringslæring. Vi trekker også inn mesterlære og coaching for å forstå dataene våre.

I pilotundersøkelsen fant vi den samme forståelsen av sammenheng mellom de formelle samtalerne og kunnskapsutvikling som vi fant i hovedundersøkelsen. På samme måte uttrykte informantene liten bevissthet om hvilken rolle de uformelle samtalerne og småpratene kan ha for kunnskapsutvikling.

Uformelle samtaler er i en eller annen form en del av de fleste av læringsaktivitetene. I kunnskapsutviklingssystemet og i det daglige livet i avdelingen fant vi gjennom intervjuene og observasjonene en rekke sammenhenger, hvor uformelle samtaler inngår. Vi fant dem som en del av ROS samtaler, som både forberedelse og oppfølging av TDP og ROS samtaler. Vi fant dem også som uformelle små og større utforskinger av faglige spørsmål i teamringen og mellom KAer og gruppeledere i de forskjellige teamringene. De var å finne som spontane samtaler mellom gruppelederne og KAene rundt personalsaker og arbeidskultur. Vi hørte sosialt småprat i pauser, blant de som satt ved "kommandobrua", ved kaffemaskinene og i "sofaen".

Det er grunn til å si at det foregikk læring gjennom refleksjon (Schön, 2001) og coaching (Senge, 1990; 1999), erfaringslæring (Kolb, 1984), mesterlæring (Dreyfus & Dreyfus, 1999) og komplekse responderende prosesser (Stacey, 2008, 2012; Shaw, 2002) i de uformelle samtalerne mellom KAene, mellom KAene og KUene og mellom KAene og gruppelederne. Dette ser vi nærmere på i resten av dette kapitlet.

5.3.2 Sammenhengen mellom formelle og uformelle samtaler

En gruppeleder kommenterte sammenhengen mellom de formelle og uformelle samtalerne i forhold til kunnskapsutvikling:

"Men at den uformelle henger omtrent like høyt som den formelle, ja det er jeg ikke så usikker på, nei. Det tror jeg nok. Jeg er litt der i alle fall. Men samtidig så trenger KA disse systematiske samtalerne, ikke sant?"

Kunnskapsutviklingssystemet er tett koplet til målstyringssystemet i form av TDP og ROS samtaler, hvor lærings- og prestasjonsmål etableres og følges opp.

"Jeg vet jo ikke helt hva du tenker med formelle og uformelle, for å si det sånn da. Men sånne formelle, faglige samtaler tenker jeg at TDP, som er en årlig medarbeidersamtale, som alle faste medarbeiderne skal være gjennom, der du ser over målene som ble satt i fjor for 2012 og evaluerer dem og lager nye mål for 2013. og der har vi sånn type standard mål på de kopiene våre, ikke sant?"

Vi hørte fra gruppelederne at de benytter sin fysiske tilstedeværelse i teamringene til å observere og korrigere KAene sin arbeidsinnsats og atferd. På spørsmål om en gruppeleder hadde spontane uformelle samtaler i løpet av en arbeidsuke svarte han slik:

"Så da hadde jeg en slik en, og likedan en type samtale, fordi det for en og sulla rundt i lokale midt i lunsjperioden når han ikke hadde lunsj selv, og jeg lurte da litt på hva han holdt på med."

De har også fortalt om at samtalerne, både formelle og uformelle, er viktige i oppfølging av sykefravær. En gruppeleder sier om sykefraværsoppfølging:

"Fordi vi har det sånn at når de ringer på morgenen og de sier at de er syke og vi ikke er til stede og de ikke får snakke med gruppeleder, så ringer vi opp i løpet av formiddagen for å høre litt hvordan det står til og kanskje kan du greie å komme litt utpå dagen og litt sånn og prøve å, ja, kanskje få dem på jobb da. Det er vel ikke nødvendigvis slik at om du er syk på morgenen at du er syk hele dagen heller. Så da er det for å høre om hvordan det er og litt sånn."

Vi ser i praksis en kombinasjon av en teknisk rasjonell epistemologi i de formelle samtalerne og komplekse responderende prosesser i form av de uformelle samtalerne. Vi finner elementer av mesterlære og erfaringslæring i både de formelle og de uformelle coachingsamtalerne. Samtidig mener vi å se at KAene benytter det rommet som finnes til selvorganisering av læringsprosesser. Dette gjør de når de beveger seg rundt i mellom egne og andre team, og henvender seg til hverandre, gruppelederne og KUene etter eget behov. Gruppelederne gjør det samme i forhold til utøvelse av ledelse når de griper uformelle anledninger til å snakke med KAene om deres atferd. Muligheten for dette ser ut til å oppstå på grunn av den fysiske organiseringen av arbeidsstasjonene, hvor alle teamene er på samme gulv. Dermed er det en mulighet for etablering av mange forbindelser på kryss og tvers mellom KAene, KUene og gruppelederne.

Vi har ikke undersøkt Telenor sitt overordnede læringsperspektiv som helhet, men vi har dykket litt ned i forståelsen av kommunikasjonsprosjektet "WoW". Intensjonene med prosjektet er formulert som miljøvern, effektivisering, reduksjon av kostnader, og ønske om å etablere flere forbindelser mellom ansatte. WoW er også sett på som et virkemiddel for økt kunnskapsdeling. Grunnen til ønsket om flere forbindelser mellom medarbeiderne er en forståelse av at det kan øke ideutviklingen i konsernet (Rossen, 2010; Sorknes, 2009, 2010; Valmot, 2010). Telenor er en virksomhet som konkurrerer innenfor et forretningsområde med den raskeste teknologiske utviklingen i verden, og er dermed under konstant press for innovasjon og utvikling. Det kan derfor være at tilrettelegging for mange forbindelser blant medarbeidere i hele konsernet er et uttrykk for forståelse av komplekse responderende prosesser. Det er nettopp i selvorganiserte uformelle samtaler mellom mange mennesker med et felles fokus at noe nytt og dermed innovasjon kan oppstå.

5.3.3 Sammenhengen mellom uformelle samtaler, deltakelse, eierforhold og likeverdighet

Den vanlige forståelsen av læring er den de fleste kjenner fra sin skolegang (Hager, 2004). Elkjær (2004) bruker en metafor for denne typen læring som hun kaller en *acquisition* (engelsk) metafor, som på norsk betyr at man *mottar* læring som en ting. Ut fra dette forstår vi at det man lærer, altså kunnskap, er en ting som kan overleveres fra noen til noen. Dette er det objektivistiske kunnskapsperspektivet, som vi har redegjort for tidligere. På norsk snakker vi om formidlingspedagogikk, som dekker den samme forståelsen. I kunnskapsutviklingssystemet i casen vår finner vi elementer av denne forståelsen av læring i form av kurs, både "ansikt til ansikt" og som små e-leksjoner som KAene kan benytte på egenhånd. Disse er små presentasjoner av et tema på maksimum tre minutter.

Elkjær (2004) presenterer også en annen metafor – "medvirkningsmetaforen" (participation), som vi etter vår mening finner representert i kunnskapssystemet i større grad enn formidlingsmetaforen. Medvirkningsmetaforen betyr i norsk sammenheng at medarbeiderne deltar aktivt i egen læringsprosess. Dette er et mer prosessuelt kunnskapsperspektiv. Denne finner vi i den uformelle delen av ROS samtalene, i veiledning fra KU, i trening med medsitt / medlytt og observasjoner, og spesielt i de uformelle samtalene som KAene tar initiativ til når de sitter ved arbeidsstasjonene. Lederne har et ønske om likeverdighet i samtalene, som kan bidra til å tilrettelegge for deltakelse. Deres viktigste redskap her er coaching ferdigheter.

"Det første jeg tenker angående ordet samtale er at det er en samtale mellom likeverdige personer, egentlig. Ellers blir det ikke en samtale, sant? Da blir det en mor - barn samtale eller en sånn... Det tenker jeg hele tida når jeg har samtale at vi skal være likeverdig. Sånn at de ikke føler seg sånn at de sitter på rektors kontor. Jeg tror det."

De er opptatt av at KAene skal ha et eierforhold til læringen. En gruppeleder svarte på spørsmålet vårt om han tror kunnskapen øker med eierforhold:

”Ja, jeg tror det, jeg tror det. ... Ja, pga eierforholdet. Og at de finner på det selv, at de får rom til å finne det ut selv, at de får rom til å prøve og feile litt da.”

Kunnskapsarbeidere motiveres av å ha en nokså stor grad av autonomi, å oppleve personlig vekst, og å delta i beslutningsprosesser. Eierforhold til læringsprosessene er dermed viktig for medarbeiderne. Gruppeledernes vekt på likeverdighet og eierforhold er i tråd med antakelser om grunnlag for motivasjon i systemtenkning.

5.3.4 Sammenhengen mellom uformelle samtaler og refleksjon

I intervjuene vi har hatt, både i pilotundersøkelsen og i hovedundersøkelsen, har vi forstått at avdelingslederen og gruppelederne var preget av systemtenkning. Vi har tidligere i avhandlingen vist at de er opptatt av måloppnåelse og tilbakemeldingssløyer, som er typiske kjennetegn ved systemtenkning. Forståelsen av læring i systemtenkning er at læring foregår gjennom bearbeiding av mentale modeller hos hvert enkelt individ og organisasjonslæring skjer når medarbeiderne deler felles mentale modeller (Irgens, 2007; Senge, 1990). For å få dette til trenger medarbeidere og ledere å øve seg på refleksjonens kunst (Irgens, 2007; Schön, 2001; Senge, 1990).

I undersøkelsen vår finner vi at dette først og fremst foregår gjennom coachingsamtaler, som en del av ROS samtaler, og i de uformelle samtaler mellom KAene og gruppelederne. Coaching er en måte å forme refleksjonsprosesser, som har som mål å utvikle potensialet hos arbeidstakere (Gjerde, 2003).

En gruppeleder understreker at viktige kjennetegn ved coaching er nysgjerrighet og en ikke-fordømmende holdning. Han er opptatt av å være nysgjerrig på det som kommer frem. Han ønsker å gi rom for at det som KAene har på hjertet kommer frem – både personlig og faglig. Her er det rom for læring på medarbeiderens premisser. For å få til dette må gruppelederen være innstilt på å la samtalen være improvisatorisk. Han må være villig til å la samtalen vokse frem tur for tur, og spinne videre ut fra det medarbeideren tilbyr. Coaching er et verktøy i en lærende organisasjon basert på systemtenkning. Vi kan like gjerne tolke samtaler med disse kvalitetene som komplekse responderende prosesser (Stacey, 2012), hvor deltakerne kan utvide, utdype og utforske slik at noe helt nytt kan fremtre. De fleste coachingmetodene begrenser seg til å etterspørre refleksjon. Hvis gruppelederne behersker coachingmetoder som tilrettelegger for refleksivitet, kan dette forsterke læringsutbyttet. Coaching gjennomført på denne måten kan være uttrykk for praktisk klokskap. En av gruppelederne sier om coaching samtaler:

”Samtale er når ... to eller flere har en meningsutveksling. Og så tror at jeg at det i mange sammenhenger når det gjelder coaching for eksempel, er det lurt å legge bort lederrollen litt. Da kan du møte personen med litt andre, litt andre ... spørsmål. Uten at du er fordømmende og uten at du nødvendigvis trenger å stille krav, men for å få personen til å reflektere over egne prestasjoner eller egenskaper. Hm ja.”

I sitatet over ser vi et eksempel på tenkning rundt coaching som inkluderer refleksivitet. En av gruppelederne er opptatt av at bekreftelse og ros i uformelle samtaler kan gi mestringsopplevelser som igjen fører til læring. Han svarte oss på spørsmålet om hvordan han mener at bekreftelse og ros bidrar til kunnskapsutvikling:

”Det er litt forskjellig egentlig, for en ting er samtaler med å få en trygghet og få en bekreftelse på at du sliter litt med det og det produktet, hva kan du da? Bekreftelse på at det du kan faktisk er nok. Det kan også være kunnskapsutvikling. ... Selvfølgelig det at man roser, det henger i hop med bekreftelse. Ja, det er utrolig viktig med ros og bekreftelse i forhold til mestringsfølelsen.”

Denne gruppelederen er opptatt av å tilbringe mye tid sammen med KAene i teamringen. Han ønsker å fange de uformelle øyeblikkene hvor ros og bekreftelse er naturlig. Dette kan for eksempel være når en KA har klart et vanskelig salg eller en krevende kunde. Han er også opptatt av å følge med når de andre teamene gjør det bra, for å kunne høre nærmere hvordan de har klart det. Vi antar at denne typen positiv oppmerksomhet også oppleves som ros og bekreftelse.

5.3.5 Sammenhengen mellom uformelle samtaler og mesterlære

Noe av læringen som foregikk i de uformelle samtalene betegner vi som mesterlæring (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Ansvar for den tekniske opplæring har kompetanseutviklerne (KU), samt de som går i lære hos KUene. Disse blir humoristisk omtalt som Kalver. Kalvene assisterer og vikarierer for KUene ved behov. Det er alltid en KU eller en Kalv i avdelingen. Kalvene får sin opplæring tett på KUene, som vi forstår som mestrene innenfor produktene og de digitale systemene i avdelingen.

Når den nye kundeansvarlige starter på jobb får han tildelt gruppeleder og team. Mye av den videre opplæringen foregår dermed både hos teamet og hos gruppelederen. Teamene består av en miks av erfarne og uerfarne KA, slik at de uerfarne kan lære av de erfarne.

Ifølge teorien om mesterlæring vil nybegynneren være avhengig av fastsatte regler og standardfraser i oppstarten. Han har ingen erfaring å handle ut ifra og vil dermed være avhengig av å søke hjelp i sitt team, hos KU eller hos gruppelederen. Her følges nybegynneren også opp med medsitt, der samtaler blir enten tatt opp eller overhørt.

Gruppelederen har deretter et grunnlag til å gi råd og veiledning. Kundene sine problemer som KAene skal løse, er uforutsigbare og KAene kan derfor bare i liten grad være forberedt.

Nybegynneren vil etter hvert erfare at jobben han skal utføre ikke bare kan løses ved hjelp av regler og enkle prosedyrer. Han må bli i stand til å improvisere og ta egne beslutninger, enten alene eller ved hjelp av uformelle samtaler med kollegaene sine i teamringen eller med KUen.

Etter hvert som nybegynneren begynner å gjenkjenne handlinger og lære av dem vil han utvikles til en avansert begyner. Han erfarer at all handling ikke kan beskrives gjennom regler og handler etter hvert ut fra gjenkjennelse av situasjoner. Etter hvert vil antallet situasjoner han gjenkjenner bli større og mer og mer komplisert. Lærlingen vil nå komme i en situasjon der det oppleves som at det finnes så mange kompliserte oppgaver at det kan føles overveldende. Vil jeg klare dette? Han er nå over i fase tre som den kompetente utøver. Han opplever å ta avgjørelser selv for å løse ulike situasjoner. Dette betyr at han også løper den risiko det innebærer å eventuelt gjøre feil. Lærlingen har nå mer erfaring som grunnlag for å velge sine handlinger og føler seg mer sikker på om det han gjør er rett. Han er ansvarlig for eventuelle feil som oppstår. Lærlingen vil i dette stadiet kunne føle seg både vellykket og mislykket og svinge mellom disse følelsesmessige stadier.

Engasjement er viktig for å komme videre til det neste stadiet som er kyndig utøver. Nå har lærlingen gjennom sitt engasjement og sin erfaring av ulike situasjoner, gradvis utviklet intuisjon. En intuitiv atferd tar form. Lærlingen "ser" hva som trengs å gjøres, og vil ikke bruke like mye tid på å tenke på regler og de forskjellige alternativene som kan benyttes. Han reagerer intuitivt. Han ser hva som må gjøres, men må fortsatt avgjøre hvordan han skal gå frem for å løse situasjonene.

Dette utvikles videre til ekspert, som er det siste stadiet. Han ikke bare vet hva som skal gjøres, men også umiddelbart hvordan. Eksperten vet å skille mellom situasjoner som krever ulik tilnærming og handling. Dette skjer oftest uten at han tenker på hvordan det gjøres. Det som må gjøres blir gjort. På dette stadiet vil medarbeideren befinne seg i en flytsone (Csikszentmihalyi, 1992, 2002; Irgens, 2007), der han og arbeidsoppgavene blir ett. En av gruppelederne fungerer som en mester i forhold til sine team for som han sier:

"Sikkert fordi de vet at jeg har sittet i svaring selv. Og noe kan jeg og noe kan jeg ikke og noe er det sikkert greit å spørre meg når jeg er der i stedet for å se om det er noen KU ledig, for det kan være lett vint å få svaret fra meg da. I stedet for å få hjelp av noen andre."

Her viser denne gruppelederen seg som en mester som kan svare på spørsmål fra KAene fordi han, slik vi tolker det, har kompetanse til det og kan svare uten å tenke over utfordringen. Noen av gruppelederne har ikke den nødvendige faglige ekspertisen som

KAene trenger. Derfor har KUen og Kalvene mange av de faglige samtaler rundt tjenestene og de digitale systemene i samarbeid med gruppelederen. Gruppelederne konsentrerer seg om å utvikle KAene sin kunnskap om kundebehandling. En av lederne uttalte dette om hvordan og hvorfor det foregår:

”Og vår fagkunnskap har blitt så kompleks, synes jeg, etter hvert at de som er kompetanseutviklere, egentlig er det de jeg stoler på. Jeg søker råd til dem når jeg skal ha sånn avklaring, for den fagkompetansen går så fort. Det er teknologiske ting og tretti system de skal ha lært seg og som jeg ikke har peiling på hvordan de kommer seg inn i engang. Så jeg som gruppeleder synes ikke jeg er den helt rette personen enkelte ganger til å avklare tidlig hva slags kompetansepåfyll de trenger. Og det er de kanskje ikke i stand til selv heller? Så det trekant arbeidet (KAer, Kuer og gruppelederne, vår tilføyelse) der er veldig viktig med at vi har kompetanseutviklere som sitter med det og har opplæring på de. Dem ser ting fortere enn det jeg gjør. Jeg kan snakke om dialogen og det med at kunden skal bli fornøyd og alt det der. Det er viktig og der føler jeg meg trygg, sant? Men når det gjelder den faglige biten der, den synes jeg er vanskelig. Jeg synes det. For å være sikker på at de får det de skal ha.”

Vi kjenner igjen mesterlæreteorien der ekspertene brukes aktivt for å hjelpe de andre i deres kunnskapsutvikling. Denne teorien kan forstås lineært, der nybegynneren går steg for steg på vei mot mesternivå. I praksis vil det være umulig å si på hvilket nivå man til enhver tid er på, fordi arbeidsoppgavene er så komplekse at man stadig starter på nytt med enkelte ting. Læringen foregår derfor ikke lineært. Det er kanskje riktigere å kalle det læringsløyper. Uformelle samtaler kan tenkes å være avgjørende som arenaer for disse læringsløyferne. Hvis vi betrakter uformelle samtaler mellom KUene og KAene ut fra et kompleksitetsperspektiv, så kan vi si at de kan være arenaer for utvikling av praktisk klokskap. Dette kan skje gjennom de kontinuerlige gest-respons syklusene hvor mening skapes og kunnskap utvikles.

Ifølge mesterlæreteorien vil konteksten være avgjørende for tilegnelsen av ferdighetene. Læring vil alltid skje i en sosial situasjon. Nybegynneren, hevder Dreyfus & Dreyfus (1999), må forlate sin mester for å studere hos andre mestere, for å bli fullkommen ekspert. Dette så vi under vår observasjon der KAen oppsøkte enten andre KAer, gruppeleder eller KUer for å få løst kundenes problem. Den praktiske klokskapen som kan utvikles gjennom samtaler vil man aldri finne i instruksjonsbøker og bruksanvisninger. Det lar seg ikke gjøre å lese seg til ekspertise uten å samhandle med andre mennesker.

5.3.6 Sammenhengen mellom uformelle samtaler og erfaringslæring

Vi så under observasjonene at KAer både snakket med sidepersonen i teamringen, reiste seg og snakket med kollegaer andre steder i teamringen, og gikk over gulvet til kollegaer i andre teamringer. Vi hørte også at de fra tid til annen etterlyste andres erfaringer i forhold til

en problemstilling de selv satt fast i. Dette mener vi viser at KAene selvorganiserte erfaringslæring gjennom uformelle samtaler. Disse samtalene var korte, målrettede og faglige. Det dreide seg om å løse et problem for en kunde der og da, eller å hente andres erfaringer for å være forberedt på en liknende utfordring. Vi har tidligere definert KAene som kunnskapsarbeidere. De må håndtere mange forskjellige utfordringer fra mange forskjellige kunder hver dag, og må dermed improvisere kontinuerlig. Improvisasjonen foregår naturligvis på basis av formell kunnskap om tjenester og systemer som Telenor tilbyr, men begrenser seg ikke til det.

Kolb (1984) sin læringssirkel, med vekt på refleksjon på grunnlag av erfaring, beskriver etter vår mening hvilken læringssituasjon KAene kan befinne seg i i hver samtale de har med kunder. Ettersom læringssirkelen ikke er tilrettelagt og styrt av ledere eller KUer, men oppstår som selvorganisert læring, mener vi at vi kan moderere Shaw (2002) sin vurdering av erfaringslæring basert på Kolb som teknisk rasjonalitet i dette konkrete tilfellet. Det er ingen styrte tidsfaser i denne prosessen. Vi kan i stedet forstå de uformelle samtalene, hvor de etterspør hverandres erfaringer, som komplekse responderende prosesser. Vi peker her tilbake til Mead (1934) og forståelsen av relatering gjennom kontinuerlige gest-respons sykluser. I meningsskapingen finner vi implisitt refleksjonen over den andres intensjoner, samtidig som vi handler. Her kan vi benytte Stacey (2008, 2012) sin teori om komplekse responderende prosesser til å forstå Kolb sin læringssirkel på en for oss ny måte.

KAene initierer selv refleksjonen over sine erfaringer når de har behov for det, og med dem som kan hjelpe dem. Vi så flere ganger at KAene først nærmet seg en KU for å få en diskusjon, men at de lett fant andre KAer å snakke med om saken hvis KUen var opptatt. En gruppeleder fortalte oss at han gjerne henviste sine medarbeidere til hverandre, hvis han mente at erfaringen som ble etterspurt, var større hos en av medarbeiderne enn hos ham selv. Vi så også at gruppelederne inn i mellom inngikk i gruppesamtaler med flere KAer, som var initiert spontant av en KA på leting etter nyttige erfaringer;

"Vi er jo en gjeng i lag som diskuterer egentlig veldig mye, erfaringene våre da."

Vi gjenkjenner Kolb sin læringssirkel, forstått på samme måte som Shaw (2002) kritiserer, i en annen sammenheng i kunnskapsutviklingssystemet. Gruppelederne fortalte oss at de bruker ROS samtalene til å etterspørre læring av den erfaringen KAene har gjort siden forrige ROS samtale. Her ser vi atskillelse av læringsfasene i tid. På den andre siden har vi også fått vite at de har små uformelle coachingsamtaler mellom ROS samtalene. Disse foregår ofte når KAene kommer til dem med et behov for å løse problemer. I disse samtalene er det nærliggende å anta at erfaringen og refleksjonen nærmest foregår samtidig.

Avdelingslederen forteller om hvordan hun helt bevisst "kastet" den ferskeste gruppelederen ut i arbeidet som gruppeleder uten noen form for lederopplæring. Hun som avdelingsleder fortsetter med å si: "... men jeg følger henne opp da". Den ferske gruppelederen jobbet som

gruppeleder i ett og et halvt år før han ble sendt på lederutviklingskurs. Dette er en helt bevisst strategi fra avdelingslederen, fordi hun ønsker at gruppelederen skal få praktisk trening og erfaring før ledelseskurset. Dette er i tråd med erfaringslæring som formulert av Kolb (1984), hvor han argumenterer for at forståelsen av abstrakte ideer må forankres i konkrete erfaringer i en sosial kontekst. Avdelingslederen tilrettelegger for at den nye gruppelederen skal ha med seg konkrete erfaringer fra sin hverdagskontekst når han skal på kurs. Samtidig sier hun at hun følger ham opp. Det er nærliggende å anta at de både har formelle og uformelle samtaler i det daglige rundt funksjonen som gruppeleder. Når de uformelle samtalene blir gjennomført som coachingsamtaler, så er det for å gi gruppelederen anledning til å reflektere over erfaringene for å lære av dem. Det er en måte å tilrettelegge for dobbeltekretslæring, hvis refleksjonen stiller spørsmål ved de bakenforliggende antakelsene og dermed de styrende variablene (Argyris & Schön, 1978). Her er det også en mulighet for at avdelingslederen kan tilrettelegge for refleksivitet hos gruppelederen, som et skritt i retning av å utvikle praktisk klokskap i ledelse (Stacey, 2012).

5.3.7 Sammenhengen mellom uformelle samtaler og trening

Avdelingslederen påpeker at de har hatt et sterkt fokus på trening. Avdelingen har fått hjelp fra et byrå til å lage et system for å følge opp medarbeiderne tettere. I denne perioden var det mye kø på telefon. De jobbet spesifikt med samtaler som var trening mellom gruppelederen og KAen. De delte KAene inn i tre grupper: de som hadde 25 % lavest salg, 50 % i midtsjiktet og 25 % i toppsjiktet. Hensikten med oppfølging på alle disse tre gruppene var å øke salget. Noen ble plukket ut av gruppelederen, som trente dem. En gruppeleder formulerte det på følgende måte:

"I Telenor er det et utrolig fokus på trening. Du skal ta opp samtaler, men akkurat for øyeblikket får vi ikke lov til det da. Men, ta opp samtaler, hør på dem sammen med KA, kundeanvarlig – dem som sitter på "kø", sant? Du skal høre og du skal sitte på sida med medlytt sammen med dem, ikke sant, og du skal gi dem veiledning og du skal gi dem råd og alt sammen sånt."

Noen KAer kan ha spesialisert seg på noen typer kunder og evner derfor ikke å se andre. Gruppelederen trener KAene på å se hele kundeforholdet. Når det skal trenes på samtaler, jobber hver gruppeleder med to til tre KAer om gangen. Det fungerer slik at samtalene blir tatt opp på lydbånd og gått gjennom sammen etterpå. Her finner lederen ut hva KAene skal trene på. Det kan være alt fra toneleie i samtalen til spesifikke innlæringsfraser. Alle KAene har sine treningsmål. En gruppeleder fortalte oss om hvor vanskelig det kan være for KAene å beherske kundebehandlingen;

"Nå har jeg holdt på med henne i et år og nå begynner hun å forstå at det er flere ting som påvirker hvordan hun har det på jobb da. Hun prater om vanskelige kunder. Hun har masse og opplever mange vanskelige kunder og de andre jeg spør har ikke

vanskelige kunder. Så det går jo på hvilket førsteinntrykk hun danner, ikke sant? Hvilket toneleie hun har i stemmen sin. Vi kjørte noen eksempler på toneleie på presentasjon. Når hun er hyggelig går hun for høyt ut, er min påstand da. Hun blir for lys i stemmen, sant? Og så må hun prøve å senke seg litt i toneleie og så er det NEI, Ikke, KANSKJE, Så hun må kutte ut sånne forsvakende ord. NEI trigger som faen på sinte kunder, sant. Så hun har.. det er en del sånne teknikker vi bruker da. Men hun forsvarer ... Hun tror kunden angriper hun. Og så skal hun da forsvare seg selv. Det er jævlig dumt. Kunden er ikke ut etter deg. Kunden er ut etter Telenor. Sant?"

Sitatet over viser hvor konkret og kontekstuell treningen er.

Etter en treningsperiode blir det kalt inn til ROS samtaler der gruppeleder følger opp og kontrollerer hvordan det går. Både kontroll og tilbakemeldinger er en del av systemtenkningen. Kontroll er viktig i forhold til måloppnåelse, og tilbakemeldinger er i denne forståelsen måten hver person kan få hjelp til å lære ved å videreutvikle sine mentale skjemaer. En av gruppelederne kommenterer på følgende måte:

"Jeg skal få en forståelse for hvorfor de ikke presterer, fordi de har fått en hang-up på noen greier som de må legge av seg."

På den andre siden vet vi fra intervjuene med gruppelederne at alle hadde tid og rom i ROS samtaler til å la KAene selv bringe inn temaer. Vi forstår dette som at samtaletemaer utløser andre temaer langs en uventet og uforutsigbar rute. Samtalene kan leve sitt eget liv og strukturerer seg selv, når det er rom for det. Her finner vi et eksempel på at teknisk rasjonalitet og komplekse responderende prosesser går hånd i hånd i hverdagen. Vi forstår det også som et eksempel på praktisk klokskap.

De nylig tilsatte medarbeiderne må instrueres, sier avdelingslederen. Kunnskap er en ting, i dette tilfelle fakta, som gruppelederne må sørge for at KA har lært seg. I og med at de er ferske i jobben sin, må de instrueres til å svare slik og sånn i samtaler med kunder. Dette måles KAene på kontinuerlig ved trening og medsitt / medlytt og de andre metodene som brukes i avdelingen.

Lederne har uformelle treningssamtaler med hverandre når de vet de skal ha vanskelige samtaler med en medarbeider. I disse samtaler foregår det erfaringslæring. De benytter hverandres erfaringer, og har på denne måten anledning til å utforske hverandres praktiske klokskap. På spørsmål om hvordan de forbereder seg til disse, svarer en gruppeleder følgende:

"Nei, men man kan være litt mer forberedt, sant. For hvis jeg og gruppelederen sitter og spiller over den samtalen jeg skal ha med Mr. X hvor jeg skal konfrontere han med

at han har gjort uregelmessigheter, så hjelper det meg med å være forberedt på reaksjoner som jeg kan få og bedre forberedt på måten jeg kan stille spørsmålet på."

Sitatet viser at de uformelle samtaler er viktige for gruppeledernes kunnskapsutvikling. I samtaler med KAene kan de ikke alltid forutse reaksjonene, og vil være nødt til å improvisere. Irgens (2006) kaller improvisasjon *en dialog med situasjonen*. Improvisasjon er en måte å gripe et felles øyeblikk av muligheter i for eksempel en samtale for å skape opplevelser og læring som ikke kan planlegges fullt ut på forhånd. Gruppelederne kan trene, men vil allikevel måtte improvisere.

Jazzmusikere blir av mange oppfattet som ypperlige improvisatorer, og tillegges ofte spesielle egenskaper, som gjør dem i stand til nettopp å improvisere. Studier av jazzorkestre viser at dyktige jazzmusikere utfordrer seg selv til konstant læring og disiplinert kreativitet på basis av nøyte innstuderte og automatiserte ferdigheter (Barrett, 1998). Det samme kan vi si at lederne gjør, når de benytter hverandre til å trene på vanskelige samtaler. Improvisasjonen er således ikke tatt ut av løse lufta, men er et resultat av en vilje og mot til å prøve og feile ut fra innlærte og automatiserte ferdigheter. På denne måten utvikler både musikerne og gruppelederne et større og større repertoar av internalisert kunnskap, som igjen kan bli basis for ny improvisasjon.

Ut fra ovenstående definisjoner, kan vi si at det motsatte av improvisasjon er å holde seg strikt til det som er planlagt, og ikke være lydhør for respons og resonans fra den man samtaler med. I en slik teknisk rasjonalitetsforståelse kan man velge å tro at man ensidig kan kontrollere samtalen ved å planlegge i minste detalj. Man kan da få inntrykk av at improvisasjon bare er aktuelt når planlegging ikke er gjort, ikke fungerer eller når noe uforutsett dukker opp; det vil si en strategi for skadebegrensning.

5.3.8 Sammenhengen mellom uformelle samtaler og tilbakemeldinger som læringsaktiviteter

I tråd med systemtenkning er kunnskapsutviklingssystemet organisert med målinger og tilbakemeldinger av måloppnåelse. Tilbakemeldingene gis i de formelle samtaler, TDP og ROS, som fokuserer på i hvilken grad KAen har oppnådd sine mål for både salg, tid på "kø", og kvaliteten i kundenes tilbakemelding.

KAene får tilbakemeldinger fra kunder de selv har snakket med, gjennom et digitalt, telefonbasert system, Net Promotion Score, NPS. De ringer opp et visst antall av kundene de har snakket med for å høre deres opplevelse av samtaler. De bruker spørreskjemaer for å få vurderingene frem. Disse tilbakemeldingene brukes av gruppelederne til å finne frem til hvilke områder KAene trenger kurs, trening eller coaching på. Tilbakemeldingene hjelper også gruppelederne til å observere og gi KAene veiledning og støtte i hverdagen i form av små og uformelle faglige samtaler.

”Det dem gjør da i NPS, er å ringe til kunden og får tilbakemelding fra kunden. Det gjør de en time i uka. Så snakker de med fem – ti kunder i uka. Så går vi i lag hver fjortende dag og ser på tilbakemeldingene som han Per har fått og ser på om det er noe mønster her. Ja, han Per har fått tilbakemelding på at han var effektiv og at han var omstendelig. Nei, det ble et dårlig eksempel. Han var hyggelig men omstendelig. Kunden opplever han som at han har brukt for mye tid. Ikke sant? Hvordan kan du Per, gjøre sånn at du oppleves som mer effektiv? Jo, jeg må slutte å si at jeg skal sjekke. Jeg trenger det egentlig ikke. Jeg kan det jo. Sant? Sånn at det gjør at vi øker at kunden blir mer fornøyd med det, sant?”

Bruken av tilbakemeldingssløyfer understøtter vår vurdering av at den uttalte ledelsestenkningen i Kundeservice Bedrift er systemtenkning. Læringen som foregår her er ment å sikre at organisasjonen leverer tjenester ut fra forhåndsdefinerte standarder og mål. Tilbakemeldinger er ”feedback sløyfer” som skal sikre at organisasjonen opprettholder sin likevekt. Det foregår læring basert på feilfinning gjennom tilbakemeldingene. Læring gjennom feilfinning er beskrevet av Argyris (1982) i form av DIPE-syklusen. Lederne på Kundeservice Bedrift er opptatt av å snu samtale rundt feilfinning i en mer positiv retning. De ønsker i hovedsak ikke å snakke om feilene som negative feil, men mer som et utgangspunkt for læring. Samtidig har de uttrykt at de vet at deres funksjon som ledere gjør at de noen ganger må gå direkte på feilene, og snakke om dem som feil. Samtaler, som ikke er skjematiske, men derimot er åpne og utforskende, kan heve NPS til mer enn retting av feil. En av gruppelederne var skeptisk til læringsutbyttet av NPS. Han mente at kundene var alt for høflige overfor KAene til å gi en reell tilbakemelding:

”Ja og så kan det være at den som ringer opp er den som de har snakket med, og så kan det hende at... Ja, jeg tror høfligheten stopper dem fra å si det at jeg synes ikke noe om den kundekonsulenten, fordi at som regel ringer kunden til oss når de har et problem og er ikke i stand til å skjønne det selv. Men det er klart det, måten du svarer de på og måten du behandler de på, måten du ... Det er som regel positivt når kunden har et problem. For det er ingen her som sitter og er direkte uhøflig. Sant? Men det kan være det at de gir dem feil svar, det er sjelden de sier at de ikke veit. Det er jo det som er så vanskelig å avklare da. veit du eller veit du ikke? For du vil jo ikke avsløre deg selv, sant? Så jeg synes at akkurat det med kunnskapsutvikling og samtaler, det er ikke enkelt. Det er det ikke, derfor har jeg ikke svart noe der.”

Læringsverdien av tilbakemeldinger gjennom NPS vil være avhengig av gyldigheten i dem. Denne gruppelederen stiller spørsmålsteget ved nettopp gyldigheten. Vi tviler på hva KAene faktisk lærer, hvis tilbakemeldingen er irrelevant i forhold til praksisen som ble vurdert.

5.3.9 Oppsummering av sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling

I dette kapitlet har vi sett nærmere på sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling. Vi oppdaget at lederne ikke var oppmerksomme på forskjellen på formelle og uformelle samtaler, i tillegg til at de i liten grad så sammenhengen mellom de uformelle samtalene og kunnskapsutvikling. I den grad de er oppmerksomme på de uformelle samtalene er det som arena for utøvelse av ledelse. Vi har tidligere nevnt at den dominerende ledelsestenkningen er systemtenkning. I tråd med dette beskriver lederne sin hensikt med å sitte i teamringene og småprate med KAene som resultatoppfølging og ikke som kunnskapsutvikling.

Det viser seg at gruppelederne ønsker å styrke KAene sitt eierforhold til sin egen faglige utvikling gjennom likeverdig deltakelse i de uformelle samtalene. De beskriver at de benytter coaching som samtaleform for å tilrettelegge for KAene sin refleksjon over egen praksis. Intensjonen med refleksjon over egen praksis er varig atferdsendring. Sagt med andre ord er det for å lære.

Det ble synlig at de uformelle samtalene mellom KAene og andre KAer, KUer og gruppelederne er arenaer for mesterlære. KAene trekker veksler på hverandres erfaringer gjennom uformelle samtaler med hverandre både i og utenfor teamringene. Vi hørte også at gruppelederne benyttet erfaringslæring seg imellom for å øke sin kunnskap om samtaler i ledelse. En form for erfaringslæring skjer i treningsøkter hvor gruppelederne sitter sammen med KAene.

Vi finner tilbakemeldingssløyfer i form av uformelle samtaler både før og etter TDP, ROS og NPS samtaler. Tilbakemeldingssløyferne er ment å være korrigerende i forhold til resultatoppnåelse. På samme tid kan de defineres som en del av kunnskapsutviklingssystemet.

5.4 Forskningsspørsmål 3. Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?

5.4.1 Innledning

Vi har belyst hvilke ulike typer av samtaler som foregår i casen vår og sammenhengen mellom de uformelle samtalene og kunnskapsutvikling. Her skal vi fokusere på **forutsetningene som ligger til grunn for at uformelle samtaler inngår i kunnskapsutvikling**. Noen forutsetninger var enkle å observere og noen fikk vi rede på i intervjuene.

I løpet av pilotundersøkelsen ble vi oppmerksomme på viktigheten av plasseringen av lederens kontor i forhold til hvor medarbeiderne befant seg. En av mellomlederne sa dette:

” ... jeg har en åpen dør. Den er kun lukket under budsjettjobbing. De kan godt henge i dørkarmen min, så da får jeg med meg hva som rører seg på huset.”

En annen, der arbeidstakerne hadde et stykke vei å gå for å komme til kontoret, hadde vært tydelig på at *”... her er det lav dørterskel”*. Dette forstår vi slik at lederne i pilotundersøkelsen hadde et bevisst forhold til og et ønske om å være tilgjengelige for sine medarbeidere. Som en av lederne sa:

”Jeg får et litt bedre innblikk i hvordan den enkelte har det. Dette hjelper meg til å forstå bedre.”

Uhl-Bien & Marion (2007b) mener at sosiale nettverk, også forstått som komplekse adaptive systemer i en organisasjon, løser utfordringene de møter når visse forutsetninger er til stede. Forutsetningene er strukturelle forhold, ressurser og et visst rom for å ta beslutninger. En av forutsetningene vi finner i casen vår er målstyring som ledelsessystem. Denne sammenhengen ser vi nærmere på i dette kapittelet. Likedan kommer vi inn på de fysiske forutsetningene, der figur 10 er en relevant figur å benytte. Lederne er også viktige premissleverandører, som legger til rette for de uformelle samtalene.

5.4.2 Målstyring og ”enkle regler” som forutsetning

I løpet av intervjuene gikk begrepet ”å gå grønt” igjen. Vi fikk en forståelse av en ledelsestenkning dominert av måling og styring, ettersom måleresultatene vist som rødt, gult og grønt. Dette stemmer med systemtenkning, der arbeidsoppgavene standardiseres på en sånn måte, at det er enkelt å måle de ulike KAene sine prestasjoner. Et slikt perspektiv, der styring er viktig, kjennetegner det objektivistiske perspektivet. Kundeservice Bedrift styres etter mål som er forhåndsbestemte, konkrete og målbare. Avdelingslederen sa følgende om målinger og de formelle samtalene:

”Men så har vi ROS, og så har vi trening og så har vi TDP som du sier og så har vi, ... ja. Vi har alle de formaliserte samtalene. Jeg tror heller ikke det at vi snakker mest om grønne eller røde tall. Det som er mest interessant å snakke med folk om det er hva du gjør, hva skal du gjøre sant? Jeg spurte en gruppeleder blant annet sist på ROS, så spurte jeg gruppelederen, for da har han hatt to som han har jobbet med da for å få de opp på drift. Så klarte de det veit du. Plutselig så var de der, plutselig så var de grønne. Og så spurte jeg hva har du gjort? Han visste hva han har gjort, men hva tror du de har gjort? Har du spurt dem om hva de gjør annerledes nå? For hvis de ikke vet hva de gjør annerledes, hva skal til for at de ikke ramler ned igjen da? Plutselig så har du ei uke og så har du dem ned igjen. Så er de på rødt igjen. Hva

skal til for at de skal greie å holde seg der? Og så var det sånn hmmm ... ja. Vi må bli flinkere til å spørre hva de gjør. Når de nå skal nå et mål da, da gjør du noe annerledes enn før. Hva er det knepet? Hva er den store tingen eller den lille tingen som du gjør annerledes enn det du har gjort før? Det ligger også i samtalen sant?"

Uformelle samtaler har som regel ingen annen betydning enn å skape relasjoner i et målstyringssystem. Satt på spissen oppfattes det å skape relasjoner som noe som gjøres løsrevet fra det daglige arbeidet. Det gjøres i særlige situasjoner, som for eksempel i pausesnakk og ved sosiale anledninger utenfor arbeidstida. I praksis på Kundeservice Bedrift, hvor gruppelederne sitter sammen med teamene i teamringen, har de mye uformell ufaglig småprat som en del av det daglige arbeidet. En av gruppelederne sa følgende om dette:

"Jeg liker å ... jeg har det veldig artig sammen med dem. Det er en humørfylt gjeng. Det er veldig to forskjellige team. Et team består i hovedsak av bare ungdommer som er nye og et team består av damer i hovedsak rundt førti som har vært her ganske lenge. Så det er ganske to forskjellige team, men summen av de to teamene i lag, er jævlig artig. Vi sliter litt med å nå alle driftsmålene fordi vi innimellom har det litt for artig da. Men det er et problem det, fordi de prater seg litt bort da. De er litt skøy da."

Ifølge Ekman (2004) er ideen om at uformelle samtaler mest er redskaper for å oppnå en god relasjon en begrenset oppfatning. Han mener at uformelle samtaler foregår hele tiden i organisasjoner, og har en kontinuerlig og avgjørende påvirkning på organisasjonen. Ekman forklarer ikke hvorfor han mener dette i den kilden vi har tilgjengelig. Vi velger å benytte teorien om komplekse responderende prosesser av Stacey (2008, 2012) som forklaring. Teorien knytter kompleksitetsteori om komplekse adaptive systemer inn i menneskelig samhandling ved hjelp av teorien om symbolsk interaksjonisme, først formulert av Mead (1934). Mennesker skaper mening og lærer i kommunikasjonshandlinger gjennom gjentatte gest-respons sykluser. Sagt på en annen måte, så skjer dette gjennom prating og samtaler. Mennesker prater og samtaler både formelt og uformelt hele dagen i arbeidet sitt, på en eller annen måte, og er derfor hele tiden involvert i meningsskapning. På denne måten påvirker de hverandre og blir selv påvirket, både med hensyn til det som skjer i nåtid, men også det som kommer til å skje i fremtiden.

For å forstå tittelen vår i dette avsnittet, "målstyring og enkle regler", benytter vi videre ideen fra Uhl-Bien & Marion (2007a, 2007b, 2009) om at det kan finnes komplekse adaptive systemer inne i byråkratiske organisasjoner, når mange nok mennesker er involverte med felles mål eller behov. De mener at man bare trenger to eller flere personer til at komplekse adaptive systemer kan oppstå i den menneskelige sosiale verdenen (Uhl-Bien & Marion, 2007b). Det kan se ut som at KAene oppfyller definisjonen for komplekse adaptive systemer, som vi har beskrevet i kapittel 3.2.1. Alle de fem egenskapene, som Stacey beskrev som kjennetegn for komplekse adaptive systemer, er til stede. For det første er de et *høyt antall*

individuelle aktører. Det er sysselsatt rundt hundrede KAer i Kundeservice Bedrift. Den andre egenskapen om at *aktørene samspiller med hverandre gjennom deres egne lokale regler*, mener vi kan forstås som den måten KAene samhandler med hverandre innenfor det handlingsrommet de har. Handlingsrommet oppstår på tross av målstyringssystemet. Lederne gir KAene spillerom til å søke den kunnskapen de trenger når de sitter i teamringene. I dette spillerommet skaper KAene sine "lokale regler". En av reglene hørte vi da en KA svarte på vårt spørsmål om hvor lenge de kunne sitte i pause "sofaen". Han svarte: *"Ikke lenge av gangen. Vi tar jo ansvaret for å nå målene våre"*. Dette stemmer med observasjonene våre. Vi la merke til hvor korte pauser de tok, og oppfattet det som disiplinert. Den tredje egenskapen er *at aktørene gjentar det samme samspillet om og om igjen*. Med små variasjoner mener vi at dette er en beskrivelse av arbeidet de har i teamringene, og hvordan de samspiller gjennom en vanlig arbeidsdag. Den fjerde egenskapen er *at det er gjensidig avhengighet mellom aktørene og samspillet er ikke lineært*. KAene er avhengige av hverandre fordi det er teamene som helhet som rapporterer måltall. På tross av dette jobber de selvstendig på hver sin arbeidsstasjon, og det er uforutsigelig når og hvordan de uformelt søker kunnskap. Variasjonen i reglene til KAene som styrer hvor de søker den uformelle kunnskapen de har behov for, ser ut til å bli styrt av hvem den enkelte har tiltro til som samtalepartner. Til sist er en egenskap *at variasjoner i de lokale reglene skyldes tilfeldige mutasjoner*. Så lenge lederne ikke innskrenker handlingsrommet, eller gjør det uformelle formelt gjennom å legge sterkere føringer på hvordan KAene skaffer erfaringsbasert kunnskap, så mener vi det er sannsynlig at endring av de lokale reglene vil skje tilfeldig. Målstyring fungerer som regler for hele systemet, og etter vår mening tilsvarer det Uhl-Bien & Marion betegner som "byråkrati" i modellen sin.

I teorien om kompleksitetsledelse av Uhl-Bien & Marion (2007a, 2007b, 2009) ser vi et forslag til hvordan vi kan kombinere målstyring og komplekse adaptive systemer. Vi velger å trekke inn teorien om komplekse responderende prosesser av Stacey som forklaringsmodell på hvordan meningsskaping og kunnskapsutvikling foregår innenfor komplekse adaptive systemer. Ved å benytte begge teoriene pragmatisk, mener vi å kunne se hvordan kunnskapsutvikling kan foregå gjennom komplekse responderende prosesser samtidig som organisasjonen er basert på systemtenkning og målstyring. Uhl-Bien & Marion (se figur 17) foreslår en integrasjon av tre ledelsesfunksjoner for å få dette til. De tre er; *administrativ, tilpassende og fasiliterende ledelse*.

Den *administrative* ledelsen fokuserer på justering og kontroll og er representert ved hierarkiske og byråkratiske funksjoner i organisasjonen. I vår case ser vi at avdelingslederen og gruppelederne ivaretar dette. De ivaretar den administrative ledelsen ved å sørge for at målstyringssystemet blir fulgt.

Vi forstår Uhl-Bien & Marion sitt begrep om *tilpassende ledelse* som det at deltakere i komplekse adaptive systemer planlegger og koordinerer nye ideer slik at de får påvirkning og betydning for hele organisasjonen. Stacey avviser komplekse adaptive systemer som direkte

analogi for menneskelige sosiale verdener. Vi ønsker likevel å benytte teorien hans om komplekse responderende prosesser som forklaringsmodell for det som skjer i uformelle samtaler i Kundeservice Bedrift. Hvis vi erstatter komplekse adaptive systemer i modellen for kompleksitetsledelse av Uhl-Bien & Marion med komplekse responderende prosesser av Stacey, mener vi at *tilpassende ledelse* kan forstås som tilpasningen mellom ustyrte, uformelle og emergerende komplekse responderende prosesser og formelle byråkratiske prosesser og andre sider av organisasjonen. Tilpasningen er relevant i forhold til læring og ideer som emergerer og som har påvirkning og betydning for organisasjonens overordnede retning. Regelverket i norsk arbeidsliv legger opp til at utvelgelse av hva som er relevant og som skal ha påvirkning og betydning, skal foregå som medvirkningsprosesser. Vi har tidligere nevnt at Telenor har behov for kontinuerlig innovasjon, og mener at det nettopp er i de uformelle samtalene at innovasjonen kan oppstå. Vi finner ingen formuleringer rundt nye ideer og innovasjon på IVS plakaten (figur 7), men avdelingslederen er noe inne på *tilpassende ledelse* i det følgende utsagnet:

”Så går det på tips fra kunden ikke sant? Blir de ivaretatt? Hvilke systemer har vi innad på avdelingen til å ivareta en del ting?”

Fasiliterende ledelse innebærer å tilrettelegge to viktige forhold, som gjør at komplekse responderende prosesser kan finnes innenfor rammene av målstyring og byråkrati. Det ene forholdet er å lage forutsetninger for de komplekse responderende prosessene hvor ideer og læring som er nyttige for organisasjonens mål og mening tas videre i form av tilpassende ledelse. Det andre forholdet er å sikre smidighet mellom byråkratiet og den tilpassende ledelsen (Uhl Bien & Marion, 2007b). Vi mener at vi finner fasiliterende ledelse til en viss grad på Kundeservice Bedrift, men at lederne ikke snakker om det med disse begrepene. På grunn av handlingsrommet KAene har for å søke erfaringslæring gjennom uformelle samtaler er det mulig for komplekse responderende prosesser å skje, med mulighet for at læring og nye ideer kan komme frem. Dette handlingsrommet er ikke bevisst tilrettelagt av lederne for dette formålet, men vi ser at den fysiske organiseringen kombinert med ledernes trygge og uformelle måte å lede innenfor målstyring har betydning. Vi utleder vurderingen vår av at lederne er trygge og uformelle av flere forhold. Det ene er følgende sitat, som vi hørte i flere variasjoner i intervjuene. På spørsmål om det er avdelingslederen som bestemmer temaene på teammøtene sier en gruppeleder følgende:

”Nei, det er jeg som bestemmer det. Hun har ingen. ... vi har jo ledermøter hver uke, der vi går gjennom tall. Drift går vi gjennom to ganger i uka. Ledermøter er mandager kl 12 -14. Da går vi gjennom resultatene fra forrige uke og tanker fremover. Så vi vet jo sånn ca hva som rører seg. ... Avdelingslederen referer jo fra sine møter, så vi blir påvirket av det hun sier naturligvis, de fleste av oss. Men det er ingen påvirkning på hva vi skal ta opp som tema, nei. Det er helt opp til oss selv det. Vi har en oppgave å levere henne grønne tall.”

Vi tolker dette som om avdelingslederen viser tillit til gruppelederne ved ikke å detaljstyre. Det kan se ut som om gruppelederne viderefører avdelingslederens manglende detaljstyring i deres ledelse av KAene. Det andre er vektleggingen av likeverdighet mellom lederne og KAene. Dette bidrar antakelig til et uformelt og respektfullt arbeidsmiljø, som gir trygghet.

5.4.3 Fysiske forutsetninger for uformelle samtaler

Det kan se ut som om de fysiske forutsetningene spiller en viktig rolle for de uformelle samtaler, og dermed også for at det kan foregå komplekse responderende prosesser. Allerede i pilotundersøkelsen sa en av lederne noe om betydningen av fysisk tilgjengelighet:

”Tilgjengelighet er et verktøy. Her er det sikkert forskjellig. Tilgjengelighet er et verktøy, hvis man føler at det er kort vei inn hit, til meg. Da blir det kortere vei den andre veien også.”

Helt grunnleggende må mennesker ha forbindelse med hverandre for å kunne inngå i samtaler (Mead, 1934). Forbindelsene kan skapes gjennom fysisk tilgjengelighet eller som digitale forbindelser, som Telenor har gjort ved hjelp av WoW prosjektet. I casen vår er det tydelig at fysisk tilgjengelighet skaper et grunnlag for kunnskapsutvikling gjennom uformelle samtaler.

Vi observerte at den fysiske tilgjengeligheten for KAene til både hverandre, gruppelederne, avdelingslederen, KUene og teknisk ansvarlig var stor. Figur 10 viser hvordan avdelingen er fysisk organisert. Avdelingen fyller hele tredje etasje i et bygg. Alle teamene sitter på samme gulv, med kort avstand mellom dem. Korte reoler gir noe oppdeling av rommet, men ved å reise seg kan enhver se utover og få kontakt med mange andre kollegaer. Teamringene består av cirka åtte medarbeidere og gruppelederen, hver med sin arbeidsstasjon. Antallet arbeidsstasjoner i hver ring er et resultat av utprøving. Lederne har oppdaget at seks stasjoner er for sårbart ved sykdom og liknende. På den andre siden var ti stasjoner for mye, fordi det var vanskelig for lederne å se hvordan hver enkelt KA bidro til teamresultatet. Lederne har funnet det riktige antallet ut fra sitt perspektiv om resultatoppnåelse. Sett ut fra kompleksitetsteori er det ønskelig med et visst antall og mangfold for å tilrettelegge for emergens. Dette har ikke vært en uttrykt del av vurderingene om størrelsene på teamene.

Hver KA sitter tett opptil minst to kollegaer, en på hver side. Under observasjonene våre så vi et mylder av bevegelse i avdelingen. Vi så samhandling og samtaler mellom KAene og sidepersonene. Vi så også at KAer reiste seg og gikk til kollegaer som satt lengre unna i teamringen, og at flere kunne samle seg om én arbeidsstasjon, for å drøfte en utfordring. Vi så i tillegg at KAer gikk til andre teamringer. Den største trafikken var mellom teamringene og ”kommandobrua”, hvor KUene, kalvene, teknisk ansvarlig, prosjektmedarbeidere, avdelingsledere og noen ganger noen av gruppelederne satt. Sannsynligvis er dette

mønsteret i stadig endring, styrt av hvilke KAer og hvilke utfordringer de søker kunnskap til skifter.

Vi satt på "kommandobrua" mens vi observerte, og hadde anledning til å høre samtale som foregikk der. Vi hørte en blanding av faglige spørsmål og drøftinger, og personalspørsmål. De siste ble rettet til gruppelederne eller avdelingslederen. Vi forsto etter hvert hvorfor de hadde gitt denne plassen i rommet navnet "kommandobrua". For oss så det ut som om den var sentral i den pågående og uformelle faglige kunnskapsutviklingen. De uformelle samtale som foregikk i løpet av dagen der varte ikke lenge av gangen. De varte noen minutter, og så vendte alle tilbake til arbeidsstasjonene og ble opptatt med telefon og PC skjerm. Vi hørte latter mellom pratene, og fikk en opplevelse av et vennlig og avslappet miljø. Vi fikk vennlige smil og nikk fra mange, selv om de fleste ikke visste hvem vi var og hvorfor vi var der. Det viste seg at de er vant til å få besøk i avdelingen, som observerer og vurderer måten de jobber på. Dette kunne ha ført til at de ble på vakt overfor oss, men vi fikk ingen signaler om det. Vi observerte at det sto frem flere fruktfat på begge sider av rommet. Dette forstår vi er en gestus i forhold til trivsel, men det er også en fysisk møteplass for medarbeiderne. Det er lett å gå frem til en medarbeider som allerede står ved fruktfatet, og slå av en liten prat. Det var også dobbelt sett med kaffemaskin, slik at alle medarbeiderne har kort vei til en kaffekopp. Vi så at KAer gikk frem og tilbake til kaffemaskinen, mens de snakket sammen. Vi antar at samtale var både jobberelaterte og ikke jobberelaterte, men vi kom ikke tett nok på til å kunne høre innholdet i dem.

Med ujevne mellomrom setter gruppelederne teamene sammen på nytt. Utgangspunktet for dette er, så vidt vi kan forstå ut fra intervjuene, at gruppelederne har behov for det:

"Vi går oss bare fast, ikke sant? Jeg fikk ei dame fra en annen gruppeleder, som hadde gått seg sånn fast der, og som sleit som f... med å levere og så kommer hun til meg og leverer som bare f... helt glimrende, fantastiske resultater og det samme skjer motsatt, ikke sant. Så vi bytter folk for seint. Vi går oss litt fast og vi blir litt stående fast i gjørma. Så bytte av leder, ett til to år, tenker jeg. Maks to år, tenker jeg."

Dette kan også være nyttig for KAene, fordi de fysisk flytter sted i lokalet, får nye "naboer" i teamringene, og får en ny gruppeleder å forholde seg til. Sett fra et kompleksitetsperspektiv kan omrokering av teamene føre til noe mer usikkerhet innad i teamet. Denne usikkerheten kan plassere teamene i det som kalles "på kanten av kaos" i Stacey sin beslutningsmatrise (Stacey, 1999). I dette feltet, hvor det er relativt stor usikkerhet samtidig som det også er en del uenighet, er det mulighet for brainstorming, feilfinning, emergens, intuisjon, refleksiv praksis og improvisasjon. Dette bekrefter gruppeledernes opplevelse av revitalisering av teamene ved omrokering.

Vi har undret oss over om avstanden til "kommandobrua" har betydning for hvor mye KAene benytter KUene til kunnskapsutvikling. Det kan tenkes at et team som har sittet langt unna

”brua” kan ha nytte av å bytte plass med et team, som har sittet nærmere. Ettersom det til tider kan være tidspress på grunn av ”køa”, så antar vi at den fysiske avstanden til hvor hjelpen kan hentes har betydning. Gruppelederne er ulike, med forskjellig faglig bakgrunn og styrker, og det i seg selv kan gjøre at den kunnskapsutviklingen som skjer innad i teamene kan få ny giv. Det at de fysisk sitter ved siden av nye mennesker, gir dem også anledning til å utforske ny kunnskap hos hverandre gjennom de uformelle samtalene og problemløsningen som foregår. Avdelingslederen reflekterte over dette:

”Så det er noe med hvor, for noen har tro på trening, noen har tro på å snakke med individet et visst antall ganger og én gruppeleder ville kanskje hatt tro på ... det å snakke med hele teamet sitt. Og fått teamet til å jobbe i lag. Hvis gruppelederen får teamet til å jobbe i lag, så har de egentlig gjort en stor del av jobben hans egentlig. For da hjelper de hverandre ikke sant. For nå som vi har nye team blant annet, hva gjør vi for å jobbe med teamet for å få dem til å jobbe i lag. Resultat eller kunnskapsnivå eller... Ja, så vi har hele tida den her, vi diskuterer veldig mye den delinga, på hvilken måte skal du følge opp en ansatt? For selvfølgelig få best mulig resultat. Og best mulig resultat trenger ikke bare å være i antall salg, det trenger det ikke være.”

Avdelingen er i et forholdsvis nytt bygg. Avdelingslederen og noen fra hennes team fikk være med på å bestemme hvordan avdelingen fysisk skulle organiseres. Bygget ble laget noen år etter at Telenor flyttet sitt hovedkontor til Fornebu i 2002. Ekman (2004) er udelt begeistret for åpne landskap, men oppfordrer til at det også må finnes stille rom. Avdelingsleder og hennes team fortalte oss at de hadde i utgangspunktet tegnet inn kontor til seg selv midt i lokalet. Disse ble fjernet i løpet av byggeprosessen. De beholdt to møterom og et samtalerom, som brukes når det er behov for å sitte for seg selv og for å ha skjermede samtaler.

Baksaas, konsernsjef i Telenor ble sitert i Dagens Næringsliv 23. september 2002:

”Jeg er overbevist om at fremtidens vinnere blant kunnskapsbedriftene er de som best tilpasser arbeidsplassene for samordning, kommunikasjon, nyskapning og innovasjon.” (Ekman, 2004, s.93)

Vi forstår dette som en bevisst politikk fra ledelsen i Telenor sin side da de bygde denne avdelingen som et åpent kontorlandskap. Uttalelsen fra Baksaas tyder på at de er klar over at det må tilrettelegges forutsetninger for kunnskapsutvikling i en organisasjon.

I figur 10 om hvordan avdelingen er organisert, vises også en sofagruppe. Den ligger i bakkant av der KAene sitter i sine teamringer på ”køa” med kundene. Denne sofagruppen blir brukt til korte pauser av alle i avdelingen. Avdelingslederen forteller oss:

"... hos oss så foregår det uformelle samtaler i sofa. Hvis du har sittet i sofaen en dag, ja, hjelpe meg, da har du fått hørt mye rart."

Her er det en stilltiende regel om at det ikke skal snakkes om jobb. KAene vi snakket med i sofagruppen under observasjon sa at slike jobbsamtaler tar de underveis i teamringene. Vi tror dette er et behov som kommer av at arbeidet i teamringene er intenst. Det er en funksjon som krever full konsentrasjon og som inneholder mye problemløsning. Teknisk ansvarlig reflekterte over hvordan samtalene i sofaen har endret seg etter hvert som smart telefonene dukket opp. Han opplevde at det er mindre samtale der nå enn før. Pausetida brukes for det meste til å sjekke telefonen. Bruken av telefon og sosiale media ser ut til å redusere småpratene i pausene.

Avdelingsleder sa i et intervju med henne at hun kan dryppe inn temaer som hun vet kan være interessante, når hun sitter i sofaen. Blant annet fortalte hun om en KA som hadde stort sykefravær og som var i generelt dårlig form. Dette var informasjon hun hadde "snappet" opp enten gjennom samtaler med gruppelederen eller på annet vis. Hun samtalte derfor med denne KAen om hva trening gjør med henne og hvor godt det er å gå seg turer. Denne uformelle samtalen i sofagruppen førte til, fortalte avdelingslederen, at KAen dagen etter hadde fortalte noen av sine venner at hun hadde gått tur kvelden før. En av lederne i pilotundersøkelsen benyttet også denne metoden for å dryppe inn, som han sa, tema som han mente kunne være interessante for personalet sitt. Han benyttet arbeidsrommet til å introdusere temaer helt bevisst gjennom uformelle samtaler.

Den fysiske utformingen av arbeidsplassen har mye å si for kunnskapsutvikling. Læringsteorier av Vygotsky, som også Stacey (2008, s. 71-72) viser til i utvikling av sin teori, ble banebrytende for pedagogikken spesielt. Den mest kraftfulle kilden til læring var i følge Vygotsky, å gjøre aktiviteter sammen med andre mennesker. *"Tilgang til andre mennesker er den midte som all utvikling spinner rundt"* (Strandberg, 2008, s.41). Med dette forstår vi at de fysiske rommene må legges til rette for samspill mellom mennesker. Avdelingslederen har følgende refleksjon over hvilken type samtaler lederne har med sine medarbeidere i det åpne rommet:

"Det at vi sitter så åpent som vi gjør da, sant? Hvordan er det for en leder å sitte i et sånt åpent miljø? Det å ha alle rundt seg. Det er klart at ... jeg tror ikke noen ville ha gått tilbake igjen. Jeg har ikke sjekket med dem, men det tror jeg ikke. Ingen ville ha satt seg på et kontor, for da tror jeg du vil finne mer det der, den der formelle samtalen, sant? Da er det gjerne en avtale som ligger bak kontra det er klart når du sitter i et åpent landskap så, altså du er der. Du kan ikke.. du kan være der da, du kan velge å delta i en samtale, du kan velge å gi en kommentar og gi en ros, eller en rettelse også, for den saks skyld."

De veggene som er satt opp i avdelingen er av glass. Det vil si at det er synlig hvem som sitter på de ulike møterommene til enhver tid. Ledelsen svarer, på spørsmål fra oss, at de ikke opplever at noen kikker nøye etter. Under observasjonene fikk vi bekreftet dette. Sofagruppen eller avslapningskroken er plassert ved et møterom, uten at det er noen som reagerer på at det er et møte bak ryggen deres. Når samtalen mellom ledere og KAer har alvorlig karakter, kan de benytte et lite møterom som ikke har glass og vindu. Dette rommet ble omtalt som "kleenex rommet". Vi oppfatter dette som et gråterom. Avdelingslederen sier at i og med at medarbeiderne er vant til glassvegger, oppleves det verre hvis man inntar "kleenex rommet", da vil "alle" forstå at lederen skal ha en alvorlig samtale.

Ifølge gruppelederne så vet teamene at det er behov for at gruppelederne tar samtaler vedrørende atferd og resultat blant KAene før lederne selv vet om dette. Gruppelederne fortalte oss at hvert team har en selvoppnevnt "politi", som holder øye med at alle bidrar til teamresultatene og at alle er med og drar lasset. I og med at det er slik, kan vi forstå fordelene med glassveggene. Alle ser hva som skjer til enhver tid, og ingenting holdes hemmelig. Sett fra gruppeledernes side, så mener de at det er en fordel for moralen på teamene at KAene ser at gruppelederen tar samtaler med KAer som ikke bidrar nok. De mener at teamene forventer det og ser det som gruppeledernes oppgave. Det skaper ro og bidrar til å holde motivasjonen oppe hos alle, mener gruppelederne. En av gruppelederne sier følgende om sitt bruk av rom:

"Ja, jeg er litt der også hvis det er en som huker tak i meg som skal ha et par ord, så kom da, så går vi. Jeg er nok der automatisk at jeg tar de med på et rom, selv om jeg kanskje kunne ha spurt om det på pulten sin også, men det er noe med det å få roa over seg når man er på et rom kontra ut i lokalet. Utgangspunktet til den KA er at det ikke er så farlig, men det kan bli det hvis han åpner seg litt mer."

Vi har vist hvordan det åpne landskapet i avdelingen er organisert. Det er lagt opp, slik vi ser det, til at KAene kan samtale uformelt etter behov seg i mellom. Dette gjør de i teamringen eller ved å oppsøke KUene, eller andre KAer som de vet kan hjelpe.

5.4.4 Tid som forutsetning

KAene er påkrevet å være pålogget "køa" fire timer og femti minutter i løpet av hver arbeidsdag. De skal følge opp kundesamtalene med eventuelt etterarbeid utenom køtiden de er pålagt. Hvor lang tid de sitter på "køa" blir overvåket digitalt, og inngår som en del av målingene som drøftes i TDP og ROS samtalene. Vi observerte at KAene var raske da de førte uformelle samtaler mens de var i teamringene. De brukte sjelden mer enn et par minutter av gangen, uansett om det var i prat med kollega, KU eller gruppelederen. Dette gjør at de oftest ikke har tid til lengre refleksjoner. De er målrettede mot raskt å få tak i den informasjonen eller forståelsen som de trenger for å løse kundens utfordring. De vil raskt tilbake til telefonen sin. Allikevel kan man se disse småsamtalene som en prosess, som til

sammen over tid fører til erfaringsbasert, kontekstuell og kroppsliggjort kunnskap. Vi kan kalle disse småsamtalene for en form for "reflection - on -action" (Schön, 2001). Vi hørte at de drøftet med sine kollegaer hvordan de taklet vanskelige kunder, og hvordan de fant fram til riktige løsninger. Vi hørte også at de etterspurte erfaringer fra sine kollegaer i relasjon til den aktuelle utfordringen.

De arenaene de har til rådighet til friere og lengre refleksjoner er i den uformelle delen av ROS samtalene og på teammøtene. Vi har tidligere nevnt at gruppelederne er forskjellige, og vi antar at de dette også gjelder hvordan de gjennomfører ROS samtalene. En av gruppelederne beskrev spørsmålet om tid i ROS samtalene han har på følgende måte:

"Vi kan sitte en halv time eller to timer, det er ingen problem. Hvis KA har lyst på tema så har jeg tid og rom til det. Jeg hører på dem og det er klart at jeg kan snakke jakt i en halv time, og så er vi ferdig med det, så sann er det."

Vi ser at erfaringslæringen (Kolb, 1984) som foregår i teamringene nærmest skjer på tross av målstyringsfokuset. Det foregår i det handlingsrommet som oppstår på grunn av at lederne utøver praktisk klokskap inne i målstyringsssystemet. En av gruppelederne sa det på følgende måte:

"Ja, det er greit at de har det der resultatpresset og den der konkurranseånden, og så kjenner jeg på at det jeg prøver å tenke litt annerledes da. Jeg prøver, og det kan jo være at jeg er ... la oss roe ned litt her nå. Kanskje så kan vi oppnå resultat på en annen måte?"

Vi ser nærmere på ledelse og lederne som forutsetning for uformelle samtaler i avsnittet under.

5.4.5 Ledelse og lederne som forutsetning for uformelle samtaler

Både ledelsesfilosofien, styringssystemene og de formelle ledernes atferd påvirker forutsetninger for uformelle samtaler som kunnskapsutvikling. Vi har allerede nevnt at vi mener å se at det foregår komplekse responderende prosesser i form av uformelle samtaler innenfor rammene satt av målstyring. Det uttalte styringssystemet er målstyring. Dette er bestemt fra øverste ledelse i konsernet og gjelder hele Telenor. Vi har inntrykk av at det er et visst rom innenfor styringssystemet for den lokale ledelsen til å sette sitt preg. Avdelingslederen reflekterer over risikoen for at lederne blir for målstyrte under:

"Det er klart det går noe på det med å få folk til å tenke selv da. Det at hodet er et lovlig hjelpemiddel, sant? Og det er jo det. Det er klart at når du tar fra folk retten til å tenke selv, for det kan vi fort finne på å gjøre, sant? Vi kan være såpass styrt vi på mål at, sant, og det å gå så på farge for eksempel da, at vi bare raser av gårde."

Vi finner kjennetegnene på byråkrati, slik de er definert av Uhl-Bien & Russ (2009), hos Kundeservice Bedrift. Disse kjennetegnene stemmer også med systemtenkningen og "den lærende organisasjonen" (Senge, 1990, 1999). Organisasjonen har formelle lederposisjoner. Beslutningen tas av personer med formell lederposisjon. Noen av målene, for eksempel NPS, settes på høyeste nivå, mens andre settes av lederteamet som sitter i Oslo og som avdelingslederen er en del av. Avdelingen i vår case kan sette seg spesifikke mål. Gruppeleder og KAer setter egne utviklingsmål for KAene. Beslutningene tatt av de formelle lederne må KAene akseptere og handle ut fra. Avdelingslederen beskriver dette slik:

"Alle får en skår, også lederne, på om du var i mål eller om du var over eller under. Og på lederne tar jeg på våren eller ut på vinteren med meg alle mine resultat på mine ledere og så må jeg stå i Oslo og fremvise data fra mine ledere og hvilken skår jeg har gitt de. Og ut ifra det får de ei samlet tilbakemelding fra min leder sitt lederteam. Dette skal være en slags sikring på at avdelingene skal ha de samme mål å jobbe mot."

Det er et omfattende rapporterings- og kontrollsystem. Alle nivåene rapporterer oppover i hierarkiet, og blir kontrollert av nivåer over. Det er et mål å få alle ansatte til å ha samme fokus og å trekke i samme retning. Lederne er opptatt av medarbeidernes motivasjon og å unngå konflikter.

Ledelsesbegrepet i denne tenkningen er knyttet til enkeltpersoner og grupper av personer som benytter teknisk rasjonalitet for å formulere visjon og mål for virksomheten, organisere virksomheten med struktur og prosedyrer, slik at den oppnår målene, og deretter sikre kontroll over fremdriften (Stacey, 2012). Vi ser at avdelingslederen og gruppelederne har denne funksjonen i Kundeservice Bedrift. Intervjuene dokumenterer fokus og disiplin blant både avdelingslederen og gruppelederne mot målstyringssystemet.

Samtidig finner vi, som vi tidligere har redegjort for, at det er utstrakt bruk av uformelle samtaler, både for faglig utvikling og for ledelsesutøvelse. Lederne ser ut til å bruke det handlingsrommet de har innenfor målstyringssystemet til å utøve ledelse på en måte som åpner for komplekse responderende prosesser gjennom de uformelle samtalene. Vi kan ikke finne dokumentasjon i intervjuene på at dette er bevisst for lederne. Det kan snarere se ut som om det er en bivirkning av måten de utøver målstyring på. Avdelingslederen har en "åpen dør" policy, som kan ha påvirket den fysiske utformingen av avdelingen, og som igjen kan ha skapt en åpenhet og tilgjengelighet mellom lederne og KAene. Hun uttrykker en lederatferd basert på at lederne og KAene står på lik linje:

"Jeg har jo tro på det at ledere må sitte og ta sånne (uformelle) samtaler med de ansatte også, fordi det jo viser egentlig at, OK, vi er helt vanlige folk. Vi står egentlig på helt lik linje, men, som du sier, lederne har for så vidt andre oppgaver..."

Avdelingslederen uttrykker et ønske om en ledergruppe med mangfold:

”Så har du noe med mennesketypene å gjøre også, i lederteamet da, jeg og ... vi kan liksom starte opp diskusjonen og vi har bestemt oss vi veit du. Vi har kanskje bestemt oss før vi starter å prate, vi. Vi veit kanskje veien, og vi går dit. Og så har du ... da, som kan, ja han er også litt sånn kjapp som kan finne på litt fort, ok vi går dit, sånn. Og heldigvis da, sant? Så har du han ... da som kan hive opp noen ideer, sant. Han er litt der. Jeg er typisk, kommer med en løsning jeg, jeg hører en ting og løsning, vi gjør sånn. Sant? Eller sånn eller sånn. Så har du heldigvis han ... og han ... da, som tenker litt mer, som ikke prater så mye. Men når de får lov til å sitte og høre på ... han ... som kommer med ideer og jeg hiver inn på noen løsninger så får de to noe gratis da. De får sitte og vurdere oss litt og høre på oss litt og lener seg litt tilbake i stolen og så kommer en av dem. Det er gjerne en av dem som kommer med løsningen. Ikke vi andre. Vi har kanskje pratet oss tom vi. Vi er ferdig vi da og så kommer de to, og vi blir litt sånn: ÅH. Herregud ikke nå igjen. Nå som vi vil jo gå dit, så kommer de med sånne lure innsmett med at vi skal gå dit isteden. Og det er derfor at, du skreiv jo til meg at lederne er ulik, ja de er veldig ulik, og det tror jeg er lurt. For hvis alle har vært sånn som meg, da har jo vi hoppet på den første og beste løsningen og så har vi gått dit.”

Avdelingslederen snakker om to ting her, som er viktige forutsetninger for at komplekse responderende prosesser får rom i kunnskapsutviklingen. Det ene er at hun ser verdien av mangfold blant medarbeidere, og lar dette mangfoldet komme frem i hverdagen. En av forutsetningene for komplekse responderende prosesser er mangfold blant aktørene (Stacey, 2008, 2012). Det andre er at hun ser ledelse som et gruppefenomen mer enn bare knyttet til enkeltpersoner. Begge delene er også beskrevet som forutsetninger for kompleksitetsledelse av Uhl-Bien & Marion (2007b).

Stacey (2012) har svart på kritikken mot teorien om komplekse responderende prosesser som teoretisering uten praktisk nytte (Zhichang, 2007), med å foreslå teknikker for ledere som kan bidra til ”practical judgment”, som vi oversetter til ”praktisk klokskap”. Praktisk klokskap er den intuitive lederkompetansen, som ledere har utviklet gjennom erfaring over tid og som kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon og beslutninger. Den mest uerfarne av gruppelederne sier følgende om prosessen sin:

”Så, da tenker jeg at jeg også får tid til å tenke gjennom litt. For, som sagt, jeg kan være litt spontan og da kan det være at du spør på en måte eller sier noe som kanskje ikke er så lurt. Så derfor tenke gjennom litt og så ta det, litt senere.”

Praktisk klokskap er en pragmatisk kunnskap. Denne er i motsetning til lederteknikker utledet av teknisk rasjonalitet, som innebærer at ledelse foregår gjennom å følge prosedyrer og

regler (Schön, 2001). Den samme gruppelederen sier i forhold til at han føler seg uerfaren: *"Jeg skulle gjerne hatt ei lita oppskrift."* Praktisk klokskap oppøves ved å inngå i refleksive samtaler, hvor man tenker og snakker sammen om hvordan den ledelsen man utøver påvirker KAene, og igjen hvordan det reflekterer tilbake på lederskapet. Vi finner eksempler i casen vår, som indikerer at lederne trener på sin praktiske klokskap på forskjellige måter, uten at de bruker dette begrepet. En av måtene de bruker er samtaler seg imellom:

"Det har jo hendt at enten kan vi diskutere en case i forkant. To gruppeledere snakker i lag før en av dem skal snakke med noen. Men kanskje også etter samtalen. To gruppeledere har snakket i lag etter en samtale som en gruppeleder og en KA har hatt, for liksom å få den refleksjonen og kanskje bearbeidet de tipsene som du trenger for å bearbeide. Det er ikke bestandig det er så lett å gjøre alene heller. Så klart at samtalen er ikke bare mellom gruppelederen og KA, men for å styre den KAen eller for å få den KAen i rett retning, så kan det gjerne være to gruppeledere som har snakket i lag."

Fordi samtaler er et viktig arbeidsredskap for KAene, samtidig som lederne ser det som et av deres viktigste lederverktøy, har Kundeservice Bedrift fokus på utvikling av samtaleferdigheter. Lederne deltar på kurs og foredrag om temaet, og øver seg ved hjelp av både rollespill og kollegaveiledning. De gjør seg kompetente til å veilede KAene i deres møter med kunder, men bruker også denne kunnskap i sin ledelse. Vi ser dette som elementer i å utvikle praktisk klokskap. Stacey (2012) bruker begrepet "reflection-in-action" fra Schön (2001) for å beskrive hvordan ledere med praktisk klokskap forholder seg til arbeidet sitt. Vi oppfatter utsagnet under fra en av gruppelederne, som svarer på spørsmål om å forberede seg til samtaler som en beskrivelse av "reflection-in-action":

"Det lure er å trene på den (samtalen), men å være til stede i samtalen når du er der. Hvis du skjønner, for du må uansett ha oppmerksomheten i den samtalen du er og så har du med deg i bakhodet det du har trent på. Hvis ikke blir det å manipulere og styre samtalen, og det blir en annen type samtale det."

Gruppelederne er opptatt av å se helheten rundt hver KA, for slik å kunne støtte dem bedre.

"Men igjen da, det handler om at vi ledere må være litt reflektert over helhetssituasjonen til de ansatte. Sette ting inn i en sammenheng. Vi skal ikke være verken psykologer eller lommeleger, men av og til så kan vi jo føle at vi er det da."

De vektlegger etisk bevissthet i samtalene de har med KAene. Det er viktig for dem å overholde taushetsplikten og på den måten respektere hver enkelt person. Kommunen er et tettsted med ca 2500 innbyggere og lederne er bevisste på at både de og medarbeiderne skal kunne møte hverandre i lokalsamfunnet med hevet hode, uansett hvilke utfordringer de har taklet på arbeidsplassen. En gruppeleder sier:

”Spesielt på en liten plass som her hvor du har oppsigelser og du møter vedkommende i barnehagen dagen etterpå eller på samvirkelaget dagen etterpå. Da må du være ryddig i forhold til dette. ”

Lederne i Kundeservice Bedrift er opptatt av å ha et tillitsforhold mellom seg og KAene. En av gruppelederne sier: *”Tilliten er det viktigste du har.”* Dette stemmer med betydningen Ekman (2004) tillegger tillit mellom ledere og medarbeidere. Ifølge ham er tillit fra medarbeidere nødvendig for å få mandat til å lede. I modellen hans om lederskap gjennom småprat, LGSP-modellen (se figur 20), viser han at tillit skapes gjennom småprat. Småprat er en viktig nøkkel til tillit, begge veier. Gruppelederne benytter småprat med KAene for å skape tillit fra medarbeider til gruppeleder. Omvendt nevner også flere av gruppelederne at de opplever det som tillitsbrudd fra KAene når de ikke følger opp ting de har blitt enige med gruppelederen om i samtaler. En av gruppelederne sier følgende når vi spør om der er sammenheng mellom samtaler og tillit:

”Ja, det er klart. Tillit kan du si, tenker jeg, er om de har lagt inn det de skal i planene. Og hvis de har glemt det når de går ut døra, føler jeg at det er brudd på tillit.”

Tillit er en viktig del av fundamentet for kunnskapsutvikling ifølge von Krogh et al. (2000). De deler kunnskap inn i eksplisitt og taus kunnskap. Den tause kunnskapen er ifølge denne teorien vanskelig å artikulere. De er særlig opptatt av å tilrettelegge for at den tause kunnskapen kan deles i et trygt miljø. Ekman (2004) beskriver også tillit som en viktig dimensjon av ledelse i sin LGSP modell, som vi i likhet med teoriene fra von Krogh et al. (2000) plasserer innenfor systemtenkning. Ut fra et kompleksitetsperspektiv, så er tillit et aspekt av den relateringen som mennesker kontinuerlig inngår i og forholder seg til. Det er ikke et redskap for ledere til å styre medarbeidere med.

5.4.6 Oppsummering av hvilke forutsetninger i organisasjonen som understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling.

Ved å benytte teorien om kompleksitetsledelse (Uhl-Bien & Marion, 2007a, 2007b) og teorien om komplekse responderende prosesser (Stacey, 2008, 2012) pragmatisk og i sammenheng, ble det synlig at kunnskapsutvikling kan foregå gjennom komplekse responderende prosesser samtidig som organisasjonen er basert på systemtenkning og målstyring. I mangel av én teori som kan forklare våre data, har det vist seg å være mulig å finne forklaringsgrunnlag gjennom å kombinere disse to teoriene. Stacey (2012) er tydelig på at de to ontologisk forskjellige nivåene i henholdsvis systemteori og teorien om komplekse responderende prosesser ikke kan kombineres. Vi gjør dette allikevel fordi dataene våre på samme tid har kjennetegn på komplekse responderende prosesser i de uformelle samtalerne, og kjennetegn på byråkrati og systemtenkning i organisasjonen.

Gjennom analysen kom det frem at både lederne og KAene får handlingsrom til at komplekse responderende prosesser gjennom uformelle samtaler emergerer. Dette ser ut til å skje fordi både de fysiske forutsetningene og ledernes trygge og uformelle måte å lede på gir rom til det.

En avgjørende fysisk forutsetning er at alle teamringene er plassert innenfor ett rom. I tillegg er teamringene plassert tett sammen. Teamstørrelsen på åtte KAer har vist seg å være akkurat passe for at gruppelederne kan følge dem tett opp i forhold til resultatmålene. Det ser ut til at denne størrelsen også er stor nok til at de får rom til selvorganisering rundt erfaringslæring.

Det ser ut som om det foregår komplekse responderende prosesser i form av uformelle samtaler innenfor rammene satt av målstyring. Dette lar seg gjøre fordi lederne utøver praktisk klokskap ved at KAene har et visst rom for å bevege seg fysisk mellom arbeidsstasjonene og teamringene for å finne løsninger på kundenes problemer. Avdelingslederen er opptatt av mangfold, både i ledergruppa og blant medarbeiderne, i tillegg til at hun ser ledelse som et gruppefenomen. Selv om hun er dedikert til målstyring som styringslogikk, utøver hun sin ledelse med praktisk klokskap. En bivirkning av dette er at hun og gruppelederne kan sies å utøve kompleksitetsledelse innenfor rammene av målstyring.

På grunn av det dominerende fokuset på resultatmål er tida som KAene skal sitte på "kø" et måltall som overvåkes digitalt. Dette gjør at de uformelle samtalerne, hvor KAene er borte fra "kø", blir raske og målrettede mot kundens problem. Sett i sammenheng over tid blir de korte samtalerne allikevel betydningsfulle i forhold til kunnskapsutvikling.

5.5 Forskningsspørsmål 4. Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalerne?

5.5.1 Innledning

Vi har så langt drøftet tre av forskningsspørsmålene våre. I dette kapittelet analyserer vi **hvilken type kunnskap som utvikles i de uformelle samtalerne**. I avsnitt 1.4.1 om begrepsavklaringer introduserte vi Aristoteles sine begrep, *episteme*, *tekne* og *fronesis*, som tre forskjellige typer av kunnskap. Vi bruker *tekne* og *fronesis* videre i dette kapittelet som en ramme vi sorterer våre data inn i. *Episteme* benytter vi ikke videre, fordi vi forstår *episteme* som objektivistisk kunnskap, som tilfredsstillende krav til universell sannhet uavhengig av tid og kontekst. Når vi forstår samtaler på bakgrunn av teorien om symbolsk interaksjonisme (Mead, 1934) konkluderer vi med at *episteme* ikke kan fremkomme i uformelle samtaler. Ifølge Stacey (2012) er *episteme* kunnskap om krefter og kausale faktorer som styrer fenomener. Den dominerende måten å tenke om organisasjoner som systemer, hvor utenforstående krefter styrer dem, er et eksempel på *episteme*. Et annet eksempel på

episteme i en samtale på Kundeservice Bedrift kan være at en KU holder en teknisk forelesning for en av KAene. Vi mener at vi kan finne episteme i kurs og e-læring, som KAene deltar på. Derimot kan kunnskapen i uformelle samtaler være enten tekne eller fronesis eller begge deler. Tekne kan være utgangspunkt for å bli til fronesis gjennom trening, erfaring og refleksjon, og refleksivitet.

Våre funn fra pilotundersøkelsen satte oss på sporet av at de uformelle samtalene har stor betydning i organisasjonen, men uten at dette er bevisstgjort i noen stor grad i forhold til kunnskapsutvikling. Vi la merke til at lederne var opptatt av uformelle samtaler som en måte å skape relasjoner og å utvikle virksomhetens kultur. En av informantene i pilotundersøkelsen reflekterte på følgende måte:

"Hovedintensjonen er å få alle til å føle seg som en viktig del i jobben. Jeg ser og etterspør om jobben deres. Jeg ser de og det vil gjøre at de får en større opplevelse av at de får en profesjonalitet i forhold til jobben deres. Det må fungere bra her, det vil gå utover barna. Vi trenger drahjelp til å ikke komme i de negative sirkelene. Da er hverdagsamtalene fine for å skape gode vilkår for ungene. Dette er kulturskapende."

Vi fortsetter under med en gjennomgang ut fra dataene våre av ulike typer kunnskap som utvikles i de uformelle samtalene.

5.5.2 Kunnskap om tjenester og produkter

Vi har tidligere nevnt at gruppelederne benytter uformelle samtaler til å følge opp behovene for kunnskapsutvikling som kommer frem i de formelle samtalene, ROS og TDP samtalene. Behovene kan blant annet oppstå av at KAene skal ha kunnskap om trettiseks forskjellige digitale systemer, som de skal kunne veilede kunder om i forhold til tjenester og produkter. De skal også kunne veilede kunder i forhold til kampanjer som pågår. Da vi gjennomførte observasjonene våre var de i gang med å forberede en kampanje for å lansere et nytt mobiltelefonabonnement. Hvorvidt det var gruppelederne de henvendte seg uformelt til eller om de gikk til KUene var avhengig av hvilken kompetanse gruppelederne hadde å svare ut fra. De mente selv det hadde å gjøre med hvor lenge det var siden de satt på "køa".

Den kunnskapen KAene trenger i forhold til tjenester og produkter er i første omgang informasjon. De har behov for kunnskap som vi har definert som objektivistisk. Det er en form for objektivistisk kunnskap som tilsvarer *tekne* av Aristoteles. Stacey (2012) definerer denne kunnskapen som håndverksmessig, pragmatisk, målrettet og basert på teknisk rasjonell epistemologi. *"Kunnskapen er analytisk og består av små eksplisitte logiske trinn. Slik kunnskap er universell, kontekstfri, upersonlig og ofte kvantitativ."* (Stacey, 2012, s.56. Vår oversettelse).

I neste omgang mener vi at KAene også trenger en kunnskap som Aristoteles kaller *fronesis*, som ifølge Stacey (2012) er en praktisk visdom eller *"practical judgment"*, som vi har oversatt

til praktisk klokskap. *"Den er pragmatisk, kontekstavhengig og handlingsrettet. Den er kroppsliggjort gjennom egen erfaring og består dermed av en lang rekke praktiske ferdigheter i å håndtere endringer. ... Ettersom erfaring alltid er sosial, er fronesis en sosial kunnskap ... Fronesis er dermed det samme som dyktighet og ekspertise"*. (Stacey, 2012, s.56. Vår oversettelse). Vi observerte at det var en kontinuerlig strøm av uformelle henvendelser fra KAene til KUene om tjenester og produkter. Vi hørte også at KAene diskuterte sine erfaringer i forhold til tjenester og produkter seg imellom. Erfaringene ble også tatt opp i teammøtene i den uformelle delen, hvor de veiledet hverandre.

Vi har flere ganger nevnt at arbeidsoppgavene til KAene er komplekse og på mange måter uforutsigbare. Størsteparten av arbeidsdagen handler om å hjelpe kunder der de aldri på forhånd kan vite hvilke utfordringer som kommer. I samtale må de improvisere. Grunnet for improvisasjonen er opplæringen hvor de har tilegnet seg tekne i form av kunnskap om tjenester og produkter. Orkesterleder Charles Mingus har sagt: *"You can't improvise on nothin', man. You gotta improvise on somethin'"* (Irgens, 2006, s.295). Kunnskapen om tjenester og produkter videreutvikles gjennom småpratene med hverandre, KU/Kalvene eller gruppelederne. Avdelingsleder fortalte at mange KA hadde spesialisert seg:

"For det som skjer ofte, sant, er at du spesialiserer deg ofte på noen produkter eller noen typer av kunder og så evner ikke den ansatte og se alle kundene. Hele kundeforholdet."

På denne måten kan KAene utvikle et større repertoar av fronesis, som igjen kan bli basis for ny improvisasjon. Dette samsvarer med mesterlæreteorien (Dreyfus & Dreyfus, 1999) der ekspertten har utviklet en egen intuisjon over hva og hvordan ting skal gjøres. De blir flinkere til å lære, og takle endringer. KAer som har fronesis, bruker improvisasjon for å løse utfordringer. Dehlin (2008) baserer seg på Dewey (1929) når han mener at språk er det mest fundamentale verktøyet i improvisasjon. Dette bringer oss tilbake til de uformelle samtale, hvor KAene bruker språket sammen med hverandre, KUene og gruppelederne og skaper mening av sine erfaringer.

Vi finner at tekne og fronesis går hånd i hånd i de uformelle samtale vi har observert. Tekne er den konkrete informasjonen KAene får rundt tjenester og produkter, mens de utvikler fronesis trinnvis gjennom erfaringer, hvor uformelle samtaler er arenaen for meningsskaping gjennom refleksjon og refleksivitet. Stacey (2012) sammenlikner fronesis med mesternivået i mesterlæreteorien av Dreyfus & Dreyfus (1999). Vi antar at KAene som utvikler seg til mesternivået blir stilt mange spørsmål fra de andre i uformelle samtaler.

5.5.3 Kunnskap om kundebehandling – salg og service

Et annet kunnskapsområde, hvor gruppelederne følger opp kunnskapsutviklingen gjennom uformelle samtaler hos KAene er kundebehandling. Kundebehandling omfatter både salg og

service. Samtaler er KAene sine verktøy for både salg og service, og er også ledernes verktøy for kunnskapsutviklingen.

Basis for samtaler om service og salg mener vi er tekne. KAene må ha oppdaterte kunnskaper om tjenestene og produktene. Denne kunnskapen får de gjennom kurs, trening og e-læring. Kunnskapen gjennom disse læringsaktivitetene er objektivistisk. De får også kunnskap om kundebehandling gjennom medsitt, hvor gruppelederen sitter sammen med sine KAer og hører på samtaler og gir tilbakemeldinger. Denne kunnskapen er prosessuell. En av gruppelederne reflekterer over samtaler og verktøy:

"Hm... samtaler og verktøy. Ja, samtaler er for min del det viktigste verktøyet. Det er desidert det viktigste verktøyet ... næsj. Jeg får mer resultat når jeg prater med folket. Mye mer resultat enn når jeg sitter samme med dem. Det blir litt kleint. Det beste verktøyet mitt for leveranser er samtaler, både på team møtene, på hele gruppa, på hele teamet, eller alene. Spesielt på gruppa, der har jeg blitt mye flinkere med årene, enn jeg var før."

Den kunnskapen som utvikles gjennom uformelle samtaler, når gruppelederen hører og kommenterer opptak av KAene sine kundesamtaler, er kontekstavhengig, erfaringsbaserte og handlingsrettet. Dette kan kalles fronesis.

"Så går vi gjennom samtalen etterpå og vi bruker å ta opp samtaler med ansatte. Vi taper dem også. Vi ser både skjermen og hva de trykker og hva de gjør og så hører vi hva de sier. Og så kjører vi gjennom noen samtaler, og så gir da lederen ei tilbakemelding til den ansatte på hvordan de samtalene var. Og så er det om å gjøre å finne da den her lille biten som vedkommende skal trene på til neste samtale."

Ovenstående sitat kan derimot forstås som et uttrykk for tekne, hvis den dominerende delen av tilbakemeldingen fra gruppelederen handler om trening av spesifikke prosedyrer i samtalene. Da er tilbakemeldingen en del av teknisk rasjonalitet, som er det objektivistiske kunnskapsperspektivets epistemologi. Sitatet under viser enda tydeligere tekne som den formen for kunnskap som lederne vektlegger for å dyktiggjøre KAene i kundebehandling:

"Ja og det ser vi at vi er nødt til å gjøre det sånn fordi at kundene vi snakker med, av og til er det en enmannsbedrift med sine behov og i neste øyeblikk er det Statoil eller Oslo kommune, og det er klart at de trenger ulike ting. Og det er ikke så enkelt egentlig, hvis en ansatt skal velge selv alt hele tida, så han må ha noen knagger som han må igjennom for egentlig å klare å huske på og for å klare å holde en struktur i en samtale. Så der trener vi inn visse elementer, så akkurat nå går det på å sjekke spesifikke ting og spørre om spesifikke ting. At vi er sikker på at den kunden har det han skal ha når han forlater oss. Og det tar litt tid å trene inn det."

KAer som er eksperter og som får høye NPS skår, har utviklet en dobbeltsidig kunnskap, som inneholder både tekne og fronesis. KAene trenger å være oppdaterte og dyktige på tekniske muligheter og løsninger, men de trenger i like høy grad å utøve praktisk klokskap i møte med kundene. En KA som holder seg til regler, prosedyrer og instruksjoner vil ikke kunne møte kunder med den fleksibiliteten og kreativiteten, som noen ganger er nødvendig for å møte behovene.

5.5.4 Kunnskap om arbeidslivet

Gruppelederne fortalte oss at de gjerne rekrutterer ungdommer, som kommer rett fra videregående skole, fordi de er vant til å ta imot mye informasjon, samtidig som de er opptatt av telefoner. Ungdommene blir en del av team, som er blandet med hensyn til alder og kjønn. Gruppelederne benytter også personlighetstester for å sette sammen teamene med både variasjon og balanse.

De er bevisste på at ungdommene *”trenger grunnleggende arbeidstrening.”* Dette innebærer at ungdommene lærer seg verdiene til Telenor, normer og regler i Kundeservice Bedrift, arbeidsdisiplin, gode omgangsformer med hverandre og ledelsen, og hvordan de skal skape resultater for virksomheten. Ungdommene har forskjellig praksiserfaring, da en del ungdommer har jobbet ved siden av videregående skole. Vi fikk forståelse av at lederne hadde fokus på utvikling av ungdommene i det daglige arbeidet. En gruppeleder formulerte det på følgende måte:

”For min del er det viktig å være til stede og kommentere hver dag og sitte i lag med folket.”

Den fysiske utformingen, hvor både gruppelederne og avdelingslederen sitter midt blant alle medarbeiderne, gir muligheter til å gripe anledningen til uformelle samtaler om ting lederne er opptatt av, når den byr seg. Avdelingslederen understreker dette i følgende historie:

”Ja, jeg satt jo midt i og så det jo, sant? Jeg så jo at det hopet seg opp. Hadde jeg sittet her, så hadde jeg ikke hatt peiling. Men det kan likeså snart være den andre veien også. Der prøvde jeg jo å gi han ei lita retning på da. Men det kan likeså snart være den andre veien, sant? At det var en veldig bra ting som skjedde. Så hvis jeg ikke er der da, så har jeg heller ikke mulighet til å kommentere på den egentlig.”

Gruppelederne er også oppmerksomme på sin rolle som oppdragere for de yngre medarbeiderne. En av dem sa følgende:

”Ja, jeg satt jo her i går og så var det ei som behandlet mail, og så fiklet hun sånn med telefon, så jeg spurte henne om: Hva holder du på med da? Jeg holder på å lage meg en spill liste. Men du, den spill lista må du ordne hjem. For her må du behandle

mail. Må jeg det? Ja, det må du, ellers blir det ingen fart veit du. Nei vel. Så legg ifra deg telefon. Sant? Og det er en beskjed om hva hun skal gjøre for noe og så har du dem som kommer: Hva mener du om dette da? Det ser bra ut. Hva tenker du da? De har jo svarene selv, da. Hva mener du da? Ja, hun synes jo det er bra selv også da. Ja, men flott. Da peiser vi på."

Gruppelederne er opptatt av å lære ungdommene disiplin. De er avhengige av at alle medarbeidere er på plass når arbeidstiden starter. Muligheten for å nå måltallene er direkte avhengig av tilstedeværelse på "kø". Avdelingslederen presiserer dette:

"... så folket skal se det at det er en sammenheng mellom det at jeg er pålogget til kl 8 og hvor viktig det er at jeg tar den kunden som ringer inn fem over åtte."

De ønsker også å lære KAene at de skal bruke tiden effektivt. Når det er kunder i kø, så skal de prioritere å betjene dem. En gruppeleder benyttet anledningen til å snakke med en KA om det:

"Jeg satt i midten sammen med KU og så var det en, jeg så at det var kø, og så har jeg en KA som kommer til den KU for å be om hjelp. Men jeg ser jo fort at det er KU som gjør saken og KA synes jo at det var litt deilig da å sitte bak ryggen hans bare med kaffekoppen og se. Og da gløttet jeg bare bort på dem og så sa jeg det at du, Ole, hvis du ikke trenger å sitte og se at saken blir ferdiggjort, jeg tok jo den, så kanskje du kan gå tilbake og ta en kunde for det er fire kunder som står i kø. JAJA, så gikk han tilbake da. Men sant? Det var jo litt sånn. Jeg ga han jo en retning da. Han skjønte jo veldig godt hva jeg mente."

Det er som vi har nevnt før en miks av erfarne og uerfarne medarbeidere i avdelingen. Dette kan skape utfordringer i forhold til samtaler mellom KAene og gruppelederne. En av gruppelederne sa dette om denne utfordringen:

"... vi må skille litt på tyveåringer som kommer hit og er vikarer. De trenger faktisk veiledning. De trenger faktisk at du sitter og ser dem og gir dem ros og veileder dem. Det er en helt annen metode enn når du har folk som har jobbet her likeså lenge som deg selv, og som kan faget vel så godt som deg og kanskje bedre også fordi de sitter med det hele dagen. Å veilede dem er vanskelig."

Han fortsetter intervjuet med å si at han velger å stole på at de erfarne medarbeiderne oppnår måltallene sine, men er opptatt av "... hvordan skal du flytte de litt videre da?"

Dette er medarbeidere som leverer "grønne tall" i jobben sin, og som kan forstås som eksperter i henhold til mesterlæreteorien (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Vi forstår teorien slik at en ekspert alltid kan bli dyktigere, enten ved å få mer erfaring eller ved å få egen trener. Når

avdelingen skifter teamenes sammensetning og rokerer om på gruppelederne vil disse dyktige KAene få nye gruppeledere, som blir trenere, som beskrevet av Dreyfus & Dreyfus (1999). Vi har tidligere fortalt at avdelingen bruker mye trening og oppfølging av sine KAer. Dreyfus & Dreyfus (1999) sier i sin mesterlæreteori at lærlingen bør forlate sin første mester for å arbeide med andre mestere. Formålet med dette er å imitere og fange opp den nye mesterens stil og videreføre dette.

Et nytt team vil også skape mulighet for ny kunnskap ifølge gruppelederne, som mente at de så effekt med en gang etter endring av team. En av gruppelederne forklarte dette slik:

"... og utryggheten som folk er motstander av når vi endrer team, får (vi) effekt av resultatmessig. Den utryggheten på dine kollegaer gjør at f... heller, skal jeg f... vise deg at jeg er dyktig, ikke sant? Det får vi effekt av."

Endring av teamsammensetningen medfører endringer i forbindelsene og i maktrelasjonene, både mellom KAene i teamene og mellom KAene og gruppelederne. Ettersom gruppelederne fysisk sitter sammen med teamene, antar vi at de blir en del av de nye figurasjonene (Elias & Scotson, 1994). Dette skaper sannsynligvis nye samhandlingsmønstre. Vi undrer oss over om dette gjør noe med lederrollen for gruppelederne i forhold til KAene. I intervjuene gir de inntrykk av liten bevissthet om maktrelasjoner, og nedtoner betydningen av den formelle lederrollen som en maktposisjon. En av gruppelederne sier følgende om sin makt som gruppeleder:

"Jeg ser ikke for meg at jeg har makt som jeg ser for meg å bruke. Men KAene, de ansatte, veit jo at de har en prat med sin leder. Som har altså, jeg har jo muligheter. Hvis jeg først er nødt til å bruke det. Det tror jeg nok de veit da, men jeg tenker ikke så veldig hardt på det når jeg snakker med folk."

Dette igjen kan bety at gruppelederne fortsatt har en sterk identitet som KAer, selv om de også tilhører ledergruppen og har en identitet der som ledere.

Det er mulig å tenke på denne prosessen som selvorganiserende, i tråd med teorien om komplekse responderende prosesser. Selv om mønsterdanningen skaper samordning og stabilitet har den også i seg en mulighet for endring. I de uformelle samtalene i teamet forhandler KAene med hverandre om sitt medlemskap i teamet. Medlemskapet i teamet er bestemt av lederne, men KAene kan forhandle om hvem som blir invitert inn i småpratene (Ekman, 2004). Maktrelasjonene er foranderlige og figurasjonene er dermed dynamiske. I observasjonene våre så vi at KAene gikk til bestemte kollegaer, og ikke til andre. Vi var ikke i posisjon til å analysere mønstrene, men undrer oss over om det var figurasjonene som kom til uttrykk. Vi undrer oss videre på om de skiftende figurasjonene både muliggjør erfaringsbasert kunnskapsutvikling samtidig som de begrenser. Antall medarbeidere i avdelingen vokser samtidig som vi har blitt fortalt at gruppelederne "luker" vekk

medarbeidere som ikke leverer gode nok resultater minst en gang i året. Dette betyr en viss endring av teamene over tid, som igjen både muliggjør og begrenser kunnskapsutviklingen gjennom nye mønsterdannelser.

Vi observerte og hørte at gruppelederne ga KAene omsorg i de uformelle samtale. Omsorgen er, etter vår mening, en forutsetning for at gruppelederne kan bidra til KAene sin utvikling. Vi har tidligere beskrevet at de har adgang til å benytte rom med glassvegger, hvis de skal ha samtaler som er private. Når gruppelederne tror at en KA trenger omsorg, og at samtalen kan bli følelsesmessig for KAen, så benytter de seg av disse rommene.

5.5.5 Kunnskapsutvikling hos lederne

Da en gruppeleder var ganske ny i jobben ble han omtalt av avdelingslederen som en "kompisleder". Han fortalte at han hadde hatt en reise for å forstå forskjellen på å være kompis og det å være leder:

"... er du kompis eller er du leder? Og når er du hva? Så det er noe med det at du må trene deg opp som leder også. Hvor mye tydelig skal du være og når skal du være tydelig? Og når skal du ha den der kompissaken? Og han har gått en vei. Sånn at nå er han begge delene, men nå er han klar over når han er det, og så er KAene hans også klar over når han er det."

Vi velger å forstå sitatet som at gruppelederne også får kunnskap etter hvert som de får erfaring og veiledning av avdelingsleder eller de andre gruppelederne. Dette er, slik vi ser det, en oppvisning i både tekne, der oppgavene som gjøres blir mer spisset mot KAene og fronesis som utvikles på bakgrunn av erfaringene. Denne gruppelederen hadde et bevisst forhold til maktrelasjoner i ledelse og uttalte dette:

"... jeg var sånn kompisleder som mange andre og måtte jobbe med den andre veien for å bli tydelig, ikke sant? Jeg har beveget meg litt, men det betyr ikke at jeg er helt der oppe. Det er en balansegang ikke sant?"

Gjennom intervjuene og observasjonene fikk vi et inntrykk av at avdelingslederen og gruppelederne er opptatt av å utvikle sin kunnskap som ledere. En gruppeleder sa:

"Men det er noe med det. Det å reflektere tror jeg er viktig. I forhold til, i alle fall i samtaler."

Funnene våre viser at de forstår ledelse i et systemteoretisk perspektiv. Samtidig mener vi å kunne se at de er opptatt av å utvikle "praktisk klokskap" gjennom både refleksjon og refleksivitet. En av gruppelederne sa følgende da han ble spurt om hvordan samtaler med KAene foregår:

"Ja, når de står skolerett har de ingen eierforhold til det du sier, veit du. I det hele tatt. Så det var faktisk en erfaring for meg da, at det er lurt å ta en samtale når du (gruppeleder, vår tilføyelse) har tenkt deg rundt. De fleste gangene. For tar du en samtale når du er på det mest engasjerte selv, så er det ikke sikkert at den blir så god. Så jeg har faktisk enkelte ganger avsluttet og avbrutt fordi jeg har kjent at jeg har blitt så sint at jeg har tenkt at det her blir ikke bra. Så jeg har sagt, veit du: vi avslutter nå. Så tar vi den igjen i morgen."

Vi tolker utsagnet over som et tegn på refleksivitet, hvor gruppelederen har vært oppmerksom på responsen fra KAene i samtaler og har tenkt over hvordan egen praksis har fremkalt responsen. Gruppelederen ønsker å videreutvikle sin samtaleferdighet på basis av den responsen han opplever at han får. En annen gruppeleder beskriver sin læringsprosess som leder på følgende måte:

"Det er om å greie å stille de rette spørsmålene. Ikke sant? Så det trener jeg litt på da, for jeg er ganske fersk som gruppeleder, ikke sant? Så jeg må jo lære litt og finne ut litt hvilke spørsmål er det lurt å stille og hvordan skal jeg stille det spørsmålet, ikke sant? Det er noe med det også. Så det er en læringsprosess egentlig for meg også. Akkurat det da."

Den samme gruppelederen snakker videre om erfaringsbasert læring og hvordan han reflekterer over erfaringene for så å prøve noe nytt og bedre:

"Det er jo sånn at man lærer av feil man gjør. Man må jo regne med at man feiler litt og lærer av det. Det har jeg jo gjort frem til nå også og funnet ut at, ja, det blir litt sånn med han med den samtalen det, sant? Jeg har prøvd ut å ta det tvert, og jeg fant ut at det kanskje ikke var så lurt, og det er lurene å tenke gjennom litt og så ta det en annen gang. Så det er litt sånn. At man prøver å gjøre ting annerledes, at man ikke prøver å ta det der og da, og prøver å gjøre det litt annerledes."

På spørsmål fra oss om hvorfor avdelingen ønsket å bli forsket på uttrykte avdelingslederen:

"... det er artig, fordi vi ikke er noen eksperter, ikke sant? Det her er det vi gjør hver eneste dag. Men det er helt sikkert masse ting, helt sikkert, som vi kunne ha gjort annerledes, uten at vi nødvendigvis er de beste til å se det. Så det at noen kikker oss litt i kortene, det synes jeg er bare artig... så er det jo litt omdømme for oss også da, sant at hvis vi har mulighet til å bidra til dere så kan det hende at det går den andre veien en annen gang. Sant? Så det er jo (tenker) bare positivt."

Nå som vi drøfter kunnskap i de uformelle samtalene, kan vi anta at vår intervensjon på avdelingen med ulike spørsmål og fokus knyttet til samtaler, kan ha bidratt til

kunnskapsutvikling. To av gruppelederne sa i intervjuene at de fikk nye tanker om samtalene de har med KAene på grunn av spørsmålene våre. Vi kan anta at de har fått en bevissthet knyttet til uformelle samtaler sin plass i kunnskapsutvikling. Denne bevisstheten kan være en del av fronesis. Våre spørsmål og tilstedeværelse kan ha gitt dem mulighet for mer praktisk klokskap som resultat av refleksjoner og refleksivitet.

5.5.6 Oppsummering av hvilken type kunnskap som utvikles i de uformelle samtalene

Vi har benyttet begrepene *tekne* og *fronesis* som ramme for å tolke hvilken type kunnskap som utvikles i de uformelle samtalene. Etersom samtalene med kundene krever improvisasjon, må KAene utvikle både tekne og fronesis. Tekne og fronesis går her hånd i hånd. KAene benytter uformelle samtaler med hverandre, KUene og gruppelederne for å videreutvikle sin tekne om tjenester og produkter til fronesis. Teknologien utvikler seg så raskt, at det er et kontinuerlig behov for ny tekne innenfor dette området. Det blir dermed en kontinuerlig kunnskapsutvikling. Når det gjelder kundebehandling er det blant annet uformelle samtaler med gruppelederne som gir dem grunnlag for utvikling fra tekne til fronesis.

Et annet viktig kunnskapsområde, som vi fant at lederne er opptatt av, er sosialisering av de unge KAene til arbeidslivet. Dette foregår i hovedsak gjennom mesterlære. Teamene er sammensatt på tvers av alder og kjønn, nettopp for at nybegynnerne skal ha eksperter som rollemodeller.

Lederne reflekterte noe over sin egen kunnskapsutvikling som ledere gjennom uformelle samtaler. De er opptatt av lederferdigheter som er nødvendige ut fra systemteori, samtidig som vi så tegn på utvikling av praktisk klokskap gjennom refleksjon og refleksivitet. Et eksempel på viljen til kunnskapsutvikling blant lederne er den åpenheten og læringsviljen de uttrykte i forhold til å delta i denne undersøkelsen. De var velvillige til å dele sine erfaringer med oss.

6 Konklusjoner

"Continuity and change are emerging simultaneously because the relating is always the relating of difference, of bodies with different histories of relating." (Shaw, 2002, s.120)

6.1 Innledning

I dette kapittelet oppsummerer vi konklusjonene på undersøkelsen vår sett i lys av teoriene vi har benyttet i analysedelen. Vi har benyttet systemtenkning i form av den lærende organisasjonen og teorien om komplekse responderende prosesser som hovedteorier. I tillegg har vi benyttet teorier om kompleksitetsledelse, mesterlære og erfaringslæring.

Vi bringer først frem hovedkonklusjonene før vi benytter hvert forskningsspørsmål som ramme for en mer detaljert gjennomgang av konklusjonene.

Problemstillingen vår er: ***Hvordan kan vi forstå uformelle samtaler i et kunnskapsutviklingssystem?***

6.2 Hovedkonklusjoner

6.2.1 Det skjer kunnskapsutvikling i de uformelle samtalene

Vi fant at uformelle samtaler spiller en rolle i kunnskapsutvikling hos Kundeservice Bedrift. Særlig ut fra observasjonene våre ble det tydelig at de uformelle samtalene har en utvidende rolle i forhold til de formelle samtalene. Denne rollen er annerledes enn de formelle. Da vi observerte avdelingens aktiviteter fra "kommandobrua" så og hørte vi at avdelingen "sydet av småprat". Etter hvert som rollene og oppgavene til personene i avdelingen ble klare for oss, trådte mønstre i aktivitetene og samtalene som oppsto frem mens vi var der. I teamringene var det ofte KAene som igangsatte de uformelle samtalene. De oppsto ofte i løpet av dagen. De formelle samtalene ble de innkalt til av lederne. KAene søkte faglige samtaler med hverandre, kunnskapsutviklerne (KUene) og med gruppelederne når de selv hadde behov for det. Disse uformelle samtalene spilte seg ut innenfor rammene satt av den fysiske organiseringen, tiden de hadde tilgjengelig, ledernes atferd, og målstyringssystemet. Innenfor disse rammene ble viktige deler av kunnskapsutviklingen selvorganisert gjennom de uformelle samtalene.

6.2.2 Lederne bruker uformelle samtaler til personalledelse

Avdelingen er ledet etter målstyringsprinsipper, som er en del av det å være en lærende organisasjon. Formelle samtaler er en del av målstyringssystemet. Hensikten med dem er å holde fokus på måloppnåelse og coache KAene til bedre resultater. I tråd med systemteori, som er grunnlaget for målstyring, så vektlegger lederne først og fremst de uformelle samtalene som redskap for å utvikle gode relasjoner med KAene og for å ha et trivelig arbeidsmiljø. Uformelle samtaler benyttes også av gruppelederne for å utøve personalledelse. De viser omsorg, følger opp sykefravær og disiplinierer gjennom de uformelle samtaler. De gir de daglige uformelle samtalene liten betydning i forhold til kunnskapsutvikling. Lederne uttrykker oppmerksomhet på at tett oppfølging gjennom deres tilstedeværelse i teamene bidrar til bedre resultatoppnåelse. Forskningen vår viser at gruppeledernes fysiske tilstedeværelse i teamene også skaper rom for at KAene kan benytte dem til å ha uformelle samtaler knyttet til egne kunnskapsbehov. For lederne handler dette mer om å være sammen i det daglige.

6.2.3 Pragmatisk bruk av teorikombinasjon

I teorien om kompleksitetsledelse av Uhl-Bien & Marion (2007a, 2007b, 2009) ser vi et forslag til hvordan vi kan kombinere målstyring og komplekse adaptive systemer. Vi velger å trekke inn teorien om komplekse responderende prosesser av Stacey (2008, 2012) som forklaringsmodell på hvordan meningsskaping og kunnskapsutvikling foregår innenfor komplekse adaptive systemer. Ved å benytte begge teoriene pragmatisk, mener vi å kunne se hvordan kunnskapsutvikling kan foregå gjennom komplekse responderende prosesser, samtidig som organisasjonen er basert på systemtenkning og målstyring. Stacey (2008, 2012) er tydelig på at det etter hans mening ikke er mulig å kombinere målstyring, som er den dominerende ledelsestenkingen i Norge i dag, med kompleksitetsteorier. Han begrunner det med de forskjellige ontologiske ståstedene. Disse har vi redegjort for i kapittel 3.4.3. Forskningen vår viser at dette lar seg gjøre i praksis. Det krever at man tilnærmer seg teoriene med en pragmatisk holdning, hvor man vektlegger nytteverdien av teoriene i praksis mer enn man vektlegger teoriene som styrende for praksis. Dette kan betraktes som en form for praktisk klokskap fra vår side som forskere, som Stacey (2012) etterlyser hos ledere.

6.2.4 Balanse mellom målstyring og selvorganisering

Da vi så de to teoriene i sammenheng, kunne vi benytte teorien om kompleksitetsledelse i analysen av forutsetningene for kunnskapsutvikling. Vi så da at avdelingen i praksis har kombinert byråkrati med kompleksitetsledelse. Målstyring utgjør byråkratiet, samtidig som de uformelle samtalene har rom til å vokse frem gjennom selvorganisering blant KAene. Det fører til at Kundeservice Bedrift i praksis har en balanse mellom målstyring og selvorganisering, særlig på grunn av den fysiske organiseringen og ledernes måte å lede på.

Komplekse responderende prosesser foregår i de uformelle samtaler. Kombinasjonen er utilsiktet fra ledernes side, men vi gjenkjenner likevel karakteristika fra modellen om kompleksitetsledelse. Uhl-Bien & Marion (se figur 17) foreslår en integrasjon av tre ledelsesfunksjoner for å få dette til. De tre er; *administrativ, tilpassende og fasiliterende* ledelse. Den administrative ledelsen fokuserer på justering og kontroll og er representert ved hierarkiske og byråkratiske funksjoner i organisasjonen. I vår case ser vi at avdelingslederen og gruppelederne ivaretar dette. De ivaretar den administrative ledelsen ved å sørge for at målstyringssystemet blir fulgt. De fasiliterer de komplekse responderende prosessene når de slipper frem de uformelle samtaler. Derimot er det ikke synlig at de fasiliterer overgangen mellom de selvorganiserte prosessene og byråkratiet.

6.2.5 Uformelle samtaler skaper annen type kunnskap enn formelle samtaler

Det formelle kunnskapsutviklingssystemet vektlegger kunnskaps *overføring* gjennom kurs og veiledning i forhold til både produkter, tjenester og kundebehandling på grunnlag av formelle tilbakemeldingssløyfer. Det ser ut som om det er erfaringslæring og mesterlære som foregår i de uformelle samtaler. Dette er en annen form for kunnskapsutvikling enn i de formelle samtaler. Det er kunnskap som utvikles sosialt, og er dermed kontekstuell, relasjonell og kroppsliggjort. Vi har inntrykk av at dette er en bivirkning av at gruppelederne fysisk sitter sammen med KAene i teamringene, selv om deres intensjon med plasseringen er en annen. Den uttalte hensikten med å sitte i teamringene er å kunne følge KAene tettere opp i forhold til måloppnåelse, og for å synliggjøre en viss grad av likeverdighet. Vi kaller det en bivirkning, fordi språket lederne bruker er systemteoretisk og fokusert på måloppnåelse.

6.3 Hvilke samtaleformer finner vi i kunnskapsutviklingssystemet?

Undersøkelsen viste at kunnskapsutviklingssystemet i hovedsak er formet omkring formelle samtaler, men at det i praksis også er mange uformelle samtaler. De to viktige formelle samtaler er TDP og ROS. Disse samtaler foregår mellom gruppelederne og KAene. Begge samtaler er først og fremst innrettet til å følge opp resultatmålene, men er også koplet inn mot kunnskapsutvikling. Gruppelederne trives ikke så godt med TDP samtalen, som de finner for rigid i strukturen, mens de liker å ha ROS samtaler, som er løsere. KAene derimot, mener at både TDP og ROS samtaler er gode, og at begge samtaler understøtter deres utvikling. De formelle samtaler er omkranset av uformelle samtaler, noe som kan tenkes å gi TDP og ROS samtaler større effekt.

Det viste seg at det foregikk mange uformelle samtaler i løpet av arbeidsdagen mellom så å si alle som var fysisk tilstede i avdelingen. Dette kom særlig frem i observasjonene. Det var tilrettelagt for noen av dem. Det gjelder samtaler mellom KAene og KUene og Kalvene. Samtaler med KUene og Kalvene, som foregår på KAene sitt initiativ, er beskrevet som en

del av det formelle kunnskapsutviklingssystemet. Samtalene dreier seg i hovedsak om de tekniske tjenestene og produktene.

Vi oppdaget også at det var mange uformelle samtaler i løpet av dagen KAene seg i mellom, både de nærmeste kollegaene i egen teamring og kollegaer som satt lengre borte. De første samtalene kommer i stand når den enkelte KAen har behov for å løse et problem for en kunde, mens kunden venter på linja. Da tar de ofte en rask prat med kollegaen ved siden av seg, før de vender tilbake til kunden. KAene reiste seg inn i mellom fra arbeidsstasjonen for å søke råd hos KAer lengre unna. Vi antar at de søker råd hos kollegaer, som de vet har den kunnskapen de selv trenger. De benytter hverandres erfaringsbaserte kunnskap. Disse samtalene er det tilrettelagt fysisk for, siden alle sitter så tett sammen på ett gulv. Samtidig fortalte gruppelederne at de ikke ønsker noe særlig vandring, men ser helst at KAene holder seg til stasjonene sine. De godtar korte turer på noen minutter.

KAene har også lett tilgjengelighet til gruppelederne. Gruppelederne sitter sammen med teamene sine og har ikke egne kontorer. Her foregår det mange korte uformelle samtaler i løpet av dagen. Dette beskriver gruppelederne som at de "er sammen med medarbeiderne i hverdagen". De ser ikke de uformelle samtalene i teamringene som en del av kunnskapsutviklingen.

6.4 Hva er sammenhengen mellom uformelle samtaler og kunnskapsutvikling?

De uformelle samtalene, som er igangsatt av KAene rundt problemløsning, kan ses på som en prosess over tid, hvor KAene henter erfaringer, råd og veiledning hos enten andre KAer, gruppeledere eller KUer og Kalver. Selv om samtalene tar kort tid av gangen, utgjør de til sammen en viktig læringsprosess. Slike samtaler er drevet av KAene sine behov for å mestre arbeidet sitt, og er nært knyttet til den praksisen de står midt i.

Alle teamene er sammensatt av KAer som er forskjellige med hensyn til alder, kjønn, hvor lenge de har sittet på "køa" og personlige egenskaper. Gruppelederne setter sammen teamene etter teammodeller, som skal sikre best mulig samarbeid og fremdrift. Selv om det ikke er gruppeledernes intensjon, så kan disse sammensatte teamene fungere som et miljø for erfaringslæring og mesterlære. De som har vært på "køa" lenge kan være mestere for de nye, og på den måten være rollemodeller og gi støtte. Alle KAene, med unntak av de helt nyeste, har erfaringer, som kan være nyttige for andre i teamet. De uformelle inneholder også muligheter for at KAene finner nye løsninger, som ingen enda har erfaringer med, fordi samtalene er improvisatoriske av natur.

KAene trenger hverandre for å bli gode. De trenger hverandres erfaringer, hverandres ekspertkunnskap, og de trenger å kunne tenke høyt sammen med andre når de får utfordringer fra kundene, som de ikke har umiddelbar løsning på. Det ser ut som om det ikke

er nok med det formelle kunnskapsutviklingssystemet. De uformelle samtaler kan tenkes å fungere som et slags "lim" i kunnskapsutviklingssystemet, hvor den generelle kunnskapen fra kurs og opplæring kan omformes til kontekstuell og prosessuell kunnskap i praksis.

KAene brukte også hverandre spontant i uformelle samtaler til å reflektere over særlig krevende utfordringer. Refleksjonene kunne omhandle tekniske løsninger, men kunne også være konsentrert om kundebehandling. Selv om en del av arbeidet på "køa" er standardisert, så er hver kunde ny, og KAene må kunne imøtekomme alle. Påloggingstid på køa reduserer muligheten for lange reflekterende samtaler. De har kun korte samtaler, som varer noen minutter. Disse kan ses som en serie småsamtaler som henger sammen i en prosess. Til sammen danner de grunnlag for utvikling av prosessuell kunnskap, som er erfaringsbasert, kontekstuell og kroppsliggjort.

Vi ser i praksis en kombinasjon av en teknisk rasjonell epistemologi i de formelle samtaler og komplekse responderende prosesser i form av de uformelle samtaler. Vi finner elementer av mesterlære og erfaringslæring i både de formelle og de uformelle coachingsamtaler. Samtidig mener vi å se at KAene benytter det rommet som finnes til selvorganisering av læringsprosesser. Dette gjør de når de beveger seg rundt i mellom egne og andre team, og henvender seg til hverandre, gruppelederne og KUene etter eget behov. Gruppelederne gjør det samme i forhold til utøvelse av ledelse når de griper uformelle anledninger til å snakke med KAene om deres atferd. Muligheten for dette ser ut til å oppstå på grunn av den fysiske organiseringen av arbeidsstasjonene, hvor alle teamene er på samme gulv. Dermed er det en mulighet for etablering av mange forbindelser på kryss og tvers mellom KAene, KUene og gruppelederne.

6.5 Hvilke forutsetninger i organisasjonen understøtter bruk av uformelle samtaler i kunnskapsutvikling?

Arbeidet er organisert slik at det tilrettelegger og understøtter uformell kunnskapsutvikling men vi har indikasjoner på at det er ubevisst og et resultat av lokale forhold.

Den fysiske tilretteleggingen hvor KAene sitter i tette teamringer med gruppelederne blant dem, og at alle teamringene er på samme gulv, er forutsetninger for at det oppstår uformelle samtaler. Likedan er det viktig at "kommandobrua" finnes på det samme gulvet, hvor det er lett tilgang til KUene, Kalvene og teknisk tilrettelegger. Her er det mulighet for mange forbindelser mellom medarbeidere og mellom medarbeidere og hjelpere, noe som ut fra kompleksitetsteori er grunnlag for selvorganiseringen av de uformelle samtaler.

Lederne ser ut til å bruke det handlingsrommet de har innenfor målstyringssystemet til å utøve ledelse på en måte som åpner for komplekse responderende prosesser gjennom de uformelle samtaler. Både avdelingslederen og gruppelederne vektlegger en opplevelse av likeverdighet mellom ledelse og medarbeidere et stykke på vei. De er opptatt av å være

respektfulle, troverdige og forutsigbare overfor KAene. Avdelingslederen er opptatt av resultatmål, og hvordan lederne kan støtte KAene til bedre måloppnåelse. Hun er romslig overfor både KAene og sine egne ledere, innenfor kravet om måloppnåelse. Inntrykket er at gruppelederne følger samme lederatferd overfor KAene. På denne måten oppstår et handlingsrom for KAene, hvor de selv etablerer "enkle regler", som muliggjør emergens i uformelle samtaler. Vi opplevde ro og disiplin blant de ansatte, selv om noen av gruppelederne tolket den samme oppførselen som barnslig og udisiplinert. De hadde anledning til å ta pauser når de selv ville, noe de gjorde få minutter av gangen. De hentet kaffe eller frukt, gikk en runde, satt et par minutter i sofaen eller på spill. Så gikk de tilbake til arbeidsstasjonen. Vi hørte dem si;. *"Vi tar ansvar for jobben vår"*. Denne "enkle regelen" har betydning for selvorganiseringen av uformelle samtaler blant KAene.

Det er utstrakt bruk av uformelle samtaler, både for faglig utvikling og for ledelsesutøvelse. Vi kan ikke finne dokumentasjon i intervjuene på at dette er bevisst for lederne. Det kan snarere se ut som om det er en bivirkning av måten de utøver målstyring på. Avdelingslederen har en "åpen dør" policy, som kan ha påvirket den fysiske utformingen av avdelingen, og som igjen kan ha skapt en åpenhet og tilgjengelighet mellom lederne og KAene. Hun uttrykker en lederatferd basert på at lederne og KAene står på lik linje.

6.6 Hvilken type kunnskap utvikles i de uformelle samtalene?

Gjennom analysen ser vi at det utvikles kunnskap i form av både tekne, som er oppgaveorientert og praksisbasert, og fronesis, som er praktisk visdom utviklet gjennom erfaring, i de uformelle samtalene (Irgens & Wennes, 2011 s.17). På Kundeservice Bedrift kan tekne være kunnskap om produkter og tjenester. Dette er en viktig del av KAene sitt grunnlag til å improvisere i samtalene med kundene. Fronesis er kunnskapen som ekspertene blant KAene har. Kunnskapen som utvikles i uformelle samtaler kan være en av disse, eller begge på en gang. Tekne kan være utgangspunkt for å bli til fronesis gjennom trening, erfaring og refleksjon og utøvelse av refleksivitet. Vi mener at KAer som er eksperter og som får høye NPS skår, har utviklet en dobbeltsidig kunnskap, som inneholder både tekne og fronesis.

Ettersom de uformelle samtalene er selvorganiserte og dermed også improvisatoriske i sin natur, er det mulighet for ideutvikling i disse. Kreativitet kommer i nettopp den typen springende, assosierende, spørrende og utforskende kommunikasjon som uformelle samtaler består av. Kunnskapen som ligger i nye ideer er gjerne både tekne og fronesis.

Praktisk klokskap kan utvikles i den uformelle delen av ROS samtalen og i de uformelle samtalene. Praktisk klokskap er den kunnskapen som en ekspert har etter å ha utviklet sin kunnskap gjennom erfaring, refleksjon og refleksivitet. Denne formen for kunnskap er kontekstuell, kroppsliggjort, sosial, vanskelig å artikulere og erfaringsbasert. Det er en

prosessuell kunnskap. Eksperten, som ikke behøver å følge regler og prosedyrer, men som har en intuitiv forståelse av hva som skal gjøres, viser praktisk klokskap.

6.7 Overførbarhet

Vi har undersøkt en arbeidsplass, som er målstyrt og hvor arbeidsoppgavene forsøkes lagt i standardiserte prosedyrer. Tross dette spiller uformelle samtaler en rolle i kunnskapsutviklingen. Når vi ser på arbeidsplassen med et prosessuelt kunnskapsperspektiv ser vi at arbeidsoppgavene heller ikke er helt standardiserte, men at det ligger et vesentlig element av improvisasjon i dem også. Ledere på arbeidsplasser, som kjenner igjen egen arbeidsplass i denne beskrivelsen, kan ha nytte av resultatene våre. Det å supplere forståelsen av kunnskapsutvikling fra å være overføring av kunnskap som en ting til også å være sosialt konstruert når mennesker snakker sammen kan bidra til flere læringsmuligheter i organisasjonen. For å få dette til må ledere tilrettelegge for møteplasser hvor mennesker kan snakke sammen, uten at dette blir forstått som unnasluntring og manglende disiplin.

Sammenhengen mellom den fysiske plasseringen av arbeidsplasser og muligheten for uformelle faglige samtaler som fører til kunnskapsutvikling er viktig på de fleste arbeidsplassene i dag. Det er en tendens på mange arbeidsplasser til å plassere medarbeidere og ledere i hver sine kontor. På denne måten blir kunnskapsutviklingsmiljøer, som tidligere blomstret i felles arbeidsrom, splittet. Det er vanskeligere å banke på en kontordør og be om en samtale enn å starte en samtale når man befinner seg i samme rom. Tidligere satt for eksempel ofte en gruppe lærere sammen i ett arbeidsværelse på skolen. Etter hvert som nye skoler bygges, så setter man av enkeltkontorer til lærerne. Man får et stillerom, hvor lærerne kan konsentrere seg. Her mister man noe som kan være like viktig, nemlig et støttende og utviklende uformelt kunnskapsutviklingsmiljø. Det kan tenkes at Kundeservice Bedrift har funnet en god oppskrift, hvor de tar utgangspunkt i fellesskapet som hovedsaken, og har stillerom og møterom i tillegg. Disse kan man benytte etter behov. Dette kan være viktig innsikt for alle som deltar i planlegging av nye arbeidsplasser – ledere, arkitekter, bedriftshelsetjenester, fagforeninger, osv.

Denne avhandlingen har vist at det er mulig å bruke målstyring på en måte som gir organisasjoner retning gjennom bruk av mål, samtidig som komplekse responderende prosesser kan vokse frem i de ustyrte og uformelle samtalerne. Det er mulig både å ha struktur og kontroll, samtidig som kreativitet, improvisasjon og innovasjon kan få plass. Konklusjonene våre er viktige for organisasjoner, som har behov for kunnskapsutvikling og innovasjon. De fleste store virksomhetene over en viss størrelse i Norge i dag ledes etter målstyringsprinsipper. Som vi har redegjort for, er målstyring basert på en teknisk rasjonell epistemologi. Organisasjoner som vektlegger målstyring for sterkt risikerer at medarbeiderne får for stramme rammer til at de uformelle samtalerne får plass. Når de ikke får plass, er mulighetene for ideutvikling som er grunnlaget for innovasjon mindre. Moderne organisasjoner vektlegger å ha myndiggjorte og kompetente medarbeidere. For at disse

medarbeiderne skal tilføre det lederne ønsker til organisasjonens utvikling er det nødvendig å vektlegge de uformelle samtaler like mye som de formelle.

Resultatene våre kan være nyttige for de store byråkatiene, som for eksempel NAV, som ser ut til å ha vanskeligheter med å finne balansen mellom styring gjennom teknisk rasjonalitet og fremvekst av konstruktive prosesser mellom saksbehandlere og befolkningen. Vi ser fortellinger i avisene i disse dager, om hvordan mennesker opplever at reglene får forrett frem for praktisk klokskap. Dette oppleves krenkende. Ved å gi rom for uformelle samtaler innenfor en viss struktur, kan det tenkes at samtaler av bedre kvalitet kan emergere.

Ikke minst så ønsker vi å benytte resultatene våre inn i våre egne organisasjoner, men på forskjellige måter.

Den ene av oss er lærer på videregående skole, og har begynt å tenke annerledes i klasserommet, både rundt læringsprosesser og samtaler. Elevsamtaler har blitt hyppigere og har fått en løsere struktur, hvor elevenes egenart og behov i enda større grad blir hørt. Læreren har blanke ark inn i samtalen. Klasseundervisningen legger enda mer vekt på at elevene kan benytte hverandre i læringsprosesser ved å slippe de uformelle samtaler mer frem i undervisningen. Forskingen reiser også tanker rundt forholdet mellom ledelsen og personalet. Hun har en økt bevissthet om betydningen av at ledelsen tilrettelegger for møtesteder hvor uformelle samtaler om pedagogiske utfordringer kan emergere.

Den andre er kommunalsjef i en liten kommune, som i liten grad har brukt teknisk rasjonalitet i organisering og ledelse. Krav fra myndighetene, særlig på helse-, omsorg- og velferdssektoren fører nå til innføring av måleindikatorer på kvalitet og målstyring. Kommunalsjefen tar innsikten fra forskningen tilbake til organisasjonen på flere måter. Den ene måten å gjøre dette på er å bidra til å balansere innføringen av målstyring og kvalitetssystemer. Målet er at systemene skal gi akkurat passe retning, mens handlingsrommene for de kompetente og engasjerte medarbeiderne får plass. Den andre praktiske anvendelsen er at hun som leder organiserer seg slik at hun deltar i så mange uformelle samtaler, både faglige og sosiale, som hun kan. På denne måten både påvirker hun utviklingen, og får anledning til å forstå organisasjonen bedre. Enda viktigere er at hun nå tilrettelegger for så mange koplinger som mulig, både innenfor og mellom sektorene.

Uformelle samtaler gir læringsutbytte for denne organisasjonen, uansett om man ser det i et systemtenknings- eller et kompleksitetsperspektiv. Det vil være nyttig for alle organisasjoner å gi fokus til uformelle samtaler som læringsarena.

6.8 Videre forskning

Det reiser seg flere spørsmål som vi ville ha valgt å utvikle til problemstillinger, hvis vi skulle forske videre ut fra denne avhandlingen. Den ene har vi allerede nevnt. Vi er nysgjerrige på innholdet i de uformelle samtaler som foregår i hverdagen, utover det vi kunne høre fra

observasjonsplassen vår. Vi kunne tenkt oss å gjøre en mikroanalyse av de forskjellige samtaler i en gitt tidsperiode. Det ville kunne underbygge resultatene av denne studie. Et annet spørsmål er hvorvidt de uformelle samtaler bidrar til den resultatoppnåelsen som Kundeservice Bedrift har opplevd siden de innførte ROS samtaler. Vi er nysgjerrige på om det er kombinasjonen av ROS samtaler og de uformelle faglige samtaler i teamringene som har hatt effekt. Dette kan utforskes gjennom en spørreundersøkelse blant KAene, som blir oppfulgt av intervjuer.

Det hadde også vært interessant å undersøke videre om uformelle samtaler har betydning i helt andre typer av organisasjoner. Etter å ha konkludert på denne undersøkelsen, har vi en mistanke om at dette kan være tilfellet. Dette kan gjøres i en komparativ studie mellom forskjellige organisasjoner.

7 Våre refleksjoner over læringsprosessen

"How are we making sense of ourselves and how do we go on from here?" (Shaw, 2002, s.157)

Prosessen vår frem til avslutning av denne avhandlingen har påvirket oss sterkt, både personlig og profesjonelt. Det at vi har vært to forskere har både vært krevende og inspirerende. Vi opplevde hvordan uformelle, springende og mange ganger kaotiske samtaler bidro til ny innsikt, som igjen trigget oss videre. Samtalene var ikke planlagt på forhånd, annet enn at vi planla å sette oss sammen. Mange ganger så vi på hverandre og spurte; Hvordan gjør vi dette, da? Det endte alltid med at vi gikk i gang, og gjorde noe annet enn det vi hadde foreslått for hverandre. I ettertid så vi at vi hadde gjort noe klokt som brakte oss videre, men det var noe annet enn det vi kunne se på forhånd.

Mange ganger dreide det seg om å utvikle nye måter å snakke om ting på. Det krever nettopp improvisasjon. Vår egen prosess har vært preget av mange samtaler oss i mellom for å finne ord til å uttrykke den forståelsen vi kjenner i kroppen, men ikke klarer helt å uttrykke. Vi har måttet utvikle nye måter å snakke om kommunikasjon, samtaler og det å være i livet på.

Vi har trent oss til å se flere perspektiver i hverdagssamtalene. Konsekvensen av dette er at vi stiller flere spørsmål, tenker mer åpent om det som blir sagt til oss, og vi velger mer bevisst hva vi følger opp i samtalen for å utvikle forståelsen videre.

Vi har også oppdaget betydningen av direkte personlig kommunikasjon gjennom samtaler, hvor man i en hektisk hverdag lett kan velge kjenne, og særlig digitale kommunikasjonsmåter. På grunn av fordypningen vår i teorien om komplekse responderende prosesser ser vi nå de "politiske" spillene som omgir oss i hverdagen. Vi ser tydeligere inkluderings- og ekskluderingsmønstrene når de utspiller seg.

Profesjonelt har det endret oss i en sånn grad at mennesker rundt oss har oppdaget dette. Det er mer elevaktivitet i klasserommet enn før. Refleksjon og læring er i fokus på nye måter. Enkelte elever har bemerket det. Medarbeidere i helse-, omsorg- og velferdsseksjonen gir også tilbakemeldinger. De ser at kommunalsjefen tilrettelegger for at medarbeiderne har rom for å utvikle tjenestene sammen gjennom samtaler i forskjellige fora.

Til sist vil vi trekke frem begrepet praktisk klokskap. Dette begrepet har festet seg hos oss. Vi ønsker nå å utøve praktisk klokskap i forhold til menneskene vi relaterer oss til. Ettersom vi har forstått hvordan vi kan utvikle praktisk klokskap gjennom refleksjon og refleksivitet, har vi sett etter muligheter for å trene på disse ferdighetene.

8 Referanseliste

Adresseavisen, 6.mai 2013. *Møter er jobbets tidstyv.*

Adresseavisen, 22.mai 2013. *Møter – en tidstyv?*

Argyris, C. (1990). *Overcoming Organisational Defences. Facilitating organisational learning.* Boston: Allyn and Beacon.

Argyris, C. og D. Schön. (1978). *Organisational learning: A theory of action perspective.* Reading., Mass.,: Addison-Wesley.

Barrett, F.J. (1998). "Creativity and Improvisation in Jazz and Organizations: Implications for Organisational Learning." *Organisational Science*, Vol. 9, September – October 1998: 605 – 621.

Becker, H.S. (1998). *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing it.* Chicago: University of Chicago press.

Bhaktin, M.M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin, Texas: University of Texas Press.

Blackler, F. (1995). *Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation.* *Organization Studies*, 16/6:1021-1046.

Blumer, H. (1998). *SYMBOLIC INTERACTIONISM. PERSPECTIVE AND METHOD.* Berkley and Los Angeles, California: University of California Press.

Bohm, D. (1985). *Unfolding Meaning.* Loveland. Colo: Foundation House.

Børve, H. E. (2011). *Kunnskapsledelse i globale organisasjoner.* i Irgens, E. J & Wennes, G.(red.)(2011). *KUNNSKAPSARBEID – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner.* Bergen. Fagbokforlaget. s.90 - 104

Carley, K., & Hill, V. (2001). Structural change and learning within organizations. In A. Lomi & E. R. Larsen (Eds.), *Dynamics of organisational societies*. Cambridge, MA: AAAI/MIT Press.

Carley, K., & Lee, J. S. (1998). Dynamic organizations: Organisational adaptation in a changing environment. *Advances in Strategic Management: A Research Annual*, 15: 269–297.

Csikszentmihalyi, M.(1992, 2002). *FLOW. The classic work on how to achieve happiness.* USA: Harper & Row.

Cook, S., & Brown, J. (1999). *Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organisational Knowledge and Organisational Knowing*, *Organization Science*, 10/4: 381 - 400.

- Cook, S.D.N. og Yanow, D. (1993). "Culture and Organisational Learning". *Journal of Management Inquiry* 2 (4): 373 – 90.
- Cronk, G. (2005). "George Herbert Mead (1863 – 1931)". *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Tilgjengelig: <http://www.iep.utm.edu/mead/> [2013, 13 juni].
- Craib, I. (1997). *Classical Social Theory: An Introduction to the Thought of Marx, Weber, Durkheim, and Simmel*. Oxford: Oxford University Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Picador.
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. London: Heinemann.
- Deci, E. L. & Flaste, R. (1995). *WHY WE DO WHAT WE DO. Understanding Self-Motivation*. London: Penguin Books.
- Dehlin, E. (2011). "Klokskapens pragmatikk – om kunnskapslederrollen". I Irgens, E. J. og Wennes, G. (red.) *KUNNSKAPSARBEID – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 62 – 75.
- Dehlin, E. (2008). *The Flesh and Blood of Improvisation. A Study of Everyday Organization*. Doctoral Thesis. Trondheim: NTNU
- Dehlin, E. (2006). "Teori i kjøtt og blod: God ledelse er improvisasjon!" Steinsholt, Kjetil (red.) og Sommerro, Henning (red.) *IMPROVISASJON. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. Damm & Søn AS, s. 261- 280.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.
- Dreyfus, H. og S. (1999). Mesterlære og ekspertenes læring. i Nielsen, K og Kvale, S (red). *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal ad Notam. Kap 3,s 52-70
- Drucker, P. (1959). *Landmark of Tomorrow. A Report on the New Post Modern World*. New York: Harper.
- Ekman, G. (2004). *FRA PRAT TIL RESULTAT – om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Elias, N.(1970). *What is Sociology?* New York: Colombia University Press.
- Elias, N. (1989). *The Symbol Theory*, London: Sage Productions.
- Elias, N. & Scotson, J. (1994). *The Established and the Outsiders*. London: Sage.
- Elkjær, B. (2004). "Organisational learning – "the third way". *Management learning*, 35 (4): 419 – 434.

- Empson, L. (2001a). "Introduction: Knowledge Management in Professional Service Firms", *Human Relations*, 54/7:811-817.
- Fischer, G & Sortland, N. (2001). *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsberg, B., A. Lundmark & M. Wåglund. (1989). *Behovsanalyse etter IPF- modellen – en handledning*. IPF – rapport nr 7. Uppsala: IPF.
- Frenkel, S., Korczynski, M., Donohue, L. & Shire, K.(1995). *Re-constituting Work: Trends Towards Knowledge Work and Info-normative Control*
- Gherardi, S., Nicolini, D. og Odella, F. (1998). "Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. The Notion of Situated Curriculum." *Management Learning* 29 (3):237 – 97.
- Gjerde, S. (2003). *coaching. hva, hvorfor, hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gold, R. R. (1958). *Sociological Field Observations*, *Social Forces*, 36: 217 -223
- Goodwin, B. (1994). *How the Leopard Changed its Spots*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Gotvassli, K-Å. (2011). "Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser?" I Irgens, E.J. og Wennes, G. (red.) *KUNNSKAPSARBEID – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget, s.42 – 61.
- Grennes, C.E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner. Innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker*. Oslo: abstrakt forlag.
- Grennes, C.E. (2007). *Hva er effektiv kommunikasjon?* Forsvarets Institutt for Ledelse/ Psykologisk Institutt, UiO. Tilgjengelig: <http://premium.docstoc.com/docs/117472962/Hva-er-effektiv-kommunikasjon-PSY2400-20-mars-2007-Carl-Erik-Grenness-Forsvarets-Institutt-for-Ledelse-Psykologisk-Institutt-UiO-Hovedmodell-for-effektiv> [2013, 13. juni].
- Hager, P. (2004). "Conceptions of Learning and Understanding Learning at Work." *Studies in Continuing Education* 26 (1):3 – 7.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge Management in organizations*, Oxford University Press.
- Homans, G.C. (1950). *The human group*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2006). "Nødvendig eller uansvarlig?" i Steinsholt, K & Sommerro, H (red.) *IMPROVISASJON. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W. Damm & Søn AS, s. 281 - 308.

- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J & Wennes, G. (red.)(2011). *KUNNSKAPSARBEID – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Isebakke, J. (2007). *Kommunikasjon I lys av en interaksjonstilnærming. Watzlawick, Bavelas & Jacksons kommunikasjonsteori*. Hovedoppgave i Pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Høyskoleforlaget.
- Jacobsson, B. og Sahlin-Andersson, K. (1995). *Skolan och det nye verket*. Stockholm: Nerenius & Santérus Förlag.
- Jensen, Siggaard, S; Mønsted, M og Fejfer Olsen, S. (2004). "Viden, ledelse og kommunikation." København: *Samfundslitteratur*. kap. 3, s. 37-72 («Forskellige syn på viden og videndeling»)
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, S. O. (2011). *MYTER OG ERFARINGER OM LEDELSE. Et kompleksitetsperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kauffman, S.A. (1993). *At Home in the Universe*. New York: Oxford University Press.
- Kauffman, S.A. (1995). *Dynamic Patterns: The Self-organization of Brain and Behavior*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning, experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, S. (1992). *Artificial life: The quest for new creation*. New York: Random House.
- Lind, M. (2005). "Samtaleanalyse: hva – hvordan - hvorfor?" I *Norsk tidsskrift for logopedi*, nr. 4, 2005: 5 – 8.
- Luoma, J., Hämmäläinen, R.P., & Saarinen, E. (2007). *Coping with complexity: Systems thinking, complex responsive processes, and systems intelligence*. Systems Analysis Laboratory. Helsinki University of Technology
- Mead, G.H. (1914). The Psychological Basis of Internationalism. *Survey*, XXIII: 604-7.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society*. London: The university of Chicago press.

- Mead, G. H. (2011). *The Social Self*. www.all-about-psychology.com. Kindle edition.
- Nerdrum, P. (1998). *Mellom sannhet og velferd: Ethiske dilemmaer i forskning belyst ved et eksempel*. Notat. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H & Swan, J. (2002). *Managing Knowledge Work*. Houndmills. Palgrave.
- Nielsen, F. S. (1996). *Nærmere kommer du ikke. Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review* nov.-des.: 96 – 104.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer* 4.opplag. Oslo: Abstrakt forlag
- Olberg, D. (2005). *Callsenter – Kundeservice Bedrift under omorganisering?* (Fafo-notat 2005:8). Tilgjengelig: <http://www.fafo.no/pub/> , [2013, 9 juni]
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Polanyi, M. (1960). *The Tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Ray, T.S. (1992). "An approach to the synthesis of life." G.C. Langton, C. Taylor, J. Doyne – Farmer and Rasmussen, S (red.). *Artificial Life II, Santa Fe Institute, Studies in the Sciences of Complexity*, bind 10, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Rennemo, Ø. (2006). *LEVÉR OG LÆR. AKSJONSBASERT UTVIKLING I RESULTATORIENTERTE ORGANISASJONER*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossen, E. (2010). *Samhandling for 40.000 ansatte*. Tilgjengelig: www.digi.no/838113/samhandling-for-40-000-ansatte. [2013, 21. april]
- Roy, D. (1954). Efficiency and "the fix": Informal intergroup relations in a piecework machine shop. *American Journal of Sociology*, 60: 255 – 266.
- Sawyer, R. K. (2001). *CREATING CONVERSATIONS. Improvisation in Everyday Discourse*. New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Scharmer, O. C. (2009). *Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social Technology of Presencing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Schein, E. (1973). *Professional Education*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: forlaget Klim.

- Seale, C. (1999). "The Quality of Qualitative Research". London: Sage.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. et al. (1999). *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shannon, C .E. & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Shaw, P. (2002). *Changing Conversations in Organizations. A complexity Approach*. New York: Routledge.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities: Constructing Life through Language*, Thousand Oaks, CA: Sage Productions.
- Shotter, J & Katz, A. M. (1996). *Hearing the patient`s "voice": toward a social poietics in diagnostic interviews*, *Social Science and Medicine* 46:919 -931.
- Sorknes, I. (2009). *Hvordan Telenor som selskap tar i bruk Unified Communications*. Tilgjengelig:<https://www.google.no/search?q=ivar+sorknes+telenor&oq=ivar+sorknes&aqs=chrome.1.57j0.3994j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [2013, 21. april]
- Sorknes, I. (2010). Telenors interne UC løsning: Way of Work - IDG. Tilgjengelig: https://www.google.no/search?q=sorknes&oq=sorknes&aqs=chrome.0.57j0l3.14835j0&sourceid=chrome&ie=UTF8#sclient=psyab&q=ivar+sorknes+telenor&oq=ivar+sorknes&gs_l=serp.1.1.0j0i30.6062.6549.0.8382.5.5.0.0.0.0.69.292.5.5.0...0.0...1c.1.17.psyab.LIZPyu8UDrY&pbx=1&bav=on.2.or.r_qf.&bvm=bv.47883778,d.bGE&fp=bb9b01ad7f69e1&biw=1280&bih=709 [2013, 15. juni]
- Stacey, R.D. (1999). *Strategic Management & Organisational Dynamics: The Challenge of Complexity*. New York: Financial Times Prentice Hall.
- Stacey, R.D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stacey, R,D. (2012). *TOOLS AND TECHNIQUES OF LEADERSHIP AND MANAGEMENT. Meeting the challenge of complexity*. New York: Routledge.
- Strandberg, L. (2007). *VYGOTSKY I PRAKSIS. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo. Gyldendal norsk forlag.
- Suchman, L. (2003). Organizing Alignment: The Case of Bridge-Building. I Nicolini, D. (ed.). *Knowing in Organizations: A Practice- Based Approach*. London: M.E.Sharpe

- Svensson, L.G. (1989). "Teori och praktikk i professionellas vardasarbete". I *Kampen om yrkesutövningen, status och kunskap*, Selander, S. (red.), s. 183 – 210. Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *KVALITATIVE FORSKNINGSMETODER i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thornbury, S & Slade, D. (2006). *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Tsoukas, H. (1996). The Firm as a Distributed Knowledge System: A Constructionist Approach. *Strategic Management Journal*, 17, Winter Special Issue: 11-25
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. (red.) (2007a). *Complexity Leadership: Part 1. Conceptual Foundations*
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly* 18: 298 – 318. Tilgjengelig: www.sciencedirect.com. [2013, 23. april].
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. (2007b). Paradigmatic Influence and Leadership: The Perspectives of Complexity Theory and Bureaucracy Theory i Hazy, J.K & Goldstein, J.A. & Lichtenstein, B.B. (red.) *Complex Systems Leadership Theory. New Perspectives from Complexity Science on Social and Organisational Effectiveness. A volume in the Exploring Organisational Complexity Series. Volume 1*, s. 143 – 159. Mansfield, MA, USA: ISCE Publishing.
- Uhl-Bien, M. & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. *The Leadership Quarterly* 20: 631 – 650. Tilgjengelig: www.sciencedirect.com. [2013, 23. april].
- Valmøt, O. R. (2010). *Håper på WoW-effekt*. Tilgjengelig: <http://www.tu.no/it/2010/03/19/haper-pa-wow-effekt> [2013, 21. april]
- von Krogh, G. & Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: N.W. Damm & søn.
- Vygotsky, L.S. (1962): *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Waldrop, M. M. (1992). *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Chaos*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Watzlawick, Ph.D; Bavelas, J.; Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York, London: W.W. Norton & Company.

Wennes, G. (2011). *Lidenskapelig kunnskapsarbeid*. i Irgens, Eirik J & Wennes, Grete (red.) (2011) *KUNNSKAPSARBEID – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen. Fagbokforlaget. s. 124 - 140

Wheatley, M. J. (2009). *Å MØTE HVERANDRE. Enkle samtaler for en bedre fremtid*. Oslo: Flux forlag.

Wilkinson, S. (2004). Focus group research, i Silverman, D. (red) *Qualitative research: Theory, method, and practice*, 177 -199. Thousand Oaks: Sage.

Zhichang, Z. (2007). "Complexity Science, Systems Thinking and Pragmatic Sensibility". *Systems Research and Behavioral Science. Syst. Res.* 24, 445^464(2007). Tilgjengelig: inWiley InterScience (<http://www.interscience.wiley.com>) DOI:10.1002/sres.846 [2013, 5. mai].

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Guide til samtaler på "blåbærtur"

1. Hva tenker du når jeg sier; "systematiske samtaler som lederverktøy"?
2. Hvilken type samtaler har du på en systematisk måte med medarbeiderne dine?
3. Hvor ofte har du samtalene?
4. Hvordan legger du samtalene opp?
5. Hva ønsker du å få ut av samtalene?
6. Hva får du ut av dem?
7. Hva tror du medarbeiderne får ut av dem?
8. Hvilke problemer ser du i slike samtaler?
9. Kan du bruke samtalene som et lederverktøy?

3.12.12

9.2 Vedlegg 2: Samtalematrikse

Vi antar at en samtale må ha tre "turns" for at det kan kalles en samtale. Det vil si at det utveksles tre replikker før samtalen avsluttes. Kan du i løpet av neste uke krysse av hvor mange "treff" du har innen de ulike kategoriene samtale? (fra 5.febr – 12.febr)?

	Tirs 5.2	Ons 6.2	Tors 7.2	Fre 8.2	Man 11.2
Formelle samtaler/ faglig	Ledermøte hos Astrid fra 9- 12 faglig	Oppfølgingssamtale vedr sykemeldt ansatt TDP	Team møte (de første 20 – 30 min) TDP Ledermøter - drift	TDP samtaler	Ledermøte fra kl 12 Opplæring Oppsummering av resultat
Spontane samtaler/ faglig	2 – 3 gang pr dag når Gruppeleder sitter ved team	2 – 3 gang pr dag når Gruppeleder sitter ved team	2 – 3 gang pr dag når Gruppeleder sitter ved team	2 – 3 gang pr dag når Gruppeleder sitter ved team Quiz, Gruppeleder gjennomfører quiz med sine team	Reiser seg opp for å skryte av teamet Samtale med KU om opplæring/kurs 2 – 3 gang pr dag når Gruppeleder sitter ved team
Formelle samtaler/ sosiale eller annet	Rykte om at KA skal slutte – tar en samtale om det	KA ringer om dødsfall i familien	Teammøte (de siste 40 – 30 min) Samtale med KA om dødsfallet		
Spontane samtaler/ sosiale eller annet	Ledermøte hos Astrid 8-9 sosialt KA ønsker en samtale om private utfordringer		Ringer opp syk medarbeider	Masse prat om teamfest Samtale med KA som «suller» rundt i lokalet	«debriefing» av team festen En KA holdt på med spilleliste på mobil, fikk beskjed om å gjøre dette hjemme

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til Telenor, tirsdag 12.februar

Innledning:

Det er innført et system med ni formelle korte samtaler og en medarbeidersamtale i året for å øke effektivitet og produktivitet.

Hva forstår du med begrepet samtale?

Hva er formålet med samtaler?

Hva vektlegges mest i samtalene sett fra lederens ståsted?

Hvilken opplæring og/eller trening har du selv til å gjennomføre disse samtalene best mulig?

Mer om samtale:

- 1) Hvordan bidrar samtalene til kunnskapsutvikling i Telenor?
- 2) Hva tenker du om sammenhengen mellom samtaler og kunnskapsutvikling?
- 3) Hva tenker du når jeg sier samtaler og (leder)verktøy?
- 4) Hva tenker du når jeg sier makt og samtaler?
- 5) Hva tenker du om sårbarhet i samtaler?
- 6) Hva tenker du om "tillit" i forhold til samtaler?
- 7) Hvilken rolle har kreativitet i samtalene på Telenor?

9.4 Vedlegg 4: Notater til observasjon

a) Ved teambordet:

- 1) Hva er det som foregår her?
- 2) Hva gjør aktørene
- 3) Hvordan er romplassering og bordplassering
- 4) Hvor sitter lederen?
- 5) Hvem samhandler med hvem?
- 6) Hvordan starter de uformelle samtalene?
- 7) Hva handler samtalene om?
- 8) Foregår det kunnskapsutvikling?
- 9) Hvordan prater de med hverandre?
- 10) Hvordan opplever jeg det å observere?

b) Ved sofakrok:

1. Hva foregår her?
2. Hvor mange aktører sitter her?
3. Er det noe diskurs?
4. Hvilke tema snakkes det om?
5. Hvordan starter de uformelle samtalene?
6. Foregår det kunnskapsutvikling?
7. Hvordan prater de med hverandre?
8. Hvordan opplever jeg det å observere?