

Utvikling av reflekterte praktikere i Coop Sambo

Virkninger av refleksjonsbasert kunnskapsutvikling i en
strukturorientert virksomhet

Av
Lars Arve Jakobsen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København/
Danmarks Pædagogiske Universitet for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2008



FULLMAKTSERKLÆRING – MASTERA VHANDLING

Sett ett kryss:

- Jeg ønsker at min avhandling skal være allment tilgjengelig
- Min avhandling må bare lånes ut etter samtykke i hvert enkelt tilfelle
- Min avhandling inneholder taushetsbelagte opplysninger og er derfor ikke tilgjengelig for andre

Dato: _____ Navn: _____

FORORD

Mastergradsstudiet har vært en lærerik prosess og jeg har blitt tilført ny kunnskap som har gitt større bevissthet rundt betydningen av læringsprosesser i virksomheter. For meg har den viktigste lærdommen vært at det finnes flere veier mot gode løsninger, og at potensialet til dette ligger i forståelsen for hvilke prosesser som kan utløse ny kunnskap.

Målsettingen med masterstudiet har vært å utvikle studentene til reflekterte praktikere. I mitt tilfelle har studiet blitt gjennomført parallelt med at jeg har vært i en heltidsjobb som leder i Coop Sambo. Dette har gitt en fin mulighet til bruke egen jobbsituasjon som speil mot teorien i studiet. Samlet sett opplever jeg at denne kombinasjonen har åpnet for praksisnære refleksjoner, og ført til større forståelse for de ulike teoretiske fagområdene.

Takk til alle som har bidratt med innspill i skriveperioden. Jeg vil spesielt takke Eirik J. Irgens for konstruktiv veiledning. Til sist vil jeg rette en takk til Coop Sambo som har bidratt med ressurser og nyttige tilbakemeldinger i hele studietiden.

Bodø, 27 august 2008

Lars Arve Jakobsen

SAMMENDRAG AV OPPGAVEN

Målsettingen med masteroppgaven er å undersøke om ledertreningsprogrammet i Coop Sambo stimulerer til utvikling av reflekterte praktikere. Videre er det et mål med oppgaven å synliggjøre om det finnes organisatoriske forhold ved Coop Sambo som hemmer eller fremmer en slik kunnskapsutvikling.

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført et casestudium. I undersøkelsen er det hentet inn data fra tre ulike kilder. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitative intervjuer der seks av deltakerne ble valgt som respondenter. Videre benyttes metodetriangulering for å verifisere funnene i intervjuene. I den forbindelse ble det sendt ut en spørreundersøkelse til alle deltakerne, samt at jeg har brukt programevalueringene som en støttekilde til intervjuene. Resultatene fra undersøkelsen blir drøftet opp mot organisasjonsteori og kunnskapsteori. Til sist blir funnene lagt inn i SECI modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Hensikten med å bruke denne kunnskapsmodellen skape et helhetlig bilde av kunnskapsutviklingen i ledertreningsprogrammet.

Resultatet av undersøkelsen og drøftingen av funnene viser at ledertreningsprogrammet på noen områder stimulerer til utvikling av reflekterte praktikere. Først og fremst gjennom et undervisningsopplegg som tilbyr en arena deltakerne opplever som kunnskapsfremmende. Spesielle kurssteder og den praktisk orienterte undervisningsmetodikken er blant de faktorene som trekkes fram i denne sammenhengen. Oppgaven har også vist at det trolig finnes faktorer i basisorganisasjonen som virker hemmende. Det er sannsynlig at Coop Sambos hierarkistiske og strukturorienterte oppbygging kan redusere mulighetene for utvikling av reflekterte praktikere. På samme måte som Coop Sambos organisatoriske kjennetegn kan framstå som en trussel, kan de også virke stimulerende på kunnskapsprosesser. Dette forklares med at reflekterte praktikere vil bruke nye dilemmaer som refleksjonsgrunnlag, og gjennom dette sannsynligvis utfordre eksisterende normer i bedriften.

Oppgaven har gitt noen svar, men har samtidig etterlatt seg nye spørsmål. Noen av svarene vil ha direkte betydning for det videre arbeidet med kunnskapsutvikling i Coop Sambo, mens noen av funnene avdekker nye dilemmaer som kan danne grunnlag for framtidige læringsprosesser.

SUMMARY

The aim of this master thesis is to assess whether the special training program for leaders in the main organization Coop Sambo stimulates the development of reflective practitioners. An additional objective is to evaluate whether there are elements in the way Coop Sambo is organized, inhibiting or encouraging such development of knowledge.

In order to illustrate the problem, a case study has been carried out. The case study is based on data from three different sources. I have chosen to use qualitative interviews and picked six of the participants as respondents. The data triangulation method was used to verify the results of the interviews. In order to accomplish this, a quantitative survey was sent out to the participants. In addition to both interviews and survey, the programme evaluations have been used as a supportive source. The outcome of the research is discussed using theories of organization and knowledge. Finally the results are fed into the SECI-model (Nonaka & Takeuchi, 1995). Application of this knowledge model enables presentation of a total picture of knowledge development in the training program.

The results of the research and the discussion of the data, indicate that the training programme does in some fields stimulate the development of reflective practitioners. This is particularly the case with learning methods offering the participants an arena they find supportive to knowledge. Special locations chosen in order to stimulate learning, and action learning methods are especially relevant in this context. The thesis also reveals that inhibiting factors probably exist in the core of the organization structures. It seems probable that the hierarchy and the structural outline of Coop Sambo may reduce the ability to develop reflective practitioners. In the same way that the organizational features of Coop Sambo may appear a threat to these practitioners, the case study reveals that these features can stimulate knowledge development. This can be explained by the fact that reflective practitioners will use new dilemmas as a basis for their reflection, and through this, challenge existing standards in the main organization.

The master thesis has provided some answers, but at the same time brought up some new issues. Some of the answers in my study will have immediate significance for further work on knowledge development in Coop Sambo. Some of the results, on the other hand, leave new dilemmas - thus providing the basis for future learning processes.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	10
1.1. PROBLEMSTILLING	11
1.2. OPPGAVENS OPPBYGGING	11
2. TEORI	13
2.1. ORGANISASJONSTEORI	13
2.1.1. <i>Bruk av metaforer</i>	13
2.1.2. <i>Metaforen "organisasjoner som maskiner"</i>	14
2.1.3. <i>Metaforen "organisasjoner som hjerne"</i>	15
2.2. KUNNSKAPSTEORI	16
2.2.1. <i>Forskjellige kunnskapsperspektiver</i>	17
2.2.2. <i>Kunnskapstyper</i>	19
2.2.3. <i>Kunnskap og kultur</i>	21
2.2.4. <i>Sammenhengen mellom uttalte teorier og bruksteorier</i>	21
2.3. Å SKAPE KUNNSKAP	22
2.3.1. <i>Å utvikle en "kunnskapshjelpende kontekst"</i>	23
2.3.2. <i>SECI modellen</i>	24
2.3.3. <i>Kritikk av SECI modellen</i>	26
2.4. KUNNSKAPSUTVIKLING GJENNOM REFLEKSJON	27
2.4.1. <i>Refleksjonsprosesser</i>	27
2.4.2. <i>Forhold som påvirker refleksjonsprosesser</i>	28
2.4.3. <i>To typer refleksjonsprosesser</i>	28
2.5. KUNNSKAPSSYN MED ROTFESTE I REFLEKSJON	29
2.5.1. <i>Utvikling av reflekterte praktikere gjennom aksjonslæring</i>	29
2.5.2. <i>Læring</i>	30
2.5.3. <i>Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring</i>	31
3. VIRKSOMHETS BESKRIVELSE	33
3.1. ORGANISATORISKE KJENNETEGN VED COOP SAMBO	33
3.2. LEDERTRENINGSPROGRAMMETS OPPBYGGING	35
3.2.1. <i>Kunnskapsstigen i ledertreningsprogrammet</i>	36
3.2.2. <i>Valg av kurssteder og tilrettelegging</i>	37
3.2.3. <i>Bruk av teori i ledertreningsprogrammet</i>	37
3.2.4. <i>Praktiske øvelser</i>	38
3.2.5. <i>Egen praksis som kunnskapsbank</i>	38
3.2.6. <i>Coaching</i>	38
3.2.7. <i>Refleksjon som virkemiddel for læring</i>	39
4. METODE OG EGEN FORSKNING	41
4.1. VITENSKAPLIG FORANKRING	41
4.1.1. <i>Den hermeneutiske fortolkningslære</i>	41
4.2. BESKRIVELSE AV FORSKNINGSSTRATEGI	42
4.2.1. <i>Kvalitativ versus kvantitativ metode</i>	43
4.2.2. <i>Metodetriangulering</i>	45
4.2.3. <i>Valg av forskningsstrategi</i>	45
4.3. FORSKNINGSDESIGN - CASESTUDIE	46
4.4. GJENNOMFØRING AV CASESTUDIET	47
4.4.1. <i>Krav til empiri</i>	47
4.4.2. <i>Konstruksjonsvaliditet</i>	48
4.4.3. <i>Intern validitet</i>	49
4.4.4. <i>Ekstern validitet</i>	50
4.4.5. <i>Reliabilitet</i>	50
4.5. FASER I CASESTUDIET	51
4.5.1. <i>Første fase - Forberedelse mot innhenting av data</i>	51
4.5.2. <i>Andre fase - Innsamling av data</i>	55
4.5.3. <i>Tredje fase - Analyse av data fra casestudiet</i>	56
4.5.4. <i>Fjerde fase - Komponering av casestudierapport</i>	57

4.6.	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER RUNDT CASESTUDIET	57
4.6.1.	<i>Etikk og verdisyn</i>	57
4.6.2.	<i>Styrker og svakheter med undersøkelsen.....</i>	58
4.6.3.	<i>Foreløpig oppsummering av datainnsamlingen.....</i>	59
5.	PRESENTASJON AV FUNN OG DRØFTING	61
5.1.	FORSKNINGSPØRSMÅL 1 – ORGANISATORISKE KJENNETEGN	61
5.1.1.	<i>Coop Sambos organisatoriske kjennetegn.....</i>	61
5.1.2.	<i>Ledertreningsprogrammets kjennetegn.....</i>	63
5.1.3.	<i>Kritikk av drøftingen</i>	65
5.1.4.	<i>Oppsummering forskningsspørsmål 1</i>	66
5.2.	FORSKNINGSPØRSMÅL 2 – LEDERTRENINGSPROGRAMMET SOM KUNNSKAPSARENA	69
5.3.	DEL 1 – DEN KUNNSKAPSHJELPENDE KONTEKSTEN	69
5.3.1.	<i>Ledertreningsprogrammets kunnskapsfokus</i>	69
5.3.2.	<i>Vurdering av betingelser for utvikling av kunnskap.....</i>	70
5.3.3.	<i>Kritikk av drøftingen</i>	78
5.3.4.	<i>Oppsummering forskningsspørsmål 2 – del 1</i>	79
5.4.	DEL 2 – REFLEKSJON SOM VIRKEMIDDEL FOR Å UTDANNE REFLEKTERTE PRAKTIKERE	80
5.4.1.	<i>Refleksjonsprosesser i ledertreningsprogrammet</i>	81
5.4.2.	<i>Kritikk av drøftingen</i>	93
5.4.3.	<i>Oppsummering forskningsspørsmål 2 – del 2</i>	94
5.5.	SAMMENSTILLING AV FUNN I SECI-MODELLEN	96
5.5.1.	<i>Anvendelse av SECI modellen i praksis</i>	96
5.5.2.	<i>Oppsummering av funnene ved hjelp av SECI modellen.....</i>	99
6.	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	101
6.1.	SAMMENSTILLING AV FORSKNINGSPØRSMÅLENE – ENDELIG KONKLUSJON.....	103
6.2.	BEGRENSNINGER I OPPGAVEN	104
6.3.	REFLEKSJONER I ETTERKANT AV OPPGAVEN	105
6.3.1.	<i>Anbefalinger og veien videre.....</i>	106
LITTERATURLISTE	107	
LISTE OVER FIGURER	110	
LISTE OVER TABELLER.....	110	
	<i>Vedlegg til masteroppgave - driftsoppfølging</i>	111
	<i>Vedlegg til masteroppgave – klar for kunde</i>	112
	<i>Vedlegg til masteroppgave - våpenskjoldet</i>	113
	<i>Vedlegg til masteroppgave – kollektiv refleksjonsoppgave</i>	114
	<i>Vedlegg til masteroppgave – kategorisering av data</i>	115
	<i>Vedlegg til masteroppgave - intervjuguide</i>	116
	<i>Vedlegg til masteroppgave - spørreundersøkelse</i>	117
	<i>Vedlegg til masteroppgave - programevaluering</i>	120

1. Innledning og problemstilling

Jeg har ansvaret for ledelse av bedriftens administrative funksjoner og en av mine oppgaver er å gjennomføre ledertreningsprogrammet i Coop Sambo. I masteroppgaven retter jeg søkelyset mot virkningen av kunnskapsprosessene som finner sted i dette programmet. Det viktigste formålet med oppgaven er å synliggjøre faktorer som påvirker læringsprosesser som har til hensikt å utvikle deltakerne til reflekterte praktikere.

Dette er et tema som opptar meg, både som masterstudent og som leder i Coop Sambo. Bedriften bruker relativt mye ressurser på kompetanseutvikling og resultater som framkommer i studien vil ha verdi ut fra flere forhold. For det første vil forskningen kunne bidra med kunnskap som kan danne grunnlag for korrigeringer eller endringer av programmets innhold og oppbygging. For det andre kan studien bidra til å skape et sikrere beslutningsgrunnlag for framtidige prioriteringer med hensyn til valg av type kunnskapsprogrammer. For det tredje vil oppgaven kunne tilføre omgivelsene utenfor Coop Sambo ny kunnskap. Hovedsakelig fordi oppgaven berører noen teoretiske dilemma gjennom å diskutere prosessuell kunnskapsutvikling i en strukturell kontekst.

Siden oppstarten i 2002 har det vært gjennomført fem ledertreningsprogrammer og i 2007 startet det sjette. 14 personer ble tatt opp som deltakere og samlingene ble gjennomført i tidsrommet mars til desember. I masteroppgaven rettes hovedfokus mot de opplevelsene disse personene fikk gjennom sin deltakelse. Dette gir oppgaven en hermeneutisk tilnærming og derved vil min forforståelse som forsker også spille en viktig rolle.

Ledertreningsprogrammets målsetting om å bidra til å utvikle ledere til mer reflekterte praktikere har satt sitt preg på oppbyggingen av programmet. I motsetning til annen opplæringsvirksomhet i Coop Sambo benyttes prosessuelle læringsmetoder i undervisningen. Hvilken virkning har slike prosesser på kunnskapsutvikling i en bedrift som tradisjonelt har vært orientert mot fagopplæring? Lykkes ledertreningsprogrammet med målsettingen om å utvikle reflekterte praktikere? Finnes det organisatoriske motkrefter som sperrer for denne målsettingen? Utleddet av dette har jeg formulert en problemstilling som har til hensikt å belyse spørsmålene.

1.1. Problemstilling

Følgende problemstilling danner utgangspunkt for oppgaven:

”Hvilken betydning har ledertreningsprogrammet for utvikling av reflekterte praktikere, og hvilke organisatoriske faktorer i Coop Sambo hemmer eller fremmer kunnskapsutviklingen blant deltakerne”?

Jeg har valgt å belyse problemstillingen gjennom to forskningsspørsmål:

1. Virker Coop Sambos organisasjonsstruktur hemmende eller fremmende på prosessuert orientert kunnskapsutvikling?
2. Framstår ledertreningsprogrammet som en egnet møteplass for utvikling av reflekterte praktikere?

Det første forskningsspørsmålet avgrenser problemstillingen ved å rette fokus mot Coop Sambos organisatoriske egenskaper. Dette spørsmålet vil bli belyst gjennom en teoretisk diskusjon ut fra egne observasjoner og eksplisitt dokumentasjon som er gjengitt i kapittel 3.

Det andre forskningsspørsmålet avgrenser problemstillingen til å gjelde ledertreningsprogrammet som arena for kunnskapsutvikling. Grunnlaget for drøftingen skapes gjennom et casestudium som beskrives nærmere i kapittel 4.

Rekkefølgen på forskningsspørsmålene er valgt fordi funnene i det første forskningsspørsmålet brukes som referanseramme i den videre drøftingen. Begge forskningsspørsmålene blir drøftet i kapittel 5.

1.2. Oppgavens oppbygging

Hensikten med dette avsnittet er å presentere en forenklet oversikt over oppgavens oppbygging.

I det første kapitlet presenteres problemstillingen, forskningsspørsmålene og oppgavens oppbygging. I tillegg beskriver jeg de avgrensningene som er gjort rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I det andre kapitlet presenteres teoriutvalget som skal brukes i drøftingene. Når det gjelder utvalg av litteratur, vil jeg som grunnlag for det første forskningsspørsmålet presentere teori som muliggjør en diskusjon rundt Coop Sambos organisasjonsstruktur. Som teoretisk plattform for det neste forskningsspørsmålet, retter jeg fokus mot praksisbasert kunnskapsutvikling. En slik vinkling vil styre oppgaven inn mot teoretiske emner som omhandler organisasjon, refleksjonsprosesser, aksjonslæring, reflekterte praktikere og dobbeltkretslæring.

Det tredje kapitlet er avsatt til å beskrive Coop Sambos særtrekk med særlig vekt på oppbygging organisasjon og ledelse. Videre gis det en presentasjon av ledertreningsprogrammets oppbygging og de ulike virkemidlene som brukes som grunnlag for å skape kunnskap.

I det fjerde kapitlet redegjør jeg for undersøkelsesopplegget og metodene som er valgt for å skape et tilstrekkelig empirisk grunnlag for drøftingen av forskningsspørsmålene. Kapitlet gir også beskrivelser av hvordan data er samlet inn, bearbeidet og tolket. Her vil det også bli redegjort for styrker og svakheter ved forskningen.

Det femte kapitlet presenterer funnene som er gjort i forskningen og drøftingen rundt disse. Kapitlet er bygd opp omkring forskningsspørsmålene som drøftes hver for seg, før det gjøres en samlet oppsummering mot slutten av kapitlet. For å skape et helhetlig bilde av kunnskapsutviklingen, anvendes funnene i SECI modellen. Hensikten er å illustrere sammenhenger og motsetninger mellom delkonklusjonene som er gjort i tilknytning til hvert forskningsspørsmål.

I det sjette kapitlet samles trådene gjennom en oppsummering av hele oppgaven. Målet er å binde sammen resultatene fra drøftingene og gjennom det besvare problemstillingen. Oppgaven avrundes med egne refleksjoner omkring de begrensninger som gjelder for masteroppgaven, og hvilke nye spørsmål som reises i kjølvannet av den.

2. Teori

Teorikapitlet starter med en redegjørelse rundt organisasjonsteoretiske emner. Deretter presenteres teori som retter fokus mot kunnskapsutvikling og den reflekterte praktiker. Jeg vil også beskrive SECI modellen til Nonaka & Takeuchi (1995), en modell som viser hvordan ulike kunnskapsprosesser inngår inn i en større sammenheng.

2.1. Organisasjonsteori

Alle organisasjoner har organisatoriske særtrekk som påvirker både muligheter og begrensninger for utvikling. Når man skal se på organisasjoners oppbygning og struktur er det viktig å ha innsikt i opphavet til organisasjonsteori. I nyere litteratur hevdes det at tidligere forskning og organisasjonsteori har en viktig overføringsverdi til nyere organisasjonsforståelse (Revang & Sørensen, 1995; Busch & Vanebo, 2000). Selv om organisasjoner har eksistert i ulike former langt tilbake i tid, er det først i de siste hundre årene at man har benyttet en systematisk tilnærming til organisasjonsforskning. Gjennom forskningen har man prøvd å forstå de strukturer og prosesser som ligger til grunn for at mennesker samarbeider når det finnes spesielle oppgaver de ønsker å løse (Levin & Klev, 2002).

Klassisk organisasjonsteori vokste fram rundt år 1900, og markerer starten på organisasjonsforskningen i nyere tid. Slik teori har rotfeste i strukturell tenkning og fokuserer på system, regler og kontroll. Utover dette vises det også til at sentralisering av makt og standardisering av oppgaver er noen av de mest typiske kjennetegnene i de klassiske organisasjonsteoriene (Busch & Vanebo, 2000; Irgens, 2003; Morgan, 2004).

Etter hvert ble det reist kritikk mot de klassiske retningene, spesielt i forhold til at de ikke tok hensyn til de menneskelige og sosiale sidene i organisasjoner. Utledet av dette vokste det fram en ny tenkning som ble kalt "*human relations*". I dette perspektivet tok man et motsatt utgangspunkt og betraktet organisasjoner som sosiale systemer. Fokuset ble rettet mot motivasjon av ansatte, trivselstiltak og trygghetsfaktorer.

2.1.1. **Bruk av metaforer**

Morgan (2004) bruker metaforer for å belyse organisasjoners ulike egenskaper, og i dette avsnittet presenterer jeg to av metaforene. Først gir jeg en beskrivelse av metaforen

”organisasjoner som maskiner”. Hensikten er å skape et grunnlag for å diskutere strukturelle trekk ved Coop Sambo. Dernest presenterer jeg metaforen ”organisasjoner som hjerne”. Metaforen retter oppmerksomheten mot læringsprosesser og dynamiske kunnskapsmodeller, og danner grunnlaget for å diskutere organisatoriske og kunnskapsteoretiske spørsmål.

2.1.2. Metaforen ”organisasjoner som maskiner”

Grunnlaget for maskinmetaforen finnes i et strukturelt orientert grunnsyn og klassisk organisasjonsteori. Metaforen tar utgangspunkt i en objektiv tilnærming til virkeligheten der mennesker blir ledet som ”maskiner” gjennom klare ansvarslinjer. I spørsmål som vedrører organiseringen og ledelse, orienterer maskinmetaforen oppmerksomheten mot formell linje og stabskonstruksjoner med klar arbeidsdeling i hele organisasjonen. I våre dager vil ledelse etter franchiseprinsippet være et typisk eksempel på organisering innenfor det strukturelle perspektivet (Morgan, 2004). Autoritet og ansvar er sentralisert, og det er tydelig hvor den formelle makten i organisasjonen er plassert. Et gjennomgående trekk er at det er maskinens funksjonalitet som har høy prioritet, og en konsekvens av dette er at individuelle interesser settes til side for strukturelle hensyn. Motivasjon av ansatte skal i hovedsak skje etter målbare kriterier som eksempelvis prestasjonslønn (Irgens, 2003).

Det finnes andre teoretiske retninger som bygger på strukturell tenkning. Organisasjonsteori knyttes ofte til begrepet strategi, og ut fra et strukturelt perspektiv kan det også trekkes paralleller til Ansoff (1968) og Selznick (1957). Begge forfatterne argumenterer for at strategiutforming bør gjennomføres av toppledelsen, og via en prosess som kan beskrives ved hjelp av formaliserte prosedyrer. Det som er felles for disse teoriene er at de bygger på rasjonelle modeller som handler om analyser, toppstyrt planlegging, rasjonalitet og operasjonalisering av mål. I nyere tid er en av de mest kjente retningene ”Kenningstradisjonen”. Denne retningen gjorde sitt inntog i Norge rundt 1980, og viderefører de viktigste prinsippene fra de klassiske organisasjonsteoriene (Revang & Sørensen, 1995).

Mintzberg (1983) redegjør for en teori som går ut på at det eksisterer fem ulike organisasjonskonfigurasjoner¹. Den ene av konfigurasjonene kalles maskinbyråkratiet (The Machine Bureaucracy), og er en organisasjonsform som på mange områder korresponderer med Morgans maskinmetafor. Maskinbyråkratiet kjennetegnes av spisse pyramider og

¹ Mintzberg (1983); *Structure in five*; De fire øvrige konfigurasjonene kalles: “The Simple Structure”, “The Professional Bureaucracy”, ”The Divisionalized Form” og “The Adhocracy”.

formelle kommunikasjonskanaler, der arbeidsprosesser koordineres gjennom regelstyring og standardisering av arbeidsoppgaver. Mange av kjennetegnene som Morgan (2004) legger til grunn i maskinperspektivet, finner vi også igjen i *"the planning school"* (Mintzberg et al., 1998), og *"den strukturelle rammen"* (Bolman et al., 2004).

Det er også reist kritikk mot tenkningen som ligger til grunn for maskinmetaforen. For det første er det et gjennomgående trekk at denne type tenkning undervurderer de menneskelige sidene i organisasjoner. Kjernen i kritikken er at man overser at oppgavene som skal løses ofte er for komplekse til at maskiner kan løse dem (Morgan, 2004). For det andre er det reist kritikk ut fra at ansatte blir sett på som innsatsfaktorer som skal passe inn i virksomhetens maskineri. En av konsekvensene kan bli at ansatte blir redde for å ta ansvar og initiativ (Irgens, 2007).

2.1.3. Metaforen "organisasjoner som hjerne"

Morgan (2004) presenterer også en metafor som kalles "organisasjoner som hjerne" og vil med dette trekke oppmerksomheten mot betydningen av læring og kunnskap. Metaforen tar utgangspunkt i kognitive læringsteorier og psykologi, og betrakter virkeligheten ut fra et hermeneutisk grunnsyn². Det som står sentralt i hjernemetaforen er å fokusere på meningssammenhenger og forsøke å forklare virkeligheten sett innenfra. Hjernen brukes som metafor av mange grunner, blant annet bildet av organisasjoner som holistiske konstruksjoner. Begge hjernehalvdelene preges av høy grad av spesialisering, men er samtidig involvert i alle slags aktiviteter. Som hjernen, består en organisasjon av flere deler som har sin funksjon. Dersom en av delene blir utsatt for en dysfunksjon, vil det påvirke helheten i negativ retning. I forhold til et slikt argument vil målet være å bygge helheten inn i delene.

Et sentralt kunnskapssyn i hjernemetaforen er teorier om lærende organisasjoner. For at lærende organisasjoner skal oppstå, argumenteres det for at læringsprosesser må gis betingelser som gjør det mulig for mennesker å skape sin egen virkelighet (Senge, 1990). Det skjer best dersom menneskene stimuleres til å søke ny forståelse gjennom refleksjon. Forfatteren tar utgangspunkt i fem disipliner som utvikles hver for seg, men som samtidig er kritisk for suksessen til de andre disiplinene³. Som en viktig forutsetning for å bygge opp

² Begrepet hermeneutikk blir beskrevet nærmere i kapittel 4.

³ Senge (1990): *The Fifth Discipline: De fem disiplinene* er: Personlig mestring, Mentale modeller, Å skape felles visjoner, Gruppelæring og Systemtenkning.

lærende organisasjoner, framholder Senge (1990) at dialogen⁴ må erstatte diskusjonen, og det må være rom for utprøving av ideer og praktisk eksperimentering. Det vil si at tanker og ideer skal flyte fritt mellom mennesker, og stikkordet for denne disiplinen er samhandling. Utover dette framholder Senge (1990) at en sentral faktor i arbeidet med å skape lærende organisasjoner vil være å spre lederskapet framfor å sentralisere det.

Videre framholder Senge (1990) at gamle byråkratiske mønstre og systemorientert kultur er en trussel mot framvekst av lærende organisasjoner. Årsaken til dette er at hierarki og organisatoriske skillelinjer ofte hindrer dobbeltkretslæring. Dette begrunner forfatteren med at dobbeltkretslæring er avhengig av at det eksisterer en kultur som åpner for å stille spørsmål ved eksisterende normer. Byråkratiske og strukturelle systemer står i sterk motsetning til dette synet (Senge, 1990).

Morgan (2004) framholder noen styrker ved hjernemetaforen. Blant annet viser han til at en slik tenkning bedrer vår mulighet til å skape lærende organisasjoner, gjennom å bygge opp evnen til å registrere endringer i omgivelsene og iverksette tiltak for å reagere på disse. Metaforen viser hva som må til for å frigjøre kunnskap og stimulerer ved det til framvekst av intelligente organisasjoner. På samme måte som det finnes fordeler, framholder Morgan (2004) også svakheter ved hjernemetaforen. Etersom det stimuleres til ”stor takhøyde” for å oppnå gode læringsvilkår, kan man fort overse potensielle konflikter. Likedan kan ønsket om å framelske et harmonibilde av selvorganisering, fort overskygge det faktum at det også finnes behov for struktur og autoritet i organisasjonen.

Den perspektivtenkning som maskin og hjernemetaforen står for kan også videreføres innenfor kunnskapsteori. I den resterende del av kapitlet vil jeg presentere teori som belyser kunnskapsbegrepet, kunnskapsutvikling og kunnskapssyn knyttet til refleksjon.

2.2. Kunnskapsteori

Bache i Nordhaug (2006) poengterer at kunnskap ikke er entydig definert i litteraturen, men er en sammenblanding av erfaring, verdier, kontekstinformasjon og faginnst. Argumentet støttes også av annen litteratur som hevder at kunnskap er informasjon i kombinasjon med erfaring, sammenheng, tolkning og refleksjon (Davenport & Prusak, 1998). Kunnskap blir

⁴ **Dialog**; For de gamle grekere betydde *dia-logos* at tanker og ideer skulle flyte fritt slik at en gruppe kunne oppnå innsikt som gruppe medlemmene ikke kunne finne fram til hver for seg.

også beskrevet som individrelatert, noe som innebærer at den tilhører og anvendes av den personen som besitter den (Hillestad i Nordhaug, 2006). Ut fra dette kan det hevdes at kunnskap skiller seg fra informasjon gjennom at kunnskapen finnes blant menneskene i våre omgivelser, og utvikles i møtet mellom menneskene (Davenport & Prusak, 1998).

Det er opp gjennom tiden formulert flere forskjellige definisjoner på kunnskap. En definisjon det ofte henvises til er formulert slik: ”*Kunnskap er berettiget og sann overbevisning*” (Nonaka & Takeuchi, 1995). Hovedbudskapet i definisjonen er at når mennesker gjør nye erfaringer, endres også oppfatningen av hva som er rett og galt. Kunnskap vil derfor være betinget av hver enkelts perspektiv, og knyttet til en spesiell kontekst. Dette innebærer videre at kunnskap snarere blir en konstruksjon av virkeligheten enn noe som er absolutt sant i universell betydning (Krogh et al., 2005). Newell et al. (2002) utdyper definisjonen ved å poengtere at kunnskap har sitt utspring i en personlig overbevisning, eller noe man tror på.

2.2.1. Forskjellige kunnskapsperspektiver

På lik linje med annen teori, har også kunnskapsteori rotfeste i ulike vitenskapsperspektiver. I dette avsnittet skal jeg redegjøre for et strukturelt og prosessuelt syn på kunnskapsutvikling.

Strukturelt kunnskapsperspektiv

Det strukturelle kunnskapsperspektivet har tydelige paralleller til et systemorientert grunnsyn og derved også maskinmetaforen til Morgan (2004). I dette perspektivet er kunnskap lett å identifisere, overførbart, konkret og målbar (Newell et al., 2002; Irgens, 2007). Newell et al. (2002) illustrerer det strukturelle kunnskapsperspektivet gjennom å vise til noen teoretiske rammeverk som deler kunnskap inn i ulike kategorier.

Blackler (1995)⁵ beskriver både et statisk og et prosessuelt syn på kunnskap. Innenfor det statiske kunnskapssynet framstiller forfatteren kunnskap gjennom bruk av metaforer. Den første kaller han ”den kognifiserte kunnskapen”, en type kunnskap som er knyttet til kognitive læringsprosesser. Den kognifiserte kunnskapen befinner seg i menneskers evner til å lære gjennom mental forståelse. Den andre kunnskapstypen omtaler han som ”den kroppsliggjorte kunnskapen”. Dette er en kunnskapstype som ligger nedfelt i handlingene og evnene til

⁵ **Blackler (1995):** *Knowledge, knowledge work og Organizations*: Blackler beskriver fem kunnskapstyper i et statisk kunnskapsperspektiv. I tillegg til de tre som beskrives i oppgaven, benevnes de to siste som den nedfelta kunnskapen, og den kodifiserte kunnskapen.

mennesker. Et annet begrepet som innebærer det samme, og som ofte brukes i kunnskapslitteratur er taus kunnskap⁶. Den tredje av kunnskapstypene til Blackler (1995) kalles ”den kultifiserte kunnskapen”. Slik kunnskap er ofte knyttet til kulturelle normer og finnes dypt integrert i organisasjoners uformelle sedvane og praksis.

Det finnes forfattere som beskriver hvordan kunnskap kan ledes i et strukturelt perspektiv. Et eksempel på dette kalles *codification strategy* som er en betegnelse på en kunnskapsstrategi med et strukturelt syn på ledelse. Kunnskapen blir kodet og lagret slik at den kan bringes frem og brukes av enhver aktør i organisasjonen (Hansen et al., 1999). Denne strategien er orientert mot eksplisitt kunnskap og brukes gjerne i virksomheter som preges av standardiserte prosedyrer (Bache i Nordhaug, 2006). Et annet eksempel finner vi hos Rohlin et al. (1994) som beskriver en strukturelt orientert endringsstrategi. Denne kalles ”*ekspertstrategien*”, og kjennetegnes av at ”eksperter” står ansvarlig for hele prosessen fra analyse til gjennomføring av tiltaket. Best praksis modeller er et eksempel på verktøy innenfor denne strategien. Her vil ”*eksperter*” velge ut mønsterløsninger som andre blir satt til å utføre.

Prosessuelt kunnskapsperspektiv

Det prosessuelle kunnskapsperspektivet har klare paralleller til hjernemetaforen. Perspektivet er sosialt orientert med fokus på samhandling, fellesskapsprosesser og kunnskapsdeling. Her blir kunnskap forklart som et dynamisk fenomen med forankring i handlinger og praksis (Newell et al., 2002). Hovedfokus rettes mot prosesser som skaper kunnskap, og selve læreprosessen blir like viktig som den synlige kunnskapen. Dette innebærer at taus kunnskaps spiller en viktig rolle, og den reflekterte praktiker, dobbeltkretslæring og aksjonslæring er teoretiske rammeverk som kan stå som eksponenter for dette kunnskapsperspektivet (Newell et al., 2002; Bache i Nordhaug, 2006). I det prosessuelle perspektivet er kunnskap noe som utvikles gjennom samspill og relasjonsbygging (Irgens, 2007).

På samme måte som det er utarbeidet strategier for ledelse i det strukturelle kunnskapsperspektivet, finnes et tilsvarende syn på kunnskapsledelse i dette perspektivet. *Personalization strategy* danner en overbygning over tiltak som fokuserer på den enkelte medarbeiders kunnskap og betydningen av samhandling, der målsettingen er å dele kunnskap

⁶ **Taus kunnskap** blir beskrevet mer utfyllende under punkt 2.2.2.

(Hansen et al., 1999). Bache i Nordhaug (2006) framholder at en slik strategi har fokus på utvikling av taus kunnskap og kommunikasjon mellom mennesker.

I det prosessuelle kunnskapsperspektivet vil tilnærming til endringsprosesser være relasjonelt betinget og orientert mot helhetlige løsninger (Morgan, 2004). Dette illustreres gjennom aktørstrategien til Rohlin et al. (1994), som beskrives som motpolen til ekspertstrategien. Aktørstrategien er orientert mot samhandling mellom mennesker, og har som mål å legge til rette for involvering av mennesker i endringsprosesser. En annen aktørorientert endringsmodell som i følge Morgan (2004) har gjort mye for å utfordre institusjonaliserte normer kalles TQM (total kvalitetsledelse). Modellen bygger på stegvise forandringsprosesser og potensialet for endringer ligger i å skape grunnlag for dobbeltkretslæring. Dette gjøres gjennom at ansatte blir oppmuntret til å grave under overflaten og avdekke forhold som er opphav til problemer, samt å finne fram til nye og bedre løsninger (Morgan, 2004, s. 103). Irgens (2007) oppsummerer forskjellene på det strukturelle og det prosessuelle kunnskapsperspektivet i tabell 2⁷;

Strukturelt kunnskapsperspektiv	Prosessuelt kunnskapsperspektiv
Kunnskap er objektive fakta	Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner.
Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå	Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker.
Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap	Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen
Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier	Kunnskap er vanskelig å atskille i kategorier

Tabell 1; Det strukturelle og prosessuelle kunnskapsperspektivet - redigert

De fleste kunnskapsprosesser vil være mer eller mindre orientert mot et av perspektivene. I diskusjoner kan det likevel være nyttig å analysere problemstillinger opp mot mer rendyrkede perspektiver fordi kontraster trer fram på en mer oversiktlig måte (Newell et al., 2002).

2.2.2. Kunnskapstyper

I forlengelsen av tenkningen rundt de to kunnskapsperspektivene, finnes det også en tilsvarende gruppering av kunnskapstyper der det skilles mellom eksplisitt kunnskap og taus kunnskap. Dette er begreper som brukes i de fleste kunnskapsteorier.

⁷ Kilde: Irgens, E. J. (2007, s.59): Tabellen er opprinnelig mer utfyllende, men tilpasset til formålet i denne oppgaven.

Eksplisitt kunnskap

Eksplisitt kunnskap kan betegnes som kodifisert kunnskap, en type kunnskap som kommer til uttrykk i ord, tall, data, tidsskrifter og lærebøker. Dette er kunnskap som kan uttrykkes gjennom et formelt og systematisk språk, og som relativt enkelt kan overføres mellom individer (Bache i Nordhaug, 2006). Et annet kjennetegn er at denne typen kunnskap er velegnet for lagring og distribusjon via eksempelvis IKT systemer. I mange sammenhenger sidestilles slik kunnskap med informasjon der formålet er å omgjøre data til kunnskap (Gottschalk, 2004). Eksplisitt kunnskap er den dominerende kunnskapsformen innenfor det strukturelle kunnskapsperspektivet.

Taus kunnskap

Taus kunnskap er dypt forankret i individets handlinger og erfaringer, samtidig som den er vanskelig å uttrykke (Newell et al., 2002). Siggaard Jensen et al. (2004) hevder at dette er en type kunnskap vi bærer med oss og som kommer til uttrykk gjennom handlinger.

Bache i Nordhaug (2006) argumenterer for at taus kunnskap fungerer som bakgrunnskunnskap for eksplisitt kunnskap, og er en kunnskapstype som blir videreført ved anvendelse. Slik kunnskap ligger i menneskers ferdigheter, evner og talenter, og samsvarer med Blackler (1995) sin beskrivelse av "kroppsliggjort kunnskap". Utviklingen av taus kunnskap vil være avhengig av samhandling mellom mennesker og aktiviteter som er knyttet til spesifikke kontekster (Blackler, 1995). Viktige elementer i den tause kunnskapen er subjektive oppfatninger, intuisjon og følelser, og det er dette som gjør at det er en krevende prosess å skape gode rammer for utvikling av slik kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). Å utvikle taus kunnskap betinger gjerne en spesiell møteplass som tilbyr gode læringsbetingelser (Krogh et al., 2005). Taus kunnskap er forankret i det prosessuelle kunnskapsperspektivet (Newell et al., 2002).

Johannessen et al. (2002) hevder at taus kunnskap er den største utfordringen innenfor kunnskapsledelse. Dette begrunnes med at slik kunnskap er vanskelig å få brukt i bedrifter og problematisk å etterligne i andre virksomheter. Polanyi (1967) tar utgangspunkt i at det ikke er all taus kunnskap som kan uttrykkes fordi "*we know more than we can tell*". Argumentet begrunnes med at vi ikke er bevisst all den kunnskapen vi er i besittelse av.

2.2.3. Kunnskap og kultur

I dette avsnittet ønsker jeg å redegjøre for noen av de virkningene organisasjonskultur kan ha på læringsprosesser. I diskusjoner rundt kunnskapsutvikling vil man sjelden komme utenom kulturens betydning og innvirkning på slike prosesser.

I følge Schein (1987) er kultur et sett av grunnleggende tause antagelser som en gruppe mennesker deler. Disse antagelsene avgjør folks oppfatning om hvordan verden bør være, og til en viss grad også deres atferd. Videre beskriver Schein (1987) kultur som et mønster oppfatninger som har fungert bra nok til å bli betraktet som gyldige. I forlengelsen av dette hevder Bang (1995) at normer blant menneskene i en organisasjon har betydning for hvordan organisasjonskulturer vokser fram. Dette er de delte overbevisningene om hvordan folk i organisasjonen skal oppføre seg, eller hva de skal gjøre for å utføre sitt arbeid.

Nonaka & Takeuchi, (1995) framholder at det finnes en sammenheng mellom kunnskap og kultur. Dette begrunnes med at kulturen vil påvirke hvordan individene skaper, deler og anvender kunnskap. Vi har tidligere sett at Blackler (1995) bruker begrepet kultifisert kunnskap. Dette er en type kunnskap som er sosialt konstruert og som skapes gjennom sosialiseringprosesser.

2.2.4. Sammenhengen mellom uttalte teorier og bruksteorier

Argyris & Schön (1978) framholder at begrepet handlingsteorier ligger til grunn for forståelse av læring. Handlingsteorier er en samlebetegnelse for uttalte teorier og bruksteorier (Argyris & Schön, 1978). Innenfor spørsmål som handler om læring vil det ofte være av interesse å undersøke om det er samsvar eller ikke mellom de uttalte teoriene og bruksteoriene.

De uttalte teoriene er benevnelsen på teorier som individene gir uttrykk for at de har og verdier som de tror de handler etter. Når mennesker selv beskriver sine intelligente handlinger kan disse beskrivelsene regnes som uttalte teorier (Irgens, 2007). Dette er offisielle teorier som individene i organisasjonen mener de *skal* handle etter. Et eksempel på slike uttalte teorier kan være skrevne normer for forventet atferd blant ansatte i en organisasjon.

Bruksteorier er en betegnelse på den individuelle eller kollektive atferden som faktisk praktiseres. Innenfor kunnskapsteori hevdes det at mennesker godt kan handle i

uoverensstemmelse med sine uttalte teorier, men at de alltid opptrer i overensstemmelse med sine bruksteorier (Argyris & Schön, 1978). Videre framholder forfatterne at hvert individ i en organisasjon lager sitt eget bilde av ”organisasjonens bruksteori”. Dette bildet vil være ufullstendig og individene i organisasjonen vil kontinuerlig arbeide for å gjøre det mer fullendt. Organisasjonens bruksteori endres imidlertid først når det skjer en kollektiv endring av alle individenes mentale virkelighetsoppfattelse, og når dette kan avleses i atferd og handlinger (Argyris & Schön, 1978). Kunnskapen inkluderes i organisasjonen ved at individene lærer og endrer sitt bilde av organisasjonens bruksteori.

2.3. Å skape kunnskap

I dette avsnittet vil jeg presentere teori som omhandler betingelser for hvordan kunnskap kan utvikles. Avsnittet avsluttes med en presentasjon av SECI modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Nordhaug (2006) mener at en viktig forutsetning for å skape kunnskap, er at bedrifter satser på å bygge opp lojalitet og identifikasjon blant ansatte. Dersom vi ser dette i forbindelse med strategisk utvikling, vil en viktig oppgave for ledelsen i virksomheter være å legge til rette for kunnskapsutvikling. Dette vil innebære å gi ansatte muligheter til å utvikle sin egen kunnskapsplattform (Levin & Klev, 2002). Kunnskapsledelse blir med andre ord å tilrettelegge for at ansatte samhandler på en god måte, og at de utvikler seg ved hjelp av kunnskap og forståelse for hvor de skal.

I artikkelen til Fløistad (1987) fokuseres det på betydningen av den enkeltes holdninger, evner og anlegg. Her framheves viktigheten av å gi rom for kreativitet, og innse at forutsetningen for kunnskapsvekst er størst når individets evner slippes løs. Videre hevder forfatteren at dette står i et motsetningsforhold til autoritært lederskap og hierarki. Fløistad påpeker at viktige verdier i den sosiale kompetansen vil være samtale, omsorg og anerkjennelse. Dette korresponderer med Krogh et al. (2005) som hevder at grunnleggende elementer i gode kunnskapsprosesser er å skape riktig kontekst for læring.

I forlengelsen av dette vil et relevant utgangspunkt i litteraturen være at ”*kunnskap kan ikke ledes, bare skapes*”. I dette ligger det at ledere må støtte kunnskapsutviklingen, heller enn å kontrollere den (Krogh et al., 2005, s. 13). Parallelt med dette viser forfatterne til Wittgenstein

(1958)⁸ som hevder at kunnskapsutvikling ikke bare er opphopning av fakta, men en enestående menneskelig prosess som det er vanskelig å gjenta. En slik prosess kan involvere følelser og oppfatninger som man ikke er klar over at man har, og som er vanskelig å beskrive for andre. Ut fra dette hevder Krogh et al. (2005) at kunnskapsprosesser er skjøre og bør støttes av virkemidler som reduserer muligheten for ubalanse og konflikter blant mennesker.

2.3.1. Å utvikle en ”kunnskapshjelpende kontekst”

Krogh et al. (2005) har utviklet en modell i fem trinn som viser prosessen et individ eller gruppe bør gå gjennom på veien mot å skape ny kunnskap. Kjernen i modellen er at det innenfor fasene virker fem definerte kunnskapshjelpere som skal bidra til gode rammevilkår for kunnskapsutvikling⁹.

Å skape den riktige konteksten innebærer å utvikle en møteplass som stimulerer til læring. Krogh et al. (2005) kaller et slikt møtested for ”en kunnskapshjelpende kontekst”. Her framholdes det at det er den kunnskapshjelpende kontekst som driver selve kunnskapsutviklingen. Dette begrunnes med at makten til å kunne utvikle kunnskap ikke bare er innebygd i en person, men også i interaksjonen denne personen har med andre og med omgivelsene. Krogh et al. (2005) poengterer at det må skapes felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. Teorien om den kunnskapshjelpende konteksten er utledet av det japanske ordet ”*ba*”, som betyr møteplass for utveksling av kunnskap og erfaringer. I følge forfatterne kan en slik møteplass være fysisk, virtuell, mental eller mest sannsynlig alle tre. I et prosessuelt perspektiv vil den kunnskapshjelpende konteksten være innrettet mot å skape meningsutveksling, diskusjon og dialog mellom mennesker.

Ut fra dette kan det hevdes at det er viktig å utforme en passende arena som stimulerer til sosial utveksling. Levin & Klev (2002) hevder at en slik arena må bygge på involvering mellom ledere og øvrige ansatte, og gi mennesker muligheter til praktisk utprøving av kunnskap. Nordhaug (2006) argumenterer for at det fysiske miljøet virker inn på konteksten. I den sammenhengen viser han til Porter (1980) som hevder at desto mer kunnskap som lekker fra en person til en annen, jo raskere vil kunnskapsutviklingen skje. Ut fra dette kan det

⁸ Den østerrikske filosofen Ludwig Wittgenstein døde i 1951, og skrev bare en bok mens han levde. Han etterlot seg over 20.000 sider med filosofiske notater som i ettertid har blitt til flere bøker. I denne oppgaven vises det til ”filosofiske undersøkelser” (1958) som er den mest kjente av Wittgensteins bøker.

⁹ De fem kunnskapshjelperne er; formulere en visjon, få i gang samtaler, mobilisere kunnskapsaktivister, utvikle den riktige konteksten og globalisere den lokale kunnskapen.

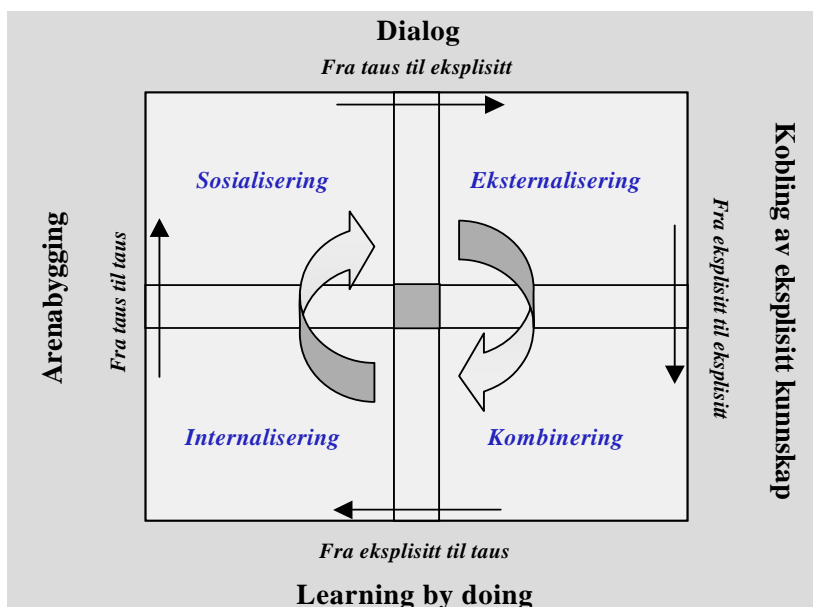
hevdes at størrelsen på kunnskapsmiljøet vil ha betydning for kvaliteten på kunnskapsutviklingen.

I følge Krogh et al. (2005) er det å lede samtaler en viktig ”hjelper” som i stor grad påvirker fasene i kunnskapsutviklingen. Årsaken er at samtaler knyttes til omsorg og menneskelige relasjoner. Krogh et al. (2005) konkretiserer dette ved å understreke at uavhengig av hvor man befinner seg i kunnskapsutviklende prosesser, har gode relasjoner en mildnende effekt på mistillit og frykt.

Begrepet ”tillit” er ofte trukket fram som en viktig forutsetning for å skape grunnlag for god kommunikasjon mellom individer. Dette begrunnes med at tillit forsterker relasjoner, noe som igjen skaper sosial forankring og identitet (Grenness, 1999; Foss i Spilling, 2006). I den forbindelse poengteres det at medvirkning kan være en faktor som forsterker sosial forankring blant mennesker (Grenness, 1999). Irgens (2000) framholder at medvirkning gir eiendomsfølelse, bedre informasjonstilgang og kan bidra til læring.

2.3.2. SECI modellen

Med utgangspunkt i Polanyis (1967) skille mellom taus og eksplisitt kunnskap, presenterte Nonaka & Takeuchi (1995) SECI modellen (Figur 1).



Figur 1: SECI modellen - redigert¹⁰

¹⁰ SECI modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995): Basert på figur i Irgens (2007, s.60)

Polanyi (1967) hevder at integrasjon av kunnskap bygger på et prinsipp om å sette deler sammen til en helhet. Et slikt tankesett korresponderer med prinsippene i hjernemetaforen og innenfor en hermeneutisk tenkemåte¹¹. I litteraturen brukes SECI modellen som eksempel på kunnskapsmodeller som hører inn under det strukturelle kunnskapsperspektivet fordi modellen baseres på stegvis kunnskapsutvikling gjennom fire faser (Newell et al., 2002). Derimot vil prosessene som kunnskapsutviklingen bygger på langt på vei domineres av et prosessuelt grunnsyn. Modellen kan brukes i kunnskapsprosesser for å bli mer bevisst hvordan vi utvikler og deler kunnskap (Irgens, 2007).

1. Sosialiseringfasen

I sosialiseringfasen igangsettes en prosess der man frigjør taus kunnskap gjennom at mennesker deler sine erfaringer via fysisk samarbeid eller verbal kommunikasjon. Dette innebærer at man får ta del i andres tause kunnskap i form av mentale modeller, virkelighetsforståelser, verdier, holdninger og tekniske evner. Slike prosesser forutsetter et felles møtested der utvekslingen av kunnskap kan skje. Sosialisering er primært en prosess der man lærer gjennom å observere andre og ta del i hvordan andre mennesker handler og løser oppgaver.

2. Eksternaliseringsfasen

I denne fasen verbaliseres den tause kunnskapen som ble synliggjort i sosialiseringfasen. Med dette menes at taus kunnskap blir oversatt til et formelt språk, gjerne i form av skriftlige dokumenter. Eksternalisering innebærer at mennesker kommer sammen, fordi overføring av kunnskap forutsetter dialog og kollektiv refleksjon. Resultatet av en vellykket eksternaliseringsprosess er at taus kunnskap blir gjort eksplisitt slik at den lettere kan deles med andre.

3. Kombineringsfasen

I kombineringsfasen holdes ny kunnskap opp mot eksisterende kunnskap. Dette skjer gjennom at mennesker utveksler eksplisitt kunnskap ved hjelp av IKT systemer, dialog, dokumenter og møter. Kunnskap blir hentet inn i kunnskapsspiralen og omformet gjennom sortering, tilføyelser, kombinerings, kodifisering og kategorisering (Irgens, 2007). Å tilpasse

¹¹ Hermeneutikk blir nærmere beskrevet under punkt 4.1.1.

utprøvde mønsterløsninger via diskusjoner og dialog er et eksempel på en slik prosess. Generelt sett innebærer kombinerings og systematisering av kunnskapen over i et mer komplekst kunnskapssystem.

4. Internaliseringsfasen

Internalisering skjer når kunnskapen blir gjort til en del av en selv og kroppsliggjort gjennom erfaring (Irgens, 2007). Denne prosessen oppstår når mennesker har praktisert den nye kunnskapen over tid. Dette har gitt mennesker trening i å utføre arbeidsoppgavene i en slik grad at de ikke lenger har behov for å kvalitetssikre sine handlinger gjennom skrevne rutiner. Internalisering medfører derfor at praktisk kunnskap skapes når man lærer gjennom handlinger. En typisk arena for internalisering av kunnskap er praktisk jobbtrening.

Kunnskapsspiralens utvikling

SECI modellen tar utgangspunkt i en spiral og ikke en sirkel. Årsaken til det er at etter hvert som spiralen beveger seg rundt vil mennesker oppnå en dypere forståelse. Skaping av kunnskap vil foregå gjennom en kontinuerlig syklus der man veksler mellom de fire fasene, og det er flere ting som påvirker vekslingen. Sentralt i dette vil være å studere om det finnes faktorer som kan påvirke den retningen kunnskapsutviklingen tar. Irgens (2007) illustrerer dynamikken i modellen gjennom å ta utgangspunkt i et eksempel der man starter en dialog rundt ”de gode praksisene” i arbeidsfellesskapene. Gjennom å sette ord på handlingene kan dette nedfelles skriftlig. Lykkes man med det har taus kunnskap blitt synliggjort og konvertert til eksplisitt kunnskap. Videre vil utviklingen ofte kreve at denne nye kunnskapen kombineres med annen eksplisitt kunnskap. Etter hvert som den kombinerte kunnskapen blir praktisert, frigjøres man fra de skriftlige rutinebeskrivelsene. Dette medfører at kunnskapen gradvis internaliseres i individene og syklusen i SECI modellen er gjennomført.

2.3.3. Kritikk av SECI modellen

Selv om SECI modellen fikk stor anerkjennelse har den også blitt problematisert og kritisert. En erkjennelse kommer fra Nonaka selv som hevder at kunnskapsmodellen fokuserte for mye på prosessen rundt å skape kunnskap, og for lite på hvordan leserne skulle gå fram når de faktisk ville utvikle kunnskap (Krogh et al., 2005, s.13-14). Andre kritikker går ut på at SECI modellen i for liten grad tar hensyn til at det finnes ulike typer taus kunnskap, og at modellen derfor blir for generell. Siggaard Jensen et al. (2004) henviser i den forbindelse til Tsoukas

(2001) som argumenterer for at det finnes taus kunnskap som ikke lar seg konvertere til eksplisitt kunnskap. Videre hevdes det at SECI modellen bygger på en forutsetning om at kunnskapsspiralen vil utvikle seg i en bestemt retning. Dette er i følge kritikerne et usikkerhetsmoment som svekker gyldigheten av SECI modellen.

2.4. Kunnskapsutvikling gjennom refleksjon

Som en innledning til dette avsnittet henvises det til Hamlin & Davies (2001) som hevder at man ikke bare må konsentrere seg om den teoretiske tilnærmingen for å lykkes med læring, men det må også brukes tid på tilbakeblikk og refleksjon. Dette argumentet fanger på mange områder opp det sentrale elementet i litteratur som bygger på refleksjon. Kjernen i slik kunnskapsteori dreier seg om vekslingen mellom teori og praksis.

2.4.1. Refleksjonsprosesser

Innenfor begrepet refleksjon skilles det mellom individuelle og kollektive refleksjonsprosesser. Individuell refleksjon beskrives som de intellektuelle og følelsesmessige aktiviteter som man undersøker sine erfaringer med for å skape ny forståelse og innsikt (Boud et al., 1985). Kollektiv refleksjon beskriver en situasjon der to eller flere personer deler tanker om en gitt problemstilling. En slik prosess skjer innenfor en dialogisk relasjon eller samtale, og i vid forstand handler det om å dele erfaringer som alltid er viktig for å skape felles forståelse (Molander, 1996).

Refleksjon er også beskrevet som en stegvis prosess som har til hensikt å skape læring gjennom å søke, fortolke og vurdere spesifikke hendelser. Gevinsten med en slik prosess er at man blir i stand til å sette ord på ting man tidligere ikke kjente til (Knudsen, 1998). Refleksjon er som regel knyttet til egne erfaringer og ut fra dette kan en refleksjonsprosess defineres slik:

Reflection is the process of stepping back from experience to process what the experience means, with a view to planning further action.

Coghlan & Brannick (2005, s.35)

Ut fra dette kan det hevdes at det å reflektere innebærer å rette et kritisk blikk mot egne og andres erfaringer, og bruke den nye kunnskapen som grunnlag for nye aktiviteter. Sagt på en annen måte kan dette innebære at utgangspunktet for ny forståelse er at mennesker gjennom

refleksjon opparbeider innsikt i egen virkelighet og ønsket om forbedringer (Rennemo, 2006). I denne sammenhengen er det viktig å ta med at erfaring alene ikke er et tilstrekkelig grunnlag for å skape læring, i tillegg vil det kreves strukturert refleksjon. Strukturert refleksjon rundt egne erfaringer er en prosess som de fleste opplever som krevende (Boud et al., 1985).

2.4.2. Forhold som påvirker refleksjonsprosesser

Seibert & Daudelin (1999)¹² hevder at refleksjonsprosesser tradisjonelt er knyttet til samhandling med andre og trekker fram noen forhold som kan stimulere til økt refleksjon:

For det første hevder forfatterne at selvstendighet åpner for at individet selv kan velge hvordan refleksjonen skal skje. Dette gir frihet til å velge den referanserammen som passer best for hver enkelt. For det andre trekker de fram at tilbakemelding fra andre har en positiv virkning, spesielt i de tilfeller der personer får feedback på nye områder. Videre framholder de at interaksjon i grupper åpner for mangfold og bredde i refleksjonen. Årsaken til det er at refleksjonsgrunnlaget utvides gjennom at mennesker med annet tankesett belyser andres oppfattelse på en ny måte. Seibert & Daudelin (1999) mener også at gode refleksjoner med fordel kan gjennomføres alene. Styrken med å reflektere alene er at mennesker kan oppleve roen som ofte er nødvendig i gode refleksjonsprosesser.

2.4.3. To typer refleksjonsprosesser

I dette avsnittet rettes oppmerksomheten mot teori som tar utgangspunkt i to typer refleksjon (Schön 1987; Molander, 1996; Coghlan & Brannick, 2005). Den første typen kalles ”reflection *on* action”, og kan oversettes til refleksjon etter handling. En slik prosess innebærer at refleksjon igangsettes etter at en spesifikk hendelse har inntruffet, eksempelvis ved å evaluere hendelser etter større operasjoner (Irgens, 2007). Den andre type refleksjon omtales ”reflection *in* action”, eller oversatt til refleksjon i handling. Denne refleksjonsformen skiller seg fra førstnevnte fordi refleksjonsprosessen foregår før eller samtidig med at hendelsen skjer (Schön, 1987). Reflection in action innebærer at man lærer midt i en handlingssituasjon, og er i stand til å nyttiggjøre seg den nye kunnskapen før det er for sent (Irgens, 2007). Schön (1987) poengterer at reflection in action brukes i større grad blant mennesker andre opplever som dyktige.

¹² **Seibert & Daudelin (1999):** ”*The Role of Reflection in Managerial Learning*”, redegjør for fem faktorer som stimulerer til refleksjon. I tillegg til de som nevnes i oppgaven, hevder forfatterne at tidspress kan virke positivt i en refleksjonsprosess.

Teorien som er presentert så langt kan oppsummeres gjennom Irgens (2007) som henviser til Dreyfus & Dreyfus¹³. Her forklares refleksjon som en prosess mennesker igangsetter når den kjente virkelighet ikke oppfører seg som forventet. Evnen til refleksjon kan også beskrives som en type kompetanse man trenger når rutiner ikke fungerer som antatt i en gitt situasjon. Mennesker som ikke har evne til å reflektere vil ofte forsøke å håndtere de nye utfordringene med de gamle innøvde handlingene.

2.5. Kunnskapssyn med rotfeste i refleksjon

Refleksjonsorientert kunnskapsteori er forankret i det prosessuelle kunnskapsperspektivet og har fokus på handlingsorienterte læringsmetoder. I de neste avsnittene vil jeg gi en kort presentasjon av den reflekterte praktiker, aksjonslæring og dobbeltkretslæring.

2.5.1. Utvikling av reflekterte praktikere gjennom aksjonslæring

Den reflekterte praktiker og aksjonslæring er to kunnskapssyn som har mye til felles, og i mange sammenhenger overlapper teorien fordi målet med aksjonslæring ofte kan være å utvikle reflekterte praktikere.

Det første av disse kunnskapssynene ”den reflekterte praktiker” har fått en forsterket posisjon innen kunnskapsforskningen i nyere tid. Argyris & Schön (1978) baserer teori omkring den reflekterte praktiker på en kognitiv fortolkningslære med basis i individuelle eller kollektive refleksjonsprosesser. Teorien tar utgangspunkt i at mennesker kan tilføres ny kunnskap gjennom å reflektere underveis eller i etterkant av hendelser. I litteraturen redegjøres det for noen kjennetegn ved begrepet den reflekterte praktiker:

”Dette er en person som er oppmerksom, ser alternativer, har overblikk, har beredskap for det uventede, prøver seg fram, endrer sin handling og lærer selv hele tiden”

Molander (1996, s. 142)

I praksis kan denne formuleringen innebære at utvikling av reflekterte praktikere forutsetter læringsprosesser som har til formål å koble teori med virkelighet, og at målsettingen vil være

¹³ **Dreyfus & Dreyfus (1986)**. *Mind over machine*: Brødre som er professorer ved University of California, Berkley lanserte en kunnskapmodell i 5 steg som viser utviklingen fra nybegynner til ekspert.

å utvikle personer som er i stand til å endre atferd som følge av større innsikt i egne handlinger. Dette samsvarer med teori som hevder at en reflektert praktiker er en person som er i stand til å oppdage seg selv og sin interaksjon i samhandling med andre (Tiller, 1999). En slik formulering retter fokus mot menneskers evne til å stille spørsmål ved sin egen virkelighetsoppfatning der konsekvensen kan være at de tilføres ny kunnskap.

I litteraturen beskrives aksjonslæring som å lære gjennom praktiske handlinger. Slik læring kan omfatte deltakere i utviklingsprogrammer, enkeltvis eller i grupper, samt de som leder programmet (Rennemo, 2006). Videre innebærer aksjonslæring å reflektere rundt egen praksis og søke etter ny kunnskap som kan føre til økt innsikt i egen virkelighet. Dette tydeliggjør sammenhengen mellom den reflekterte praktiker og aksjonslæring. Tiller (1999) framholder at dynamikken i aksjonslæring finnes i relasjonen mellom individet og praksis, og at potensialet til å utvikle handlingsdrevet kunnskap ligger i økt forståelse av egen virkelighet. Målet med aksjonslæring er at nye oppdagelser og økt innsikt i egne erfaringer medfører et ønske om forbedringer blant deltakerne i læringsprosessene (Rennemo, 2006). En annen hensikt med aksjonslæring er å igangsette en prosess som medfører forbedrede handlinger parallelt med at forståelsen øker.

2.5.2. Læring

I dette avsnittet vil jeg legge følgende definisjon til grunn for forståelsen av begrepet læring:

”Læring er relativt varige endringer av atferd, som resultat av erfaring eller øvelse”.

(Grimsø, 2005 s. 255)

Mange vil hevde at gode læringsprosesser er et av de viktigste konkurransefortrinnene en virksomhet har. Kolb (1984) beskriver læring som en prosess hvor kunnskap blir skapt gjennom transformasjon av erfaring. Dette kan tolkes slik at læringsprosesser ikke bare handler om å undersøke egne erfaringer, men erfaringene må flyte eller utveksles med andre før det utløses ny kunnskap.

Individuell læring

Individuell læring handler om de prosesser som tilfører et enkelt individ kunnskap. For at individuell læring skal inntreffe er det en forutsetning at de mentale eller fysiske handlingene

en person utfører endres som følge av ny kunnskap. Et eksempel på slik læring er når personer gjør erfaringer og endrer handlingsmønster som følge av dette. I slike situasjoner er læringsprosessen hovedsakelig individuell ettersom man ikke samhandler med andre for å finne nye løsninger (Irgens, 2007).

Kollektiv læring

Kollektiv læring skjer i samspillet mellom mennesker. Her kan det være snakk om sosial læring, det vil si at mennesker lærer som en av flere i et felleskap. Slik læring kan også være kontekstuell som innebærer at læringen påvirkes sterkere av den settingen man befinner seg i. Samlebetegnelsen på dette omtales som situert læring og handler om at læring må forstås i lys av de forhold man er omgitt av (Irgens, 2007). Kollektiv læring skiller seg fra individuell læring ved at den er nedfelt i samspillet mellom mennesker, i rutiner, innenfor ledelsesprinsipper og i kommunikasjonskultur (Moxnes, 2000). I mange sammenhenger trekkes det fram at gevinsten med kollektiv læring synliggjøres gjennom de positive synergieffektene som kan oppstå dersom vi ser gruppen samlet (Irgens, 2007)¹⁴. Videre hevder forfatteren at effekten av positiv synergi fører til et resultat som vi ikke ville fått dersom vi hadde arbeidet hver for oss.

2.5.3. Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring

Argyris (1990) redegjør for læringsbegrepet gjennom å dele det opp i henholdsvis enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Dette er teori som har fått bred oppmerksomhet, og som er videreført og problematisert av flere andre teoretikere (Bjørvik, 1993; Irgens, 2000; Bache i Nordhaug, 2006).

Enkeltkretslæring er en form for læring som gjør mennesker i stand til å gjøre mindre justeringer i forhold til måte de løser en utfordring. Slik læring er tilstrekkelig når de grunnleggende forutsetningene holder, og man skal håndtere enkeltstående hendelser. Et eksempel på dette er dersom det oppstår et behov for justering av plan som allerede fungerer (Irgens, 2007). I noen situasjoner er ikke enkeltkretslæring nok, og problemet kan synliggjøres dersom mennesker fastholder samme fremgangsmåte på nye situasjoner. Ofte har slike problemer sin årsak i at vi korrigerer feil, men ikke årsak (Irgens, 2007). Forfatteren

¹⁴ **Med synergier** menes at summen av enkeltindivider er større enn den samlede verdien av en gruppe dersom vi ser individene hver for seg.

beskriver dette som en form for symptombehandling som ikke endrer forutsetningene for at feilen oppsto. Det er slike problemer mennesker med evne til dobbeltkretslæring kan håndtere.

Bache i Nordhaug (2006) hevder at dobbeltkretslæring innebærer å ha evnen til å stille spørsmål ved grunnleggende antagelser i organisasjonen. I en slik læringssituasjon vil man undersøke og endre de styrende forutsetninger som er årsaken til at feil oppstår (Irgens, 2000). Når ny og forbedret atferd oppstår som følge av dette dannes grunnlag for dobbeltkretslæring.

Argyris (1990) viser til at prosesser rundt dobbeltkretslæring innebærer å ha en kultur som åpner for å stille spørsmål ved organisasjonens bruksteori, herunder prosedyrer, normer og rutiner. Dette støttes også av annen teori som argumenterer for at hvis dobbeltkretslæring skal finne sted, er det nødvendig at organisasjonen utvikler en kultur som støtter opp om endringer (Bjørvik, 1993; Morgan, 2004).

Bjørvik (1993) hevder at en av grunnene til at dobbeltkretslæring i så liten grad kommer til uttrykk i praksis, er at læringen sjelden er nedfelt som en del av kulturen. Resultatet er at dobbeltkretslæring kan oppstå på individnivå, men faller tilbake til enkeltkretslæring når læringen skal omsettes i praksis. En konsekvens av dette er at læringen kan bli et forbigående fenomen, og det kan reises spørsmål om læring i det hele tatt har funnet sted. Videre må organisasjoner som innretter seg mot dobbeltkretslæring godta at læring vanligvis er handlingsbasert, og at det må settes fokus på kreative eksperimenter (Morgan, 2004, s.102).

I en organisasjon kan de ansattes normer og verdier komme til å hemme dobbeltkretslæring. En gjeldende norm i organisasjonen kan for eksempel være at man ikke skal stille spørsmål ved bedriftens policy og mål. Irgens (2000), forklarer dette slik: Dobbeltkretslæring krever at man evner å stille spørsmål ved grunnleggende handlingsnormer og styrende verdier. Problemet er at mennesker ofte velger enkeltkretslæring i de situasjoner der det burde vært brukt dobbeltkretslæring. Årsaken til dette er at mennesker ikke våger å oppsøke kilden til problemene fordi de ønsker å unngå truende situasjoner (Irgens, 2007). Argyris (1990) hevder at alle organisasjoner har en slik form for inkompetanse som dannes fordi individer unngår å møte slike situasjoner.

3. Virksomhetsbeskrivelse

3.1. Organisatoriske kjennetegn ved Coop Sambo

Coop Sambo har hovedkontor i Bodø og vil i 2008 omsette for ca en milliard kroner eksklusive mva. Bedriften som er Nord-Norges nest største varehandelsbedrift, har ca 700 ansatte og driver varesalg gjennom 40 butikker i 11 kommuner. Coop Sambo baserer den formelle ledelsesstrukturen på en tradisjonell linjeorganisering med tydelige rapporteringsveier. Hver butikk ledes av en butikksjef som rapporterer til driftssjefen, og ved de fleste butikkene er det også assisterende butikksjefer. Ansvarsområder, oppgaver og prosedyrer er innenfor mange områder detaljert beskrevet, og bedriften fastsetter hvert år resultatkrav til hver butikk. Samtlige butikksjefer har prestasjonsbasert lønn, noe som innebærer at en andel av lønnen fastsettes ut fra om driftsmål innfris eller ikke. Eksempler finnes innenfor områdene service, bruttofortjeneste, lønnsforbruk og resultatoppnåelse innenfor ulike varegrupper.

Utgangspunktet for et slikt system finnes i regelmessig driftsoppfølging fra driftssjefene. En gang i måneden gjennomfører driftssjefene møter med butikksjefene, der en rekke driftsområder kontrolleres opp mot de målsettinger som gjelder for butikkene. Som eksempel vedlegges en oppfølgingsplan som er utarbeidet av driftssjefen for Coop Prix butikkene. Planen viser at den daglige oppfølgingen av ledere er orientert mot måling av resultater i forhold til forhåndsbestemte målsettinger.

Interne undersøkelser viser at medarbeiderne generelt sett opplever butikksjefene som resultatorientert og faglig dyktig. I de samme undersøkelsene framkommer det imidlertid at butikksjefene i mindre grad prioriterer å gjennomføre medarbeidersamtaler og inngangsette trivselstiltak.

De fleste butikkene er innordnet i kjedeprofiler og må følge de retningslinjer som er trukket opp fra Coop Norge med hensyn til utforming og ledelse av de forskjellige butikkprofilene. Coop Mega og Coop Obs Hypermarked er eksempler på kjedestyrte butikkprofiler som innordnes etter samme normer over hele landet. Slike normer kan være innredning, belysning, antall varegrupper, bekledning og servicekrav.

Også på dette området er det innført et program som har til hensikt å kvalitetssikre at ansatte innfrir de mål som er satt. Programmet kalles ”klar for kunde” og inneholder ulike sjekkpunkter som hver enkelt ansatt har som oppgave å innfri. For å stimulere til at normene overholdes gjennomføres det uanmeldte kontroller der ansatte får en score avhengig av i hvor stor grad kravene overholdes. Slike kontroller gjennomføres av personer som utgir seg for kunder, samtidig som de systematisk følger en sjekkliste i møtet med våre ansatte. Sjekklisten klar for kunde finnes som vedlegg i oppgaven.

Coop Sambo gjennomfører stadig ulike endringstiltak av varierende omfang. De fleste av endringstiltakene er rettet mot opprustning og modernisering av butikker. Beslutningsprosesser er i hovedsak sentralisert, noe som innebærer at strategiske endringer planlegges og iverksettes av toppledelsen. Bedriften har likevel en uttalt policy som sier at lederskapet skal ”desentraliseres” gjennom at beslutningsfullmakter delegeres. Til tross for dette, opplever bedriften at butikksjefer fortsatt orienterer seg mot toppledelsen i spørsmål som kunne vært avklart av lederen selv. Tradisjonelt har de fleste utviklingstiltak vært rettet mot strukturelle endringer, en tradisjon som fortsatt står sterkt. Dette illustreres gjennom et relativt omfattende tiltak som ble igangsatt i 2007.

Det siste store utviklingstiltaket som er under innføring kalles ”Beste praksis”. Essensen i dette prosjektet er å overføre såkalte mønsterløsninger fra andre virksomheter i Coop. Beste Praksis konseptet er rettet mot dagligvaresektoren, og handler om måling av arbeidsutførelse i butikkene. Beste praksis innebærer innføring av en rekke rutiner innenfor forskjellige fagområder. Etter at rutinene er igangsatt skal utøvelsen av disse være underlagt kontroll, både gjennom regelmessig rapportering og direkte oppfølging fra driftssjefen. Dersom ikke rutinene overholdes, kan dette skape grunnlag for reaksjoner ovenfor butikksjefene.

Beste praksis prosjektet kan stå som en eksponent for flere strategiske endringstiltak i Coop Sambo, og fanger opp hovedprinsippene i de fleste oppfølgingsaktivitetene i bedriften. Dette er et prosjekt som styres av toppledelsen, følger en lineær implementeringsplan og innføres i henhold til faser som er oppsatt på forhånd.

Selv om denne type tenkning fortsatt er framtreddende innenfor lederskapet, markerer satsningen på kompetanseutvikling blant ledere og medarbeidere at bedriften orienterer seg i en ny retning. Dette gjenspeiles i bedriftens strategiplan på en slik måte;

”Coop Sambo skal legge forholdene til rette for kompetanseutvikling innenfor kjerneområdene lederskap, medarbeiderskap, butikkdrift og informasjonsteknologi”

Coop Sambos strategiplan

3.2. Ledertreningsprogrammets oppbygging

Ledertreningsprogrammet er forankret i strategiplanens langsiktige målsettinger om kvalitet og kontinuitet i lederskapet. Med dette som utgangspunkt er ledertreningsprogrammets faglige innhold og oppbygging rettet mot å utvikle ledere som i større grad enn tidligere er i stand til å utøve god personalledelse. For å konkretisere ytterligere, kan vi si at det er fem hovedhensikter som er lagt til grunn for gjennomføring av programmet.

- Skape reflekterte ledere.
- Skape grunnlag for nettverksbygging og arbeidsfelleskap.
- Større fokus på utvikling av sosiale ferdigheter enn på fagkunnskap.
- Sørge for kontinuitet i lederskapet.
- Stimulere til felles virkelighetsoppfattelse gjennom involvering av både nåværende og framtidige ledere.

Ledertreningsprogrammet har som mål å skape gode læringsarenaer gjennom å samle ledere med forskjellig bakgrunn og erfaring. Det tas i hovedregelen opp 14 ledere i hvert kull, og bedriften tilstreber lik fordeling i forhold til kjønn. Dette er et virkemiddel for å tilby mangfold og sørge for en større andel av kvinner i ledende stillinger. Kandidater velges ut med bakgrunn i søknader, intervjuer, og anbefalinger.

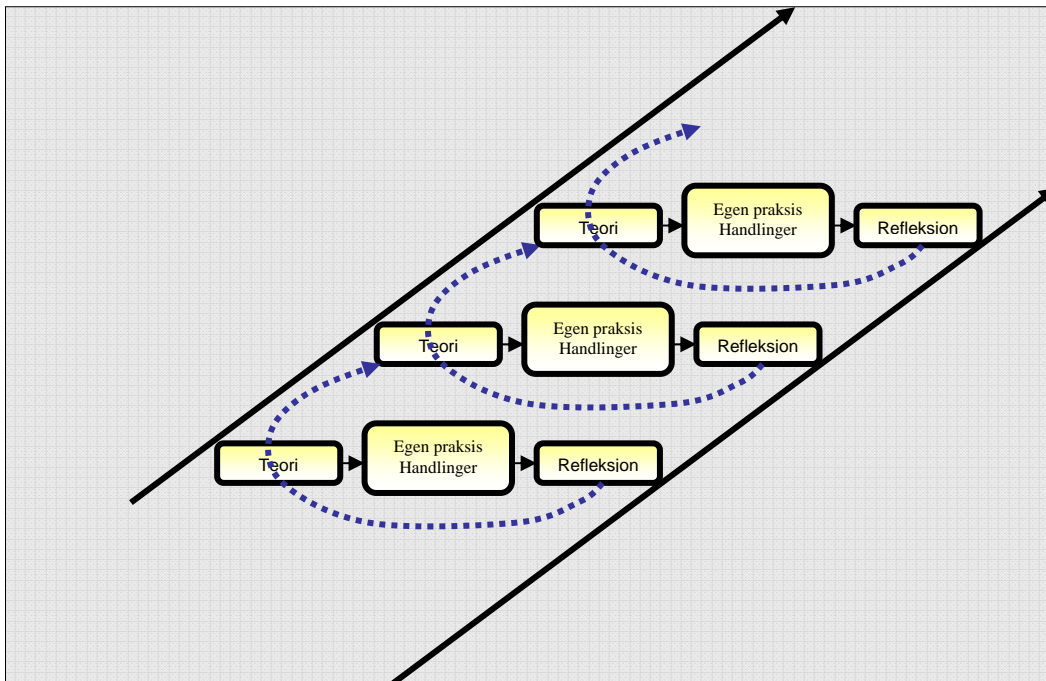
Intern forankring er et viktig element i programmet. For å skape intern forankring har Coop Sambo har valgt å bruke egne ledere som veiledere i programmet. Veilederne skal tilrettelegge for at det skapes ny kunnskap, og at det skjer en deling av kunnskapen mellom deltakerne i ledertreningsprogrammet. Målsettingen med bruk av interne veiledere er å skape et best mulig utgangspunkt for utvidet virkelighetsoppfattelse mellom deltakere og ledelsen i

Coop Sambo. En annen målsetting er å stimulere til at kunnskapen som blir skapt blant deltakerne også deles med ledelsen i bedriften.

Ledertreningsprogrammet har en opplevelsesbasert og praktisk innfallsvinkel. Dette innebærer at metoder som brukes skal innrettes mot å finne det riktige balansepunktet mellom teorivalg og deltakernes egen praksis. For å stimulere til dette er det en forventning om at veilederne problematiserer teorien gjennom bruk av situasjoner fra deltakernes egen arbeidssituasjon. Oppsummert kan vi si at læring skal skje gjennom at deltakerne ”oppdager” teorien gjennom en praktisk tilnærming i undervisningen.

3.2.1. Kunnskapsstigen i ledertreningsprogrammet

Figur 2 illustrerer kunnskapsstigen i ledertreningsprogrammet og viser en forenklet oversikt over opplæringsfilosofien i programmet. Den er utformet for å gjenspeile dynamikk og bevegelse. Her framgår det at det finnes en tett kobling mellom teori og egen praksis, der bruk av refleksjon er virkemidlet som skal muliggjøre denne koblingen. Refleksjon skal bidra til å



Figur 2: Kilde: Ledertreningsprogrammets programbeskrivelse: Kunnskapsstigen¹⁵

løse opp deltakernes virkelighetsoppfattelse, og skape et bedre grunnlag til å forstå neste nivå i kunnskapsutviklingen. Nedenfor gis en kort redegjørelse omkring prinsippene for gjennomføringen av ledertreningsprogrammet.

¹⁵ **Modellen** er en intern illustrasjon som brukes i ledertreningsprogrammets programbeskrivelse

3.2.2. Valg av kurssteder og tilrettelegging

Ledertreningsprogrammet gjennomføres på særegne kurssteder som er avsidesliggende. Som eksempel avholdes den andre samlingen på Landegode fyr. Dette er anlegg som byr på spesielle opplevelser og som bidrar til at deltakergruppen holdes samlet på et lite område under hele oppholdet. Et annet eksempel hentes fra den første samlingen der en del av programmet flyttes til "Adventure Lavvo" som ligger i et fjellområde ca 100 km fra Bodø. Den tredje samlingen gjennomføres på Sulitjelma hotell ca 90 km fra Bodø, og brukes som utgangspunkt for utflukt til andre aktiviteter i nærområdet. Kursstedene er valgt for å bygge opp en sosial ramme rundt ledertreningsprogrammet.

Det pedagogiske opplegget på kursstedene tilrettelegges for å skape en ramme for samhandling. Under hver samling legges det som regel opp en sosial fellesaktivitet som har til hensikt å skape en sosial ramme også utenom selve undervisningen. Underveis i samlingene brukes det musikk og humor, og kursstedene åpner for aktiviteter så vel innendørs som utendørs. Mye arbeid foregår i større og mindre grupper, og det er lagt stor vekt på at løsningene skapes gjennom samhandling i team. Det er lagt vekt på at alle aktiviteter skal være forankret i teorien som presenteres i samlingene.

3.2.3. Bruk av teori i ledertreningsprogrammet

Teori presenteres på "tradisjonell" måte i plenum, og i forbindelse med dette tilstrebes det å holde en viss akademisk standard. Eksempler på teoretiske tema er strategiutvikling, kunnskapsledelse, holdninger, kommunikasjon, teamarbeid, involvering, beslutninger og organisasjonskultur. Her er noen eksempler på teoretisk forankring: I forbindelse med strategiutvikling brukes teorien om framvoksende strategier til Mintzberg et al., (1998) som utgangspunkt. Innenfor emner som omhandler organisasjonskultur brukes litteratur fra Edgar Schein og Henning Bang. Som basis for kommunikasjonsteori henvises det i hovedsak til Grenness (1999). Teorien forklares med utgangspunkt i kjente og reelle case fra egen hverdag. Metodisk legges det vekt på å skape delaktighet, diskusjoner og toveis kommunikasjon under presentasjonene. Alle teoretiske presentasjoner avrundes med diskusjoner der deltakerne reflekterer over samsvar og motsetninger mellom teorien og deres egen virkelighet.

3.2.4. Praktiske øvelser

Øvelser brukes i relativt stor utstrekning som metode for å belyse teorien og gjennomføres både inne og utendørs. Blant annet benyttes oppgaveløsning i form av øvelser for å legge til rette for intern konkurranse og variasjon i programmet. Praktiske øvelser har til hensikt å skape grunnlag for gjenkjennelse og forankring av teorigrunnlaget, der en viktig målsetting er å synliggjøre deltakernes talenter og ferdigheter i lederskapsdisipliner.

De fleste øvelsene inneholder et uhøytidlig konkurranseelement og vektlegger kreativitet i problemløsningen. Som et eksempel vises det til øvelsen som kalles ”*Blind labyrint*”. Dette er en øvelse som har til hensikt å tydeliggjøre poenger innenfor kommunikasjon og veiledning¹⁶. Kjernen i øvelsen er at en deltaker i gruppen skal løses gjennom vanskelig terreng uten muligheter til å se de hindrene som dukker opp. Det er da opp til den resterende delen av gruppen å sørge for trygghetsfølelse og veiledning for deltakeren som gjennomfører øvelsen.

3.2.5. Egen praksis som kunnskapsbank

Teoretiske forelesninger og diskusjoner har til hensikt å skape en forankring mot arbeidsplassene til hver deltaker. For å realisere dette benyttes konkrete case som virkemiddel for å belyse teorien. Bruk av reelle situasjoner fra egen praksis krever lokal kunnskap, og bruk av interne veiledere gjør dette mulig. Som eksempel vises det til følgende oppgave:

Gruppen skal diskutere hvordan kultur virker på lederskapet?

- *Tenk gjennom hvordan bedriftskulturen preger lederskapet på din arbeidsplass, hvordan virker dette i forhold til dine muligheter til å utøve ditt lederskap?*

Refleksjonsoppgave i ledertreningsprogrammet

Etter at oppgaven er diskutert presenterer gruppen sine erfaringer i plenum.

3.2.6. Coaching

Hver deltaker velger seg et forbedringstiltak som skal løses i perioden mellom samlingene. Tiltaket skal ha sammenheng med den nye kunnskapen deltakerne har fått underveis i samlingen. Det lages en handlingsplan der tiltaket beskrives, og planen presenteres for en

¹⁶ **Blind labyrint** er en egenutviklet øvelse, som i tillegg til fem andre teamøvelser, gjennomføres i den første samlingen. Øvelsen er forankret i ledelsesteori som omhandler kommunikasjon, veiledning og teamsamarbeid.

annen deltaker. Disse to forplikter seg til å samarbeide om tiltaket, med andre ord ”coache” hverandre mellom samlingene. Alle samlinger starter med en felles gjennomgang der hver deltaker reflekterer over hvordan forbedringstiltaket har gått, og hvordan samspillet med coachingpartneren har fungert. Bruk av coaching har til hensikt å prøve ut den nye kunnskapen i deres egen arbeidssituasjon.

3.2.7. Refleksjon som virkemiddel for læring

Refleksjon over teori og praksis gjennomføres på flere nivå; individuelt, kollektivt og i plenumssammenhenger. Gjennom dette utfordres deltakerne til å reflektere over bestemte tema knyttet til deres arbeidssituasjon. Evaluering er et virkemiddel som brukes ofte i ledertreningsprogrammet. Disse prosessene gjennomføres i åpne grupper og som et ledd i en refleksjonsprosess. I det etterfølgende vises det til noen eksempler på hvordan refleksjon brukes i programmet. Eksemplene er hentet fra alle tre samlingene.

Refleksjon på individnivå

Det første eksemplet hentes fra en aktivitet som kalles *våpenskjoldet*¹⁷, en oppgave som har til hensikt å la deltakerne reflektere over egen situasjon både privat og i jobbsituasjon. Oppgaven gis i starten av programmet, og de fleste deltakerne opplever at denne aktiviteten er utfordrende. Hver deltaker gis 30 min til egenrefleksjon, og får 10 minutter til å presentere dette i plenum foran de øvrige deltakerne. Tilbakemeldinger fra deltakerne indikerer at det oppleves uvant å måtte dele personlige tanker med en fremmed gruppe, men at øvelsen bidrar til å åpne gruppen, og skaper nødvendig trygghet og tillit for senere oppgaver. Oppgaven er gjengitt som vedlegg.

Kollektiv refleksjon

Kollektiv refleksjon brukes i alle av fasene av programmet. I hovedsak følges også de individuelle refleksjonene opp av en kollektiv refleksjonsprosess. Et typisk eksempel på kollektiv refleksjon finner vi i tilknytning til de praktiske øvelsene som gjennomføres i programmet der refleksjonen foregår umiddelbart etter at gruppen har løst en fysisk utfordring sammen. *Blind labyrint* som er beskrevet tidligere i oppgaven, er en type øvelse som følges opp med kollektiv refleksjon.

¹⁷ *Våpenskjoldet* er en av flere tilsvarende aktiviteter som utfordrer deltakerne i å reflektere over jobbrelaterte problemstillinger.

Et annet eksempel på en kollektiv refleksjonsprosess hentes fra den første samlingen i ledertreningsprogrammet. Her får deltakerne i oppgave å diskutere kvaliteten på lederskapet, både i forhold til hvordan gruppen mener det bør være, men også i forhold til hvordan det faktisk utøves i dag. Hensikten med oppgaven er å stimulere deltakerne til å dele sine erfaringer, men samtidig også legge til rette for kritikk av en eksisterende ledelseskultur. Hele gruppeoppgaven er vedlagt.

4. Metode og egen forskning

Formålet med dette kapitlet er å gi en beskrivelse av forskningsopplegget i masteroppgaven. Kapitlet starter med en presentasjon av oppgavens vitenskaplige forankring, forskningsstrategi og valg av metode. Deretter argumenterer jeg for valget av forskningsdesign i undersøkelsen. Videre drøftes utfordringene jeg har hatt i forhold til planlegging, gjennomføring og bearbeiding av resultatene. Kapitlet avsluttes med refleksjoner knyttet til styrker og svakheter med forskningen, samt den betydningen verdisynet mitt kan ha hatt for oppgaven.

4.1. Vitenskaplig forankring

Det finnes ulike måter å tilnærme seg forskningen på og historisk har det avtegnet seg noen hovedretninger som har betydning for hvordan forskning gjennomføres i dag. To hovedretninger som det ofte refereres til kalles positivismen og den hermeneutiske fortolkningslære. Disse vitenskaplige hovedsynene legger forskjellig metodikk til grunn når man skal undersøke, forklare og forstå virkeligheten. Posivismen er en vitenskapsteoretisk retning med et spesielt ontologisk syn som innebærer at verden kan beskrives ved hjelp av lover og regelmessigheter (Jacobsen, 2005). Hovedelementene i positivismen bygger på at man samler inn objektive data, og ofte benyttes kvantitativt orienterte forskningsmetoder i slik forskning.

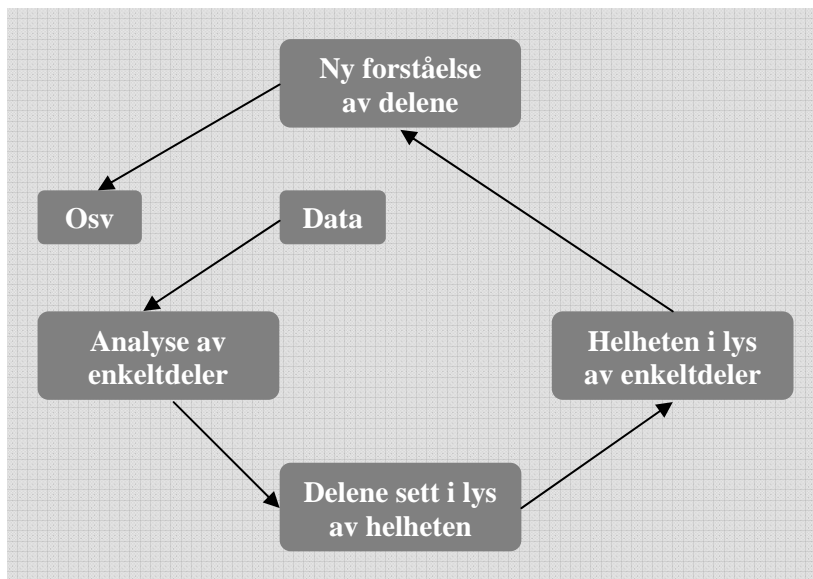
Forskningen i oppgaven vil være hermeneutisk orientert. Den viktigste begrunnelsen for det valget er at undersøkelsen vil kreve forforståelse og bruk av casestudie som forskningsdesign.

4.1.1. Den hermeneutiske fortolkningslære¹⁸

I hermeneutiske studier søker en innsikt og helhetsforståelse gjennom fortolkning av virkeligheten. Innenfor hermeneutikken brukes forskerens egen forståelse som grunnlag for å tolke atferden til andre mennesker, og i motsetning til positivismen legger hermeneutikken et subjektivt syn til grunn for tolkningen. I analyseprosesser vil det foregå en kontinuerlig vekselvirkning mellom deler og helhet. Delene forstås og fortolkes ut fra helheten, og helheten forstås og fortolkes ut fra delene (Jacobsen, 2005). Den hermeneutiske forskningstradisjonen bygger på en grunntanke om at ingen forståelse er ubetinget. Derimot

¹⁸ **Hermeneutikk (Wikipedia, 2008)**: Ordet kommer av det greske ordet "hermeneuein", og er knyttet til den greske guden Hermes. Han var ikke bare gudenes budbringer, men også den som uttrykte, forklarte og fortolket budskapet.

vil all forståelse kreve forforståelse (Molander, 1996). En forforståelse vil bestå av både teoretisk og praktisk eller erfaringsmessig kunnskap og viten. Forskning i kjente omgivelser innebærer at forskeren på forhånd har en forståelse av den settingen som studeres (Lyngsnes, 2003). Dersom dette holdes opp mot beskrivelsen til Jacobsen (2005), innebærer det at en forståelse av delene betinger en forforståelse av helheten. Denne vekslingen mellom deler og helhet står sentralt i hermeneutikken og kalles den hermeneutiske spiral (Figur 3).



Figur 3: Den hermeneutiske spiral¹⁹ - redigert

Den hermeneutiske spiralen leder ikke til noen endestasjon eller til en endelig sannhet. Det finnes alltid flere mulige tolkninger av den samme hendelsen eller den samme teksten. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse av delene og helheten gjennom tolkningsprosessen (Jacobsen, 2005).

4.2. Beskrivelse av forskningsstrategi

Som forsker står man overfor noen strategiske valg. En viktig vurdering knytter seg til valg av forskningsstrategi og hvilken metode som skal benyttes i undersøkelsen. Innenfor forskningsteori er det trukket opp et hovedskille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Dette skillet har paralleller til redegjørelsen rundt vitenskapssynene positivisme og hermeneutikk. Dersom undersøkelsen har til hensikt å kartlegge eksplisitt kunnskap, vil sannsynligvis en kvantitativ metode være godt egnet. Ved forskning rettet mot dynamisk og

¹⁹ Den hermeneutiske spiral: Basert på figur i Jacobsen (2005, s. 186)

handlingsdrevet kunnskap vil trolig et kvalitativt undersøkelsesopplegg passe best. For å kunne gjøre en vurdering om hvilke metoder som er best tilpasset forskningen er det nødvendig med kjennskap til begge metodene. Det grunnleggende spørsmålet er om man skal velge en kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode.

4.2.1. Kvalitativ versus kvantitativ metode

Et grunnleggende kjennetegn ved kvantitative tilnærminger, er at forskeren forsøker å beskrive virkeligheten gjennom bruk av kvantifiserbare data. Jacobsen (2005) hevder at kvantitative metoder som regel har et vidt fokus, der summen av funn blant enkeltindivider danner grunnlag for generelle konklusjoner. Han beskriver dette som ekstensive opplegg, som er en betegnelse på undersøkelser som har til hensikt å måle i bredden. Resultatet av kvantitative undersøkelser framkommer i kodet form, og er egnet som grunnlag til å framstille statistikker og sammenligninger. Jacobsen (2005) framholder at kvantitative undersøkelser er godt egnet når man har god kunnskap om det fenomenet som skal undersøkes, og når vi har en problemstilling som er relativt klar. En annen fordel med slike undersøkelser er at man har kapasitet til å undersøke flere respondenter enn det som er tilfelle i kvalitative undersøkelsesformer (Ry Nielsen & Repstad, 1993). Tradisjonelle spørreundersøkelser er det mest brukte eksemplet på en kvantitativ undersøkelse.

Den kvalitative forskningen har sin forankring i hermeneutikken og preges av dialog, nærhet til forskningsfeltet, refleksjon, helhetlig forståelse og dynamikk. I følge Lyngsnes (2003) vil kvalitativ forskning preges av at en følger flere faser parallelt. Dette betyr at den kvalitative prosessen fram mot relevante begreper og tolkinger foregår i sirkler og sprang, og fasene kan i praksis knapt skilles fra hverandre. En dynamisk dimensjon ligger i at designet gjerne blir endret underveis som følge av at ny kunnskap medfører en kursendring. Jacobsen (2005) viser til at denne type undersøkelser skiller seg fra kvantitative undersøkelser på noen vesentlige områder.

For det første er metoden som oftest intensiv, noe som innebærer at man undersøker færre enheter og går mer i dybden. Undersøkelsene foregår gjerne i en direkte samhandlingssituasjon mellom respondentene og den som gjør undersøkelsen. Et viktig skille i forhold til den kvantitative tilnærmingen, er at data samles inn som ord og ikke som tall. Slike undersøkelser beskrives som induktive, det vil si at forskeren har et åpent forhold til det

som skal studeres. Dette innebærer at man samler inn empiri uten å ha for mange antakelser på forhånd (Jacobsen, 2005).

Problemstillingen er orientert mot et aktørperspektiv, det vil si at det er deltakernes opplevelser som står sentralt. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at Ry Nielsen & Repstad (1993) mener at en viktig målsetting ved kvalitative metoder, er å få tak i *"the actor's point of view"*. Det er altså aktørens egen virkelighetsoppfatning, deres motiver og tenkemåte som står i sentrum.

Det er mange forhold som taler for bruk av en ren kvalitativ metode i forskningen, på den annen side er det også en del forhold som taler i mot. For meg ble dette et sentralt moment i valget av metode og det var spesielt min nære tilknytning til ledertreningsprogrammene jeg la vekt på. Min nærhet til forskningsfeltet vil på den ene siden gi meg den forforståelsen som er nødvendig i kvalitative undersøkelser. Derimot kan nærheten samtidig være en ulempe fordi deltakerne kan bli influert av *"undersøkelseeffekten"*, det vil si at de blir påvirket av min rolle i programmet.

Forskerroller kan arte seg svært forskjellig, men forholdet mellom nærhet og distanse til dem en forsker på, er det alltid vesentlig å reflektere over (Lyngsnes, 2003). I følge både Wadel (1991) og Halvorsen (2003) betyr et nært forhold til informantene at forskeren blir sensitiv overfor informantenes virkelighetsoppfatning. Wadel (1991) forklarer dette med at forskeren kan bli *"husblind"* og at undersøkelseeffekten gjør seg gjeldende i for stor grad. En annen fare med kvalitativ forskning er at deltakerne forsøker å gi forskeren de svarene de tror han leter etter. Everett & Furseth (2006) mener at det kan være fristende for forskeren å ta hensyn til både kollegaer og ledelse, noe som kan føre til at man kan komme i strid med allmennvitenskapelige normer knyttet til sannhet og uavhengighet. Det finnes ytterligere en begrensning i forhold til roller som kan influere på valg av metode. Ry Nielsen & Repstad (1993) viser også til at dersom man er i en maktposisjon, kan respondentene svare det de tror at forskeren vil høre.

Dette fører meg tilbake til spørsmålet innledningsvis om valget av kvalitativ eller kvantitativ metode. En polarisering av spørsmålet kan i enkelte tilfeller virke villedende når det oppleves som et enten eller. Grønmo (2004) hevder at det ikke må framstilles som et spørsmål om *"enten eller"* i valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode, men heller kombinasjoner

mellom metodene. Wadel (1991) underbygger dette synet, og mener at det er mer riktig å snakke om kvalitativt og kvantitativt orienterte metoder.

Drøftingen viser at det finnes argumenter for både en kvalitativ og en kvantitativ metode. Min egen vurdering tar derfor utgangspunkt i teori som hevder at å utelukke enten den kvalitative eller den kvantitative metoder kan være et hinder for å få til gode undersøkelser (Ry Nielsen & Repstad, 1993; Grønmo, 2004). Dette leder over til et alternativ som åpner for å trekke inn flere metoder i samme undersøkelse.

4.2.2. Metodetriangulering

Metodetriangulering er et alternativ som kombinerer undersøkelsesformer, og kan forsterke fordeler eller redusere ulemper ved de to metodene. I følge Jacobsen (2005) vil kombinasjonen med kvantitative og kvalitative metoder kunne fungere som kritiske tester av hverandre. Om det fremkommer tilnærmet samme konklusjoner når metoder kombineres, mener Jacobsen (2005) at resultatene har høy grad av reliabilitet.

Sett fra et kvalitativt forskningsperspektiv må et slikt argument nyanseres. I motsetning til en kvantitativ undersøkelse der det er fullt mulig å få like svar, vil det innenfor hermeneutisk tenkning være problematisk med et slikt utgangspunkt (Lyngsnes, 2003). På den annen side tar også den kvalitative forskningen utgangspunkt i at tilnærmet like funn kan gi en styrket konklusjonsgrunn. Men her er målet heller å skape et tillitsvekkende konklusjonsgrunnlag som synliggjør helheten i prosesser eller valg som blir gjort (Lyngsnes, 2003). .

Verstad, (2006)²⁰ hevder at metodetriangulering kan innebære å verifisere funn eller teste undersøkelsens gyldighet, reliabilitet og relevans. Ryen (2006) støtter opp under disse argumentene gjennom å framholde at triangulering kan gjøre forskningen mer fullstendig. Dette fordi metodetriangulering kan bidra til å utdype forståelsen for ulike aspekter knyttet til samme sak.

4.2.3. Valg av forskningsstrategi

Ut fra argumentasjonen i forrige avsnitt har jeg valgt metodetriangulering som forskningsstrategi. Samlet sett vil forskningen i oppgaven være mer orientert mot kvalitativ

²⁰ **Forelesning** av Berit Verstad ved HINTom metodetriangulering under studiesamling den 28.april 2006.

metode, men en kvantitativt orientert spørreundersøkelse vil bli brukt som støtte for å verifisere funnene i det kvalitative intervjuet. Dette vil være i tråd med teori som hevder at kvantitative undersøkelser er egnet som bakgrunn for kvalitative dybdestudier fordi undersøkelsen kan si noe om den utvidede konteksten (Ryen, 2006).

4.3. Forskningsdesign - casestudie

I undersøkelsen har jeg valgt casestudie som forskningsdesign. Dette er et design som har sine røtter i den hermeneutiske fortolkningstradisjonen, og kan derfor beskrives som en deltakende og intensiv måte å tilnærme seg forskningen på (Jacobsen, 2005). Underveis i prosessen vurderte jeg aksjonsforskning som et alternativ fordi dette designet på enkelte områder syntes å være godt egnet til å belyse problemstillingen. For det første er aksjonsforskning egnet når studien konsentreres rundt en serie av handlinger parallelt med at forskeren både er deltaker og forsker (Coghlan & Brannick, 2005). For det andre er aksjonsforskningens grunnidealer tett beslektet med kunnskapsmodellene den reflekterte praktiker og aksjonslæring. Begge disse utgjør en viktig del av den teoretiske plattformen i ledertreningsprogrammet.

Til tross for at det var flere forhold som pekte ut aksjonsforskning som et egnet forskningsopplegg i undersøkelsen, ble denne formen for casestudie problematisk. For det første fordi aksjonsforskningen er den mest krevende og vidtrekkende form for casestudier (Gummesson, 2000). For det andre ville et slikt design forutsette at jeg skulle deltatt direkte i aksjonene. Dette ville vært problematisk ettersom jeg i mange sammenhenger også tilrettelegger for undervisning og aktiviteter.

Ut fra dette valgte jeg et design på casestudiet som beskriver en tydeligere regi. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i Yin (2003) sine beskrivelser av casestudie. Hovedårsaken er at designet settes opp på en oversiktlig måte, noe som etter mitt skjønn åpner for en viss struktur innenfor undersøkelsen. Som relativt uerfaren forsker har jeg behov for å ha noen faste holdepunkter å knytte forskningen mot. Dette designet åpner for å følge en veiviser innenfor et dynamisk forskningsdesign.

Kunnskapsutvikling gjennom refleksjon inneholder elementer som er nært knyttet til relasjonsforståelse og samhandling med andre mennesker. Dette betyr at jeg må bruke et forskningsdesign som hjelper meg å komme ned i dybden på problemstillingen. Jeg mener at

casestudiet slik det er beskrevet av Yin (2003) ivaretar dette behovet. Et slikt design gir meg nødvendig distanse til forskningsfeltet samtidig som det åpner en deltakende og intensiv måte å forske på.

I oppgaven har jeg tatt inn SECI modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995) som en del av forskningsdesignet. Årsaken til dette er at jeg i avslutningen av oppgaven kombinerer resultatene fra organisasjonsanalysen i det første forskningsspørsmålet med funnene fra forskningen. SECI modellen er etter mitt skjønn egnet til å undersøke hvilke virkninger som oppstår når en prosessuell kunnskapsprosess igangsettes i en strukturell virksomhet.

4.4. Gjennomføring av casestudiet

Som hjelp i gjennomføringen har jeg forsøkt å forholde meg til Yin som mener følgende krav bør legges til grunn for det eksemplariske casestudiet;

*”Oppgaven må være **signifikant**, være **komplett**, ha vurdert om det **finnes alternative framgangsmåter**, fremvise **tilstrekkelige data** og tilrettelagt på en **engasjerende måte**”*

Yin (2003, s.160-165)

Underveis i gjennomføringen av casestudiet, har dette vært noen overordnede referansepunkter for meg. Ved å stadig vende tilbake til disse fem kravene opplever jeg at forskningen har blitt kvalitetssikret underveis. Jeg vil diskutere om hvorvidt kravene er innfridd mot slutten av dette kapitlet.

4.4.1. Krav til empiri

Det er viktig at empirien som brukes i oppgaven er anvendbar, og i følge Jacobsen (2005) bør all empiri som innhentes ha tilstrekkelig grad av validitet eller gyldighet. Forskerne synes samstemte i at kvaliteten på undersøkelsen avgjøres ut fra om kravene til validitet og reliabilitet er overholdt i den metodiske prosessen. I følge Yin (2003) må fire kriterier innfris for at casestudiet skal bli helhetlig.

1. Konstruksjonsvaliditet
2. Intern validitet
3. Ekstern validitet

4. Reliabilitet

4.4.2. Konstruksjonsvaliditet

Validitet er et sentralt begrep, og handler om hvorvidt forskningsopplegget tilfører data som er konsistent og dekkende for det som ønskes undersøkt (Holme & Solvang i Everett & Furseth, 2006). Spørsmålet blir om vi måler det vi ønsker å måle, og at dette oppleves som relevant. I dette ligger også at det vi måler hos få, kan gjelde for flere. Disse spørsmålene er spesielt viktig i kvalitativt orienterte undersøkelser (Jacobsen, 2005). Mens studier som bygger på innhenting og analyse av kvantitative data har blitt kritisert for at metoden ikke ivaretar nyanser i måling av menneskers oppfatninger godt nok, har kritikere samtidig hevdet at høy grad av subjektivitet og undersøkelseeffekter kan redusere validiteten ved casestudier (Jacobsen, 2005). Subjektiv virkelighetsoppfatning er en framtrødende faktor i slike undersøkelser, og det er lett å gjøre feil i framskaffelse av data. Det handler derfor om å ha en oppbygging av studien som viser at data er framkommet på en slik måte at gyldigheten oppleves om god.

For å vurdere konstruksjonsvaliditeten i et casestudie, må man også vurdere kildebruken. Yin (2003) omtaler ”*six sources of evidence*”, deriblant intervjuer, direkte observasjon og eksplisitt dokumentasjon. Casestudiet i masteroppgaven har et aktørperspektiv som primært tar utgangspunkt i deltakernes opplevelser, og av den grunn vil et slikt undersøkelsesdesign ofte være orientert mot å bruke intervjuer. Denne oppgaven følger i så fall opp denne tradisjonen. De kvalitative intervjuene utgjør primærkilden og støttes av sekundære kilder som skriftlige spørreundersøkelser og kvalitative programevalueringer. Det foreligger et relativt omfattende evalueringsmateriale fra samtlige programmer som er gjennomført. Data fra programevalueringene vil bli brukt som støtte for å gi primærdataene høyere grad av reliabilitet. Programevalueringene er basert på skriftlige tilbakemeldinger, og framstår derfor som kvalitativt orientert (vedlegg). For å øke konstruksjonsvaliditeten anbefaler Yin (2003) at forskeren foretar noen viktige vurderinger.

- Vurdere om det kan brukes flere datakilder.
- Vurdere om det finnes andre ”kjeder” av data.
- Vurdere å la nøkkelinformantene gjennomgå et utkast av undersøkelsen.
- Vurdere bruk av metodetriangulering.

For å vurdere konstruksjonsvaliditeten i denne undersøkelsen kan det legges til grunn at det er benyttet flere kilder. Lyngsnes (2003) framholder at det å innhente data gjennom ulike metoder og fra ulike kilder er også en måte å sikre kvalitative resonnementers holdbarhet på. Utover de kildene som allerede er beskrevet, mener jeg min lokale kjennskap til både organisasjonen og ledertreningsprogrammet kan betraktes som en støttkilde. Jeg har gjennom dialog med deltakerne underveis i programmet hatt god tilgang til deres fortellinger og oppfatninger. Min forståelse er naturlig nok subjektiv, men innsikten kan gjøre tolkningen av data lettere. Dette forsterkes ytterligere fordi jeg har gjennomført seks tilsvarende programmer tidligere. Selv om disse ikke inngår i undersøkelsen vil erfaringene fra programmene ha en viss overføringsverdi. Kunnskapen vil danne et bakteppe som kan bidra til å forstå sammenhenger og årsaker i forskningen bedre.

Diskusjonen viser at jeg har foretatt noen valg for å styrke konstruksjonsvaliditeten. For egen del føler jeg meg komfortabel på at jeg har tilstrekkelig grad av korrekte data som grunnlag for analysen av problemstillingen.

4.4.3. Intern validitet

Intern validitet retter fokus mot om det er konsistens mellom empirien og de konklusjonene som framkommer i oppgaven (Jacobsen, 2005). Sagt med andre ord så sier intern validitet noe om i hvilken grad vi kan tro at det er en tillitsvekkende sammenheng mellom årsak og virkning. Ved svak intern validitet kan det gjerne være andre årsaker som ligger til grunn for konklusjonene enn det forskeren tror.

For å vurdere om hvorvidt denne oppgaven bærer med seg tilstrekkelig grad av intern validitet, tar jeg først utgangspunkt i empirien. Har empirien kommet fram på en måte som skaper tillit i forhold til de konklusjoner som framkommer? I oppgaven har jeg benyttet metodetriangulering som et av tiltakene for å styrke den interne validiteten. I metodelitteraturen er det flere forskere som framholder at metodetriangulering som en av flere faktorer som styrker validiteten (Yin, 2003; Jacobsen, 2005; Ryen, 2006).

Jeg mener også at den interne validiteten styrkes ytterligere fordi det er benyttet andre kilder, herunder kvalitative programevalueringer.

4.4.4. Ekstern validitet

Ekstern validitet måler gyldighet i forhold til om resultatene fra et avgrenset område har relevans i andre organisasjoner (Jacobsen, 2005).

I utgangspunktet kan det være vanskelig å generalisere funn i et kvalitativt orientert undersøkelsesopplegg, noe som også vil gjelde for denne oppgaven. Jeg vil likevel se dette i utvidet forstand. For en utenforstående vil ledertreningsprogrammet neppe ha høy grad av validitet, hovedsakelig fordi utgangspunktet for studien er deltakernes opplevelse av en intern virkelighet i deres hjemlige kontekst.

Dersom konklusjonene trekkes på et mer generelt grunnlag, som for eksempel om det lar seg gjøre å gjennomføre aksjonslæring i strukturelt orienterte organisasjoner, vil dette i større grad kunne gjelde for andre virksomheter. Så for meg blir svaret todelt. Ut fra ønsket om å undersøke om ledertreningsprogrammet utdanner reflekterte praktikere til lederstillinger i Coop Sambo, er den eksterne validiteten begrenset. Hovedsakelig fordi funnene sannsynligvis vil ha størst gyldighet for Coop Sambo. Tilfellet kan nok være et annet dersom man vurderer den eksterne validiteten ut fra virkningene når det igangsettes kunnskapsprosesser i strukturelt orienterte virksomheter. Det er viktig å understreke at det ikke har vært en målsetting med oppgaven å skape generaliserbar kunnskap.

4.4.5. Reliabilitet

Reliabilitet blir i kvalitativ forskning ofte erstattet med begrepet *pålitelighet* og omhandler ikke replikasjon, men krav om synliggjøring (Lyngsnes, 2003). Jacobsen (2005) beskriver reliabilitet med troverdighet, og et begrep som handler om hvorvidt en undersøkelse er til å stole på. Videre hevder Jacobsen at det er lettere å oppnå en høyere grad av reliabilitet i kvantitative undersøkelser enn ved kvalitative opplegg. Bakgrunnen for dette er at undersøkelseeffekten ikke er så framtrædende innenfor de kvantitative metodene. Yin (2003) hevder at reliabilitet kan måles ut fra om konklusjonene fra en kvalitativ undersøkelse kunne blitt tilnærmet de samme dersom andre hadde gjennomført en liknende studie under tilnærmede like vilkår.

Det er flere forhold som kan legges til grunn i vurderingen om undersøkelsens reliabilitet er god. Et av de viktigste spørsmålene er om studien vekker tillit og oppleves som troverdig. En

av styrkene i undersøkelsen vil etter mitt skjønn være relativt omfattende empiri. Mengden av data behøver ikke i seg selv være et kvalitetsstempel, men i kombinasjon med at jeg har benyttet flere kilder og ulike metodiske tilnærminger øker dette reliabiliteten (Lyngsnes, 2003). En annen faktor som kan bidra til å svekke reliabiliteten er at det reises tvil rundt mine motiver med oppgaven. Det er sannsynlig at enkelte kan tro det er et ønske fra min side, bevisst eller ubevisst, at resultatene av undersøkelsen blir gode. Selv om jeg er bevisst denne svakheten, finnes det teori som framholder at en slik påvirkning kan oppstå ubevisst (Dale et al., 1985). Samtidig kan det være en styrke at jeg er kjent med denne svakheten.

4.5. Faser i casestudiet

I dette avsnittet beskriver jeg fasene i casestudiet. Yin (2003) deler casestudiet inn i fire faser:

1. Forberedelser mot innhenting av data
2. Innsamling av data
3. Analyse av data fra casestudiet
4. Komponering av casestudierapport

Yin (2003) framholder at et casestudium ikke innebærer en lineær prosess som følger fasene slavisk. Fasene vil delvis gli over i hverandre, og ofte vil man bevege seg mellom disse etter hvert som undersøkelsen skrider fram. For meg har det blitt bekreftet i denne undersøkelsen. Spesielt opplevde jeg at fase 1 og 2 gled over i hverandre, mens det samme skjedde i fase 3 og 4. For meg er dette en bekreftelse på at et casestudium har en hermeneutisk forankring, og at det er vanskelig å legge spesifikke planer i forhold til struktur. På den annen side oppleves det klargjørende å ha en forestilling om hvordan en prosess kan deles inn i faser. Det gir en viss retningsfølelse, og bidrar til nødvendig struktur i arbeidet.

4.5.1. Første fase - Forberedelse mot innhenting av data

Dette har vært en av de mer krevende fasene i casestudiet. Når undersøkelsesdesignet var valgt, måtte det gjøres en vurdering om hvilken intervjuform som egnet seg best. Denne vurderingen ble igjen førende for utformingen av den skriftlige spørreundersøkelsen, og utvalget av relevante data fra programevalueringene. I det etterfølgende gir jeg en beskrivelse av de valgene som ble gjort, og de utfordringene som fulgte i kjølvannet av det.

Valg av intervjuform

Et intervju kan gjennomføres på flere måter og det var viktig å bruke tid på å formulere og planlegge intervjuene godt. Et sentralt spørsmål er om intervjuet skulle legges opp etter en strukturert eller åpen modell. I motsetning til litteratur som presenterer ulike intervjuformer i kategorier, finnes det annen teori som argumenterer for at det handler om å gjøre et valg ut fra grad av struktur i intervjuet (Jacobsen, 2005). Dette underbygges også av Ryen (2006) som hevder at det kvalitative intervjuet består av mange varianter, og at det heller er snakk om en strukturingsgrad tilpasset formålet med forskningen.

Dette ble førende for mitt valg av intervjuform. Jeg har valgt en intervjuform som på den ene siden følger en struktur, men som på den annen side tillater intervjueren å bevege seg mellom spørsmålene dersom situasjonen skulle tilsi det. Dette samsvarer med det som i litteraturen omtales som semistrukturerte intervjuer. En slik intervjuform kjennetegnes av at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål, men uten å fastlegge spørsmålsstillingen og rekkefølgen i detalj (Ryen, 2006). Hensikten med en slik intervjuform er å gjøre det lettere for intervjueren å gå i dybden når dette oppleves nødvendig.

Utforming av intervjuguide

For meg var det noen viktige hensyn som måtte tas, og som har preget utformingen av intervjuguiden og formulering av spørsmålene. For det første måtte guiden orienteres mot kjernes spørsmålet i problemstillingen som handler om utvikling av reflekterte praktikere. For det andre ønsket jeg å skape en avgrensning i forhold til at det er deltakerperspektivet som skulle undersøkes. Et tredje hensyn var å formulere spørsmålene på en slik måte at en ekstern person kunne gjennomføre intervjuene.

I drøftingen vil det også bli reist spørsmål om refleksjon kan bidra til å utvikle reflekterte praktikere. I forhold til refleksjon har jeg formulert spørsmålene på en slik måte at de skal gi grunnlag for svar ut fra tre nivå.

1. Hva betyr egen refleksjon for deg.
2. Hva betyr andres refleksjon for deg.
3. Hva betyr din egen refleksjon for andre.

Intervjuguiden ble utformet i forhold til å undersøke om hvorvidt refleksjon har større eller mindre virkning individuelt eller i grupper. I tillegg ble det lagt opp til å innhente data for å belyse virkningene ved å reflektere rundt egen jobbsituasjon. Til sist kan det trekkes fram at jeg gjennom intervjuene ønsket å finne svar på om ledertreningsprogrammet kan betraktes som en god læringsarena. Intervjuguiden er gjengitt som vedlegg.

Utvalg av respondenter

I studien var det viktig at deltakerne som ble intervjuet representerte størst mulig bredde i forhold til bransjetilhørighet og kjønn. Et slikt utgangspunkt finner støtte i teori som framholder at det gjelder å få en viss variasjon i utvalget av respondenter. Det vil si at man må forsøke å sette sammen et utvalg som dekker den heterogeniteten som finnes i forskningsfeltet (Ryen, 2006). For å ivareta dette kriteriet, ble det derfor valgt tre kvinner og tre menn, henholdsvis fra alle dagligvareprofilene og faghandelsavdelingene i Coop Sambo. Utvalget representerer ca 43% av deltakerne, noe som etter mitt skjønn er tilstrekkelig stort. Jeg vurderte å velge ut flere respondenter, men arbeidsomfanget som ligger i forhold til intervjuene med påfølgende kvalitative analyser, la en naturlig begrensning. Etter mitt skjønn oppveies denne ulempen noe gjennom at det også er benyttet metodetriangulering.

Bruk av ekstern intervjuer

At jeg valgte å bruke en ekstern intervjuer kan oppleves som problematisk i forhold til grunntanken innen hermeneutiske studier om nærhet og forforståelse til forskningsfeltet. Å trekke inn en tredje person i forskningen utfordrer dette prinsippet. Like fullt mener jeg det finnes argumenter for dette valget som gjør at forskningen fortsatt ligger innenfor normene i hermeneutikken.

Den viktigste årsaken til at løsningen ble valgt var å *dempe effekten* av min tette tilknytning til forskningsfeltet. Det var hovedsakelig to forhold som jeg fryktet kunne føre til utilsiktede virkninger i undersøkelsen. For det første var det en fare for at rollen jeg har som leder i Coop Sambo skulle influere på deltakernes oppriktighet (Ry Nielsen & Repstad, 1993). For det andre var jeg redd for at min posisjon i ledertreningsprogrammet har gjort meg for ”nærsynt”. Det er jeg som har formulert målsettingene med programmet og ledet utviklingen fra det startet opp i 2002. En negativ virkning kunne blitt at jeg overforenklet tolkningene av besvarelsene i de kvalitative intervjuene. Utfordringen ble da å se til at nærsynthet ikke ble

erstattet av langsynthet. Målet ble derfor å sørge for en balansert og tilstrekkelig nærhet slik at jeg fortsatt holdt forskningen innenfor de hermeneutiske forskningsnormene. For å oppnå denne målsettingen gjorde jeg gjort noen valg.

Den ”eksterne intervjueren” ble ikke tilfeldig valgt. Dette er en person som til daglig er ansatt i Coop Sambo, men som ikke deltar i gjennomføringen av ledertreningsprogrammet. Denne personen har god kunnskap om hele virksomheten, noe som bidrar til forforståelse av helheten. Intervjueren har høyere utdanning innen ledelse og kunnskapsfag, og har også vært deltaker i ledertreningsprogrammet på et tidligere tidspunkt. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju i forkant av de virkelige intervjuene. Prøveintervjuet varte i ca 90 minutter og ble foretatt to uker før respondentene ble intervjuet. Ved å gjøre dette fikk jeg utdypet hensikten med spørsmålsformuleringene, samt understreket meningen med oppfølgningsspørsmålene. Etter min vurdering medførte prøveintervjuet at den eksterne intervjueren fikk økt forforståelse og bedre innsikt i formålet med intervjuet.

Utforming av spørreundersøkelse

Ettersom spørreundersøkelsen fungerer som støttekilde til intervjuene, måtte utformingen av spørreundersøkelsen skje etter at jeg hadde valgt intervjuets form og innhold. Et annet viktig poeng er at spørreundersøkelsen ble ytterligere tilpasset etter at intervjuene ble gjennomført, slik at enkelte funn fra undersøkelsen kunne forsterkes. Spørreundersøkelsen følger langt på vei en tradisjonell kvantitativ struktur.

Spørreundersøkelsen er bygd opp rundt ni spørsmål der det foreligger fem svaralternativer for hvert spørsmål. Jeg har i utformingen tatt hensyn til at forskningen er hermeneutisk orientert og derfor tilført undersøkelsen kvalitative egenskaper. For det første er svaralternativene kategorisert etter en verbal beskrivelse, og for det andre er det avsatt plass til en kvalitativ utdypning under hvert spørsmål. Hele spørreundersøkelsen finnes som vedlegg.

Det finnes litteratur som hevder at denne formen for kvalitetssikring av kvalitative funn kan styrke validiteten i forskningen. Mer konkret hevdes det at når man foretar semistrukturerte intervjuer om folks forklaringer rundt bestemte aktiviteter, kan man triangulere med en spørreundersøkelse for å finne ut hvor vanlige disse aktivitetene er (Ryen, 2006).

4.5.2. Andre fase - Innsamling av data

Som sagt i innledningen av avsnittet opplevde jeg at både forberedelsesfasen og denne fasen delvis gled over i hverandre. Hovedårsaken er at utforming av spørreundersøkelsen ble korrigert etter at intervjuene var gjennomført. Det er likefullt en viktig erfaring som gjør denne fasen spesiell, og som synliggjorde dynamikken i casestudiet. Jeg opplevde friheten til å bevege meg tilbake i prosessen som en styrke for oppgaven. Spesielt i forhold til at jeg kunne justere spørreundersøkelsen for å få større klarhet i de resultatene som forelå fra intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i løpet av januar 2008, og spørreundersøkelsene hadde innleveringsfrist i midten av mars. Totalt brukte jeg ca 30 dager på hele undersøkelsen.

Jeg har valgt å innhente sekundærdata gjennom programevalueringene, og i denne sammenhengen reises et spørsmål som man må være observant i forhold til. Sekundærdata vil ofte være skreddersydd i forhold til det opprinnelige formålet. Sagt på en annen måte, ved innsamling av primærdata har forskeren selv til en viss grad kontroll over de forholdene som kan påvirke påliteligheten til dataene. Ved bruk av sekundærdata har vi ikke samme kontrollen. (Jacobsen, 2005). En annen ulempe knytter seg til bruk av data fra ulike tidsperioder. I mitt tilfelle bruker jeg programevalueringer som ble innhentet ca fire måneder før intervjuene ble gjennomført.

Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene, med unntak av ett, ble gjennomført ved avdelingene der respondentene jobber til daglig. Det siste intervjuet måtte av praktiske hensyn gjennomføres på et hotell. Det ble lagt vekt på å gjennomføre intervjuene i rolige omgivelser skjernet for avbrytelser. I følge intervjueren bidro dette til at både intervjuer og respondent kunne holde fokus på tema. Lengden på intervjuene varierte fra ca 40 til 90 minutter. Intervjueren forklarer dette med at det var ganske stor variasjon i forhold til hvor ”snakkesalige” respondentene var.

Alle data ble notert ned mens intervjuet ble gjennomført. Umiddelbart etter intervjuene ble notatene skrevet inn på PC etter malen fra intervjuguiden. Dette for å sikre at inntrykkene fra intervjuene ble ivaretatt og ikke glemt. Også i litteraturen understrekes betydningen av å skrive ned inntrykkene på et så tidlig tidspunkt som mulig etter at et intervju er gjennomført. Dette vil kunne hindre at misforståelser og ukorrekte oppfatninger preger intervjureferatene (Hellevik, 1991). Sammen med intervjueren gikk jeg gjennom datagrunnlaget ved å

sammenholde notater og det transkriberte grunnlaget. Jeg opplevde denne gjennomgangen som nyttig på den måten at den skriftlige framstillingen kunne utdypes av intervjueren.

Tilbakemeldingene fra deltakerne som ble intervjuet var interessante. For det første hevdet flere av respondentene at intervjuene var engasjerende, og faktisk bidro til å forsterke bevisstheten rundt kunnskapen fra selve ledertreningsprogrammet. For det andre opplevde flere at selve intervjusituasjonen var med på å skape nye refleksjoner rundt den kunnskapen som de fikk gjennom sin deltakelse i programmet.

Gjennomføring av spørreundersøkelsene

I motsetning til intervjuene som ble begrenset til 6 respondenter, sendte jeg spørreundersøkelsene til samtlige deltakere i ledertreningsprogrammet. Årsaken er at spørreundersøkelser er en mindre krevende undersøkelse sammenlignet med intervju, noe som også er framholdt som en av fordelene med denne undersøkelsesformen (Ry Nielsen & Repstad, 1993). Etersom hensikten med spørreundersøkelsen var å forsterke eller utdype funn i intervjuene, ble undersøkelsen tilpasset og sendt ut etter at intervjuene var gjennomført og transkribert.

Av de 14 skjemaene som ble sendt ut, fikk jeg inn 12 aksepterte besvarelser, noe som må kunne regnes som en god svarprosent. Manglende respons forklares med at to av deltakerne ikke hadde deltatt på alle samlingene. Besvarelsene ble forkastet etter avtale.

4.5.3. Tredje fase - Analyse av data fra casestudiet

Analyse av data forutsetter et omfattende forarbeid i form av gruppering og kategorisering av data. Det var først i denne fasen at jeg fikk en oversikt over i hvor stor grad de innsamlede data var relevant for problemstillingen. Resultatet av dette arbeidet var at en del av dataene ikke ble brukt. Det var overraskende at en så stor andel av den innsamlede empirien måtte forkastes. På den annen side underbygger dette argumentasjonen om casestudiers dynamikk, derav muligheten til å gå tilbake å justere i takt med at veien blir til. En fordel er at denne muligheten i noen tilfeller utvider rammene for tolkning, og ikke minst fanger opp viktige nyanser i besvarelsene.

Kategorisering av data

Kategorisering av data er en teknikk som innebærer at dataene samles i grupper, der hensikten er en forenkling av kompliserte og detaljerte data. Jacobsen (2005) redegjør for noen grunnleggende krav i forbindelse med kategorisering. For det første skal kategoriene være fundert i undersøkelsens data, og for det andre skal dataene springe ut fra de dokumentene, observasjonene og intervjuene vi har tilgjengelig. Videre viser Jacobsen (2005) til at kategorier må konkretiseres. Denne konkretiseringen foregår på den måten at man deler generelle kategorier opp i mer detaljerte underkategorier. Underveis i en slik prosess er det viktig å ikke miste de opprinnelige dataene av syne (Jacobsen, 2005). I oppgaven har jeg valgt å la forskningsspørsmålene være styrende for valg av kategorier. Kategoriseringen er illustrert i vedlegg til oppgaven.

4.5.4. Fjerde fase - Komponering av casestudierapport

Et av målene med forskningen har vært å utarbeide en rapport som gjenspeiler dynamikken i casestudiet. Det er nettopp dynamikk som har preget min forskning, og jeg håper også dette kommer til uttrykk gjennom måten rapporten presenterer forskningen på. Dette er i så fall i tråd med Yin (2003) som hevder at skrivingen av en casestudierapport bør framstå med kreativitet og gjenspeile prosessen i oppgaven. Funnene fra undersøkelsen blir presentert og drøftet i neste kapittel.

4.6. Avsluttende refleksjoner rundt casestudiet

I dette avsnittet kommer jeg med noen refleksjoner rundt det verdisynet jeg har forsøkt å etterleve i forskningen. Jeg vil også gjøre noen betraktninger rundt hva jeg anser som styrker og svakheter med undersøkelsen. Hele kapitlet avsluttes med en oppsummering der jeg ser på noen av de viktigste elementene i forskningen, og gjør en betenkning i forhold til min egen casestudie opp mot Yin (2003) sin beskrivelse av den eksemplariske casestudie.

4.6.1. Etikk og verdisyn

Underveis i oppgaven har jeg vært opptatt av å overholde alminnelige etiske normer for samfunnsvitenskaplig forskning. Det gjelder noen grunnleggende krav for forskningsetikken i Norge, blant annet informert samtykke og kravet på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2005). Den grunnleggende forutsetningen for informert samtykke er at respondentene deltar frivillig,

og at de er informert om hvilke farer og gevinster deltakelsen innebærer. Allerede i begynnelsen av ledertreningsprogrammet ble deltakerne forespurt om de var villig til å delta i en slik undersøkelse etter at programmet var avsluttet. Hensikten ble presentert for deltakerne og samtlige gav sitt samtykke til å delta i undersøkelsen.

For meg har det vært viktig å holde fokus på at data og funn i undersøkelsen har vært sannferdig presentert. Dette følger et viktig prinsipp som sier at man ikke skal jukse eller forfalske resultater, noe som er i strid med alle forskningsmessige prinsipper (Jacobsen, 2005). Det er verdt å nevne at dette kravet er spesielt viktig i kvalitative undersøkelser fordi den subjektive tolkning er framtrædende.

Brox (1989) framholder at det er viktig å være bevisst eget verdisyn i forskningen, men hevder samtidig at det er mindre rom for verdipåvirkning når man har kommet så langt at dataene skal analyseres. Dette stiller jeg meg tvilende til. Jeg mener at det vil være muligheter å pynte på resultatene en kvalitativ orientert undersøkelse, uansett hvilken fase man befinner seg i. For egen del har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til denne problemstillingen, slik at egne verdiholdninger i minst mulig grad har påvirket tolkningen av datagrunnlaget.

4.6.2. Styrker og svakheter med undersøkelsen

Å gjennomføre forskning i egen organisasjon kan føre med seg noen ulemper. For det første kjenner man informantene og virksomheten godt, noe som lett kan føre til en forutinntatt holdning (Ry Nielsen & Repstad, 1993). For det andre vurderer jeg min nærhet til forskningsfeltet som en potensiell svakhet. Nærhet og tette relasjoner kan gjøre forskeren husblind, noe kan medføre at man overforenkler eller utelater vesentlige funn i undersøkelsen (Nielsen & Repstad, 1993; Wadel, 1991). Spørsmålet er om jeg har klart å håndtere disse svakhetene. Det er vanskelig for meg å gi et fullgodt svar på dette, men jeg tror styrken er at jeg har vært opptatt av problemstillingen gjennom hele undersøkelsen.

Det finnes også fordeler ved det å forske i egen organisasjon. Normalt vil forskeren ha god lokalkunnskap om virksomheten, ha adgang til forskningsfeltet og ofte tillit blant de ansatte (Everett & Furseth, 2006). Dette samstemmer godt med hvordan jeg har opplevd denne studien. En annen fordel er at den interne forskeren er kjent med hva som opptar sinnene til de ansatte, og har kjennskap til den uformelle organisasjonen (Ry Nielsen & Repstad, 1993).

Dette er kanskje en av de fremste fordelene i undersøkelsen, fordi jeg lettere har kunnet relatere problemstillinger og spørsmål mot en kjent virkelighet. Dette tror jeg på mange måter har gjort seg gjeldende fordi jeg i større grad har hatt anledning til gå ”bak scenen” og forstå deltakernes opplevelser mer inngående.

Et annet forhold som kan påvirke forskningen er rollen den interne forskeren innehar i virksomheten. Er forskeren nærmeste overordnede for informantene, er det spørsmål om informantene svarer slik de ellers ville ha gjort hvis det var en ekstern forsker. Ry Nielsen & Repstad (1993) viser til at dersom man er i en maktposisjon, kan respondentene svare det de tror at forskeren vil høre. Dette kan virke hemmende i en forskningssituasjon, gjennom at deltakere ikke våger å gi ærlige svar. I andre situasjoner kan dette fenomenet virke positivt dersom deltakerne opplever at deres deltakelse er prioritert og forankret i øverste ledelse.

4.6.3. Foreløpig oppsummering av datainnsamlingen

Formålet med casestudiet har vært å få kunnskap om hvordan deltakerne i ledertreningsprogrammet konstruerer og fortolker sin virkelighet. Gjennom forskningen har jeg lagt en hermeneutisk tenkning til grunn, og forsøkt å gå i dybden med en begrenset antall respondenter. Denne framgangsmåten samsvarer med Ry Nielsen & Repstad (1993) og Jacobsen (2005) som løfter frem viktigheten av å ha et nært forhold til informantene for å komme inn i kjernen av informantenes oppfatning av virkeligheten.

En av erkjennelsene jeg har gjort underveis i undersøkelsen, er å forstå hvor viktig det er å ha tilstrekkelig metodekunnskap for å kunne drive egen forskning. Årsaken til dette er at studien har gitt meg innsikt i styrker og svakheter ved de ulike metodene. For egen del har det vært en faglig berikelse å benytte metodetrianglering. Begrunnelsen for dette er at jeg har fått økt innsikt i både kvalitativ og kvantitativ forskning, og sett at svakheter knyttet til en forskningsmetode kan oppveies av styrker ved en annen metodetilnærming.

I starten av avsnittet ”Gjennomføring av casestudiet” henviste jeg til Yin (2003) som trekker fram fem krav som må innfris for den eksemplariske casestudie. Den endelige oppsummeringen av forskningskapitlet tar utgangspunkt i disse fem kravene:

Jeg mener studien er *signifikant* fordi resultatene fra forskningen kan ha overføringsverdi til annen forskning eller til lignende virksomheter. Videre har jeg tilstrebet å etterleve kravet om å framstille en tilstrekkelig *komplett* studie. Dette har jeg forsøkt å få til gjennom å redusere kompleksiteten gjennom flere avgrensninger, både i forhold til metodiske valg og utvelgelse av data. I følge Yin, skal en god casestudie også vise til at *alternative framgangsmåter* er vurdert. Under redegjørelsen for valg av forskningsdesign, har jeg vist at aksjonsforskning var vurdert som et alternativ til casestudiet. Det fjerde vilkåret er at studien skal fremvise *tilstrekkelige data*. Yin (2003) framhever at dette kan innfris gjennom at datamaterialet gis tilstrekkelig bredde og dybde. Dette vilkåret har jeg forsøkt å innfri gjennom bruk av metodetriangulering. Det er vanskelig å argumentere for om det siste vilkåret er ivaretatt. Dette handler om at casestudiet skal være presentert på en *engasjerende* måte. Det får bli opp til den enkelte leser å vurdere. For egen del har forskningen vært både lærerik og opplysende, og gitt meg et bedre grunnlag til å forstå dynamikken i kunnskapsprosessene på en ny måte.

5. Presentasjon av funn og drøfting

Målsettingen med dette kapitlet er å bygge opp et diskusjonsgrunnlag som et utgangspunkt for en endelig konklusjon i oppgaven. Forskningsspørsmålene vil bli drøftet i egne avsnitt, og funn fra forskningen vil bli presentert underveis i kapitlet. Kapitlet sammenfattes ved at resultatet av drøftingene blir holdt opp i mot SECI modellen. Gjennom dette vil jeg anvende SECI modellen for å vise hvordan kunnskapsspiralen utvikler seg i Coop Sambo.

5.1. Forskningsspørsmål 1 – Organisatoriske kjennetegn

Hensikten med det første forskningsspørsmålet er å undersøke om Coop Sambos organisasjonsstruktur virker hemmende eller fremmende på prosessuert orientert kunnskapsutvikling. Jeg innleder derfor drøftingen med en teoretisk analyse for å kartlegge organisatoriske kjennetegn ved Coop Sambo og ledertreningsprogrammet.

5.1.1. Coop Sambos organisatoriske kjennetegn

Handelsnæringen har tradisjon for å organisere sin virksomhet etter strukturelle prinsipper, og virksomhetsbeskrivelsen i oppgaven indikerer at tradisjonen også gjelder i Coop Sambo. Finnes det dekning i teorigrunnlaget for å kunne underbygge dette?

For det første framkommer det at Coop Sambo bygger det formelle lederskapet på markerte ansvarslinjer med en sentral plassering av beslutningsmakten. Sentralisering av makt og planlegging er et av de mest typiske kjennetegn i den klassiske organisasjonsteorien (Irgens, 2003). Et annet trekk ved Coop Sambo som underbygger strukturperspektivet er at butikkene innordnes i kjedekonsepser. Dette er en organisasjonsmodell som har mange likhetstrekk med franchisestyling. Franchisemodeller bygger på spesialisering og standardisering, og brukes som eksempel på en organiseringsform innenfor maskinmetaforen (Morgan, 2004).

Coop Sambo styrer butikkene gjennom tydelig ansvarsfordeling, overvåkning og kontroll av arbeidsprosesser. Som eksempel kan det sees til driftssjefens oppfølgingsplan som viser en oversikt over regelmessige oppfølgingsmøter med butikksjefene. I møtene må lederne redegjøre for hvordan butikkene ligger an i forhold til regnskap, resultatoppnåelse, driftsrutiner og kjedekrav. Planen illustrerer at mange av kjennetegnene vi finner i et strukturelt organisasjonsperspektiv går igjen i måten Coop Sambo følger opp lederne på. Prinsippene for oppfølgingen samsvarer med strukturperspektivet fordi det fokuseres på

system, regler og kontroll (Busch & Vanebo, 2000; Irgens, 2003; Morgan, 2004). Coop Sambo viderefører disse prinsippene også overfor ansatte i bedriften, og forsterker gjennom det sin strukturelle orientering. På samme måte som driftssjefen følger opp ledere, blir også medarbeidere målt i forhold til fastsatte standarder. Dette underbygges av ”klar for kunde” programmet som inneholder en rekke sjekkpunkter i forhold til atferd, bekledning, ryddighet og service for å nevne noen. Når det gjelder teorien det er referert til, vil det mest markerte trekket i strukturell retning være at medarbeiderne er underlagt uanmeldte kontroller. Resultatet av målingene blir kunngjort og knyttet opp mot hver enkelt medarbeider.

Det finnes også andre forhold som orienterer Coop Sambo mot et strukturelt perspektiv. Beste praksis prosjektet er tuftet på de samme prinsippene som kunnskapsstrategien *codification strategy*. Kjernen i dette prosjektet er å overføre utprøvd kunnskap fra et område til et annet. Arbeidsrutinene blir beskrevet så detaljert som mulig slik at de skal kunne etterprøves og rapporteres til hovedkontoret. Her synliggjøres parallellene til *codification strategy* som er orientert mot overførbar og eksplisitt kunnskap i form av informasjon som blir kodet og lagret slik at den kan brukes av andre medarbeidere (Hansen et al., 1999; Gottschalk, 2004; Bache i Nordhaug, 2006).

Coop Sambos resultatfokus og rapporteringsrutiner er også kjennetegn som bør trekkes fram i denne sammenhengen. Det foregår omfattende måling av eksplisitte kriterier som driftsresultat, resultatforbedringer, lønnskostnader og bruttofortjeneste. Slike målinger får direkte innvirkning på butikksjefenes bonuslønn og andre belønningssystemer i bedriften. Prinsippet om prestasjonsorienterte belønningssystemer er i tråd med et strukturorientert grunnsyn, der spesielt prestasjonslønn holdes fram som eksempel (Irgens, 2003).

Så langt viser drøftingene at Coop Sambo er strukturelt orientert i sitt daglige virke. Gjelder dette også i forhold til strategi og bedriftsutvikling? De strukturelle trekkene blir synliggjort når vi holder bedriftens strategipraksis opp mot organisasjonsteori som beskriver hvordan strategiprosesser bør ledes. Her blir det argumentert for at strategiutforming skal gjennomføres av toppledelsen, og handler om formaliserte prosedyrer, analyser og toppstyrt planlegging (Selznick, 1957; Ansoff, 1968). Beste praksis prosjektet i Coop Sambo har mange paralleller til en slik tenkning og korresponderer godt med grunntrekkene innenfor ekspertstrategien (Rohlin et al., 1994). Dette står i motsetning til strategiutforming i et prosessuelt perspektiv der strategisk ledelse handler om å sette den menneskelig ressurs i

fokus. Her tas det et motsatt utgangspunkt gjennom at det fokuseres på å utvikle kompetanse for å kunne fange opp endringer i omgivelsene, og ha evnen til å reagere på disse (Morgan, 2004).

Samlet sett vil de momentene som er drøftet så langt, falle under en felles organisasjonsform som kjennetegnes av spisse pyramider og formelle kommunikasjonskanaler. Hovedtrekkene i slike teorier er at arbeidsprosesser koordineres gjennom regelstyring og standardisering av arbeidsoppgaver. Eksempler på slike teorier er *maskinbyråkratiet*, *the planning school*, og *den strukturelle rammen* (Mintzberg, 1983; Mintzberg et al., 1998; Bolman et al., 2004). Alle disse organisasjonsformene er bygd opp etter de samme prinsippene som vi finner igjen i maskinmetaforen, og passer i store trekk med beskrivelsene av Coop Sambo.

Utledet av dette er det sannsynlig at Coop Sambo har et strukturelt kunnskapssyn. I så fall kan også kritikken som reises mot et slikt kunnskapssyn rettes mot Coop Sambo.

Kunnskapsutvikling i et strukturelt perspektiv tar utgangspunkt i fordeling av arbeid og funksjoner, og realisering av målene gjennom et hierarki av autoritet og ansvar (Backe i Nordhaug, 2006). Ut fra et prosessuelt kunnskapsperspektiv vil Coop Sambo kunne kritiseres fordi mennesker blir betraktet som innsatsfaktorer i et maskineri, og at deres kunnskap ikke blir utnyttet (Irgens, 2007). En slik tilstand medfører at ansatte ikke blir tilstrekkelig involvert i sentrale prosesser. Konsekvensen av dette kan bli at ansatte vegrer seg for å ta ansvar fordi de mangler forståelse for egen arbeidssituasjon. Virksomhetsbeskrivelsen viser at viljen til å ta ansvar blant bedriftens ledere i enkelte tilfeller er mangelfull. De velger heller den trygge veien gjennom å overlate beslutningene til toppledelsen. Slike konsekvenser er sammenfallende med teori som kritiserer strukturell ledelse for å medvirke til at ansatte ikke våger å ta ansvar (Irgens, 2007).

Men er dette den fullstendige sannheten om Coop Sambo? Finnes det noen kjennetegn ved organisasjonen som bryter med maskinperspektivet, og hvordan samsvarer så dette med grunntankene i ledertreningsprogrammet som gjennomføres i regi av bedriften?

5.1.2. Ledertreningsprogrammets kjennetegn

Ledertreningsprogrammet plasserer deltakerne i sentrum og bygger på at hver enkelt gis anledning til å utfordre eksisterende normer og kultur i Coop Sambo. Dette er trekk vi kjenner

igjen fra beskrivelsen av lærende organisasjoner, og som bygger opp under betydningen av å ha læringen nedfelt som en del av kulturen (Argyris, 1990; Bjørvik, 1993; Morgan, 2004). Argumentet støttes også av Bache i Nordhaug (2006) som hevder at dobbeltkretslæring innebærer at det blir stilt spørsmål ved grunnleggende antagelser i organisasjonen. Denne diskusjonen viser at ledertreningsprogrammet er orientert mot kunnskap som skapes gjennom felles forståelse og sosialisering blant deltakerne. Slik kunnskap samsvarer med beskrivelsen av kunnskapstypen kultifisert kunnskap (Blackler, 1995).

En annen parallell kan trekkes mellom målsettingene med ledertreningsprogrammet og kunnskapssynet TQM i hjernemetaforen (Morgan, 2004). Parallellen synliggjøres gjennom at deltakerne blir oppmuntret til å grave under overflaten og avdekke forhold som er opphav til problemer, samt å finne fram til løsninger som kan ivareta de samme problemene. For å underbygge dette vises det til at ledertreningsprogrammet i enkelte sammenhenger provoserer fram kritikk mot rådende normer. I kapittel 3 er det presentert en oppgave i programmet der deltakerne blir satt til å reflektere over måten lederne i bedriften praktiserer sitt lederskap (hele oppgaven er gjengitt som vedlegg). Her følger et utdrag fra oppgaveteksten:

Hvilke tanker gjør gruppen seg i forhold til hvordan lederskapet utøves i dag?

- *Utøves lederskap i tråd med de forventningene som er nedfelt i lederplattformen til Coop Sambo?*

Refleksjonsoppgave i ledertreningsprogrammet

Dette viser at ledertreningsprogrammet bruker kollektiv refleksjon som virkemiddel for å rette et kritisk blikk mot eventuelle problemområder. Et annet poeng er at programmet åpner for at deltakerne kan komme med kritiske tilbakemeldinger direkte til toppledelsen i bedriften. Begge disse momentene bryter med strukturell tenkning og bygger opp under læringsprinsipper som står sentralt innenfor et prosessuelt kunnskapssyn.

Ledertreningsprogrammet bygger på involvering mellom deltakerne. Dette samsvarer med beskrivelsen av aktørstrategien til Rohlin et al. (1994), og forsterker derved oppfatningen av ledertreningsprogrammet som et prosessuelt orientert kunnskapsprogram. Et annet poeng som bør trekkes fram i diskusjonen, er at ledertreningsprogrammet baserer opplæringen på prinsippet om desentralisering av lederskapet. Dette korresponderer med teori som

argumenterer for å skape lærende organisasjoner gjennom å spre lederskapet for å stimulere til bedre læringsvilkår, herunder dobbelkretslæring (Senge, 1990).

En av målsettingene med ledertreningsprogrammet er å trene opp evnen til dobbelkretslæring gjennom bruk av refleksjon. Refleksjon brukes som virkemiddel for å skape interaksjon mellom deltakerne og skal bidra til at kunnskap utvikles gjennom samhandling og relasjonsbygging. Teorier omkring aksjonslæring og utvikling av reflekterte praktiskere gjennom bruk av dobbelkretslæring, bygger i stor grad på de samme prinsippene (Argyris, 1990; Tiller, 1999; Morgan, 2004; Rennemo, 2006).

Dette viser at Coop Sambos målsettingen med ledertreningsprogrammet bryter nokså klart med systemorientert tenkning. Diskusjonen underbygger også en slutning om at ledertreningsprogrammets oppbygging går på tvers av tradisjonell opplæring i bedriften. I motsetning til annen opplæring i Coop Sambo som i stor grad benytter seg av en *codification strategy*, bruker ledertreningsprogrammet en *personalization strategy* for å skape ny kunnskap (Hansen et al., 1999; Backe i Nordhaug, 2006).

5.1.3. Kritikk av drøftingen

Drøftingen under det første forskningsspørsmålet bærer med seg noen svakheter som det er viktig å være klar over.

For det første kan det være en svakhet at det empiriske grunnlag er noe ensidig. Diskusjonene har tatt utgangspunkt i en virksomhetsbeskrivelse som er utarbeidet med bakgrunn i egne observasjoner, og vil i en kritisk sammenheng kunne framstå som noe unyansert.

Hovedårsaken er at det kun er brukt en kilde og det er mulig at andre observasjoner ville endret dette bildet noe.

For det andre er oppgaven orientert rundt virkningene av prosessuell kunnskapsutvikling slik at fordelene ved strukturell kunnskapsutvikling ikke er tilstrekkelig belyst. En uheldig virkning av et slikt fokus kan være at man rendyrker fordelene ved det ene perspektivet, og overser de fordelene som finnes i det andre perspektivet. Blant annet kan dette medvirke til at man ignorerer den læringen som kan oppstå ved at deltakerne ikke får anvendt den nye kunnskapen på en ideell måte. Når det argumenteres for at strukturelle forhold kan hemme

prosessuell kunnskapsutvikling, vil det samtidig oppstå dilemmaer som i seg selv kan medføre læring. Hovedsakelig fordi den nye kunnskapen kan igangsette refleksjoner blant deltakerne og bidra til å utfordre de strukturelle barrierene i Coop Sambo. Ut fra oppgavens begrensninger er det ikke satt av plass til å argumentere for de fordelene et strukturelt lederskap bærer med seg. I mange situasjoner vil det være nødvendig og riktig å styre en bedrift som Coop Sambo ut fra strukturelle ledelsesprinsipper.

5.1.4. Oppsummering forskningsspørsmål 1

I det første forskningsspørsmålet reiste jeg spørsmålet om Coop Sambos organisasjonsstruktur virker hemmende eller fremmende på prosessuelt orientert kunnskapsutvikling?

Drøftingen viser at Coop Sambo har en del trekk som bryter med den kunnskapsplattformen som ledertreningsprogrammet er bygd opp rundt. Coop Sambos organisatoriske egenart preges av spisse pyramider, spesialisering, omfattende rapportering, sentralisering av makt og atferdskontroll. Det ble også konkludert med at bedriftens prinsipper for kunnskapsledelse i all hovedsak følger en *codification strategy* som ble eksemplifisert gjennom bedriftens satsning på "klar for kunde" programmet og "beste praksis" prosjektet.

De metodene som brukes internt i bedriften for å kvalitetssikre at retningslinjer blir overholdt, passer godt med prinsippene innenfor lineære strategimodeller, *codification strategy* og ekspertstrategien (Selznick, 1957; Ansoff, 1966; Rohlin et al., 1994; Hansen, et al., 1999; Backe i Nordhaug, 2006). Gjennom dette blir det utøvd en form for atferdskontroll i tilknytning til utførelse av arbeidsoppgaver som andre har planlagt og beskrevet. Drøftingene har synliggjort at praktisering av atferdskontroll samsvarer med grunntankene i systemorientert organisasjonsteori og oppbygging av byråkrati (Busch & Vanebo, 2000; Irgens, 2003; Morgan, 2004). Oppsummeringen så langt bekrefter at Coop Sambos kunnskapssyn er strukturelt orientert.

Viljen til å utvikle ledertreningsprogrammet avtegner et annerledes bilde av Coop Sambo. Det er vist til at det er utarbeidet en strategiplan som stadfester at kunnskapsutvikling blant ledere og medarbeidere er et strategisk satsningsområde. Dette er en direkte foranledning til at Coop Sambo har utviklet de interne kunnskapsprogrammene som ledertreningsprogrammet er en del av. I drøftingene framkommer det at oppbyggingen av programmet langt på vei er

sammenfallende med prinsippene som er lagt til grunn i det prosessuelle kunnskapsperspektivet. Programmet er orientert mot utvikling av taus kunnskap gjennom samhandling og refleksjon. Det gjør at prinsippene for utvikling av kunnskap samsvarer med grunntankene i kunnskapsteorier som omhandler aksjonslæring, dobbeltkretslæring og den reflekterte praktiker. I motsetning til kunnskapsledelse i basisorganisasjonen, følger ledertreningsprogrammet en personalization strategy.

Organisatoriske faktorer som kan virke kunnskapshemmende

De innledende drøftingene har avdekket organisatoriske motsetninger mellom Coop Sambo og ledertreningsprogrammet. Dette har vært utgangspunktet for å vurdere om det eksisterer organisatoriske faktorer som hemmer kunnskapsutviklingen blant deltakerne i programmet.

For det første finnes det belegg for å hevde at hierarki utgjør en trussel mot dobbeltkretslæring og lærende organisasjoner (Fløistad, 1987; Senge, 1990). Ettersom kunnskapsutviklingen i ledertreningsprogrammet betinger at deltakerne våger å utfordre normer, kan denne organisatoriske egenskapen utgjøre en trussel mot læringsprosessene. Spesielt underbygges dette av teori som hevder at ansatte kan bli redde for å ta ansvar i strukturorienterte organisasjoner (Irgens, 2007).

For det andre er det sannsynlig at det finnes kulturelle faktorer som kan hemme kunnskapsutviklingen. Dette begrunnes med teori som hevder at organisasjonskulturen utvikler seg når mennesker i en organisasjon samhandler (Bang, 1995). Det er derfor trolig at systemorientert kultur setter sitt preg på hvordan ny kunnskap anvendes etter at programmet er avsluttet. Ut fra dette kan det antas at bedriftens organisasjonskultur i visse situasjoner kan virke hemmende på ledertreningsprogrammets mål om prosessuell kunnskapsutvikling.

En tredje faktor som kan virke hemmende er brutte forventninger blant deltakerne. Underveis i programmet vil deltakerne skape mentale bilder av en "ny virkelighet" som i noen tilfeller ikke kan oppfylles. Drøftingen har vist at slike ambisjoner vil bli utfordret av noen organisatoriske faktorer, blant annet av at ansatte betraktes som en innsatsfaktor i et stort maskineri. En slik opplevelse vil stå i sterk kontrast til hvordan reflekterte praktikere forventer å bli behandlet.

For det fjerde kan utbredt bruk av kontrolltiltak hemme kunnskapsutviklingen. Hovedsaklig fordi tiltakene er rettet mot måling og kontroll av eksplisitte data. Som eksempel vises det til kontrollene som gjennomføres i ”klar for kunde” programmet og oppfølgingsplanen til driftssjefen. Dersom slike aktiviteter setter for smale rammer for ansattes muligheter til å ufolde seg, vil det kunne hemme kreativitet og viljen til eksperimentering. Begge disse faktorene er viktige komponenter for å skape læring i et prosessuelt kunnskapsperspektiv (Fløistad, 1987; Senge, 1990; Levin & Klev, 2002; Morgan, 2004).

Organisatoriske faktorer som kan virke kunnskapsfremmende

Drøftingen har vist at det også finnes organisatoriske faktorer som fremmer kunnskapsutviklingen.

For det første vil bedriftens vilje til å fastsette strategiske mål som bygger opp under slik utvikling virke positivt. En strategisk formulering forplikter, og har i dette tilfellet gitt seg utslag i flere omfattende kunnskapsprogrammer internt i bedriften. Coop Sambo signaliserer gjennom strategiplanen vilje til å sette av relativt store ressurser til et utviklingsområde som får betydning for mange medarbeidere.

For det andre har diskusjonen vist at det kan oppstå motsetninger når den nye kunnskapen ikke kan anvendes i praksis. Dette kan også være en kunnskapsfremmende faktor fordi det oppstår dilemmaer som danner grunnlag for nye refleksjoner blant deltakerne. Det kan antas at avvik mellom kunnskapen som skapes i ledertreningsprogrammet og bedriftens ledelsespraksis kan skape frustrasjoner blant deltakerne. Dersom ledertreningsprogrammet lykkes med å utvikle reflekterte praktikere, vil disse personene i større grad stille spørsmål omkring gjeldende praksis i bedriften. Dette kan øke presset i forhold til å redusere strukturelle kunnskapshindre.

I en slik situasjon vil det dreie seg om å utvikle en type kunnskap som ikke nødvendigvis lar seg avlese i konkrete handlinger. Her vises det vises til Blackler (1995) sin beskrivelse av kognifisert kunnskap. En type kunnskap som sitter i hodene på mennesker og som ikke nødvendigvis må avleses i praktisk atferd. Dilemmaer kan altså tilføre deltakerne utvidet innsikt i egen og andres virkelighet, en utvikling som vil bygge opp under framveksten av

reflekterte praktikere (Tiller, 1999). Dette begrunnes med at reflekterte praktikere sannsynligvis vil bruke motsetningene som grunnlag for ny læring.

Oppsummeringen av dette forskningsspørsmålet har skapt en plattform for nye diskusjoner. Spesielt fordi drøftingene har vist at ledertreningsprogrammet på mange områder står i et organisasjonsteoretisk motsetningsforhold til Coop Sambo. Kan det tenkes at kunnskapsutviklingen i realiteten bare finner sted i ledertreningsprogrammet, og at læringen blant deltakerne blir et forbigående fenomen? Resterende del av drøftingen vil kunne kaste lys over disse spørsmålene.

5.2. Forskningsspørsmål 2 – Ledertreningsprogrammet som kunnskapsarena

Det andre forskningsspørsmålet er inndelt i to hoveddeler. I den første delen diskuterer jeg den kunnskapshjelpende konteksten i ledertreningsprogrammet, og i den andre delen ser jeg nærmere på om bruk av refleksjon i kunnskapsprosessene bidrar til å utdanne reflekterte praktikere. I den videre drøftingen vil jeg presentere funnene fra forskningen og kommer også til å trekke veksler på grunnlaget fra drøftingen under det første forskningsspørsmålet.

5.3. Del 1 – Den kunnskapshjelpende konteksten

5.3.1. Ledertreningsprogrammets kunnskapsfokus

Som en innledning for videre drøfting vil jeg først diskutere hvilket kunnskapsfokus ledertreningsprogrammet har.

Det kan konstateres at ledertreningsprogrammets målsettinger retter fokus mot utvikling av handlingsdrevet kunnskap. Som eksempel vises det til at programmet har som mål å utvikle reflekterte praktikere, mens en annen målsetting er å rette større fokus mot utvikling av sosiale ferdigheter enn mot fagkunnskap. Dette samstemmer med kunnskapsteori som framholder at prosessene som skaper kunnskap er like viktig som selve kunnskapen (Newell et al., 2002). Programmet baseres på at majoriteten av kunnskapsutviklingen skjer gjennom samhandling mellom deltakerne, og ofte med basis i personlige tilbakemeldinger og observasjon av andres handlinger.

En av de viktige målsettingene med programmet er å synliggjøre kunnskap som tidligere har vært utilgjengelig for andre, men som blir gjort eksplisitt gjennom dialog. En slik målsetting

er i tråd med teori som argumenterer for at prosesser som har til hensikt å utvikle taus kunnskap som regel kan kobles mot dynamiske og handlingsdrevne kunnskapsmodeller (Siggaard Jensen et al., 2004; Irgens, 2007).

Samlet sett viser denne diskusjonen at ledertreningsprogrammet i all hovedsak har som ambisjon å tilrettelegge for utvikling av en type kunnskap som finnes nedfelt og skjult blant deltakerne. En slik beskrivelse passer med kriteriene for taus kunnskap, og kan også omtales som kroppsliggjort og kognifisert kunnskap (Blackler, 1995). Videre brukes deltakernes egen virkelighet som utgangspunkt for diskusjoner av teori. Dette forsterker inntrykket av at ledertreningsprogrammet har et kunnskapssyn som står godt forankret i det prosessuelle kunnskapsperspektivet (Newell et al., 2002).

5.3.2. Vurdering av betingelser for utvikling av kunnskap

Så langt har jeg argumentert for at det finnes støtte i teorien for å kunne hevde at ledertreningsprogrammet har fokus på utvikling av taus kunnskap. Det neste spørsmålet blir om hvorvidt ledertreningsprogrammet framstår som en god arena for slik kunnskapsdannelse. Som en overbygning for videre drøfting vil jeg diskutere begrepet ”kunnskapshjelpende kontekst” i forhold til ledertreningsprogrammet som arena for kunnskapsutvikling.

Hva ligger så i begrepet kunnskapshjelpende kontekst? Den kunnskapshjelpende konteksten er i følge Krogh et al. (2005) selve drivkraften bak kunnskapsutviklingen. I dette ligger det en vurdering av kvaliteten på møteplassen, og i hvilken grad det finnes forutsetninger for deling av kunnskap. Det er hevdet at makten til å kunne utvikle kunnskap ikke bare er innebygd i en person, men også i interaksjonen den personen har med andre og med omgivelsene (Krogh et al., 2005). Dette bidrar til en klargjøring av begrepet gjennom å tydeliggjøre at det ikke bare handler om en persons samhandling med andre personer, men også med selve rammen der kunnskapsutviklingen skjer.

I teorikapitlet er det argumentert for at det er viktig å skape møteplasser som gir muligheter til praktisk utprøving (Senge, 1990; Levin & Klev, 2002; Morgan, 2004). I følge Blackler (1995) vil utvikling av kunnskap være avhengig av fysisk tilstedeværelse og samhandling som er knyttet til spesifikke kontekster. En slik formulering kan inkludere den fysiske rammen rundt undervisningsopplegget. Utledet av dette kan det hevdes at det finnes strukturelle betingelser

som kan være viktige i en kunnskapshjelpende kontekst. Eksempler på slike betingelser kan være selve kursstedet med dets fasiliteter, undervisningsmetoder, øvelser, deltakerne og veilederteamet.

Undervisningsstedets betydning

I ledertreningsprogrammet står interaksjon mellom deltakerne sentralt, og et av virkemidlene som benyttes for å underbygge dette, er valg av undervisningssted. Virksomhetsbeskrivelsen redegjør for at kursstedene er avsidesliggende. Dette gjelder særlig i forhold til Landegode fyr, Adventure Lavvo og Sulitjelma hotell. Disse fysiske møteplassene utgjør en del av rammen for å stimulere til oppbygging av gruppeidentitet og er bevisst valgt for å knytte sosiale bånd mellom deltakerne. Dette vil i så fall samsvare med teori som framholder at gruppeidentitet og sosial trygghet er viktige forutsetninger for kunnskapsutvikling (Grenness, 1999; Nordhaug, 2006). Målsettingen er å holde gruppen samlet gjennom alle samlingene, samt at kursstedet skal bidra til å knytte opplevelser til kunnskapsutviklingen.

Levin & Klev (2002) hevder at en grunnleggende forutsetning for å skape kunnskap, er at det skapes møteplasser hvor sosial utveksling kan finne sted. Av dette utleder jeg at en arena for utvikling av kunnskap fordrer en fysisk møteplass som legger til rette for disse forutsetningene. Som vi har sett er det ment at kursstedene skal danne en spesiell ramme rundt undervisningsopplegget, og med særlig vekt på å stimulere til samhold og opplevelser. Dette medfører at kunnskap blir tilegnet gjennom opplevelser som knyttes til en fysisk kontekst, noe som ofte er en viktig forutsetning for utvikling av kunnskap (Krogh et al., 2005).

Så langt har jeg innledet med en teoretisk diskusjon der jeg har argumentert for at selve kursstedet har betydning for utvikling av kunnskap. Samsvarer dette med deltakernes opplevelser? For å finne svar på dette har jeg valgt å se nærmere på de funnene som er gjort i forskningen.

I programevalueringen ble deltakerne bedt om å si noe om valget av undervisningssted bidrar til økt læring. Jeg trekker fram noen tilbakemeldinger som er representativ for trenden i de

øvrige besvarelsene²¹. Hele programevalueringen finnes som vedlegg: (Kilde: Programevalueringen, spørsmål 3)

- **D1:** *For meg hadde valg av kurssteder mye å bety for læringen. Vi snakket mye om hvor spesielt det var å løse oppgaver på svabergene ute på fyret. Dette kommer jeg aldri til å glemme, og vil derved også huske hvordan vi sammen løste nye utfordringer.*
- **D2:** *All honnør til valg av kurssteder. Kursstedene var helt utenom det vanlige, særlig Landegode fyr. En av fordelene var at gruppen var alene og måtte være sammen døgnet rundt. Dette gav meg en følelse av å være med på noe spesielt, følte meg faktisk som en nødvendig del av noe større.*
- **D3:** *Kursstedene var spesielle, og vil alltid minne meg om tiden vi hadde sammen i programmet. Tror ikke kursstedene gjør at jeg husker de konkrete løsningene bedre, men mer om hvordan det er mulig å løse oppgaver sammen på utradisjonelle måter.*
- **D4:** *Jeg hadde aldri trodd at jeg skulle løse kommunikasjonsoppgaver langt inne på fjellet. Hver gang jeg hører noen snakker om Adventure Lavvo eller Sulitjelma, tenker jeg tilbake på disse opplevelsene.*

På dette spørsmålet er det flere som framholder at den fysiske møteplassen og dens særegenhet er med på å skape en god ramme for læring. Deltakerne begrunner dette med at gruppen holdes samlet under hele oppholdet og at læring kobles sammen med opplevelser. I følge deltakerne er dette noe som bidrar til økt samhold og opplevelsen av å tilhøre et team.

En målsetting med ledertreningsprogrammet er å involvere deltakerne i størst mulig grad gjennom å tilby et opplegg som holder deltakerne samlet i alle fasene av programmet. Ut fra funnene kan det antas at valg av kurssteder øker sannsynligheten for at involvering forekommer. Involvering beskrives som er en viktig betingelse for prosessuell kunnskapsutvikling (Levin & Klev, 2002), og vil i så fall ha betydning for kvaliteten på den kunnskapshjelpende konteksten.

En tydelig tendens er at deltakerne framholder at følelsen av å være med på noe som er sjeldent eller uvanlig, stimulerer til læring. Blant annet understrekes det at selve kursstedet

²¹ **Programevalueringen** ble gjennomført under avslutningen av den siste samlingen i november 07. Det foreligger 14 evalueringsskjema. Evalueringen ble gjennomført i løpet av ca 30 minutter. *D1* refererer til deltaker 1 osv.

bidrar til at deltakerne ofte tenker tilbake på hendelsene og reflekterer over den kunnskapen de fikk tilført. Dette styrker argumentet som er brukt tidligere om at kunnskapsutvikling stimuleres dersom læringen knyttes til en fysisk kontekst (Krogh et al., 2005).

Undervisningsmetodikkens betydning

Selve gjennomføringen av samlingene og metoden som brukes i programmet inngår også som en del av konteksten. Ofte er oppgavene og aktivitetene knyttet opp mot personlig opplevelse, der øvelser er utformet på en slik måte at gruppen må jobbe sammen for å finne løsninger. Et annet trekk som går igjen i alle samlingene er at deltakerne skjermes fra innsyn i programinnholdet. Hensikten med dette er å trene deltakerne i å forholde seg til nye og ukjente utfordringer underveis i programmet. Gjennom dette vil undervisningsmetoden bygge opp under teori som framholder at kunnskapsutvikling innebærer å forholde seg til nye situasjoner, nye hendelser, ny informasjon og nye kontekster (Krogh et al., 2005). Metoden som benyttes har mange fellestrekk med aksjonslæring slik den blir beskrevet av Rennemo (2006). Først og fremst fordi oppbyggingen av programmet baseres på å tilføre deltakerne økt innsikt i egne erfaringer gjennom praktiske handlinger.

Dersom man forenkler definisjonen til Krogh et al. (2005), kan det hevdes at kunnskapsutvikling handler om evnen til å forholde seg til nye omstendigheter. Metodikken i ledertreningsprogrammet bygger på å utfordre deltakerne med ukjente og nye situasjoner. I virksomhetsbeskrivelsen har det kommet fram at ledertreningsprogrammet skiller seg fra tradisjonell opplæring i bedriften, og at de fleste opplever metodikken som annerledes og ny. Dette leder over til spørsmålet om deltakerne opplever en slik metodikk som kunnskapsfremmende eller ikke. For å belyse dette har jeg valgt å se nærmere på svarene som er gitt i programevalueringen der følgende spørsmål ble stilt: Hva synes du om måten det ble undervist på, og de metodene som ble brukt? (Kilde: Programevalueringen, spørsmål 6)

- **D1:** *Synes programmet var lagt opp på en måte som har gjort det interessant å lære, det er lett å engasjere seg i undervisningen.*
- **D2:** *Det er lett å lære når det undervises på denne måten. Man lærer ikke bare gjennom foredrag, men veldig mye av de andre kursdeltakerne.*
- **D3:** *Utmerket måte å undervise på, det vil si lite enveis kommunikasjon. Å knytte teori og praksis opp mot oppgaver/gruppearbeid synes jeg en lærer mest av.*

- **D4:** *Jeg liker veldig godt oppbyggingen med teori og konkurranser, mye selvstendige oppgaver og gode øvelser.*
- **D5:** *Utrolig bra. Følte ikke det var rom for et "kjedelig øyeblikk". Dere fikk disse samlingene svært bra til.*
- **D6:** *Lettfattelig og spennende, takk for et supert opplegg, humor gjør godt under et kurs.*

Tilbakemeldingene tyder på at deltakerne er komfortable med måten det undervises på. Spesielt trekker de fram at det er positivt med den praktiske tilnærmingen gjennom oppgaveløsning og øvelser. Dette samsvarer også med teori som trekker fram at det er viktig å skape møteplasser som gir muligheter til praktisk utprøving og eksperimentering (Fløistad, 1987; Senge, 1990; Levin & Klev, 2002; Morgan, 2004). Ut fra dette kan det antas at aksjonslæring stimulerer til økt læring, og at deltakerne opplever aksjonslæring som kunnskapsfremmende i den forstand at de blir engasjerte og motiverte.

Veilederteamets betydning

Veilederteamet tilbringer mye tid sammen med deltakerne i alle programmets faser. Virksomhetsbeskrivelsen viser at hensikten med bruk av interne veiledere er å bidra til å utvide virkelighetsoppfattelsen blant deltakerne. Ettersom ledertreningsprogrammet har som målsetting å skape reflekterte praktikere gjennom aksjonslæring, vil veilederteamet fungere som en kommunikasjonskanal mellom deltakerne og den virkeligheten deltakeren skal reflektere over. I så måte vil også bruk av interne veiledere ha betydning for hvordan deltakerne opplever den kunnskapshjelpende konteksten.

Intervjuene kan bidra til å belyse spørsmålet ytterligere. Her går jeg inn og ser på svarene som ble gitt på følgende spørsmål: Hvordan opplevde du å ha veiledere som til daglig er ledere i Coop Sambo. (Kilde²²: Intervjuene, spørsmål 4).

- **KI:** *For meg var det helt nytt. Har aldri vært med på at egne toppledere gjennomfører et kurs på en slik måte. Fordelen er at vi kan bruke problemstillinger som er kjent for alle. Ulempen må i så fall være at jeg var nervøs for hva jeg våget å si i starten av programmet.*

²² **KI** refererer til "Kvinne 1", mens **MI** refererer til "Mann 1" osv.

- **K2**; *Veldig bra med egne ledere som instruktører. Lærte mye om virksomheten som ingen utenforstående kunne fortalt. En stor fordel er at veilederne også lærer hva som skjer på grasrota.*
- **K3**; *For meg hadde det mye å si for læringen. Det var en svært uformell tone som gjorde at jeg kunne ta opp spørsmål og få svar på ting jeg lurte på. Fordelen er at de er faglig flink, og har laget et flott arrangement som jeg er takknemlig for å få delta i.*
- **M1**; *Blir motivert av å kunne diskutere ledelse med sjefene. En fordel var at takhøyden var stor, og at lederne også deltar i de sosiale delene av programmet. Flott og uvanlig. En ulempe kan være dersom lederne ikke handler i tråd med det som de lærer bort. Dette vil bli synlig når programmet er avsluttet.*
- **M2**; *For meg hadde det mye å si at jeg fikk delta sammen med bedriftens toppledere i et slikt program. Det gir mer autoritet og forpliktelse, alle veier. Den største fordel er at veilederne har en helhetsoversikt som de kan dele med oss som stort sett bare kjenner vår egen avdeling. Dette gir god læring og bedre forståelse for hvorfor ting utvikler seg slik det gjør.*
- **M3**; *Jeg synes det er spesielt at lederne tar seg tid til å jobbe med slik opplæring. Det forteller noe om hva bedriften prioriterer, og gir en god signaleffekt. Kan ikke se at det finnes noen ulemper med å gjøre det på en slik måte, tvert i mot veldig positivt og lærerikt.*

Funnene bekrefter at veilederteamet har betydning for hvordan den kunnskapshjelpende konteksten fungerer. En tydelig tendens er at deltakerne opplever det som positivt at bedriftens ledere prioriterer opplæring. Det kan synes som om deltakerne mener at veilederne er i stand til å formidle ny kunnskap fra en større del av den virkeligheten som deltakerne er en del av. Funnene synliggjør også at det vil oppleves som en ulempe dersom veilederne ikke handler i tråd med teorien som presentert i programmet. I et slikt tilfelle er ulempen med å bruke interne veiledere større enn om det hadde vært brukt eksterne forelesere. Oppsummert kan det hevdes at deltakerne er relativt samstemte i at veilederne utgjør en viktig del av læringsbetingelsene, og derved også den kunnskapshjelpende konteksten.

Deltakerteamets betydning

Deltakerteamet utgjør selve fundamentet i den kunnskapshjelpende konteksten. I den sammenhengen kan det trekkes inn teori som legger vekt på at kunnskapsmiljøet har betydning for hvor raskt kunnskapsutviklingen skjer (Nordhaug, 2006). Dette begrunnes med

at desto mer kunnskap som "lekker" fra et individ til et annet, jo raskere vil utviklingen av ny kunnskap skje (Porter, 1980). I ledertreningsprogrammet var det 14 deltakere, og det er vanskelig å si om dette er et optimalt antall deltakere i et læringsmiljø. På den annen side vil hyppig bruk av teamorganisering i oppgaveløsning, sannsynligvis stimulere til kunnskapslekkasje mellom deltakerne.

Som vi har sett i virksomhetsbeskrivelsen, er et av målene med programmet å sette sammen mennesker med ulik bakgrunn for å skape et bredest mulig kunnskapsgrunnlag. Dette samsvarer med teori som framholder at refleksjonsgrunnlaget utvides gjennom at deltakere med ulikt tankesett belyser egne antakelser på en ny måte (Seibert & Daudelin, 1999). Summen av dette er med på å understreke at også teamorganiseringen har betydning for en kunnskapshjelpende kontekst.

For å belyse spørsmålet ut fra deltakernes opplevelser går jeg inn i intervjugrunnlaget og ser på svarene som ble gitt. Spørsmålet var formet slik: I hvor stor grad fikk du økt kunnskap om ledelse som følge av de samtalene og diskusjonene du hadde med andre deltakere i programmet? (Kilde: Intervjuene, spørsmål 8)

- **K1**; *Diskusjonen både på dagtid og utenom programmet var lærerike. Selv om programmet for dagen var ferdig, diskuterte vi ledelse langt utover kvelden. Fikk lært noe uansett tid på døgnet.*
- **K2**; *Det var gjennom diskusjoner med de andre at jeg lærte mest. Diskusjonene gikk hele tida, uavhengig om det var undervisningsopplegg eller ikke.*
- **K3**; *I stor grad. Vi snakket om det man hadde lært like mye etter at undervisningstiden var over. Viktig at veilederne deltok i disse sammenhengene slik at vi kunne diskutere viktige spørsmål med ledelsen. Coaching fungerte dårlig.*
- **M1**; *Diskusjonene med de andre deltakerne var kanskje den mest lærerike delen av programmet. Det var da teorien ble omgjort til virkelighet. Diskusjonene gikk videre også i uformelle sammenhenger, selv om det ble snakket mer om ting som ikke hadde så mye med det faglige eller jobben å gjøre. Coaching fungerte ikke første gangen, men gikk litt bedre etter hvert.*
- **M2**; *Om kveldene dreide den uformelle praten mer bort fra teorien og mer over på hverdagslige ting i jobben. Coaching fungerte dårlig, vet ikke helt hvorfor.*

- *M3; Det fine med et slikt program er at jeg får 13 andre å dele mine tanker med. Vi var sammen hele tiden, og det skapte mange nye perspektiv på ting jeg aldri har vært klar over før. I de uformelle sammenhengene snakket vi en del om egne erfaringer og hvordan ting i virkeligheten er ute i butikkene. Coaching fungerte dårlig.*

Kan det ut fra disse dataene hevdes at samhandlingen mellom deltakerne bidro til å skape ny kunnskap?

Først tar jeg utgangspunkt i at deltakerne opplever at ny kunnskap utvikles som følge av interaksjon og dialog med de øvrige. Kjernen i dette er at medlemmer av en gruppe, uansett om de er i formelle eller uformelle sammenhenger, lærer ved å ta del i andres praksis og gjennom det gradvis huske ny kunnskap (Irgens, 2007). Data fra intervjuene viser at dialogen omkring egen praksis fortsatte etter at programdelen var over, og at denne prosessen ble opplevd som lærerik. Dette kan innebære at også den sosiale samhandlingen som ikke er en direkte konsekvens av programmet, synes å stimulere til kollektiv læring.

Deltakerne framholder at diskusjonene underveis i programmet er viktige for læringsprosessene. Den dialogen som føres gjennom diskusjonene mellom deltakerne er framtreddende i alle fasene i programmet. Dette blir relevant dersom vi ser til teori som trekker fram at dialogen er en av de viktigste forutsetningene for å skape læring (Senge, 1990). Spesielt omtales dialog som en sentral faktor i forhold til å skape trygghet blant mennesker, noe som igjen er viktige forutsetninger for å skape gode relasjoner.

Som vi har sett baseres prosessuell kunnskapsutvikling på at det oppstår relasjoner i interaksjon mellom mennesker. Samtaler er selve livsnerven i relasjonsbygging, og kvaliteten på kommunikasjon er tett koblet med opplevelse av tillit i grupper (Grenness, 1999; Foss i Spilling, 2006). I ledertreningsprogrammet er det en målsetting å skape en kontekst som stimulerer til bygging av sterke grupper gjennom virkemidler som eksempelvis teamorientert arbeidsmetodikk og kollektiv refleksjon. Dette kan være en forklaring på at deltakerne opplever dialogen som kunnskapsfremmende. Ut fra teorien kan samtaler bidra til å styrke tilliten og den sosiale forankringen blant deltakerne, samt å skape lærings situasjoner som stimulerer til gode relasjoner. Dersom denne målsettingen innfris, vil en av forutsetningene for å kunne skape en kunnskapshjelpende kontekst være innfridd (Krogh et al., 2005).

Jeg vil påstå at drøftingen fører deltakerteamet fram som et av de viktigste elementene i en kunnskapshjelpende kontekst. I forhold til denne påstanden finnes det støtte i teori som framholder at kunnskapsmiljøet har stor betydning for kunnskapsdannelse (Nordhaug, 2006). Funnene gir også grunn til å anta at samhandlingen i gruppen fungerte godt. Da er det også nærliggende å koble dette opp mot teori som framholder at det kan oppstå positive synergier i velfungerende grupper (Irgens, 2007). Slike synergier kan sees i sammenheng med merverdien deltakerne opplever ved å reflektere i grupper. Dersom en slik virkning inntreffer vil forklaringen være at verdien av kunnskapen som skapes, vil være større enn om hver enkelt hadde reflektert alene.

5.3.3. Kritikk av drøftingen

Finnes det belegg for å hevde at ledertreningsprogrammet innenfor noen områder ikke fungerer bra som møteplass for kunnskapsutvikling?

For det første har drøftingen under det første forskningsspørsmålet synliggjort at Coop Sambo har strukturelle kjennetegn som kan virke hemmende på ledertreningsprogrammet.

Hovedsakelig har dette vært forklart med at hierarki og organisasjonsstruktur bygger opp under en kultur som kan framstå som en trussel mot målsettingene med kunnskapsutviklingen i ledertreningsprogrammet.

For det andre kan det knyttes spørsmål ved om deltakerne klarer å synliggjøre den tause kunnskapen i den grad funnene indikerer. I tilknytning til dette spørsmålet tar jeg utgangspunkt i argumentasjonen til Polanyi (1967) som mener at det ikke er all taus kunnskap som kan uttrykkes fordi "*we know more than we can tell*". Selv om data fra forskningen viser at deltakerne opplever ledertreningsprogrammet som en god møteplass for utvikling av kunnskap, er det trolig at det fortsatt eksisterer taus kunnskap blant deltakerne som ikke blir frigjort.

Et tredje moment som bør trekkes fram er argumentet om at kunnskapsprosesser som bygger på dialog og samhandling blant mennesker er skjøre (Krogh et al., 2005). Menneskelig interaksjon er i mange sammenhenger uforutsigbar, og må derfor understøttes av aktiviteter som gjør utviklingsprosessen mer robust. Flere av de forutsetningene som har vært drøftet i dette avsnittet kan sees på som slike aktiviteter, eksempelvis betydningen av å skape gode

relasjoner gjennom tillit, trygghet og dialog. På den annen side vil det fortsatt være sannsynlig at den kunnskapshjelpende konteksten ikke er optimal nok, og at det finnes en risiko for at konflikter og uttrygghet kan oppstå (Morgan, 2004).

5.3.4. Oppsummering forskningsspørsmål 2 – del 1

I det andre forskningsspørsmålet hadde jeg som mål å undersøke om ledertreningsprogrammet framstår som en egnet arena for utvikling av reflekterte praktikere.

Først ble det klarlagt at ledertreningsprogrammet har fokus på utvikling av taus kunnskap og derved var grunnlaget på plass for å vurdere spørsmålet ut fra et prosessuelt ståsted. Deretter diskuterte jeg betingelsene for den kunnskapshjelpende konteksten i ledertreningsprogrammet.

I drøftingen ble det synliggjort at selve kursstedet med dets egenskaper stimulerer til kunnskapsutvikling. Dette kommer tydeligst fram gjennom at kursstedene byr på opplevelser som relateres til kunnskapen som ble skapt i programmet, samt at det bidrar til å styrke følelsen av gruppetilhørighet, samhandling og involvering. Funnene i undersøkelsen viser at dette har tilført deltakerne en opplevelse av delaktighet og medvirkning, noe som i følge kunnskapsteori kan bidra til læring (Irgens, 2000).

Videre diskuterte jeg om hvordan undervisningsmetodene i ledertreningsprogrammet preger den kunnskapshjelpende konteksten. Studien har vist at metodene som brukes i undervisningen har betydning for en kunnskapshjelpende kontekst. Her er det kommet fram at overraskende momenter, praktiske oppgaver, ukjente og nye utfordringer og refleksjoner over egen praksis opplevdes som kunnskapsfremmende. Funnene indikerer at det er spesielt den praktiske tilnærmingen til de teoretiske emnene og refleksjon rundt dette, som har medvirket til økt kunnskapsutvikling.

Veilederteamet har til en viss grad betydning for den kunnskapshjelpende konteksten. Spesielt oppleves det som positivt at toppledelsen prioriterer å lede læringsprogrammer og at de er i stand til å tilføre deltakerne en *forforståelse* gjennom å formidle et helhetsbilde som deltakerne trekker veksler på i refleksjonsprosessene.

Drøftingene synliggjør at selve deltakerteamet er det viktigste elementet i den kunnskapshjelpende konteksten rundt ledertreningsprogrammet. Undersøkelsen viser at samhandlingen mellom deltakerne preges av åpen dialog, praksisnære diskusjoner og eksperimentering. I teorigrunnetlaget framholdes dette som nøkkelfaktorer for å skape kunnskap i et prosessuelt perspektiv (Fløistad, 1987; Senge, 1990; Levin & Klev, 2002; Morgan, 2004). Dette grunnlaget fører til kollektive refleksjonsprosesser blant deltakerne som preges av høy tillit og sterke relasjoner. Summen av dette synes å føre til kunnskapslekkasje og derved positive synergier som tilfører deltakergruppen en merverdi. Dette samsvarer også med teori som forklarer kollektive læringsprosesser som situert læring (Irgens, 2007). Funnene har vist at læring blir formet av sosiale og kontekstuelle betingelser.

Drøftingen har også avdekket at det finnes potensielle faktorer som kan forringe kvaliteten på den kunnskapshjelpende konteksten. Hovedsakelig kan årsaken tilskrives Coop Sambos kulturelle og strukturelle egenskaper. Disse egenskapene kan framstå som læringsbarrierer og bremse den prosessuelle kunnskapsutviklingen i ledertreningsprogrammet. På den annen side har det første forskningsspørsmålet vist at det finnes strukturelle betingelser som kan fremme kunnskapsutviklingen. Motsetninger mellom ledertreningsprogrammets kunnskapsfokus og Coop Sambo skaper nye dilemmaer. Disse dilemmaene brukes ofte som refleksjonsgrunnlag i læringssituasjoner når deltakerne kommer sammen igjen.

Alt i alt er det mange faktorer som peker i retning av at ledertreningsprogrammet fungerer som en god arena for utvikling av kunnskap. I så fall kan det forutsettes at ledertreningsprogrammet bygger opp under teori som framholder viktigheten av å utforme gode arenaer for læring i kunnskapsprosesser (Levin & Klev, 2002). Det sterkeste argumentene finnes i tilbakemeldingene fra deltakerne som i all hovedsak opplever å bli tilført ny kunnskap gjennom samhandling med hverandre.

5.4. Del 2 – Refleksjon som virkemiddel for å utdanne reflekterte praktikere

I den andre delen av forskningsspørsmålet undersøker jeg om bruk av refleksjon bidrar til å utvikle deltakerne til reflekterte praktikere. I diskusjonen vil det bli brukt kildedata fra intervjuene og spørreundersøkelsen, samtidig som jeg bygger videre på de konklusjonene som er framkommet i de foregående drøftingene.

5.4.1. Refleksjonsprosesser i ledertreningsprogrammet

I virksomhetsbeskrivelsen framkommer det at refleksjon brukes i mange sammenhenger, både individuelt, kollektivt og i kombinasjon mellom disse. Som eksempel vises det til at individuell refleksjon benyttes i øvelsen *våpenskjoldet*, mens kollektiv refleksjon foregår i etterkant av alle praktiske øvelser. Et av målene med drøftingen er å gå nærmere inn i de forskjellige refleksjonsprosessene, og undersøke om det finnes sammenhenger eller motsetninger mellom de ulike måtene å reflektere på.

Læring gjennom individuell refleksjon

I øvelsen *våpenskjoldet* gjennomfører deltakerne individuelle refleksjoner over personlige og jobbrelaterte spørsmål, for siden å dele refleksjonene med andre deltakere. I tillegg til dette gjennomføres en refleksjonsøvelse som avslutning av hver samling som tar utgangspunkt i hva deltakerne har lært underveis i samlingen, og hvordan dette kan innvirke på deres arbeidssituasjon. I intervjuene ble det stilt spørsmål om i hvilken grad egen refleksjon bidro til at deltakerne fikk tilført ny kunnskap om ledelse. Et relevant utdrag av svarene fra deltakerne er gjengitt nedenfor (Kilde: Intervjuene; spørsmål 1):

- **K1;** *Hun mener at egen refleksjon underveis bidro i like stor grad til læring som forelesninger og oppgavene de fikk under ledertreningsprogrammet. Et slikt opplegg som ledertreningsprogrammet gjør at man får anledning til å tenke gjennom det en lærer. Hun føler hun lærte en del nytt om seg selv.*
- **K2;** *Egen refleksjon underveis og etter programmet har gått mye ut på personlighetstanker, det å gå ut av gamle opptråkkede stier og inn i nye, hun fikk nye ideer om å endre rutiner i hverdagen som leder.*
- **K3;** *Etter å ha deltatt i ledertreningsprogrammet har hun tenkt mer over hva som skjer på jobb. Hun tenker mer over hvordan lederne praktiserer ledelse, har blitt mer bevisst deres handlinger. Hun prøver å sette lærdommen ut i praksis. Hun har også reflektert over at ledelsen i bedriften enkelte ganger prediker noe annet enn det de praktiserer selv.*
- **M1;** *Han fikk en del aha-opplevelser underveis, og synes han lærte særlig mye om kommunikasjon og teamarbeid. Han har blitt mer bevisst hvordan en god leder bør være, og studerer sin egen leder i det daglige, og gjør seg sine tanker om hvordan han selv ville gjort ting.*

- **M2;** *Han gjorde seg tanker, både underveis og etterpå, om hvordan en leder bør arbeide, hva som er rett og galt. Han fikk mange aha-opplevelser i løpet av ledertreningsprogrammet, og ser på det som svært nyttig.*
- **M3;** *Han har i ettertid tenkt mye over hvor lite som skal til før resultatet av det man holder på med ikke blir så godt som man ønsker. Dette tenkte han ikke så mye på før han startet ledertreningen. Han har blitt mye mer bevisst tingenes tilstand. Han sier at det er bra at ledelsen legger vekt på ledelsesteorier på kurset selv om de ikke alltid handler i tråd med teoriene selv.*

Svarene viser at deltakerne er relativt samstemte i at egen refleksjon har betydning for deres læring. Finnes det dekning i teorien som kan belyse disse svarene? I kunnskapslitteraturen hevdes det at selvstendighet kan stimulere til økt refleksjon fordi slike refleksjonsprosesser gir mulighet for selv å velge hvordan refleksjonen skal foregå (Seibert & Daudelin, 1999). Videre framholder forfatterne at refleksjon med fordel kan gjennomføres alene fordi denne formen for refleksjon gir nødvendig ro og frihet til å velge den referanserammen som passer best for hver enkelt. Dette kan bidra til å kaste lys over funnene i undersøkelsen. Deltakerne er relativt samstemte i at egen refleksjon skaper nye ideer som kan brukes i jobbsituasjon. Særlig interessant er det å merke seg at deltakerne også gjør seg tanker om at de interne veilederne ikke bestandig handler i tråd med det som blir sagt om ledelse i samlingene. Dette tar jeg som en indikasjon på at individuell refleksjon åpner for en dypere forståelse og samtidig gjør deltakerne i stand til å sette egen virkelighet inn i en større sammenheng.

Dette fører drøftingen over til et nytt spørsmål. Danner egne refleksjoner grunnlag for individuell læring i programmet? Irgens (2007) hevder at læringsprosessen hovedsakelig er individuell når man ikke samhandler med andre for å finne nye løsninger. For å kunne hevde at individuell læring inntreffer, er det en forutsetning at individets atferd endres som en konsekvens av at mennesker tilføres ny kunnskap (Grimsø, 2005). Forskningen viser at flere av deltakerne oppgir at egen refleksjon har gitt utslag i nye handlinger, noe som i så fall innebærer at deres bruksteori har endret seg. Når deltakerne oppgir at egen refleksjon gir utslag i ny atferd, kan det ut fra definisjonen til Grimsø (2005) også hevdes at forutsetningene for individuell læring er tilstede i programmet. Diskusjonen så langt har vist at egen refleksjon kan bidra til å skape et utgangspunkt for individuell læring og derved er også en viktig betingelse for kollektiv læring på plass.

Læring gjennom kollektiv refleksjon

I ledertreningsprogrammet brukes kollektiv refleksjon i mange sammenhenger. Som eksempel er det vist til en oppgave der deltakerne fikk i oppgave å reflektere over betydningen av godt lederskap i Coop Sambo (vedlegg). Kollektive læringsprosesser er beskrevet som en form for læring som finner sted når mennesker utvikler kunnskap i fellesskap og når den dannes, utvikles og diskuteres av personer som tilhører virksomheten (Siggaard Jensen et al., 2004). Ut fra dette kan det hevdes at refleksjonsprosesser i deltakergruppen åpner for at det kan skapes ny kunnskap i ledertreningsprogrammet. Det viktigste spørsmålet vil likevel være om deltakerne opplever at kollektiv refleksjon tilfører ny kunnskap. Jeg har gjennom undersøkelsen forsøkt å danne meg et bilde av hvordan deltakerne opplevde å få refleksjoner fra hverandre. Først ser jeg nærmere på svarene fra intervjuene der de ble spurt om hvilken verdi det hadde at andre i gruppen reflekterte omkring deres problemstillinger (Kilde; intervjuguide spørsmål 7).

- **K1;** *Hun mener at tilbakemeldingene og utspillene fra de andre deltakerne i gruppa fikk henne til å tenke gjennom sin egen situasjon og om det hun gjør er rett. Hun gransket seg selv etter de andres evaluering, og lurte på om hun er ærlig nok med seg selv.*
- **K2;** *Å inkludere noen utenfra kan gi gode synspunkter og råd, de ser situasjonen med andre øyne enn man selv gjør innad på arbeidsplassen.*
- **K3;** *De som har en annen erfaringsbakgrunn ga svært nyttige tilbakemeldinger. Hun sier det var en positiv og nyttig erfaring å få andre til å "se nærmere" på henne.*
- **M1;** *Veldig nyttig. I gruppen prøvde de å løse sine forskjellige oppgaver og problemstillinger sammen, alle var ivrige, kom med erfaringer og synspunkter. Fikk mange innspill både fra dem med erfaring og dem uten.*
- **M2;** *At andre i gruppen hadde ledererfaring var veldig positivt og ga mye utbytte. Fikk kjempeutbytte av dette i diskusjoner. Lærte mye av disse diskusjonene.*
- **M3;** *Å få andres syn på sine egne vurderinger oppfatter han som verdifullt. Andre kan ha vært i lignende situasjoner som en selv, og kan ha mye å bidra med.*

Funnene i undersøkelsen viser at flere av deltakerne opplever kollektiv refleksjon som både nytt og uvant. Hovedforklaringen på dette kan være at Coop Sambo tradisjonelt sett har benyttet seg av strukturelt orientert opplæring. Til tross for dette oppgir alle respondentene at

kollektiv refleksjon skaper ny kunnskap. Dette kan i utgangspunktet framstå som en motsetning som må gis en nærmere forklaring.

For det første viser funnene fra den første delen av dette forskningsspørsmålet at samhandlingen i gruppen fungerte godt. God samhandling henger nøye sammen med god kommunikasjon som igjen utløses av tillit og trygghet blant mennesker. Dersom dette er en del av forklaringen vil også de viktigste forutsetningene være tilstede for å skape gode kollektive refleksjonsprosesser (Grenness, 1999). Dette samstemmer også med teori som argumenterer for at følelse av tillit og omsorg har betydningen når grunnlaget for gode læringsprosesser skal skapes (Fløistad, 1987; Krogh et al., 2005; Foss i Spilling, 2006).

For det andre kan funnene forklares med teori som framholder at det å få tilbakemelding fra andre på nye områder, har en positiv virkning på refleksjonsprosessen (Seibert & Daudelin, 1999). Også andre teoretiske framstillinger støtter dette gjennom å argumentere for at deling av egne erfaringer blant mennesker har betydning for graden av læring (Kolb, 1984).

Intervjudataene gir relativt entydige svar. For å kvalitetssikre tolkningen av datagrunnlaget for eventuelle undersøkelseeffekter, utformet jeg et oppfølgingsspørsmål som ble sendt ut gjennom spørreundersøkelsen. Her ble det spurt om hvor viktige refleksjonene som ble gjort i gruppene var for deltakerens læring i programmet? Spørreundersøkelsen viste en slik fordeling blant besvarelsene:

<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså viktig</i>	<i>Meget viktig</i>
		1	4	7

Tabell 2: Kilde; Spørreundersøkelsen, spørsmål 4

Undersøkelsen nyanserer bildet noe. Selv om tendensen samsvarer relativt godt med intervjuene, ser vi her at 58% av deltakerne hevder at verdien av refleksjoner i gruppene var meget viktig. I kommentardelen til spørreundersøkelsen var det flere som ga uttrykk for at refleksjonsprosessen ble styrket av at det var meningsforskjeller, og at de beste læringsprosessene skjer i gruppesammenheng. Nedenfor følger noen uttalelser som er representativ for generelle tilbakemeldingen i spørreundersøkelsen:

- *D1; Refleksjoner i gruppene var viktigere enn det å jobbe alene for min læring. Dette fordi vi hadde forskjellige meninger og synspunkter i diskusjonene.*
- *D2; Viktig å være i en gruppe der vi kan diskutere forhold som vi brenner for. Man lærer mest via diskusjoner.*
- *D3; Jeg lærte mest gjennom å diskutere i gruppene. Her fikk jeg varierte og gode forslag til hvordan min jobb som leder kan utføres på en bedre måte.*

Det er også interessant å registrere at en deltaker gir middels score i undersøkelsen. Dette vil etter mitt skjønn ikke forandre det bildet jeg har av gruppens generelle oppfatning, men det er verdt å merke seg at minst en av deltakerne ikke var komfortabel med kollektiv refleksjon. Til tross for dette opplever jeg at det er tilstrekkelig samsvar mellom funnene fra intervjuene og spørreundersøkelsen. Dette styrker grunnlaget for å kunne hevde at kollektiv refleksjon stimulerer til kunnskapsdannelse blant deltakerne.

Så langt er det vist at deltakerne opplever en verdi i forhold til det å kunne reflektere både individuelt og i gruppesammenheng. Dette innebærer at to viktige forutsetninger for å skape kunnskap gjennom refleksjon er tilstede i ledertreningsprogrammet. Sammenhengen mellom disse to forutsetningene kan forklares slik; Individuell refleksjon er grunnkilden til kunnskapsutvikling, mens delingen av kunnskap utløses først når deltakerne reflekterer sammen om problemstillinger. Dette har gitt noen svar, men etterlater samtidig nye spørsmål som bør belyses.

Refleksjon rundt egen praksis

Ledertreningsprogrammet har en uttalt målsetting om å utvikle reflekterte praktikere. Teorigrunnlaget beskriver reflekterte praktikere som personer med evne til å stille spørsmål ved sin egen virkelighetsoppfattelse, og som gjennom læringsprosesser klarer å koble teori med virkelighet (Molander, 1996; Tiller, 1999). Et av målene i ledertreningsprogrammet er å tilrettelegge for å utvide virkelighetsoppfattelsen til deltakerne. Metoden som brukes for å nå dette målet tar utgangspunkt i å skape innsikt i egen og andres arbeidssituasjon. Lykkes ledertreningsprogrammet med denne målsettingen vil det være et godt utgangspunkt for prosessene med å tilrettelegge for utvikling av reflekterte praktikere. Det neste spørsmålet blir da om ledertreningsprogrammet legger opp til en kobling mellom refleksjon og praksis, på en slik måte at det bidrar til å utvikle reflekterte praktikere?

For å belyse dette går jeg tilbake til forskningen der deltakerne ble stilt overfor spørsmålet om hvordan de opplever å bygge ny kunnskap gjennom å reflektere rundt virkelige problemstillinger fra deres egen arbeidsplass. (Kilde; intervjuguide spørsmål 2)

- **K1**; *”Temaene var fornuftige, hverdagslige ting som man ofte tar for gitt og ikke tenker gjennom”. Derfor var det lett å sammenligne egen situasjon med lærdommen”.*
- **K2**; *”Det går hele tiden en rød tråd tilbake til arbeidsplassen. Man reflekterer over seg selv og sin arbeidsplass, og teorien og oppgavene har vært realistiske i forhold til virkeligheten i butikk.*
- **K3**; *Jeg kjente igjen den teorien jeg lærte med det jeg opplever i det daglige. I ettertid legger jeg merke til når medarbeidere og ledere handler motsatt av det som ble lært i programmet. Slike ting la jeg ikke merke til tidligere.*
- **M1**; *Det dukker stadig opp refleksjoner i hverdagen som trekker tankene tilbake til programmet. ”Når jeg var på ledertreningsprogrammet tenkte jeg jobb, når jeg er på jobb tenker jeg på ledertreningsprogrammet og det jeg lærte der”.*
- **M2**; *Ledertreningsprogrammet har gjort meg mye mer bevisst i hverdagen i forhold til måten jeg arbeider på. Jeg kobler i aller høyeste grad situasjoner på jobb til teorien og kunnskapen jeg fikk i programmet.*
- **M3**; *Det jeg lærte og de tingene vi gjennomgikk i programmet har blitt til kunnskap som ligger latent i meg og dukker stadig opp i ulike problemstillinger. Jeg sammenligner ofte virkeligheten med det jeg lærte i programmet, og tenker på hvordan jeg kan utøve ledelse på en bedre måte.*

Det at ledertreningsprogrammet retter fokus mot deltakernes praksis kan være en faktor som stimulerer til utvidet virkelighetsforståelse, og derved også utvikling av reflekterte praktikere. Dette stemmer med teori som hevder at det å reflektere over egen virkelighet er en betingelse for utvikling av reflekterte praktikere, og at læringsprosesser må gis betingelser som gjør det mulig for mennesker å skape sin egen virkelighet (Senge, 1990; Tiller, 1999). Funnene i forskningen tyder på at refleksjoner som tar utgangspunkt i egen arbeidssituasjon stimulerer til økt læring. Flere deltakere forklarer dette med at praksisnære problemstillinger øker forståelsen for teori og tilfører ny innsikt i egen praksis. Ut fra dette underbygger svarene fra intervjuene betingelsene som framholdes i teoriene til Senge (1990) og Tiller (1999).

Besvarelsene er relativt samstemte i retning av at det å reflektere over egen virkelighet oppleves som kunnskapsfremmende. Det er lite nyanser å spore i datagrunnlaget fra intervjuene, og jeg valgte derfor å kvalitetssikre funnene gjennom spørreundersøkelsen der følgende spørsmål ble stilt:

- *I ledertreningsprogrammet bruker vi ofte eksempler fra deltakernes arbeidsplass som grunnlag for å reflektere over ulike problemstillinger knyttet til ledelse. I hvilken grad bidro det til å klargjøre problemstillingene for deg?*

<i>Ingen</i>	<i>Liten grad</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså stor grad</i>	<i>I stor grad</i>
		1	3	8

Tabell 3: Kilde; Spørreundersøkelsen, spørsmål 7

Her framkommer det at 92 % av deltakerne opplever at det å reflektere over problemstillinger fra egen arbeidsplass har *nokså stor eller stor betydning* i refleksjonsprosesser. Også kommentarene i tilknytning til dette spørsmålet forsterker inntrykket av at deltakerne lærer gjennom å reflektere over situasjoner fra egen arbeidsplass;

- *D1; Synes det var mye enklere å sette de tingene vi lærte i perspektiv når det ble knyttet opp mot min egen arbeidsplass.*
- *D2; Mye lettere å forstå utfordringene en leder står foran når vi bruker eksempler fra flere arbeidsplasser.*
- *D3; Gjennom å se til den ”virkelige verden” forstår jeg mye bedre hvordan ledelse bør utøves.*

Det bemerkes at en respondent gir middels ”karakter”, noe som for øvrig ikke gjenspeiler trenden i funnene fra de kvalitative intervjuene. Forklaringen kan være at utvalget i spørreundersøkelsen er større og at respondenten ikke var blant de som ble intervjuet. Man kan ikke se bort fra dette, men jeg velger likevel å trekke den slutningen at majoriteten av deltakerne opplever at det å reflektere over egen praksis er kunnskapsfremmende.

Dette fører drøftingen et stykke videre i forhold til å kunne svare på om ledertreningsprogrammet bidrar til å utvikle reflekterte praktikere. For det første uttrykker

majoriteten av deltakerne at både individuell og kollektiv refleksjon bidrar til å øke opplevelsen av læring, og for det andre øker læringsverdien når refleksjonen tar utgangspunkt i deres egen jobbsituasjon. For å underbygge argumentet om at refleksjon er den utløsende faktoren her, vises det til teori som framholder at refleksjon er en prosess som setter mennesker i stand til å søke, fortolke og vurdere ulike problemstillinger på en slik måte at nye ting oppdages (Knudsen, 1998). Likeså samsvarer opplevelsene til deltakerne med teori som argumenterer for at refleksjon innebærer å tre tilbake fra egen erfaring og undersøke hva erfaringen betyr for å oppnå forbedrede handlinger (Coghlan & Brannick, 2005).

Dette leder oppgaven inn mot et nytt spørsmål. Bidrar individuell og kollektiv refleksjon rundt egen praksis til at deltakerne endrer praktisk eller mental atferd? Spørsmålet aktualiserer teorier om dobbeltekretslæring.

Dobeltekretslæring gjennom refleksjon

Hittil har vi sett at refleksjonsprosessen har betydning for kunnskapsdannelsen i ledertreningsprogrammet. I utvidet forstand kan vi også anta at dette samsvarer med prinsipper for dobbeltekretslæring, fordi flere deltakere oppgir at de i større grad undersøker og endrer forutsetningene som er årsaken til at feil oppstår (Irgens, 2000). Refleksjon framstilles i teorien som en viktig forutsetning for å stimulere til dobbeltekretslæring (Senge, 1990). Utgangspunktet for den videre diskusjonen blir da at dersom ledertreningsprogrammet åpner for dobbeltekretslæring, vil dette belyse spørsmålet om bruk av refleksjon skaper ny kunnskap.

Dobeltekretslæring innebærer å ha en kultur som åpner for å rette et kritisk blikk mot organisasjonens bruksteori, og at det blir stilt spørsmål ved grunnleggende antakelser i organisasjonen (Argyris, 1990; Backe i Nordhaug, 2006; Irgens, 2007). Et viktig element i dobbeltekretslæring er å reflektere over de erfaringer som er gjort, og det er nettopp erfaringsdeling som danner selve refleksjonsgrunnlaget for deltakerne i programmet. Ut fra dette reises spørsmålet om ledertreningsprogrammet skaper et godt utgangspunkt for at dobbeltekretslæring kan inntreffe?

Det er tidligere vist til at refleksjonsoppgaven som deltakerne får under den første samlingen åpner for å stille spørsmål rundt eksisterende normer. Som det framkommer i vedlegget stimulerer oppgaven til å granske og eventuelt gjøre seg nye tanker om bedriftens forventede

atferdsmønster blant lederne (jfr også punkt 5.1.2). Ser man dette i sammenheng kan det være grunnlag for å hevde at det er samsvar mellom læringsfilosofien i ledertreningsprogrammet og grunnprinsippene innenfor dobbeltkretslæring.

Dersom denne slutningen legges til grunn, må også et annet vilkår innfris før det kan hevdes at dobbeltkretslæring har funnet sted. I drøftingene har jeg valgt å ta utgangspunkt i at læring defineres som relativt varige endringer av atferd, og som et resultat av erfaring eller øvelse (Grimsø, 2005). Et relevant spørsmål vil da være om ledertreningsprogrammet har bidratt til å øke deltakerens evne til refleksjon i forhold til utførelsen av jobben og om dette har resultert i ny *atferd*. Gjennom intervjuene framkommer det noen funn som kan medvirke til å kaste lys over spørsmålet.; (Kilde; intervjuene spørsmål 3)

- **K1**; ” *Hun føler hun tar lærdommen med seg på jobb, den ligger latent i henne og dukker til stadighet opp i tankene*”.
- **K2**; ” *Foreløpig brukes denne nye innsikten til å evaluere seg selv når det gjelder praktiske kunnskaper som butikksjef*.”
- **K3**; *Det har gitt henne knagger å henge ting på. Lærdommen ligger der, implisitt i en etterpå, enten man vil eller ikke.*
- **M1**; *Det har gitt han mange nye vinklinger og måter å se arbeidssituasjonen på, nye løsninger og et helhetssyn.*
- **M2**; *Han mener også han reflekterer mer nå enn før ledertreningen, for ”nå har han mer å reflektere med”.*
- **M3**; *Det dukker til stadighet opp refleksjoner i forhold til programmet, både når det gjelder innsikt i seg selv som leder og sin personlighet.*

Jeg mener at disse funnene forsterker tendensen fra spørsmål 2 i intervjuet og spørsmål 7 i spørreundersøkelsen. Hovedsakelig fordi det viser seg at koblingen mellom refleksjon og egen jobbsituasjon er tydelig, og at kunnskapen som ble skapt i ledertreningsprogrammet stadig anvendes i jobben. Dersom dette kan betegnes som endring i atferd, styrker det antakelsen om at dobbeltkretslæring har funnet sted. På den annen side forutsetter læring en relativt varig endring i atferd blant deltakerne.

Funnene i undersøkelsen er ikke tydelige på om endringene er varige. Dette kan skyldes at spørsmålene ikke var tilstrekkelig presist formulert i forhold til å få svar på akkurat dette spørsmålet. Deltakerne indikerer at de bruker den nye kunnskapen i jobbsituasjon, men funnene danner ikke et godt nok grunnlag til å hevde at dette er en varig tilstand. Dersom man likevel velger å forutsette at ledertreningsprogrammet har utløst relativt varige endringer i deltakernes atferd, gjelder en annen begrensning. Intervjuene ble gjennomført ca 4 måneder etter at programmet var avsluttet, og spørsmålet blir da om perioden er lang nok til å kunne hevde at endringene er varige. Det finnes ikke et fullgodt grunnlag for å kunne besvare dette spørsmålet så langt i drøftingen. Saken vil for øvrig bli ytterligere belyst senere i oppgaven under diskusjonen som tar utgangspunkt i om deltakerne har opparbeidet evne til reflection in action (Schön, 1987; Coghlan & Brannick, 2005).

I tilknytning til dette forskningsspørsmålet, kan også andre forhold trekkes inn i drøftingen. Deltakernes erfaringer utgjør kunnskapsbasen i ledertreningsprogrammet, og erfaringene beskrives ut fra hver enkelt oppfattelse av sin virkelighet. Summen av disse beskrivelsene blir følgelig et virkelighetsbilde som også er påvirket av kulturen i bedriften. Dette er et poeng i diskusjonen ettersom Coop Sambo på mange områder står for en strukturell tenkning, noe som også vil sette sitt preg på kulturen. Både Schein (1987) og Bang (1995) beskriver kulturbegrepet som summen av menneskers delte overbevisninger om hvordan virkeligheten skal være. Diskusjonene åpner derved for et nytt spørsmål som omhandler i hvilken grad kulturen påvirker læringsprosessene i ledertreningsprogrammet?

I teorikapitlet framkommer det at kulturen kan være en av årsakene til at dobbeltkretslæring er vanskelig å uttrykke i praksis, og at konsekvensen av dette kan være at læringen blir et forbigående fenomen (Bjørvik, 1993). Holdes dette opp mot diskusjonene under det første forskningsspørsmålet, er det en fare for at prosessuell kunnskapsutvikling kan hemmes av systemtenkning og byråkratiske organisasjonsstrukturer (Fløistad, 1987; Senge, 1990; Morgan, 2004). Når det da legges til grunn at dobbeltkretslæring baseres på prosessorientert kunnskapsdannelse, vil den samme trusselen kunne antas og gjelde for denne læringsformen også. Konsekvensen vil i så fall kunne være at deltakerne står i fare for å tape den kunnskapen som er opparbeidet via dobbeltkretslæring når de møter den virkelige verden på utsiden av ledertreningsprogrammet.

Trusselen mot dobbeltekretslæring forsterkes ytterligere dersom man legger til grunn at det eksisterer andre potensielle barrierer mot kunnskapsutvikling i bedriften. Det finnes belegg i teorien til å hevde at en av disse barrierene kan oppstå fordi deltakerne unngår å møte truende situasjoner (Argyris, 1990; Irgens, 2007). I Coop Sambo kan truende situasjoner oppstå fordi styringssystemene som har sitt rotfeste i strukturell tenkning på noen områder framstår som motkrefter til prosessuell kunnskapsutvikling. I teorigrunnlaget er det vist til at slike motkrefter kan finnes i bedriftens nedfelte rutiner, former for gruppetenkning og systemer for ledelse (Moxnes, 2000). Spørsmålet blir da om ”klar for kunde” programmet, ”beste praksis prosjektet” framstår som slike barrierer.

Det finnes neppe noe endelig svar på et dette spørsmålet fordi vi har også sett at de samme barrierene også kan framstå som kunnskapsfremmende. Fra den ene synsvinkelen kan ”klar for kunde” og ”beste praksis prosjektet” framstå som motpoler til dobbeltekretslæringens grunnprinsipper. På den annen side vil det være slike faktorer som utløser nye refleksjoner når deltakerne opplever motstand i forhold til å praktisere ny kunnskap.

Refleksjon underveis eller etter hendelser

Så langt har drøftingene vært orientert mot å kartlegge hvordan deltakerne opplever virkningene av å reflektere i ulike situasjoner, og hvordan dette virker inn på betingelsene for læring. En sentral målsetting innenfor de kunnskapssynene som er lagt til grunn i oppgaven, er å trene opp evnen til å reflektere samtidig som man handler. Dette innebærer at mennesker skal utvikle ferdigheter i å korrigere atferd fortløpende og korrigere før eller samtidig med at en hendelse inntreffer (Schön, 1987; Molander, 1996; Coghlan & Brannick, 2005; Irgens, 2007).

Som utgangspunktet for den videre drøftingen legger jeg til grunn at ledertreningsprogrammet praktiserer ”refleksjon etter handling” i undervisningsmetodikken. Alle programfestede aktiviteter i ledertreningsprogrammet som innebærer refleksjon, skjer stort sett i etterkant av selve hendelsen. Dette samsvarer med refleksjonsformen som i litteraturen er beskrevet som ”reflection on action” (Schön 1987; Molander, 1996; Coghlan & Brannick, 2005). Refleksjon i slike situasjoner innebærer å tre ut av den erfaringen som er gjort, betrakte den og planlegge nye handlinger (Coghlan & Brannick, 2005). Irgens (2007) eksemplifiserer en slik refleksjonsform med det å evaluere hendelser etter større type operasjoner. I

ledertreningsprogrammet finner vi eksempler på slike refleksjonsprosesser etter øvelser og aktiviteter der deltakerne skal reflektere over virkelige casebeskrivelser i grupper. Metoden brukes også innenfor aksjonslæring der refleksjon benyttes som virkemiddel for å kunne betrakte konkrete erfaringer på en viss avstand (Rennemo, 2006).

Spørsmålet blir om ledertreningsprogrammet trener deltakerne i å utvikle evnen til å reflektere underveis i handlingen, og at de gjennom det lærer i selve handlingssituasjonen. I så fall bør dette medføre en atferdsendring mens handlingen foregår, og deltakerne vil være i stand til å dra nytte av den nye kunnskapen de har tilegnet seg ”før det er for sent”. Dersom dette er tilfellet, kan man hevde at deltakerne har blitt tilført kunnskap som gjør dem i stand til å gjennomføre ”reflection in action”.

For å belyse denne problematiseringen, går jeg inn i datagrunnlaget fra spørreundersøkelsene, der deltakerne ble spurt om *i hvor stor grad de fikk tilført kunnskap gjennom å reflektere i etterkant av praktiske øvelser, og hvordan dette har gitt seg utslag i nye handlinger.*

Resultatet av undersøkelsen viser en slik fordeling:

<i>Ingen</i>	<i>Liten grad</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså stor grad</i>	<i>I stor grad</i>
			4	8

Tabell 4: Kilde; Spørreundersøkelsen, spørsmål 6

Resultatene viser at deltakerne opplever å få tilført kunnskap gjennom en slik refleksjonsprosess. Derimot sier den kvantitative delen av spørreundersøkelsen lite om dette trener deltakerne i å reflektere før eller underveis i handlingen. For å finne svar på spørsmålet, henter jeg fram tilbakemeldingene fra spørreundersøkelsens kvalitative del der deltakerne utdypet sine svar slik:

- **D1;** *Da ser man at med kunnskap fra andre kan oppgaveløsning få et annet utfall. Dette er kunnskap jeg allerede har fått benyttet meg av i jobben som leder.*
- **D2;** *I et så omfattende program hjelper det å forenkle poengene gjennom øvelser. Gjennom å tenke gjennom og evaluere øvelsene forstår man budskapet bedre.*
- **D3;** *Dette var veldig viktig for meg fordi teorien ble satt ut i praksis. Lærte også av å se hvordan forskjellige personer angriper de ulike problemstillingene. Denne nye kompetansen vil påvirke hvordan jeg løser oppgaver i framtiden.*

- *D4; De praktiske oppgavene fikk fram poengene på en veldig god måte. Dette vil ligge i bakhodet når jeg møter tilsvarende situasjoner senere.*
- *D5; Ledertreningsprogrammet er lærerikt, særlig i de tilfellene man bruker praktiske øvelser slik Coop Sambo gjør. Dette gir aha opplevelser som jeg alltid vil huske.*
- *D6; Jeg føler meg i bedre stand til å fatte riktige beslutninger i jobben. Spesielt har jeg lært at medarbeidere bør involveres før jeg tar viktige beslutninger. Dette vil forandre meg som leder.*

Slik jeg tolker disse funnene, indikerer svarene at en del av deltakerne har blitt tilført kunnskap som gjøre dem i stand til å reflektere underveis i handlingen. Undersøkelsen viser at deltakerne ved flere anledninger framhever at refleksjon etter hendelser har tilført ny kunnskap, og at dette har ført til at de utfører handlinger på en annen måte enn tidligere. Dersom man legger det til grunn, vil virkningen være i tråd med et viktig prinsipp innenfor dobbeltkretslæring. Hovedsaklig fordi deltakerne evner å endre de styrende forutsetninger som er årsaken til at feil oppstår (Irgens, 2000). Svarene i undersøkelsen viser at deltakerne ved flere anledninger trekker fram at den nye kunnskapen utløser andre måter å handle på i arbeidssituasjonen. I så fall finnes det teoretisk belegg for å hevde at enkelte av deltakerne har opparbeidet evnen til å reflektere i selve handlingen.

På den annen side er det viktig å understreke at funnene ikke er nok dekkende til å påstå at dette er en utvikling som gjelder alle deltakerne. Like fullt mener jeg drøftingene har vist at det finnes et potensialet for at refleksjon i handling inntreffer. Dette er en kunnskap som for mange av deltakerne ligger "klar til bruk" når en gitt situasjon krever det i ettertid.

5.4.2. Kritikk av drøftingen

Man skal være varsom med å framstille ensidige konklusjoner innenfor kvalitativ forskning. Selv om funnene i undersøkelsen oppleves som tydelige i en eller annen retning, er det viktig å være klar over at forskningen i hovedsak baseres på en subjektiv tolkning av kvalitative data. Av den grunn er det viktig å utvise tilbakeholdenhet i forhold til å fastslå i hvor stor grad refleksjon medvirker til å utdanne reflekterte praktikere. En årsak er at det finnes en arena utenfor ledertreningsprogrammet som i stor utstrekning er med på å påvirke om denne tilstanden vedvarer etter at programmet er avsluttet. En annen grunn er at strukturerte refleksjonsprosesser oppleves krevende for de fleste (Boud et al. 1985).

5.4.3. Oppsummering forskningsspørsmål 2 – del 2

For å belyse spørsmålet om ledertreningsprogrammet framstår som en egnet arena for utvikling av reflekterte praktikere, benyttet jeg denne delen av drøftingen til å se nærmere på om bruk av refleksjon underbygger denne målsettingen.

Her har drøftingene vist at kollektiv refleksjon har større betydningen enn individuell refleksjon for dannelse av ny kunnskap. Deltakerne begrunnet dette med at refleksjonene i gruppene skapte gode relasjoner, som igjen skapte diskusjoner rundt utfordringer i deres egen praksis. Funnene fra forskningen tyder på at deltakerne oppdager nye sider ved seg selv i samhandling med andre, og gjennom det evner å se sin egen virkelighet på en ny måte. Dette kan antas å ha sammenheng med teori som framholder at refleksjon stimuleres fordi interaksjon i grupper åpner for mangfold og bredde i refleksjonsprosesser (Seibert & Deudelin, 1999).

I denne sammenhengen kan det sees til teori som framholder at gevinsten med kollektiv læring synliggjøres når de positive synergieffektene oppstår (Irgens, 2007). Ut fra funnene i undersøkelsen tyder det på at det oppstår positive synergieffekter som følge av refleksjonsprosessene. Dette kan være forklaringen på at deltakerne opplever kollektiv refleksjon som en av de mest lærerike betingelsene i programmet.

En av årsakene til at ledertreningsprogrammet synes å lykkes med bruk av refleksjon er den tette koblingen mellom teori og praksis, og at det settes av tid til å se tilbake på reelle hendelser fra deltakernes virkelighet. Dette vil i så fall underbygge teori som argumenterer for at man ikke bare må konsentrere seg om den teoretiske tilnærmingen for å lykkes, men det må også brukes tilskrekkelig tid på refleksjon (Hamlin & Davies, 2001).

Disse funnene har vært holdt opp mot teori omkring enkelt og dobbeltekretslæring. Her viser diskusjonene at flere av vilkårene som knyttes til dobbeltekretslæring synes å være tilstede i ledertreningsprogrammet. Blant annet nevnes bruk av refleksjon rundt egen praksis, samt at deltakerne stimuleres til å utfordre eksisterende normer og kultur i programmet. Det som derimot taler mot at dobbeltekretslæring inntreffer, er om hvorvidt endringer i praktisk eller mental atferd blant deltakerne er varig eller ikke.

Deltakerne trekker også fram at refleksjon etter øvelser, som i drøftingene er sammenstilt med reflection on action, stimulerer til læring. Oppgaven gir et tvetydig svar på om dette øker deltakernes evne til å reflektere i selve handlingen. For flere av deltakerne har refleksjon etter handling medført en forbedret evne til å reflektere direkte i situasjoner, mens andre deltakere ikke er like tydelige i svarene.

Det ligger alltid en fare i overforenkling av svar fra en kvalitativ undersøkelse. Selv om drøftingene i all hovedsak indikerer at refleksjon har betydning for kunnskapsutviklingen, finnes det også grunnlag for å være varsom med å trekke for tydelige konklusjoner. Blant annet argumenteres det for at strukturert refleksjon for de fleste oppleves som en krevende prosess. Dersom dette argumentet legges til grunn kan det være en faktor som ikke er tillagt tilstrekkelig vekt i denne oppgaven og som ved nærmere undersøkelse kunne bidratt til å nyansere problemstillingen ytterligere.

Drøftingen tydeliggjør at programmet på mange områder har lyktes med målsettingen om å legge til rette for utvikling av reflekterte praktikere. Først og fremst fordi deltakerne oppgir at de tilføres ny kunnskap gjennom individuell og kollektiv refleksjon rundt egen praksis. Dette har medført endringer i deltakernes atferd, en endring som kan avleses i nye måter å møte utfordringene på i hverdagen. Funnene kan sammenstilles med teori som hevder at den reflekterte praktiker er en person som er i stand til å oppdage seg selv i interaksjon med andre, har evne til å se sin egen virkelighet, og ikke minst anerkjenne hvordan andre opplever virkeligheten (Tiller, 1999). Likeledes vil dette korrespondere med teori som framholder at den reflekterte praktiker kjennetegnes av mennesker som endrer sin atferd som følge av ny innsikt i virkeligheten (Schön, 1987; Molander, 1996).

Oppsummeringen av det andre forskningsspørsmålet leder over til det endelige spørsmålet som kan bidra til å kaste lys over problemstillingen. Under forutsetning av at ledertreningsprogrammet lykkes med målsettingene om å tilføre deltakerne ny kunnskap, bør det avklares om læringen kan betraktes som varig eller ikke. Spørsmålet belyses i SECI modellen til Nonaka & Takeuchi (1995).

5.5. Sammenstilling av funn i SECI-Modellen

I den siste delen av denne drøftingen ønsker jeg å trekke sammen trådene fra begge forskningsspørsmålene. Jeg vil undersøke om dette kan danne et utgangspunkt for å presentere et helhetlig bilde som gir grunnlag til å utforme en konklusjon i forhold til selve problemstillingen.

5.5.1. Anvendelse av SECI modellen i praksis

Under den teoretiske presentasjonen av SECI modellen, kommer det fram at modellen kan brukes til å bli mer bevisst hvordan vi utvikler og deler kunnskap (Irgens, 2007). Målsettingen er å se om kunnskapsutviklingen faktisk inntreffer slik som drøftingene hittil har indikert, og gjennom det sette læringsprosessene i ledertreningsprogrammet inn i en større sammenheng.

Jeg mener at SECI modellen er egnet til praktisk anvendelse i denne oppgaven. Hovedsakelig fordi modellen på lik linje med ledertreningsprogrammet tar utgangspunkt i frigjøring og transformasjon av kunnskap. Kunnskapsstigen i ledertreningsprogrammet starter og ender med utvikling av kunnskap i ledertreningsprogrammet, men møter Coop Sambos fokus på eksplisitt kunnskap underveis og mellom samlingene. Etersom SECI modellen fokuserer på begge kunnskapsformene, alt etter hvilken fase man befinner seg i, mener jeg at modellen egner seg som utgangspunktet for en helhetlig drøfting av problemstillingen.

Videre vil jeg hevde at det finnes en viktig fellesnevner mellom SECI modellen, ledertreningsprogrammet og den hermeneutiske spiral. Hermeneutisk fortolkning har vært førende for forskningen i oppgaven, og handler om å betrakte deler opp mot helhet og vice versa. Det samme prinsippet følges i ledertreningsprogrammets kunnskapsstige der deltakernes avdelinger settes inn i en større sammenheng for å utvide deltakernes virkelighetsoppfattelse. Det samme prinsippet ligger til grunn for SECI modellens kunnskapsspiral. Her følges kunnskapsutviklingen gjennom fire delfaser og setter ved det læringsprosessene inn i et helhetlig perspektiv.

Kunnskapsutvikling blant deltakerne gjennom sosialisering

I sosialiseringsfasen rettes fokus mot de sosiale prosesser som leder til at deltakerne frigjør kunnskap. Kunnskap som tidligere har vært skjult og kroppsliggjort blant deltakere, skal i denne fasen synliggjøres ved å dele felles erfaringer gjennom kollektiv refleksjon. Gjennom

drøftingene av det andre forskningsspørsmålet, har jeg undersøkt om hvorvidt ledertreningsprogrammet framstår som en egnet møteplass for utvikling av kunnskap. Diskusjonene har vist at ledertreningsprogrammet tilbyr en kunnskapshjelpende kontekst som legger til rette for at deltakerne skal få ta del i andres virkelighetsoppfatninger, verdier og holdninger. Her er det også synliggjort at metodene som benyttes og valg av kurssted, forsterker deltakernes opplevelse av programmet som en egnet møteplass for kunnskapsutvikling. Spesielt blir dette synlig i de situasjoner der det stimuleres til et samspill mellom deltakerne, og der de lærer gjennom å se hva andre gjør.

Irgens (2007) framhever at man i sosialiseringsfasen kan starte en dialog rundt ”de gode praksisene” i arbeidsfellesskapene. Oppgaven viser at ledertreningsprogrammet har et gjennomgående fokus på både de gode og mindre gode praksisene i Coop Sambo. Gjennom både individuelle og kollektive refleksjonsprosesser diskuteres praksisene og brukes som grunnlag for å skape en ”justert” virkelighetsoppfattelse av deltakernes arbeidssituasjon. Dersom jeg tar utgangspunkt i drøftingene under det andre forskningsspørsmålet, mener jeg at det finnes grunnlag for å kunne hevde at læringsarenaen i ledertreningsprogrammet samsvarer med mange av kjennetegnene i sosialiseringsfasen.

Deltakernes læring gjennom eksternalisering av kunnskap

Eksternaliseringen foregår mellom deltakerne i kollektive refleksjonsprosesser, og kunnskapen som tidligere var utilgjengelig for andre blir synliggjort slik at den lettere kan deles. Ved at deltakerne tar stilling til egne og andres erfaringer blir den nye kunnskapen verbalisert. Dersom denne prosessen blir vellykket kan taus kunnskap bli konvertert til eksplisitt kunnskap og ved det eksternalisert blant deltakerne (Irgens, 2007).

For å konkretisere dette ytterligere, trekker jeg fram coachingavtalen som eksempel på en eksternaliseringsprosess i ledertreningsprogrammet. Deltakerne utarbeider avtalene mot slutten av hver samling, og som grunnlag brukes den nye kunnskapen som ble tilført deltakerne i sosialiseringsfasen. Med utgangspunkt i den nye synlige kunnskapen velges hver deltaker ut et forbedringstiltak. Dette kan eksempelvis være å gjennomføre møter på en ny måte eller å gjøre endringer med egen lederstil.

Gjennom kollektiv og individuell refleksjon vil hver deltaker sette ord på kunnskapen og nedfelle den skriftlig. Ut fra dette kan det hevdes at det foregår en eksternalisering av kunnskapen som ble synliggjort i sosialiseringsfasen. Under en slik forutsetning kan det hevdes at kunnskapsspiralen så langt har utviklet seg i tråd med teorien til Nonaka & Takeuchi (1995).

Kombinering av kunnskap mellom samlingene

Denne fasen baseres på kombinering av eksplisitt kunnskap. Dette innebærer at den synliggjorte kunnskapen fra eksternaliseringsfasen holdes opp mot annen eksplisitt kunnskap (Irgens, 2007). I forhold til ledertreningsprogrammet vil det være naturlig å videreføre eksemplet med coachingavtalene. Dette for å se hva som skjer når deltakerne kombinerer den nye kunnskapen med annen eksplisitt kunnskap. Utgangspunktet er at kunnskapen er omdannet til eksplisitt kunnskap og kombineres nå med annen synlig kunnskap ute i bedriftens virkelige verden.

Funnene i forskningen har vist at coaching ikke har fungert tilfredsstillende og at prosessen med å kombinere kunnskap oppleves som krevende. Dette kan i så fall stemme overens med litteratur som framholder at taus kunnskap er vanskelig å få brukt i bedriften (Wittgenstein, 1958; Johannessen et al., 2002). I noen tilfeller viser funnene at deltakerne tar med seg kunnskapen og omgjør den til praktiske handlinger, i andre tilfeller viser drøftingen at dette ikke lar seg gjøre. Undersøkelsene gir ikke noe entydig svar på hva årsaken er, men ut fra konklusjonene i det første forskningsspørsmålet, kan det antas at det finnes organisasjonsmessige og kulturelle motkrefter som hemmer kunnskapsutviklingen i kombineringsfasen.

Spørsmålet blir da hvorfor ikke de kunnskapsfremmende faktorene som ble synliggjort under det første forskningsspørsmålet synliggjøres i denne sammenhengen? En forklaring kan være at det ikke er utviklet en arena som åpner for strukturert refleksjon i deres hjemlige kontekst. De dilemmaene som oppstår vil først bli diskutert etter at deltakerne har høstet nye erfaringer som bringes inn i kunnskapsspiralens første fase.

Kombineringsfasen har vist at kunnskapsspiralen blir utfordret. Ut fra eksemplet med coachingavtalene er det vanskelig å se at kunnskapsutvikling har fulgt den ideelle utviklingen.

Internalisering av kunnskap blant deltakerne

Den fjerde fasen som handler om omgjøring av eksplisitt kunnskap til taus kunnskap, bringer kunnskapsspiralen tilbake til utgangspunktet. For deltakerne i ledertreningsprogrammet vil kunnskapen som ble gjort eksplisitt gjennom coaching avtalene, bli tatt inn i neste samling etter at kombineringsprosessene er gjennomført. Internalisering vil fordre nye refleksjoner og derved aktualiseres igjen spørsmålet om ledertreningsprogrammet tilbyr en arena som stimulerer til kroppsliggjøring av kunnskap. Hver samling starter med refleksjoner rundt de erfaringene deltakerne har gjort i kombineringsfasen, og derved skapes et nytt grunnlag for kollektiv og individuell refleksjon rundt egen praksis. I det første forskningsspørsmålet ble det konkludert med at det også finnes organisatoriske egenskaper ved Coop Sambo som virker kunnskapsfremmende. Her tenkes det på de dilemmaer som kan oppstå i møtet mellom strukturelle og prosessuelle praksiser. Det er i denne fasen at slike dilemmaer trekkes inn og danner grunnlaget for ny kunnskapsvekst.

5.5.2. Oppsummering av funnene ved hjelp av SECI modellen

I gjennomgangen av SECI modellen har jeg fulgt kunnskapsspiralen i ledertreningsprogrammet. Dette er gjort gjennom å bruke coachingavtalene som eksempel. Her er det synliggjort at spiralen utvikler seg i tråd med målsettingene, særlig i de fasene ledertreningsprogrammet framstår som den kunnskapshjelpende konteksten. På den annen side viser gjennomgangen at man ikke kan ta for gitt at kunnskapsspiralen utvikler seg som forutsatt.

Underveis blir kunnskapsspiralen utsatt for påvirkning, først og fremst i de situasjoner der deltakerne er tilbake i egen praksis mellom samlingene. Her har det kommet fram at det kan være problematisk å kombinere kunnskap som er skapt i ledertreningsprogrammet med eksisterende kunnskap i Coop Sambo. Dette er forklart med at det finnes organisatoriske faktorer i bedriften som kan virke hemmende på kunnskapsutviklingen. Til sist har SECI modellen forsterket konklusjonene om at det også finnes kunnskapsfremmende faktorer i Coop Sambos organisasjonsstruktur. Dette har blitt synliggjort i internaliseringsfasen ved at deltakerne bruker dilemmaene som oppstår i kombineringsfasen som grunnlag for nye refleksjoner.

Etter mitt skjønn har SECI modellen bidratt til å gi et klarere grunnlag i forhold til en endelig konklusjon. Alt i alt danner denne gjennomgangen et tydeligere bilde av hvilke faktorer som hemmer eller fremmer kunnskapsutviklingen i ledertreningsprogrammet. Like fullt finnes det noen begrensninger som det er viktig å ta høyde for.

For det første er det argumentert for at det finnes taus kunnskap som ikke lar seg konvertere til eksplisitt kunnskap (Polanyi, 1967). For det andre er det en fare for at SECI modellen blir for generell i forhold til å framvise hvilken type taus kunnskap som faktisk utvikles blant deltakerne (Tsoukas, 2001; Siggaard Jensen et al., 2004). Siggaard Jensen et al. (2004) har også poengtert en annen svakhet ved SECI modellen. Framstillingen av SECI modellen kan lede til å tro at kunnskapsspiralen vil utvikle seg i en bestemt retning, noe som ikke er tilfelle i følge forfatterne. I lys av dette mener jeg at denne gjennomgangen bygger opp under argumentet til Siggaard Jensen et al. (2004) fordi diskusjonene har vist at bedriftens organisatoriske egenskaper kan føre kunnskapsspiralen ut av kurs.

6. Oppsummering og konklusjon

Følgende problemstilling har vært førende for oppgaven:

”Hvilken betydning har ledertreningsprogrammet for utvikling av reflekterte praktikere, og hvilke organisatoriske faktorer i Coop Sambo hemmer eller fremmer kunnskapsutviklingen blant deltakerne”?

Med utspring i problemstillingen utformet jeg to forskningsspørsmål og diskutert om hvorvidt ledertreningsprogrammet framstår som egnet arena for utvikling av reflekterte praktikere. For å kunne belyse dette spørsmålet har jeg også valgt å trekke inn en analyse av organisatoriske faktorer som kan antas å hemme eller fremme læringsprosessene i ledertreningsprogrammet.

Ledertreningsprogrammets betydning for utvikling av reflekterte praktikere

For å finne svar på denne delen av problemstillingen, drøftet jeg først kvaliteten på den kunnskapshjelpende konteksten. Resultatet av drøftingen viser at de fysiske betingelsene, herunder kursstedene, metodikken, deltakerteamet og veilederteamet, er en av hovedårsakene til at ledertreningsprogrammet oppleves som kunnskapsfremmende. Ut fra dette kan det hevdes at ledertreningsprogrammet på mange måter tilbyr en arena for utvikling av kunnskap.

Deretter diskuterte jeg om bruk av refleksjon som virkemiddel bidrar til utvikling av reflekterte praktikere. Oppgaven har vist at virkningene av refleksjon henger tett sammen med i hvor stor grad kunnskapsutviklingen skjer innenfor en kunnskapshjelpende kontekst. Innledningsvis trekkes det fram at den generelle tilbakemeldingen fra deltakerne er at refleksjon synes å ha stor virkning på deltakernes evne til å synliggjøre og dele kunnskap. For det første framkommer det gjennom casestudien at refleksjon i grupper oppleves som mer kunnskapsfremmende enn individuell refleksjon. For det andre oppgir deltakerne at refleksjon med rotfeste i egen arbeidssituasjon, gir god virkning og forståelse for opplæringen. Det som svekker denne argumentasjonen er at oppgaven ikke klargjør godt nok om kunnskapen som utvikles gjennom dobbeltekretslæring er varig eller ikke. Likeså vil samme begrensningen gjelde i forhold til om deltakerne har opparbeidet evnen til å reflektere i selve handlingen.

Faktorer som hemmer eller fremmer kunnskapsutviklingen

For å belyse dette spørsmålet formulerte jeg et forskningsspørsmål som hadde til hensikt å klargjøre bedriftens organisatoriske egenskaper. Organisasjonsanalysen har vist at det eksisterer noen grunnleggende forskjeller mellom Coop Sambo og ledertreningsprogrammet. Coop Sambo er gjennom sine organisatoriske og kulturelle egenskaper hovedsakelig orientert mot strukturell kunnskapsutvikling, mens ledertreningsprogrammet fokuserer på utvikling av kunnskap med forankring i dynamiske kunnskapsmodeller. Gapet er synliggjort i diskusjoner som viser at Coop Sambos organisatoriske kjennetegn skaper implikasjoner når prosessuell kunnskapsutvikling møter en virkelighet som har fokus på struktur og linearitet. Ut fra et slikt resonnement har oppgaven vist at Coop Sambos egenskaper i noen tilfeller kan hindre ledertreningsprogrammet i å nå sine målsettinger. En mulig konsekvens av dette er at den nye kunnskapen ikke kan anvendes, og at dobbeltekretslæringen framstår som et forbigående fenomen, og faller tilbake til enkeltkretslæring.

Det finnes også organisatoriske forhold som kan antas å fremme kunnskapsutviklingen i ledertreningsprogrammet. I Coop Sambos strategiplan er kunnskapsutvikling blant ledere og medarbeidere sidestilt med bedriftens øvrige strategiske målsettinger. Dette er et tydelig signal både internt og eksternt på at bedriften innser verdien av å utvikle menneskene i organisasjonen. Gjennom å sette slike strategiske mål som legitimerer bruk av tid og ressurser til kunnskapsutvikling, noe som er den fremste forutsetningen for at kunnskapsprogrammene kan realiseres.

I alle motsetningsfylte situasjoner oppstår det dilemmaer, så også i forholdet mellom det prosessuelt orienterte ledertreningsprogrammet og Coop Sambo med sine strukturelle sider. Drøftingene har vist at slike dilemmaer i seg selv kan være en kilde til ny kunnskap. Denne påstanden er begrunnet ut fra to forhold. For det første er det trolig at reflekterte praktikere i større grad vil stille spørsmål omkring normene i organisasjonen, noe som sannsynligvis vil øke presset i forhold til å endre eller fjerne eventuelle kunnskapsbarrierer. For det andre er det ikke slik at ny kunnskap nødvendigvis må kunne avleses i praktiske handlinger. Dilemmaer kan også tilføre mennesker kognifisert kunnskap, og gi deltakerne utvidet innsikt i egen og andres virkelighet. I drøftingen framkommer det at en slik innsikt regnes som en viktig forutsetning for utvikling av reflekterte praktikere. Dette viser at bedriftens strukturelle egenskaper også kan være en faktor som fremmer kunnskapsutvikling.

Resultatet av drøftingene ble til sist holdt opp mot SECI modellen. Hensikten var å sette problemstillingen inn i et helhetlig perspektiv, og undersøke om hvorvidt deltakerne faktisk opplever at kunnskapsspiralen følger den retningen ledertreningsprogrammet legger opp til. Kunnskapsspiralen utvikler seg som forutsatt i de fasene der programmet framstår som arena, men hemmes til en viss grad i de tilfellene deltakerne skal praktisere den nye kunnskapen i sine hjemlige omgivelser. Dette vises gjennom at den nye kunnskapen som blir skapt, utfordres i møtet med bedriftens eksisterende normer og kulturelle egenart. Poengene kommer tydeligst fram i de tilfellene deltakerne tar med seg den nye kunnskapen og kombinerer denne med annen eksplisitt kunnskap i bedriften.

6.1. Sammenstilling av forskningsspørsmålene – endelig konklusjon

Jeg mener at det finnes et tilstrekkelig forskningsmessig og teoretisk grunnlag til å kunne hevde at ledertreningsprogrammet bidrar til utvikling av reflekterte praktikere. For det første viser drøftingene at ledertreningsprogrammet bidrar til at deltakerne endrer sin lederatferd og sin oppfattelse av egen virkelighet. For det andre framkommer det at bruk av refleksjon som virkemiddel i opplæringsammenheng motiverer deltakerne til å tilegne seg ny kunnskap. For det tredje tilbyr ledertreningsprogrammet en møteplass for samhandling og relasjonsbygging som deltakerne opplever som kunnskapshjelpende.

Drøftingene har også vist at Coop Sambos strukturelle kjennetegn har betydning for kunnskapsutviklingen i ledertreningsprogrammet. På den ene siden finnes det dekning i teorigrunnlaget for å hevde at systemorientert kultur og hierarkistiske strukturer representerer en trussel mot prosessuell kunnskapsutvikling. På den annen side er det nettopp slike barrierer som kan utløse nye dilemmaer som i refleksjonsprosesser danner grunnlaget for ny kunnskap.

For å oppsummere dette kan vi gå tilbake til Molander (1996) sin beskrivelse av reflekterte praktikere, og stille spørsmålet om ledertreningsprogrammet har utviklet ledere som faller inn under følgende beskrivelse:

”Dette er en person som er oppmerksom, ser alternativer, har overblikk, har beredskap for det uventede, prøver seg fram, endrer sin handling og lærer selv hele tiden”

Molander (1996, s. 142)

Ut fra drøftingene er det mye som tyder på at flere av deltakerne vil kjenne seg igjen i en slik beskrivelse. Likeledes er det trolig at deltakerne vil tilskrive ledertreningsprogrammet en del av æren for at de har utviklet seg i retning av å være mer reflekterte praktikere. I den grad det eksisterer organisatoriske forhold som hemmer deltakerne i å utfolde seg som reflekterte praktikere, er det kanskje nettopp den nye kunnskapen som kan bidra til å svekke disse motkreftene.

6.2. Begrensninger i oppgaven

Underveis i oppgaven, og som ytterligere en bekreftelse på at casestudier har en dynamisk side, dukker det opp nye spørsmål som kunne vært aktuelle å besvare. Som det er vist til underveis i oppgaven vil det være spørsmål som ut fra forskningsmessige begrensninger ikke har blitt besvart.

Oppgaven har hatt som mål å belyse virkningene av prosessuell kunnskapsutvikling. Det er i kjølvannet av dette at den tydeligste svakheten med oppgaven trer fram. Problemstillingen etterspør virkningen av prosessuell kunnskapsutvikling, og utelater derfor å belyse hvilke positive virkninger den strukturelle kunnskapsutviklingen har hatt i Coop Sambo. Slik oppgaven er utformet vil de strukturelle egenskapene ved bedriften lett kunne komme i et ufortjent negativt lys. Det er viktig å ha med seg at Coop Sambo har gjennomført mange vellykkede strukturelle tiltak som til sammen danner grunnlaget for den veksten bedriften har hatt. Coop Sambo er i dag den nest største varehandelsbedriften i Nord-Norge, har en egenkapitalgrad på over 50%, og kan framvise svært gode resultater de siste årene.

Videre har det oppstått nye spørsmål som en direkte følge av drøftingen, men som av ressursmessige begrensninger ikke har blitt besvart. Blant annet har vi sett at det ikke finnes grunnlag for å presisere i *hvor stor grad* refleksjon virker inn på kunnskapsutviklingen. Et svar på dette ville kunne gitt en dypere forståelse for de variasjoner som ligger blant deltakerne, og ikke minst et bedre grunnlag for ytterligere justeringer av ledertreningsprogrammets framtidige oppbygging. Oppgaven har også sine begrensninger i forhold til å vise i hvor stor grad organisasjonskulturen hemmer prosessuell kunnskapsutvikling. For eksempel viser oppgaven at kunnskapsspiralen blir bremset i SECI modellen, men gir ikke et svar på i *hvor stor grad, og hvorfor* dette inntreffer.

Min egen rolle som ansvarlig for ledertreningsprogrammet og leder i Coop Sambo kan sies å være både en styrke og en begrensning. Det er en fare for at mine observasjoner og tolkninger er farget av at jeg har bygd opp og ledet gjennomføringen av programmet. Jeg har også argumentert for at dette er en styrke fordi det har gitt meg en unik anledning til å gå bak ”sceneteppet” og studere hva som skjer i kulissene. På den annen side utgjør jeg en del av de kulissene jeg studerer, og må ta høyde for mulige konsekvenser i tilknytning til for eksempel overforenkling av problemstillinger og nærhet til forskningsfeltet.

6.3. Refleksjoner i etterkant av oppgaven

Jeg avslutter denne oppgaven med å gå tilbake til utgangspunktet, og gjøre noen refleksjoner omkring selve problemstillingen. Arbeidet med å belyse problemstillingen har vært krevende, og det har vært et mål å presentere en problemstilling som vekker interessen ikke bare for leserne av oppgaven, men også for egen del. Jacobsen (2005) legger til grunn tre vilkår for å skape en god problemstilling; den skal være *spennende, enkel og fruktbar*.

I forhold til det første kravet vil jeg argumentere for at problemstillingen er *spennende* ettersom den fokuserer på virkningene av refleksjonsbasert kunnskapsutvikling i en strukturorientert bedriftskultur. Mest spennende har det vært å oppleve de motsetninger som finnes mellom et såpass altomfattende utviklingstiltak som ledertreningsprogrammet, og selve organisasjonen som programmet er knyttet til.

Kravet til *enkelhet* opplevde jeg som vanskeligst å innfri. Jeg arbeidet mye med å avgrense problemstillingen tilstrekkelig, og håper at presiseringer i forskningsspørsmålene har klart å opprettholde nødvendig grad av enkelhet.

I forhold til *fruktbarhet* ligger det to dimensjoner. For det første har jeg vist at det har vært mulig å undersøke problemstillingen empirisk. Delvis kan dette begrunnes med at respondentene opplevde intervjuene som engasjerende, samt at det var mulig å tolke funnene uten store problemer. For det andre mener jeg at problemstillingen har bidratt til å tilføre ny kunnskap. Blant annet har den gitt meg en bekreftelse på at man kan bruke utradisjonelle læringsmetoder for å skape ny kunnskap, og ikke minst at dette oppleves positivt av deltakerne i ledertreningsprogrammet.

6.3.1. Anbefalinger og veien videre

Etter mitt skjønn blir den største utfordringen for Coop Sambo å utvikle reflekterte praktikere som kan håndtere de dilemmaer som følger av prosessuell kunnskapsutvikling i en strukturorientert virksomhet. I dette ligger det et potensial til både læring, endring og vekst.

For å stimulere til ny kunnskapsvekst er det viktig at Coop Sambo kjenner begrensningene og mulighetene som kan oppstå i kjølvannet av ledertreningsprogrammet. Her tenkes det på motsetninger som trer fram når det avdekkes avvik mellom de uttrykte teoriene i ledertreningsprogrammet og bruksteoriene som finnes i Coop Sambos praksis. For lederskapet i Coop Sambo vil det være viktig å tilstrebe en atferd som i størst mulig grad harmonerer med den uttrykte teorien i ledertreningsprogrammet. Dersom det blir for stort avvik mellom ord og handling, vil dette kunne virke mot ledertreningsprogrammets troverdighet og derved svekke mulighetene til å oppfylle målsettingen om å utvikle reflekterte praktikere i bedriften.

I oppgaven er det hevdet at det å skape kunnskap er en kontinuerlig syklus som må gis de riktige betingelsene for å kunne videreføres. Innenfor det prosessuelle kunnskapsperspektivet hevdes det at *"kunnskap kan ikke ledes, bare skapes"*. I dette ligger det en utfordring som først og fremst vil utfordre tradisjonelle ledelsesprinsipper i Coop Sambo. I takt med at deltakere i ledertreningsprogrammet tilføres ny kunnskap, blir de også bedre i stand til å reflektere over forhold som både hemmer og fremmer deres kunnskapsvekst. Av dette følger en utfordring for ledelsen i Coop Sambo om å tenke nytt, og tilby reflekterte ledere nye muligheter og møteplasser for kunnskapsutvikling.

På den annen side bør Coop Sambo hindre at programmets prosessuelle kunnskapsfokus i gitte situasjoner bagatelliserer betydningen av system og struktur i lederskapet. I teorigrunnlaget er det argumentert for at målsettingen med prosessorientert kunnskapsutvikling fort overskygger det faktum at det også finnes behov for struktur og autoritet i organisasjonen. Coop Sambo bør stille som en viktig premiss at ledertreningsprogrammet også formidler styrkene ved et strukturelt orientert lederskap. For framtidige ledertreningsprogram er det viktig å være tydelig på at kunnskapsutviklingen har som formål å tilføre det eksisterende lederskapet ny kunnskap, og ikke svekke et lederskap som i mange tilfeller fungerer godt.

Litteraturliste

- Ansoff, I. (1968). *Corporate strategy: an analytic approach to business policy for growth and expansion*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget/Prentice Hall International.
- Bang, H. (1995). *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano
- Bjørvik, K.I. (1993). *Arbeids og lederpsykologi*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag as.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations. "An overview and interpretation". *Organization Studies*, 16 (6), s. 1021-46.
- Bolman, L.G., Deal, T.E., & Thorbjørnsen, K.M. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk (3.utgave).
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brox, O. (1989). *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization*. London: Sage. (Second edition).
- Dale, B., Jones, M. og Martinussen, W. (1985). *Metode på tvers: samfunnsvitenskapelige forskningsstrategier som kombinerer metoder og analysenivåer*. Trondheim: Tapir.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, USA: Harvard Business School Press.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2006). *Masteroppgaven*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grenness, C.E. (1999). *Kommunikasjon i organisasjoner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grimsø, R.E. (2005). *Personaladministrasjon – teori og praksis*. 4.utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*. London: Sage Publications (Second edition).

- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hamlin, B. & Davies, G. (2001). Managers, trainers and developers as change agents. I Hamlin, Keep og Ash. *Organizational change and development*. Prentice Hall.
- Hansen, M.T., Nohria, N. & Tierny, T. (1999). "What's your strategy for managing knowledge?" *Harvard Business Review* 77 (2), s. 106-116.
- Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E.J. (2000). *Den dynamiske organisasjon*. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Irgens, E.J. (2003). En innføring i klassisk organisasjonsteori. *Notat*. Levanger: Høgskolen i Nord Trøndelag.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johannessen, J.A., Olaisen, J. & Olsen, B. (2002). Aspects of a systemic philosophy of knowledge: from social facts to data, information and knowledge, *Kybernetes* 31 nr 7/8, s. 1099-1120. Sandvika: Norwegian School of Management BI.
- Knudsen, H. (1998). *Teoribygging i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Krogh, G.V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap - Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis: læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipp og praksis*. Dr.polit.avhandling. Trondheim: NTNU.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in five*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall Inc.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (1998). *Strategy safari: the complete guide through the wilds of strategic management*. London: FT/ Prentice Hall.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder – Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Moxnes, P. (2000). *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon*. Oslo: Paul Moxnes.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2002). *Managing Knowledge Work*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nordhaug, O. (2006). *Kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Rennemo, Ø. (2006). Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner. *Arbeidsnotat*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Revang, Ø. & Sørensen, B.A. (1995). *Ledelse og management i norsk sammenheng – historiske betraktninger og fremtidige utfordringer*. Beta, 2/95 s. 31-43.
- Rohlin, L., Skärvad, P.H. & Nilsson, S.Å. (1994). *Strategisk Ledarskap i Lärsamhället*. Lund: MiL Publishers AB.
- Ry Nielsen, J.C. & Repstad, P. (1993). "Fra nærhet til distanse og tilbake igjen – Om å analysere sin egen organisasjon" i *annerledes tanker om livet i organisasjoner*. København: Nyt fra samfunnsvidenskabene, s. 19 – 37.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E.H. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse: er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri media forlag.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey- Bass. San Fransisco.
- Seibert, K.W. & Daudelin, M.W., (1999). *The Role of Reflection in Managerial Learning: Theory, Research, and Practice*. Westport: Quorum.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. New York: Harper & Row.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. USA, London: Century Business.
- Siggaard Jensen, S., Møsted, M. & Fejfer Olsen, S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*, København: Samfunnslitteratur: kap. 3, s. 37-72.

Spilling, O.R. (2006). *Entreprenørskap på norsk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Nordic Academic Press.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Hegland trykkeri A/S.

Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. New York: Macmillian.

Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and Methods*. Third edition. Thousands Oaks: Sage.

Liste over figurer

Figur 1: SECI modellen - redigert.....	24
Figur 2: Kilde: Ledertreningsprogrammets programbeskrivelse: Kunnskapsstigen.....	36
Figur 3: Den hermeneutiske spiral - redigert	42

Liste over tabeller

Tabell 1; Det strukturelle og prosessuelle kunnskapsperspektivet - redigert.....	19
Tabell 2: Kilde; Spørreundersøkelsen, spørsmål 4.....	84
Tabell 3: Kilde; Spørreundersøkelsen, spørsmål 7.....	87
Tabell 4: Kilde; Spørreundersøkelsen, spørsmål 6.....	92

Vedlegg til masteroppgave - driftsoppfølging

Plan for driftsoppfølging

Driftsleder:		GIE		Måneder		
Avd. nr.	Butikknavn	Butikksjef	Antall Møter	Januar	Februar	Mars
42	Coop Prix Vestbyen	HI	0			
68	Coop Prix Bankgata	TL	0			
84	Coop Prix Mørkved	BS	0			
92	Coop Prix Tverlandet	LH	0			
159	Coop Prix Hunstadmoen	BK	0			
175	Coop Prix Ørnes	RA	0			
117	Coop Prix Rognan	JL	0			
133	Coop Prix Røkland	ÅM	0			
232	Coop Prix Andenes	EJ	0			
240	Coop Prix Lødingen	TR	0			
258	Coop Prix Straume	HH	0			
307	Coop Prix Stokmarknes	TS	0			
315	Coop Prix Myre	FK	0			
331	Coop Prix Melbu	RC	0			
	Coop Prix Strand	HS	0			

Driftsleder

Aktiviteter

Fast post

Butikkens regnskap, nøkkeltall opp mot budsjett	Ja			
Driftssjekk	Ja			
Målbildegjennomgang, konseptsjekk	Ja			
Kampanjer/varebestilling	Ja			
Bemanningsplanlegging/Timebruk	Ja			
Fokusområder (sykefravær, trivsel og lignende)	Ja			
Ik-Mat	Ja			
Handlingsplan til neste møte	Ja			
Klar for kunde Score	Nei			
Målstyringssamtale og budsjett	Nei			
Kundeundersøkelser	Nei			
Personalmøter	Nei			
Medarbeidersamtale	Nei			
1/2 - dag				
Butikksjefsmøter TLF				
Sektormøter				
Kjedemøter				
Varetelling				

Vedlegg til masteroppgave - våpenskjoldet

Våpenskjold

Jobb

Privat

Stolt av....

Stolt av....

Ettermåle...

Ettermåle...

Det som stresser meg...

Det som stresser meg...

Bør bli flinkere til...

Bør bli flinkere til...

Det som motiverer meg...

Det som motiverer meg...

Jeg trives best når...

Jeg trives best når...

Vedlegg til masteroppgave – kollektiv refleksjonsoppgave***Refleksjonsoppgave - tema: ledelse*****Oppgave**

Gruppen skal diskutere betydningen av godt lederskap i bedriften.

- Hva ligger i begrepet godt lederskap?

Hvilke tanker gjør gruppen seg i forhold til hvordan lederskapet utøves i dag?

- Utøves lederskap i tråd med forventningene som er nedfelt i lederplattformer til Coop Sambo?

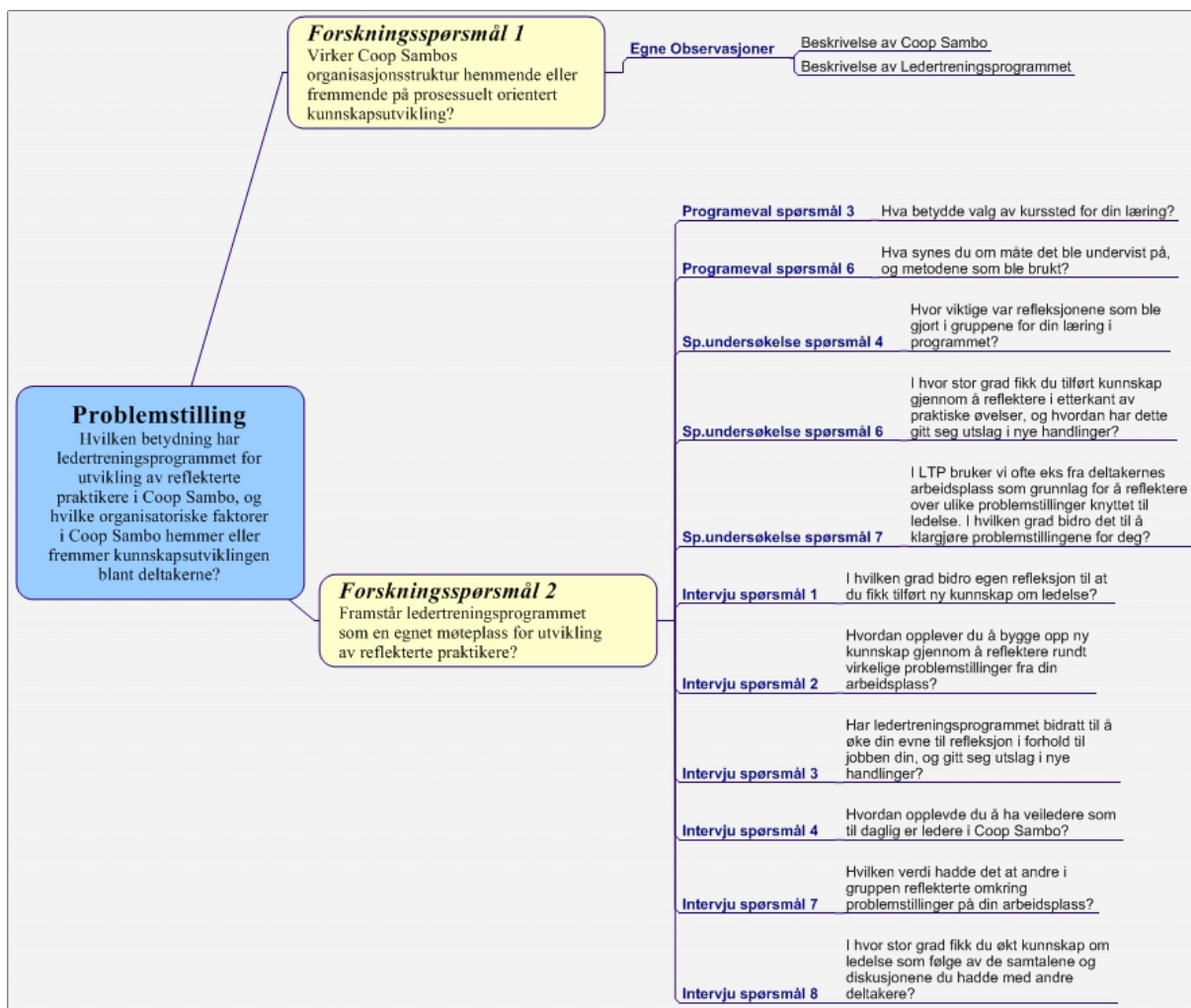
Diskuter innholdet i foredraget om ledelse.

- Hva gjorde sterkest inntrykk - hva festet seg best?
- Hvorfor tror dere nettopp dette blir viktigst å etterleve som ledere?

Alle legger fram sine momenter for gruppen

Det velges en representant som skal legge fram gruppens synspunkter med begrunnelse i plenum

Vedlegg til masteroppgave – kategorisering av data



Vedlegg til masteroppgave - intervjuguide



**INTERVJUGUIDE TIL DELTAKERE I COOP SAMBOS
LEDERTRENINGSPROGRAM 2007**

ANALYSENIVÅ 1 – INDIVID		
Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Merknad
1. I hvilken grad bidro egen refleksjon til at du fikk tilført ny kunnskap om ledelse?	Begrunn ut fra ditt ståsted	Utdype begrepet refleksjon for respondenten ved behov.
2. Hvordan opplever du å bygge opp ny kunnskap gjennom å reflektere rundt virkelige problemstillinger fra din arbeidsplass?	Bidrar dette til å skape større mening i forhold til teorien	
3. Har ledertreningsprogrammet bidratt til å øke din evne til refleksjon i forhold til jobben din?	Har dette medført nye handlinger?	
4. Hvordan opplevde du å ha veiledere som til daglig er ledere i Coop Sambo?	Fordeler/Ulemper	

ANALYSENIVÅ 2 – GRUPPE		
Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Merknad
5. Hvordan opplevde du gruppediskusjonene?	Eksempelvis ledelsesemner som det ble undervist i?	Poengtere at dette ikke gjelder plenumsdiskusjoner.
6. I hvilken grad tilførte du andre deltakere ny kunnskap gjennom refleksjon rundt deres problemstillinger?		
7. Hvilken verdi hadde det at andre i gruppen reflekterte omkring dine problemstillinger?		
8. I hvor stor grad fikk du økt kunnskap om ledelse som følge av de samtalene og diskusjonene du hadde med andre deltakere?	Også i sosiale sammenhenger som ikke var programfestet Eksempelvis gjennom coaching.	

Vedlegg til masteroppgave - spørreundersøkelse

**SPØRREUNDERSØKELSE TIL DELTAKERE I COOP SAMBOS
LEDERTRENINGSPROGRAM 2007**

Alder: __ Kjønn: __

- 1. I hvor stor grad fikk *du* større innsikt i lederskap gjennom deltakelse i ledertreningsprogrammet?**

<i>Ingen</i>	<i>Liten grad</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså stor grad</i>	<i>I stor grad</i>
--------------	-------------------	--------------	------------------------	--------------------

Kommentarer

- 2. Hvor viktig var diskusjoner og refleksjoner rundt ledelseemnene holdninger, beslutninger, kommunikasjon, strategi og personlig utvikling for *ditt personlige* utbytte av programmet (samling 1 og 3)?**

<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså viktig</i>	<i>Meget viktig</i>
--------------------	--------------------	--------------	---------------------	---------------------

Kommentarer

- 3. Hvor viktig var opplæring i fagkunnskap for *din* læring av ledelse (samling 2)?**

<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså viktig</i>	<i>Meget viktig</i>
--------------------	--------------------	--------------	---------------------	---------------------

Kommentarer

4. Hvor viktig var refleksjonene som ble gjort i gruppene for *din* læring i programmet?

<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså viktig</i>	<i>Meget viktig</i>
--------------------	--------------------	--------------	---------------------	---------------------

Kommentarer

5. Hvor viktig var refleksjonen som ble gjort i plenum for *din* læring i programmet?

<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså viktig</i>	<i>Meget viktig</i>
--------------------	--------------------	--------------	---------------------	---------------------

Kommentarer

6. I hvor stor grad fikk *du* tilført kunnskap gjennom å reflektere i etterkant av praktiske øvelser, og hvordan dette har gitt seg utslag i nye handlinger?

<i>Ingen</i>	<i>Liten grad</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså stor grad</i>	<i>I stor grad</i>
--------------	-------------------	--------------	------------------------	--------------------

Kommentarer

7. I ledertreningsprogrammet bruker vi ofte eksempler fra deltakernes arbeidsplass som grunnlag for å reflektere over ulike problemstillinger knyttet til ledelse. I hvilken grad bidro det til å klargjøre problemstillingene *for deg*?

<i>Ingen</i>	<i>Liten grad</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså stor grad</i>	<i>I stor grad</i>
--------------	-------------------	--------------	------------------------	--------------------

Kommentarer

8. Hvor stor betydning har det uformelle nettverket som ble bygd opp blant deltakerne i programmet *for deg*?

<i>Ikke viktig</i>	<i>Litt viktig</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså viktig</i>	<i>Meget viktig</i>
--------------------	--------------------	--------------	---------------------	---------------------

Kommentarer

9. Hvordan *vil du* rangere utbyttet av en slikt opplæringsprogram sammenlignet med tradisjonell opplæring, eksempelvis fagkurs og opplæring i regi av kjeden?

<i>Ikke utbytte</i>	<i>Litt utbytte</i>	<i>Passe</i>	<i>Nokså stort utbytte</i>	<i>Stort utbytte</i>
---------------------	---------------------	--------------	----------------------------	----------------------

Kommentarer

4. Er du fornøyd med ditt eget bidrag i programmet?

5. Er det noe vi burde gjort på en annen måte?

6. Hva synes du om måten det ble undervist på og de metodene som ble brukt?

7. Andre kommentarer/helhetsinntrykk
