

MOP5101

Masteroppgave i Ledelse

EN KVALITATIV STUDIE FOR HVORDAN LEDERE LÆRER LEDELSE



Høyskolen Kristiania

Våren 2022

Antall ord: 27 135

«Denne masteroppgaven er gjennomført som en del av utdannelsen ved Høyskolen Kristiania. Høyskolen Kristiania er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger.»

Forord

Denne oppgaven er den avsluttende oppgaven på masterstudiet Ledelse ved Høgskolen Kristiania. Gjennom de siste to årene har vi tilegnet oss mye kunnskap innenfor fagområdet ledelse og hatt mulighet til å reflektere og samarbeide med medstudenter. Videre har vi latt oss inspirere av dyktige forelesere med bred erfaring og kunnskap innen fagområdet. Det er derfor vemodig at vi nå går mot slutten av mastergraden. Samtidig blir det spennende å ta fatt på nye utfordringer som vil møte oss i arbeidslivet. Arbeidet med denne studien har vært interessant og svært lærerikt, men også utfordrende og frustrerende til tider. Med denne studien håper vi å kunne belyse et viktig tema som er aktuelt for ledere på alle nivåer i en organisasjon.

Vi ønsker å takke veilederen vår Cathrine Filstad for de gode rådene, de verdifulle tilbakemeldingene og kunnskapen du har delt med oss underveis i prosessen. Vi setter pris på din støttende, inspirerende og engasjerende veiledning. I tillegg har du motivert og hjulpet oss inn på rett spor når vi ikke har hatt fremgang i oppgaven. Videre vil vi takke alle våre 12 informanter som har tatt seg tid til å delta og engasjere seg i vår undersøkelse. Takk for innholdsrike intervjuer, hvor dere delte deres erfaringer og kunnskap med oss. Dere har gitt oss nye perspektiver og spennende tilnærminger som har vært av verdi for forskningen.

Vi vil også benytte anledningen til å takke familie, kjæreste, venner og kolleger som har motivert og støttet oss gjennom prosessen. Uten deres støttende ord hadde vi ikke klart å komme oss helskinnet ut av prosessen. Avslutningsvis ønsker vi å rette en stor takk til hverandre for mye kjærlighet, harde tilbakemeldinger, tålmodighet, tårer og latter. Ikke minst vil vi takke for refleksjoner, kunnskapsdeling og læring med og av hverandre. Vi vil ikke bli kvitt hverandre, for nå går vi fra å være medstudenter til å bli kolleger!

God lesing!

Sammendrag

Det er lite som er så lett å omtale med store ord, og samtidig så vanskelig å få til i praksis som ledelse. Ettersom det settes stadig høyere krav til lederrollen og lederens utøvelse av ledelse er dette noe som vi mener er viktig å forstå bedre. Ledelse er komplekst, noe som speiles av de utallige teorier og perspektiver som finnes der ute. Ledelseslitteraturen handler i stor grad om hvordan ledelse kan forstås, hvordan ledere bør være og hva som kjennetegner gode ledere. Hvordan ledere lærer seg ledelse er i større grad ukjent og ubeskrevet, og det er dette vi forsøker å belyse i denne oppgaven. I denne studien har vi benyttet et kvalitativt forskningsdesign med dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Vi har utført 12 kvalitative dybdeintervjuer, og informantene består av mellomledere fra forskjellige organisasjoner og ulike bransjer. Intervjuene ble transkribert fortløpende, og deretter kategorisert og analysert.

Vi finner at ledelse læres gjennom å praktisere, og kan ikke alene læres gjennom formell læring som lederutdanning og kurs. Eksplisitt kunnskap og teorier om ledelse får først verdi når den benyttes i praksis. I motsetning til hva man gjerne tror, finner vi at lederens viktigste læringsarenaer er de uformelle. Den viktigste læringen skjer gjennom å lede i den konteksten lederen er i hverdagen, hvor sosial interaksjon med medarbeidere og andre ledere er sentralt. Gjennom å praktisere, observere og kommunisere sammen med andre vil lederen tilegne seg taus kunnskap som er relevant for sin ledelsespraksis. Videre identifiserer vi praksisfellesskap som en annen viktig læringsarena. Gjennom at det forhandles frem kunnskap i praksisfellesskapet og formidles videre til lederen utenfor praksisfellesskapet, vil det fremme læring og utvikling hos lederen. Ved å tilrettelegge for formelle praksisfellesskap kan lederen fremme kunnskapsdelingen mellom ulike nivåer og fagområder i organisasjonen. Videre vil kunnskapsdeling med medarbeidere og andre ledere gi lederen nye perspektiver samt at en vil tilegne seg ny kunnskap. Til slutt finner vi at refleksjon danner grunnlag for læring og handling, og er avgjørende for å kunne lære av det lederen gjør i sin ledelsespraksis og for at det skal bli kontinuerlig utviklende. En direkte konsekvens av våre funn tilsier at man bør være forsiktig med å ukritisk se på lederkurs som en magisk formel for å kunne bli en god leder, men at de heller bør sees på som verktøy for å løse identifiserte mangler eller gi nødvendig faglig påfyll.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	6
1.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	7
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	7
2.0 TEORI	8
2.1 LEDELSE	8
2.2 LÆRING	10
2.3 TO PERSPEKTIVER PÅ LÆRING.....	11
2.3.1 Perspektiv 1 – Individet som lærende	11
2.3.2 Perspektiv 2 – Læring gjennom deltakelse og praksis	13
2.4 LÆRINGSARENAER	13
2.5 REFLEKSJON OG LÆRING	15
2.6 KUNNSKAP OG KOMPETANSE.....	16
2.6.1 Taus og eksplisitt kunnskap	17
2.6.2 Kunnskapsdeling	18
2.6.3 Tillit for kunnskapsdeling	19
2.7 PRAKSISFELLESSKAP	20
2.7.1 Utfordringer tilknyttet praksisfelleskap	21
3.0 METODE	22
3.1 VALG AV METODE	22
3.2 VALG AV FORSKNINGSDESIGN	23
3.2.1 Fenomenologisk tilnærming	24
3.3 VALG AV DATAINNSAMLINGSMETODE.....	25
3.3.1 Dybdeintervjuets struktur	25
3.3.2 Lydopptak og transkribering	27
3.4 UTVALG	28
3.4.1 Presentasjon av utvalg	29
3.4.2 Rekruttering av informanter	29
3.5 FORSKNINGSETIKK	30
3.6 VALIDITET OG RELIABILITET	32

4.0 ANALYSE	35
4.1 LEDELSE	35
4.2 FORMELLE LÆRINGSARENAER	36
4.2.1 Mentorordning	38
4.3 UFORMELLE LÆRINGSARENAER.....	39
4.3.1 Ledelse i praksis	42
4.3.2 Observasjoner	45
4.3.3 Kommunisere og praktisere sammen med andre	48
4.4 PRAKSISFELLESSKAP	51
4.4.1 Utfordringer tilknyttet praksisfellesskap	53
4.5 KUNNSKAPSDELING	56
4.5.1 Organisasjonskultur for kunnskapsdeling	61
4.5.2 Organisasjonsstruktur for kunnskapsdeling.....	64
4.5.3 Lederstøtte for kunnskapsdeling	66
4.5.4 Motivasjon for kunnskapsdeling.....	68
4.6 REFLEKSJON	69
4.6.1 Tid som barriere for refleksjon	72
4.6.2 Refleksjon med andre	72
5.0 KONKLUSJON	75
5.1 KRITIKK TIL EGEN OPPGAVE	77
5.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	78
6.0 REFERANSELISTE	79
7.0 APPENDIKS	88
VEDLEGG 1.	88
VEDLEGG 2.	90

1.0 Innledning

I et kunnskapssamfunn er organisasjonslæring svært kritisk, og forventningene til egen læring og kunnskapsutvikling endrer seg i takt med kunnskapssamfunnet (Filstad 2016). Vi investerer stadig i høyere utdanning, gjerne gjennom hele arbeidskarrieren, og vi forventer et godt arbeidsliv med utfordrende arbeidsoppgaver og personlig utvikling og karriere (Filstad 2016). For å kunne være konkurransedyktig i tiden fremover hevder Gotvassli (2020) at oppmerksomheten stadig må rettes mer mot læring og kompetanseutvikling.

Ifølge Haaland og Dale (2005) henger begrepene ledelse og læring nøye sammen. En leder må lære for å kunne utøve ledelse for første gang, og utøvelse av ledelse generelt forutsetter læring. I starten av lederkarrieren formes atferdsmønstre, utvikling av lederrollen starter og trekk etableres. Over tid vil lærdommen fra den tidligere fasen bli korrigert, ny lærdom blir lagt til og man blir mer raffinert (Haaland og Dale 2005). Haaland og Dale (2005) hevder ledelseslitteraturen handler i stor grad om hvordan ledelse kan forstås, hvordan ledere bør være og hva som kjennetegner gode ledere. Veien dit er i større grad ukjent og ubeskrevet.

Det er lite som er så lett å omtale med store ord, og samtidig så vanskelig å få til i praksis som ledelse (Arnulf 2012). Lederrollen er både krevende og kompleks, så krevende at det er bygget opp en milliardindustri for å dyktiggjøre allerede etablerte og ”erfarne” ledere (Haaland og Dale 2005). Til tross for en økt etterspørsel etter lederutdanninger og lederutviklingsprogrammer er det flere som stiller spørsmål ved hvilken avkastning det gir (Grønhaug m. fl 2008). Kompetanseutvikling og læring defineres ofte snevert til kun å omhandle formell læring (Ruud 2021). Imidlertid er det mange arenaer på en arbeidsplass hvor det foregår læring, og læringsprosessene skjer i ulike kontekster (Filstad 2016). Dermed er det ikke like effektivt å ta ledere ut av sine miljøer, undervise dem i et klasserom, og forvente at de isolert sett skal lære å lede. Mer må ofte til (Karp 2019). Spørsmålet er hva? Det er få som mener du kan lære å spille fotball ved å sitte på tribunen og se på. Det samme gjelder ledelse (Filstad 2017). Raheim (1974) viser til slagordet “ øvelse gjør mester” og hevder at ledelse krever øving.

1.1 Valg av tema og problemstilling

Gjennom våre fem år på Høyskolen Kristiania har vi fattet stor interesse for ledelsesfaget. Spesielt har fagene kunnskapsledelse og lederutvikling fanget vår interesse, og mye av den teorien vi benytter i denne masteroppgaven er hentet fra disse to fagene. Vi er nå i ferd med å fullføre en lederutdanning, hvor vi har fått en bred teoretisk innføring i hva ledelse innebærer. Imidlertid savner vi en mer praksisbasert tilnærming hvor vi faktisk lærer å utøve ledelse. På bakgrunn av dette ønsker vi å fordype oss i hvordan ledelse kan læres, da vi begge to har høye karriereambisjoner og ønsker å innta en lederstilling i løpet av de kommende årene. Dette vil derfor være temaet for vår masteroppgave. Oppgavens fokus er dermed rettet mot hvordan ledere selv opplever og erfarer at de lærer seg ledelse.

Vår problemstilling er: *Hvordan lærer ledere ledelse?*

Vi har avgrenset oppgaven til å kun inkludere mellomledere, og dermed bortfaller førstelinjeledere og toppledere. Dette var et bevisst valg da vi ønsket å intervjuere ledere som har andre ledere under, ved siden av og over seg. Videre ønsket vi å intervjuere ledere med flere års erfaring i lederrollen, og dermed utelukkes førstegangsledere. Tanken bak dette er at ledere med lengre ledelseserfaring antakeligvis har tilegnet seg en bredere kunnskap og erfaring tilknyttet læring og utøvelse av ledelse.

1.2 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenterer vi bakgrunn for valg av tema og problemstilling, redegjør for avgrensninger før vi kommer inn på oppgavens oppbygging.

I kapittel 2 tar vi for oss relevant teori tilknyttet ledelse og læring. Innledningsvis vil vi presentere teori som forteller hva ledelse er og hva begrepet læring innebærer. Deretter vil vi ta for oss to hovedperspektiver for organisasjonslæring: tilegnelsesperspektivet og deltakerperspektivet (Filstad 2016). I henhold til dette kommer vi nærmere inn på formelle- og uformelle læringsarenaer. Videre tar vi for oss ulike former for kunnskap, viktigheten av kunnskapsdeling samt forutsetninger for god kunnskapsdeling. Avslutningsvis presenterer vi praksisfellesskap, og kommer da nærmere inn på utfordringer tilknyttet praksisfellesskap.

Kapittel 3 er metodekapittelet. Her gjør vi rede for valg av metode, forskningsdesign og datainnsamlingsmetode. Deretter redegjør vi for hvordan vi har foretatt utvalg samt at vi kommer nærmere inn på forskningsetiske retningslinjer. Til slutt reflekterer vi rundt undersøkelsens validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 ser vi empirien opp mot teorien. Innledningsvis analyserer vi begrepet ledelse og hvordan ledere lærer seg ledelse på formelle og uformelle læringsarenaer. Deretter analyserer vi hvordan praksisfellesskap kan både fremme og hemme læring. Videre hvordan ledere kan tilrettelegge for positive praksisfellesskap som bidrar til læring. Deretter foretar vi en analyse av kunnskapsdeling. Her kommer vi inn på fire ulike forhold ledere kan påvirke for å fremme deling av kunnskap: organisasjonskultur, organisasjonsstruktur, lederstøtte og motivasjon (Filstad 2016). Avslutningsvis analyserer hvorvidt refleksjon bidrar til å fremme læring og utvikling av eget lederskap.

Kapittel 5 er oppgavens avsluttende kapittel. Her oppsummerer vi de viktigste funnene og konkluderer oss frem til hvordan ledere lærer seg ledelse. Til slutt kommer vi med kritikk til egen oppgave og forslag til videre forskning på feltet.

2.0 Teori

2.1 Ledelse

Ifølge Martinsen (2009) finnes det like mange definisjoner av ledelse som det finnes personer som har forsøkt å definere det. Dette viser at ledelse både kan forklares og praktiseres på mange ulike måter. Filstad (2016) hevder at ledelseslitteraturen stort sett retter fokus mot lederen fremfor de som ledes. Definisjonene innebærer ofte typiske kjennetegn på en god leder og lederens egenskaper og stil. De fleste definisjonene forklarer hva ledelse er, fremfor hvordan ledelse skal utføres

Selv om det er mange definisjoner på ledelse (Bass, 1990), hevder den anerkjente ledelsesforskeren Yukl (2013) at det er stor enighet blant ledelsesforskere om at *“ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre mennesker tenkning, holdning og atferd”*. Yukl (2013) sin definisjon legger vekt på ledelse som påvirkningsprosess, hvor sosial innflytelse og lederens atferd er sentralt. Flere av

definisjonene innebærer begreper som måloppnåelse og skape resultater sammen, hvor vi ser Northouse (2007) deler dette synet, og beskriver ledelse som *en påvirkningsprosess hvor lederen påvirker en gruppe til å nå et felles mål*. Ledelse, er ifølge Arnulf (2012) ”å skape oppslutning om målrettet samarbeid gjennom å gjøre det meningsfylt”. Denne definisjonen legger i likhet med Yukl (2013) og Northouse (2007) vekt på den sosiale prosessen, men legger også vekt på det å skape mening.

Organisasjonsforskeren Henry Mintzberg mener det er uoverensstemmelser mellom hva ledere ”bør” gjøre og hva de faktisk bruker tiden sin på. Videre viser Mintzberg (2009) til at det er et avhengighetsforhold mellom ledere og medarbeidere og foreslår en interaktiv ledelsestilnærming. Med det menes at ledelse må forstås som en praksis som er lært gjennom erfaringer og forankret i konteksten. I en ledelsespraksis vil det derfor ikke handle om den enkelte lederen, men om relasjoner mellom kolleger. Det sentrale er fellesskapet og hva fellesskapet får til sammen. (Filstad 2020)

I følge Wadel (2008) baseres ledelse på mellommenneskelige forhold mellom to personer. Den som blir ledet og den som leder. Det er samspill og en prosess (Wadel, 2008). Blake og Mouton (1985) poengterer at *ledelse er å oppnå resultater sammen med andre*. Med andre ord, ledelse handler om samspillet mellom mennesker som ønsker å oppnå felles mål ved bruk av felles midler. Ifølge Vanebo (2017) er ledelse en selvstendig funksjon som må ivaretas i organisasjonen, og man må skille mellom ledelse og det å lede andre mennesker. I ledelsesbegrepet ligger det at formelle ledere i en organisasjon har fått tildelt myndighet til å lede andre organisasjonsmedlemmer, det vil si å ta beslutninger som de ansatte må innrette seg etter. Imidlertid er det i dagens samfunn blitt stadig viktigere å lede sammen med andre fremfor gjennom andre (Vanebo 2017, 50). Ledelse kan ifølge Erik Johnsen (1984) defineres som ”*målformulerende, språkskapende samspill mellom relevante personer*”. I det ligger at ledelse utøves når lederen sammen med relevante andre setter mål, finner løsninger på problemer, samt skaper gjensidig kommunikasjon. Man utøver lederatferd når man sammen med andre ledere og medarbeidere finner ut av hvor man skal sammen, og sammen med de andre finne ut av hvordan man kommer dit man skal. Overordnet utøver lederen lederatferd når en aktivt deltar i et målsettende, problemløsende og språkskapende samspill med andre ledere og medarbeidere (Vanebo 2017, 50).

2.2 Læring

Ifølge Lai (2021) finnes det ikke en generelt akseptert definisjon av læring, og begrepet defineres på ulike måter. Selv om det er mange definisjoner på læring, er det ifølge Moxnes (1982) enighet om at læring er knyttet til faktisk eller potensiell endring i atferd. Læring defineres av Lai (2021) som «*tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varig endring i en persons atferdspotensial*» (Lai 2021, 119). Med tilegnelse av kompetanse menes etterlevelse av ny, supplerende kompetanse, eksempelvis kunnskap innenfor et nytt oppgaveområde, og endring i tidligere kompetanse gjennom avlæring og relæring, for eksempel holdningsendringer eller justering av ferdigheter. Ny kompetanse innebærer at lederen endrer atferd potensialet, noe som igjen øker sannsynligheten for at nye atferdsmønstre kan observeres (Filstad 2016).

Illeris (2007) mener læring inkluderer både det individuelle og det sosiale, og definerer læring som "*enhver prosess som fører til varig kapasitetsendring*" (Illeris 2007, 12). Ifølge Filstad (2016) ivaretar definisjonen kompleksiteten av begrepet sammenliknet med tradisjonelle definisjoner om læring som tilegnelse av kunnskap og ferdigheter ikke gjør. I dette ligger at læring omfatter alle prosesser som medfører til endring. Gjennom individuell læring kan man ifølge Illeris (2012) oppnå organisasjonslæring. Det betyr at dersom man studerer læring i organisasjoner, rettes søkelyset på hvordan organisasjoner justeres, endres og forbedres. Kjernen i læring vil dermed være en form for endring, både for individet og organisasjonen.

Organisasjonslæring

Organisasjonslæring referer til organisasjonens læringsprosesser, organisasjonens og medarbeiderens relasjoner med interessenter, kundene og konkurrenter. Det innebærer mer enn individuell kunnskapstilegnelse. Filstad (2016) trekker frem at *organisasjonslæring må forstås som kontinuerlige prosesser gjennom praktisk arbeid, hvor læring er sosial og kulturell* (Filstad, 2016, 20). Crossan m. fl (2011) definerer organisasjonslæring som "*en multinivåprosess som starter med individuell læring, som fører til gruppelæring, og som igjen fører til organisatorisk læring*" (Crossan m. fl 2011, 525).

Enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring:

Ledelsesteoretikeren Argyris og filosofen Schön (1978) var de som fikk frem sammenhengen mellom individets læring og læring i organisasjoner. De beskriver at læring skjer på tre

nivåer: enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. Enkeltkretslæring er en type læring som omhandler feilretting i form av atferd for å nå ønsket resultat. Dersom utfallet ikke er akseptabelt, foretas en vurdering av hvordan man kan endre handling for å oppnå ønsket resultat. Imidlertid vurderer man ikke hvilke mål, hensikter og verdier som ligger til grunn. Dette vil dermed ha konsekvenser for organisasjonens kunnskapsutvikling på sikt. Dobbeltkretslæring innebærer å stille spørsmål rundt målene, hensiktene og verdiene som ligger til grunn. Ved å vurdere disse aspektene i tillegg til å drive feilretting, vil man i større grad kunne oppnå endring og læring. Deuterolæring er den tredje typen læring, og omhandler å lære seg å lære. I dette ligger å lære seg å utføre både enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Sistnevnte typen læring kan ses i sammenheng med hvordan læring i organisasjoner foregår. Da enkeltkretslæring ikke fremmer ny kunnskap, er det essensielt å beherske dobbeltkretslæring, slik at man fremmer organisasjonen som en lærende organisasjon (Argyris og Schön 1978).

2.3 To perspektiver på læring

Ifølge Filstad (2016) er det to hovedperspektiver for organisasjonslæring; *tilegnelse perspektivet* og *deltakerperspektivet*. I korte trekk handler det om å skille mellom læring som individuelle prosesser og læring gjennom deltakelse. Det første perspektivet har individet som lærende i fokus og individuell tilegnelse av kunnskap. Det andre perspektivet har læring som deltakelse og praksis i sosiale relasjoner med medarbeidere i fokus (Filstad 2016).

2.3.1 Perspektiv 1 – Individet som lærende

Ifølge Filstad (2020) er det første perspektivet et individuelt kognitivt perspektiv. Ifølge Bower og Hilgard (1981) er læring innen dette perspektivet, et resultat av at individet lærer og utvikler egen kunnskap basert på individuell informasjonsbehandlingsprosesser, og som lagres i individets hukommelse for fremtidig bruk. I likhet med at læring er individuell, beskriver Filstad (2020) at innen dette perspektivet betraktes kunnskapen som læres som individets eiendom. Dette perspektivet viser til det vi lærer gjennom tradisjonelle utdannings og kurssammenheng, noe som kjennetegnes som formell læring (Filstad 2016).

Innenfor dette perspektivet rettes det også fokus på personlig tilegnelse og utvikling av kunnskap basert på tidligere erfaringer (Filstad 2016). Et eksempel på erfaringsbasert læringsteori er Kolbs (1984) læringssirkel.

Kolbs læringsteori:

Kolb (1984) argumenterer for at læring er en sirkulær prosess bestående av fire stadier for læring, og som kontinuerlig går i en spiral.



Det første lærings stadiet er *konkret erfaring* gjennom handling. Det neste stadiet i prosessen er *refleksjon*, hvilket innebærer å analysere opplevelsen fra første stadiet fra så mange perspektiver som mulig for å deretter reflektere over hva det betyr. Gjennom refleksjon får man data som danner utgangspunkt for en *generalisering* av begrepene. I dette stadiet forsøker man å strukturere og generalisere erfaringene og på den måten danne nye teorier og hypoteser. I det fjerde stadiet blir de nye teoriene og hypotesene utgangspunktet for *aktiv eksperimentering* hvor individet bruker det en har lært til å foreta nye beslutninger og handlinger. Videre følger nye opplevelser, og dermed også nye runder i læringssirkelen (Kolb, 1984).

Kolbs læringsteori fra 1984 begrenser seg imidlertid til at den kun befatter seg med individer og i liten grad drøfter dette i en sosial kontekst. Kolb (1996) har i senere arbeider lagt vekt på verdien av individers ulike erfaringer, og at det derfor vil være viktig å reflektere over erfaringer i fellesskap med andre. Felles refleksjoner kan så videre medføre til en kollektiv endring av oppfatninger og forståelser, som igjen genererer ny felles læring. Moxness (2012) tilføyer at det kreves reflekterende ansatte som ønsker å lære for å kunne gjennomføre

erfaringslæring. I tillegg kreves det tilrettelegging for muligheter for kunnskapsdeling og endring av praksis fra ledelsens side. Ifølge Moxness (2012) må det derfor gis rom for individuell og kollektiv refleksjon over hva dette betyr for den enkelte eller alle sammen, samt hvilke konklusjoner man kan trekke ut av det. Avslutningsvis hevdes det at praksis må endres på bakgrunn av ny kunnskap, og at det slik dannes grunnlag for videre læring.

2.3.2 Perspektiv 2 – Læring gjennom deltakelse og praksis

Innenfor det andre perspektivet forstås læring som situasjonsavhengig og viser til læring gjennom deltakelse og praksis (Filstad 2020). Videre viser det til den sosiale og kulturelle konteksten og relasjonene mellom kolleger (Filstad 2016). Det sentrale, er i følge Sfard (1998) praksis, deltakelse, tilhørighet og erfaring. Dette perspektivet på læring er forankret i Lave og Wenger (1991) sitt begrep ”situert læring”. Hovedargumentet i teorien om situert læring er at all læring er situert i konkrete situasjoner og dermed sosial praksis. Deres bidrag har hatt stor påvirkning og kan oppfattes som et motsvar til individuell kognitiv tilnærming. Situert læring betyr at læring er en del av individets hverdag. I organisasjoner er situert læring en del av hverdagen gjennom utøvelse av praktisk arbeid sammen med kolleger (Filstad 2016).

Ifølge Filstad (2016) er det flere som stiller seg kritisk til perspektivene. Et individuelt kognitiv perspektiv kritiseres for å ignorere hvor viktig sosiale miljøer, menneskelige interaksjon og menneskelige persepsjon i sosiale sammenhenger er. Et deltaker og praksis perspektiv kritiseres for det mister ”individet”, fordi læring blir forstått som sosialt og kulturelt konstruert (Filstad 2016).

2.4 Læringsarenaer

Ifølge Lai (2021) er det i forbindelse med læring og kompetanseutvikling i organisasjoner viktig å skille mellom formell og uformell læring.

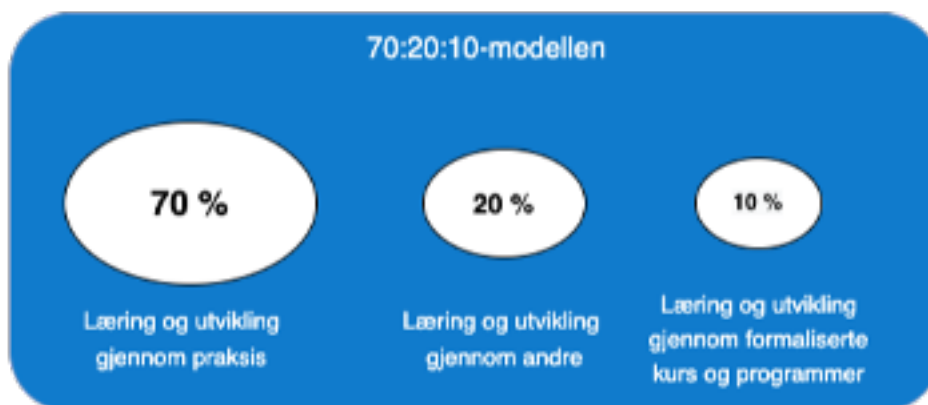
I følge Filstad (2016) vil formell læring typisk være institusjonelt tilrettelagt. Det vil ofte ha form for klasseromsundervisning og vil i stor grad være strukturert. Ved opplæring i ledelse er det ofte gjennom høyere utdanning, seminarer eller lederkurs, noe Videre trekker Filstad

(2016) frem at det er et organisert læringsopplegg, med et klart mål og bestemt læringsverk. På disse arenaene legges vekt på kunnskap og ferdighetoverføring.

Filstad (2016) definerer uformell læring som *”den læringen som ikke er formalisert, og den læringen som skjer når medarbeidere utfører selvstendige arbeidsoppgaver, kommuniserer, observerer og/eller praktiserer med kolleger og andre på arbeidsplassen i forbindelse med arbeid”* (Filstad 2016, 58). Lai (2021) beskriver uformell læring som den læringen som er implisitt. Det skjer uten at den lærende har noen mål for læringen eller er bevisst på at læring skjer. Uformell læring omtales derfor ofte som hverdagslæring eller erfaringslæring (Lai 2021). Å lære og å bli kompetent til å løse arbeidsoppgaver er oftest et resultat av uformell læring og ikke formalisert læring som trening, kurs og opplæring (Filstad 2010). Det understrekes at uformelle relasjoner med kolleger er den dominerende måten å lære på (Boud og Garrick 1999).

Uformelle læringsprosesser skjer i arbeidsplassen kontekster og sosiale praksis, hvor kompetanse ikke er ”noe” individer har, men hvor kompetanse må vurderes i henhold til hva de ansatte gjør (Mulcahy 2000). Garrick(1998) argumenterer for at formalisert utdanning utenfor arbeidsplassen ofte vil være marginal for fremtidig utførelse av praktisk arbeid (Garrick 1998). Slik læring vil være marginal hvis ikke den ikke integreres som en del av den uformelle læring på arbeidsplassen og de læringsarenaene som følger Filstad (2016) sin definisjon av uformell læring. Det er derfor viktig å kombinere og integrere uformell og formell læring på arbeidsplassen (Collin 2002).

Jennings (2011) har satt opp en prosentvis fordeling for å vektlegge betydningen av uformell læring. 70-20-10 har fått mye oppmerksomhet i organisasjoner fordi den synliggjør betydningen av læring utenfor formelle kurs.



Figur 3.1 s 66

Jennings (2011) hevder at 70 prosent av læringen skjer gjennom praktisk utførelse av arbeidsoppgaver, 20 prosent er læring gjennom andre og 10 prosent fra kurs og formelle læringsaktiviteter. Det viktigste budskapet er dermed at 90 prosent av læring skjer gjennom å praktisere, og som erfaringsbasert læring. Jennings (2011) er klar på at prosentfordelingen ikke er absolutte, og at de må justeres til den enkelte organisasjon.

Imidlertid rettes det kritikk mot to forhold (Filstad 2016). Den ene er hvor tallet 20 prosent kommer fra når det gjelder relasjon til kolleger og ledere. Hvor forskning viser at det i stor grad varierer. Det andre er at kurs og annen formell læring ikke inkluderes i læring gjennom å praktisere (Filstad 2016).

2.5 Refleksjon og læring

Filstad (2016) legger vekt på at refleksjon er avgjørende hvis jobb skal føre til læring. Refleksjon som nødvendig for å lære av erfaringer er godt dokumentert og forskert mye på (Filstad 2016). Refleksjon er grunnlaget for læring og handling. Det muliggjør at erfaringer gjenoppleves, tenkes over, vurderes og evalueres. Det gir refleksjonsprosesser som kjennetegnes ved å 1) gå tilbake til erfaringen, 2) være oppmerksom på hva som skjedde og 3) evaluere erfaringen på nytt (Filstad 2016). Boud m. fl (2006) viser til at det ofte er refleksjoner over erfaringen som er det viktigste. Bakgrunnen for dette er at refleksjon kobler læring i erfaringer gjennom arbeid. I Refleksjon som premisser for å vurdere, evaluere, tolke og forstå handlinger og holdninger som grunnlaget for utvikling av ny forståelse og nye handlinger, er det også enighet om (Hetzner m fl. 2015).

Ifølge Filstad (2016) er refleksjon ofte situasjonsavhengig. I kjente og rutinemessige situasjoner skjer det sjelden refleksjon, og dermed ingen læring. Det er i nye situasjoner og når nye utfordringer skjer at refleksjon blir en forutsetning for å finne nye løsninger. Refleksjon skjer ikke nødvendigvis etter handlingen. For at refleksjon skal gi læring i prosjektet bør refleksjon være en del av arbeidsprosessene. Dette fordi refleksjon og dermed læring og kunnskapsutvikling, vil være forankret, integrert og styrende for våre handlinger og praksis (Filstad 2016).

2.6 Kunnskap og kompetanse

Ifølge Filstad (2020) er hovedskillet mellom kunnskap og kompetanse at kunnskap handler om *hva*, og kompetanse om *hvordan*. Kunnskap er en forutsetning for kompetanse. Kunnskap defineres av Filstad (2016) som «*informasjon kombinert med erfaring, sammenheng, forståelse, mening og refleksjon*» (Filstad 2016, 110). Det finnes to hovedperspektiver på kunnskap, hvor disse har ulike epistemologisk utgangspunkt (Filstad 2016). Cook og Brown (1999) viser til dette skillet hvor det første perspektivet "possession" ser på kunnskap som det å inneha noe eller som en individuell "eiendel". Det andre perspektivet er ifølge Orlikowski 2002 "epistemologien som praksis" som viser til det å praktisere, og hvor "knowing" viser til en "sosial oppnåelse" som konstrueres gjennom praktisk arbeid.

Lai (2021) definerer kompetanse som "*de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål*" (Lai 2021, 44). Som definisjonen viser består kompetanse av flere komponenter. Lai (2021) hevder at kunnskap handler om "å vite", ferdigheter om "å kunne gjøre" og evner er grunnleggende egenskaper og mentale ressurser. Ifølge Filstad (2016) handler kompetanse om å vite hvilken kunnskap som skal anvendes når, avhengig av hva de konkrete problemstillingene, situasjonen og konteksten innebærer. Først da kan vi snakke om kompetanse for å løse oppgaven i praksis (Filstad 2016). Eksempelvis kan en leder besitte mye kunnskap om ledelse. Imidlertid må ferdigheter læres for å tilpasse kunnskapen i praksis. For at kunnskap skal utvikles til kompetanse kreves ledelsespraksis (Filstad 2020).

Cook og Brown (1999) viser til at det er dynamiske prosesser av læring, kunnskap og kompetanse som gir kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling innenfor en ledelsespraksis. Videre er det også en forutsetning for å tilegne ny kompetanse, og dermed kompetente handlinger.

2.6.1 Taus og eksplisitt kunnskap

Nonaka og Takrucho (1995) skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) systematisk og universell, kan skrives ned og uttrykkes gjennom språket. Eksplisitt kunnskap er den formen for kunnskap som vi kan beskrive tydelig for oss selv og andre (Kaufmann og Kaufmann 2009). Ifølge Gotvassli (2020) er eksplisitt kunnskap ofte formell kunnskap som er basert på teorier eller oppskrifter (Gotvassli 2020). Da dette er noe vi bevisst kan gjøre rede for, blir den også betraktet som objektiv kunnskap (Kaufmann og Kaufmann 2009).

Filstad (2016) hevder at den viktigste kunnskapen i organisasjoner er taus. Taus kunnskap defineres av Polanyi (1966) som *den kunnskapen som ikke kan forklares med ord og dermed ikke kan uttrykkes eksplisitt*. Nonaka og Takrucho (1995) beskriver det som en ikke-lingvistisk form for kunnskap. Taus kunnskap er den kunnskapen som brukes i praksis, men som en ikke kan gjøre bevisst rede for (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Den tause kunnskapen kan ikke uttrykkes gjennom språk, men kommer ofte til uttrykk gjennom handling. Dette er kunnskap vi tilegner oss gjennom erfaringer og utfordringer vi møter i hverdagen eller i jobbsituasjoner (Filstad 2016). Tsoukas (2003) mener at taus kunnskap ikke kan overføres eller tolkes eksplisitt; det utvikles gjennom innsats og utførelse som fører til nye handlinger og dermed kompetanse.

Polanyi (1966) skiller ikke mellom taus og eksplisitt kunnskap som det Nonaka og Takrucho (1995) gjør. Polanyi (1966) argumenterer for at taus og eksplisitt kunnskap er to sider av individets totale kompetanse. Tsoukas (2003) deler dette synet, og poengterer at en todeling kan oppfattes som et skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Likevel argumenterer Filstad (2020) for at det i organisasjoner er nyttig å skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Bakgrunnen for dette er at hvis det er taus kunnskap som skal utvikles vil det gi helt andre læringsarenaer enn hvis det er eksplisitt kunnskap som skal utvikles (Filstad 2020).

2.6.2 Kunnskapsdeling

Ifølge Filstad (2016) dreier kunnskapsdeling seg om mellommenneskelige relasjoner, den ansatte selv, hvorvidt man ønsker samt setter av tid, eller kjenner behovet for å dele av sin kunnskap med andre. Videre er det ulike forhold som får betydning for hvordan kunnskapene til den enkelte kan og må deles. Eksempler på slike forhold er hvordan den ansatte selv vurderer sin egen kunnskap, hvorvidt kunnskapen er av verdi for andre og hva det er som kjennetegner kunnskapen. På bakgrunn av dette må tilrettelegging for kunnskapsdeling i organisasjoner ta utgangspunkt i hvilken kunnskap det hovedsakelig er snakk om å dele (Filstad 2016).

Målet med kunnskapsdeling er å utnytte den kunnskapen som foreligger i organisasjonen på en best mulig måte og spille hverandre gode. Intern kunnskapsdeling tilrettelegger for refleksjon og videreutvikling av kompetansen som allerede ligger hos organisasjonsmedlemmene. For å kunne påvirke og motivere de mellommenneskelige relasjonene for kunnskapsdeling bør det derfor etableres en felles praksis internt. På den måten vil delingen av kunnskap bli en effektiv måte å ta nytte av de ansattes kunnskap og erfaring (Hinds et al. 2001). Gjennom å sørge for god kunnskapsdeling blant ledere og ansatte, kan man redusere kostnader og utvikle produkter og tjenester mer effektivt. Forskning viser også at kunnskapsdeling kan medvirke til bedre produktivitet i team, avdelinger og prosjekter, og at organisasjoner stiller sterkere i møte med endringer og nye innovative løsninger i markedet (Wang og Noe 2010).

Under tilrettelegging for kunnskapsdeling må en først og fremst avklare hvilken kompetanse det er ønske om i organisasjonen. Hvordan delingen av kunnskap skal foregå vil så videre avhenge av om det er snakk om deling av informasjon, eksplisitt og taus kunnskap, eller en kombinasjon. Kunnskapsdeling innebærer handlinger basert på skriftlig korrespondanse, slik som skrevne manualer og retningslinjer for deling av kunnskap, men også taus kunnskap i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og praksisfellesskap mellom organisasjonens medlemmer. All kunnskapsdeling er ikke positiv da ikke all kunnskap og kompetanse gir positive utslag i en organisasjon. Derfor er det svært viktig å kontinuerlig sikre og ivareta en felles forståelse og mål for den kunnskapen og kompetansen som skal utvikles. Konsekvensene av å ikke

ivareta en felles forståelse og mål kan være deling av “feil” eller unødvendig kunnskap, eller det kan være kunnskapsdeling som resulterer i uønsket kompetanse og resultater (Filstad 2016). Filstad (2016) hevder at det er fem ulike forhold ledere kan påvirke for å fremme kunnskapsdeling i organisasjonen. Disse er (Filstad 2016): organisasjonskultur, organisasjonsstruktur, lederstøtte, motivasjon, team og praksisfellesskap.

2.6.3 Tillit for kunnskapsdeling

Tillit er en forutsetning for kunnskapsdeling, da tillit danner selve grunnlaget for i hvilken grad medarbeidere er villige til å kommunisere og dele kunnskap seg imellom. I organisasjonssammenheng innebærer dette å stole på andre medarbeidere som kunnskapskilder, og dermed ha tillit til hverandres kompetanse, handlinger, oppriktighet og integritet (Filstad 2014). Abrams et al. (2013) hevder at det er to former for mellommenneskelig tillit som er avgjørende for kunnskapsdeling, og det er *tillit til en persons kompetanse* og *tillit til en persons velvilje*. Disse to formene må imidlertid ses i sammenheng med hverandre (Abrams et al. 2013).

Det å ha tillit til en persons kompetanse vil si at man stoler på at personen besitter kunnskapen og ferdighetene det gis uttrykk for gjennom adferd. I sosiale og mellommenneskelige relasjoner viser det seg imidlertid at det er personens velvilje og integritet som vektlegges sterkest. En persons velvilje kommer til uttrykk gjennom å opptre med en stor grad av integritet og vise at man bryr seg om kollegers mål og velvære. Altså er det ikke kun tillit til en persons kompetanse som må etableres. Det må også etableres tillit til personens integritet for at medarbeiderne skal føle på tryggheten til å dele kunnskap. Dersom tilliten begrenses til en persons kompetanse, vil dette ha konsekvenser for den kompetansen og kunnskapen en selv velger å dele. Mangel på integritet i relasjoner kan dermed resultere i at kolleger har en mer passiv atferd. På lik linje vil ikke tillit begrenset til en persons velvilje være av noen særlig verdi dersom det ikke foreligger tillit til vedkommende sin kompetanse (Filstad 2016).

Tillitsbygging er en tidkrevende prosess, og for å lykkes med kunnskapsdeling er man helt avhengig av villighet til å dele kunnskap med hverandre. Det er derfor viktig å motivere medarbeiderne til å dele kunnskap seg imellom. Som et forbilde for sine medarbeidere, er det viktig at lederen går foran som “kunnskapsbygger” og legger til rette for at kunnskapsdeling

er i fokus. I tillegg til å etablere tillit til lederen, må det også etableres tillit til medarbeiderne som kunnskapskilder (Filstad 2014). Abrams et al. (2013) har undersøkt ulike faktorer som påvirker hvordan tillit utvikles i en organisasjon og dermed kommet frem til 10 spesifikke forhold de mener er avgjørende for å utvikle tillit for kunnskapsdeling. Blant dem er (Abrams et al. 2013): Diskresjon og integritet, samsvar mellom ord og handling, regelmessig og rik kommunikasjon, etablere felles visjon og språk, være åpen og egen ekspertise og begrensninger.

2.7 Praksisfellesskap

Teorien om praksisfellesskap er et sentralt begrep i den sosiokulturelle forståelsen, og er utviklet av Wenger (1998), basert på Wenger sitt felles arbeid med Lave på "situated learning" (Lave og Wenger 1991). Praksisfellesskap, defineres av Wenger m fl. (2002) som "en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller entusiasme for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette temaet gjennom felles sosial praksis og samhandling" (Wenger m fl. 2002).

På en arbeidsplass vil hver enkelt medarbeider typisk være medlemmer av flere praksisfellesskap (Filstad 2016). Eksempelvis de som driver med langrenn, de som har et lederansvar, eller de som er fra nord i landet. Deltakelse representerer den grunnleggende prosessen for hvordan vi lærer og utvikler oss på arbeidsplassen. Det er gjennom deltakelse vi formes til den vi er. I praksisfellesskapet kan relasjoner utvikles gjennom aktiviteter. På den måten blir kunnskap og ferdigheter forankret i fellesskapet som kompetanse (Filstad 2016).

Et praksisfellesskap består av en gruppe som har felles interesser, deler felles problemer eller en felles lidenskap for et tema, og som kontinuerlig involverer seg i fellesskapet ved å dele av sin kunnskap om temaet (Wenger, McDermott & Snyder 2002, 4f). Et praksisfellesskap behøver derfor ikke å være grupper som daglig arbeider sammen, men som holder sammen på bakgrunn av et fellesskap som omfatter felles interesser, oppgaver eller problemstillinger. Gjennom å bistå hverandre, utforske ideer og utveksle erfaringer oppnår man en instrumentell verdi, men også en fellesskapsfølelse. Interaksjonen mellom kompetanse og personlige erfaringer i et miljø preget av felles engasjement bidrar også til en dynamisk

kunnskapsutvikling ved at man sammen reflekterer og “forhandler” frem kunnskap (Gotvassli 2020).

Ifølge Tallman og Chacar (2011) er praksisfellesskap viktige læringsarenaer og påvirker organisasjonslæring. Praksisfellesskap er ifølge Wenger (2003) uformelle grupper. De er utviklet gjennom en felles tilhørighet, felles meninger og tolkninger og refleksjon over hva som kjennetegner felles praksis (Filstad 2016). Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet etableres det en sosial identitet, i tillegg til utvikling av kunnskap og kompetanse (Gherardi 2006). Hvert praksisfellesskap kultiverer forskjellige typer ferdigheter og har sin egen måte å tenke og utføre oppgaver på. Slik er deres praksis blitt utviklet over tid og de har etablert egne regler og rutiner for atferd internt i gruppen (Gotvassli 2020).

Ifølge Filstad (2016) kan et praksisfellesskap utvikle strategier, generere innovasjon, løse problemer, fremme beste praksis, utvikle ferdigheter og beholde de beste kunnskapsmedarbeiderne. Samtidig kan et praksisfellesskap også utvikle negativ motstand mot endringsprosesser, manglende kunnskapsdeling mellom praksisfellesskap eller gruppetenkning (Filstad 2016).

2.7.1 Utfordringer tilknyttet praksisfellesskap

Ofte har ikke et praksisfellesskap noen formell leder, og praksisfellesskapet har heller ingen plass i organisasjonen. Det er ønsket om å dele eller utvikle kunnskap med andre innen samme fagfelt som gjør at det oppstår ulike praksisfellesskap. Det kan derfor være utfordrende for en leder å opprette et fellesskap, samt å få andre organisasjonsmedlemmer til å ville delta. For at praksisfellesskap skal kunne brukes som kilde til kunnskapsutvikling, kreves det at lederen oppfordrer og initierer til slike fellesskap (Gotvassli 2020).

Ifølge Wenger et al. (2002) kan en lederens rolle sammenlignes med en gartner. På samme måte som en gartner må stelle med plantene for at de skal spire og gro, må lederen oppfordre og initiere til praksisfellesskap som fremmer kunnskapsutvikling. Som leder kan man identifisere verdiskapende praksisfellesskap og tilrettelegge for at medarbeiderne skal kunne utvikle et fellesskap gjennom å tilpasse infrastruktur og organisatoriske forhold. På bakgrunn av at praksisfellesskap mangler legitimitet og budsjett, så hevder Wenger et al. (2002) at slike

fellesskap er sårbare. Derfor er det essensielt at de blir akseptert i organisasjonen og støttet opp under av lederen, og slik kan de nå sitt fulle potensial.

En annen lederutfordring er å stole på at praksisfellesskap virkelig bidrar til utvikling av kunnskap. Utrykgheten knyttet til hva som foregår i praksisfellesskapet er gjerne forbundet med dets uformelle form, samt at det ikke stilles noen krav til å levere noe. Det kan være vanskelig å vite hvilke holdninger som utvikles i fellesskapet, eller hvilken kultur som etableres internt. Både for leder og deltaker er det derfor viktig å være bevisst på dette samt vurdere hvordan man kan redusere denne usikkerheten. Praksisfellesskap er vanskelige å kontrollere, og dette gjør det utfordrende for ledere som ønsker å kontrollere aktiviteter som foregår i organisasjonen (Gotvassli 2020). Som en reaksjon på dette, hevder Newell et al. (2009) at ledere typisk betrakter praksisfellesskap som en trussel mot effektivitet.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Ifølge Kuhn (1962) fremstår både kvalitativ og kvantitativ forskning som to vesentlige måter å fremskaffe eller generere informasjon, for å deretter analysere det. I denne studien har vi valgt å bruke en kvalitativ tilnærming for å undersøke det aktuelle forskningsspørsmålet: hvordan lærer ledere ledelse? Valg av metode kan begrunnes med at vi ønsker å danne oss en forståelse av hvordan ledere lærer ledelse, og da mener vi det er viktig å søke nærhet til dem vi forsker på samt tilrettelegge for en åpen interaksjon. Ved bruk av en kvalitativ metode ønsker vi å fortolke informantenes meninger og opplevelser av hvordan de lærer ledelse. Videre søker vi etter en forståelse av hvordan ledelse læres og forstås rent kroppslig, subjektivt, oppfatningsbasert og følelsesmessig hos den enkelte informant (Tjora 2017).

Ifølge Irwin (2009: 1137) søker de kvalitative studiene etter “where the action is”, og i vår studie vil vi søke etter mekanismer eller prosesser for hvordan ledere lærer ledelse. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming vil vi kunne få utdypet hvordan informantene redegjør for sin holdning, og dermed hva som er med på å skape holdningene. Videre vil vi under en kvalitativ intervjuundersøkelse kunne identifisere ulike temaer og forhold som vi ikke har tatt høyde for under formuleringen av spørsmålene i undersøkelsen. Slike intervjuundersøkelser åpner dermed opp for at informantene kan komme inn på ulike personlige opplevelser og

erfaringer som de relaterer til sine holdninger. Slik vil vi øke sannsynligheten for å danne en bedre forståelse av hvordan ledere lærer ledelse (Tjora 2017).

3.2 Valg av forskningsdesign

Forskningsdesign er, i følge Askheim og Grennes (2008) en detaljert plan for hvordan man kan sikre seg at de forskningsmessige mål oppnås. I forskningens tidlige fase må det i følge Gripsrud, Olsson og Silkoset (2018) tas stilling til hvilke type data man trenger, hvordan de skal skaffes, samt hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Valg av forskningsdesign avhenger av hvor mye forskeren vet om området fra før, kjennskap til teoretiske studier som identifiserer variabler og ambisjonene med undersøkelsen (Gripsrud, Olsson og Silkoset, 2018). I tillegg vil valget påvirkes av undersøkelsen formål, problemstilling, tid og ressurser til rådighet og egne erfaringer (Askheim og Grennes 2008).

Ifølge Gripsrud, Olsson og Silkoset (2018) eksisterer det tre hovedtyper av design; eksplorativt, deskriptivt og kausalt, hvor hver har underkategorier. Ved kvalitative studier er det ofte utforskende design som benyttes, mens det kausale og det beskrivende anses som typisk for kvantitative undersøkelser (Askheim og Grennes 2008). Eksplorativt design er ofte anvendt når det eksisterer mindre forskning på området fra før og problemstillingen er uklar (Askheim og Grennes 2008).

Denne studien har en utforskende problemstilling, med et formål om å avdekke hvordan ledere lærer seg ledelse. I tillegg har vi lite kunnskap om saksområdet fra før. Med dette tatt i betraktning har vi valgt å konstruere undersøkelsen etter et eksplorativt forskningsdesign. Bakgrunnen for valget er at et eksplorativt design kan gi oss økt innsikt og forståelse. I startfasen så vi på mulighetene ved å benytte de andre forskningsdesignene. Vi kom frem til at vi ikke hadde tilstrekkelig teoretisk erfaring på området til å dra konklusjoner rettet mot årsak-virkning forhold. Vi mener det krever en bredere forståelse samt bedre innsikt i temaet for å finne relevante teoretiske begreper. Vi slo tidlig fra oss tanken om å benytte et deskriptivt design, da vi formening om hvilke variabler som forklarer fenomenet samt klare hypoteser om hvordan variablene og begrepene påvirker hverandre.

Hensikten med denne undersøkelsen er å få økt innsikt i lederenes egne erfaringer og meninger, og få en dypere forståelse av hvordan de har lært, og fortsatt lærer seg ledelse. På bakgrunn av dette har vi valgt en fenomenologisk tilnærming (Kvale og Brinkamann, 2009),

som er en av underkategoriene ved et eksplorativt design (Grisprud, Olsson og Silkoset, 2018).

3.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Ifølge Tjora (2017) tar fenomenologi utgangspunkt i Edmund Husserls (1962) filosofi, som omhandler individets bevissthet og opplevelse, samt hvordan fenomener fremtrer for hver enkelt. Videre viser Tjora (2017) til Alfred Schutz (1970), som gjorde fenomenologien relevant innen sosiologien gjennom å være opptatt av hvordan vi forstår verden rundt oss i interaksjon med andre. Ved kvalitativ forskning, benyttes en fenomenologisk tilnærming for å undersøke individer og deres forståelse, perspektiver og erfaringer knyttet til et fenomen (Kvale og Brinkmann 2009). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver fenomenologi som et ønske å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Det essensielle er å beskrive verden slik den oppleves av informantene, og med en forståelse av at virkeligheten er den mennesker oppfatter. Ifølge Tjora (2017) er individets subjektive forståelse i fokus, og vi som forskere forsøker å få informantene til å sette ord på hvordan de forstår sin verden. Dette stemmer overens med vårt ønske om få informantenes meninger og forståelse av hvordan ledere selv mener de har lært seg ledelse. En fenomenologisk tilnærming skal hjelpe oss med å forstå hvordan virkeligheten oppfattes av informantene.

Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem at gjennom å være åpen for det informantene forteller, vil forskere få et annet perspektiv for en virkelighet som tas for gitt. Fenomenologisk tilnærming viser, ifølge Askheim og Grennes (2008), hvordan mennesker oppfatter virkeligheten gjennom individuelle meninger, holdninger og oppfattelser av situasjoner.

Målet er å undersøke ledelse og læring slik informantene oppfatter det gjennom at det gis en presis beskrivelse av egen opplevelse og perspektiver. Hensikten med intervjuene er få lederens perspektiv, og deres holdninger knyttet til læring og hvilke situasjoner de anser som avgjørende for læring. Tilegnet seg kunnskap og kompetanse som er relevant for sin lederrolle. Etter at dataen er samlet inn, dreier en fenomenologisk metode seg om å beskrive det som ble sagt så presist og fullstendig som mulig (Kvale og Brinkmann 2009). Vi ønsker å beskrive det informantene formidlet så fullstendig som mulig, for å få frem sammenhenger og helhet. Samtidig er vi bevisst på at vår forståelse vil kunne prege tolkningen.

3.3 Valg av datainnsamlingsmetode

Ifølge Tjora (2017) er ulike former for intervjuing den mest utbredte metoden for å generere data innenfor kvalitativ forskning. I vår studie har vi valgt å bruke dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode. Valget begrunnes med et ønske om å studere meningene, holdningene og erfaringene til ulike mellomledere og ledere i det øvre sjiktet. Med andre ord er vi på jakt etter informantenes livsverden; hvordan informantene ser verden fra sitt ståsted (Kvale og Brinkmann 2009). I denne studien vil vi utforske nyansene i opplevelser og erfaringer hos informantene, og derfor vil det være hensiktsmessig å benytte dybdeintervjuer (Tjora 2017).

For å fremme refleksjon under dybdeintervjuene var vi avhengige av en god dialog mellom oss som forskere og den enkelte informant. Målet med dybdeintervjuene var å skape en relativt fri samtale med våre informanter, hvor samtalen kretset rundt hva ledelse er og hvordan ledere lærer ledelse. Gjennom å fremme en avslappet stemning og sørge for en bred tidsramme på en times tid, la vi til rette for at informantene kunne reflektere rundt egne erfaringer og meninger. Videre benyttet vi åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å utdype, samt at vi oppfordret dem til å komme med digresjoner underveis, om nødvendig. På den måten fikk informantene mulighet til å komme inn på temaer eller momenter som vi selv ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som kunne være av relevans for undersøkelsen (Tjora 2017). Gjennom å gi informantene tid og rom til å snakke fritt i begynnelsen av intervjuet, kunne informantene også synliggjøre hva de selv tenkte at vi som forskere var ute etter av informasjon. Videre valgte vi bevisst å gjennomføre dybdeintervjuene på informantenes egne arbeidsplasser, eller la dem selv velge en arena hvor de føler seg trygge og komfortable. Betydningen av sted kan virke som en liten detalj. Imidlertid hevder Tjora (2017) at trygghet, komfort og opplevelsen av å ikke bli forstyrret kan ha en sentral betydning i intervjusituasjonen.

3.3.1 Dybdeintervjuets struktur

Formen på dybdeintervjuet kan ifølge Tjora (2017) variere, men hovedsakelig består intervjuet av tre faser: en oppvarmingsfase, en refleksjonsfase og en avrundingsfase. I hver av fasene stiller vi ulike spørsmål, og forventningen til refleksjon fra informantens side varierer i hver enkelt fase. For å strukturere intervjuene har vi utformet en intervjuguide med

ferdigformulerte, fullstendige spørsmål, med stikkordspregede hjelpesørsmål. For at det skal være lettere både for oss som intervjuere og informanten å holde orden på spørsmålene, har vi delt intervjuguiden opp i åtte temaer (A-B-C-D-E-F-G-H). For å gi informanten noen rammer for tematikken, sørger vi fortløpende for å informere om hvilke temaer vi skal bevege oss videre over til. I det følgende går vi nærmere inn på hvordan vi har strukturert temaene inn etter oppvarmingsfasen, refleksjonsfasen og avrundingsfasen.

Oppvarmingsfasen

Innledningsvis i intervjuet tar vi for oss tema A, og starter dermed med noen såkalte oppvarmings spørsmål. Dette er enkle og konkrete spørsmål som ikke krever stor grad av refleksjon og som ifølge McCracken (1988) fremstår som uformelle og ufarlige. Fokuset vårt her er rettet mot å skape en god omgangstone med informanten ved å holde oss innenfor trygge temaer. Hensikten med dette er å etablere en trygghet hos informanten og en avslappet situasjon hvor informanten ønsker å dele informasjon om sin bakgrunn og hva det er som motiverer han eller hun ved ledelsesfaget. Slik ønsker vi også å legge til rette for en bedre flyt utover i intervjuet, slik at informanten lettere kan komme med gode refleksjoner knyttet til sine opplevelser og erfaringer i rollen som leder.

Refleksjonsfasen

I refleksjonsfasen beveger vi oss over til temaene B, C, D, E, F og G. Denne fasen er preget av såkalte refleksjonsspørsmål, hvilket ifølge Tjora (2017) danner selve grunnlaget for kjernen i intervjuet. Her inviterer vi informanten til å gå i dybden i de ulike temaene og på den måten ønsker vi å tilrettelegge for innsamling av rikelig med tilstrekkelig og relevant data for å kunne besvare det aktuelle forskningsspørsmålet. Det er imidlertid viktig å være bevisst om at enkelte informanter nærmest kan snakke seg gjennom hele intervjuguiden på kun ett refleksjonsspørsmål, mens andre vil trenge en rekke oppfølgingsspørsmål underveis (Tjora 2017). Med hensyn til dette, har vi på forhånd klargjort stikkord og mulige oppfølgingsspørsmål for på best mulig måte kunne gjøre tilpasninger underveis i intervjuet.

Avrundingsfasen

I den avsluttende fasen beveger vi oss over til tema H, hvilket er intervjuets siste tema. Her ønsker vi å avrunde intervjuet og normalisere intervjusituasjonen mellom oss som intervjuere og informanten. Dette innebærer å stille såkalte avrundings spørsmål som leder informantens

oppmerksomhet bort fra refleksjonsfasen. Et sentralt spørsmål vi stiller her er om informanten ønsker å tilføye noe mer, eller om han eller hun har andre spørsmål tilknyttet forskningsprosjektet. Videre informerer vi informanten om hvordan forskningsprosjektet vil påløpe videre og hvordan vi behandler dataene fra intervjuet. Avslutningsvis er det både naturlig og viktig å takke informanten for hans eller hennes avsatte tid og innsats, samt at vi spør informanten om vi kan ta kontakt på et senere tidspunkt dersom det er nødvendig å stille ytterligere spørsmål. Ryen (2001) påpeker viktigheten av en god avslutningsstemning for å få gjennomslag for nettopp dette.

Tjora (2017) hevder at det er lurt å være to intervjuere dersom man ikke har lang erfaring med gjennomføring av dybdeintervjuer. Da vi selv hevder å ikke ha lang nok erfaring med gjennomføring av dybdeintervjuer, har vi derfor valgt å bistå hverandre ved at den ene tar ansvar for å stille spørsmål, mens den andre konsentrerer seg om intervjuguiden samt holder rede på hvilke spørsmål som allerede er dekket. Slik forsøker vi å sikre en best mulig datainnsamling hvor dataene som samles inn er både relevante og tilstrekkelige for å kunne besvare det aktuelle forskningsspørsmålet. Faren med å være flere intervjuere kan imidlertid være at informanten kan føle seg overrumplet, særlig dersom man beveger seg innom ømfintlige temaer (Tjora 2017). Da vi i dette forskningsprosjektet hverken vektlegger eller behandler ømfintlige temaer, har vi valgt å se bort ifra dette og heller fokusere på hvordan vi gjennom å bistå hverandre kan sikre en best mulig datainnsamling.

3.3.2 Lydopptak og transkribering

Ifølge Tjora (2017) brukes det som hovedregel en eller annen form for lydopptak i dybdeintervjuer. Ved bruk av lydopptak har vi vært sikre på å få med oss det som informantene har sagt, i tillegg til at det har tilrettelagt for at vi har kunnet konsentrere oss mer om informantene. På den måten har vi kunnet sørge for en god kommunikasjonsflyt i intervjuene og hatt mulighet til å be informantene om å utdype og konkretisere når det har vært behov for det (Tjora 2017). I forkant av hvert enkelt intervju har vi spurt informantene om deres samtykke til å gjøre opptak. I den sammenheng har vi opplyst om at opptakene bevares på et sikkert sted, at de kun skal brukes under transkribering samt at de slettes så fort transkriberingen er ferdig. Det å gjøre opptak kan imidlertid medføre til at informantene begrenser seg i intervjusituasjonen (Tjora 2017). For å motarbeide dette har vi etter beste evne

forsøkt å innarbeide tillit hos informantene ved å informere om at forskningen ikke vil omfatte ømtålige temaer samt at informantene vil bli anonymisert, og at vi derfor ikke vil behandle personlige data. På den måten har vi forsøkt å legge til rette for en avslappet intervju situasjon hvor informantene i større grad påvirkes til å snakke fritt.

Etter hvert enkelt intervju sørget vi for å transkribere lydopptakene fortløpende. Hensikten med å transkribere lydopptakene er å konvertere den innsamlede dataen fra lyd til tekst, og på den måten dokumentere alt informantene har sagt. Under transkriberingen har det vært vel så viktig å inkludere informantenes kroppsspråk, og ikke bare selve dialogen. Ifølge Tjora (2017) er dette essensielt for å få et nøyaktig bilde av dataen som videre skal tolkes og analyseres. I henhold til dette anså vi det som hensiktsmessig å foreta transkribering relativt kjapt etter hvert enkelt intervju, mens intervjuene ennå var friskt i minnet. Konsekvensen av å vente for lenge med å transkribere intervjuene er at man kan risikere å glemme vesentlige detaljer eller at man behandler informantens kommentarer i feil kontekst. Dette vil dermed ha negative ringvirkninger for den videre analysen samt at man risikerer å tolke informantens svar feil (Askheim og Grennes 2008). For å sikre anonymiteten ytterligere, sørget vi for å oversette dialekter til bokmål. I den sammenheng har vi likevel måttet være observant på spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning, og som vi derfor har måttet vurdere om skulle tas med (Tjora 2017).

3.4 Utvalg

Ifølge Johannessen m.fl (2016) er utvalget den delen av populasjonen som er valgt for å belyse problemstillingen. I denne undersøkelsen har vi benyttet oss av et strategisk utvalg. Ved kvalitative studier er hovedreglene, ifølge Tjora (2017) å velge informanter som av ulike grunner vil uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Johannessen m.fl (2016) hevder at generalisering sjeldent er et mål i kvalitative studier. Dermed er det vanligere å benytte seg av et strategisk utvalg, hvor informantene ikke er tilfeldig utplukket for å representere en populasjon. Det blir vesentlig å finne informanter som kan gi grundige beskrivelser og betraktninger knyttet til temaet og problemstilling (Johannessen m.fl 2016), hvor informantene representerer først og fremst seg selv (Tjora 2017).

Utvalgets størrelse i kvalitative studier varierer av ut i fra forskerens kriterier knyttet til hvor utvalget velges fra og undersøkelsen problemstilling og tema. Imidlertid er det viktigste at utvalget er stort nok til å belyse problemstillingen (Johannessen m.fl 2016). Det essensielle er å sørge for at informantene får frem konkrete erfaringer eller meninger som er detaljerte nok for en analyse, og at utvalget er relevant for det tema det intervjues om (Tjora 2017). På bakgrunn av studiens problemstilling og formål avgrenses utvalget til informanter med lederposisjoner. Dette begrunnes i at ledere har det erfaringsgrunnlaget for å gi den informasjonen vi var ute etter.

3.4.1 Presentasjon av utvalg

Utvalget består av 12 informanter, fordelt på seks kvinner og seks menn. Dette var et strategisk valg ettersom vi ønsket en jevn kjønnsfordeling. På bakgrunn av etiske hensyn og kravet om full anonymitet, vil vi ikke gjengi informasjon som kan identifisere hvem informantene er. Dette gjelder også hvilket selskap lederne tilhører. Et av kriteriene var at informanten hadde flere års erfaring i lederrollen, og dermed bortfaller førstegangsledere. Et annet bevisst valg var at vi ønsket å intervju ledere som hadde ledere over seg. Basert på dette består utvalget av ledere på mellomnivå og i øvre sjiktet i organisasjonen hvor noen sitter i konsernledelsen. Lederne har variert bakgrunn hvor utvalget består av ledere fra både privat og offentlig sektor i ulike bransjer. Videre i undersøkelsen har vi valgt å omtale informantene som Informant 1, Informant 2 ... Informant 12.

3.4.2 Rekruttering av informanter

Rekruttering av informanter kan være vanskelig og tidkrevende (Johannessen m.fl 2016). Med dette tatt i betraktning gjorde vi oss opp noen tanker og meninger om hvilke profiler vi ønsket å intervju allerede i startfasen av forskningsprosessen. Dette gjaldt informantenes stilling, erfaring og kjønn. Rekruttering av deltakerne til dybdeintervjuene ble primært gjennomført på to måter; aktiv rekruttering og snøballmetoden (Tjora 2017). Ved kvalitative intervjuer er det vanlig å rekruttere informanter ut i fra tilgjengelighet. Dette dreier seg om å velge informanter som forskeren har kjennskap til fra før (Johannessen m.fl 2016). De fleste informantene i denne studien ble hentet gjennom at vi aktivt oppsøkte og kontaktet dem.

I tillegg benyttet vi oss av snøballmetoden, hvor det sosiale nettverket til informantene

benyttes for å identifisere hvem som er den neste som skal intervjues (Tjora 2017). En av våre informanter hjalp oss med å sette oss i kontakt med fem aktuelle intervjuobjekter. Videre kontaktet vi de aktuelle intervjuobjektene via telefon eller mail hvor vi fortalte om formålet med undersøkelsen og hvorfor vi ønsket han eller hun som informant. Deretter sendte vi en oppfølgingsmail med detaljert informasjon om studien, tid og sted for intervjuet og hva det vil bety for den enkelte å være med. Videre opplyste vi om at deltakelsen er frivillig og at samtykke om å delta kan trekkes når som helst, samt at informantene vil holdes anonymisert og opplysninger behandles konfidensielt.

3.5 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler i følge Ruyter (2003) om redelighet og kritisk vurdering av innsamling, behandling og fremstilling av informasjon. Forskningens konsekvenser kan være store for enkeltpersoner, organisasjoner og samfunnet som helhet (Næss 2017). I følge Tjora (2017) er det etiske krav til samfunnsforskning fordi man bryter ”brått og brutalt” inn på andres arenaer og fordi resultatet skal offentliggjøres. Dermed krever det at vi som forskere må forholde oss til noen etiske prinsipper. I følge Tjora (2017) er etiske hensyn ved dybdeintervjuer ofte knyttet til presentasjon av data, eksempelvis anonymisering og transparens. Forskningsetikk er også relatert til selve gjennomføringen av intervjuer.

I prosjektets startfase var vi bevisste på å gjøre oss kjent med forskningsetiske krav. Underveis har vi vært nøye på å reflektere over etiske spørsmål, og hatt kontinuerlig vurdering av hensyn som må tas stilling til. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever fire sentrale etiske retningslinjer; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke:

Det generelle kravet til etikk i samfunnsforskning er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH):

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke. Den samme regel gjelder forskning som innebærer en viss risiko for belastning på deltakerne. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at det får negative konsekvenser for dem. (NESH, 1999).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) må deltakeren informeres om undersøkelsens formål, rammene rundt og mulige risikoer eller fordeler ved å delta. Dette krever at vi som forsker forteller om prosjektet, så deltakeren vet hva hun eller han sier ja til å være med på (Næss 2017). Informert samtykke innebærer også å sikre at deltakelsen er frivillig, og at informantene opplyses om at de kan trekkes seg når som helst uten å oppgi noen særskilt grunn (Kvale og Brinkmann 2009). Dersom man samler inn opplysninger som kan knyttes til enkeltindivider, skal deres samtykke være dokumenterbar og frivillig (Næss, 2017).

I forkant av intervjuene fikk deltakerne mail med skriftlig informasjon om undersøkelsens formål, tema og gjennomføring. Videre i mailen opplyses at deltakelsen er frivillig, og at informanten kan trekkes seg når som helst uten å måtte oppgi noen grunn. I tillegg ga vi den samme informasjonen innledningsvis ved hvert intervju. De fleste informantene bekreftet at de ønsket å være med på undersøkelsen skriftlig via mail, og dermed oppfylles kravet om frivillig og dokumenterbar samtykke.

Konfidensialitet:

Konfidensialitet innebærer, i følge Kvale og Brinkmann (2009), at privat data som kan identifisere informantene ikke avsløres. Det betyr at vi som forskere har et ansvar for at all personlig informasjon anonymiseres. Dette er spesielt viktig ved kvalitativ forskning, hvor informantenes direkte utsagn siteres (Tjora 2017) og i studier som er offentlig tilgjengelig (Næss 2017).

I arbeidet med masteroppgaven har det vært viktig for oss å sørge for å ivareta konfidensialiteten informantene har krav på. Informantene ble informert om at deres personalia ble anonymisert, og at opplysninger behandles konfidensielt. Informantenes navn, alder, kjønn og hvilke selskap informantene jobber i opplyses ikke.

I forbindelse med presentasjon av funnene har vi vært nøye på at utsagn ikke identifiserer informantene. Vi har også sørget for å anonymisere andre navn, selskap eller interne systemer som blir nevnt under intervjuet. Videre har vi som forskere ansvar for at lagret data holdes konfidensielt (Næss 2017). Vi har sørget for at andre ikke har tilgang til transkriberte intervjuer og lydfiler. I tillegg vil all data slettes når oppgaven er levert.

Konsekvenser:

I følge Kvale og Brinkmann (2009) må man som forsker forholde seg til konsekvensene ved å delta i undersøkelsen. Forskeren har dermed et ansvar for å reflektere over mulige fordeler og ulemper deltakelse medfører. Dette gjelder både for den enkelte informant og for gruppen de representerer. For å handle etisk bør risikoen for å "skade" en deltaker være lavest mulig (Kvale og Brinkmann, 2009). Eksempelvis kan enkelte temaer være ubehagelig å snakke om og de kan vekke vonde minner. Det må heller ikke være sånn at en informant kan risikere å bli "straffet" og konfrontert for en uttalelse.

Både før og etter intervjuene har vi reflektert over mulig "skadelige" konsekvenser og fordeler studien har for den enkelte. Vi anser det som liten sannsynlighet at informantene opplever noen etiske konsekvenser ved deltakelsen. Vi antar at temaene ledelse og læring ikke er ubehagelig og vondt å snakke om. Likevel er vi bevisste på at intervjuer preges ofte av åpenhet, og det kan føre til at informanter gir opplysninger de senere angres på (Kvale og Brinkmann 2009). For å ta hensyn til dette har vi spurt informantene om de ønsker å lese gjennom det transkriberte intervjuet før vi starter med analysen. Vi har sørget for å ikke gjengi uttalelser som kan misforstås.

NSD:

Norsk senter for forskningsdata (NSD) stiller følgende krav i forbindelse med forskningsprosjekter; retten til privatliv, korrekt gjengivelse, datalagring og informert samtykke (NSD, 2022). I følge Næss (2017) er prosjektet meldepliktig dersom personopplysninger skal behandles. Prosjektet må godkjennes av NSD (norsk senter for ?) dersom personopplysninger skal behandles ved hjelp av datamaskinbasert utstyr eller hvis datamaterialet inneholder sensitive opplysninger. På bakgrunn av at vi benyttet lydopptak under intervjuene er prosjektet meldt fra og godkjent av NSD. Skjemaet ligger vedlagt i oppgaven.

3.6 Validitet og reliabilitet

Ifølge Gripsrud m fl. (2016) er det viktig å vurdere hvor "god" en undersøkelse er. Dette gjelder både ved planlegging av nye undersøkelser samt ved vurdering av undersøkelser som allerede er blitt utført (Gripsrud m fl. 2016). Det er to sentrale begreper innenfor

samfunnsvitenskapelig forskning som omfatter undersøkelsens kvalitet; validitet og reliabilitet. Dette er to begreper som henger tett sammen, og som i stor grad dreier seg om hvorvidt resultatene i undersøkelsen er gyldige og pålitelige (Krumsvik 2015). Til tross for at et mål har høy reliabilitet, er det ikke gitt at det er en høy validitet. Med andre ord kan man måle med høy grad av pålitelighet og få svært like resultater fra gang til gang, men at man likevel ikke måler det man har til hensikt å måle. Dette er det som betegnes som en systematisk feil (Gripsrud m.fl 2016).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handler validitet om i hvilken grad en intervjustudie undersøker det den har til hensikt å undersøke. I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, samt i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009). Ifølge Krumsvik (2015) brukes også uttrykket *troverdighet* i forbindelse med validitetsbegrepet innenfor kvalitativ forskning. Svekket validitet kan for eksempel være forbundet med selve intervju spørsmålene. Det vil si at dersom intervju spørsmålene ikke er konkrete nok, men åpner opp for annen tolkning, kan spørsmålene lett misforstås. Konsekvensen av dette kan være at man ikke får svar på det man egentlig har til hensikt å undersøke. Dette resulterer dermed i at undersøkelsen ikke er valid (Krumsvik 2015).

Reliabilitet handler om forsknings resultatenes konsistens og troverdighet. Spørsmålet om reliabilitet dukker gjerne opp i sammenheng med hvorvidt andre forskere kan reprodusere resultatet på andre tidspunkter (Kvale og Brinkmann 2009). Ifølge Askheim og Grennes (2008) vil dette si i hvilken grad undersøkelsen vil gi de samme svarene dersom undersøkelsen gjentas. Reliabiliteten er imidlertid ikke like enkel å ivareta ved kvalitativ forskning som ved kvantitativ forskning, da det er vanskeligere å etterprøve et kvalitativt forskningsprosjekt (Tjora 2017). Tjora (2017) hevder at forskningens reliabilitet kan forsterkes gjennom transparens. På bakgrunn av dette har vi lagt vekt på å være så åpne som mulig med informantene om selve forskningsprosessen. Dette innebar blant annet å dele informasjon om utvalg, rekruttering av informanter, gjennomføring av intervjuer og uforutsette situasjoner som har oppstått underveis i forskningsarbeidet.

For å legge grunnlaget for en så reliabel undersøkelse som mulig, har vi utformet intervjuguiden på en standardisert måte ved å sørge for å benytte et hverdagslig språk som vi med høy grad av sikkerhet vet at informantene vil forstå. Gjennom å bruke et hverdagslig

språk fremfor et akademisk språk, har vi i større grad lagt til rette for at informantene forstår hva det er vi spør om, og på den måten unngått misforståelser. Dette tar oss videre til undersøkelsens validitet, hvilket også påvirkes av informantenes svar. På bakgrunn av empirien vi samlet inn fra de nøye utvalgte informantene og relevant teoretisk forankring tilknyttet problemstillingen, hevder vi at undersøkelsen vår kan betraktes som valid.

Et viktig element som imidlertid kan ha påvirket validiteten i undersøkelsen er antallet vi intervjuet. Hvor mange ledere er det nødvendig å intervju? Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) skal man intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det man trenger å vite. Til sammen intervjuet vi 12 ledere fra ulike sektorer og bransjer. På den ene siden kan dette være problematisk med hensyn til å få frem valide data, da oppfattelsen av hvordan man lærer seg ledelse kan variere fra type sektor og type bransje. På den annen side har vi intervjuet mellomledere og toppledere med henholdsvis lang erfaring innen ledelsesfaget. Dette kan ha betydning for forståelsen av lederrollen og hvordan de lærer seg ledelse. Dette anser vi dermed som en styrke i forskningsarbeidet. På bakgrunn av at utvalget vårt er veldig variert med hensyn til kjønn, alder, ledelseserfaring, sektor og bransje mener vi at undersøkelsen er valid. Dette underbygges av svarene til informantene som etter vår tolkning var varierte, men likevel gjensidig bekreftende, og at de dermed gir en overordnet forståelse av hvordan ledere lærer ledelse.

Videre valgte vi å ta opptak av intervjuene for å sikre at vi ikke mistet nyttig og viktig informasjon. Til tross for at dette har vært svært tidkrevende, anså vi det som nødvendig for å sikre så valide data som mulig. Selv om vi har forsøkt å stille oss åpne, vil analysen av det innsamlede datamaterialet være preget av vår forforståelse samt problemstilling. På bakgrunn av dette søkte vi naturligvis etter uttalelser som gir svarene vi er ute etter. Dette kan imidlertid ha ført til at sentrale elementer i intervjusituasjonen kan ha blitt ignorert eller oversett, til tross for at vi gjennom analyseprosessen har forsøkt å opptre så metodisk ryddig som mulig. Vi mener så videre at undersøkelsen vil kunne gi de samme resultatene dersom undersøkelsen gjentas på et senere tidspunkt, og av andre forskere (Askheim og Grennes 2008). Ifølge Gripsrud m.fl (2016) vil det alltid oppstå tilfeldige feil. Imidlertid er det viktig at de tilfeldige feilene er minst mulige for at undersøkelsen skal være reliabel (Gripsrud m.fl 2016).

4.0 Analyse

4.1 Ledelse

Det er mange aspekter ved ledelse, og funnene indikerer i likhet med vår teori at ledelse forstås og praktiseres på ulike måter. Ifølge Gjerde (2017) vil vår forståelse igjen påvirke hvordan vi forsøker å utvikle og lære ledelse. På bakgrunn av dette ønsket vi at informantene skulle reflektere rundt hva de mener begrepet "ledelse" innebærer. Informant 2 og 3 sier følgende:

"For meg handler ledelse om å tilrettelegge for at andre skal gjøre det bra, og får organisasjonen til å gå rundt og fremover og jobbe mot felles mål. Da trenger vi ledere som sørger for at de som skal gjøre jobben har best mulige forutsetninger for det." (Informant 2)

"For min del ønsker jeg å være en som legger til rette for at de jeg skal lede kan utføre sitt ansvar og virke på best mulig måte. I det legger jeg at de får tilstrekkelig rammer i form av retning og mål, at de vet hvor de skal, har ansvar og at de vet hva jeg ønsker." (Informant 3)

Informant 5 forteller at en leder må erkjenne at det ikke er alt man kan gjøre selv. Hvis en leder skal få til ting, så må ledelse skje sammen med og gjennom andre. Dette synet deler informant 4:

"Det handler til syvende og sist om å skape resultater for organisasjonen. Som leder har man et ansvar for å skape resultater sammen med andre og det handler ikke om hva jeg får til alene, det handler jo om hva vi får til. Sånn sett så handler det om hvordan få det beste ut av de man jobber med." (Informant 4)

Informant 7 har et annet synspunkt, og sier følgende:

"For meg innebærer ledelse at du må ta et overordnet ansvar for virksomheten du er ansvarlig for, du må også være villig til å ta de beslutningene som er påkrevd for å sikre strategien og gjennomføring og oppnåelse av strategi. For meg er også ledelse at du på mange måter bygger et fellesskap og velfungerende team med tillit og åpen kommunikasjon.."

og da handler det om å skape relasjoner med medarbeiderne for vi skal jo gjøre jobben sammen.

(Informant 7)

Som sitatene over viser, praktiseres og forstås ledelse på ulike måter. Informant 2 og 3 mener ledelse handler om å legge til rette for sine medarbeidere, sette retning og jobbe mot felles mål. Dette samsvarer med Northouse (2007) som beskriver ledelse som *en påvirkningsprosess hvor lederen påvirker en gruppe til å nå et felles mål*. Flere av informantene mener ledelse handler om å skape resultater for organisasjonen. Informant 4 mener at et ledelsesansvar er å skape resultater sammen med andre, hvor det handler om hva ”vi” får til. Dette synspunkt deles av flere av informantene, hvor blant annet informant 5 legger vekt på at ledelse må skje sammen med og gjennom andre. Dette kan trekkes paralleller til Blake og Mouton (1985) definisjon på begrepet om at *ledelse er å oppnå resultater sammen med andre*. Sett i sammenheng med dette mener Wadel (2007) at ledelse må forstås som et samspill mellom mennesker, hvor de sammen skal løse et problem.

Informant 7 mener at ledelse innebærer å ta et overordnet ansvar for virksomheten og være villig til å ta beslutningene. Dette samsvarer med hva Drucker (1996) sier om at ledelse innebærer å ha og ta ansvar. Videre sier han: *”leadership is not rank, privilege, titles, or money, it is responsibility”* (Drucker 1996). Informant 7 trekker også frem at ledelse handler om å være villig til å ta beslutninger. Ifølge Vanebo (2017) innebærer det formelle i ledelsesbegrepet at en leder har fått tildelt myndighet til å lede andre, noe som innebærer å ta beslutninger. Samtidig legger informanten vekt på at ledelse handler om å skape relasjoner, hvor tillit og åpen kommunikasjon er sentralt. Dette ivaretar, i likhet med de andre sitatene, et relasjonelt perspektiv på ledelse hvor samspill er sentralt. Det handler derfor ikke om den enkelte lederen, men om relasjoner mellom kolleger. Det sentrale er fellesskapet og hva fellesskapet får til sammen (Filstad 2020).

4.2 Formelle læringsarenaer

Våre empiriske funn viser at samtlige av informantene har deltatt på ulike formelle læringsarenaer. Det nevnes blant annet lærings og utviklingstiltak som er arrangert av

eksterne tilbydere som etterutdanninger og lederutviklingsprogrammer. Informant 12, 5 og 6 sier følgende:

”Jeg har tatt et Executive lederprogram over et år. Det føler jeg har veldig mye ledelsestrening. Jeg har også vært på lederutviklingskurs via arbeidsplassene som jeg har vært leder for. Sånne klassiske en til fem dagers runder hvor man er inne og skal revolusjonere verden på kort tid. Det er sånn typisk klasseromsundervisning hvor man lærer noen ledelsesteorier” (Informant 12)

”Jeg er veldig opptatt av kontinuerlig læring, og så det jeg har gjort i etterkant var å ta en etterutdanning på Stanford innen teknologiledelse. Så har jeg tatt Forsvarets høyskole og NATO Defense College i Roma. Og noen korte INSEAD programmer som gjerne er over 3 dager”. (Informant 5)

”Jeg har vært igjennom diverse lederkurs gjennom selskapene jeg har vært leder i. Det har vært veldig mye interne opplegg, hvor du på en måte lærer deg selskapet og du bygger nettverk og du lærer deg ledelsesverktøy. Så hadde jeg en runde ganske tidlig i karrieren min hvor jeg var på AFF sitt Solstrandsprogram.” (Informant 6)

Sitatene over illustrerer eksempler på det vi i teorien beskriver som formelle læringsarenaer. Filstad (2016) beskriver at formell læring i hovedsak er opplæring gjennom institusjoner. Ved opplæring i ledelse er det ofte gjennom høyere utdanning, seminarer eller lederkurs, noe som samsvarer med det informantene forteller. Videre trekker Filstad (2016) frem at det er et organisert læringsopplegg, med et klart mål og bestemt læringsverk. På disse arenaene legges vekt på kunnskap og ferdighetoverføring. Cunliffe m.fl (2017) poengterer at på ledelseskurs lærer ledere i stor grad beskrivende, faktabasert kunnskap (Cunliffe m.fl, 2017), og formell kunnskap som er basert på teorier eller oppskrifter (Gotvassli 2020). Med andre ord tilegner ledere seg eksplisitt kunnskap om ledelse. Informant 12, 5 og 6 forteller at de har vært på kurs med opplæring i ledelsesteorier og ledelsesverktøy. Dette samsvarer med det Filstad (2016) beskriver om at på formelle læringsarenaer er det ofte en lærer eller trener som eksplisitt formidler sin egen kunnskap om hvordan ledelsesoppgaver skal utføres.

Læring av eksplisitt kunnskap er viktig i en organisasjon (Lai 2021). Dette synet deler informant 3 som trekker frem at det er viktig å tenke på ledelse som et fag, og sier videre at noe teoretisk kunnskap er nyttig verktøy for å forstå lederfaget og rollen. Videre sier h*n at dersom en leder ikke oppsøker noen form for formelle arenaer, vil heller ikke søke å lære eller forstå ledelse. Dette synet deler informant 5 som forteller ” *det å tro at man kan surfe en hel karriere fra du er 25 år til 65 uten å sette deg på skolebenken igjen, det tror jeg ikke på*”. Dette kan trekkes paralleller til det Ruud (2021) hevder om at for å vedlikeholde lederferdigheter bør man ha noen form for strukturert læringsopplevelse i form av ny kunnskap. Noe som muliggjøres på formelle læringsarenaer. Eksempelvis kan en leder besitte mye kunnskap om ledelse. Imidlertid må ferdigheter læres for å tilpasse kunnskapen i praksis. For at kunnskap skal utvikles til kompetanse kreves det at kunnskapen anvendes i praksis (Filstad 2020). Spørsmålet er om lederne får anvendt kunnskapen i sitt daglige arbeid? Dette vil vi komme tilbake til senere i analysen.

4.2.1 Mentorordning

Flere av informantene trekker frem at de har deltatt på mentorprogrammer eller hatt en individuell mentor. Informantene forteller at dette har vært tiltak som tilbys internt i organisasjonen. Mentoring blir fremhevet som et nyttig verktøy for egen læring av informant 3 og 6, som sier følgende:

”Jeg vil trekke frem den mentorordningen var veldig nyttig for egen læring. Mentoren min var veldig konkret, delte mye av det han gjorde og prøvde å sette det i relasjon med det jeg gjør. Så da kunne jeg gjøre det rett inn i praksis med en gang. Dermed så lærte jeg mer også.” (Informant 3)

”Jeg har jo vært heldig opp igjennom årene også hatt mentorer som har vært ikke i min linje, men som har vært rådgivere og sparringspartnere som jeg har kunnet diskutere ledelsesdilemmaer med, for eksempel. Og det har vært tilpasset hvor jeg er i forhold til erfaring og potensiale og sånn ting.. Så har jeg vært mentor i alle år. Det er jeg fremdeles. Jeg er mentor for en leder, og det er jo en direkte relasjon hvor vi deler refleksjoner og jeg lærer litt av henne og hun lærer en del av meg.” (Informant 6)

Våre empiriske funn støtter det Haaland og Dale (2005) trekker frem om at mentorordninger ofte er et sentralt og nyttig læringstiltak fra organisasjonens side. Hensikten er at lederen skal

utvikle sine lederutfordringer og lederkompetanser, men også for å utvikle hele mennesket (Ekeland 2014). Arnulf (2012) hevder at fordelene er at lederen inngår en veiledningsrelasjon til en mer erfaren leder, hvor mentoren stiller opp i kraft av sin erfaring som leder. Informant 3 trekker frem at mentoren satt sine erfaringer i relasjon til informantens ledelsespraksis. Det muliggjorde at h*n kunne sette det som ble delt ut i praksis med en gang. Dette samsvarer med det Haaland og Dale (2005) skriver om at mentoren arbeider ofte med lederens praktiske yrkesutøvelse. Det gjøres gjennom å diskutere og reflektere sammen, hvor mentoren kan gi konkrete råd og handlingsstrategier. Ekeland (2014) hevder at for å få til en vellykket utviklingsprosess bør ikke mentoren være i samme organisasjonslinje, og det må være en tillitsfull og ærlig relasjon. Videre bør fokuset være rettet mot å mestre egen læring, og at det vil gi læringsutbytte for begge parter, noe som samsvarer med sitatet til informant 6.

4.3 Uformelle læringsarenaer

Det kommer tydelig frem av informantene at de lærer mye ledelse utenfor kurs og i hverdagen som leder. Flere av funnene indikerer at den viktigste læringsarenaen er på selve arbeidsplassen hvor de utfører sine daglige ledelsesoppgaver. Informant 2 forteller:

”Det er den faktiske og praktiske gjennomføringen man lærer av, altså det man gjør i hverdagen sammen med alle de ansatte. Og det å eksperimentere og reflektere over det etterpå. Deretter å prate med andre om hva som egentlig skjedde nå og hvordan de opplevde situasjonen.. snakke om hvordan vi skal gjøre det neste gang. Den måten å lære på har jeg veldig tro på.”(Informant 2)

Flere av informantene deler dette synet og forteller at de lærer og utvikler sitt lederskap i hverdagen sammen med kolleger og sine medarbeidere. Informant 5 beskriver at ledelse læres mens du leder:

”Det er å lede. Det å være ute i organisasjonen å lede de menneskene du er satt til å lede. Og lytte og lære av de hver eneste dag.» (Informant 5).

Informant seks lærer ledelse gjennom ulike situasjoner, og tilpasser lederskapet ut fra ifra den kulturelle og sosiale konteksten:

”Når jeg tenker tilbake, så tror jeg nok at der jeg har lært mest om ledelse er i hverdagen og når situasjonen har blitt en annen og du må på en måte tilpasse lederskapet ditt til den konteksten du er i, til den kulturen og medarbeideren du er satt til å lede.

Altså å gå fra å være leder for en gruppe på et forskningscenter, hvor alle hadde doktorgrad, til å bli leder for en gjeng med mekanikere, eller reise ned til Tanzania og være leder for en lokal organisasjon som lever i en helt annen verden, da lærer du fort at du må tolke den sosiale og kulturelle konteksten du står i, og lede ut i fra det.” (Informant 6)

Sitatene over viser at ledere lærer gjennom sosial interaksjon med andre (Filstad 2016).

Funnene indikerer at ledelse læres gjennom deltakelse i praktisk arbeid, og konteksten og situasjonen har betydning hvordan lederne utøver ledelse (Filstad 2016). Dette kan trekkes paralleller til det vi i teorien beskriver som organisasjonslæring gjennom et deltakerperspektiv (Filstad 2016), hvor det sentrale er praksis, deltakelse og erfaring (Sfard 1998). Informantene legger vekt på at ledelse læres på arbeidsplassen, i organisasjonen og sammen med de lederen er satt til å lede. Dette samsvarer med at læringen er avhengig av den sosiale og kulturelle konteksten, i motsetning til læring sett fra et tilegnelse perspektiv hvor det sosiale og kulturelle blir forstått som rammen rundt individet (Filstad 2016).

Informant 6 forteller at ledelse læres gjennom ulike situasjoner, og trekker frem viktigheten av å tilpasse lederskapet til konteksten. Dette samsvarer med det Filstad (2016) fremhever om at ledelses bør tilpasses konteksten og hvem som skal ledes. Det handler om å tilpasse relasjonen til de lederen er satt til å lede, og forstå hva slags lederskap medarbeiderne trenger. Lederskapet må også tilpasses til situasjonene og oppgavene som løses (Filstad 2016). Informantenes legger vekt på at det er i hverdagen de lærer. Dette trekkes opp mot det Wenger og Lave, beskriver som situert læring, som viser til at læring er en del av individets hverdag. I organisasjoner er situert læring en del av hverdagen gjennom utøvelse av praktisk arbeid sammen med kolleger (Filstad 2016).

Gjennom funnene og analysen over er det tydelig at lederne lærer mest når de utfører sine daglige ledelsesoppgaver på arbeidsplassen. Som vi beskriver i vår teori, er læring som skjer

på arbeidsplassen i stor grad uformell. Informant 2 og 3 reflekterer rundt hvilke læringsarenaer de mener er viktigst for å lære seg ledelse, og sier følgende:

”Det er den faktiske og praktiske gjennomføringen man lærer av, altså det man gjør i hverdagen sammen med alle de ansatte. Og det å eksperimentere og reflektere over det etterpå. Deretter å prate med andre om hva som egentlig skjedde nå og hvordan de opplevde situasjonen.. snakke om hvordan vi skal gjøre det neste gang. Den måten å lære på har jeg veldig tro på.”(Informant 2)

”Gjennom sparring og prøve ut ting i praksis og deretter dele erfaringer med hverandre. Man lærer ekstremt mye gjennom observasjoner og se hva andre gjør.” (Informant 3)

Sitatene over samsvarer med det Filstad (2016) definerer som uformell læring: *“den læringen som ikke er formalisert, og den læringen som skjer når medarbeidere utfører selvstendige arbeidsoppgaver, kommuniserer, observerer og/eller praktiserer med kolleger og andre på arbeidsplassen i forbindelse med arbeid”*. Eraut (2000) beskriver uformell læring ut i fra fire hovedområder; *kontekst, tenkning, eksperimentering og forhold*. Som sitatene til informant 2 og 3 viser, skjer læringen i den konteksten lederne er i til daglig. Det vil si i den organisasjonen de er leder i. Dermed skjer læringen utenfor formelle utdanningsituasjoner (Eraut, 2000). Uformell læring kan både være planlagt og tilfeldig. Flere av informantene nevner at de har faglige kickoff, strategisamlinger hvor lederen møtes, kurs på arbeidsplassen og opplæring i nye systemer. Dette kan være eksempler på planlagt, men samtidig uformell læring på arbeidsplassen. Imidlertid tolker vi det som at mye av den uformelle læringen informantene nevner er tilfeldig.

Et gjennomgående funn er at informantene lærer gjennom å praktisere som ledere. Informant to forteller at h*n lærer gjennom den praktiske gjennomføringen av lederrollen, og det å eksperimentere og reflektere over det. Dette synet deler informant 3 som lærer gjennom å prøve ut ting i praksis og dele erfaringer med andre. Dette samsvarer med at uformell læring er praktisk og utforskende (Eraut 2000). Informantenes svar understreker også betydningen sosiale relasjoner har for læring. Som det fremgår av sitatene over foregår læringen i samspill med medarbeidere og andre ledere. Så langt kan vi oppsummere at det er tydelig at informantene lærer mest på uformelle læringsarenaer. Videre vil vi gå nærmere inn på tre av

de viktigste uformelle læringsarenaene; praktisere ledelse, kommunisere og praktisere sammen med andre og observasjon.

4.3.1 Ledelse i praksis

Samtlige av informantene forteller at de lærer mest ved å praktisere ledelse. Gjennom å utføre sine daglige ledelsesoppgaver i praksis, mener informantene at de tilegner seg erfaring og kunnskap som har større læringseffekt enn det de lærer på formelle læringsarenaer. Samtidig mener informant 5 at kombinasjonen av teoretisk og praktisk tilnærming fremmer læring. Videre sier h*n at ledere bør ha noe teoretisk kunnskap i bunn, men det er hvordan lederen anvender det i praksis som er avgjørende. Informant 9 og 6 støtter dette:

”Ledelse er i mitt hode praktisk erfaring. Det er klart at å ha noen ledelsesteorier i bakgrunn ikke skal undervurderes, men teori er basis. Det er i praksis du kan lære å anvende det i lederskapet ditt” (Informant 9)

”Det går ikke an å sitte med en bok og lære seg ledelse. Selvfølgelig kan du lære deg noen knep og noen teorier, og ha et verktøy med deg, men ledelse er noe en må leve i praksis, rett og slett” (Informant 6)

Informant 9 forteller at som leder er det bare å brette opp armene, og lære underveis. Da h*n var i sine første lederroller var det ingen som fortalte hvordan det er å lede, men at det har h*n lært gjennom å praktisere som leder. Dette synet deler informant 1 og 11 med følgende sitat:

”Vi ledere lærer helt klart mest gjennom praksis og erfaring. Skal du lede så må du sette deg i førersetet med en gang. Det blir ikke bedre av å sitte bak i bussen (Informant 1).

”Min erfaring er at når du får en ny lederoppgave eller en ny avdeling å lede må du bare kaste deg ut i det. Fordype deg i informasjon, lese deg opp og løse lederoppdraget i praksis. Det er ingenting som er mer kraftfullt for læring enn praktisering i forhold til det å ta på deg en lederoppgave. Før eller senere må du svømme selv uansett” (Informant 11).

Forskning viser at ledelse læres gjennom å praktisere som ledere (Haaland og Dale 2005). Sinclair (2007) støtter dette, og mener at læring skjer gjennom erfaring og ledelseserfaring opparbeides gjennom å praktisere som leder (Sinclair, 2007). Dette samsvarer med sitatene over hvor det kommer tydelig frem at lederens viktigste læringsarena er å kaste seg ut i det, praktisere og løse sine lederoppgaver. Som informant 6 sier holder det ikke å lese lederteorier, ledelse må leves ut i praksis. Samtidig trekker informanten frem at det er nyttig med noen verktøy eller teorier. Informant 9 og 5 deler dette synspunktet og hevder at ledelsesteorier i bunn ikke skal undervurderes, men det er i praksis de lære å anvende det i lederskapet sitt.

I lys av dette, kan det se ut til at Jennings (2011) 70-20-10 rammeverk støttes av våre funn. Jennings (2011) hevder at 70 prosent av læringen skjer gjennom praktisk utførelse av arbeidsoppgaver, 20 prosent er læring gjennom andre og 10 prosent fra kurs og formelle læringsaktiviteter. Dette samsvarer med våre funn om at kunnskap og teorier om ledelse først får verdi når den benyttes i praksis. Basert på sitatene og Jennings teori tør vi å påstå at rundt 90 prosent av det ledere lærer skjer gjennom å praktisere. Sinclair (2007) argumenterer for det samme og mener ledere ikke alene læres gjennom undervisning (Sinclair 2007). Filstad (2016) støtter dette og mener lederutviklingskurs og utdanninger først får verdi når ledere får praktisere i henhold til kunnskapen de har tilegnet seg. Med andre ord forutsetter det at den kunnskapen lederen har tilegnet seg gjennom formelle læringsarenaer anvendes på uformelle arenaer i hverdagen (Filstad 2016). Lederens kunnskaper, ferdigheter og erfaringer vil utvikle seg over tid til kompetanse gjennom å anvende dette i praksis. I denne sammenhengen kompetanse på å mestre ledelsesarbeidet (Karp 2019). Resultatet blir at anvendelse av ny kunnskap fører til endring av etablert praksis (Filstad 2016).

Videre forteller informantene at de lærer gjennom å løse praktiske arbeidsoppgaver og utfordringer i hverdagen. Informant 6 og 4 forteller følgende:

”Skulle jeg valgt en ting jeg lærer mest av, så er det rett og slett “on the job training”. Å få den støtten og tilliten og muligheten til å levere, og vise at man klarer å levere. Om man ikke klarer å levere, får man muligheten til å gjøre det igjen og vise at man til slutt klarer oppgaven, og så få nye strekk-oppgaver. Det er noe med det å kunne prøve og feile... Det handler rett og slett om å øve på lederoppgavene i praksis. Ledelse krever øvelse”.
(Informant 6)

”Jeg tenker at det meste jeg har lært om å være leder har jeg bare lært ved å være der. Både de daglige arbeidsoppgavene, men også bli kastet ut i nye i helt nye problemstillinger. . . prøve og feile. Plutselig så skulle man sitte sentralt i en ledelse og håndtere en pandemi. Selv om det var vondt og følt, så var det mye læring i det.. men så er det jo noe med det at gjennom de årene jeg har vært leder har jeg fått erfaringer over tid, og da er det lettere å håndtere utfordringer og lederoppgaver ”. (Informant 4)

Funnene viser at gjennom å løse oppgaver og utfordringer vil lederne tilegne seg kunnskap som er relevant for egen ledelsespraksis. Dette samsvarer med det Karp (2019) hevder om at ledere lærer i de krevende hverdagene som ledere står i, handlingene som utføres hver dag og virkeligheten i organisasjonen. Karp (2019) hevder videre at praksis er mer enn å bare gjøre noe. Det er mønstre av handlinger som lederen gjør og som over tid profesjonaliseres og automatiseres. Dette støttes av informant 4 som sier at gjennom å tilegne seg erfaringer over tid, er det lettere å håndtere utfordringer og lederoppgaver.

Karp (2019) argumenterer for at læring i praksis ofte er tilfeldig og skjer uten at lederen er bevisst på at læring faktisk skjer. Våre funn viser at gjennom det daglige ledelse arbeidet tilegner ledere seg viktig taus kunnskap for hvordan de skal mestre lederrollen. Dette kan trekkes paralleller til det Nonaka og Takeuchi, (1995) hevder om at gjennom erfaring og praksis tilegner lederen seg personlig og taus kunnskap om hvordan ledelesesarbeidet faktisk bør gjøres. Den tause kunnskapen er utydelig og vanskelig å beskrive, og er knyttet til handling, praksis og erfaring.

Informant 4 og 6 trekker også frem at de lærer gjennom å prøve og feile. At feiling blir ufarliggjort antas å være heldig for læring og utvikling, både for den enkelte og organisasjonen (Sund 2019). Argyris (1993) mener arbeidsplassen er en god læringsarena forutsatt at det oppmuntres til eksperimentering og at lederen får støtte og eksperimenterer uten frykt for å gjøre feil. Informant 6 sier at lederen over støtter og oppmuntrer til å eksperimenterer. Informanten mener at en aksept for å gjøre feil fremmer læring i praksis. Det forutsetter at medarbeidere eller ledere lærer av feilene og ikke gjentar dem, men bruker det til å endre atferden sin i fremtiden (Sund 2019). Våre funn viser også at informantene er opptatt av å gi medarbeiderne sine frihet og rom for å feile, i likhet med hva lederne over gir

dem. Det at ledere gir medarbeidere frie tøyler og frihet, vil frigjøre lederens tid og ressurser (Sund 2019). Samtidig som det vil fremme kunnskapsutvikling og læring av det som gjøres i praksis. En god læringskultur som tillater prøving og feiling er avgjørende for overføring av læring fra læringsarenaer til den praktiske hverdagen (Filstad 2010).

Hver leder finner sin vei gjennom å praktisere ledelse. Det som fungerer en dag, fungerer kanskje ikke dagen etter eller det som fungerte i en organisasjon, fungerer kanskje ikke i en annen. Sitatet til informant 6 kan trekkes parallellt til det Karp (2019) skriver om at ledelsesarbeidet har med mengdetrening å gjøre. Informanten forteller at det handler om å øve på lederoppgavene i praksis. Raheim (1974) viser til slagordet “ øvelse gjør mester”, og hevder at ledelse krever øving. Ledelse er en læringsprosess hvor ledere over tid utvikler sin egen praksis, ved at de prøver seg frem og finner sin måte å lede andre mennesker på (Karp 2019).

4.3.2 Observasjoner

Flere av informantene forteller at de har lært gjennom å observere andre ledere, spesielt i starten av sin lederkarriere. Både gjennom å observere det de anser som gode ledere, men også dårligere ledere. Informant 3 utdyper:

”Jeg tror nok jeg lærte mye fra de første årene som leder. Spesielt ved observere det jeg anser som gode ledere. I hvert fall plukke opp det jeg anser som gode lederegenskaper og dårlige lederegenskaper. Man lærer kanskje vel så mye å oppleve dårlige ledere, for da tenker du nok mer over det. I Moskva opplevde jeg mye dårlige ledelse, for eksempel lite kommunikasjon og demotiverende utsagn, skjulte agendaer og lite samlende ledelse. Det tenker jeg er uheldig og gjennom å observere dette, har jeg lært hvordan jeg ikke skal være ovenfor mine medarbeidere.” (Informant 3)

Informant 9 deler dette synet og trekker frem følgende:

“Jeg har veldig tro på rollemodeller. Det tror jeg gir inspirasjon og læring. Jeg vet ikke om det bare er meg, men jeg er hvert fall sånn som kopierer det jeg synes er bra fra andre ledere. Så har jeg hatt en leder, eller bare ser skrått bort på en leder som kanskje ikke er min engang,

men ser hva han eller hun gjør som jeg synes er bra, så vil jeg etterstrebe og prøve å gjøre det samme. Selv om ikke jeg har de samme kvalitetene, så vil jeg tenke at "det var bra, det vil jeg også prøve". (Informant 9)

Sitatene ovenfor tyder på at observasjoner og praktisering med kunnskapsrike ledere og medarbeidere er viktige uformell læring for informantene. Dette samsvarer med vår teori, hvor Kaufmann og Kaufmann (2009) hevder at mye av det vi lærer, lærer vi gjennom å observere andre. Uformell læring skjer gjennom å observere kolleger i praktisk utførelse av arbeidsoppgaver og felles praksis med kolleger (Filstad 2016). Informant 9 beskriver at hun får inspirasjon av ledere som utøver godt lederskap, og kopierer og prøver å gjøre det samme. Dette kan trekkes parallellt til Albert Banduras sosial kognitive læringsteori, hvor observasjon og det å "kopiere" eller "imitere" andre er sentralt (Kaufmann og Kaufmann 2009). Kempster (2009) argumenterer for at det er mye læring i observere andre ledere. Dette kan både være ledere man møter på lederutviklingsarenaer eller kolleger og rollemodeller i den konteksten lederen er til vanlig (Kempster, 2009). Gjennom å observere utvikles kunnskap som benyttes som rettesnor for å handle på bestemte måter i gitte situasjoner (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Informantene trekker frem at de lærer mest gjennom å observere andre ledere i egen organisasjon. Dette forsterker argumentet for at den viktigste læringen skjer på arbeidsplassen (Filstad 2016).

I en organisasjon vil kunnskapsrike og kompetente kolleger og personer som har ønsket jobbatferd være gode kilder til observasjonslæring (Kaufmann og Kaufmann, 2009), noe som støttes av funnene over. DeRue & Myers (2014) fremhever at observasjonslæring oftest skjer når en person klart avviker fra gjennomsnittet. Enten ved at de presterer bra eller sjokkerende dårlig. Dette har likhetstrekk med det informant 3 påpeker om at ved å observere dårlig ledelse tenker man mer på det og lærer hvordan man ikke vil fremstå. Gjennom å observere dårlig og god lederatferd, plukker de opp og lærer ting som er relevant i sin ledelsespraksis.

Det kan være vanskelig for en leder å beskrive akkurat hva han eller hun gjør i sin ledelsespraksis. Verdien ligger i å kunne observere andre ledere og dermed lære av det (Filstad 2016), noe som tydelig støttes av våre funn. Informant 12 og 9 sier følgende:

”Jeg husker jeg satt ved siden av en som jeg på en måte var sånn skygge til og jobbet bare teknisk sammen med. Han var leder for leverandører og jeg ble så imponert over hvordan han jobbet på lag med leverandørene fremfor være en sånn dominerende kunde som bare kjørte kommandolinjen. Han var veldig teamorientert og fikk de over bord og var åpen og transparent med informasjon, og fikk mye informasjon tilbake. Det å se det tillitsforholdet bygge seg opp i den relasjonen, det husker jeg at var en utrolig viktig læring for meg. Nå er det 15 år siden, men jeg bruker masse av det han gjorde i mitt arbeid nå fordi jeg så hvor effektivt det var.” (Informant 12)

” I starten av lederkarrieren tror jeg det å sette unge folk opp med gode rollemodeller er veldig effektivt. For det er jo veldig vanskelig for en person beskrive akkurat hva hun eller han gjør i sin lederrolle. For eksempel når større strategiske beslutninger tas eller hvis det oppstår konflikter i organisasjonen som en leder må løse. Men gjennom å observere erfarne ledere vil man kunne fange opp hva som gjøres i disse situasjonene. Jeg tror gode rollemodeller tidlig, har mye større effekt enn senere i livet fordi man finner sin egen vei etter hvert.” (Informant 9)

Å observere andre ledere og medarbeidere og praktisering sammen med andre er viktige kilder til taus kunnskap (Filstad 2016). Våre funn tyder på at en erfaren leder vil besitte mye taus kunnskap som er relevant for andre, og spesielt yngre ledere. Taus kunnskap er den kunnskapen som brukes i praksis, men som en ikke kan gjøre bevisst rede for (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Taus kunnskap, kan i følge Filstad (2016), kun uttrykkes gjennom handling, gjennom å praktisere sammen, kroppsspråk og ikke-språklige kommunikasjonsformer. Som sitatene til informantene over illustrerer har ledere ofte tilegnet seg taus kunnskap gjennom erfaringer og utfordringer de møter på i hverdagen eller i jobbsituasjoner (Filstad 2016). Som utsagnet til informant 9 viser, kan det være vanskelig for en leder å forklare hvordan du faktisk leder når en viktig strategisk beslutning skal tas eller når konflikter skal håndteres. Dette har kanskje vært eksplisitt kunnskap tidligere, men som har blitt automatisert og dermed vanskelig å beskrive. Under slike beslutninger ligger det ofte organisert kunnskap, som på den ene siden gir god praktisk kunnskap. På den andre siden er dette kunnskap som kan være vanskelig å sette ord, både for lederen selv og andre (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Dette kan trekkes paralleller til det Polanyi (1966) hevder om at taus kunnskap om at ”mennesker vet mer enn de kan fortelle”. Filstad (2016) hevder at den

viktigste kunnskapen i organisasjoner taus, og gjennom å observere og samhandle med andre muliggjør det for at taus kunnskap deles.

4.3.3 Kommunisere og praktisere sammen med andre

Et gjennomgående funn er at ledere lærer gjennom sosial interaksjon med medarbeidere og andre ledere. Både gjennom å snakke med hverandre og gjennom å løse arbeidsoppgaver og prosjekter sammen. Informant 3 og 5 forteller følgende:

”Jeg lærer en del av å ha møter og interaksjon med ledere. Det er noen som jeg føler jeg lærer av hver gang jeg møter de. De har andre erfaringer og praksiser, og gjennom å diskutere med andre så blir jeg utfordret på egen ledelsespraksis.. Enten det er om struktur, tydelighet, beslutninger og hvordan de tenker.. Jeg har lært mye av å jobbe sammen i prosjekter også. For da praktiserer vi involverte sammen og samhandler, tester ut hva som fungerer og ikke fungerer, viser hverandre og utfordrer hverandre. Sammen finner vi ut om vi enten fortsette å gjøre det samme eller justere slik at det blir bedre neste gang, eller finne nye måter å jobbe på eller nye prosesser” (Informant 3)

”.. Det er et must å snakke og diskutere med andre....Hvis man ikke er i stand til å ta imot noen læringspunkter fra sine medarbeidere, så blir det bare alenegang. Og da går du til slutt på tomgang...Det er en fordel å lufte ting med andre ledere også, og utfordre hverandre. For i noen sammenhenger så er lederrollen ensom, og da vil det å drøfte med andre ledere være en viktig kanal og arena gitt at det er fortrolig og fornuftig.. men det skulle gjerne vært mer tid til dette” (Informant 5)

Funnene viser at gjennom å kommunisere, diskutere og utfordre hverandre vil det fremme læring både for lederen og medarbeideren. Informant 3 fremhever at interaksjonen med andre ledere kan utfordre egen ledelsespraksis. Dette samsvarer med det Karp (2019) trekker frem om at ledere lærer gjennom sitt nettverk og relasjoner, og gjennom å kommunisere med lederkolleger og medarbeidere. Gjennom samhandlinger i organisasjoner er man nærmest kontinuerlig i dialog med andre kolleger, og deltar i diskusjoner som kan innebære læringspotensial (Lai, 2021), noe sitatet til informant 3 og 5 bekrefter. Haaland og Dale (2005) mener at det å få mulighet til å diskutere spørsmål og løse arbeidsoppgaver med andre

har stor betydning for utvikling. Samtidig understreker Filstad (2020) dersom læring skal finne sted, forutsetter det at ledere og medarbeidere utfordrer seg og hverandre. I tillegg må de ”tenke nytt” gjennom å bli utfordret på å finne nye måter å løse oppgaver på. Med andre ord må det utfordre den eksisterende praksisen for at det skal gi betydningsfull læring (Haaland og Dale 2005). Dette legger informant 3 vekt på i sitt svar, hvor h*n trekker frem at gjennom å jobbe sammen i prosjekter utfordrer de hverandre og finner nye løsninger på måter å jobbe på eller prosesser.

Informant 3 forteller videre at de involverte praktiserer sammen, tester ut hva som fungerer og ikke fungerer, samt viser hverandre. Dette kan trekkes paralleller til det Filstad (2016) hevder om at gjennom å praktisere sammen med kolleger vil det skapes en arena for å utvikle og dele taus kunnskap. Ved å løse arbeidsoppgaver sammen tilegnes felles erfaringer som gir muligheter til å diskutere hva som skjedde eller forslag til bedre løsninger basert på erfaringene. For å finne felles løsninger er det behov for refleksjon og diskusjon, sammenliknet med individuell oppgaveløsning. (Filstad 2016). Det en leder eller medarbeider ikke får forklart, kan de vise hverandre i praksis. Igjen blir begrepet til Polanyi (1966) ”mennesker vet mer enn de kan fortelle” relevant. Gjennom å vise hverandre i praksis kan taus kunnskap både utvikles og deles. Som informant 5 påpeker kunne h*n ønske det var mer tid og arenaer for å praktisere sammen. H*n trekker frem at lederrollen i noen sammenhenger er ensom. Filstad (2016) hevder at det er i noen organisasjoner lite fokus på å praktisere sammen og at det kan være lite tid til det i en hektisk hverdag. I lys av dette, har lederen et ansvar for å tilrettelegge for gode læringsarenaer.

Flere av informantene forteller at det er den praktiske gjennomføringen i samspill med ledergruppen eller medarbeidere de lærer av. Informant 2 sier at ”*det er noe med det begrepet learning by doing*”, og forteller videre:

”Det er jo faktisk og praktiske gjennomføringen man lærer av, både med ledergruppen eller med kolleger. og det å eksperimentere og reflektere over det etterpå. Refleksjonen og det å ha tid til å reflektere, det å ha tid til å prate med andre om hva som egentlig skjedde nå og hvordan de opplevde situasjonen.. snakke om hvordan vi skal gjøre det neste gang. Den måten å lære på har jeg veldig tro på” (Informant 2)

Informant 7 deler dette synspunktet med følgende sitat:

”Jeg tenker at hvis du skal utøve ledelse, så må du utøve ledelse mot noen. Du må jo lede noen. Og hvis du skal lede noen så er det i samspill med dem du leder. Og da lærer du jo i samspill med de du leder. Det er ingenting som er mer kraftfullt enn Learning by doing og praktisering sammen med kolleger” (Informant 7)

Informant 7 og 2 mener det er noe kraftfullt over begrepet ”Learning by doing”. Dette kan trekke paralleller til Dewey (1963) sitt slagord ”Learning by doing”, hvor praksis, handling, erfaring og refleksjon er sentralt. Han argumenterer for at kunnskap kommer gjennom å gjøre erfaringer. Dewey er opptatt av at vi lærer gjennom en kombinasjon av handlinger i praksis og aktivt reflektere over erfaringene man gjør seg. Erfaring skaffer vi oss gjennom samhandling i ulike situasjoner, som representert ved det relasjonelle og kontekstuelle (Dewey 1963).

Videre understreker han at vi ikke bare lærer gjennom å løse praktiske oppgaver, men at det meste vi lærer læres gjennom å praktisere i samspill med andre. I følge Vaage (2000) mente Dewey at all erfaring opparbeides gjennom sosial interaksjon, noe som innebærer samhandling og kommunikasjon.

Videre viser funnene at de daglige uformelle møtepunktene som i gangen, mellom et møte eller ved kaffemaskinen kan fremme læring. Informant 3 sier at h*n lærer i mindre settinger eller ved å møte kolleger tilfeldig i gangen fremfor i større møter. Videre sier h*n at de små, daglige samtaler ikke bør undervurderes. Dette synspunktet deles av Informant 1 som forteller at h*n møtte en kollega tilfeldig ved kaffemaskinen i forbindelse med at h*n skulle gå inn i en stor og viktig lederrolle. Basert på samtalen lagde h*n sin egen ledelsesfilosofi. Informanten utdyper:

”Helt uformelt spurte jeg: Hva tror du blir viktig for meg å fokusere på? Da var hun i en situasjon hvor hun ikke trivdes spesielt godt i jobben og var ikke fornøyd med sjefen sin. Så sa hun: du må passe på å fokusere på å informere godt, du må sørge for å inkludere hele temaet i beslutninger og du må etter beste evne inspirere folk dine. Så sa jeg: Det er tre I er det – det er I faktoren og det vil jeg gjøre til mitt varemerke. Jeg tror at hvis du går opp og treffer folk som jeg har ledet gjennom karrieren min så er I-faktoren et tilbakevendende tema. Og jeg vil

hevde at I faktoren fungerer.. og det kan jeg takke den praten ved kaffemaskinen for”

(Informant 1)

Naturligvis vil ikke all prat ved kaffemaskinen føre til at en leder lærer, men sitatet illustrer betydning uformelle læringsarenaer kan ha. Informant 1 og 3 trekker frem at uformelle samtaler i gangen, ved kaffemaskinen eller før og etter et møte ikke skal undervurderes. Sund (2019) deler synspunktet, og argumenterer for at den uformelle, ikke planlagte praten over kaffekoppen er viktig. Gjennom at ledere og medarbeidere snakker sammen i løpet av arbeidsdagen bidrar til en god strøm av kunnskap og informasjon i organisasjonen. Kunnskap og informasjon deles, ideer utveksles og ledere som skal ta beslutninger kan plukke opp innspill uten å bruke formelle møter til dette (Sund 2019). Informant 1 forteller at basert på denne samtalen lagde h*n sin egen ledelsesfilosofi som har vært med resten av lederkarrieren. Dette bekrefter det Boud og Garrick (1999) understreker om at uformelle relasjoner med kolleger er den dominerende måten å lære på.

4.4 Praksisfellesskap

Flere av informantene forteller at det å delta i ulike praksisfellesskap bidrar til å fremme læring og utvikling. Informant 3, 9 og 4 forteller:

“For det er noe som skjer utenfor den formelle organisasjonen, hvis en gruppe på en arbeidsplass har samme interesser. Et nettverk for eksempel. Uten at man tenker på det så veksles kunnskap innad i de små gruppene. Det kan være motiverende og nyttig deling av erfaringer og kunnskap, og slik kan det å delta i ulike praksisfellesskap bidra til å fremme læring og ikke minst utvikling av kompetanse.” (Informant 3)

“Jeg tenker at det er helt naturlig og viktig på en måte å finne sine fora, som ikke bare er formell da. Det hadde vært veldig kjedelig om det bare var formelle fora. Så jeg tenker at det er viktig å delta i ulike praksisfellesskap. Det kan gi en følelse av fellesskap å dele erfaringer, hjelpe og støtte hverandre. I tillegg gir det vitamininnsprøytning å få andre perspektiver. Det er positivt så lenge det gir inspirasjon og påfyll. Kanskje det til og med bryter opp det formelle. Det tenker jeg kan være veldig positivt fordi man kan ta med seg noe derfra som man kan bruke i sitt formelle nettverk.” (Informant 9)

“Jeg tenker at det er veldig positivt at kolleger finner hverandre og utveksler erfaring og diskuterer.” (Informant 4)

Det kan tyde på at det å finne samt delta i uformelle grupper, slik som ulike praksisfellesskap, kan bidra til å fremme læring og utvikling. Dette støttes av Tallman og Chacar (2011) som hevder at praksisfellesskap er viktige læringsarenaer som påvirker til organisasjonslæring. Teorien om praksisfellesskap gir et praksisbasert fokus på organisasjonslæring (Gherardi og Nicolini 2002), og ifølge Filstad (2016) representerer deltakelse den grunnleggende prosessen for hvordan man lærer og utvikler seg på arbeidsplassen. Dette kan ses i sammenheng med det informant 3 forteller om at man gjennom å delta i ulike praksisfellesskap kan oppnå læring og utvikling i kompetanse. Dette fordi det veksles kunnskap innad i praksisfellesskapet, samt at det kan være motiverende og nyttig deling av erfaringer og kunnskap. Dette kan trekkes paralleller til det Filstad (2016) hevder om at det utvikles relasjoner gjennom aktiviteter i praksisfellesskapet, og på den måten blir kunnskap og ferdigheter forankret i fellesskapet som kompetanse.

Gjennom å bistå hverandre, utforske ideer og utveksle erfaringer hevder Gotvassli (2020) at man vil oppnå en instrumentell verdi, men også en fellesskapsfølelse. Dette sammenfaller med det informant 9 forteller om at man i et praksisfellesskap får en følelse av fellesskap gjennom å dele erfaringer, hjelpe og støtte hverandre. Videre forteller informant 4 at det er positivt at kollegaer utveksler erfaringer og diskuterer. Ifølge Gotvassli (2020) vil interaksjonen mellom kompetanse og personlige erfaringer i et miljø preget av felles engasjement også kunne bidra til en dynamisk kunnskapsutvikling ved at man sammen reflekterer og “forhandler” frem kunnskap (Gotvassli 2020). Sett i sammenheng med det informant 9 forteller, kan kunnskapen som forhandles frem i praksisfellesskapet videre tas ut og anvendes i det formelle nettverket. Gjennom at kunnskapen formidles videre til andre medarbeidere og ledere utenfor praksisfellesskapet, vil dette dermed kunne påvirke til ytterligere læring og kunnskapsutvikling.

4.4.1 utfordringer tilknyttet praksisfellesskap

På en annen side reflekterer informantene over hvordan deltakelse i praksisfellesskap også kan påvirke læring og utvikling av kunnskap negativt. Informant 3 utdyper:

“Det kan være motiverende og nyttig deling å delta i praksisfellesskap, men så tror jeg det kan bli negativt når det blir litt sånn “de og de”. Jeg har jobbet i grupperinger hvor vi har sittet geografisk spredt. Da hadde de i et fellesskap litt sånn ”dere Sørpå har ikke peiling”. Det prøver jeg som leder å slå ned på fordi det er noe jeg ikke liker. Så hvis det blir sånne praksisfellesskap, så blir det konfronterende. Så gjør de det kanskje for å skape et fellesskap hos seg som kan være motiverende for de som er “medlemmer” i det fellesskapet. Det tror jeg likevel er mer skadende enn byggende for en organisasjon. Samtidig så tror jeg at nettverk som dannes fordi de har felles interesser og som støtter hverandre og deler ting kan være bra. Så det kan både være positivt og negativt, og det kommer an på hvilken vinkling det har. Hvis nettverket deler informasjon eller et interessefelt og det er motiverende i seg selv, så tror jeg det er positivt. Hvis det blir brukt for å skape motsetninger så tror jeg det er negativt.”

(Informant 3)

Sitatet ovenfor tyder på at det kan oppstå motsetninger mellom ulike praksisfellesskap, hvor fellesskapet internt går på bekostning av kunnskapsdelingen mellom ulike praksisfellesskap. Dette kan trekkes parallellt til det teorien vår sier om at praksisfellesskap kan utvikle manglende kunnskapsdeling mellom praksisfellesskap (Filstad 2016). Videre peker flere av informantene på hvordan ekskludering er en utfordring. Informant 4 og 1 forteller:

“Det som kan være en fare er om noen blir ekskludert. At de ikke blir invitert med inn og at det blir en sånn gruppe med de som mener akkurat det samme, sånn at det blir subgrupper. Så kan du ha noen som kanskje kan ha helt andre perspektiver, men som ikke er helt inni det praksisfellesskapet og derfor ikke blir hørt på. Det har jeg erfaring med fra en tidligere lederjobb hvor det var veldig sterkt faglig miljø. Der hadde alle lik bakgrunn og samme tilnærming til hvordan de skulle løse oppgavene. Så kom det inn noen helt nye som tenkte på en helt annen måte, og så ble det litt utestenginger og gnisninger rett og slett.” (Informant 4)

“Det er alltid noen som blir ekskludert og noen som blir inkludert, uansett om det er på russebuss eller på jobben. Og her er vi tilbake til I-faktoren. Det å leve i-faktoren på dette området er svært viktig. Det handler om å inkludere, informere og inspirere. Det er viktig at vi ikke utelukker noen. Det å spille på det å inkludere og det å ha en inkluderende tilnærming er alfa og omega i ethvert praksisfellesskap.” (Informant 1)

Våre empiriske funn peker mot at ekskludering er en sentral utfordring tilknyttet praksisfellesskap. Basert på det informant 4 forteller tolker vi det som at sterke fagmiljøer kan være til hinder for nye perspektiver og andre tilnærminger. Konsekvensen later til å være at de medlemmene, eller ikke-medlemmene, som forsøker å tilføre gruppen noe nytt risikerer å bli utestengt eller ikke bli hørt. Slik kan praksisfellesskap også utvikle negativ motstand mot endringsprosesser eller gruppetenkning (Filstad 2016). Informant 1 legger vekt på at det er viktig å inkludere, informere og inspirere hverandre i et praksisfellesskap. Det å ikke være mottakelig for nye perspektiver og andre tilnærminger, samt inspirere og engasjere hverandre til å dele kunnskap vil ha konsekvenser for læringen og utviklingen av kunnskap. Wenger mfl. (2002) hevder imidlertid at praksisfellesskap hovedsakelig er uformelle og kan ikke kontrolleres. Dette gjør det dermed utfordrende for ledere som ønsker å kontrollere aktiviteter som foregår i organisasjonen (Gotvassli 2020). Som en reaksjon på dette, hevder Newell et al. (2009) at ledere typisk vil betrakte praksisfellesskap som en trussel mot effektivitet. Flere av informantene ytrer sine meninger i henhold til utfordringen med å ikke kunne kontrollere praksisfellesskap. Informant 7 og 6 forteller:

“Jeg hater jo begrepet kontrollfunksjon. Jeg hater jo at man skal gå inn i en sånn situasjon for å kontrollere eventuelt og bli den som river det opp fordi at man er bekymret. Man bør heller være positiv, nysgjerrig og vise interesse. På den måten kan man prøve å komme inn og kunne være med og eventuelt utvikle noe eller påvirke noe.” (Informant 7)

“For å si det sånn, det er hvert fall ikke noe jeg ønsker å kontrollere, hvis noen danner et uformelt nettverk med noen kolleger og ønsker å lære av hverandre. Det går jo ikke an å gjøre det. Det handler vel egentlig om å oppmuntre til læring.” (Informant 6)

Våre empiriske funn tyder på at det er en bred enighet blant informantene om at det å forsøke å kontrollere praksisfellesskap ikke er et ønske. Vi tolker det derfor som at det å ikke kunne kontrollere praksisfellesskap ikke anses som en utfordring blant våre informanter. En sentral ledelsesutfordring blir imidlertid å legge til rette for at det fremmes læring og utvikling av kunnskap i praksisfellesskapet. Informant 7 legger vekt på at man som leder heller bør være positiv, nysgjerrig og vise interesse. På den måten hevder informanten at lederen kan bidra til å utvikle og påvirke praksisfellesskapet. Informant 6 legger så til at det handler om å oppmuntre til læring. Det informantene forteller kan trekkes paralleller til teorien som sier at dersom praksisfellesskap skal benyttes som kilde til kunnskapsutvikling, kreves det at lederen oppfordrer og initierer til slike praksisfellesskap (Gotvassli 2020). Videre mener flere av informantene at det er viktig at ledere aksepterer og støtter oppunder at det utvikles praksisfellesskap i organisasjonen. Informant 2 forteller:

“Men vi vet også i de fleste organisasjoner så ser vi at mennesker som får mulighet til å jobbe med sitt lille snevre interesseområde og diskutere det ned på sitt “nerde-område” trives på jobben. Det er de som blir motivert og synes det er gøy. Og da er det så viktig at vi tillater det, og at det er tid til det i hverdagen også.” (Informant 2)

Da praksisfellesskap hovedsakelig er uformelle og ikke har noen formell leder, vil de heller ikke ha legitimitet eller budsjett (Wenger et al. 2002). Som følge av dette hevder Wenger et al. (2002) at slike fellesskap er sårbare. Det er derfor essensielt at de blir akseptert og støttet oppunder av lederen for at de skal kunne nå sitt fulle potensial. Dette støttes av informant 2 som mener det er viktig at ledere tillater samt setter av tid til at medarbeidere kan få jobbe med sine interesseområder og får diskutert seg imellom. Ifølge informant 2 vil dette påvirke trivselen og motivasjonen positivt. Det er imidlertid lettere å akseptere og støtte oppunder praksisfellesskapet dersom man er trygg på at det faktisk bidrar til å fremme utvikling av kunnskap. Informant 7 reflekterer rundt dette:

“Men så skal man jo ikke være blåøyd heller, fordi det er klart at i sånne praksisfellesskap så blir jo mange ting diskutert. Og så er det jo klart at det fort kan danne seg en oppfatning i en sånn gruppe som er vanskelig for en leder å bryte igjennom og få oversikten over, og som har

direkte med kulturen eller lederskapet i selskapet å gjøre. Det som er faren, er at de tingene ikke løftes ut av den gruppen og da blir det ikke mulig å gjøre noe med det. Da blir det bare en surdeig som ligger der og surner organisasjonen, og en leder ser det ikke og får ikke tilgang på det. Og en har ikke mekanismer for å catche det opp heller fordi at hver enkelt person som da sitter og kjenner på noe får på mange måter tilfredsstilt sine diskusjoner i denne gruppen og løfter det på en måte ikke opp sånn at det blir synlig i organisasjonen.”

(Informant 7)

Utryggheten knyttet til hva som foregår i praksisfellesskapet er gjerne forbundet med dets uformelle form samt at det ikke stilles noen krav til å levere noe (Gotvassli 2020). Ifølge Gotvassli (2020) kan det være vanskelig å vite hvilke holdninger som utvikles i fellesskapet, eller hvilken kultur som etableres internt. Informant 7 gir klart uttrykk for at dette kan være problematisk og utfordrende for en leder, spesielt dersom holdningene ikke løftes ut av praksisfellesskapet. Slik vi tolker sitatet vil konsekvensen av dette være at lederen ikke får påvirket holdningene, og dermed vil holdningene kunne forsterkes enda mer. Videre vil dette kunne skape en utrygghet hos lederen relatert til hvorvidt praksisfellesskap faktisk bidrar til å fremme utvikling av kunnskap. Ifølge Gotvassli (2020) er det derfor viktig at både deltakere i praksisfellesskapet og leder er bevisst på dette samt vurderer hvordan man kan redusere denne usikkerheten. Selv om praksisfellesskap utvikles naturlig og uformelt, hevder Wenger et al. (2002) at utvikling av design og struktur rundt dette fellesskapet vil påvirke dets kunnskapsutvikling til å være positiv for organisasjonen. Det betyr at lederen kan tilrettelegge for formelle praksisfellesskap for å åpne for kommunikasjon og kunnskapsdeling mellom ulike nivåer og fagområder i organisasjonen (Wenger et al. 2002). På den måten vil usikkerheten tilknyttet hva som foregår i ulike fellesskap også kunne reduseres.

4.5 Kunnskapsdeling

Basert på våre funn kan vi se at kunnskapsdeling med medarbeidere og andre ledere er viktig for å fremme læring. Informant 9 og 6 forteller:

“Jeg tror det er kjempeviktig å dele kunnskap med sine medarbeidere og andre ledere. Jeg tror det er helt essensielt. Man må jo dele. Vi sitter jo ikke på en øde øy og jobber. Så jeg føler at det er hverdagen egentlig. Alt handler om å dele.” (Informant 9)

“Det handler jo om å dele den erfaringen og de kunnskapene en har og sørge for å bidra med innspill basert på den bakgrunnen man har til det som er utfordringene og oppgavene til medarbeiderne. Å sørge for at en ikke blir sittende på det alene, men faktisk er opptatt av å dele og fortelle, og på den måten lære av hverandre.” (Informant 6)

Det kan tyde på at det å dele kunnskap med sine medarbeidere og andre ledere er viktig for å fremme læring hos både medarbeidere og ledere. Basert på det informantene forteller er det i relasjon med andre at man tilegner seg ny kunnskap, og at det derfor er viktig å dele erfaringer og kunnskap med hverandre for å kunne oppnå læring. Dette kan trekkes paralleller til vår teori som sier at kunnskapsdeling dreier seg om mellommenneskelige relasjoner (Filstad 2016). Ifølge Filstad (2016) er målet med kunnskapsdeling å utnytte den kunnskapen som foreligger i organisasjonen på en best mulig måte og spille hverandre gode. Dette kan ses opp mot det informant 2 og 4 forteller:

“Ved å dele kunnskap så lærer vi hverandre å kjenne. Jeg lærer å forstå hva medarbeiderne mine er gode på, så jeg kan ta en vurdering av deres kompetanse. Da har jeg større mulighet for å gi de konstruktive tilbakemeldinger på deres fagområde. Det at medarbeidere deler kunnskap med meg har alltid vært noe jeg har fokusert på. Det er jo de som besitter den viktigste kunnskapen i organisasjonen og hvis de forteller meg noe, så lærer jo jeg masse av dem.” (Informant 2)

“Jeg tenker at jeg blir ikke bedre enn det vi som avdeling kan og summen av det alle får til. Hvis medarbeiderne ikke får tilstrekkelig kunnskap, så klarer ikke de å gjøre jobben sin heller. Så det går jo begge veier. Jeg blir også en bedre leder når jeg har bedre medarbeidere.” (Informant 4)

Sitatene ovenfor tyder på at man gjennom kunnskapsdeling kan oppnå en gjensidig læringseffekt, samt at det bidrar til å spille hverandre gode. Ved at medarbeiderne deler av sin kunnskap med lederen, vil lederen kunne få en bedre forståelse av medarbeidernes kompetanse. Dette gir lederen insentiver til å tilrettelegge kunnskapsdelingen slik at den bidrar til refleksjon og videreutvikling av kompetansen som medarbeiderne allerede besitter

(Filstad 2016). Imidlertid er det ikke bare medarbeidere som oppnår læring og utvikling gjennom å dele av sin kunnskap. Ifølge informant 2 er det medarbeiderne som besitter den viktigste kunnskapen i organisasjonen, og gjennom at de deler av sin kunnskap med lederen, vil også lederen oppnå læring og utvikling i sin egen kompetanse. Informant 1 og 3 forteller:

“Jeg er helt overbevist om at kunnskapsdeling er sentralt for læring av eget lederskap. Jeg tror det kan gi nye perspektiver. Det kan komme informasjon fra andre vinkler som gjør at du ser helt annerledes på ting, som igjen vil påvirke hvordan du leder.” (Informant 1)

“Det å få litt andre perspektiver er ekstremt viktig. Du har ikke alle svar selv. Hvis du får hørt og snakket med andre og gjerne plukke opp det andre har gjort, så er det positivt for egen læring og eget lederskap. Jeg tror det er veldig nyttig.” (Informant 3)

Basert på våre funn kan vi se at kunnskapsdeling med medarbeidere og andre ledere er viktig for å fremme læring og utvikling av eget lederskap. Det kommer spesielt frem at man gjennom kunnskapsdeling kan få nye perspektiver og at dette påvirker hvordan en selv utøver ledelse. Imidlertid påpeker informantene at ikke all kunnskapsdeling bidrar til å fremme læring og utvikling av eget lederskap. Dette kan trekkes opp mot det teorien vår sier om at ikke all kunnskapsdeling er positiv da ikke all kunnskap og kompetanse gir positive utslag (Filstad 2016). Informant 4 forteller:

“Det handler om hva som er nyttig og riktig informasjon. Det er ikke all informasjon som er lærerikt heller. Så handler det om at det alltid er bedre med for mye informasjon enn for lite informasjon. Er det noe man blir bedre på som leder etter hvert så er det å sile ut informasjon. For informasjonstilfanget er så enormt. Så det dreier seg om å skille mellom ”nice to know” og ”need to know”, og klare å filtrere noe bort.” (Informant 4)

Ut ifra informantens svar er det ikke all kunnskap som er av verdi for læring og utvikling, og at det derfor er viktig å kunne filtrere kunnskapen som deles. For å legge til rette for at det deles kunnskap som er av verdi for eget lederskap vil det være viktig å kontinuerlig sikre og ivareta en felles forståelse og mål for den kunnskapen og kompetansen som skal utvikles (Filstad 2016). På den måten hevder Filstad (2016) at man kan forhindre at det deles “feil”

eller unødvendig kunnskap. Flere av informantene hevder så videre at tillit mellom medarbeidere og ledere er viktig for å fremme kunnskapsdeling. Informant 12 forteller:

“Jeg mener at tillit er ekstremt viktig for at kunnskapsdeling skal finne sted. Jo mer tillit medarbeiderne har til hverandre og lederen, desto mer ønsker de å dele kunnskap. Det handler rett og slett om at medarbeiderne må ha tillit til hverandres og lederens kompetanse, men også at man har tillit til at man vil hverandres beste.” (Informant 12)

Basert på det informanten forteller er tillit en forutsetning for kunnskapsdeling, da tillit danner selve grunnlaget for i hvilken grad medarbeiderne er villige til å kommunisere og dele kunnskap med hverandre og lederen. I organisasjonssammenheng innebærer dette å stole på andre medarbeidere samt ledere som kunnskapskilder, og dermed ha tillit til hverandres kompetanse, handlinger, oppriktighet og integritet (Filstad 2014). Informant 12 forteller at det handler om å ha tillit hverandres kompetanse samt ha tillit til at man vil hverandres beste. Dette støttes Abrams et al. (2003) som hevder at det er to former for mellommenneskelig tillit som er avgjørende for kunnskapsdeling: tillit til en persons kompetanse og tillit til en persons velvilje. Tillit til en persons kompetanse og tillit til en persons velvilje må imidlertid ses i sammenheng med hverandre (Abrams et al. 2003). Dette støttes av informant 12 som hevder at begge deler er viktig for å sikre tillit til å dele kunnskap. Dersom tilliten begrenses til en persons kompetanse, vil dette ha konsekvenser for den kompetansen og kunnskapen man velger å dele. På lik linje vil ikke tillit begrenset til en persons velvilje være av noen særlig verdi dersom det ikke foreligger tillit til vedkommende sin kompetanse (Filstad 2016). Derfor er det slik Abrams et al. (2003) og informanten hevder, viktig å sikre tillit til både medarbeidernes og ledernes kompetanse og velvilje for å kunne fremme økt kunnskapsdeling. Informant 1 forteller så videre:

“Jeg er et forbilde for mine medarbeidere og da er det viktig at jeg går frem som et godt eksempel. Gjennom at jeg er åpen om hva jeg selv er god på og hva jeg ikke er så god på, tenker jeg det vil kunne påvirke medarbeidernes tillit til min kompetanse. Videre tenker jeg det er viktig at det jeg sier faktisk gjenspeiler seg i det jeg gjør. Dersom jeg sier en ting, men gjør noe helt annet, så er det klart at det vil svekke tilliten internt. Det er også viktig at

medarbeiderne har tillit til at det de forteller meg ikke kommer videre til noen andre, og motsatt.” (Informant 1)

Basert på det informant 1 forteller er det tydelig at man i posisjon som leder er et forbilde for sine medarbeidere og at det derfor er viktig å være bevisst hvordan man påvirker tilliten for kunnskapsdeling internt. Når man skal bygge tillit til ens kompetanse er det derfor viktig at lederen går foran som kunnskapsbygger (Filstad 2014). Informant 1 legger vekt på hvordan ledere kan tilrettelegge for at det etableres tillit til ens kompetanse gjennom å fremme åpenhet om egen ekspertise og begrensninger. Videre hevder informanten at det er viktig at det er samsvar mellom ord og handling. Dette kan trekkes paralleller til teorien som sier at samsvar mellom ord og handling vil kunne bidra til å styrke tilliten til hverandres kompetanse (Abrams et al. 2003). Videre vil regelmessig og rik kommunikasjon øke mengden av tilgjengelig informasjon om evner (Abrams et al. 2003). For å lykkes med å etablere tillit til medarbeidernes og ledernes kompetanse blir det derfor essensielt å sikre samsvar mellom det som blir sagt og de handlingene som utføres, samt sørge for en god kommunikasjon internt.

For å etablere tillit til medarbeidernes og ledernes velvilje er det imidlertid viktig å ivareta diskresjon og integritet, hvilket innebærer å ikke eksponere hverandres sårbarheter og mangler (Abrams et al. 2003). Informant 1 forteller at det er viktig at medarbeiderne har tillit til at det de forteller h*n ikke kommer videre til noen andre, og motsatt. For å sikre at det som blir sagt i fortrolighet ikke blir videreformidlet, er det essensielt å etablere et gjensidig tillitsforhold mellom medarbeidere og ledere. I den sammenheng blir lederens ansvar å etablere trygge rammer for kunnskapsdeling. Dette er noe Abrams et al. (2003) hevder at man kan gjøre gjennom å etablere en felles visjon. Videre vil det å skape en felles forståelse av organisasjonens mål kunne legge til rette for at det knyttes sterke bånd mellom medarbeidere og ledere. På den måten forsterkes også kommunikasjonen og tilliten internt.

Følgende vil vi analysere fire ulike forhold ledere kan påvirke for å fremme kunnskapsdeling internt i organisasjonen (Filstad 2016): organisasjonskultur, organisasjonsstruktur, lederstøtte og motivasjon.

4.5.1 Organisasjonskultur for kunnskapsdeling

Det kommer tydelig frem av informantene at kunnskapsdelingen i sterk grad påvirkes av organisasjonskulturen, og dermed kan en si at kunnskapsdelingen på mange måter er betinget av organisasjonskulturen (Filstad 2016). Flere av funnene indikerer at det er viktig med en organisasjonskultur som fremmer kunnskapsdeling internt i organisasjonen. Informant 4 og 12 forteller:

“Det handler om at man som leder må skape en kultur for å dele hvor man ikke sitter og holder på informasjonen selv, men at man deler med andre. Det er ikke bare ledere som skal dele informasjon og kunnskap, det er egentlig en forventning til alle her hos oss. Dette er avgjørende for å bygge en sterk delingskultur.” (Informant 4)

“Ja, jeg tenker at det er viktig å ha en kultur som fremmer deling av kunnskap. Som leder bør man være opptatt av å bygge en sterk kultur internt som oppfordrer til engasjement for kunnskapsdeling. Jeg tenker da at ledere må fremme et fokus på hvordan ledere og medarbeidere kan bli bedre sammen gjennom å dele kunnskap med hverandre, og at det å dele skal være en selvfølge. Dette vil gi både faglig og personlig utvikling, i tillegg til læring.” (Informant 12)

Sitatene ovenfor tyder på at det er lederens ansvar å bygge en organisasjonskultur som oppfordrer til deling av kunnskap mellom organisasjonsmedlemmene. Dette kan trekkes paralleller til det Filstad (2010) hevder om at det er et lederansvar å legge til rette for og å ha nødvendig fokus på læring og kunnskap i en organisasjon. Informant 4 peker på at for å bygge en sterk delingskultur, er det avgjørende at både medarbeidere og ledere deler kunnskap, og ikke bare lederen. Hvorvidt det oppmuntres til samarbeid og deling av kunnskap avhenger imidlertid av antagelsene, verdiene, holdningene og motivasjonen som er forankret i organisasjonskulturen (Filstad 2016). Dette kan ses i sammenheng med det informant 12 forteller om at det er viktig å fremme et fokus på å bli bedre sammen ved å dele kunnskap, samt at det skal være en selvfølge at kunnskap deles internt i organisasjonen.

Gjennom å involvere medarbeiderne og legge vekt på at deres kunnskap er viktig for å fremme læring, kan lederen motivere til ytterligere deling (Filstad 2010). Gjennom å skape et kulturelt betinget læringsklima, vil lederen kunne oppmuntre til innovative ideer og erfaringsbasert læring gjennom å dele kunnskap med hverandre (Taylor og Wright; Filstad 2016). På en annen side er det ikke kun medarbeiderne som må motiveres til å dele kunnskap. Samtlige av informantene forteller om hvordan enkelte ledere bevisst velger å ikke dele av sin kunnskap med andre medarbeidere og ledere. Informant 3 og 6 forteller:

“Jeg observerer jo at enkelte ledere ikke ønsker å dele så mye, fordi de har litt spisse albuer eller vil holde ting for seg selv. Det er i mine øyne veldig negativt.” (Informant 3)

“Jeg har ikke noe problem med å dele kunnskap med andre ledere. Det er noe vi gjør mye av i selskapet. Men det finnes jo ledere som mener at kunnskap er makt og derfor velger de å ikke dele kunnskap med noen andre. Det er ikke tvil om at det er det, men vi har ikke den kulturen hos oss.” (Informant 6)

Våre empiriske funn tyder på at lederen selv kan være til hinder for kunnskapsdeling. Individuell konkurranse er en barriere mot kunnskapsdeling som kan oppstå som en konsekvens av å ikke tilrettelegge for læring av hverandre gjennom samarbeid og interaksjon (Filstad 2016). Det er derfor viktig at lederen selv sørger for å delta i delingen og utviklingen av kunnskap, og legger til rette for å etablere en organisasjonskultur som bygger opp under å fokusere på å gjøre hverandre gode. På den måten vil ikke bare medarbeiderne oppnå læring, men lederen vil også kunne utvikle sitt eget lederskap. For at organisasjonen skal lykkes med kunnskapsdeling kreves det imidlertid stor grad av tillit (Filstad 2016). Informant 5 og 9 utdyper:

“Tillit er en forutsetning for kunnskapsdeling, at det er en tillitsbasert dialog. Uten tillit så blir det bare skepsis. Folk tror det er skjulte agendaer. Hvis det ikke er tillit, så er det mye som kommer i veien, for eksempel «høyest på pallen»-tankegang. En lederoppgave er å skape en tillitsbasert kultur. Og det skjer gjennom å gå frem som et godt eksempel.” (Informant 5)

“Jeg mener tillit er helt essensielt. Jeg har sett team hvor det ikke er tillit og da sitter folk og vil ikke dele og så er de kanskje redd for å gjøre feil. De er redd for å dele hvis de føler at de ikke er gode nok. Da får du ikke en sånn delingskultur fordi de som føler seg gode vil gjerne sitte med det selv og de som ønsker å lære, de er kanskje redde for å gjøre feil og de tør ikke å spørre, og ja, det er helt essensielt.” (Informant 9)

Blant informantene kommer det frem at tillit er en forutsetning for kunnskapsdeling samt at det er en lederoppgave å skape en tillitsbasert kultur. Informant 9 hevder at mangelen på tillit gjør at folk ikke ønsker eller tør å dele. Dette blir da et hinder for en såkalt delingskultur, ifølge informanten. Dette sammenfaller med det teorien sier om at det essensielt med et tillitsbasert læringsklima for at en organisasjon skal lykkes med kunnskapsdeling (Filstad 2016). Informant 12 forteller så videre hvordan h*n mener at man kan tilrettelegge for et tillitsbasert læringsklima:

“Det å investere tid i å bygge tillit tror jeg er utrolig viktig. Jeg tenker det er viktig å vise både medarbeidere og andre ledere at det å dele kunnskap skal gå begge veier. Det er også viktig å sørge for at medarbeiderne føler en tilhørighet til organisasjonen og at deres bidrag utgjør en forskjell i den store sammenhengen. Ikke minst er det viktig å behandle alle ansatte med respekt og rettferdighet. Dersom det ikke er tillit blant de ansatte til å dele kunnskap, tror jeg det på mange måter vil ha negative konsekvenser for min egen utøvelse av ledelse. Så tillit tenker jeg er helt essensielt både for at medarbeiderne skal kunne oppnå læring, men også for at jeg skal kunne lede de på en best mulig måte.” (Informant 12)

Sitat ovenfor tyder på at gjensidighet, tilhørighet og rettferdighet er viktige tillitsforhold, hvilket ifølge teorien ofte vil gi de ansatte en felles identitet, og dermed også et ønske om å bidra til beste for både hverandre og organisasjonen som helhet (Filstad 2016). Informanten peker så videre på hvordan tillit for kunnskapsdeling ikke bare er viktig for læring og utvikling hos medarbeiderne, men også for at lederen selv skal kunne lære og utvikle sitt eget lederskap. Dette sammenfaller med teorien som sier at læring må ses på som en kollektiv prosess for selvforandring både hos lederen og den som ledes (Filstad 2010).

4.5.2 Organisasjonsstruktur for kunnskapsdeling

Basert på våre funn kan vi se at informantene er opptatt av å utvikle muligheter for kunnskapsdeling gjennom bevisst bruk av organisatoriske strukturer. Informant 11 og 5 forteller:

“Hvilken struktur man har i organisasjonen tror jeg i stor grad påvirker kunnskapsdelingen internt i organisasjonen. Helt klart. Hos oss forsøker jeg derfor hele tiden å legge til rette for at det deles kunnskap på tvers av avdelinger og fagområder. Det tror jeg er veldig viktig for læringen internt.” (Informant 11)

“Jeg er helt overbevist om at tilrettelegging for kunnskapsdeling har å gjøre med den organisatoriske strukturen. Jeg tenker det er en viktig lederoppgave å oppmuntre ansatte til å dele kunnskap på tvers av organisasjonen. Det er så uhyrlig viktig å dele kunnskap, ikke bare på tvers, men også opp og ned i organisasjonen.” (Informant 5)

Sitatene ovenfor tyder på at informantene er opptatt av å fremme en desentralisert og flat struktur. Organisasjonsstrukturen legger føringer for hvilken samt hvordan kunnskap blir delt internt. På den ene siden kan en desentralisert og flat struktur kunne påvirke til kunnskapsdeling på tvers av ulike fagområder mellom forskjellige funksjoner (Tagliaventi og Mattarelli 2006; Filstad 2016, 136). Ifølge Filstad (2016) vil denne formen for organisasjonsstruktur bidra til å utvikle arbeidsformer som oppmuntrer og engasjerer til mer interaksjon, kommunikasjon og uformelle møter mellom ansatte på tvers av den formelle organiseringen. Gjennom at lederne påvirker til en desentralisert organisering vil de kunne tilrettelegge for en bredere kunnskapsdeling i organisasjonen, uavhengig av hvilken erfaring den enkelte besitter. På den andre siden kan en mer sentralisert og hierarkisk organisasjonsstruktur begrense delingen av kunnskap på tvers av ulike fagområder mellom forskjellige funksjoner (Filstad 2016). Til tross for at informantene gir uttrykk for at de er opptatt av å tilrettelegge for en desentralisert og flat struktur, er det enkelte av informantene som forteller om hvordan siloer kan være til hinder for deling av kunnskap på tvers av organisasjonen. Informant 6 og 1 forteller:

“Fordi at organisasjonen er så stor, er det utfordrende å komme seg ut av siloene og dele kunnskap på tvers. Det er kjempeviktig og en stor utfordring. Men i store organisasjoner så

har man ofte et behov for å tilhøre sin egen “stamme” og da kan det bli en utfordring at det ikke reiser seg så mye kunnskap på tvers.” (Informant 6)

“Siloer fører til at det ikke deles kunnskap, og det opplever jeg at er en utfordring hos oss. Vi bør bli flinkere til å bygge ned siloene og legge til rette for å dele kunnskap mer på tvers. Men her vil jeg gi honnør til deres generasjon. Her kan dere faktisk gå foran og lære oss eldre at det å dele kunnskap er viktig. Jeg ser på graduates her at dere unge er mye flinkere til å bygge ned siloer enn det vi eldre er.” (Informant 1)

Våre funn indikerer at siloer er en utfordring og en barriere mot kunnskapsdeling. Informant 6 forteller at det er utfordrende å komme seg ut av siloene og dele kunnskap på tvers som følge av organisasjonens størrelse. Informant 1 forteller så videre at h*n også opplever at siloer er en utfordring. Konsekvensen av å ikke bygge ned siloer er at delingen av kunnskap på tvers av ulike fagområder mellom forskjellige funksjoner begrenses (Filstad 2016). Mangelen på kunnskapsdeling vil igjen ha konsekvenser for læringen og utviklingen av eget lederskap. Spørsmålet blir dermed hvordan man kan bygge ned siloer? Ifølge Carlie (2004) er det viktig at kunnskap blir overført, oversatt og transformert. Dette hevdes å være en forutsetning for å overkomme såkalte kunnskapsgrenser (Carlie 2004). Informant 6 forteller at man i store organisasjoner ofte har behov for å tilhøre sin egen “stamme”. Dette kan vi se i sammenheng med at det innenfor et kunnskapsområde ofte skapes et eget unikt språk. Ifølge Carlie (2004) kan dette skape utfordringer tilknyttet *overføring* av kunnskap mellom ulike kunnskapsområder. For eksempel kan en type profesjon ha et eget “stammespråk” som kan være utfordrende for andre profesjoner å forstå. På bakgrunn av dette kan felles språk være til hinder for kommunikasjonen og dermed kunnskapsdelingen. For å løse dette er det essensielt å utvikle et felles språk på tvers av profesjoner og deres språk (Carlie 2004).

Da kunnskap sjeldent kan overføres direkte, forutsettes det at kunnskapen *oversettes* av de involverte ved at de forstår hverandres perspektiver (Carlie 2004). Dette innebærer å skape mening om de samme begrepene og utvikle en felles forståelse av kunnskap. På den måten hevder Carlie (2004) at man vil kunne tolke kunnskap på tvers av kunnskapsgrensene. Dette vil igjen kunne bidra til å bygge ned siloene som informant 6 og 1 trekker frem. Videre har ulike profesjoner ulike perspektiver på arbeidet og organisasjonen. Kunnskapsdeling mellom ulike profesjoner forutsetter derfor en utvikling av en felles forståelse av hvordan

arbeidsoppgaver skal løses. Dette gjøres gjennom å *transformere* kunnskap som et resultat av den felles forståelsen, samt å skape mening av de arbeidsoppgavene både en selv og andre er ansvarlig for (Bechky 2003). Ifølge Carlie (2004) er det å transformere kunnskap viktig for å oppmuntre til endring av egen samt andres praksis. Gjennom å sørge for at kunnskap blir overført, oversatt og transformert kan man legge til rette for at kunnskap deles på tvers av kunnskapsgrenser (Carlie 2004). På den måten kan man bygge ned siloer som hindrer kunnskapsdeling på tvers av ulike fagområder mellom forskjellige funksjoner.

4.5.3 Lederstøtte for kunnskapsdeling

Våre empiriske funn peker mot at det å støtte og legge til rette for kunnskapsdeling er en viktig lederoppgave. Lederstøtte for kunnskapsdeling innebærer at ledere på alle nivåer i organisasjonen må fokusere på å synliggjøre kunnskapsdeling som verdier for lederskap (Filstad 2016). Informant 6 og 2 forteller:

“Leading by example” er kjempeviktig. Du må også “walk the talk”. Når ansatte kommer med noe de ønsker å dele og lære bort, er det også viktig å sørge for at det blir anerkjent.” (Informant 6)

“Det å oppmuntre medarbeidere til å dele kunnskap tenker jeg er helt essensielt. Det er jo de som besitter den viktigste kunnskapen i organisasjonen og hvis de forteller meg noe, så lærer jo jeg masse av dem. Dette tenker jeg også er med på å utvikle mitt lederskap, fordi da får jeg en dypere forståelse av deres fagområde. Ved å dele kunnskap så lærer vi hverandre å kjenne og slik lærer jeg å forstå hva medarbeiderne mine er gode på. Da har jeg større mulighet for å gi de konstruktive tilbakemeldinger på deres fagområde. Om man får større grad av forståelse av hva medarbeiderne trenger å lære mer av, har jeg en større mulighet til å gi de den støtten de trenger. Da får man samtidig mulighet til å vise respekt for deres yrkesstolthet og viser også en ydmykhet fordi de mest sannsynlig kan mye mer om fagområdet enn meg.” (Informant 2)

Basert på våre funn er det viktig å gå frem som et godt eksempel og sikre samsvar mellom ord og handling for å støtte og legge til rette for kunnskapsdeling. Som leder er man en rollemodell for sine ansatte og da er det viktig å gå foran og vise vei. Slik kan ledere

synliggjøre kunnskapsdeling som verdier for lederskap (Filstad 2016). Informant 1 peker på viktigheten av å sørge for at de som ønsker å dele og lære bort blir anerkjent. Gjennom å utvise en støttende lederatferd og oppmuntre de ansatte til å dele kunnskap, vil man ifølge Filstad (2016) kunne øke kunnskapsdelingen. Basert på våre funn er det en bred enighet om at det å oppmuntre medarbeiderne til å dele kunnskap er helt essensielt, da det gir en dypere forståelse av deres fagområde samt hva det er medarbeiderne trenger å lære mer av. På den måten har lederen større mulighet for å gi den støtten som trengs, og dermed også oppmuntre til ytterligere deling. Gjennom å utøve en støttende lederatferd vil man også påvirke til at de ansatte ser verdien og viktigheten av å dele kunnskap (Filstad 2016).

På den ene siden kan ledere tilrettelegge for kunnskapsdeling ved bruk av systemer og interne plattformer, eller det kan tilbys kurs og trening. På en annen side er det viktig at medarbeiderne har tillit til at lederen har kunnskap om hvordan praktisk arbeid og mellommenneskelige relasjoner fremmer kunnskapsdeling (Filstad 2016). På bakgrunn av dette er det essensielt at lederstøtte og fasilitering ikke begrenses til systemer, kurs og trening. Samtlige av informantene mener at det må etableres ulike arenaer hvor de ansatte kan møtes fysisk og dele erfaringer og kunnskap med hverandre. Informant 7, 4 og 9 forteller:

“Jeg tror det faktisk er viktig at ledere etablerer ulike arenaer for akkurat det, for hvis ikke tenker jeg at det er vanskelig å reelt sett få det til. Det kan for eksempel være å arrangere en kick-off hvor man har en agenda, eller fagdager hvor man rett og slett møtes for å utveksle erfaringer, kunnskaper og eventuelt får påfyll utenfra.” (Informant 7)

“Vi har også avdelingsmøter hvor vi har fagtema. Det å utfordre enkelt medarbeidere til å fortelle om saker de jobber med tenker jeg er veldig verdiskapende. Disse avdelingsmøtene er jo noe ledelsen også kan bruke som verktøy fordi lederen da får medarbeideren til å dele.” (Informant 4)

“Det å skape arenaer hvor de ansatte kan møtes fysisk og dele kunnskap tenker jeg er viktig. Min oppfatning er at det ofte er lett å få ansatte til å dele kunnskap, men at det kanskje kan være vanskeligere å få dem til å ta kunnskapen innover seg.” (Informant 9)

Sitatene ovenfor tyder på at det å etablere arenaer slik som kick-off, fagdager og avdelingsmøter hvor de ansatte kan møtes fysisk, fremmer utveksling av erfaringer og kunnskaper. Imidlertid påpeker informant 9 at h*n opplever at det kan være lett å få folk til å lære bort, men at det kan være vanskeligere å få folk til å ta kunnskapen innover seg. Målet med kunnskapsdeling er å utnytte den kunnskapen som foreligger i organisasjonen på en best mulig måte og spille hverandre gode (Hinds et al. 2001). For å få til dette er det ikke bare viktig å dele kunnskap, men den kunnskapen som deles må også reflekteres over og bidra til å videreutvikle kompetansen som allerede ligger hos den enkelte. Samtlige av informantene mener at det å diskutere dilemmaer og problemstillinger fremfor et tema er en effektiv måte å stimulere til kunnskapsdeling. På den måten vil man kunne oppmuntre ledere og medarbeidere til å reflektere over kunnskapen samt anvende sin kompetanse på en effektiv måte for å løse problemet.

4.5.4 Motivasjon for kunnskapsdeling

Våre empiriske funn peker mot at medarbeidernes motivasjon til å dele kunnskap er viktig for læring og utvikling. Informant 11 utdyper:

“Noen ganger opplever jeg at enkelte medarbeidere vegrer seg for å dele av sin kunnskap. Dette tror jeg er fordi de er usikre på om kunnskapen deres er viktig eller riktig. Dette tenker jeg er veldig dumt med tanke på læring og utvikling, ikke bare for medarbeiderne selv, men også for meg og mitt lederskap. Når medarbeiderne deler kunnskap seg imellom, så bidrar jo det til at de får økt kunnskap. Og når medarbeiderne deler kunnskap med meg, så lærer jeg masse om deres fagområde og hvilken kompetanse de besitter, og slik får jeg et bedre utgangspunkt for å kunne lede dem bedre. Som leder blir min oppgave derfor å motivere medarbeiderne til å dele av sin kunnskap og få de til å se verdien av det å dele.”

(Informant 11)

Sitatet ovenfor tyder på at enkelte medarbeidere kan ha vanskelig for å dele av sin kunnskap som følge av usikkerhet på egen kunnskap og hvorvidt den har verdi for lederen. Dette kan trekkes paralleller til studier som viser at trygghet på egen kunnskap og ferdigheter påvirker hvorvidt man ønsker å dele kunnskap med andre (Cabrera et al. 2006; Filstad 2016). Ifølge

Filstad (2016) vil denne usikkerheten i mange tilfeller resultere i at medarbeiderne unngår viktige læringsarenaer som følge av redselen for å dele, og dermed utvikler man også mindre kunnskap, samt at følelsen av å ikke kunne bidra forsterkes. Informant 11 påpeker at en sentral lederoppgave derfor er å motivere medarbeiderne til å dele. Gjennom å motivere medarbeiderne til å dele kunnskap og sikre at de har tillit til hverandre og ledere som kunnskapskilder, hevder Filstad (2016) at medarbeiderne i større grad vil kunne se hvilken verdi dette utgjør for egen kunnskapsutvikling. På den måten kan lederen påvirke medarbeidernes motivasjon til å delta på viktige læringsarenaer, hvilket vil gi dem økt kompetanse og dermed også en større trygghet på egen kunnskap (Filstad 2004). Konsekvensen av dette er at medarbeiderne motiveres til å dele mer kunnskap med hverandre og med lederen, hvilket ifølge informant 11 vil ha positive ringvirkninger for lederens utøvelse av ledelse. Dette fordi lederen da vil få en bredere forståelse av medarbeidernes fagområde og kompetanse, og på den måten kan lederen tilrettelegge for en best mulig ledelse av den enkelte medarbeider.

4.6 Refleksjon

Informantene fremhever at refleksjon over eget lederskap er en grunnleggende forutsetning for læring. En av informantene trekker frem at gjennom å reflektere setter du erfaringer og eget lederskap på agendaen, og at det er avgjørende for fremtidige handlinger i lederrollen. Informant 12 sier følgende:

”Etter min mening er refleksjon helt avgjørende for læring. Uten refleksjon er det ingen læring. Du må reflektere over ting når du skal utvikle din leder og ledelsesatferd i møte med ulike situasjoner. Jeg prøver å reflektere over hva jeg skal gjøre mer av, gjøre mindre av, fortsette å gjøre eller slutte å gjøre.... og hvilke effekt det kan ha på meg og de jeg skal lede og oppgaven og resultatene vi skal oppnå.” (Informant 12)

Informant 7 argumenterer for at refleksjon er avgjørende i de fleste situasjoner, og trekker frem følgende:

“Refleksjon er viktig uansett hvilke situasjoner du er i. Refleksjoner bør du gjøre i forkant av en situasjon og i etterkant av en situasjon og at du reflekterer deg frem til hvordan du skal gjennomføre ting og finne løsninger. Jeg tror refleksjoner i etterkant, hvordan og hva du lærte

av ting er viktig. Så refleksjon er jo definitivt viktig i ledelse som i enhver annen situasjon. Dette er læring, for gjennomfører du bare ting på automatikk og ikke tenker på det i forkant eller etterkant, så vil du gjøre akkurat det samme neste gang. Så det har noe med kontinuerlig læring å gjøre.” (Informant 7)

I følge Filstad (2016) er refleksjon grunnlaget for læring og handling. Dette støttes av sitatene over, hvor blant annet informant 12 sier at uten refleksjon skjer det heller ingen læring. Refleksjon beskrives av av Raelin (2001) som å ta et skritt tilbake for å skape mening om hendelsene og erfaringene som en situasjon skaper. Sinclair (2007) trekker dette opp mot ledelse, og argumenterer for at gjennom å reflektere, stille spørsmål, vurdere og evaluere seg selv som leder vil fremme læring og utvikling hos den enkelte leder. Dette samsvarer med det informant 12 trekker frem om at h*n reflekterer over hva h*n skal gjøre mer og mindre av, fortsette å gjøre og slutte å gjøre. Dette er en form for selvrefleksjon, hvor lederen speiler erfaringer ut fra egen forståelse av hvem han eller hun er på jobb og i møte med kolleger. (Filstad 2016). Dette kan trekkes parallellt til det Filstad (2016) hevder om at lederen må ha evnen til å reflektere over eget lederskap for at praktisering av ledelse skal bli kontinuerlig utviklende. Refleksjon er også en forutsetning for å kunne lære av det en leder gjør i praksis (Filstad 2016)

Informant 7 legger vekt på at refleksjon er viktig i de fleste situasjoner. Informanten påpeker videre at refleksjonene bør gjøres i forkant, underveis og etterkant. Refleksjon kan også være ettertanke, hvor man vurderer hva som skjedde i en konkret situasjon (Filstad 2016). Et annet relevant punkt som trekkes frem er når en handling skjer på automatikk, og ikke reflekteres over, vil det samme skje neste gang. Dette samsvarer med det Filstad (2016) nevner om at i kjente og rutinemessige situasjoner skjer det sjeldent refleksjon og dermed ingen læring. Derimot er det i nye situasjoner at refleksjon er en forutsetning for å finne nye løsninger (Filstad 2016). Informant 7 anser det å reflektere over hvordan og hva du lærte som viktig. Dermed gir refleksjon bevissthet rundt egne læringsprosesser, samt muligheter for å lære av handlingene og erfaringer (Filstad 2016). Boud m. fl (2006) mener at det å reflektere over erfaringer er det viktigste. Det er på den måten refleksjon kobler læring i erfaringer gjennom arbeid. Vår funn støtter dette, hvor flere av informantene har nevnt at gjennom å reflektere får du læring ut av erfaringer. Informant 11 forteller:

”Du lærer av egne erfaringer. Du lærer av gode erfaringer og dårlige erfaringer. Men når du skal drive med læring må du gjøre det konkret; Hva fungerte, hvorfor fungerte det og hvilke effekt hadde det. Og igjen hvilke effekt hadde det på meg, de du er i relasjon med og jobber med og resultatet. Eller motsatt; Hva var det som ikke fungerte, hva bør vi gjøre bedre neste gang og hva slags effekt vil det ha meg, de du er i relasjon med og jobber med, og resultatet. (Informant 11)

Informant 11 trekker frem når h*n har ledet nedbemanningsprosesser i organisasjonen har refleksjon vært avgjørende for læring:

”Vi har drevet med flere kraftfulle nedbemanningsprosesser i organisasjonen. Da var det ekstremt viktig å reflektere over den prosessen vi hadde rundt den nedbemanning i forhold til to ting: 1) Hvordan skal vi gå videre med de som er igjen og holde motivasjonen oppe og 2) Selv om ingen situasjoner er like, men når vi skal stå fremfor en liknende situasjoner igjen og nye runder; hva var det vi tok med av læring og erfaring over hva vi lyktes med i den nedbemanningen og omstillingen vi der gjorde” (Informant 11)

Videre forteller informanten at hensikten med læring og refleksjon er å fortsette med det som fungerer eller endre på det som ikke fungerer. Deretter ta med seg de erfaringene over i neste situasjon. Dette kan trekkes opp mot refleksjonsprosessen som kjennetegnes ved gå tilbake til erfaringen, være oppmerksom på hva skjedde samt evaluere erfaringen på nytt (Filstad 2016). Flere studier viser at refleksjon og erfaringslæring øker lederens evne til å lære av sine erfaringer (DeRue & Wellman 2009). Et annet relevant punkt som informant 11 påpeker er at en hver situasjon er unik og en ny situasjon vil være ulik, og dermed er det ikke sikkert at du gjør det på samme måte. Imidlertid at du tar med deg den nye erfaringen og lærer av det. Filstad (2016) argumenterer for at hvis refleksjon skal gi læring bør det være en del av arbeidsprosessene. Dette fordi refleksjon og dermed læring er styrende for handlinger og praksis.

4.6.1 Tid som barriere for refleksjon

På den ene siden fremgår det tydelig av funnene og analysen over at refleksjon er avgjørende for læring. På den andre siden forteller to av informantene at de sjeldent har tid til refleksjon.

Informant 8 og 3 forteller:

”Jeg tror jo at refleksjon er kjempeviktig og så er min erfaring at jeg aldri setter av tid, eller har tid til det. Nå har jeg en hund som drar meg ut i skogen hver kveld og da merker jeg at mye sånne tanker kommer fordi jeg er alene i skogen, men det er jo ubevisst. Jeg må bli flinkere til å sette av tid...” (Informant 8)

”Jeg tror det er veldig viktig. Så tror jeg at jeg er veldig dårlig til det. Jeg kunne ønske at jeg var bedre på det, og var mer strukturert på det. Man reflekterer sikkert en del ubevisst også, og ikke bare gjennom å sette seg ned hver fredag kl 15.00 for å reflektere. Det er jo noen som gjør det, og setter av tid til det refleksjon i kalenderen og noterer seg ting. Det er sikkert kjempebra, men jeg får ikke det til. Men jeg reflekterer når jeg er ute å går eller trener og får ting litt på avstand.” (Informant 3)

Sitatene over viser at informantene ikke tar seg tid til å reflektere like mye som de ønsker.

Bakgrunnen for dette er at timeplanen fyller seg raskt opp, og tiden ikke strekker til.

Hverdagen til en leder er ofte hektisk, og krever ofte raske avgjørelser. En leder må hele tiden handle, og dermed kommer behovet for refleksjon gjerne i bakgrunnen (Haaland og Dale 2005). Dette kan i følge Mintzberg (2009) begrense lederens muligheter for å lære av egne erfaringer. I likhet med tankene informant 3 og 8 deler, er det nok flere ledere som kjenner seg igjen i dette. Colbjørnsen (2004) viser til en stor AFF undersøkelse blant norske ledere som viser at færre en 20 prosent av ledere tar seg tid til personlig refleksjon. Imidlertid påpeker begge informantene at de reflekterer ubevisst. Sett i sammenheng med hvor viktig refleksjon er for å fremme læring, blir spørsmålet om en leder har råd til å la være (Strand, 1992).

4.6.2 Refleksjon med andre

Flere av informantene trekker frem viktigheten av å reflektere sammen med medarbeidere og andre lederkolleger. Informant 2 trekker frem at når du utøver ledelse så leder du noen og hvis

du skal lede noen så er det i samspill med dem du leder. Da må også refleksjonene være i samspill med dem du leder. Informant 6 deler dette synet med følgende utsagn:

“Refleksjon fremmer læring i laget. En annen måte er jo å sørge for å dele refleksjoner med andre ledere, også de som er i lederlaget jeg er en del av. Det er en viktig del av læring, at man faktisk tar seg tid til å reflektere over “okey, hva gikk bra her, hva kunne vi gjort annerledes, hvordan skal vi gjøre det neste gang”. Så det å være litt bevisst ta seg tid til lederskap refleksjoner innimellom er viktig.” (Informant 6)

Videre forteller informantene hvordan refleksjon sammen med andre kan fremme læring.

Informant 2 og 11 forteller:

” I tillegg spørre andre, både mine medarbeidere og kollegaer, om hvordan jeg oppfattes, hva de ville gjort i den situasjonen og faktisk snakke med andre for å få til noe og få andres perspektiver. Refleksjon kan bryte ned alle disse monstrene som kan gjøre en destruktiv. Enten ved å bryte en ned eller å bygge en for mye opp, de tar man jo livet av ved samtaler og refleksjon med andre. Da får man også vite litt mer om verden fungerer og hvordan andre har det. Det gjør det også lettere å forstå andre mennesker ved å reflektere med dem, og ikke bare prate med de.” (Informant 2).

”Gjennom å få andres perspektiver og erfaringer rundt en situasjon eller arbeidsoppgave. Du skaper egentlig bare en bredere forståelse for hva, hvorfor og hvordan, tenker jeg - i lederrollen.” (Informant 11)

Funnene viser at refleksjonene bør være i samspill med dem som ledes. Dermed flyttes fokuset fra refleksjon som en individuell prosess, til betydningen av at refleksjon må skje gjennom dialog og sosiale og kulturelle relasjoner (Filstad 2016). Smither m. fl (2003) mener fordelene med å reflektere sammen med andre er at egne perspektiver utfordres, og at man får tilgang på andres perspektiver. Dette samsvarer med sitatet til informant 11 som mener refleksjon med andre fremmer læring gjennom å få andres perspektiver og erfaringer knyttet til en situasjon eller arbeidsoppgave. Dette synet støttes av informant 2, som legger vekt på å få medarbeidere og leder kollegers perspektiver på hvordan h*n oppfattes og hva de selv ville gjort i tilsvarende situasjon. Gjennom å sette ord på hendelser og drøfte dem med andre vil

det bidra til at lederen ser situasjoner fra et nytt perspektiv og trekke mer bevisst lærdom ut av erfaringene (Haaland og Dale 2005). Dette støtter informant 8 med følgende sitat:

“.. Ved å reflektere sammen og kommunisere, ”tenke høyt” og utveksle perspektiver vil en leder få tak i nyttig informasjon og kunnskap fra sine medarbeidere. Ved å reflektere rundt en beslutning eller rundt en endring som er gjort, så skaper du bare rett og slett en dypere forståelse for, og igjen en arena hvor folk kan reflektere og lære av hverandre. Det blir litt sånn; “åj, det var smart, det tenkte jeg ikke på. det skal jeg gjøre neste gang” ... men det da må en leder være åpen for andres tanker og ideer, og at det skal være rom for at den du reflekterer med skal kunne fortelle sine refleksjoner” (Informant 8)

Et annet relevant punkt som trekkes frem av sitatet over er viktigheten av dialog i refleksjon. De ansatte i en organisasjon har muligheter til å reflektere gjennom å tenke og handle i samspill med hverandre (Filstad 2016) Informant 8 forteller at gjennom å kommunisere, ”tenke høyt” og utveksle perspektiver vil en leder få tak i nyttig informasjon og kunnskap fra sine medarbeidere. Videre legger informanten vekt på viktigheten av at lederen er åpen for andres tanker og ideer, og at det skal være rom for at den du reflekterer med skal kunne fortelle sine refleksjoner. Dette samsvarer med Spinelli (1989) forutsetninger for dialog; være mindre opptatt av egne ideer og etablere åpenhet for nye erfaringer, la andre beskrive sine refleksjoner og behandle alt som blir sagt som like viktig. I lys av dette vil dialog være et viktig hjelpemiddel for refleksjon og dermed læring og kunnskapsdeling (Filstad 2016). Læring som skjer på arbeidsplassen skjer kontinuerlig gjennom å løse arbeidsoppgaver forankret i sosial praksis, hvor refleksjon er en forutsetning for utvikling av ny kunnskap og endring (Filstad 2016). Vi tolker funnene i den retning at gjennom at ledere og medarbeidere reflekterer, utveksler meninger og erfaringer gjør at de sammen kan utforske og finne løsninger. I tillegg vil de få andres perspektiver, noe som kan sette i gang en tankeprosess og læringsprosess hos lederen som kan føre til endring i atferd.

5.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har vi undersøkt problemstillingen: *Hvordan lærer ledere ledelse?*

Funnene viser at ledelse er et komplekst fenomen, som både forstås og praktiseres på ulike måter. Lederens forståelse vil igjen påvirke hvordan ledelse læres og utvikles. Til tross for at ledelse forstås på ulike måter er det et tydelig aspekt som går igjen; ledelse er ikke et enkeltpersonsfenomen. Det skjer i samspill med andre. Det legges vekt på den sosiale prosessen, utvikle relasjoner med medarbeidere og skape resultater sammen. Dette speiler også hvordan ledere lærer ledelse.

Ledelse læres gjennom å praktisere ledelse i den konteksten lederen er i til daglig. Det vil si på arbeidsplassen, og i sosial interaksjon med medarbeidere og andre ledere. Ledernes viktigste læringsarenaer er de uformelle: praktisere ledelse, observere, kommunisere og praktisere sammen med andre. En leder lærer gjennom å praktisere ledelse, kaste seg ut i det, prøve og feile, og løse sine lederoppgaver. Gjennom eksperimentering, erfaring og praksis tilegner lederen seg personlig og taus kunnskap om hvordan ledelsesarbeidet faktisk bør gjøres. Begrepet ”øvelse gjør mester” gjør seg gjeldende. Et annet relevant punkt er at ledere lærer gjennom å observere andre ledere, spesielt i starten av lederkarrieren. Observasjoner og praktisering med kunnskapsrike ledere og medarbeidere er viktige kilde til taus kunnskap. Gjennom å observere dårlig og god lederatferd, plukker de opp og lærer ting som er relevant i sin ledelsespraksis. Det kan være vanskelig for en leder å beskrive akkurat hva han eller hun gjør i sin ledelsespraksis. Verdien ligger i å kunne observere andre ledere og dermed lære av det. Ledelse læres også gjennom å kommunisere, diskutere og praktisere sammen med andre.

Videre lærer ledere ledelse på formelle læringsarenaer, men sett i forhold til uformelle arenaer er dette i begrenset grad. Ledelse kan ikke alene læres gjennom lederutdanninger og kurs. Dersom lederkurs skal ha noe læringseffekt må det være relevant for den sosiale og kulturelle konteksten hvor lederen praktiserer sin ledelse. Imidlertid vil eksplisitt kunnskap om ledelse gi lederen større forutsetning for å mestre lederrollen gjennom at den teoretiske kunnskapen anvendes i det daglige ledelse arbeidet. Dermed kan vi konkludere med at kunnskap og teorier om ledelse først får verdi når den benyttes i praksis. Med andre ord forutsetter det at den kunnskapen lederen har tilegnet seg gjennom formelle læringsarenaer anvendes på uformelle

arenaer i hverdagen. Denne kunnskapen vil utvikle seg over tid til kompetanse på å mestre ledelses arbeidet gjennom å anvende dette i praksis.

En annen viktig læringsarena er praksisfellesskap. Innad i praksisfellesskapet veksles det kunnskap samt at det kan være motiverende og nyttig deling av erfaringer. Interaksjonen mellom kompetanse og personlige erfaringer i et engasjerende miljø vil bidra til en dynamisk kunnskapsutvikling ved at man sammen reflekterer og «forhandler» frem kunnskap. Gjennom at den tilegnede kunnskapen formidles videre til ledere utenfor praksisfellesskapet, vil dette kunne påvirke til læring og utvikling hos lederen. Som leder er det viktig å oppfordre og initiere til praksisfellesskap som kunnskapskilder. Det innebærer å akseptere og støtte oppunder praksisfellesskap, slik at de kan nå sitt fulle potensial. Videre kan lederen tilrettelegge for formelle praksisfellesskap. Slik åpnes det for kommunikasjon og kunnskapsdeling mellom ulike nivåer og fagområder i organisasjonen. Ikke bare har dette positive ringvirkninger for lederens læring av ledelse, men på denne måten kan også lederen fremme et fokus rettet mot læring og utvikling i organisasjonen.

Et annet relevant punkt er at det å dele erfaringer og kunnskap med både medarbeidere og ledere er viktig for å oppnå læring og utvikling. Gjennom kunnskapsdeling kan man få nye perspektiver og tilegne seg ny kunnskap, hvilket påvirker hvordan lederen selv utøver ledelse. Ofte besitter medarbeiderne den viktigste kunnskapen i organisasjonen, og derfor er det viktig at medarbeiderne deler av sin kunnskap med lederen. På den måten vil lederen få en bedre forståelse av medarbeidernes kompetanse. Dette gir lederen insentiver til å tilrettelegge kunnskapsdelingen slik at den bidrar til videreutvikling i kompetanse. Slik dannes grunnlaget for læring og utvikling for den enkelte medarbeider, men også for lederens utøvelse av ledelse. I tråd med dette er det viktig at lederen kontinuerlig sikrer og ivaretar en felles forståelse og mål for kunnskapen og kompetansen som skal utvikles.

For å fremme kunnskapsdeling er det imidlertid viktig at lederen skaper og etablerer et kulturelt læringsklima. Videre vil bevisst bruk av organisatoriske strukturer samt det å vektlegge kunnskapsdeling som en viktig verdi for lederskap, påvirke til kunnskapsdeling på tvers av ulike fagområder mellom forskjellige funksjoner. Gjennom å synliggjøre verdien av kunnskapsdeling, vil lederen også kunne motivere medarbeiderne til å dele kunnskap. Avslutningsvis må det etableres tillit mellom medarbeidere og ledere. Tillit danner selve

grunnlaget for i hvilken grad man er villige til å dele av sin kunnskap. En sentral lederoppgave blir derfor å gå foran som kunnskapsbygger og tilrettelegge for at det knyttes sterke bånd internt i organisasjonen.

Så langt kan vi oppsummere at ledelse læres gjennom å praktisere og samhandle med medarbeidere og andre ledere. Samtidig vil vi understreke at refleksjon er grunnlaget for læring og handling. Det er avgjørende for å kunne lære av det lederen gjør i sin ledelsespraksis og for at det skal bli kontinuerlig utviklende. Det handler om å ta et skritt tilbake for å skape mening om hendelsene og erfaringene som en situasjon skaper. Gjennom at lederen reflektere i forkant, underveis og i etterkant av en situasjon vil det fremme læring. Basert på dette vil lederen kunne fortsette med det som fungerer bra eller endre på det som ikke fungerer. Deretter ta med seg de erfaringene over i neste situasjon. Det å reflektere sammen med medarbeidere eller lederkolleger fremmer også læring. Gjennom å utveksle meninger og erfaringer gjør at man sammen kan utforske, finne løsninger og endre etablert praksis. I tillegg vil det å få andres perspektiver kunne sette i gang en tankeprosess og læringsprosess hos lederen som kan gjøre at ledelsespraksisen endres. Utfordringen er at lederens hverdag ofte er hektisk, og dermed er det flere ledere som ikke tar seg tid til å reflektere like mye som de ønsker. Sett i sammenheng med hvor viktig refleksjon er for å fremme læring, blir spørsmålet om en leder har råd til å la være.

5.1 Kritikk til egen oppgave

Først og fremst vil vi rette kritikk mot antall temaer innenfor læring. Da det eksisterer svært mye forskning innen feltet, anså vi det som viktig å dekke en rekke temaer for å få en helhetlig forståelse av hvordan ledere lærer seg ledelse. Underveis i prosessen opplevde vi likevel at vi hadde tatt oss litt vann over hodet. I lys av dette, ville vi til en annen gang begrenset oppgaven til å omfatte noen utvalgte temaer innenfor læring, slik at prosessen ville blitt mer overkommelig. For eksempel kunne vi kun fokusert på læringsarenaer eller kunnskapsdeling, og gått mer i dybden på det utvalgte temaet. Etter å ha arbeidet jevnt og trutt med denne masteroppgaven er det tydelig for oss at hvert enkelt tema kunne fortjent en egen masteroppgave. Det er mye interessant teori og forskning innenfor hvert av temaene, og det kunne derfor vært interessant å fordype seg mer i ett eller to av temaene, fremfor alle

sammen. Videre vil vi påpeke at noen av temaene og teoriene går inn i hverandre, noe som har medført til at vi gjentar oss selv gjennom oppgaven.

Ettersom vi benyttet oss av dybdeintervjuer, hadde vi ferdigstilt intervjuguiden i forkant av intervjuene. På den måten sørget vi for å stille informantene spørsmål i henhold til hvert enkelt tema i oppgaven. Under intervjuene opplevde vi imidlertid at spørsmålene våre ikke var spesifisert godt nok. Det resulterte dermed i at informantene hadde en tendens til å snakke seg bort. På den måten opplevde vi å få mye overflødig informasjon. Til en annen gang ville vi derfor sørget for å utforme mer konkrete spørsmål. I tillegg ville vi sørget for å styre samtalen mer, slik at den innsamlede dataen ville blitt mer presis. På den måten kunne vi spare oss for mye tid og dermed også frigjort ressurser til andre deler av oppgaven. Til tross for at det var en svært tidkrevende og strevsom prosess å sortere ut relevant og nyttig data, endte vi til slutt opp med rikelig og spennende datamateriale for å kunne svare på problemstillingen.

5.2 Forslag til videre forskning

I denne masteroppgaven har vi undersøkt hvordan ledere lærer ledelse. På bakgrunn av en økende endringstakt stilles det stadig høyere krav til lederrollen og lederens utøvelse av ledelse. Som følge av dette har vi grunn til å påstå at lederrollen og kravene til ledelse også vil kunne endres over tid. Vi mener derfor at det kunne vært interessant å utføre en ny kvalitativ undersøkelse noen år frem i tid. Dette for å undersøke hvorvidt de samme elementene fremdeles er gjeldende, eller om det er andre elementer som vil få betydning for læring av ledelse.

Videre vil vi foreslå å utføre en kvantitativ undersøkelse, hvor man sender ut en spørreundersøkelse til et større utvalg for å kunne generalisere svarene. På den måten styrkes også forskningens validitet og reliabilitet. Under kvantitativ forskning tar ofte utgangspunkt i funn fra tidligere forskning for å utvikle samt teste ulike hypoteser. Som datainnsamlingsmetode er ikke dybdeintervjuer egnet for å foreta en statistisk generalisering. Imidlertid vil en kunne bruke funnene til å utforme spørsmål til en kvantitativ spørreundersøkelse. Det kunne da vært interessant å sende ut en spørreundersøkelse til førstegangsledere og ledere med lengre ledelseserfaring, for å undersøke forskjeller i oppfattelse og erfaring tilknyttet hvordan ledelse læres.

6.0 Referanseliste

- Abrams, L.C., R. Cross, E. Lesser og D.Z. Levin. 2003. Nurturing Interpersonal Trust in Knowledge-Sharing Networks. *Academy of Management Executive* 17 (4): 64-77.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Arnulf, J.K. 2020. *Hva er ledelse?* 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Askheim, Ola Gaute Aas og Tor Grenness. 2008. Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag. Oslo: Universitetsforlage
- Becky, B. 2003. Creating Shared Meaning Across Occupational Communities: An Ethnographic Study, *Organization Science* 14 (3): 312-330.
- Bass, B. M.1990. From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-32:
[http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Blake R.R og Mouton, J.S 1985. *The Managerial grid*. Houston: Gulf Publishin
- Bower, G.H og Hilgard, E.R. 1981. *Theories of Learning*. 5 utg. The century Psychology & series. Engelwood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Boud, D. og J. Garrick. 1999. *Understanding Learning and work*. London: Routledge
- Boud D., P. Cressy og P. Docherty. 2006. *Productive Reflection at Work: Learning for Change Organizations*. London: Routledge.

Carlile, P.R. 2004. Transferring, Translating and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science* 15 (5): 555-568.

Crossan, M.M., C.C. Maurer og R.E. White. 2011. Reflection on the 2009 AMR Decade Reward: Do We Have a Theory of Organizational Learning? *Academy of Management Review* 36 (3): 446-460.

Collin, K. 2002. Developing Engineers Conceptions of Learning at Work. *Studies in Continuing Education* 24 (2): 133-152.

Cook, S.D.N. og S. Brown. 1999. Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science* 10 (4): 381-400.

Cunliffe, A og Wilson, J. 2017. Can leadership be taught? I Storey, J m.fl *The Routledge Companion to Leadership*. 1 Edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Colbjørnsen.T. 2004.*Ledere og lederskap. AFFs lederundersøkelse*. 1 utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Macmillian.

Drucker, P. 1993. *The New Society: The Anatomy of Industrial Order*. Piscataway, NJ: Transaction Publisher.

Johnsen, E. (1984). *Operational ledelseslære*. København: Nyt Nordisk Forlag.

Elkjær, B og Wahlgren, B .2006. Organizational Learning and Workplace Learning — Similarities and Differences. *Learning, Working and Living (pp.15-32)*. New York: Palgrave McMillan

Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. British Journal of Educational Psychology 70 (Pt 1)(1):113-36):
DOI:[10.1348/000709900158001](https://doi.org/10.1348/000709900158001)

Filstad, C. (2010). Suksesskriterier for etablering av sterk læringskultur. *Magma*, 3. <https://old.magma.no/suksesskriterier-for-etablering-av-sterk-laeringskultur>

Filstad, C. 2014. *Hvordan lykkes med kunnskapsdeling*. Lesedato: 8.04.2022
<https://www.dagensperspektiv.no/synspunkt/cathrine-filstad/hvordan-lykkes-med-kunnskapsdeling>

Filstad, C. 2004. How Newcomers Use Role Models in Organizational Socialization. *Journal of Workplace Learning* 16 (7): 396-409.

Filstad, C. 2016. *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Filstad, C. 2017. *Ledelse læres mens du leder*. Lesedato: 8.04.2022:
<https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2017/11/ledelse-laeres-mens-du-leder/>

Filstad, Cathrine. 2020. *Politiledelse som praksis*. 1. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Gotvassli, Kjell Aage. 2020. *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gripsrud, G. Olsson, U og Silkoset, R. 2016. *Metode og datanalyse*. 3 utgave. Oslo: Cappelen Damm AS

Garrick, J. 1998. Informal Learning in Corporate Workplace. *Human Resource Development Quarterly* 9 (2): 129-144.

Gherardi, S. 2006. Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning. Malden, MA: Blackwell.

Gripsrud, Geir og Olsson, Ulf Henning og Silkoset, Ragnhild. 2018. *Metode og datanalyse*, 3 utgave. Oslo, Cappelen Damm AS

Gjerde, S. 2017. Lederutvikling. I Johansen, O og Sætersdal, H. 2017. *HR og personalledelse*. Fagbokforlaget: Bergen.

Hinds, P.J., M. Patterson, og J. Pfeffer. 2001. Bothered by Abstraction: The Effect of Expertise on Knowledge Transfer and Subsequent Novice Performance. *Journal of Applied Psychology* 86: 1232-1243.

Haaland, F og Dahle, F. 2005. *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*. 1. Utgave. Gyldendal Akademiske: Oslo.

Illeris, K. 2012. *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ipe, M. 2003. Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review* 2 (4): 337-359.

Irgens, E.J. & Wennes, G. 2011. *Kunnskapsarbeid. Om Kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Illeris, K. 2007. *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. København: Roskilde universitetsforlag.

Jennings, C. 2011. *Through the 70:20:10 Looking Glass*. <http://charles-jennings.blogspot.co.uk/2011/12/through-702010-looking-glass.html> (Lesedato: 07.04.22)

Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen og Per Arne Tufte. 2016. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Abstrakt forlag

Janis, I.L. (1972). *Victims of Groupthink. A Psychological Study of Foreign-Policy Decisions and Fiascoes*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning; experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D.A. (1996). Management and the learning process. I K. Starkey (red.), *How Organizations Learn*. London, England: International Thomson Business Press.

Kuhn, T.S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Krogh, G. von., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling Knowledge Creation*. New York: Oxford University Press.

Krumsvik, R.J. 2015. *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. 1 utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Karp, Tom. 2019. *God ledelse: hva ledere gjør i praksis*. 1 utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann. 2009. *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4. utgave. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Kempster, K. 2009. *How Managers Have Learnt to Lead: Exploring the Development of Leadership Practice*. Basingstoke : Palgrave Macmillan

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: fagbokforlaget.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lai, L. 2021. *Strategisk kompetanseledelse*. 4. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Laursen, K., og Salter, A. 2006. *Open for Innovation: The Role of Openness in Explaining Innovation Performance among UK Manufacturing Firms*. *Strategic Management Journal*, 27, 131-150. <https://doi.org/10.1002/smj.507>

Lombardo, M og Eichinger, R.W. 1996. *The career architect development planner*. Minneapolis: Lominger.

McCracken, G.D. 1988. *The Long Interview*. Newbury Park: Sage.

Moxness, P. 2012. *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet. Pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og i praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxness.

Martinsen, Øyvind Lund. 2009. *Perspektiver på ledelse*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Mintzberg, H. 2009. *Mintzberg om ledelse. Den danske utgave af Henry Mintzbergs "Managing"*. København: Lindhardt og Ringhof.

Northouse, P.G. 2007. *Leadership: Theory and practice*, 4th ed. Sage: Thousand Oaks, CA

Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation* (2.utg.). New York: Palgrave Macmillan.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.

Næss, Hans Erik. 2017. *Metodebok for kreative fag. Kap: Forskningsetikk-prinsipper og praksis*, Oslo: Universitetsforlaget, s 20-30

NESH. *Forskningsetikk*. Lesedato 25.04.2022:
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

NSD. *Personverntjenester*. Lesedato 18.03.2022:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

Polanyi, M.1966. *The tacit Dimension*. New York: Doubleday

Ruud, Glenn. 2021. *Kompetanseutvikling som virker: Fra læring til implementering*. 1 utgave. Universitetsforlaget.

Ruyter, Knut W. (red.) (2003). *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Raelin, J .2001. Public Refection as the Basis of Learning Management Learning 32(1):11-30

Ryen, A. 2001. *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbeider*. København: Forlaget Klim.

Sfard, A.1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2): 4-13.

Schön, D.A .1983. *The Reflective practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions*. New York: Basic Books

Sinclair, A. 2007. *Leadership for the disillusioned moving beyond myths and heroes to leading that liberates*. 1. utgave. Crows Nest N.S.W: Allen & Unwin.

Sund, B. 2019. *Typisk norsk å være (selv)god*, 1 utgave. Oslo: Cappelen Damm AS

Strand, T. 1992. *Ledelse kan læres*. Oslo: Bedriftsøkonomenes forlag.

Smither, J.W. London, M.,R, Vargas,Y. og Kucine, I.(2003): “Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A Quasiexperimental field study”. *Personnel Psychology*. 56(1): 23-44.

Spinelli, E. 1989. *The interpreted world: An introduction to phenomenological psychology*. Sage Publications, Inc.

Tsoukas, H. 2003. *Do we really understand tacit knowledge?* M. Easterby-Smith, M. A. Lyles, eds. *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Blackwell, Oxford, UK, 410–427

Tjora, Aksel Hagen. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 3 utgave. Oslo, Gyldendal akademisk

Tagliaventi, M og Mattarelli, E. 2006. *The role of networks of practice, value sharing, and operational proximity in knowledge flows between professional groups*. Human Relations 59(3):291-319.

Vanebo, J. 2017. *Ledelse og ledelsespraksis i det offentlige: Veikart til ledelseslisens*. 1 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Wang, S. og R.A. Noe. 2010. Knowledge Sharing: A Review for Future Research. *Human Resource Management Review* 20: 115-131.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Wadel, Cato. 2008. *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget

Van Woerkom, M. og Croon, M. 2002. Operationalising critically reflective work behaviour . *Personnel Review*, 37, 317-333.

Wenger, E. 2003. *Communities of Practice & Social Learning System*. I: D Nicolini, D. Yanow og S, Ghardi. *Knowing in Organizations: A practice based approach*. Armonk, NY: M.E Sharp.

Wenger, E., McDermott, R og Snyder, WM. 2002. *Cultivating communitites of Practice: A guide to Managing Knowlede*. Boston: Harvard Business Scholl Press.

Yukl, Gary. 2013. *Leadership in organizations*. 8th edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.

7.0 Appendiks

Vedlegg 1.

Intervjuguide – «Hvordan lærer ledere ledelse?»

På starten av intervjuet vil vi opplyse om følgende: Presentasjon av oss selv og oppgaven, hva intervjuet skal brukes til, lydopptak, anonymitet, og etiske hensyn.

Tema A – Oppvarmingsspørsmål:

- Kan du fortelle litt om din bakgrunn? Studieretning?
- Når ble du leder for første gang?
- Hva motiverer deg ved ledelse/ Hvorfor ønsket du å bli leder?

Tema B – Generelt om ledelse:

- Hva innebærer ledelse for deg?
- Hvordan mener du ledere lærer seg ledelse? Gi eksempler.
- Hvordan opplevde du å bli leder for første gang?
- Hvordan lærte du selv å bli den lederen du er i dag? Gi eksempler.
- Hva er den «riktige» holdningen en bør ha for å lære ledelse?

Tema C – Læringsarenaer:

- Har du tatt noen form for formell lederutdanning / lederutviklingskurs? I så fall, hva lærte du der?
- I hvilken grad føler du at du får brukt den kunnskapen i ditt daglige arbeid? Gi eksempler.
- Hva legger du i uformell læring? Hvordan foregår dette? (Arbeidsplassen)
- Hva mener du er de viktigste læringsarenaene/ læringssituasjonene for en leder? (på en arbeidsplass)
- Hvordan kan du som leder legge til rette for felles arenaer for læring?
- «Learning by doing» er et kjent utsagn. Hva legger du i dette?

- I hvilken grad mener du praksis og erfaring har betydning for læring av ledelse?

Tema D – Refleksjon og tilbakemelding:

- I hvilken grad mener du refleksjon over egen ledelse er viktig for egen læring? I så fall, hvorfor?
- Hvordan kan det å reflektere over erfaringer sammen med andre påvirke ens egen læring?
 - o Felles refleksjon med medarbeidere?
 - o Felles refleksjon med ledere?
- Hvordan kan tilbakemeldinger fra fremme læring hos lederen? Hvorfor? Gi eksempler.
- Mottar du ofte tilbakemeldinger på hvordan du er som leder? I så fall, hva gjør du med tilbakemeldingene?

Tema E – Læring i samspill med andre:

- En leder lærer mye ledelse i relasjon med andre. Hvordan lærer man ledelse i samspill med andre medarbeidere? Gi eksempler.
- Hvordan lærer man ledelse i samspill med andre ledere (på tvers av ledelsesnivåene)? Gi eksempler.
- Hvordan kan ledere legge til rette for et godt samspill?
- Hva kan typiske hindringer for læring og utvikling være? Gi eksempler.

Tema F – Praksisfellesskap:

Innen en organisasjon dannes det ulike praksisfellesskap som følge av at individer har sammenfallende interesser og ønsker å dele samt utvikle kunnskaper innenfor ulike fagfelt.

- Hvilken holdning har du til slike praksisfellesskap, med hensyn til læring? Fordeler? Ulemper?
- Hvordan kan ledere legge til rette for praksisfellesskap som bidrar til kunnskapsutvikling og læring?

Tema G – Kunnskapsdeling:

- Har dere en kultur for å dele kunnskap internt i organisasjonen?
- Hvordan kan kunnskapsdeling påvirke læring?
 - o A) med medarbeiderne?
 - o B) med andre ledere?
- Hvordan kan ledere legge til rette for god kunnskapsdeling?
- Hvordan tar du som leder ansvar for egen læring?

Tema H – Avrundingsspørsmål:

- Er det noe mer du vil legge til?
- Er greit at vi kontakter deg på mail om det kommer opp andre spørsmål i etterkant?
- Vil du ha en kopi av det transkriberte intervjuet FØR oppgaven leveres?
- Ønsker du et eksemplar av forskningen når forskningen er ferdig?

Vedlegg 2.**Mail til informanter**

Hei,

Vi er to studenter ved «Master i ledelse» på Høyskolen Kristiania, og vi er godt i gang med vår masteroppgave. Interessen vår for ledelse er stor, og i den forbindelse ønsker vi å undersøke «*hvordan ledere lærer seg ledelse?*».

Metoden for prosjektet er kvalitativ, og datainnsamlingsmetoden er dybdeintervjuer med 12 ledere fra ulike bransjer. Intervjuet vil vare i ca. en time.

I korte trekk vil intervjuet dreie seg om hvordan du har lært og utviklet deg til å bli den lederen du er i dag.

Vi vil bla se på ulike læringsarenaer og lærings situasjoner (formell og uformell læring og arbeidsplasslæring), kunnskapsdeling og læring gjennom deltakelse og praksis.

Deltakelsen er frivillig, og samtykke om å delta kan trekkes tilbake når som helst uten å måtte oppgi noen grunn. Deltakere som intervjues vil bli anonymisert og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt

Prosjektet er godkjent av og blir veiledet av Cathrine Filstad, professor i ledelse som praksis, organisasjonslæring og kompetanseledelse ved Høyskolen Kristiania.

09.06.2022

6014
6040

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
X og X