

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

mai 2018

Utvikling av praksisfellesskap gjennom læring i et
lederutviklingsprogram

Mette Hamre

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

OsloMet - storbyuniversitetet

FORORD

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang, lærerik og krevende prosess. Gjennom masterstudiet, har jeg utvidet mitt perspektiv på læring i arbeidslivet, og fått innsikt i lederpraksisfellesskapets betydning for den enkelte leders læring.

Det har vært spennende og svært lærerikt å fordype seg i tema og faglitteratur om voksnes læring i praksisfellesskap. Studien har gitt meg nye innsikter og innfallsvinkler. Jeg har oppdaget nye sammenhenger i min egen livsverden gjennom Etienne Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap.

Jeg gikk høyt ut med metodetriangulering og samlet inn mye data – litt for mye kjente jeg på i perioder – og lurte på om jeg ville klare å få oversikt. Hadde det ikke vært for en velvillig arbeidsgiver og en uvurderlig støtte fra min mentor og kollega Harald Innbjør, ville jeg aldri kommet i mål. Jeg vil også takke min hovedveileder Ronny Sannerud som hjalp meg til å finne min identitet. Det har vært en ensom reise som megler mellom masterstudiets fokus på pedagogiske yrkesfagperspektiver, og egen kontekst om voksnes læring i arbeidslivet.

Jeg er også veldig takknemlig for at ledere og fabrikksejere lot meg observere sine aktiviteter på ledersamlinger, og delte sine opplevelser, erfaringer og tanker i intervjuene som studien er basert på.

Takk til venner og familie som har støttet meg og vist interesse for studien. Det har gitt meg ekstra motivasjon. Og jeg vet pappa at du ville vært stolt.

Sist men ikke minst, vil jeg takke min enestående og tålmodige mann Bjørgulv, som har holdt ut med en til tider frustrert og sliten deltidsstudent.

Tusen takk til dere alle!

Mandal, mai 2018

Mette Hamre

SAMMENDRAG

Målet med masteroppgaven har vært å tilføre ny kunnskap om lederutvikling av mellomledere i en industribedrift. Studien har fokusert på betydningen opplæringen har hatt for ledernes opplevelse av identitet, mestring og anvendelse av ny kunnskap i lederrollen. I lys av dette, har studien videre sett på utvikling av lederpraksisfellesskap. Grensekryssing mellom læring på samling og anvendelse på arbeidsplassen, er også belyst. Studien har utviklet innsikter om sosiale, menneskelige og organisatoriske prosesser.

Problemstilling som studien har besvart er: *Hvordan utvikles lederpraksisfellesskap i en industribedrift, gjennom mellomlederes læring i et lederutviklingsprogram?*

Studien har benyttet kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Empirien fremkom ved bruk av metodetriangulering med deltakende observasjon av tre ledersamlinger, fire gruppeintervju, og ti individuelle intervju av lederne og deres fabrikksejere. En felles hermeneutisk tolkningsprosess av alle intervju, tilførte studien et datamateriale med god intern konsistens.

Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap, har vært studiens hovedteori. Elementene i modellen; mening, identitet, praksis og fellesskap, fungerte hensiktsmessig som overordnede analysekategorier. De fire elementene i teorien er tett forbundet og gjensidig definert, noe som skapte utfordringer i drøftingen. Når praksis er i sentrum for læringen, er det naturlig at det ikke er absolutte skiller mellom de ulike kategoriene.

Hovedfunnene i studien, peker på at selv i et erfaringsbasert og praksisnært tilrettelagt program der lederne ser nytten av programmet, vil ikke læringen slå ut i full blomst. Det er produksjonsplanen som styrer. Fabrikkenes produksjonsorienterte læringsmiljø, ga lite tid og rom for refleksjon i mellomperioden. Dette medvirket til funnene om *overflatelæring* og *situert læring* i teamkonteksten. En slik enkeltkretslæring og manglende dybdeforståelse, fikk betydning for flere leders evne til å bruke lederverktøyene på egenhånd. Studiens tredje funn handlet om *vi-følelsen*. Denne ble utviklet gjennom ledernes gjensidige engasjement og meningsforhandling i forbedringsprosjektene, og i utvikling av ei lederhåndbok.

Forbedringsprosjektene fungerte som brobyggere mellom samlinger og arbeidsplass, og mellom praksisfellesskapene på arbeidsplassen. Operatører fikk bidra med større engasjement på nye måter. Dette skapte muligheter for individuell og kollektiv læring, utover de som deltok i programmet. Programmet har på den måten skapt ringvirkninger, og videreutviklet praksisfellesskapene i fabrikkene.

ABSTRACT

The development of communities of practice through learning in a leadership development program

The purpose of this master thesis was to contribute new knowledge about leadership development of mid-level managers in industrial companies. The study has focused on the importance of this learning process in the development of identity, self-efficacy and the application of newly acquired knowledge in the leadership role. The study has further discussed the development of communities of practice. Boundary crossing between learning through course attendance and application of the knowledge in the working place has also been highlighted. The study has developed insights into the social, human and organizational processes which affect the learning process.

The problem the study has answered is: *How are communities of practice developed in an industrial company, through the mid-level managers learning in a leadership development program?*

The study has made use of qualitative methodology with a phenomenological approach. The empirical dimension was generated using the triangulation of methods with participatory observation at three gatherings, four focus group interviews and ten individual interviews of the managers and their factory directors. A common hermeneutical interpretation process of all the interviews contributed to the study by adding data materials with good internal consistency.

Wenger's social learning theory about communities of practice has been the principal theory of this study. The elements in the model: meaning, identity, practice and communities functioned appropriately as executive analysis categories. The four elements in the theory are tightly connected and mutually defined, an aspect that created challenges in the discussion. When practice is at the center of the learning process, it is natural that an absolute division between these categories would not be clearly visible.

The main findings of the study point to the fact that even in experiential and practice-based programs, where the managers see the usefulness of the program, the learning process will not blossom fully when the daily routines take over and the production process takes the lead.

The factory's production oriented learning environment left little time and space for reflection in the intermediate period, and contributed to the findings of surface learning and situated learning in the team context. Such single-loop learning and the lack of in-depth understanding impacted the managers' abilities to use the management tools on their own.

The third finding was about the «we-feeling» that was developed through the managers' mutual involvement in the development of a manager manual and work with the improvement projects. The improvement projects worked as bridges between gatherings and the workplace, and between the communities of practice at the workplace. The operators contributed with increased enthusiasm in the communities in new ways. This created possibilities for individual and collective learning reaching beyond those who participated in the program. In this way, the program has created a ripple effect and further developed the communities of practice in the factories.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Abstract.....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon og begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Forankring av studien til yrkespedagogikkens egenart.....	3
1.3 Problemstilling og sentrale begreper.....	4
1.4 Egen faglig bakgrunn og forforståelse	7
1.5 Rapportens oppbygging	9
2 Om programmet.....	11
3 Læringsteoretiske perspektiver.....	15
3.1 Begrunnelse for valg av hovedteori	15
3.2 Læring	16
3.2.1 Voksnes læring	17
3.2.2 Overflatelæring og dybdelæring	18
3.2.3 Kompetansebegrepet.....	19
3.2.4 Refleksjon	20
3.3 Arbeidslivets læringsparadoks	21
3.4 Sosial teori om læring	22
3.4.1 Programmet i lys av Wengers sosiale læringsteori.....	24
3.4.2 Grensekryssing og transfer	27
3.5 Motivasjon og mestring.....	30
3.6 Makt	33
3.7 Oppsummering av teori.....	34
4 Forskningsdesign og valg av metode	35
4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	35

4.2	Begrunnelse for valg av metode.....	36
4.3	Valg av kilder	37
4.4	Anonymisering	38
4.5	Litteraturstudier	38
4.6	Dokumentstudier	39
4.7	Deltakende observasjon	39
4.7.1	Sortering og analyse av feltnotatene fra observasjonene.....	44
4.8	Intervju	45
4.8.1	Intervjuplan	45
4.8.2	Fokusgruppeintervju	46
4.8.3	Semistrukturerte individuelle intervju	52
4.9	Analyse av fokusgruppeintervju og individuelle intervju	55
4.10	Kvalitet i forskningsmetodene og datamaterialet.....	60
4.10.1	Reliabilitet (troverdighet)	60
4.10.2	Validitet (gyldighet).....	65
5	Presentasjon av empiri og drøfting av funn.....	67
5.1	Mening – Empiri og funn tilknyttet forskningsspørsmål 1	68
5.1.1	Relevans.....	68
5.1.2	Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 1	76
5.2	Identitet - Empiri og funn tilknyttet forskningsspørsmål 2.....	77
5.2.1	Væremåte	77
5.2.2	Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 2	83
5.3	Praksis - Empiri og funn tilknyttet forskningsspørsmål 3.....	84
5.3.1	Arbeidsmåte	84
5.3.2	Rammer.....	91
5.3.3	Tilrettelegging.....	96
5.3.4	Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 3	105

5.4	Fellesskap - Empiri og funn tilknyttet forskningsspørsmål 4	108
5.4.1	Samhandling	108
5.4.2	Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 4	111
5.5	Oppsummering av funn og drøfting av problemstilling.....	112
5.5.1	Oppsummering av funn	112
5.5.2	Drøfting av problemstillingen.....	114
6	Oppsummering og videre forskning.....	118
6.1	Videre forskning.....	121
6.2	Egne refleksjoner i etterkant av studien	122
7	Litteraturliste	124
Vedlegg 1	Godkjenning fra NSD	1
Vedlegg 2	Samtykkeskjema	2
Vedlegg 3	Oversikt over datainnsamlingen i studien.....	3
Vedlegg 4	Intervjuplan.....	4
Vedlegg 5	Observasjon 1 - samling 8	5
Vedlegg 6	Observasjon 2 - samling 9	6
Vedlegg 7	Observasjon 3 - samling 10 – avsluttende samling og eksamen.....	7
Vedlegg 8	Intervjuguide fokusgruppeinterju	8
Vedlegg 9	Intervjuguide fabrikksejere	9
Vedlegg 10	Intervjuguide ledere	10
Vedlegg 11	Undersøkelse - anvendelse lederverktøy.....	11
Vedlegg 12	Mål for programmet	12

1 INNLEDNING

1.1 INTRODUKSJON OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA

I de siste tiårene har det vært en stigende interesse for den samfunnsmessige betydningen av læring, med fokus på livslang læring og lærende organisasjoner (Kvale, hentet fra Lave & Wenger, 2003, s. 10). Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) introduserte i 2014 *læringslivet* som et begrep på livslang læring. Læring skjer gjennom hele livet; i utdanning, på arbeidsplassen, i fritiden og i organisasjonslivet (s. 7). I følge NHO, er norske arbeidstakere blant de beste i Europa på å lære gjennom arbeidet (NHO, 2014). Produktiviteten er bra, og kompetanse anses å være den viktigste enkeltfaktoren bak dette. Resultatene fra OECD¹ sin PIAAC²-undersøkelse om voksnes læring (2013), viser at Norge gjør det svært bra. NHO peker på at årsaken til dette kan være høyt læringstrykk, i et arbeidsliv som hele tiden må endre seg for å henge med i konkurransen (2014, s. 8). Andre faktorer som fremheves, er høy grad av tillit, og god kommunikasjon som gir selvstendige og produktive medarbeidere (s. 8). Mye av kompetansen tilegnes i arbeidslivet. Dette betyr at kompetanse er noe annet og noe mer enn utdanning. Det kan synes som om det norske arbeidslivet er en svært god arena for læring. I det daglige skjer læringen gjennom arbeidet, og i mer organiserte opplæringsløp. Dette kan være i fagopplæring, eller virksomhetsprogrammer der studentene jobber og studerer samtidig, og bruker prosjekter fra arbeidsplassen i studiene (NHO, 2014).

I 2017 la regjeringen fram en nasjonal strategi for kompetanse i arbeidslivet for perioden 2017-2021. Denne strategien setter livslang læring på dagsorden. Her kobles livslang læring til den kontinuerlige omstillingen som kreves i det norske arbeidslivet. Klimautfordringer og raske endringer i blant annet teknologi, vil utfordre arbeidslivet og skape nye muligheter og nye kompetansebehov (Regjeringen, 2017a). For å imøtekomme dette, trenger arbeidslivet ledere som kan lede og styre endringprosessene på en god måte. Lederne trenger kunnskap om utviklings- og endringprosesser, i tillegg til ferdigheter i oppgave- og relasjonsorientert ledelse (Kaufmann & Kaufmann, 2015).

Enkelte forskere hevder at mye av dagens ledertrening og lederutvikling generelt, benytter gamle modeller og tilnærminger som om organisasjoner er stabile og hierarkiske (Petrigliero, 2016). Det som råder er imidlertid ustabilitet, usikkerhet og hyppig behov for endring. Mange

¹ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

² PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies

av dagens lederutviklingsprogram fokuserer på det individualistiske. Forskere hevder vi trenger en bevegelse fra det individualistiske, til et lederskap som inkluderer sosial interaksjon. Ledere trenger å bli kjent med seg selv, først og fremst for å være gode ledere i møte med sine medarbeidere og kolleger. Her blir både ledere og medarbeidere sårbare, og trenger å trene på og være sammen om å løse problemer. I slike programmer er det svært viktig at ledere får øve, og får erfaringer før de reflekterer over egen praksis. Lederutvikling vil på den måten bringe mennesker sammen (Petrigliero, 2016).

Mer enn 60 års forskning, viser at lederskap er en kompleks interaksjon mellom leder, og det sosiale og organisatoriske miljøet (Day, 2001, s. 583). *Lederskap er en sosial prosess* som engasjerer alle i fellesskapet. Lederutvikling i dette perspektivet innebærer å bruke sosiale systemer, for å bygge forpliktelser blant medlemmene i et praksisfellesskap (Wenger, gjengitt etter Day, 2001). Denne komplekse interaksjonen og lederutviklingsprogrammets individualistiske fokus, er kanskje noe av årsaken til at programmene ikke har den effekten man ønsker (Martinsen, 2017). Nyere forskning peker på at lederutvikling kan være effektivt, under visse forutsetninger (Lacerenza, Reyes, Marlow, Joseph & Salas, 2017; Kuvaas & Dysvik, 2018). Det må være tilpasset virksomhetens behov, benytte blandede læringsformer inkludert praktisk trening. Programmet bør ha flere samlinger over lengre tidsrom, og inkludere både forretningsmessige kunnskaper og ferdigheter. I tillegg bør det inneholde trening i samspill- og relasjonsferdigheter med kolleger og øvrige medarbeidere (Kuvaas & Dysvik, 2018, s. 2). Lederutviklingsprogrammet som studeres i denne masteroppgaven, dekket flere av disse forutsetningene. Med bakgrunn i dette, var det ekstra interessant å studere dette programmet. Er oppfyllelse av ovennevnte forutsetninger tilstrekkelig for å få til ønsket effekt i en produksjonsbedrift? Hvordan opplevde de involverte lederne programmet med hensyn til mening, mestring og anvendelse av det lærte? Og hvilken betydning hadde programmet for lederfellesskapet? Studien har som intensjon å tilføre fagfeltet erfaringsbasert kunnskap, om den individuelle og kollektive læringen i et praksisnært lederutviklingsprogram. I tillegg er det interessant å studere hvordan rammene i produksjonsbedriften, kan påvirke læringen. Studien vil også tilføre de involverte fabrikkene kunnskap om tilrettelegging av læring på arbeidsplassen, og kursleverandør vil få innspill på hva som kan forbedres i programmet.

I de videre kapitlene, redegjøres det for studiens forankring i yrkespedagogikkens egenart. Deretter blir problemstilling og sentrale begreper presentert, og til slutt belyses eget faglig ståsted og forforståelse.

1.2 FORANKRING AV STUDIEN TIL YRKESPEDAGOGIKKENS EGENART

I dette kapitlet forankres studien til yrkespedagogikkens egenart, ved bruk av elementer fra programplanen for masterstudiet i yrkespedagogikk 2013-2017 (HiOA, 2017). Grunnfilosofi i lederutviklingsprogrammet som studeres, bygger på flere av disse yrkespedagogiske elementene. Lederutviklingsprogrammet (heretter kalt programmet), var praksisnært og forankret i ledernes arbeidsoppgaver, og de produksjonsprosessene de ledet. Innholdet var strukturert om sentrale oppgaver og utfordringer i deres virksomhet, og utviklingsarbeid i praksis. Lederne var del av ulike praksisfellesskap, der de samhandlet med sine medarbeidere i produksjonslinjene og med andre ledere på ulike samarbeidsarenaer. Hvordan de kommuniserte og samhandlet i sine driftsforbedringsprosjekter på arbeidsplassen, var sentral del av læringen i programmet. Ved bruk av Wengers (2004) sosiale læringsteori, belyses og utforskes hvordan lederne utviklet og mestret samhandling og kommunikasjon i sine lederpraksisfellesskap. Studien ser på sammenhengen mellom arbeid og læring, med ønske om å utvikle innsikt i sosiale, menneskelige og organisatoriske prosesser, som kunne medvirke til endringer på arbeidsplassen og i programmet. Kunnskapsutviklingen i studien er forankret i ledernes arbeidsplass, og dermed i arbeidslivet. Min arbeidserfaring fra industrien, er aktivt brukt i forståelsen og utviklingen av ny kunnskap. Gjennom kvalitative metoder som observasjon og intervju, er lærings- og samhandlingsprosesser i programmet blitt synliggjort, satt ord på, reflektert over, dokumentert, systematisert og drøftet. Studien har som mål å tilføre ny kunnskap om lederopplæring av mellomledere. I det inngår hvilken betydning opplæringen hadde for ledernes opplevelse av identitet og mestring i lederrollen, og utvikling av deres lederpraksisfellesskap. I tillegg vil studien gi innspill til fabrikkene, om hvordan læring i praksisfellesskapene kan videreutvikles.

Innholdet i programmet var tilrettelagt med utgangspunkt i medarbeidernes erfaringer fra arbeidslivet og egen arbeidsplass. Store deler av innholdet var beskrevet i boka Operativt lederskap (OPL) av Harald Innbjør og Jostein Kleiveland (2007). Studien har også satt søkelys på den didaktiske tilretteleggingen og arbeidsmåtene i programmet, og ledernes opplevelse av dette i lys av kunnskap fra relevant forskning og teori. Fokus i studien er læring i og av arbeid, gjennom mellomledernes egne opplevelser og erfaringer. Læringen foregikk og måtte forstås i en kontekst, og var avhengig av rammebetingelsene i fabrikkene. Disse organisatoriske forutsetningene for læring, blir også belyst i studien.

Dette kapitlet har redegjort for studiens forankring i det yrkespedagogiske feltet. I det neste blir valg av problemstilling, forskningsspørsmål og sentrale begreper knyttet til disse, presentert og begrunnet.

1.3 PROBLEMSTILLING OG SENTRALE BEGREPER

Programmet bygde på et konsept om erfaringslæring, med trening i praksis på arbeidsplassen i mellomperioden mellom samlingene. Det ble gjennomført virksomhetsinternt, og hadde en varighet på 15 måneder. Hovedfilosofien i programmet var at lederne identifiserte forbedrings- og utviklingsprosjekter knyttet til egen arbeidshverdag, som de jobbet med gjennom programmet. Samtidig trente de på ulike lederferdigheter innen kommunikasjon og samhandling. Disse kommunikasjonsmåtene ble etablert som lederverktøy, og samlet i ei OPL-håndbok (heretter kalt lederhåndbok). Som nevnt i innledningskapitlet, er det interessant å undersøke om det er mulig å finne ut hvilken betydning programmet hadde for ledernes lærings- og endringsprosesser, og for lederpraksisen på arbeidsplassen. Hvordan opplevde lederne programmet, og hva skulle til for at de anvendte det de hadde lært? Programmet forutsatte trening og utprøving på arbeidsplassen, men var dette nok for at programmet skulle lykkes med å skape ønsket utvikling av ledernes kunnskaper og ferdigheter på arbeidsplassen? Påstandene om hvordan «verden henger sammen», er basert på mine tidligere erfaringer fra andre lederutviklingsprogram. I disse programmene var læringen på ledersamlingene løsrevet fra ledernes praksis, og den nye kunnskapen var utfordrende å ta i bruk på arbeidsplassen. Læringsutbytte var også dårlig på grunn av manglende oppfølging fra overordnet leder etter gjennomført program. I masterstudien er det derfor interessant å undersøke fenomener om læring, og grensekryssing mellom samlinger og arbeidspraksis. Ved å studere programmet med vitenskapelige briller, er målet å fremskaffe evidens på hvordan programmet fungerte med tanke på opplevd læring, og nytteverdi for den enkelte leder og for lederpraksisfellesskapene. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling valgt:

Hvordan utvikles lederpraksisfellesskap i en industribedrift, gjennom mellomlederes læring i et lederutviklingsprogram?

I problemstillingen er det tre sentrale begreper som må utledes nærmere; *mellomledere*, *lederpraksisfellesskap* og *læring*. I det videre gis en kort beskrivelse av disse begrepene, mens en mer utdypende redegjørelse for studiens læringsteoretiske perspektiver gis i kapittel 3. Informasjon om programmet, er nærmere beskrevet i kapittel 2.

Mellomledere brukes som samlebetegnelse for de ulike lederne i programmet, og omfatter førstelinjeledere, avdelingsledere og fagledere. Siden 2/3 av lederne i programmet var mannlige, vil lederen omtales som *han* i rapporten. Den tradisjonelle førstelinjelederen eller arbeidslederen, er ofte rekruttert fra egne rekker, og har en faglig bakgrunn tilsvarende sine medarbeidere (Hansen & Voxted, 2012, s. 70). Førstelinjelederen er en mellomleder som har sitt utspring i håndverksprofesjonen. Han har som hovedoppgave å få daglig drift på arbeidsplassen «til å fungere gjennom faglig oppsyn, være ansvarlig for å tilrettelegge, planlegge og kontrollere arbeidet og ved å motivere, disiplinere og lede de ansatte» (Hansen & Voxted, 2012, s. 71, egen oversettelse). En førstelinjeleder i studien, var typisk en formann med fagbrev. Han hadde utpekt seg som en dyktig fagperson (operatør) som også var «god med folk». Basert på dette hadde han fått tilbud om lederjobb som formann, som er en arbeidende lagleder for et team med operatører. Foruten formennene, var de andre mellomlederne i programmet avdelingsledere og fagledere med høyskoleutdanning.

Mellomlederne inngikk i ulike *lederpraksisfellesskap*, både organiserte/formelle og uformelle. Studien vil se på hvordan de formelle praksisfellesskap ble utviklet blant mellomlederne, gjennom *læring* i programmet. Det er Christensens (2000) forståelse av læringsbegrepet som benyttes i studien. Denne samstemmer godt med den pedagogiske læringsplattformen for programmet om at: «Læring skjer i en sammenheng, er identitetsskapende gjennom øvelse og utøvelse i et praksisfellesskap» (Christensen, Shapiro & Kjær, 2000, s 24, egen oversettelse). Denne forståelsen passer også godt til hovedteorien i studien, som er Etienne Wengers teori om sosial læring i praksisfellesskap der den danske oversettelsen fra 2004 benyttes. Wengers teori om praksisfellesskap har en god knytning til læring på arbeidsplassen. Teorien er nærmere beskrevet i kapittel 3.4. Wengers sosiale læringsteorien bygger på fire komponenter; mening, identitet, praksis og fellesskap, som forskningsspørsmålene er bygd opp om. Siden studien innebærer vurdering av et læringsprogram, er Kirkpatrick's modell for vurdering av læringsprogrammer benyttet som rammeverk for forskningsspørsmålene. Her brukes den oppdaterte modellen fra Kirkpatrick partners (2018) som er tilpasset til eget forskningsarbeid.

Problemstillingen er dermed operasjonalisert i følgende fire forskningsspørsmål:

- 1) Hvilken mening opplever lederne at innholdet i programmet gir?
- 2) Hvilken mestringsopplevelse og tilhørighet gir programmet lederne?
- 3) Hvordan opplever lederne at de anvender det de har lært?
- 4) Hvilken betydning har programmet for utvikling av samhandling i lederpraksisfellesskapene?

Forskningsspørsmålene introduserer nye begreper og sammenhenger, og peker ut retningen for studien.

Det **første forskningsspørsmålet** om *mening*, belyser ledernes engasjement og opplevelse av programmets relevans (nivå 1, Kirkpatrick Partners, 2008). På hvilken måte ble lederne involvert og fikk bidra med egne læringserfaringer, og hvordan opplevde de at innholdet var relevant i jobben? Dette drøftes opp mot Wengers teori om meningsforhandling, og ledernes deltakelse i praksisfellesskapene på samling og på arbeidsplassen. Her belyses også tingliggjøring av grenseobjekter, slik som lederhåndboka. Dette drøftes i kapittel 5.1.

Det **andre forskningsspørsmålet** om *mestring*, omhandler hva lederne opplevde at de mestret. En leders opplevde mestringstro er viktig, og kan gi ham tro på ytterligere mestring (Bandura 1997, sitert i Manger og Wormnes, 2015, s. 33). Her belyses hvordan programmet ga lederne kunnskap, ferdigheter og selvtillit, slik at de hadde tro på at de kunne anvende det de hadde lært (nivå 2, Kirkpatrick Partners, 2008). Ledernes tilhørighet og opplevde mestring i sine praksisfellesskap kobles her til Wengers identitetskomponent (2004). Dette drøftes i kapittel 5.2.

I det **tredje forskningsspørsmålet**, blir lederne spurt om hvordan de selv opplevde at de *anvendte* det de hadde lært. Fabrikksjefenes meninger og opplevelser av ledernes atferd og praksis på arbeidsplassen, belyser også dette forskningsspørsmålet. Anvendelse inkluderte også hvordan lederne opplevde lederhåndboka, med felles veiledninger for utøvelse av ledelse på arbeidsplassen (nivå 3, Kirkpatrick Partners, 2008). Dette blir koblet med Wengers praksis-komponent som omhandler selve aktivitetene, arbeidsmåtene og verktøyene som brukes i et arbeidsfellesskap (2004). Et praksisfellesskap kjennetegnes ifølge Wenger ved at medlemmene har et gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (2004, s. 90). Her er det ledernes felles repertoar i form av verktøy, hjelpemidler (artefakter), felles kunnskapsbase, forståelse, rutiner, sjekklister og prosedyrer, som studeres. Dette drøftes i kapittel 5.3.

Under *lederpraksisfellesskapet* i det **fjerde forskningsspørsmål**, er det fokus på ledernes sosiale fellesskap ved at de skapte og opprettholdt relasjoner for samspill og samhandling. Dette medlemskapet i praksisfellesskapet baserte seg på samhandling og gjensidig engasjement (Wenger, 2004). Lederpraksisfellesskapet trekkes inn på nivå fire i Kirkpatrick's modell (2008), fordi det er interessant å studere hvilken betydning utvikling av samhandlingen i lederpraksisfellesskapene hadde på ledernes atferd og kommunikasjonsferdigheter. Velfungerende lederpraksisfellesskap som samhandler på tvers, kan være ledende indikatorer for fabrikkens evne til utvikling, læring og forbedring. Dette drøftes i kapittel 5.4.

1.4 EGEN FAGLIG BAKGRUNN OG FORFORSTÅELSE

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet (Postholm, 2010, s. 127). I dette kapitlet redegjøres det for egen faglig bakgrunn og forforståelse for feltet som studeres.

I følge programplanen for masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (heretter kalt HiOA), representerer jeg målgruppen som arbeider med «yrkesrettet læring i arbeidsliv» (HiOA, 2017). Gjennom studiet har jeg reflektert over hva som egentlig menes med «yrkesrettet læring i arbeidslivet». Min forståelse av begrepet «yrkesrettet», ses i sammenheng med egen kontekst og min erfaringsbakgrunn fra ulike bransjer i næringslivet. I yrkeskatalogen fra Statistisk sentralbyrå (SSB) finnes det ti ulike hovedgrupper med yrkeskoder (2017). Disse omfatter et mangfold av yrker fra administrative ledere og politikere, akademiske yrker, høyskoleyrker, håndverkere, prosess- og maskinoperatører, til militære yrker. Som kvalitetsleder og opplæringsleder i ulike bransjer, har jeg hatt ansvar for «kompetanseutvikling i et livslangt læringsperspektiv, verdiskaping og kvalitetssikring i arbeidslivet» (HiOA, 2017, kapittel 2). Ansvaret har omfattet kompetanseutvikling og opplæring for *alle* yrkesgrupper på alle nivåer i virksomhetene; både de som er yrkesfagutdannet, er ingeniør, eller har høyere akademisk utdanning.

Min naturvitenskapelige bakgrunn som laboratorieingeniør og kvalitetsleder, har gitt meg en kvantitativ metodeforståelse og tilnærming til det yrkespedagogiske feltet. Mitt vokabular og forståelse av læring og kompetanse har handlet om styring, kontroll, system, dokumentasjon, måling og vurdering av effekter. Gjennom bedriftspedagogikk studiet ved HiOA, og deretter masterstudiet, har jeg over tid utviklet en mer samfunnsvitenskapelig og pedagogiske forståelse for læring og yrkespedagogikk. Min tidligere forståelse av kompetanse var veldig

instrumentell. Arbeidet med masterstudiet har gitt nye og utvidede oppdagelser av læring, læringssyn, kunnskap og vitenskapsteori, som belyses gjennom denne studien.

Studien ønsker å fokusere på utvikling av mennesker og ikke (kun) systemer. I bedriftspedagogikk studiet oppdaget jeg erfaringslæringens betydning for voksnes læring (Illeris, 2004; Dewey, 1933/2009; Kolb, 1984). Jeg fikk øynene opp for en sosiokulturell forståelse av læring, og at læring er en sideeffekt av arbeid (Illeris, 2004; Elkjær, 2005). Tidligere delprosjekter i masterstudiet har handlet om ulike sider av erfaringslæring. Disse ble gjennomført i en entreprenørbedrift der jeg jobbet som kompetanseleder. Delprosjektene ga meg innsikter i at kunnskap i arbeidslivet konstrueres gjennom arbeid, og i mindre grad gjennom kursing og undervisning. Jeg undret meg over hvorfor virksomhetene som regel benyttet standard kursing og klasseromundervisning, da det var behov for opplæring. Det var en enkel måte å ha kontroll og registrere hvilken kunnskap som ble «tilført» hvem. Hvilken betydning læringstiltakene hadde for utøvelse og atferd, var imidlertid vanskeligere å måle. Kanskje kurs som en skolsk-tilnærming ble valgt, fordi denne formen var velkjent for toppledere med en merkantil eller akademiske bakgrunn? Jeg har kommet til at det kanskje også handler om manglende kunnskap om hvordan mennesker best lærer, for å få til en utvikling og endring individuelt og kollektivt.

Kunnskap fra tidligere delprosjekter i masterstudiet

I det første delprosjektet i masterstudiet, ble læring i et kalkulator fagnettverk undersøkt (Hamre, 2015). Gjennom prosjektet ble jeg kjent med Wengers sosiale læringsteori og begrepet praksisfellesskap (2004). Resultatene fra undersøkelsen viste at medlemmene opplevde at fagnettverket hadde betydning for hvordan hvert medlem løste sine arbeidsoppgaver i egen avdeling. De opplevde at det var en fordel at kalkulatorerne jobbet likt, og i samsvar med egendefinert beste praksis. Gjennom fagnettverket bygde de opp et personlig nettverk som de kunne bruke i hverdagen, samtidig som de opplevde at deltakelse i fagnettverket ga verdifull faglig utvikling. Møtene og samlingene fungerte godt som arenaer for å bli kjent og dele kunnskap. I det siste delprosjektet før masterstudien, ledet jeg et team som startet opp ei forbedringsgruppe for betongbaser (Hamre, 2016). Fokus i denne forbedringsgruppa var erfaringsdeling og kunnskapsutvikling mellom basene. Hovedfunn fra denne studien var at bruk av basenes egne bilder fra byggeplass, var nøkkelen til å få i gang erfaringsdeling på samlingene. Denne oppdagelsen medvirket til ideen om å bruke bilder som stimulated recall metode i intervjuene i masterstudien. I begge disse delprosjektene var det

organiserte nettverk som ble undersøkt. Teorien om læring i praksisfellesskap ble anvendt for å forstå hvordan læringen foregikk, og hvordan en best kunne tilrettelegge for denne.

Læringen i begge disse delprosjektene hadde fokus på det kollektive fremfor det individuelle (Illeris, 2004, s. 49). Min forståelse for læring er at den er grunnleggende sosial, og finner sted i samspillet mellom mennesker i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003). Deweys (1933/2009) erfaringslæringsteori og pragmatiske syn på læring, har også vært sentral i min forståelse av læring. Grunnfilosofien i de to ovennevnte delprosjektene har bygd på en *sosiokulturell læringsforståelse*, med fokus på at kunnskap konstrueres mellom mennesker i sosiale sammenhenger (Säljö, 2001). Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap (2004) har derfor vært sentral i tilnærmingen av ulike problemstillinger.

I masterstudien har jeg beveget meg videre i å undersøke hvordan kunnskap og læring kan krysse grenser mellom ulike kontekster. Programmet som studeres har en modell som er praksisnær med interaksjon mellom læring på samlinger, og utprøving og trening på arbeidsplassen i mellomperioden. I studien undersøkes hvordan lederne har opplevd læringen i programmet, og hvilken betydning dette kan ha for lederpraksisfellesskapene. Min teoretiske og praktiske forståelsesramme er som ingeniør, kvalitetsleder og pedagog, og ikke som mellomleder (Bjørnhaug, 2002, s. 165). Bakgrunnen og forforståelsen min vil påvirke tilnærmingen til feltet, og forståelse av hendelser og utsagn. Respondentene kan ha blitt tillagt andre motiver enn de som er naturlige og oppleves som riktig for dem selv (Bjørnhaug, 2002). Jeg har derfor så langt som mulig prøvd å unngå å ta for gitt min egen teoretiske tenkning i undersøkelsen av ledernes handlinger (Bjørnhaug, 2002, s. 165). Hvilken betydning dette kan ha hatt for studien, redegjøres for i kapittel 4.10 om kvaliteten i forskningsmetodene og datamaterialet.

1.5 RAPPORTENS OPPBYGGING

Rapporten er bygd opp i 6 kapitler. I dette kapitlet beskrives hvordan de ulike kapitlene er bygd opp.

Innledningsvis i *kapittel 1* redegjøres det for bakgrunnen for oppgaven, og forankring av studien til yrkespedagogikkens egenart. Videre presenteres problemstillingen med forskningsspørsmål, sentrale begreper knyttet til disse og egen forforståelse.

I *kapittel 2* beskrives programmet, fabrikkene og deltakerne som studien omhandler.

I *kapittel 3* presenteres læringsteoretiske perspektiver som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her utdypes min forståelse for begreper innen læring, herunder voksnes læring, overflate- og dybdelæring og refleksjon, i tillegg til arbeidslivets læringslogikker. Hovedteorien i studien er Etienne Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap (2004). Videre redegjøres det for min forståelse for og bruk av begrepene grensekryssing og transfer. Siden Wengers sosiale læringsteori ikke fullt ut dekker alle funn i empirien, er det tilføyd teori om motivasjon, mestring og makt. Litteraturen om voksnes læring, er hovedsakelig bygd på Knowles slik Wahlgren (2010) og i Illeris (2012) tolker han. Forøvrig har Illeris vært en sentral kilde til de teoretiske perspektiver i studien.

I *kapittel 4* presenteres studiens forskningstilnærming og metodevalg. Forskningsstrategien bygger på metodetriangulering med deltakende observasjon, fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Det er redegjort for hvordan de ulike metodene er brukt, og hvilken datainnsamling som er foretatt for å finne svar på problemstillingen. Til slutt i kapitlet er det utdypet hvordan studien ivaretar reliabilitet (troverdighet) og validitet (gyldighet).

I *kapittel 5* presenteres empirien, samtidig som funnene drøftes mot relevant teori og annen forskning på feltet. I drøftingen besvares de fire forskningsspørsmålene. Avslutningsvis i kapitlet oppsummeres de mest sentrale funnene, og problemstillingen drøftes.

I *kapittel 6* gjøres en oppsummering av studien, med avsluttende refleksjoner om veien videre og videre forskning. Til slutt presenteres egne refleksjoner i etterkant av studien.

Gjennom hele rapporten benyttes *kursiv* som leserhjelp for å understreke sentrale begreper og funn. Ellers er det konsekvent benyttet egne oversettelser av sitater fra litteraturen, siden det er innholdet i disse og ikke språket som er relevant for studien. Dette er angitt for det enkelte sitat. Sidetall oppgis ved henvisninger der direkte og indirekte sitater er brukt. Rapporten har tre nivåer av overskrifter. Første og andre nivå omtales som kapittel og tredje nivå som avsnitt.

2 OM PROGRAMMET

I dette kapitlet beskrives kort programmet. Dette omfatter programmets rammer (fabrikkene), deltakere, læringsutbytte, innhold, læringsprosesser og vurdering.

Fabrikkene

Programmet ble gjennomført virksomhetsinternt med ledere fra to fabrikker i Midt-Norge. Fabrikkene var to av totalt fire produksjonsenheter i et konsern, som var et av de største innen industriell matvareproduksjon i Norge. Fabrikk A hadde produsert kjøttprodukter siden 1957 og hadde ca. 90 ansatte. Fabrikk B var 45 minutters biltur fra fabrikk A, startet opp i 2007 og hadde ca. 55 ansatte. Det var totalt ca. 450 ansatte i konsernet. Fabrikkene var organisert med tre ledernivåer der fabrikk sjef var øverste leder, deretter avdelingsledere og så linjeledere og formenn. I tillegg hadde begge fabrikkene støttefunksjoner innen helse, miljø og sikkerhet (heretter kalt HMS), og kvalitetsledelse. Merkantile funksjoner var organisert som stabsfunksjoner i konsernet. Fabrikkenes ledergrupper bestod av fabrikk sjef og avdelingsledere. Ledergruppa i fabrikk A bestod av syv personer, og ni personer i fabrikk B.

Deltakerne

Totalt antall ledere i programmet var opprinnelig 21, men tre hadde av ulike årsaker falt fra. Antall ledere som deltok i studien var 18. Lederne var voksne medarbeidere med et aldersspenn fra 25 til 55 år. Ledernes arbeidsansiennitet varierte fra 2 til nærmere 30 år, og de hadde stor variasjon i ledererfaring. Kjønnfordelingen blant lederne i programmet var 12 menn og 6 kvinner, det vil si at 2/3 var menn. Som nevnt innledningsvis omtales derfor lederen som *han*. En førstelinjeleder var som nevnt typisk en formann som har fagbrev (Hansen & Voxted, 2012). Han hadde utpekt seg som en dyktig fagperson (operatør), som også var «god med folk». Flere formenn hadde ikke fagbrev, og hadde jobbet seg opp i gradene etter mange års erfaring ved fabrikk. De andre lederne i programmet var avdelingsledere, hovedtillitsvalgt, hovedverneombud og kvalitetsledere. Flere av disse hadde høyskoleutdanning, og hadde jobbet på andre arbeidsplasser i ulike stillinger. Fabrikk sjef A var OPL-programleder og kursleders kontaktperson gjennom hele programmet. Programlederen sikret at OPL-teamene (heretter kalt team), kom i gang med oppgaven i mellomperioden, og var et koordinerende bindeledd for teamene. Fabrikk sjef B var OPL-

veileder, og var OPL-programleders støttespiller blant annet ved å følge opp teamene i mellomperioden på sin fabrikk. Begge fabrikkjefene deltok på samlingene som ble observert. Lederne jobbet i team i programmet. Tre av de fem teamene jobbet i samme avdeling på fabrikkene, mens to team var sammensatt på tvers av avdelinger i anledning programmet. Teamene som jobbet sammen til daglig, bestod av avdelingsleder og hans formenn. Medlemmene i de to tverrfaglige teamene, kjente hverandre tidligere fra arbeid i felles prosjekter på arbeidsplassen. De hadde likevel et annet utgangspunkt for samarbeid enn de andre tre avdelingsteamene, som jobbet sammen daglig i produksjonen.

Læringsutbytte for programmet var beskrevet i emnebeskrivelsen for emnet K1147 - Operativt lederskap - Hverdagskommunikasjon (NTNU, 2018). I tillegg var det utarbeidet en masterplan med konkrete mål for programmet (vedlegg 12). Disse var utarbeidet med utgangspunkt i Kirkpatrick's fire nivåer der nivå 4 var mål for driftsresultat, nivå 3 var atferdsmål for lederne, nivå 2 var læringsmålene i studieplanen, og nivå 1 var ledernes opplevelser og reaksjoner på programmet.

Innhold

Innen lederutvikling kan en skille mellom tre ulike tiltakstyper; lederutdanning, lederutvikling og ledelsesutvikling (Martinsen, 2017). Grensene mellom disse er ikke helt entydige. Mens lederutvikling handler mest om lederens selvinnsett og væremåte, er ledelsesutvikling mer rettet mot økt forståelse av samspill mellom lederen, medarbeidere og andre (2017, s. 2). I lederutdanning er vurderingsformen formell med eksamen eller andre kunnskapsprøver, som bevis på deltakernes økte kunnskaper. Programmet som denne studien har undersøkt, var en kombinasjon av disse tre typene. Det faglige innholdet i programmet kunne sammenfattes under temaene: ledelse, motivasjon, hverdagskommunikasjon, hverdagslæring, virksomhetsforståelse og driftsutvikling. Store deler av innholdet var beskrevet i boka Operativt lederskap av Harald Innbjør og Jostein Kleiveland (2007). Kommunikasjonsmåtene (heretter kalt lederverktøy) som inngikk i programmet var; gruppearbeid og teamavtale, presentasjon, konstruktiv tilbakemelding, refleksjonslogg, forventningsavklaring, effektive møter, den vanskelige samtalen, instruksjon, styringssystem, kollegaveiledning, grupperefleksjon, jobbmotivasjon og lederhåndbok. Noen tema slik som presentasjon og

teamavtale, trente lederne på i hver samling, mens andre tema ble kun gjennomgått på én samling, i tillegg til utprøving i mellomperioden.

Gjennomføring og tilrettelegging for læring

En viktig forutsetning i programmet var forankring i overordnet ledelse (Valenza, 2004). Deltakelse fra fabrikkjefene som OPL-programleder og OPL-veileder, var en forutsetning for gjennomføring. I programmet skulle teamene gjennomføre et eller flere systematiske driftsutviklingsprosjekter på arbeidsplassen. Arbeidsplassen ble på den måten den viktigste læringsarenaen, og de daglige gjøremål var øvingsoppgaver. Nye arbeidsmåter ble innarbeidet i det fellesskapet som skulle benytte disse.

De observerte samlingene ble gjennomført i en villa som lå kort avstand fra fabrikk A. Programmet varte over en periode på 15 måneder med ti dagsamlinger og ni mellomperioder. Oppstart var i november 2015, og avsluttende samling og eksamen var i mars 2017. Varigheten i programmet skulle gi tilstrekkelig tid til erfaringslæring, trening og innøvelse av omforente ledelsesmåter. Målet var en reell varig forbedring av driften. Programmets pedagogiske plattform, var bygd på erfaringslæring først og fremst etter Kolb og Dewey (Innbjør & Kleiveland, 2007, s. 10). Hver leder og hvert team brukte sine egne daglige lederutfordringer som grunnlag for ledertreningen. Samtidig bygde programmet på at lederne jobbet med operative driftsutfordringer i egen arbeidshverdag. Fabrikkjefene sammen med lederne, bestemte hvilke forbedringsprosjekter som skulle inngå i programmet. Disse ble fastsatt på første samling, der hvert team valgte en driftsutfordring de skulle jobbe med. Driftsutfordringene i teamene ble bearbeidet etter en konkret mal for «systematisk driftsforbedring». I første mellomperiode måtte hvert team forankre programmet og driftsutfordringen de skulle jobbe med, hos sine involverte medarbeidere. I første del av hver samling, presenterte teamene sine resultater, arbeidsmåter, erfaringer og læring fra arbeidet i mellomperioden. Deretter ble erfaringene drøftet i plenum, og eventuelle felles driftsmåter og retningslinjer ble fastlagt. Disse retningslinjene og malene ble etter hvert samlet i ei lederhåndbok, som ble ledernes skreddersydde erfaringsbaserte håndbok. En valgt redaksjonskomite var ansvarlig for å sammenstille denne. Standard program på samlingene var at teamenes presentasjoner varte frem til lunsj. Deretter etterleste kursleder, og koblet lederne erfaringer med aktuell kommunikasjons- og ledelsesteori. Arbeidsform på samlingene var noe undervisning, men mest gruppearbeid. Mot slutten av samlingen presenterte kursleder oppgaven for kommende mellomperiode, og teamene planla det videre

arbeidet. Til slutt ble samlingen evaluert ved bruk av individuell skriftlig tilbakemelding. Etter samling, ga kursleder skriftlig tilbakemelding på det enkelte teams besvarelse av oppgaven i mellomperioden, og presentasjon på samlingen.

I **perioden mellom** hver samling, jobbet teamene med oppgaven og driftsutviklingsprosjektet, og prøvde ut aktuelle lederverktøy. Teamene hadde som regel ukentlige møter der de gjennomgikk status på oppgaven og planla videre aksjoner. Det var fokus på involvering av aktuelle medarbeidere og kommunikasjonstrening i ulike sammenhenger. Arbeidet i hver mellomperiode tilsvarte en arbeids- og studieinnsats på åtte-ti timer. Hver mellomperiode varte i gjennomsnitt syv uker. Kursleder ga i denne perioden faglig veiledning til teamene, enten ved fysisk møte eller i elektronisk nettmøte. Fabrikkssjefene støttet teamene etter behov. Noen dager før neste samling, sendte teamene sin besvarelse på oppgaven i mellomperioden til kursleder. Besvarelsen var samtidig grunnlaget for en samlet presentasjon, som lederne la frem på samlingen for de øvrige lederne og fabrikkssjefene.

Studiekrav og eksamen ved NTNU i Gjøvik

Studiekravene for Operativt Lederskap Emne 1 Hverdagskommunikasjon, fremgikk av studieplanen (NTNU, 2018). De obligatoriske kravene for å kunne gå opp til eksamen, var deltakelse på åtte av ti samlinger, seks gruppeinnleveringer og minimum tre individuelle presentasjoner. Eksamen ble gjennomført som en muntlig teampresentasjon på den tiende og avsluttende samlingen. Ekspertpanelet bestod av eksterne fagpersoner fra andre bedrifter og programansvarlig ved NTNU i Gjøvik. Vurderingen var bestått/ikke bestått.

3 LÆRINGSTEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet redegjøres det for sentrale læringsteoretiske perspektiver, som er brukt for å undersøke problemstillingen og svare på forskningsspørsmålene. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har lagt føringer for teorien og metodene som er benyttet. Samtidig har funn i empirien påvirket dette.

Først i kapitlet utdypes forståelsen av begrepene læring og kompetanse, slik disse er brukt i studien. I denne sammenheng belyses voksnes læring, overflate- og dybdelæring og refleksjon, i tillegg til arbeidslivets læringsparadoks. Deretter redegjøres for hovedteorien i studien, som er Etienne Wengers sosiale læringsteori, der den danske oversettelsen fra 2004 er brukt. Den danske oversettelsen er benyttet, fordi det danske språket har gitt meg større innsikt og forståelse, enn den engelske utgaven fra 1998. En kort begrunnelse for valg av Wengers sosiale læringsteori som hovedteori, gis innledningsvis i kapitlet. Wengers sosiale læringsteori dekker ikke fullt ut alle funn i empirien. Til slutt i kapitlet er det derfor tilføyd teori om motivasjon, mestring og makt.

Litteraturen om voksnes læring er hovedsakelig bygd på Knowles, slik Wahlgren (2010) og Illeris (2012) tolker han. Disse har gitt andre og fruktbare perspektiver til studien, enn primærkilden om andragogikk av Knowles (1973). Utdyping av teoriene med eksempler, vil presenteres i drøftingskapittel 5.

3.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV HOVEDTEORI

I starten av studien var ledernes forbedringsprosjekter i fokus, og hvordan disse fungerte som utviklingsobjekter i grensekryssingen mellom samling og arbeidsplass. I denne sammenheng ble Engeströms aktivitets- eller virksomhetsteori studert (2001, hentet fra Illeris, 2012).

Analyse av empirien avdekket imidlertid at det var ledernes læring individuelt og kollektivt, og utvikling av praksisfellesskap, som var interessant å undersøke. Wengers (2004) sosiale læringsteori ble et verktøy for å belyse hvordan lederne utviklet og mestret sin lederrolle, og samhandlet i sine praksisfellesskap. Studien har sett på sammenhengen mellom arbeid og læring, med mål om å utvikle innsikt i sosiale, menneskelige og organisatoriske prosesser.

I en artikkel fra 2013 klargjør Wenger-Trayner (tidligere Wenger) sin forståelse av ulikheter mellom sin læringsteori og Engeströms aktivitetsteori. Begge teoriene har adoptert det

sosiokulturelle perspektivet, men de vektlegger læring ulikt. Der Wenger bruker *praksis* som ramme for menneskers engasjement, bruker Engeström *aktivitet* som perspektiv (2013, s. 6). Wengers sosiale læringsteori vektlegger hvordan mennesker blir i stand til å delta i aktiviteter og i praksisfellesskap. Teorien har fokus på hvordan læring skjer på kryss av aktiviteter i de praksisfellesskap som mennesker hører til i. Wengers teori om praksisfellesskap ble valgt fordi den ser på læring i praksis, uavhengig av tid og aktiviteter. Det er kompetanseområdene (domene) og ikke den enkelte aktivitet som er ramme for læringen. I Wengers teori lærer individer blant annet gjennom utvikling av sin identitet, ved å delta i praksisfellesskap på tvers av kontekster og subjekt-objekt relasjonen. De tingliggjorte artefaktene har også mening innen en eller flere praksiser, utover den enkelte aktivitet. I Wengers teori er det muligheten til å lære som er driveren i det sosiale praksisfellesskap (Wenger-Trayner, 2013, s. 7, egen oversettelse).

Kunnskapsutviklingen i studien er forankret i ledernes arbeidsplass, og dermed i arbeidslivet. Wengers teori om praksisfellesskap har en god knytning til læring på arbeidsplassen, og passet av den grunn også godt til studiens kontekst. Teorien er beskrevet nærmere i kapittel 3.4.

3.2 LÆRING

Det finnes ingen universell definisjon av læring, men tradisjonelt har læringsprosessen handlet om at et individ tilegner seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Illeris, 2004, s. 49). Læringsbegrepet har etter hvert blitt utvidet til også å omfatte *sosiale prosesser* i samspillet mellom mennesker (s. 49). Studien undersøker både læringen i den tilrettelagte undervisningen på samlingene, og den erfaringsbaserte problemorienterte læringen i utprøving og oppgaveløsning på arbeidsplassen. På samlingene var læringen organisert med konkrete læringsmål, og plan for aktiviteter som skulle skje. Læringsinnholdet i mellomperioden var planlagt i oppgaven som teamene skulle løse på arbeidsplassen. Hvordan og når dette skulle skje, var opp til teamene å bestemme. Læringen på arbeidsplassen var både styrt av oppgaven, og tilfeldig gjennom teamenes utprøving, deltakelse og engasjement i ulike aktiviteter og fellesskap (Säljö, 2016, s. 26).

I følge Säljö er selve læringen vanskelig å observere, fordi den ikke er noe fysisk objekt som man kan se eller ta på (2016, s. 33). Det er vanskelig å se hvordan og når man har lært ulike deler som inngår i en aktivitet eller sammenheng. Læring er ikke det samme som

undervisning, men er en konsekvens av menneskers aktiviteter og erfaringer. For at læring skal skje, kreves det «en eller annen form for personlig engasjement i situasjonen» (Säljö, 2016, s. 33). Menneskers aktivitet og engasjement er også sentrale elementer i Christensens (2000) forståelse av læringsbegrepet: «Læring skjer i en sammenheng, er identitetsskapende gjennom øvelse og utøvelse i et praksisfellesskap» (Christensen, Shapiro & Kjær, 2000, s. 24, egen oversettelse). Denne forståelsen samstemmer godt med den pedagogiske læringsforståelsen i studien. I Wengers sosiale læringsteori (2004), er læringen satt i en sosial sammenheng, der individenes identitet formes gjennom ulike måter å høre til på i praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 201). Læringen skjer gjennom øvelse i og utøvelse av arbeidsoppgaver i de praksisfellesskap som lederne deltar i, både på samling og på arbeidsplassen. *Praksis* er i denne sammenheng «et sett av sosialt definerte måter å gjøre ting på, felles tilnærminger og standarder som skaper en basis for handling, kommunikasjon, problemløsning, utførelse og ansvarlighet» (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, s. 38, egen oversettelse). Wengers sosiale læringsteori er nærmere beskrevet i kapittel 3.4.

3.2.1 Voksnes læring

Arbeidslivets økende endringstakt gjør, som nevnt i kapittel 1.1, at den grunnleggende utdannelsen raskt utdateres, og man snakker om livslang læring (NHO, 2014). Malcolm Knowles var opptatt av å skille voksnes læring fra barns. Han etablerte en egen teori kalt andragogikk, som omhandlet «vitenskapen om å hjelpe voksne med å lære» (Knowles 1973, hentet fra Illeris, 2012, s. 559). Knowles beskriver fire antakelser som har betydning for voksnes modning og læring. Disse er: 1) selvstyring, 2) erfaring og erfaringsbasert læring, 3) utviklingsoppgaver og 4) umiddelbar anvendelse (Knowles 1980, sitert i Wahlgren, 2010, s. 11). Lederne har behov for å se nytten av det de lærer i programmet, og de forventer å kunne anvende det de har lært raskt (Wahlgren, 2010, s. 24). Lederne definerer i hovedsak seg selv gjennom sine erfaringer. Erfaringene kan både være en ressurs i læringen, men også et hinder fordi faste vaner og tankemønstre kan være en sperre for å tenke nytt, og ta inn nye ting (Knowles i Illeris, 2012 s. 567). Programmet tilrettela for erfaringsbaserte læringsprosesser som dro nytte av ledernes praktiske erfaringskunnskap, gjennom involvering, deltakelse, og praktisk trening i mellomperioden. Illeris peker på at voksne lærer det de *vil* lære, og det som er *meningsfullt* å lære (2012, s. 575). Læringen involverte også en følelsesmessig side, ved at lederne opplevde noe knyttet til en situasjon, og måten de lærte på (Wahlgren, 2010, s. 47). Denne opplevelsen av positive eller negative følelser kan påvirke hvordan, eller om lederne

tar i bruk det de har lært i sin lederpraksis. Å utvikle forståelse for hvorfor ting er som de er, kan skape mening og være en viktig motivasjon for å lære (Wahlgren, 2010, s. 48). Hvordan lederne opplevde at innholdet i programmet ga mening, vil blant annet belyses i det første forskningsspørsmålet. Begrepet mening belyses videre i kapittel 3.4, om Wengers sosiale læringsteori.

Voksne behov for å se umiddelbar anvendelse og nytte, kan gjøre de veldig selektive i sine læringsbehov og kortsiktige fokus. I industrien oppleves ofte grunnleggende krav om effektivitet og produktivitet, som styrende i prioriteringene. Dette ble hensyntatt i programmet med vektlegging av forbedringsprosjekter, som skulle effektivisere og forbedre driften. I et virksomhetsinternt læringsprogram, vil lederne ofte ha heterogen bakgrunn og veldig ulike læreforutsetninger (Spetalen, 2007, s. 7). Basert på tidligere og ofte nederlagspregede skoleerfaringer, kan flere av mellomlederne ha ambivalent forhold til læring (Illeris, 2012, s. 230). Andre ledere kan frykte for eventuelle endringer som læringen kan medføre, og om dette kan påvirke deres oppgaver og rolle på arbeidsplassen. At opplæringen i programmet var praksisnært og koblet med trening på arbeidsplassen, vil være positivt med tanke på voksnes behov for umiddelbar anvendelse av det lærte, og bruk av egne erfaringer (Wahlgren, 2010, s. 24).

3.2.2 Overflatelæring og dybdelæring

Øvelse og utøvelse kan skje på ulike nivåer. I følge Moon er overflatelæring å memorere over teoretisk stoff og reprodusere disse (Moon 1999, sitert i Gjøsæter, 2013, s. 41). Dybdelæring kjennetegnes ved at lederne bearbeider stoffet, og utvikler strukturer som gir mening for dem i sin arbeidssituasjon. I dybdelæring knyttes meningsstrukturene til organisasjonskonteksten. I den andre observasjonen ble Blooms taksonomi benyttet, for å observere ledernes presentasjoner på samlingen (Bloom, Egelhart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956, s. 18; Bjølseth, 1995, s. 39). Det var interessant å undersøke om disse nivåbeskrivelsene kunne brukes på ledernes muntlige presentasjoner, for å gi informasjon om læringen i programmet. Gjøsæter definerer de to første nivåene i Blooms taksonomi som overflatelæring, det vil si; nivå «1) kunnskap (å kunne gjengi innlært stoff), og 2) forståelse (å kunne sammenfatte og gjengi kunnskap med egne ord)» (2013, s. 41). Nivå 3); «å tilegne seg kunnskap for å anvende», er en mellomkategori, mens dybdelæring omfatter nivå 4); prosesser som krever refleksjon «for å forstå meningen», og nivå 5); «å se noe på en ny måte» (Gjøsæter, 2013, s. 41). Wahlgren

peker på at når læringen utvikler forståelse, skaper den mening for den lærende (2010, s. 47, egen oversettelse).

Dybdelæring forutsetter at lederne forstår den dypere meningen med det de lærer på samlingene, og erfarer i mellomperioden. Den forutsetter også at lederne evner å stille kritiske spørsmål ved «de underforståtte sannheter som styrer måten vi forstår det vi opplever på» (Jamissen, 2011, s. 32). Å forstå, handler blant annet om å begrunne *hvorfor* noe gjøres på en bestemt måte eller er som det er, og ikke bare hva og hvordan det gjøres. At lederne knytter praktisk erfaringskunnskap og eksempler fra egen arbeidsplass til den generelle teoretiske kunnskapen de lærer, er en viktig forutsetning for dybdelæring i ledelsesfag (Gjøsæter, 2013, s. 44). Hvilken betydning kritisk refleksjon hadde for ledernes opplevelse av mening, mestring, og anvendelse av det lærte, drøftes i kapittel 5.2 og 5.3.

3.2.3 Kompetansebegrepet

Kompetanse er et produkt av læringen (Wahlgren, 2010, s. 46). I følge Sannerud betyr kompetanse opprinnelig «berettigelse, skikkethet, dyktighet til noe» (Sannerud, hentet i Askerøi & Eikeland, 2006, s. 226). En kompetent person er en som har «de kunnskaper eller kvalifikasjoner som kreves i et arbeid» (s. 226). Regjeringens nye nasjonale kompetansepolitisk strategi, bruker følgende definisjon på kompetanse: «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, og inkluderer kunnskap, ferdigheter og holdninger» (2017a, s. 27). Fabrikkene var sertifisert i henhold til ISO 22000³ for mattrygghet. ISO definerer kompetanse som «bevisst evne til å anvende kunnskap og ferdigheter» (2015). Definisjonen fremhever *bevissthet* og *evne i bruk* av kompetansen. I slike styringssystemer, vil kompetansebegrepet ha et tydelig *nytteaspekt* og være behovsrettet (Sannerud, hentet i Askerøi & Eikeland, 2006, s. 230). Det er i denne konteksten programmet gjennomføres. Definisjonen av kompetanse i ny overordnet del av læreplanen for grunnopplæringen, favner i tillegg et annet sentralt element: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Regjeringen, 2017b, s. 11). *Evne til refleksjon og kritisk tenkning* er sentralt for dybdelæringen, og for å få til varige endringer i arbeidslivet.

³ ISO står for International Organization for Standardization. ISO 22000 og er en internasjonal standard for sertifisering av styringssystem for næringsmiddeltrygghet.

3.2.4 Refleksjon

Et av målene i programmet, var at lederne skulle bli mer reflekterte, og lære noe som var praktisk nyttig på arbeidsplassen. Gjennom refleksjon kan lederne koble erfaring og formalisert kunnskap, og på den måten *kvalifisere* læringen sin. Refleksjon kan kalles broen mellom erfaring og læring (Wahlgren, 2010, s. 57). En konstruktiv refleksjonsprosess kan hjelpe lederne til å bevisstgjøre sine subjektive opplevelser, sette ord på disse, og utvikle mer objektiv erfaringsbasert kunnskap (Kegan, 2009, i Illeris, 2012). Refleksjon er prosessen som kan skape en ny eller revidert betydning av en **erfaring**, slik at den er med til å forme måten en forstår, vurderer og handler på neste gang (Mezirow 1990, hentet fra Illeris, 2012, s. 157). Læring knyttes dermed til forandring, og refleksjon er sentralt for å kunne skape denne forandringen (Wahlgren, Høyrub, Pedersen & Rattleff, 2002). Når lederne skal vurdere sine erfaringer og handlinger som del av refleksjonen, peker Wahlgren på at vurderingen bør inkludere *hvordan, hva og hvorfor* de handler som de gjør (Wahlgren et al., 2002). Å stille *hvorfor*-spørsmål er sentralt i *kritisk refleksjon*, og viktig for å få til en transformativ læring (Mezirow, 1990, hentet fra Illeris 2012, s. 156). Ved å stille spørsmål ved *forutsetningene* for handlingen, de grunnleggende premisene og fortolkningen, kan dette få konsekvenser for den videre forståelse, vurdering og handling (s. 157). Transformativ læring vil «utvide formene» og rammene som styrer handlingene (Kegan, 2009, i Illeris, 2012). Dette blir nærmere belyst i kapittel 3.3, om arbeidslivets læringsparadoks.

I Mezirows definisjonen om refleksjon ovenfor, kobles *erfaring* inn (Mezirow, 1990, hentet fra Illeris, 2012). Erfaring er ifølge Salling Olesen et resultat fra en «produktiv bearbeidingsprosess der man *bevisst* bearbeider sin egen realitet med henblikk på å gjøre noe med det» (Salling Olesen 1985, s. 137, egen oversettelse). Det vil si at lederne ikke lærer av erfaring alene, men ved at de bearbeider og reflekterer over erfaringen (Dewey, 1933/2009; Kolb, 1984). Praktisk erfaringskunnskap gir lederne «selvopplevde knagger», som de kan bruke når de reflekterer alene i loggskrivning, og i dialog i praksisfellesskapet (Gjøsæter, 2013, s. 43). «Knaggene» hjelper lederne til å få et jeg-du-forhold til lærestoffet. Dette jeg-du-forholdet trekker Gjøsæter frem som sentralt for dybdelæring innen ledelsesfag. Det skaper en mer konkret innlevelse av lærestoffet enn kun ved en ren teoretisk forelesning, som skaper et mer tingliggjort jeg-det-forhold. Praktisk erfaringskunnskap gjennom utprøving på arbeidsplassen, vil skape gjenkjennelse av det teoretiske både til utførelsen og konteksten (Gjøsæter, 2013, s. 44). Erfaringsprosessen er en «aktiv, sammenhengskapende, kritisk og skapende prosess - og den er kollektiv» (Salling Olesen, 1985, s. 137). Salling Olesen peker

her på det kollektive i erfaringsprosessen, og at et menneske ikke kan erfare individuelt. Hvordan individene lærer gjennom deltakelse i praksisfellesskap, blir nærmere belyst i kapittel 3.4, om Wengers sosiale læringsteori. Hvordan programmet har stimulert til kritisk refleksjon, kan også henge sammen med hvilken type læringslogikk som fabrikkene kjennetegnes ved. Dette beskrives nærmere i neste kapittel.

3.3 ARBEIDSLIVETS LÆRINGSPARADOKS

For å kunne forklare læring i forholdet mellom det *arbeidsrettede* og *læringsrettede* i arbeidslivet, benyttes Ellströms to «logikker»; produksjonslogikk og utviklingslogikk (Ellström, hentet i Illeris, 2012, s. 467). *Produksjonslogikken* omhandler den tilpasningsorienterte læringen med kortsiktig fokus på effektiv, rutinemessig handling og problemløsning. Her er produksjonsprosessens stabilitet, sikkerhet og utførelse i henhold til regler, sentralt (Ellström, 2002, sitert i Illeris 2004, s. 205). De *produksjonsorienterte* læringsprosessene har fokus på enighet om mål og standardisering av arbeidsformer. Den *utviklingsorienterte* læringen har en mer langsiktig horisont, der det legges hovedvekt på refleksjon, alternativ tenkning og eksperimentering. Disse to formene er komplementære læringsaspekter der de sameksisterer, og kan vektlegges ulikt avhengig av situasjonen (Ellström, hentet i Illeris, 2012, s. 469). Fabrikkene i studien lever i spenningsfeltet mellom fortsatt konkurransekraft, gjennom videreutvikling av produkter, prosesser og medarbeidere på den ene siden, og en produksjon som er effektiv, stabile og sikker i kundeleveransen på den andre siden. En *produksjonsorientert* læring kan sammenlignes med enkelkretslæring, der feil som oppstår korrigeres umiddelbart, uten å at det stilles kritiske spørsmål ved de bakenforliggende årsakene til at feilen oppstod (Argyris & Schön, 1996). Dette er en effektiv måte å holde produksjonen i gang på, og håndtere rutinemessige oppgaver og hendelser på, samtidig som en opprettholder stabilitet på kort sikt (Illeris, 2012, s. 472). Læring i den produksjonsorienterte retningen er orientert mot tilpasning av prosedyrer og rutiner, og søker etter å fastsette beste praksis (s. 467). Denne form for læring kan sies å være beslektet med *reproduktiv* og *assimilativ* læring, der nye impulser tilføyes eksisterende læring og kunnskaper (Illeris, 2004, s. 54). Informativ læring er læring som opererer innenfor formen (in-form-ativ), og forandring i kompetanse skjer innenfor rammene av «det vi vet» (Mezirow, hentet fra Illeris, 2012, s. 181).

I de fleste produksjonsbedrifter, vil produksjonslogikken dominere (Ellström, hentet i Illeris, 2012, s. 474). Fabrikkene i studien hadde intensjon om å utvikle en forbedringskultur gjennom programmet. For å skape en slik forbedringskultur, må fabrikkene tilrettelegge for tid og rom for kritisk refleksjon over handlingenes forutsetninger, mål og midler (Ellström, hentet i Illeris, 2012, s. 473). Dette forutsetter et bevisst ønske og vilje både fra lederne og medarbeidere, samt kapasitet og kompetanse til å gå inn i det ekspansive og ukjente. En slik utviklingsorientert læring, forutsetter kritiske refleksjonsprosesser som beskrevet ovenfor. Dette drøftes nærmere under kategorien Praksis i kapittel 5.3.

I det foregående er det gjort rede for sentrale begreper i studien, og kjennetegn ved læring i arbeidslivet. I neste kapittel redegjøres for Wengers sosiale læringsteori, som er studiens hovedteori. Til slutt beskrives begrepene motivasjon, mestring og makt slik disse er brukt i studien.

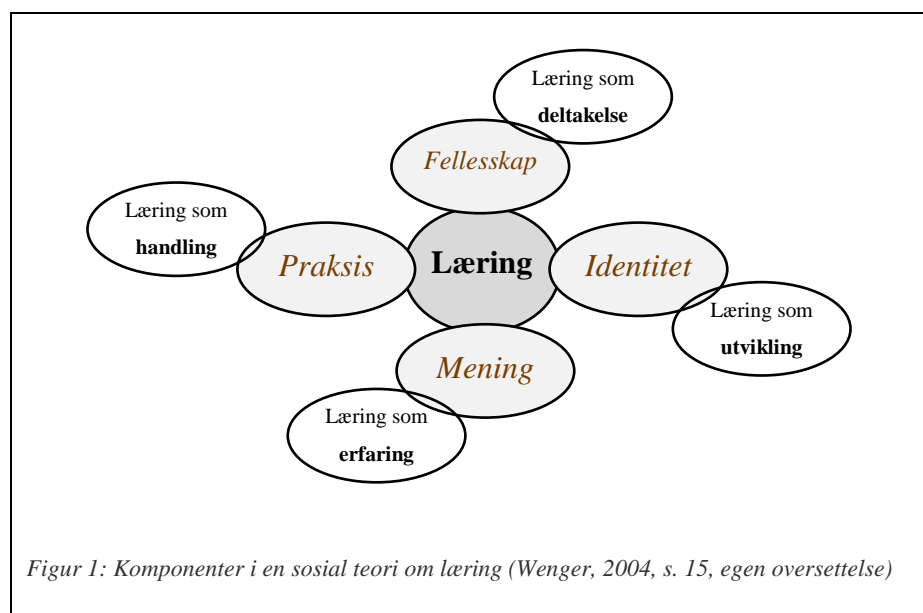
3.4 SOSIAL TEORI OM LÆRING

En grunnleggende forståelse av sosial læring, er at læringen er integrert og uatskillelig fra den sosiale praksisen den oppstår i (Lave & Wenger, 2003, s. 33). At læringen er integrert og uatskillelig, kan skape utfordringer når en skal prøve å forstå og analysere hva lederne har lært, hvordan de har lært dette, og årsakene til læringen (s. 36). Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap (2004), fanger inn de fenomener som er interessante å undersøke i denne studien. Læringsmodellen har som nevnt en god knytning til læring på arbeidsplassen. I tillegg er analysekategoriene i modellen; mening, identitet, praksis og fellesskap, hensiktsmessige overordnede analysekategorier for empirien i studien. Wenger kobler i erfaringsprosessen inn begrepet *mening*, som blir nærmere undersøkt i det første forskningsspørsmålet i kapittel 5.1.

Lave og Wenger har gjennom sine studier om *situert læring*, satt fokus på relasjonen mellom læring og de sosiale sammenhenger denne oppstår i (2003, s. 18). Forskerne stiller spørsmål om vårt sosiale engasjement i praksisfellesskap, og hvordan denne kan påvirke læringen vår. Lave & Wenger hevder også at maktrelasjoner i en organisasjon, kan påvirke individers mulighet til deltakelse og utveksling mellom praksisfellesskap (2003, s. 37). Mulige maktrelasjoner som kan påvirke ledernes praksisfellesskap, er beskrevet nærmere i kapittel 3.6.

Med utgangspunkt i ovennevnte situerte læringsforståelsen, videreutviklet Etienne Wenger en sosial læringsteori om praksisfellesskap, «communities of practices» på engelsk (Wenger, 2004). Hvordan lederne hører til i disse praksisfellesskapene påvirker hva de gjør, hvordan de gjør dette og deres opplevelse av hvem de er (deres identitet) (2004, s. 14). Vi tilhører alle bevisst og ubevisst et eller flere praksisfellesskap; hjemme, på skolen, gjennom fritidsaktiviteter med mer. Disse praksisfellesskapene skifter gjennom fasene i livet, og vi har ulik tilknytning til disse over tid (Sannerud, 2005, s. 43). I denne studien er begrepet praksisfellesskap brukt om de lederfellesskapene som eksisterer og utvikles gjennom programmet.

Sosial deltakelse i praksisfellesskap som en lærings- og erkjennelsesprosess, inkluderer komponenter som vist i figur 1 nedenfor. I det videre blir læringsmodellen kort beskrevet, og deretter beskrives programmet inn i denne sosiale læringsteorien. Innhold i begrepene er hentet fra Wenger (2004, s. 15) og Sannerud (2005, s. 42).



- **Mening:** en betegnelse for vår (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – å oppleve våre liv og verden som meningsfull. Læring som erfaring.
- **Identitet:** en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er og skaper personlige utviklingshistorier innenfor rammene av våre fellesskaper. Læring som utvikling (tilblivelse).

- **Praksis:** en betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan opprettholde gjensidig engasjement i handling. Læring som handling (utførelse).
- **Fellesskap:** en betegnelse for de sosiale former hvor våre handlinger defineres som verdt å utføre, og vår deltakelse kan anerkjennes som kompetanse. Læring som deltakelse (tilhørighet).

3.4.1 Programmet i lys av Wengers sosiale læringsteori

Praksisfellesskap

I Wengers modell for sosial læring (figur 1), forbindes relasjonen mellom *praksisen* og det *fellesskapet* den skal forstås i (Wenger, 2004, s. 89). Praksisen er selve «kilden til sammenhengen» i fellesskapet. I et orkester vil praksis være hvordan musikerne samspiller og musiserer sammen, og på den måten utviser sin «samordningskompetanse» (Eikeland, hentet i Askerøi & Eikeland, 2006, s. 20). I programmet er praksisfellesskapene lederens handlingsrom for læring (Sannerud, 2005, s. 41). Dette kan for eksempel være fellesskapet i det enkelte team, i ledergruppa på hver fabrikk, og det store lederfellesskapet på samlingene med alle lederne. Et praksisfellesskap kjennetegnes ved at medlemmene har et *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar* (Wenger, 2004, s. 90). Det enkelte medlem i fellesskapet er gjensidig ansvarlig i forhold til teamets leveranser, og de har en arbeidsplan de er forpliktet på. Medlemmene har et felles repertoar i form av verktøy og hjelpemidler (artefakter), felles kunnskapsbase i form av språk, fagbegreper, forståelse, sjekklister og prosedyrer. Medlemskap i et praksisfellesskap baserer seg på gjensidig engasjement, som skaper og opprettholder relasjoner for samspill og samhandling (Wenger, 2004). Lederteamene i programmet jobbet som praksisfellesskap på samlingene, og som praksisfellesskap med oppgaver i mellomperioden på arbeidsplassen. Et team som jobber tett sammen utvikler *varige gjensidige relasjoner*. Disse relasjonene kan være både harmoniske og konfliktfylte. Hvordan teamene fungerte i programmet drøftes nærmere i avsnitt 5.3.3.

Mening og meningsforhandling

Som nevnt under avsnittet om voksnes læring, er det sentralt at lederne opplever det som læres som meningsfullt (Wahlgren, 2010, s. 47; Illeris, 2012, s. 575). Når lederne involverer seg i praksis engasjeres hele personen, både det kroppslige og emosjonelle gjennom selve handlingen og det kognitive gjennom kunnskapen (Wenger, 2004, s. 62). Lederne opplever nye situasjoner som skaper nye inntrykk og opplevelser. De utvider og tolker historier som påvirker hva som gir mening. Wenger kaller dette for *meningsforhandlingsprosesser*, der samspillet mellom *deltakelse* og *tingliggjøring* spiller en sentral rolle (s. 66). Tingliggjørelse betyr «å gjøre til en ting» (Wenger, 2004, s. 72), eller å objektivere (Säljö, 2016, s. 136). Ved å tingliggjøre projiserer lederne sine meninger ut i verden og skaper fokuspunkter (s. 73). Når de omgjør sine meninger til en «ting», blir praksisen omdannet til praksis i «stivnet form». På den måten formes ledernes egne oppfatninger av verden og seg selv. Dette gjør at det samtidig blir lettere for lederne å koordinere og kommunisere handlingene sine, slik at de får en kollektiv karakter (Wenger, 2004, s. 87). Møtereferat er et eksempel på tingliggjøring av deltakelse, aktiviteter og beslutninger i et møte. Lederne kan huske forskjellig fra møtet, men møtereferatet omdanner møtets innhold og prosesser til et dokument som gjelder for møtet. Basert på fokuspunktene i møtereferatet, kan den videre meningsforhandlingen i praksisfellesskapet fortsette (s. 73). Man kan si at deltakelsen er flyktig mens resultat av tingliggjøringen; artefaktene, er det bestandige (Wenger, 2004, s. 73). I programmet skjedde tingliggjøring typisk knyttet til utvikling av lederhåndboka. Basert på utprøving i mellomperioden, fastsatte lederne felles retningslinjer for hvordan de ville utøve operativt lederskap.

Deltakelse handler om «å ta del i eller være felles med andre om noe» (Wenger, 2004, s. 70). Deltakelse involverer hele personen med kropp, tanke, følelser og sosiale relasjoner (Sannerud, 2005, s. 48), og er en kilde til *identitet* (Wenger, 2004, s. 71). Når lederne tar del i fellesskapet gjennom handling, samtaler og tenkning, opplever de tilhørighet og følelse av gjensidig anerkjennelse (s. 70).

Deltakelse i sosiale fellesskaper former vår opplevelse og erfaring, men deltakelse former også fellesskapet. Det transformative potensialet kan gå begge veier. Vår evne, eller ikke evne til å forme praksis i vårt fellesskap er et viktig aspekt ved vår opplevelse/erfaring av deltakelse. (Sannerud, 2005, s. 48).

Begrepene deltakelse og tingliggjøring inngår i en dualitet som betyr at for å forstå meningen med den ene, er det nødvendig å forstå den andre. Begrepene er sammenvevd, komplementære og samspillende, slik at tingliggjøring alltid forutsetter en deltakelseskontekst for fortolkning (Wenger, 2004, s. 83). Det at tingliggjøring og deltakelse er komplementære, gjør at de med fordel kan flytte seg samtidig over grensene mellom praksiser (Wenger, 2004, s. 133). For eksempel kan en leder bidra med å fortolke «retningslinjer for gode møter», og forklare denne (forhandle) i en ny praksiskontekst med andre ledere. Meningsdualiteten innebærer at mennesker og ting ikke kan meningdefineres uavhengig av hverandre (Wenger, 2004, s. 87). Begrepsparet - deltakelse og tingliggjøring - spiller en viktig rolle i menneskers opplevelse av mening. Det spiller inn på det lederne opplevde som typisk ved praksisen, deres erfaringer og meningene de produserte der (s. 66). Wenger hevder at «det er samspillet mellom deltakelse og tingliggjørelse som gjennom meningsforhandlingen, *gjør mennesker og ting til det de er*» (2004, s. 87, egen oversettelse). Praksisfellesskapet er følgelig et sted for meningsproduksjon, der deltakelse og tingliggjøring er sentrale. Deltakelse er både en sosial prosess og personlig opplevelse, og gjennom opplevelser blir *erfaringsbegrepet* berørt (Wenger, 2004, s. 86). For å forklare erfaringsbegrepet i studien, benyttes som nevnt Salling Olesens definisjon. Han definerer erfaring som et resultat fra en «produktiv bearbeidingsprosess, der man bevisst bearbeider sin egen realitet med henblikk på å gjøre noe med det» (Salling Olesen, 1985, s. 13).

Identitet

Wenger ser på individet som sterkt knyttet til praksis, fellesskapet og mening (2004, s. 169). Han har fokus på individet utfra et sosialt perspektiv, og ser på identifikasjonsprosesser i sosiale strukturer (Wenger, 2004, s. 169). Ved at lederne deltar eller ikke-delta i sine fellesskap, skaper de meninger gjennom måter å høre til på i disse (s. 169). Vi kan kun skape våre identiteter gjennom de praksiser vi engasjerer oss i, men vi definerer også oss selv gjennom praksiser vi ikke engasjerer oss i (Wenger, 2004, s. 191). Læring kan endre hvem lederne er, og i en sosial læringsmodell er det praksisfellesskapet som er rammene for deres personlige utviklingshistorier (Wenger, 2004, s. 15; Sannerud 2005, s. 42). Deltakelsen omfatter ofte aktivt engasjement i flere sosiale fellesskap, og ledernes identitet vil konstrueres i disse (Sannerud, 2005, s. 42). Det er ifølge Wenger tre måter å høre til på; gjennom *engasjement, forestilling (fantasi) og innordning* (Wenger, 2000, s. 226; Wenger, 2004, s. 201). Engasjement handler om energien lederne bringer inn i sin aktive deltakelse i

fellesskapene. Fantasien kan de for eksempel bruke på samlingene, ved å forestille seg hvordan de kan prøve ut lederverktøyene på arbeidsplassen, og å finne mening i egen praksis. Innordning handler om hvordan lederne klarer å passe inn og bli del av teamene og de andre praksisfellesskapene. En slik innordning og koordinerende handling i et lederfellesskap, kan gi større effekt enn et enkeltmedlems handling (Wenger, 2004, s. 208).

Læring i sosiale praksisfellesskap

Gjennom praksis og utførelse av arbeid på fabrikkene, lærer lederne gjennom å delta i praksisfellesskapene. I daglig arbeid på fabrikkene, er læring en sideeffekt av arbeidet og ikke et konkret driftsmål (Wenger, 2004, s. 115). Det man lærer på fabrikkene er praksisen. Ifølge Wenger kan ikke læring designes, men man kan planlegge og legge til rette for sosiale infrastrukturer som fremmer læring (Wenger, 2004, s. 255). I programmet planla kursleder samlingene sammen med OPL-programleder der de gjennomgikk samlingens læringsmål, innhold, arbeidsmåter og rammer. I denne planleggingen designes arbeidsprosessene, men selve arbeidspraksisen både på samlingen og i mellomperioden, ble skapt av lederne selv. Det er på arbeidsplassen det lærte skal praktiseres. Disse praksisfellesskapene er ikke uavhengige enheter, men inngår i kombinasjon av innbyrdes forbundne praksiser og nettverk på den enkelte fabrikk, og mellom fabrikkene (Wenger, 2004, s. 150). Et prinsipp som omfattes av det sosiale perspektiv på læring, er læring som skjer over grenser mellom praksisfellesskapene (Wenger, 2004, s. 257). Grensekryssing og transfer redegjøres nærmere for i neste avsnitt.

3.4.2 Grensekryssing og transfer

Fabrikk A og Fabrikk B består av flere avdelinger og team på ulike hierarkiske nivåer. Flere av lederne er med i ulike faggrupper, som er sammensatt på tvers av avdelinger. Disse grupperingene har også kontakter eksternt utenfor fabrikkene. Alle fellesskapene bidrar på hver sin måte til å forme fabrikkene, slik de fungerer som sosiale strukturer (Wenger, 2004, s. 151). Ifølge Wengers teori, følger ikke et praksisfellesskap de institusjonelle organisatoriske rammene og strukturene (s. 141). Det som er sentralt, er at fellesskapet skapes av medlemmene gjennom deres felles engasjement over tid (s. 141). I denne studie inngikk kun de ulike lederteamene som var definert i programmet som praksisfellesskap. De ulike lederteamene var arbeidsfellesskap, med fastsatte mål om å levere resultater innenfor gitte

rammer som kostnader, kapasitet (tid/ressurs) og produktkvalitet. I programmet hadde teamene i tillegg fokus på forbedring og utvikling av læringsfellesskap.

Grensekryssing mellom praksisfellesskap

All læring involverer grenser (Akkermann & Bakker, 2011, s. 132). Når vi ser på læring som identitetsskapende, vil det også være grenser mellom hva som er del av en, og hva som (enda) ikke er det (s. 132). Et praksisfellesskap må forstås i en sammenheng med andre praksiser, i organisasjonen, og resten av samfunnet (Wenger, 2004). Mange ledere er med i flere praksisfellesskap på arbeidsplassen. De kan være leder for et arbeidslag, samtidig som de er med i fabrikkens ledergruppe, og deltar i ei intern prosjektgruppe. Et praksisfellesskaps grense kan være eksplisitt gjennom titler eller krav til utdannelse, eller det kan være barrierer mot deltakelse som ikke er uttalte, men som likevel oppleves av outsiders som ikke får være med (s. 125). Praksisfellesskapene som beveger seg over grensene i programmet, er teamene som lederne er delt inn i; tre team på fabrikk A og to team på fabrikk B. I tillegg til å ha grenser seg imellom, vil det være grenser med andre praksisfellesskap på den enkelte fabrikk. Grensekryssingen som studeres i programmet, er brobyggingen mellom artefakter og praksisfellesskap på samlingene og i fabrikkene.

Produktene av tingliggjørelsen (artefaktene) kan krysse grenser og inntre i forskjellige praksiser (Wenger, 2004, s. 127). Disse artefaktene kalles *grenseobjekter*, og kan for eksempel være oppgaven i mellomperioden, muntlig og skriftlig tilbakemelding, retningslinjer, eller ledernes PCer. Grenseobjektene kan brukes til å koordinere og forbinde praksisene, og bygge bro mellom disse. De samme artefaktene kan være tilstede i flere praksisfellesskap samtidig, slik at flere for eksempel kan lese samme dokument samtidig. Personene som beveger seg mellom flere praksiser, kalles *meglere* (s. 128). Meglerne kan i motsetning til artefaktene, ikke delta i flere praksiser samtidig, men de kan gjennom sitt multiple medlemskap overføre et element fra en praksis til en annen. De bringer da med seg fortolkningene av grenseobjektet, slik at de kan koordinere og meningsforhandle mellom praksiser. Kursleder vil være en slags megler i oppfølgingen han har med hvert team i mellomperioden. Kursleders tilbakemelding på teamenes oppgavebevarer og presentasjoner, er grenseobjekt og dialog som skaper *kognitive broer* i grensekryssingen mellom samlingene og arbeidspraksis. Dette kan være likheter med kognitive broer, slik det forstås og benyttes i Sannerud & Spetalen (2013).

Gjennom programmet ble forbindelser mellom ledernes praksisfellesskap designet. Samlingene kan på denne måten ses på som *grensepraksis*, der lederne kom sammen på tvers av fabrikkene for å bli undervist og jobbe frem felles lederpraksis. Grensepraksisen kombinerte på den måten ledernes deltakelse og tingliggjørelse, der både grenseobjektene og lederne ble definert (Wenger, 2004, s. 137).

Transfer

For å forstå bedre mulige faktorer som kan spille inn i grensekryssingen, i tillegg til Wengers teori (2004), er litteratur om transfer knyttet til studien. Transfer er et omdiskutert begrep, og rører ved kjernen i all form for undervisning og læring (Aarkrog, 2010). Det handler om å ta i bruk noe man har lært eller erfart i en situasjon, inn i en annen situasjon som gjerne er forskjellig fra den opprinnelige situasjonen. Utfordringen med transfer-begrepet, handler om at det rommer en snever kognitiv oppfattelse av læring. Læringen skjer i den enkeltes hode, kan bevares der, og kan hentes frem av den enkelte ved behov. I denne forståelsen er kunnskap og ferdigheter bundet til personen og ikke situasjonen, og man ser læringen uavhengig av konteksten den oppstår i. I en sosiokulturell og sosial forståelse av læring, er imidlertid den *konkrete situasjonen* og sammenhengen (konteksten) vesentlig for hvordan man bruker kunnskapen og ferdighetene. Læringen konstrueres av de involverte, og er avhengig av konteksten hvor den læres; læringen er *situert* (Lave & Wenger, 2003). Læring er forbundet til læringskonteksten og kan ikke løsrives fra denne (Wahlgren, 2009, s. 7). Samspillet mellom læringssituasjonen og anvendelsessituasjonen, er en viktig forutsetning i tilretteleggingen for anvendelse av det lærte i arbeidshverdagen på fabrikkene (s. 7). Dette er også i tråd med Michael Erauts (2004) oppsummeringer om transferproblemet mellom utdanning og arbeidsplassen. Han mener at løsningen først og fremst er å utvikle mer *integrerte programmer*, der teori og praktiske elementer er kontinuerlig linket, og ikke separert i tid, rom og kultur (Eraut, 2004, s. 211). Aarkrog (2010) bruker begrepet «*transformasjon*» som en mer dekkende betegnelse på transfer, og prosessen som omhandler læring, overføring og anvendelse. Med transformasjon mener hun *omdannelse*, siden transferprosessen ikke handler om transfer i tradisjonell forståelse, men en overføring som *krever endring og tilpasning* (Aarkrog, 2010). Konseptet i programmet er bygd på dette samspillet, ved at lederne prøver og feiler og selv erfarer hva som fungerer av det de har lært på samlingen. Tilbake på samling deltar de med sine erfaringer i et samspill med de andre lederne.

Bjarne Wahlgren sammenfatter ulike faktorer som fremmer og hemmer transfer mellom utdanning og arbeid (2009). Han knytter faktorene til den *lærende selv*, til *undervisningen* og til selve *anvendelseskonteksten*. Programmet er som nevnt bygd opp om erfaringslæring, og tar i bruk lederne erfaringer på samlingene, noe Wahlgren kaller det «omvendte transferproblem» (2009, s. 6). Tilsvarende transfer-elementer er beskrevet i Blume sin metastudie av forskning innen feltet «transfer of training» (Blume, B.D, Ford, J.K; Baldwin, T.T & Huang, J.L., 2010). Oppsummert består disse elementene av den lærendes *motivasjon (mening/nytte)*, evne til å *sette seg mål* for eget arbeid, *mestringstro*, *personlighet* og *ferdigheter*. For å ta i bruk det lærte på arbeidsplassen, er læringsklima, mulighet og frihet for å prøve ut ny kunnskap kort tid etter samling, sentralt. Støtte fra kolleger og fra leder, er også viktig. Blume peker også på at transfer avhenger av type ferdighet som skal læres (Blume et al., 2010, s. 1070). En *lukket* ferdighet er typisk dataopplæring som kan gjøres direkte på arbeidsplassen, eller via simulering slik som datakurs. Her er oppgaveutførelsen veldig konkret, og kan deles opp i tydelige læringstrinn. Ledertrening kan kategoriseres under *åpen* ferdighet, som betyr at det som skal læres er mer generelle regler, konsepter og prinsipper (s. 1069). Her bør kritisk refleksjon være del av læringsprosessen. Lederne blir utfordret til selv å lage sin egen plan for hvordan de vil anvende det lærte, og tilpasse det de til eget behov og arbeidssituasjon. Evne til å *generalisere* og til å *følge opp* over tid, er to hovedfaktorer som Blume trekker fram for å sikre anvendelse på arbeidsplassen (s. 1067). *Generalisering* vil si i hvilken utstrekning lederne klarer å se mønster, gjenkjenne disse, og ta i bruk tilegnede kunnskaper og ferdigheter i andre settinger og situasjoner, enn da de lærte disse (Säljö, 2016, s. 139). Med *oppfølging* (maintenance) menes i hvilken utstrekning endringer som skjer etter en læringserfaring, vedvarer over tid (Blume et al., 2010, s. 1068). Dette drøftes nærmere i avsnitt 5.3.2, der tredje forskningsspørsmålet besvares.

3.5 MOTIVASJON OG MESTRING

I det andre forskningsspørsmålet undersøkes hvilken *mestringsopplevelse* og *tilhørighet* programmet gir lederne. I dette kapitlet redegjøres for begrepet mestringsopplevelse. Tilhørighet er redegjort for under Wengers identitetsbegrep i avsnitt 3.4.1.

I følge Manger og Wormnes er det «et genuint menneskelig behov å ville mestre», både individuelt og i grupper (2015, s. 19). Ordet mestring vil si å få til noe eller ikke; om håp, forventninger og muligheter til å lykkes. Men mestring kommer ikke av seg selv, det kreves

innsats, utholdenhet og gjentakende øving for å utvikle evner (Manger og Wormnes, 2015, s. 23). Motivasjon handler om energi, innsats, utholdenhet mot mål og valg en gjør for å nå målene. Vi kan skille mellom ytre og indre motivasjon. Med ytre motivasjon menes at motivasjonen ligger utenfor det å gjøre selve jobben, og mer mot følgene slik som lønn, bonus, frynsegoder og forfremmelse (Kuvaas, 2005, s. 33). En som er indre motivert vil finne belønning i tilfredsheten, interessen, gleden eller meningen i det å utføre selve oppgaven. Skillet mellom indre og ytre motivasjon er ikke alltid like tydelig, og indre motivasjon kan gjerne være et resultat av en tidligere ytre motivasjon, slik som ros og klem fra foreldre (Manger og Wormnes, 2015, s. 28). En leders *selvoppfatning* spiller inn på hans opplevelse av mestring. Hvordan lederen føler og tenker om seg selv, kan variere fra situasjon til situasjon, og hvem han er sammen med. Flere ledere uttalte i intervjuene at «vi er driftsfolk og praktikere». Denne oppfatningen kan innvirke på hva lederne selv *tror* de kan mestre av oppgaver i programmet. Mestringstro er «hva du selv tror du kan klare», og har avgjørende betydning for den subjektive mestringsevnen, for læring og problemløsning (Kaufmann & Kaufmann, 2016, s. 255). Mestringstro vil kunne påvirke læringen gjennom den enkelte leders målsettinger, innsats og utholdenhet (s. 256). En person som ikke tror han duger, vil sette seg lavere mål enn en med høy mestringstro. Andres tilbakemeldinger på det lederne gjør, væremåten og hva de presterer, vil også påvirke selvoppfatningen deres. «Å bli sett» og få bekreftelse på seg selv på en god måte, er en viktig motivasjonskilde, noe flere av lederne oppdaget i programmet (Manger og Wormnes, 2015, s. 31).

Manger og Wormnes peker på at en bør skape gode mestringsopplevelser i en læringssituasjon innenfor konkrete avgrensede områder (2015, s. 27). Da er det lettere å motivere den lærende til å prøve seg på mer kompliserte og sammensatte oppgaver. Dette forklares ved at en kan tenke seg et hierarki innenfor selvoppfatning. Gode opplevelser på lavere nivå, vil skape et positivt grunnlag å bygge videre på for å oppnå mestring på høyere nivå. Læringen vil på den måten også kunne oppleves som meningsfull, når det som er nytt kobles til det den enkelte kan fra før (Manger og Wormnes, 2015, s. 27). I programmet brukte lederne egne erfaringer, om for eksempel hva som var gode møter, til å utvikle felles arbeidsmåter om dette. Lederne ble på den måten også mer bevisst på hva de faktisk gjorde og kunne fra før, i tillegg til å fylle på med ny kunnskap om hvordan arbeidsmåtene kunne forbedres. Albert Bandura peker på at en persons opplevde mestringstro og mestringforventning er viktig, og at opplevd «mestring fører til tro på at en kan klare enda mer» (Bandura 1997, sitert i Manger og Wormnes, 2015, s. 33). Å mestre de definerte

lederferdighetene, kan bidra til at lederen identifiserer seg bedre med lederrollen sammen med de andre lederne i fellesskapet. Wengers forståelse av identitet i sosiale fellesskap, handler nettopp om hvordan læring kan endre hvem vi er, og skape personlige utviklingshistorier (Wenger, 2004, s. 15).

Forskningsspørsmål 2 handler blant annet om hvordan programmet kan ha påvirket lederens selvoppfatning av seg selv som ledere, gjennom deres mestringsopplevelser i programmet. Lederens mestringsforventninger bygges opp gjennom deres reelle mestringsopplevelser på arbeidsplassen innen konkrete lederferdigheter (Bandura, 1997). Gjennom ekte, reelle mestringsopplevelser vil lederne oppleve om de på en kompetent måte kan utføre bestemte lederoppgaver, og gjennom dette få en mestringsopplevelse (Manger & Wormnes, 2015, s. 116). Slike mestringsopplevelser vil være *kontekstavhengige*. Selv om en leder for eksempel opplever mestring i møteledelse i en gruppe, kan han oppleve det vanskeligere i en annen (Manger & Wormnes, 2015, s. 36 og 114). Lykkes lederen med en oppgave, bygges forventningene opp om at han kan mestre tilsvarende oppgave i en annen lignende situasjon (s. 117). For å få dette til, er det nødvendig å gi lederne tilstrekkelige kompetanse til å utføre oppgaven. For å få gode lederferdigheter kreves regelmessig *øving* (Manger & Wormnes, 2015, s. 70). Lederens innsats, vilje og utholdenhet til gjentagende prøving og feiling, vil utvikle deres evner og ferdigheter. «Intelligensen trenger erfaring å arbeide med for at den skal komme til nytte i praktisk problemløsning i skole og arbeidsliv» (Raaheim, 1974, sitert i Manger og Wormnes, 2015, s. 23). Her vil som nevnt lederens mestringsstro ha betydning. Å sette *mål* for egen læring, vil påvirke lederens arbeidsinnsats og motivasjon (s. 39). På første samling satt lederne individuelle mål for eget læringsutbytte i programmet. Lederne måtte ta stilling til hva de selv ønsket å forsterke, unngå og utvikle som ledere. Å sette seg oppnåelige, realistiske og så konkrete mål som mulig, kan bidra til å styrke lederens selvtillit når målene oppnås (Manger og Wormnes, 2015, s. 40). Målene kan gi retning om hva den enkelte leder må øve på, for å bedre sine lederferdigheter. Hvilken mestringsopplevelse lederne opplevde at programmet ga dem, blir drøftet i kapittel 5.2.

3.6 MAKT

I dette kapitlet er det kort redegjort for makt og maktforhold, slik disse kan innvirke på læringen i et praksisfellesskap. Makt er ifølge Michel Foucault overalt, og tilstede i alle situasjoner og relasjoner (hentet fra Lai, 2014, s. 16). Selv om de fleste kanskje oppfatter makt som noe negativt, peker Foucault derimot på at makt også er nødvendig for å holde organisasjoner og samfunn sammen. Det finnes ulike typer og kilder til makt (Lai, 2014, s. 23). Generelt kan man si at makt handler om et avhengighetsforhold mellom de som er involvert i en situasjon, og hvordan de oppfatter hverandre og situasjonen (s. 30). Den type makt som vektlegges i denne studien, er den strukturelle makt som ligger i *stillingsmakten*, og den makt som en leder har gjennom sin lederrolle. Fabrikkene har flere organisasjonsnivåer og ulike stillingsnivåer. En fabrikk sjef har sin ledergruppe med avdelingsledere. Under hver avdelingsleder jobber formenn som er mest ute i produksjonen sammen med sine operatører. Et organisasjonskart forteller om en legitim makt, og den rollen eller posisjonen en person har via sin formelle stilling i et hierarki og en posisjon. I tillegg til å inneha en lederstilling, vil legitimiteten til lederen i stillingen også handle om at vedkommende blir sett på som verdig, kompetent og en legitim forvalter av rollen (Lai, 2014, s. 32). Hvert ledernivå og den enkelte stillingsinnehaver, har rett til å utføre definerte oppgaver og ta visse beslutninger. Dette innebærer blant annet disponering av sine underordnedes tid, og prioritering av oppgaver. En avdelingsleder vil på den måten ha makt til å gi sine formenn mulighet til å delta i teamarbeidet i mellomperioden, og delta på samlingene. Denne maktrelasjonen vil gjelde generelt på arbeidsplassen, og ha betydning for ledernes mulighet til deltakelse i og grensekryssing mellom ulike praksisfellesskap. Hvilken betydning dette kan ha for praksisfellesskapene i studien, drøftes under tilrettelegging i avsnitt 5.3.3.

Wenger har blitt kritisert for å ikke legge stor nok vekt på *makt* i sin sosiale læringsteori (Wenger-Trayner, 2010, s. 8; Farnsworth, Kleanthouse & Wenger, 2016, s. 150). I følge Wenger involverer læring i praksisfellesskap gjensidig engasjement, som skaper relasjoner mellom mennesker (Wenger, 2004, s. 94). Dette kan skape spenninger og konflikter, men Wenger vektlegger at hans utgangspunkt er læringen og hvordan kompetanse skapes i sosiale praksisfellesskap (Farnsworth et al., 2016, s. 151). Wenger har ikke vektlagt å trekke inn strukturelle maktrelasjoner i sin teori, men indirekte vil makt spille en rolle i de ulike prosessene slik som deltakelse og tingliggjøring. Tingliggjøringen i form av retningslinjer for hvordan lederpraksisen skal være, blir utarbeidet av de som er med i fellesskapet.

Retningslinjene vil også få betydning for de som er utenfor fellesskapet, og som kanskje ikke har vært med og påvirket innholdet i retningslinjene.

I avsnittet ovenfor beskrives hvordan makt i tilknytning til rammene i organisasjonen, kan påvirke programmet. I tilretteleggingen av undervisningen, og i den erfaringsbaserte læringen på arbeidsplassen, kan også ulike maktforhold spille inn. Dette gjelder for eksempel valg av forbedringsprosjekter, valg av tema i programmet, og i hvor stor grad lederne involveres og kommer til orde enkeltvis, eller i team. Lederne kan for eksempel oppleve å «gå ledelsens ærend», ved å engasjere seg i å utvikle egen arbeidsplass gjennom forbedringsprosjektene. Som nevnt ovenfor, er Foucaults forståelse av makt ikke det vi forbinder med tvang, undertrykkelse og vold (Vermedal Høgh & Brejnholdt Falck, 2009, s. 42). Det er mer skjulte former for ledelse, noe som er produktivt og positivt, og som ikke utøves fra toppen og ned. Makt er tilstede i alle relasjoner, og utøves med utallige utgangspunkt. For eksempel peker Foucault på pedagogikken som en ledelseskunst, som gjennom ulike praksiser og teknikker har til hensikt å produsere individer ut fra bestemte (lærings)mål (Vermedal Høgh & Brejnholdt Falck, 2009, s. 43). Lederne kan velge å være med eller ikke i programmet, men det er et press både fra fabrikk sjefen og kollektivt om å være med i et slikt felles virksomhetsinternt læringsprogram. Lederne har i liten grad mulighet til å påvirke innholdet i programmet, for eksempel at de skal lære å bruke loggbok som del av sin personlige læringsprosess. Denne form for læring kaller Foucault for *selvteknologier*, og handler om individets arbeid på seg selv. I loggbokarbeidet jobber lederne med fire dimensjoner: 1) å kartlegge og problematisere ulike fasetter av seg selv, 2) å etablere bestemte holdninger til å endre trekk ved seg selv, 3) å iverksette en bestemt praksis, og 4) å øve og bearbeide denne, og sette mål for hva de gjør annerledes neste gang. Hvordan lederne opplevde bruk av loggbok, drøftes i det første forskningsspørsmålet i kapittel 5.1.

3.7 OPPSUMMERING AV TEORI

I kapittel tre er det redegjort for ulike perspektiver innenfor læring i arbeidslivet. Det er satt særlig fokus på Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap, som er hovedteorien i studien. De ulike perspektivene danner grunnlag for det pedagogiske kunnskapssynet i studien, og dermed også videre tolkninger og drøftinger av empirien. I neste kapittel redegjøres det for studiens forskningstilnærming og metodevalg.

4 FORSKNINGSDESIGN OG VALG AV METODE

I dette kapitlet redegjøres det for studiens forskningstilnærming, og valg av metoder som er benyttet for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først presenteres studiens vitenskapelige perspektiver og refleksjoner, deretter redegjøres det for hvordan konfidensialitet og anonymisering er ivaretatt. Videre redegjøres for metodevalg, hvordan datainnsamlingen har foregått, og hvordan datamaterialet er analysert. Til slutt klargjøres studiens gyldighet, pålitelighet og kvaliteten i metodene og funnene. Oversikt over datainnsamlingen som er gjennomført er skissert i vedlegg 3.

Forskningsmetoden er et vesentlig element i et forskningsarbeid, og bør belyses grundig. Det er derfor valgt å bruke en del plass for å redegjøre for metodevalg, og hvordan analysene er gjennomført.

4.1 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER

Studien har satt fokus på ledernes *erfaringsbaserte kunnskap* som vokste ut av konkrete hendelser, opplevelser og erfaringer i programmet. Med utgangspunkt i empirien, valgte metoder og teori, vil kunnskapen som utvikles i studien bygge på eksisterende kunnskap om læring i sosiale praksisfellesskap (Wenger, 2004). Studien har spesielt gått i dybden på hvordan programmet har utviklet ledernes opplevelse av mening, mestring, tilhørighet og arbeidspraksis i fabrikkene. For å studere disse fenomenene, må en søke etter å finne kjennetegn og gjentagende mønstre ved disse. Fenomenene er knyttet til Wengers fire kategorier i sosiale læringsteori; mening, identitet, praksis og fellesskap (2004). Det er læringsprosessene, fellesskapene, grenseobjekter og meningsforhandling i og mellom samlinger og arbeidsplass som er studert. I grensekryssingen er det undersøkt ledernes og fabrikkjefenes handlinger, meninger i form av ytringer, og observasjoner av hendelser. Studien har en fenomenologisk tilnærming for å finne ut hvordan lederne skapte erfaringer, og dannet mening med det de gjorde i programmet. Fenomenene er studert gjennom kvalitative metoder. Empirien og avdekkede mønstre er analysert, forklart og fortolket, for å skape mening og drøftet opp mot teorigrunnlaget for studien (Postholm, 2010, s. 34). De gjentagende hermeneutiske fortolkninger i analysearbeidet, er beskrevet i kapittel 4.9. Systematikken i dette arbeidet er preget av min bakgrunn og forforståelse som ingeniør og kvalitetsleder.

Hvordan kvalitative metodevalg kan påvirke den enkelte leder og teamene, er utdypet underveis i rapporten (Grønmo, 2004, s. 9). Intensjonen har vært å møte respondentene med et åpent sinn, samtidig vil min forforståelse påvirke oppfatningen og forståelse av det som er observert og lyttet til (Postholm, 2010, s. 36). Meningsdannelsen som er skapt gjennom undersøkelser, er konstruert i samarbeid mellom meg og respondentene, og er situert i de kontekster vi har møttes (s. 35). Det vil derfor ikke være mulig å generalisere funnene i studien, slik at de er reproduerbare i andre program eller i andre virksomheter med andre ledere (Postholm, 2010). Dette redegjøres det nærmere for i kapittel 4.10, om kvaliteten i forskningsmetodene og datamaterielat.

4.2 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE

Problemstillingen omhandler utvikling av lederpraksisfellesskap, og ledernes læring i et lederutviklingsprogram. En slik problemstilling krever ulike vinklinger av både lederfellesskapene og den enkelte leder. Metodetriangulering ble valgt for å undersøke dette på en mest troverdig og gyldig måte. De kvalitative metodene som er brukt er deltakende observasjon (Fangen, 2010), fokusgruppeintervju (Halkier, 2010) og individuelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Enhetene som ble undersøkt for å belyse problemstillingen, var ledernes *handlinger og meninger* (Grønmo, 2004, s. 6). Studien tar ikke utgangspunkt i selve aktørene (lederne, fabrikk sjefene), men i *aktivitetene* som utføres av disse og *ytringene* deres. Aktørene vil også være i fokus som meglere (Wenger, 2004), men det er studier av selve handlingene og meningene deres som er i sentrum. Fokus i studien har vært hva lederne *gjorde og mente*, og ikke deres verdier, prinsipper, holdninger eller synspunkter (Grønmo, 2004).

Observasjon og intervju er benyttet som metoder for å innhente data om aktørenes handlinger, tanker og meninger. Samhandling og arbeidspraksis ble undersøkt gjennom deltakende observasjon, fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Empirien har omfattet respondentenes standpunkter, opplevelser, erfaringer, oppfatninger og vurderinger, som de har uttrykt både muntlig og skriftlig. Dokumentstudier av materiell utarbeidet og produsert i programmet, har gitt en helhetlig oversikt og forståelse for programmet og ledernes handlinger fra start til slutt. I tillegg til ovennevnte metoder, er det innledningsvis og underveis brukt mye tid på litteraturstudier, både om metode og teori. Teorien har tilført

studien begreper, og en utvidet forståelse av sammenhenger. Bearbeiding av begrepene opp mot studiens empiri, har bidratt til å gi studien et språk og nye innfallsvinkler (Dysthe, 2001).

4.3 VALG AV KILDER

I studien er det to type *respondenter*; lederne og fabrikk sjefene. Disse kalles respondenter og ikke informanter, siden de i hovedsak gir informasjon om seg selv, sine opplevelser og meninger (Grønmo, 2004, s. 120). Valg av respondenter beskrives i avsnittene 4.8.2 og 4.8.3.

Kildene i dokumentstudiene har vært både meningsdokumenter i form av evalueringer fra samlingene, og faktainformasjon fra presentasjoner fra samlingene (Grønmo, 2004, s. 121). Der er ikke gjort noen systematisk innholdsanalyse av dokumentene. De ble studert for å forstå feltet, og for å hente ut relevant informasjon til intervjuguidene.

Grønmo peker på at «data er informasjon som er bearbeidet og systematisert og registrert i en bestemt form og med sikte på bestemte analyser» (2004, s. 123). Informasjonen fra ovennevnte kilder danner grunnlag for dataene som studien bygger på. For å kunne studere hvordan læringsprosessene i programmet fungerte, var det behov for å kunne observere dialog, deltakelse og samhandling i samlingene. Dette var en forutsetning for tolkningene og forståelsen av feltet som skulle undersøkes. En kombinasjon av ulike kvalitative metoder for datainnsamling og undersøkelse, ble derfor valgt som forskningsmetode. De forskjellige metodene ga ulike perspektiver på problemstillingen og nivåer i undersøkelsesenheter. Deltakende observasjon ga et overblikk over hva som skjedde av læringsaktiviteter i samlingene, hvem som sa og gjorde hva. Dette ble videre grunnlag for fokus og tema i intervjuene. Fokusgruppeintervjuet fikk frem hvordan teamene forstod konkrete emner. I de individuelle intervjuene ble respondentenes opplevelser, meninger og forståelser belyst. Formålet med å kombinere disse metodene, var å øke gyldigheten av funnene i studien. Dataene produserte kunnskap om de samme fenomenene, de utfylte hverandre og bidro til å generalisere funnene (Halkier, 2010, s. 17).

Respondentene skulle være trygge på at det de delte av opplevelser, ytringer, refleksjoner og meninger ble beskyttet. Derfor var det særlig viktig hvordan anonymitet og konfidensialiteten ble ivarettatt i prosjektet. Dette beskrives nærmere i neste kapittel.

4.4 ANONYMISERING

Før datainnsamlingen startet, ble prosjektet godkjent fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1) (Postholm, 2010, s. 145). Et *samtykkeskjema* (vedlegg 2) ble utarbeidet i forkant av første observasjon, og sendt til fabrikkjefene. Samtykkeskjemaet var en skriftlig avtale og samtykke med respondentene om bruk av materialet som fremkom under observasjon og i intervju (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010, s. 146).

Respondentene ble nummerert for å ivareta anonymiteten. Numrene ble brukt videre i analyse- og drøftingsarbeidet. Lydopptakene fra intervjuene ble lagret lokalt på datamaskinen, med respondentnummer og dato for intervjuet. Samtykkeskjemaene ble innhentet i forbindelse med den første observasjonen. I starten av hvert intervju ble også informasjonen om anonymitet og konfidensialitet gjentatt (Postholm, 2010, s. 147). I analyse- og drøftingsarbeidet ble identitet til respondentene beskyttet. Informasjon som kunne være til skade for respondentene eller fabrikkene ble fjernet (Postholm, 2010, s. 150). Tvilstilfeller ble drøftet med veileder og læringsgruppa. Informasjon som kunne stille enkelte respondenter i et dårlig lys, ble fjernet fra rapporten. For å skjule respondentens identitet og ivareta konfidensialiteten, ble enkelte utsagn utelatt i drøftingen. I tillegg ble det vektlagt at sitater ble riktig gjengitt.

4.5 LITTERATURSTUDIER

For å utvikle forståelse for feltet, kildene og problemstillingen, ble det gjennomført litteraturstudier gjennom hele studien. Grønmo peker på at forskerens teoretiske forståelse av det som studeres, har stor betydning for datamaterialets validitet (2004, s. 235).

Litteraturstudiene har vært en sentral og avgjørende del av masterprosjektet. De har tilført studien et teoretisk grunnlag og et fundament, med utvidet forståelse for sammenhenger knyttet til læring generelt, og sosial læring i praksisfellesskap spesielt. Denne forståelsen har gjort det mulig å gå i dybden på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og vært grunnlaget for å tolke studiens empiri. Litteraturen ble funnet ved å bruke litteraturlister og referanser i forskningsartikler, og faglitteratur om problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kildene har vært metodebøker, faglitteratur, artikkelsamlinger, forskningsrapporter og nettsider. Kildenes validitet er vurdert basert på deres relevans for problemstillingen, og i hvilken grad de er fagfellevurdert og benyttet av andre forskere som skriver om tilsvarende tema. Noe av litteraturen ble forkastet underveis i arbeidet med å konkretisere problemstillingen, og for å begrense studiens omfang.

4.6 DOKUMENTSTUDIER

For å få kunnskaper om programmets innhold og læringskonteksten, ble ulike dokumenter om programmet og fra samlingene gjennomgått (Postholm, 2010, s. 82). Dette var blant annet studieplanen for OPL Emne 1 (NTNU, 2018), kursleders presentasjoner fra samlingene, teamenes presentasjoner av arbeidet i mellomperioden, oppgavebeskrivelsen for mellomperioden, teamenes forbedringsprosjekter og ledernes evalueringer av samlingene. Dokumentene ble i første omgang brukt som informasjonskilder, for å bli kjent med feltet og respondentene. Dokumentene fra samlingene ga en god oversikt over innhold og tema som lederne hadde vært gjennom i programmet. Bildematerialet i dette ble videre brukt i intervjuene, for å visualisere tema for intervjuet og hjelpe lederne til å huske tilbake. Stimulated recall metoden er beskrevet nærmere i avsnitt 4.8.2 om fokusgruppeintervju. Kombinasjonen med gjennomlesingen av materialet og deltakende observasjon, ga et godt grunnlag og bedre helhetsforståelse for sammenhengene i programmet. Dette ble brukt i utarbeidingen av intervjuguidene og i dialog med respondentene i intervjuene.

4.7 DELTAKENDE OBSERVASJON

I dette kapitlet beskrives hvordan deltakende observasjon ble benyttet som metode, for å få innblikk i hvordan samlingene i programmet var tilrettelagt og gjennomført. Videre vil det redegjøres for hvordan observasjonsmetoden ble brukt i kombinasjon med intervjuene.

Observasjonen ble gjennomført i de tre siste samlingene i programmet. Hensikten var å observere hva lederne, fabrikkjefene og kursleder sa og gjorde på en åpen måte, og som ikke var strukturert av meg som forsker (Fangen, 2010, s. 96). Undersøkelsesenheter i observasjonene var kursleders og ledernes handlinger, og de hendelser som inntraff på samlingene. Første observasjon var så tidlig i studien at problemstillingen ikke var avklart enda. Utgangspunktet var å studere læringsprosessene i programmet, og observasjonen ble en åpen, innledende forundersøkelse. Formålet var å bli kjent med programmet i praksis, og finne fokusområder og observerbare kjennetegn til bruk i de to påfølgende to observasjonene.

Nøkkelpersonene som fungerte som døråpnere inn til feltet, var kursleder og fabrikkjefene (Grønmo, 2004, s.143). Det var ledernes tillit til kursleder og fabrikkjefenes aksept som ga tilgang til feltet. Selv om den formelle adgangen var ordnet, var det viktig at min tilstedeværelse ble akseptert av lederne (Grønmo, 2004). I rollen som deltakende observatør var det viktig å bli godt mottatt og godtatt, slik at tilstedeværelsen i liten grad hemmet

gruppeprosessene. På den første samlingen ble studien presentert før observasjonen startet, for å oppnå tillit og aksept. Det ble gitt informasjon om meg som masterstudent, studiens tema og formål, og hvilken nytte lederne og fabrikkene kunne få av studien. De fikk også informasjon om hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres, og hva det betydde for den enkelte (Grønmo, 2004). Samtykkeskjemaet ble også gjennomgått med fokus på ivaretagelse av anonymitet og konfidensialitet. Til slutt ble det informert om når rapporten forventet å være ferdig, og at data da ville bli slettet. Deltakerne fikk også mulighet til å stille spørsmål.

Observasjonene ble avgrenset til tre dagssamlinger. Det forholdsvis korte tidsomfanget ga en overkommelig datamengde. Å observere over lengre tid kunne skapt tryggere rammer, og mulighet for å sjekke ut forståelse og tolkninger av observasjonene gjennom respondentvalidering (Fangen, 2010, s. 238). Dette ble i stedet sjekket ut i intervjuene.

Observatørrollen

I deltakende observasjon er faren for å påvirke deltakerne og feltet stor (Grønmo, 2004). Manglende erfaring med feltet og observatørrollen, opplevdes som utfordrende både i planleggingen og gjennomføringen av observasjonene. Det ble viktig å innta en rolle som følte naturlig, og unngå direkte påvirkning av prosessene i samlingen (Fangen, 2010, s. 83). Observatørrollen ble dermed *delvis deltakende*, med dialog med aktørene i pausene og ikke under selve læringsaktivitetene (Fangen, 2010, s. 74). Det var nettopp disse aktivitetene som var interessante å studere. Det ville derfor være u hensiktsmessig å blande seg inn ved å stille spørsmål i undervisningen, eller i gruppearbeidene. Fremtoningen som opplevdes naturlig, var en tilbaketrukket relasjon som bygde på åpenhet, aksept og tillit (Grønmo, 2004, s. 153). I følge Fangen (2010), viser forskning at det er lettere å være kvinnelig feltarbeider enn mann. Det kan ofte være mer posisjonering og rivalisering blant menn, mens kvinner ikke i samme grad oppfattes som truende (Fangen, 2010). I følge Grønmo (2010) er det også mindre fare for å bli avvist når man er kvinnelig observatør kontra mannlig. Jeg var generelt bevisst på velge klær som passet inn i fellesskapet, og unngikk utringninger eller tettsittende klær. Dette medvirket til redusert oppmerksomheten på min person, og fokus på aktivitetene i samlingene.

Hensikten med observasjonene var hovedsakelig å få tak i fenomener om læringsprosessene, og observere eventuelle gjentagende handlinger og mønstre i noe lederne gjorde eller sa. Det var også relevant å ha et kritisk blikk på tilretteleggingen av læringsprosessene, og eventuelle tatt-for-gitt heter i programmet (Fangen, 2010, s. 91). For å dokumentere dette, ble det tatt

notater underveis. Observasjonene søkte å være åpne, fleksible og semistrukturerte, slik at det var mulig til å oppdage ting som ikke var forventet (Fangen, 2010).

Gjennomføring av observasjonene

Alle tre samlinger ble gjennomført i konsernets villa i nærheten av fabrikk A. Rommet som undervisningen ble gjennomført i, var smalt og avlangt. Min plassering var på en stol inntil veggen midt i rommet. Her satt jeg litt distansert slik at lederne ansiktsuttrykk kunne observeres uten at det ble påfallende. Det var generelt trangt å sitte der, og stolen måtte snus slik at alle lederne kom innenfor synsfeltet. Noen av lederne satt imidlertid med ryggen til, og det var en ulempe for å få oversikt over samspillet og reaksjonene gjennom ansiktsuttrykk. Notater ble skrevet på PC underveis.

Blumes (2010) metastudie av transferproblematikken, tilførte elementer som ble sentrale i **første observasjon**. Målet for denne observasjonen var å sjekke ut motivasjonen til lederne, og fange opp «læringsnivået» eller lederne kognitive evne (Blume et al., 2010). Indikatorene som ble valgt opplevdes imidlertid som abstrakte og lite observerbare (vedlegg 5). Observasjonen avdekket imidlertid programmets vektlegging av praktisk drift og produksjon. Denne observasjonen ga informasjon om gjennomføring av samlingene, og gjorde det lettere å være godt forberedt til neste observasjon.

Innenfor rammene av masterprosjektet, ble det ikke tid til å observere grensekryssingen i mellomperioden mellom samlingene og arbeidsplassen, og hvordan lederne anvendte det lærte. Fokus i studien ble derfor hvordan lederne *selv fortalte* at de opplevde mening, mestring og bruk av lederverktøyene. Dette påvirket den endelige formuleringen av forskningsspørsmålene, blant annet forskningsspørsmål 3. Her presiseres at det er lederne opplevelser av hva de anvender, som undersøkes. Empirien fanget opp hvordan *lederne* opplevde hendelser, handlinger og verdier fra sitt eget perspektiv. Samtidig har deltakende observasjon tilført studien empiri om taus kunnskap, observert gjennom lederne kroppsspråk og samhandling (Halkier, 2010 s. 18). Dette ble også observert gjennom fokusgruppeintervjuene på måten teamene snakket sammen på.

Som hjelpemiddel i den **andre observasjonen**, ble det utarbeidet et nytt *observasjonsskjema* (vedlegg 6). For å studere hvordan lederne jobbet med *refleksjon* i samlingen ble dette bygd

opp om Deweys erfaringslærings sirkel. Refleksjon er sentralt i all læring, og Blooms taksonomi (Bjølseth, 1995) ble brukt for å operasjonalisere læringsprosessen i mer konkrete observerbare kjennetegn. Hensikten var å studere kunnskapsnivået i måten lederne formidlet sine erfaringer fra mellomperioden på. Var det mulig å oppdage hvordan de brukte det de hadde lært, både individuelt og som team? Dette var siste anledning til å observere alle lederne samlet, siden neste samling var gruppevis muntlig eksamen. En gruppeoppgave i samlingen var at lederne skulle gjennomføre en refleksjonsøvelse i sine respektive ledergrupper fabrikkvis. Temaet var individuelle forventninger og læring. Fabrikksjefene ledet hver sitt fabrikkteam, og benyttet en samtaleguide utarbeidet av kursleder. Grupperefleksjonene gikk parallelt, så jeg måtte velge å observere ett av fabrikkteamene. Observasjonen ble gjennomført i fabrikkteam A, mens kursleder deltok i det andre fabrikkteamet. I observasjonen fortalte flere ledere åpent om sine personlige erfaringer, både hva som var forbedret og hva de synes var vanskelig. I samtale med kursleder etterpå, viste det seg at innholdet i de to grupperefleksjonene hadde vært veldig forskjellig. Dette ble et eksempel på hvor kontekstavhengig kvalitativ datainnsamling kan være. Data konstrueres sammen med de som involveres, og hva en handling eller ytring betyr må ses i sammenhengen der den skapes (Fangen, 2010, s. 213). Denne konkrete observasjonen påvirket videre funnet om «vi-følelsen» i studien. Dette blir nærmere drøftet i avsnitt 5.4.1.

Tredje observasjon var av den tiende, avsluttende samlingen og muntlig eksamen. Sjekklista som kursleder hadde utarbeidet for avsluttende eksamen, ble benyttet som observasjonsskjema (vedlegg 7). Denne sjekklista inneholdt fire spørsmål som teamene skulle besvare i en avsluttende presentasjon, foran et sensorpanel. Spørsmålene omhandlet 1) hva teamene hadde oppnådd, 2) hvordan de hadde jobbet i programmet, 3) hvilken sammenheng det var mellom måten de hadde jobbet på, og de resultatene som var oppnådd, og til slutt 4) hva de ville videreføre som varig ny ledelsesmåte i eget team/på fabrikken. Disse fire spørsmålene var relevante for studien, og ble derfor benyttet som observasjonsskjema. Spørsmålene hadde fokus på ledernes og teamenes egne oppsummeringer av egen læring. Det var også interessant å observere og lytte til deres presentasjoner om sammenhenger mellom oppnådde resultater, og måten de hadde jobbet på som ledere. Som tidligere, ble observasjonene gjennomført som delvis deltakende, og notater ble tatt av hva lederne sa og gjorde. Etter at teamene var ferdige, fortsatte observasjonen i en av sensorgruppene.

Hensikten var å få inntrykk av hvordan eksterne sensorer vurderte lederens presentasjoner og besvarelser.

Feltnotater

Under observasjonene var det utfordrende å beskrive gode nok detaljerte observasjoner, og notatene hadde en vurderende karakter. Feltnotatene beskrev faktiske observasjoner om hva som skjedde, hvor, når og hvem som var involvert. De inneholdt observasjoner, kommentarer og her-og-nå refleksjoner. For å ikke påvirke feltet for mye, ble ikke lydopptaker benyttet. Det var ikke viktig for studien, at de observerte aktiviteter og hendelser ble ordrett notert.

Ledernes verbale kommunikasjon som de brukte i presentasjonen av arbeidet i mellomperioden, ble imidlertid brukt i koblingen mot Blooms taksonominivåer i den andre samlingen (Bjølseth, 1995). Underveis i alle observasjonene, ble feltnotater skrevet fortløpende på PC og direkte inn i observasjonsskjemaene. Dette gjorde bearbeidningen og sorteringen enklere i etterkant (Fangen, 2010, s. 106). I observasjon av gruppearbeidene, ble notatene skrevet for hånd for å gjøre noteringen mer diskret. PC ble ikke brukt her, for å redusere barrieren mellom meg og lederne. Notatene ble beskyttet mot innsyn for å sikre anonymitet og konfidensialitet, både på datamaskinen og i notatblokka.

Teksten som opplevdes som interessant å forfølge, ble gulmerket underveis i noteringen. På denne måten startet analysearbeidet allerede under observasjonen. Notatene inneholdt lite beskrivende observasjoner av hendelser, kroppsbevegelser eller uttalelser fra lederne. Det var derfor ikke like lett å gå tilbake og se hvilke konkrete uttalelser som var grunnlag for tolkningene (Fangen, 2010, s.102). Feltnotatene fra den andre observasjonen var mer et referat, med vurderende beskrivelser av observasjonsindikatorer (Fangen, 2010, s. 104). Umiddelbare refleksjoner ble notert underveis i observasjonsskjemaet. Konkrete observasjoner som skulle følges opp i intervjuguiden, ble også merket. De håndskrevne notatene fra gruppearbeidet, ble skrevet inn i observasjonsskjemaet raskt etter samlingen. Flere interessante sitater ble markert. Observasjonene i den tredje observasjon ble notert i sjekklista for eksamen, i tillegg til generelle refleksjoner underveis. I pausen etter presentasjonene, ble notatene ferdigstilt. Dette opplevdes ikke å forstyrre samhandlingen og praten i fellesskapet (Fangen, 2010, s. 107).

4.7.1 Sortering og analyse av feltnotatene fra observasjonene

I dette avsnittet redegjøres det for hvordan feltnotatene fra observasjonene ble sortert og analysert. Mellom observasjonene var det seks til syv uker, og notatene ble sortert og analysert etter siste observasjon. Sorteringen startet med at observasjonsnotatene fra den andre og tredje observasjonen ble merket med observasjonsnotater (ON), teoretiske notater (TN) og metodologiske notater (MN) (Fangen, 2010, s. 108). Observasjonsnotater var beskrivelser av hva som skjedde når, ytringer, samhandling og lignende. Teoretiske notater inneholdt de første refleksjoner, og innledende forsøk på å tolke observasjonene og relatere disse til hverandre. Metodologiske notater var typisk egne opplevelser av gjennomføring av observasjonene, kritiske refleksjoner om observatørrollen, og tips til neste observasjon. Dette gjaldt blant annet plassering i rommet, og opplevelsen av at det ikke var naturlig å observere når to-og-to snakket sammen. Metodologiske notater ble brukt i utarbeidelsen av observasjonsskjema til neste observasjon, og tips til spørsmål som burde tas med i intervjuguiden. Alle observasjonsnotatene ble overført til Excel, slik at disse kunne sorteres i ON, TN og MN. Det ble da lettere å sortere kodene på tvers av observasjonene. Som nevnt ovenfor under observatørrolle, bar observasjonene preg av min iver etter å vurdere det som var observert. Notatene ble mer studiens første tolkninger og systematisering av observasjonene, enn rent objektive notater (Fangen, 2010, s. 110).

Analyse

Analysen tilfører noe mer til dataene enn kun det som ble sett og hørt (Fangen, 2010, s. 208). Dette skjedde allerede underveis under observasjonen, da de umiddelbare refleksjonene ble skrevet ned. For å kunne se dette i en bredere meningssammenheng, ble alle observasjonsnotatene meningsfortettet, og skrevet inn i hver sin fane for observasjonsnotater og teoretiske notater i Excel-arket (Fangen, 2010, s. 111). De metodologiske notater ble brukt som støtte i intervjurollen i de videre intervjuene. Etter meningsfortettingen, ble nøkkelord satt på hver meningsenhet. Deretter stoppet analysearbeidet opp. Det var liten nytte å analysere observasjonsmaterialet videre, før den endelige problemstillingen og forskningsspørsmålene var avklart. Målet var at dette ville komme til syne gjennom intervjuene, som ville frembringe data om den ledernes opplevelser av hendelser og læring. Observasjonene hadde gitt en god innsikt i de ulike aktørenes rolle i programmet, innholdet i programmet og hvordan undervisningen ble lagt opp. Dette ga et godt grunnlag for gjennomføring av intervjuene. Fra den andre observasjon, ble det gjort en oppsummerende

beskrivelse av observasjonene av ledernes presentasjoner mot Blooms taksonomi (Bjølseth, 1995). Dette ble senere brukt i drøftingen av funnene fra intervjuene, presentert i kapittel 5.

Etter at alle intervjuene var gjennomført og analysert, falt problemstillingen og forskningsspørsmålene på plass. Ved bruk av de aksiale kodene fra intervjuene (tabell 1), ble så alle observasjonsnotatene analysert. Disse analysekodene var tilpasset Wengers kategorier for sosiale læring (Postholm, 2010, s. 57; Fangen, 2010, s. 111). Dette kan ha medført at inntrykkene fra intervjuene påvirket måten observasjonsmaterialet ble analysert på. Denne hermeneutisk analysen satt observasjoner, hendelser og utsagn i en større sammenheng og helhet, på tvers av metodene (Postholm, 2010).

4.8 INTERVJU

I dette kapitlet presenteres hvordan fokusgruppeintervju og individuelle intervju ble planlagt og gjennomført. Først redegjøres det for hvordan alle intervjuene ble planlagt. Deretter beskrives fokusgruppeintervjuene, valg av fokusgrupper og fokusemne. Videre redegjøres det for utarbeidelsen av intervjuguiden og transkribering av intervjuene.

Hvordan analyseprosessen av alle intervjuene ble gjennomført, er beskrevet i kapittel 4.9.

4.8.1 Intervjuplan

Lederne i programmet jobbet som nevnt som operative ledere tilknyttet produksjonslinjene i fabrikkene. Formenn og linjeledere var mer bundet opp i det daglige produksjonsforløpet enn avdelingslederne. For å få til en mest mulig smidig gjennomføring av både fokusgruppeintervjuene og de individuelle intervjuene, ble det laget en *intervjuplan* (anonymisert i vedlegg 4). Planen ble utarbeidet etter at signert samtykkeskjema var mottatt fra respondentene (vedlegg 2). Intervjuplanen ble sendt til fabrikk sjefene med spørsmål om denne kunne la seg gjennomføre. Etter et par justeringer av tidspunkt, distribuerte fabrikk sjefene intervjuplanen til de utvalgte respondentene, slik at de skulle sette av tiden i kalenderen sin. Den ene fabrikk sjefen innkalte respondentene fra sin fabrikk i Outlook, for å sikre at de husket tidspunktet. I etterkant kan en stille seg kritisk til denne koordineringen av intervjuene, fordi den ikke ivaretok anonymitet internt til hvem som skulle intervjues og ikke. Det var imidlertid vanskelig å se hvordan dette kunne løses på en annen måte. I en produksjonslinje, er ledelsen og produksjonsteamene avhengig av å vite hvem som er tilstede

til enhver tid for å produsere. Utover dette, er respondentenes anonymitet ivaretatt med nummer i intervjuplanen og i transkriberingen. Intervjuplanen ga for øvrig en god oversikt over hvem som skulle intervjues, når og hvor.

4.8.2 Fokusgruppeintervju

I dette avsnittet redegjøres det for valg av fokusemne, utvelgelse av fokusgrupper og hvordan intervjuguiden ble utarbeidet. Deretter beskrives gjennomføringen av intervjuene og transkriberingsprosessen.

Fokusemne

Fokus i fokusgruppeintervjuene (heretter kalt gruppeintervju), var forbedringsprosjektene som teamene hadde jobbet med gjennom programmet. Målet var blant annet å undersøke om det var noen koblinger mellom forbedringsprosjektene, og de lederverktøyene som lederne skulle trene på i mellomperioden. I samlingene tok presentasjon av forbedringsprosjektene mye tid. Det var interessant å undersøke hvordan lederne opplevde dette, og hvilken rolle prosjektene hadde i ledernes læringsprosess. Var det mulig å finne ut om, eller hvordan forbedringsprosjektene fungerte som brobygger, eller grenseobjekt mellom samlingene og arbeidsplassen? (Wenger, 2004, s. 127).

Utvalg av fokusgrupper

En måte å undersøke fokusemnet på, var å samle teamene i gruppeintervju. Det var teamenes praksis om forbedringsprosjektene som skulle undersøkes, og hvordan lederne uttrykte sine opplevelser og meninger i fellesskap om disse (Halkier, 2010, s. 130). Gruppeintervjuene ville klargjøre andre sider av teamenes arbeid med disse, enn i de individuelle intervjuene. Der ville den enkeltes praksis og forståelser bli belyst. En generell utfordring med gruppeintervju er at deltakerne kan falle inn i kjente roller, og at den sosiale kontrollen i gruppa styres av dette (Halkier, 2010, s. 58). Dette skjedde også i gruppeintervjuene, da enkelte snakket mer enn andre. Da anledningen bød seg, ble det derfor stilt direkte spørsmål til de mer tause respondentene (Halkier, 2010, s. 59). Dette ble det spesielt mulighet til i den individuelle oppgaven i gruppeintervjuet, som beskrives nærmere under gjennomføring nedenfor. Den enkeltes meninger og opplevelser kan bli påvirket av de andre i et gruppeintervju.

Gruppeintervju kan samtidig fungere som en *delingsarena*, der lederne lytter til hva de andre tenker om det de har opplevd sammen. Dette gir de muligheter til å utdype hverandres perspektiver på bakgrunn av felles erfaringer og opplevelser (Halkier, 2010, s. 14). Avhengig av hvem som er del av fokusgruppa, vil ulike meninger, forståelser, synspunkter og opplevelser komme frem. Det enkelte OPL-team ble valgt som fokusgruppe, og dette ga trygge rammer for teamenes erfarings- og meningsutveksling. Hadde intervjuene blitt gjennomført i blandede team på tvers, ville dette fått frem andre forhold. Det ville da ikke vært mulig å studere samhandlingen i hvert team. Alternativt kunne respondentene vært samlet i ei fokusgruppe per fabrikk. Dette hadde gitt et mer ideelt antall respondenter i gruppene, basert på anbefalinger i litteraturen om seks til tolv deltakere (Halkier, 2010, s. 38).

For å få et bredere og mer mangfoldig datatilfang om fokusemnet, ble det valgt å intervju det enkelte team som hadde jobbet sammen i hele programmet. Halkier peker på at også mindre grupper kan fungere som fokusgrupper, hvis emnet som skal snakkes om er naturlig avgrenset i respondentenes hverdag (2010, s. 39). Fire av de fem teamene ble valgt som fokusgrupper. Dette skyldes blant annet behovet for å begrense datamengden i studien, kombinert med vurderinger av at det ene teamet kun bestod av to medlemmer. Disse hadde veldig selvstendige roller til daglig, og ble valgt ut til individuelle intervju. Da ble også deres synspunkter, opplevelser og meninger med i studien. Utvalget i fokusgruppene omfattet dermed alle lederne i programmet, foruten de to nevnte faglederne.

Intervjuguiden (vedlegg 8) ble bygd opp etter tips i Halkiers bok om fokusgrupper (2010, s. 48). Ved utarbeidingen av intervjuguiden for gruppeintervjuene, ble observasjonsnotatene nøye gjennomgått med tanke på forhold som burde sjekkes ut (Postholm, 2010, s. 103). Intervjuguiden ble bygd opp etter en «trakt-modell» (Halkier, 2010, s. 47). Innledningsvis ble det lagt vekt på en god introduksjon av emnet og hva som skulle skje i intervjusamtalen. I tillegg presenterte alle seg, slik at det var lettere å gjenkjenne hvem som sa hva i lydopptakene. Spørsmålene i guiden ble bygd opp som tre beskrivende og mer åpne spørsmål, og avslutningsvis ett vurderende spørsmål (Halkier, 2010, s. 49). Målet med det første åpne spørsmålet, var å få lederne til å beskrive og snakke sammen om hvordan det hadde vært å jobbe med forbedringsprosjektene. For å bringe lederne tilbake i tid, bedre hukommelsen og fremme diskusjonen, ble det benyttet bilder fra deres egne presentasjoner om forbedringsprosjekter (Haglund, 2003). Hensikten var å få mer pålitelig data, ved at respondentene husket bedre sine erfaringer og hendelsene som var 2 - 6 måneder tilbake i tid

(Haglund, 2003, s. 146). Teamenes respons ble en kombinasjon av tanker som ble skapt i intervjusituasjonen, og hva de tenkte om materialet som ble vist (s. 155). Som nevnt i kapittel 1.4, hadde bruk av bilder vært nyttig som grunnlag for å dele erfaringer blant betongbaser (Hamre, 2016). Bildene ga basene et visuelt holdepunkt som gjorde det lettere å sette ord på deres praktiske erfaringskunnskap (Hamre, 2016, s. 7). Fokusgruppene brukte bildene som hjelp til å huske tilbake, for å besvare spørsmål fra forbedringsprosjektene. Bildene ble et kommunikasjonsmiddel mellom intervjuer og fokusgruppe, som det var lett å knytte refleksjonsspørsmål til (Haglund, 2003, s. 150). En slik metode kan imidlertid virke styrende på hvilken informasjon som fremkom i intervjuet (Keith, hentet fra Haglund, 2003, s. 151). Bildene styrte hva som var interessant at respondentene skulle fortelle om. Denne målstyringen kan sannsynligvis henge sammen med min erfaringsbakgrunn som kvalitetsleder, og intervjuer i forbindelse med revisjon og granskning. Hadde spørsmålene blitt til uten støtte av bildematerialet, ville kanskje respondentenes kommet frem med andre hendelser og refleksjoner.

Siden forbedringsprosjektene var en sentral del av programmet, handlet spørsmål 2 i intervjuguiden om ledernes felles vurderinger av hva som kjennetegnet et godt eller dårlig forbedringsprosjekt. Det ble utarbeidet hjelpestikkord som hjelp til oppfølgingsspørsmål (Halkier, 2010). Stikkordene var basert på faktorer fra litteratur om transfer, og som kunne ha betydning i grensekryssingen og transferprosessene (avsnitt 3.4.2). Videre var det interessant å undersøke hvordan læringsaktiviteter i mellomperioden var knyttet til disse forbedringsprosjektene. Spørsmål 3 (vedlegg 8) ble laget etter inspirasjon fra Halkier (2010 s. 53). Dette var en oppgave eller undersøkelse der lederne skulle rangere lederverktøyene i programmet i tre kategorier. Kategoriene ble skrevet på pappkort som ble satt opp stående foran respondentene, og inneholdt påstandene: *1) Har tatt i bruk, vil fortsette å bruke, 2) Har prøvd, men får det ikke til og 3) Kommer trolig ikke til å bruke videre*. Alle de 14 lederverktøyene i programmet, ble skrevet opp på selvhæftende notatlapper. Hver respondent fikk sin bunke med lapper, og skulle hver for seg fordele disse mellom de tre kategoriene. Oppgaven skulle løses individuelt, og deretter presenteres og begrunnes for de andre. Det var interessant å få frem hva respondentene forstod med de ulike lederverktøyene, og opplevelser av egen bruk på arbeidspraksis. Det ville også være aktuelt å observere hvordan den enkelte leder samhandlet med sitt team, om sin forståelse og meningsytring.

Gjennomføring av gruppeintervju

Gjennomføringen av gruppeintervjuene ble tilpasset kursleders besøk på de to fabrikkene, i mellomperioden mellom observasjon to og tre. To team ble intervjuet på hver fabrikk i to påfølgende dager. Intervjuene ble gjennomført som presentert i oversikt over datainnsamlingen i vedlegg 3. Fokusemnet i første delen av intervjuet skulle være teamets forbedringsprosjekter. Målet var at teamet skulle samtale om hvordan de hadde jobbet med prosjektene, men dette skjedde i liten grad. Samtalen ble mer om innholdet i prosjektene og lite på hvordan de hadde jobbet og samhandlet. Det var også vanskelig å få til den tiltenkte dialogen i teamet. Det ble mer et gruppeintervju, der spørsmålene fra intervjuguiden holdt samtalen i gang. Det er mulig dette hadde fungert bedre, hvis respondentene før samtalen og spørsmålene startet, hadde fått tid til å reflektere over temaet. Da kunne hver enkelt fått anledning til å tenke tilbake, og hente frem egne opplevelser og erfaringer. En annen utfordring som gikk igjen i alle intervjuene, var min utålmodighet og mangel på ro til å vente lenge nok på svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 103). Tidspresset med 1 time per intervju, kombinert med mange spørsmål, påvirket dette. En annen måte intervjuet kunne vært gjennomført på, var at teamene innledningsvis kunne fått ledetråder, i stedet for at de fritt skulle fortelle om hvordan de jobbet med prosjektene. Hensikten med et åpent innledningsspørsmål, var at teamet skulle stå friere til å velge hva de ville fortelle om. Dette ga en åpnere tilgang til teamenes opplevelser, meninger og læringspunkter. At de fortalte om innholdet og ikke om hvordan de jobbet, fortalte noe om hva de vektla og husket best.

Et vurderende andre spørsmål om hva teamene mente var kjennetegn på gode og dårlige forbedringsprosjekt, krevde at teamet måtte generalisere sine erfaringer på tvers av prosjektene. Etter flere runder med samme spørsmål i nye vinklinger fra meg, kom alle teamene fram til hva de mente om dette. På den måten produserte respondentene ny kunnskap sammen i gruppeintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37).

Det tredje spørsmål var som nevnt en praktisk oppgave, der respondentene skulle fordele lederverktøyene i tre kategorier basert på i hvilken grad de kom til å bruke disse. Denne øvelsen skapte latter og kommentarer om hvor ærlige de skulle være. Lederne presenterte sin fordeling etter tur, der de forklarte og begrunnet sine valg for de andre. Et par respondenter endret på noen plasseringer, da de lyttet til de andres forklaringer. Det skyldes blant annet at ikke alle forstod hva alle lappene betydde, slik som «kommunikasjonstrappa».

«Kommunikasjonstrappa» var den bærende teorien som hele programmet er bygd på, og som ble gjennomgått på en av de første samlingene. Det var også ulikheter i hvordan enkelte

uttalte seg i denne oppgaven. Noen snakket i jeg-form, mens andre uttalte hva «vi» ville fortsette med.

Det siste temaet i gruppeintervjuet, og det fjerde spørsmålet, handlet om «vi-følelsen». Her var det noe ulikt engasjement i teamene, men det var flere som hadde tanker om dette. Disse meningene var såpass interessante, at de ble tatt med videre til de individuelle intervjuene.

Fokusgruppeintervjuene ble som nevnt gjennomført mer som gruppeintervju. Det var vanskelig å få til naturlige samtaler i teamene, og studere samhandlingen om et fokusemne slik som planlagt (Halkier, 2010, s. 15). Respondentene var ikke så pratsomme sammen som team, men henvendte seg mer direkte til meg da de pratet. Dette kan ha sammenheng med at de ikke var mer enn to-fire respondenter per team. Det virket som de opplevde det unaturlig å ha en samtale seg imellom, på spørsmål stilt av meg. Teamene var invitert til et gruppeintervju, og det lå kanskje noen føringer i ordet «intervju». Det virket som de svarte ærlig i intervjuene, og ikke la noen demper på hva de mente. Dette kom tydelig frem i oppgaven i spørsmål tre, der de skulle forklare og begrunne sine valg. Gruppeintervjuene ga nyttig innsikt i hvordan teamene så på forbedringsprosjektene sine i forhold til programmet som helhet. Data og refleksjoner fra gruppeintervjuene, ble tatt videre i utarbeiding av den individuelle intervjuguiden.

Transkribering av gruppeintervju

Gruppeintervjuene ble som nevnt gjennomført i forbindelse med oppfølging mellom de to siste samlingene. De individuelle intervjuene skulle gjennomføres i forbindelse med siste samling. For å få ferdigstilt den individuelle intervjuguiden, var det liten tid til transkribering av gruppeintervjuene. Det var viktig å få oversikt over innholdet i gruppeintervjuene, for å fange opp viktige forhold som burde forfølges. Hadde det blitt tatt notater underveis, kunne dette tidspresset vært unngått. Notater ble valgt bort for å ha mest mulig fokus på respondentene, og gjøre samtalen mindre oppstykket (Postholm, 2010, s. 104).

Intervjumaterialet fra fokusgruppene opplevdes som omfattende, da tre av intervjuene var på ca. 55 min og ett var på 1 time og 25 min. I en hektisk hverdag, ble det ikke tid til å transkribere alle gruppeintervjuene selv. For å komme i mål før de individuelle intervjuene, ble det lengste gruppeintervjuet transkribert av et familiemedlem. De øvrige tre lydopptakene ble transkribert av meg. Transkriberingen fra «hjelperen» inneholdt nok informasjon sammen med eget transkribert materiell, til å utarbeide den individuelle intervjuguiden. I forbindelse

med analysearbeidet, måtte imidlertid deler av dette ene intervjuet transkriberes på nytt av meg. Det var behov for å vite hvem som hadde sagt hva, og ikke bare «en mann» eller «ny mann», som «hjelperen» hadde kalt de ulike respondentene. Dette synliggjorde hvor mye informasjon om stemmer og utsagn i intervjusamtalen, som fanges opp av intervjueren, men ikke var lett for en utenforstående å kjenne til (Halkier, 2010, s. 82). I transkriberingen ble forbokstavene til respondentene brukt, for å kjenne igjen hvem som sa hva. Generelt ble alt som var talespråk overført til skriftspråk, og alle små uttrykk som «mm», «eee» og ufullstendige setninger ble også transkribert (Halkier, 2010, s. 83). Dette gjaldt også avbrytninger, da noen kom inn i rommet eller mottok telefonoppringninger.

Allerede under transkriberingen startet analysearbeidet, og egne refleksjoner ble notert underveis (Postholm, 2010, s. 104). Dette kunne være refleksjoner om meg selv som intervjuer, eller interessante utsagn og oppdagelser. Disse ble gulmerket direkte i teksten. Etter inspirasjon av metoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), ble det transkriberte dokumentet delt i tre kolonner (Smith, 2008, s. 66). Venstre kolonne inneholdt ord som ble lagt merke til i teksten, midterste kolonne den transkriberte teksten, og i høyre kolonne, hva dette kunne bety. Høyre kolonnen ble hovedsakelig brukt til å skrive opp egne refleksjoner på utsagn fra respondentene (Postholm, 2010, s. 164). Alle transkriberinger ble skrevet på *bokmål* og ikke dialekt, for å anonymisere datamaterialet. Dette ble gjort i alle intervjuene, og for alle utsagn og sitater som er brukt i analyse- og drøftingsdelen (kapittel 5).

Analysen

De transkriberte gruppeintervjuene ble analysert sammen med de individuelle intervjuene. Hensikten var å finne felles koder som kunne sammenstille alt materialet, for å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen. Hvordan denne analyseprosessen av alle intervjuene ble gjennomført, er beskrevet i kapittel 4.9.

I dette avsnittet er det redegjort for gjennomføring av gruppeintervjuene og transkriberingsprosessen. Interessante funn fra gruppeintervjuene, ble undersøkt videre i de individuelle intervjuene. Dette beskrives nærmere i neste avsnitt.

4.8.3 Semistrukturerte individuelle intervju

I dette avsnittet redegjøres det for hvordan de individuelle intervjuene ble planlagt og gjennomført. Først presenteres hvordan intervjuguiden ble utarbeidet og respondenter valgt ut. Deretter utdypes hvordan intervjuene ble gjennomført og transkribert.

I de individuelle intervjuene, var målet å få frem og forstå respondentenes egne opplevelser, tanker og meninger om læringen i programmet, og betydningen denne hadde for deres arbeidshverdag (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 44). Målet var å få til et samspill i intervjuene som produserte nyttig kunnskap, både for datainnsamlingen og for lederens bevissthet, om egen og fellesskapets læring (Kvale & Brinkmann, 2009).

Utvalg av respondenter

Respondentene ble valgt ut basert på et strategisk utvalg (Grønmo, 2004, s. 88). Det vil si personer som kunne ha bestemt kunnskap, og/eller erfaringer om tema det var interessant å belyse i problemstillingen. I samarbeid med kursleder, ble det valgt ut hvem som kunne være mest representative for lederne fra hver fabrikk. Grunnlaget var kvoteutvelgelse med balansert fordeling mellom kvinner og menn, og ulike type funksjonsnivå fordelt på formenn, linjeledere og avdelingsledere (Grønmo, 2004, s. 99). Av praktiske og ressursmessige årsaker, og for at datamengden skulle bli overkommelig innenfor studiens rammer, ble antall individuelle respondenter begrenset til totalt ti. Det ble lagt opp til å få teoretisk metning ved å invitere inn totalt åtte ledere, fordelt på fem ledere fra fabrikk A og tre ledere fra fabrikk B. Det var flere ledere fra fabrikk A i programmet, og antall respondenter ble derfor tilpasset dette. I tillegg ble begge fabrikk sjefene intervjuet, slik at totalt antall individuelle intervju ble ti. Respondentfordelingen er presentert i intervjuplanen i vedlegg 4.

Intervjuguidene

Til å styre intervjusamtalene, ble to intervjuguides utarbeidet; en for fabrikk sjefene (vedlegg 9) og en for lederne (vedlegg 10). Fabrikk sjefene hadde deltatt på alle samlingene, men hadde en annen rolle enn lederne. Fabrikk sjefenes intervjuguide ble derfor bygd opp basert på deres rolle, opplevelser, forventninger og meninger om sentrale elementer knyttet til grensekryssing og transfer (jf. avsnitt 3.4.2). Intervjuguiden til lederne, ble bygd opp med fokus på utvalgte tema fra tre samlinger gjennomført høsten 2016, og tilhørende mellomperioder. Samlingene og temaene ble valgt ut basert på informasjon fra gruppeintervjuene, og hva lederne selv

hadde «*tatt i bruk og kom til å fortsette å bruke*» (jf. avsnitt 4.8.2) (Postholm, 2010, s. 103). Samlingene som ble valgt ut, var samling seks (23. aug. 2016) med temaene hverdagskommunikasjon og den vanskelige samtalen, samling syv (20. okt. 2016) med tema instruksjon, og samling åtte (1. des. 2016) med to gjennomgående tema om forbedringsprosjekt og lederhåndboka. Til hvert av disse temaene, fikk respondentene tre spørsmål: 1) *hva de kunne huske og gjengi fra samlingen og temaet*, 2) *hva samlingen og temaet hadde betydd for deres arbeidsmåte og lederpraksis*, og 3) *hva samlingen og temaet hadde betydd for arbeidsmåtene i lederfellesskapet på arbeidsplassen*.

De tre samlingene ble valgt ut på grunn av nærhet i tid fra intervjutidspunktet. Temaene ble valgt fordi disse var praktiske treningsøvelser i mellomperioden. Det var forventet at temaene med praktisk trening ville sette dypere spor og læring, enn tema som ikke hadde dette. Spørsmål 1 til 3 i intervjuguiden beveget seg fra lavt til høyere kunnskapsnivå; fra hukommelse og fortelle med egne ord, til å generalisere eventuelle endringer for fellesskapet (Bjølseth, 1995). Hensikten var å undersøke hvordan respondentene klarte å uttrykke sin forståelse, og om dette ville fortelle noe om deres kunnskapsnivå og læring i programmet. Som i gruppeintervjuene ble stimulated recall metode brukt, for å hjelpe respondentene til å hente frem kunnskap og meninger om temaene de ble spurt om (Haglund, 2003). Respondentene ble forevist bilder og sjekklister fra de utvalgte samlingene. I disse intervjuene var det flere av respondentene enn i gruppeintervjuene, som benyttet bildene for å huske tilbake da de besvarte spørsmål. Dette kan henge sammen med at de nå ikke hadde de andre i teamet å støtte seg til, og opplevde at de måtte stå mer til ansvar for svarene selv. Det virket som recall-materialet hjalp respondentene til å gi mer detaljerte beskrivelser, da de besvarte spørsmålene (Jensen, 2002, hentet fra Haglund, 2003, s. 150). Selv om intervjuene ble lagt opp som semistrukturerte, var de forholdsvis styrt der respondentene besvarte spørsmålene de fikk. Hadde tilnærmingen vært mer fri og åpen, kunne dette frembrakt andre beskrivelser fra respondentene.

Gjennomføring av individuelle intervju

De individuelle intervjuene ble gjennomført over to dager (vedlegg 3). Respondentene fra fabrikk A ble intervjuet i møterom og på kontor på fabrikken. Dette var dagen før den avsluttende samlingen med eksamen. Intervjuene for fabrikk B ble gjennomført dagen etter eksamen. For å få kabalen til å gå opp, ble det første intervjuet gjennomført i lobbyen på hotellet der lederne overnattet. De resterende intervjuene ble gjennomført i et grupperom i

villaen, etter avsluttende samling var ferdig. Varigheten på intervjuene var planlagt til ca. 1 time, og varte fra 25 minutter til 75 minutter. Alle respondentene hadde samtykket til at det ble tatt lydopptak. Det var da lettere å følge med i samtalen og ikke være bundet av å notere. Intervjuprogrammet var tett, og opplevelsen av lite tid kan ha påvirket intervjuene. Intervjuguiden ble fulgt i alle intervjuene, med noen justeringer av ordvalg slik at respondentene skulle forstå spørsmålene bedre. Dette gjaldt for eksempel formulering om hva et tema hadde *betydd* for respondenten sin arbeidsmåte. Flere respondenter opplevde det vanskelig å beskrive hendelser og aktiviteter på samlingene. De opplevde kanskje spørsmålsstillingen som abstrakte, selv om de omhandlet konkrete aktiviteter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 145).

Transkribering av individuelle intervju

For å ha mest mulig fokus på respondentene ble det ikke tatt notater under intervjuene. Lydopptakene ble derfor det sentrale datamateriale i intervjuene. De ti individuelle intervjuene varte i gjennomsnitt 50 minutter, der det korteste varte i 25 minutter og det lengste i 70. Det transkriberte materialet ble delt i tre kolonner etter IPA-metoden, slik som beskrevet for gruppeintervjuene i avsnitt 4.8.2 (Smith, 2008, s. 66). Notater og refleksjoner om meg selv som intervjuer, ble skrevet i høyre kolonne. I tillegg ble kommentarer skrevet inn med rød kursivskrift i den transkriberte teksten, og interessante utsagn ble gulmerket. Gjennomgående refleksjonene var som tidligere nevnt, at intervjuene var preget av min utålmodighet og iver etter å få frem det jeg lurte på. En annen oppdagelse i transkriberingen, var at jeg som intervjuer ble påvirket av respondenten. Var respondenten rolig og svarte kort på spørsmålene, var jeg rolig og ventet lenger med oppfølgingsspørsmål. I intervju med respondenter som var raske til å svare og mer engasjert, ble jeg mer ivrig og snakket mer. Det ble da mer en samtale enn et intervju, der spørsmålene naturlig fløt inn i hverandre. Transkriberingen synliggjorde også at spørsmålsstillingen ikke alltid var like kort og enkel, og spørsmålet måtte gjentas (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146). Andre ganger var oppfølgingsspørsmålene utdypende, der jeg klarte å få frem hva respondenten egentlig mente med for eksempel «lav takhøyde». En annen oppdagelse, var at lederne husket bedre hendelser som involverte følelser. Ellers appellerte flere av oppfølgingsspørsmålene til det kognitive, ved at respondentene ble spurt om hva de *tenkte* om temaet eller hendelsen. Det er mulig at enkelte respondenter kan ha opplevd min iver etter å spørre om hva de husket, som krevende, og ha svart det de trodde var «riktig» svar (Postholm, 2010, s. 149). Det var spesielt

under transkriberingen og analysen av ett intervju, at det var liten sammenheng og konsistens i respondentens svar. Dette ble avdekket i de utdypende oppfølgingsspørsmål til enkelte utsagn, som ikke hang sammen med tidligere svar.

Transkriberingen har vært en øyeåpner for meg personlig, om hvordan jeg kan påvirke situasjoner og hendelser med måten jeg kommuniserer på. I kvalitativ forskning er det spesielt viktig at en som forsker stiller seg kritiske, fortolkende spørsmål, om hvordan empirien i studien har fremkommet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92; Postholm, 2010, s. 127). Dette blir beskrevet nærmere i kapittel 4.10, om studiens reliabilitet og validitet.

Dette kapitlet har redegjort for planlegging og gjennomføring av individuelle intervju og hvordan transkriberingen av disse ble gjennomført. I neste kapittel redegjøres det for den samlede analyseprosessen, for gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene.

4.9 ANALYSE AV FOKUSGRUPPEINTERVJU OG INDIVIDUELLE INTERVJU

I dette kapitlet beskrives hvordan datamaterialet fra alle intervjuene ble analysert, det vil si materiale fra fire gruppeintervju og ti individuelle intervju. Beskrivelsen redegjør for hvordan analysekodene i tabell 1 ble utviklet i analyseprosessen, og videre spisset i drøftingen.

Datamaterialet fra alle intervjuene, ble bearbeidet etter elementer fra grounded theory metoden (Charmaz, 2006). I utgangspunktet består denne metoden av systematiske og fleksible retningslinjer for å innhente og analysere kvalitative data, og konstruere teorier «jordet» i selve dataene (s. 17). I henhold til denne metoden, skal råmaterialet fra intervjuene først transkriberes, så meningsfortettes, kodes og kategoriseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). I studien er ikke kategoriene utledet fra dataene, men det er benyttet en deduktiv analysetilnærming. Kategoriene har vært begrepsstyrte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209), i de fire komponentene i Wengers sosiale læringsteori; mening, identitet, praksis og fellesskap (2004, s. 15). Analysekodene i tabell 1, er resultat av en kombinert induktiv og deduktiv analyseprosess. Denne analyseprosessen beskrives nærmere i det videre.

Analyseprosessen

Analyseprosessen startet med at alle transkriberte intervju ble skrevet ut. Disse ble gjennomlest og nøkkelord notert i margen. Videre ble tekst som hadde betydning for problemstillingen og forskningsspørsmålene, gulmerket (Postholm, 2010, s. 105). Først ble gruppeintervjuene analysert, siden disse var grunnlag for de individuelle intervjuene. Ved å følge den naturlige gangen i datainnsamlingen, kunne en få innsikt i hvordan datamaterialet utviklet seg over tid. Som verktøy i analysearbeidet, ble det utarbeidet en matrise i Excel (Grønmo, 2004, s. 255). Matrisen bestod av syv kolonner, som lest fra venstre inneholdt respondentnummer, empiri, meningsfortetting, åpen kode, aksial kode, Wengers kategorier og kommentarer. De naturlige innholdsdelene av de transkriberte intervjutekstene, ble klippet inn i Excel-arket. Disse ble anonymisert med nummer, og deretter meningsfortettet i naturlige avsnitt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). Etter meningsfortettingen av hvert intervju, ble det enkelte meningsavsnitt tildelt et åpent kodeord eller en kodesetning som representerte meningen (Postholm, 2010, s. 88). Deretter ble hvert kodeord/-setning plassert inn i den Wenger-kategorien, identitet, mening, praksis eller fellesskap, som passet best. Med utgangspunkt i Wenger-kategorien og kodeordet/-setningen, ble det så definert en aksial kode. Dette ble gjort for å finne fellesbegrep som gjorde meningen mer presis og fullstendig, og som kunne brukes for å sammenstille materialet på tvers internt i intervjuet (Postholm, 2010, s. 89). Det aksiale kodene skulle brukes i drøftingen, fordi kodeordene/-setningene alene ble for lite samlende og konkrete mot kategoriene. De neste intervjuene ble analysert på samme måte, og deretter ble de aksiale kodene koordinert på tvers av alle gruppeintervjuene. Denne vertikale analysen belyste de ulike kodenes kjennetegn på tvers av fokusgruppene, og avdekket sammenhenger mellom teamenes opplevelser og meninger (Grønmo, 2004, s. 257). Kodeordene/-setningene fra gruppeintervjuene ble deretter brukt til å beskrive innholdet i de aksiale kodene, for å tydeliggjøre innholdet i disse. Disse kodebeskrivelsene ble et verktøy i det videre analysearbeidet, der de aksiale kodene fra gruppeintervjuene ble brukt i analysen av de individuelle intervjuene.

Analysen av de individuelle intervjuene ble gjort på samme måte som for gruppeintervjuene beskrevet ovenfor. Da de aksiale kodene fra gruppeintervjuene skulle tas i bruk, var disse for grove til det nye materialet. Flere av kodene måtte derfor deles opp i mer finmaskede koder. For eksempel ble koden Relevans under kategorien Mening, delt opp i kodene Væremåte og Relevans. Relevans omfattet mer generelle uttalelser, mens Væremåte var mer personlige utsagn om betydningen for den enkelte leder. Et annet eksempel var den kombinerte koden

Tilrettelegging/Rammer fra gruppeintervjuene. I analyseprosessen av de individuelle intervjuene, ble denne delt opp fordi det var behov for å skille mellom det som kunne påvirkes i programmet (Tilrettelegging), og det som lå fast og ikke kunne påvirkes (Rammer). I den videre bearbeidingsprosessen ble også koden Arbeidsmåte delt i Arbeidsmåte og Væremåte. Arbeidsmåte var det praktiske systemet med sjekklister, mens Væremåte var det mellommenneskelige og relasjonsmessige. Disse justeringene gjorde at alle kodene i gruppeintervjuene måtte justeres. Noen av kodene i de første analyserte individuelle intervjuene måtte også justeres. Alt kodet intervjumateriale ble gjennomgått på nytt, for å sjekke at de reviderte kodene var sammenfallende på tvers av alle intervju. Beskrivelser for de justerte aksiale kodene, ble utarbeidet og gjort til felles koder for både gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene. På den måten ble meningsstrukturene og betydningsrelasjonene tydeliggjort i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 214). I utarbeidelse av de aksiale kodebeskrivelsene, ble teksten i meningsfortettingene benyttet, for å få mer utfyllende forståelse av kodeordenes betydning.

Ved å jobbe i slike hermeneutisk sirkler, ble materialet først redusert og delt opp i forståelige enheter. Deretter ble datamaterialet studert på tvers av intervjuene, for å finne helheten mellom de ulike delene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216; Postholm, 2010, s. 105). Til slutt ble de aksiale kodene testet, ved at de ble brukt i analysen av de individuelle intervjuene med fabrikksefene. Datamaterialet fra disse intervjuene passet inn i de aksiale kodene, og det var ikke behov for å justere kodene ytterligere eller tilføye nye aksiale koder. På den måten ble kodene kvalitetssikret mot alt intervjumateriale i studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217). I denne hermeneutiske analyseprosessen, ble studien tilført utvidet kunnskap om hvordan datamaterialet hang sammen, og hvordan det passet inn i Wengers fire kategorier om sosial læring. Denne sammenstillingen gjorde at empirien fra begge datakildene, lederne og fabrikksefene, kunne brukes til å belyse ulike sider av forskningsspørsmålene i drøftingen.

Drøftingsprosessen

Da drøftingen startet, var koden Arbeidsmåte plassert under både kategoriene Mening og Praksis. At koden ikke var gjensidig utelukkende kunne by på problemer i drøftingen, men det var usikkert hvilken kategori koden passet best inn i. Det var derfor nødvendig å prøve ut hvordan det fungerte å ha samme kode i to kategorier i drøftingen. I arbeidet med å hente ut sitater fra datamaterialet, ble det tydelig at dette ga unødige gjentakelser. Hensikten med å ha koden arbeidsmåte i to kategorier, var å finne ut om det var forskjell på den enkelte leders

utsagn i jeg-form om egen læring (Mening), og vi-utsagn om lederfellesskapets læring (Praksis). Det viste seg at det kun var små nyanser mellom jeg- og vi-utsagnene. Alt datamateriale under koden Arbeidsmåte ble derfor samlet under kategorien Praksis. Det var der funnene best passet inn, både når det gjaldt empirien som lå i denne koden fra før, og forskningsspørsmålet som skulle besvares i denne kategorien (jf. tabell 1). Under Praksis var det interessant å studere på hvilken måte lederne brukte det de hadde lært (forskningsspørsmål 2). Under Mening handlet empirien mer om hvilken nytte lederne opplevde at programmet hadde hatt (forskningsspørsmål 1).

Dette gjaldt også for den aksiale koden Væremåte, som før drøftingen både lå under kategorien Fellesskap og under Identitet. Det viste seg å ikke være så lett å skille mellom den enkelte leders opplevelse av lederidentitet og væremåte, og måter å høre til på i fellesskapet. Datamaterialet under koden Væremåte, ble dermed samlet under kategorien Identitet.

Analysekodene som til slutt ble brukt i den endelige drøftingen, er presentert i tabell 1 nedenfor. I venstre kolonne beskrives Wengers fire kategorier og hvilket forskningsspørsmål som belyses i drøftingen under kategorien. Deretter beskrives Wengers kategorier som er benyttet som analysekategorier i studien (jf. figur 1). Disse beskrivelsene var nyttige og retningsgivende i utviklingen av de aksiale kodene. Kolonnen til høyre i tabellen beskriver de endelige aksiale kodene fra analysearbeidet, slik de er brukt i drøftingen i kapittel 5.

I drøftingsprosessen var det utfordrende at Wengers kategorier ikke var gjensidig utelukkende, og fløt over i hverandre. Det var ikke alltid lett å skille mellom hva som skulle drøftes under hvilken kategori. Det er nære knytninger mellom de fire kategoriene til Wenger, og deler av empirien kunne passe inn i flere av kategoriene. Funnene kunne brukes for eksempel til både å underbygge forskningsspørsmålet om identitet, og forskningsspørsmålet om arbeidsmåter i praksis. Dette er løst i drøftingskapitlet ved at funn presenteres i en kategori, og så henvises det til videre drøfting i en annen kategori. Wenger peker selv på at de fire elementene i teorien er tett forbundet og gjensidig definert (Wenger, 2004, s. 16). Når praksisen er i sentrum for læringen, vil det være naturlig at det ikke er absolutte skiller mellom de ulike kategoriene.

Tabell 1: Beskrivelse av de endelige analysekodene brukt i drøftingen

Kategori og Forsknings-spørsmål	Wengers kategorier (egen oversettelse, 2004, s. 15)	Aksiale koder
MENING Inngår i drøftingen av Forsknings-spørsmål 1	Læring som erfaring , en betegnelse for vår (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – å oppleve våre liv og verden som meningsfull.	RELEVANS Generelle utsagn og beskrivelser av ledernes opplevelse av nytte, og interesse for programmet og innholdet.
IDENTITET Inngår i drøftingen av Forsknings-spørsmål 2	Læring som utvikling , en betegnelse for hvordan læring endrer hvem vi er og skaper personlige utviklingshistorier innenfor rammene av våre fellesskaper.	VÆREMÅTE Utsagn og beskrivelser av ledernes opplevelse av fellesskapets væremåte/atferd, og deres opplevelse av seg selv som leder. Konkrete beskrivelser av egen personlig atferd og samhandling som sa noe om lederens måte å lede på.
PRAKSIS Inngår i drøftingen av Forsknings-spørsmål 3	Læring som handling , en betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan opprettholde et gjensidig engasjement i handling.	ARBEIDSMÅTE Utsagn og beskrivelser av ledernes opplevelse av praktiske arbeidsmåter og lederverktøy som de utviklet, og deres anvendelse av disse.
		RAMMER Utsagn og beskrivelser av ledernes opplevelse av forhold i bedriften slik som kultur, organisering, roller og utdannelsesnivå, og hvordan disse har muliggjort eller begrenset læringen.
		TILRETTELEGGING Utsagn og beskrivelser av ledernes opplevelse av tilretteleggingen i programmet.
FELLESSKAP Inngår i drøftingen av forsknings-spørsmål 4	Læring som deltakelse , en betegnelse for de sosiale former, hvor våre aktiviteter defineres som verdt å utføre, og vår deltakelse kan anerkjennes som kompetanse.	SAMHANDLING Utsagn og beskrivelser av hvordan samhandlingen mellom lederne og mellom lederne og operatører hadde utviklet seg i programmet.

I dette kapitlet er det redegjort for hvordan analysekodene fremkom gjennom tre ulike fortolkningskontekster; selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 220). Først ble datamaterialet fortettet og respondentens mening omskrevet, slik jeg som forsker forstod denne. Deretter ble det stilt kritiske spørsmål til meningsfortettingen i en større forståelsesramme, som belyste hva respondenten egentlig

mente om fenomenene i studien. Til sist, i lys av studiens teoretiske forståelsesramme, ble egne fortolkninger knyttet til datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 222). Den teoretiske forståelse og drøfting av funnene blir redegjort for i kapittel 5.

Avslutningsvis i metodekapitlet, gjøres det nedenfor noen oppsummerende refleksjoner om kvaliteten i studien.

4.10 KVALITET I FORSKNINGSMETODENE OG DATAMATERIALET

I dette kapitlet belyses studiens reliabilitet (troverdighet) og validitet (gyldighet) av valgte forskningsmetoder, og av datamaterialet som er fremkommet. Det redegjøres for vurderinger av studiens kvalitet i masterprosjektets ulike faser. I kvalitativ forskning er det forskeren selv som er det viktigste instrumentet. Hvordan forskerrollen kan ha påvirket studien og de funn som er fremkommet, blir utdypet under forskerrefleksivitet (Postholm, 2010, s. 127).

Refleksjoner over hvilken betydning studiens forskningsdesign og metodevalg har hatt på problemstillingen og forskningsspørsmålene, er beskrevet innledningsvis i kapittel 4.

Validitet eller gyldighet handler om hvorvidt metodene som er valgt, er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Mens *reliabilitet* handler om studiens pålitelighet og forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (s. 250).

4.10.1 Reliabilitet (troverdighet)

Når dataenes troverdige skal vurderes, må en se på hvordan dataene er fremkommet og bearbeidet i alle studiens faser; i datainnsamlingen, analysen og drøftingen. Et grunnleggende prinsipp i samfunnsvitenskapelig forskning er *sannferdighet* (Grønmo, 2004, s. 17). I studien handler dette ontologiske prinsippet om, hvor troverdig dataene er til å frembringe kunnskap om utvikling av praksisfellesskap, gjennom mellomledernes opplevelse av læring.

Refleksjoner over egen forskerrolle inngår også her. Undersøkelsesopplegget i studien er beskrevet utførlig tidligere i kapittel 4. I dette avsnittet vil det presenteres refleksjoner om «i hvilken grad variasjoner i datamaterialet skyldes spesielle trekk ved undersøkelsesopplegget, eller datainnsamlingen» (Grønmo, 2004, s. 220).

Metodetriangulering er benyttet for å tilstrebe høyest mulig troverdighet. Dataene er belyst fra ulike vinkler, og funnene har ikke kun fremkommet fra én enkelt metode. Gjennom flere

innfallsvinkler, reflekterer variasjonene reelle forskjeller i analyseenhetene og faktiske forhold i studiens kontekst. Begrunnelser for studiens metodevalg, er gjort rede for i kapittel 4.2. I studien har det vært fokus på respondentens opplevelser, og deres bidrag med informasjon for å belyse problemstillingen.

Respondentene ble strategisk utvalgt, slik at ledere på ulike nivå fra begge fabrikker ble representert. Et representativt og mangfoldig utvalg ble sikret ved å intervju et forholdsvis stort antall respondenter, med 4 av 5 team, 8 av 19 ledere og begge fabrikk sjefene. Da ble det mulig å sjekke ut data, og forfølge funn på tvers av metoder og respondenter. I forskningsspørsmål 3, ville det vært interessant å observere lederne i deres normale arbeidsomgivelser, for å se hvordan de utøvet sine lederoppgaver. Dette var imidlertid ikke mulig å få til innenfor studiens tidsramme. Denne manglende observasjon medførte som nevnt i kapittel 4.7, at forskningsspørsmål 3 ble justert. Det reflekterer hva lederne *opplevde* at de anvendte, snarere enn hva som ble observert at de brukte. En kunne også valgt å inkludere operatørene som respondenter, for å sjekke ut hvordan de opplevde lederne etter programmet, sammenlignet med før. Så lenge fokus i problemstillingen var ledernes opplevelser, ble dette imidlertid valgt bort. Hovedsakelig har denne studien undersøkt ledernes uttrykte teori, og ikke bruksteori (Argyris, 1999). En tidligere hovedfagsoppgave om programmet (Valenza, 2004), avdekket forskjeller mellom det lederne uttrykte at de anvendte, og hva deres overordnede ledere mente de brukte. Tilsvarende kan lederne i denne studien, ha pyntet på virkeligheten i intervjuene. Dette er forsøkt å avklare, ved at lederne ble bedt om å forklare hvordan de brukte lederverktøyene. Fabrikk sjefene ble også intervjuet om ledernes atferd på arbeidsplassen, for å belyse anvendelsen fra et perspektiv utenfra.

Forskningsspørsmålene ble operasjonalisert i **observasjonsskjema** og **intervjuguiden**. Hvordan disse ble utarbeidet, er beskrevet i henholdsvis kapittel 4.7 og 4.8. Intervjuguidene ble utviklet med bakgrunn i observasjonene. På den måten ble flere ledere intervjuet om de samme fenomenene, først i grupper og deretter individuelt. Dette resulterte i god intern konsistens og helhet i empirien. Det vil si at de ulike delene av materialet fra observasjoner, gruppeintervju og individuelle intervju, hang sammen i et helhetlig bilde (Grønmo, 2004, s. 230). I etterkant av intervjuene, kan en vurdere om intervjuguiden med lederne (vedlegg 10), kunne vært bygd opp fra konkrete spørsmål til mer abstrakte. Det første spørsmålet kunne for eksempel handlet om instruksjon, og ikke om hverdagskommunikasjon og åpne/lukkede

spørsmål. Hvis «praktikerne» først fikk dele sine erfaringer og tanker om konkrete praktiske oppgaver, kunne dette kanskje hjulpet dem til å huske bedre de mer abstrakte temaene. Lederne kunne også med fordel før intervjuet startet, fått tid til å tenke gjennom temaene i intervjuet. Dette kunne sannsynligvis ha hjulpet på hukommelsen deres.

I **gjennomføring** av kvalitative metoder, er det en utfordring at det er stor nærhet til kildene (Grønmo, 2004, s. 129). Det kan da være en fare for at respondentene svarer slik de tror intervjueren ønsker. De vil kanskje imponere eller framstå på en spesiell måte, eller som nevnt ovenfor, pynte på virkeligheten. Metodetrianguleringen ga mulighet til å sjekke ut observasjoner og utsagn videre i intervjuene. Dette har styrket studiens pålitelighet. Tatt i betraktning respondentenes selektive hukommelse og ønske om å fremstå på en best mulig måte, er inntrykket at de har svart ærlig. I intervjuene ble respondenten flere ganger avbrutt av meg, og fikk ikke snakket ferdig. Min utålmodighet og iver etter å få svar på spørsmålene, kan ha påvirket datamaterialet. Dette kan ha medført at respondentene ikke kom frem med relevant informasjon.

I **analysearbeidet** ble datamaterialet systematisk bearbeidet og kritisk gjennomgått, slik prosessen er beskrevet i kapittel 4.9. Empirien ble kodet og redusert gjennom gjentagende hermeneutiske fortolkninger. Observasjonsmaterialet ble belyst ved hjelp av intervjumaterialet, og funn fra intervjuene ble bekreftet (Grønmo, 2004, s. 229). I **drøftingen** ble empiriske funn fra de faktiske forhold i datamaterialet, drøftet mot relevant teori og tidligere forskning på området.

Forskerrefleksivitet

Utfordringen i kvalitative metoder er som nevnt, nærheten mellom forsker og respondenter. Min rolle som forsker kan påvirke respondentene, datamaterialet og funnene i studien. I deltakende observasjon er det jeg selv som er forskningsinstrumentet, men hva slags instrument har jeg vært? For å sjekke dette ut, stilte jeg noen konkrete spørsmål før oppstart og underveis i feltarbeidet. Disse spørsmålene er angitt i kursiv nedenfor og er hentet fra Fangens bok om «Deltagende observasjon» (2010). Refleksjoner rundt disse spørsmålene bidrar inn i vurderingen av dataenes reliabilitet.

To av spørsmålene som ble stilt var «*hvilke følelsesmessige investeringer og barrierer kan jeg ha i å velge deltagende observasjon som metode?*» og «*hvilke tanker og følelser har jeg overfor meg selv som deltagende observatør?*» (Fangen, 2010 s. 49). I første omgang tenkte jeg at det å være observatør ga mulighet til å være i bakgrunnen, å observere, reflektere og notere. Jeg trengte ikke å involvere og engasjere meg i særlig grad slik jeg vanligvis gjør, når jeg underviser eller fasiliterer prosesser. Da blir jeg ofte følelsesmessig engasjert og påvirket av samhandlingen med deltakerne. Ved å ikke delta aktivt opplevde jeg å bli mer følelsesmessig «nøytral». Jeg kunne lettere vurdere essensen av hvordan lederne kommuniserte og samhandlet, og hvordan tilretteleggingen av læringen i samlingen var. I den første samlingen var jeg mer observatør enn deltagende. Dette opplevdes som naturlig, fordi hensikten var å bli kjent med programmet og gjennomføringen av en samling. I de andre to samlingene var jeg mer kjent med situasjonen, og mer bevisst på hva som skulle observeres. Jeg kjente like fullt på en usikkerhet i observatørrollen. Hvordan burde jeg opptre for å unngå å påvirke feltet og aktivitetene? I fremmede settinger kjenner jeg ofte på en sjenerteth, som oppleves som en barriere for å bli kjent med folk. Dette har påvirket min måte å opptre på i observasjonene, ved at jeg har foretrukket å være i bakgrunnen framfor å stille spørsmål hvis anledningen bød seg. Uansett vil tilstedeværelsen av en fremmed, påvirke dynamikken i en forsamling. Min bevissthet rundt dette dilemmaet, kan ha bidratt til å redusere dette noe. I den andre observasjonen var det også gjester fra to andre fabrikker med for å observere programmet. Disse tok fokuset bort fra meg som eneste utenforstående, og tilstedeværelsen min ble mindre synlig.

Det er ifølge Fangen (2010) vanlig at forskere med høyere utdanning forsker på folk med lavere utdanning. Slik er det også til en viss grad i denne masterstudien. Jeg har derfor stilt spørsmålet om «*hva er mine fordommer eller forhåndsantagelser om den gruppe mennesker jeg kommer til å møte?*» (Fangen, 2010 s. 49). Basert på tidligere erfaringer fra kurs og lederutviklingsprogram, er det ulikt hvordan deltakere opplever å være borte fra jobb. Noen ser på det som en fridag, mens andre kjenner på tidsklemma ved å være borte fra arbeidsoppgaver og e-post som hopper seg opp. Jeg forventet også at dette ville gjelde lederne som deltok i programmet. De var tilstede fysisk, men hvor godt ville de klare å være tilstede med hele seg både kognitivt og emosjonelt? Dette ville påvirke læringsprosessen deres. Operative ledere har ofte produksjonsrettet nyttefokus i læringssituasjoner. De er vant med å løse ting på stedet for å få fremdrift i produksjonen, og ikke bruke mye tid på å reflektere over handlinger. Lederne er i aktivitet hele dagen og ikke vant med å sitte stille. Jeg var derfor

spent på hvordan samlingen tilrettela for involvering og aktivitet, og bruk av refleksjon. Programmet var tett knyttet til ledernes erfaringer med utprøving av lederverktøy på deres arbeidsplass. Denne kjente og «ufarlige» arbeidskonteksten, burde være et trygt utgangspunkt for utvikling av egen lederrolle. På en av mine tidligere arbeidsplasser, fikk jeg høre at fagarbeidere og formenn var et «muntlig folkeslag». Det vil si at muntlig talespråk i hovedsak var deres arbeidsspråk. Jeg forventet at kanskje dette også var tilfelle blant formennene i programmet. Om dette var tilfelle, fremkommer i drøftingen av forskningsspørsmål 3 i avsnitt 5.3.2 om rammer.

Feltet i studien var ukjent for meg, og som *outsider* måtte jeg lese meg opp på dette i tillegg å observere samlingene. Å være outsider kan på den ene siden være en fordel, ved at observasjonene ble mer nøytrale. Det ble lettere å avdekke eventuelt manglende samsvar mellom uttrykt teori i intervjuene, og bruksteori på samlingene (Kvernbekk, 2005, s. 248). På den annen siden, kan det være forhold som ikke ble forstått riktig på grunn av manglende kjennskap til programmet, eller erfaringer fra feltet og ledernes arbeidshverdag.

Gjennom hele studien er det søkt å ha en fordomsfri og objektiv tilnærming, og samtidig reflektere over hvordan mine fortolkninger kan påvirke sannheten. Det er respondentenes sannhet det er ønske å få frem, og ikke en objektiv sannhet, hvis den finnes. Forforståelse som ingeniør og kvalitetsleder vil prege alle valg og fortolkninger som er gjort, selv om jeg underveis har hatt et metaperspektiv på forskerrollen. Gjennom undersøkelser og refleksjoner kan respondenter ha blitt tillagt andre motiver, enn de som var naturlige og opplevdes som riktig for dem selv (Bjørnhaug, 2002). Jeg har prøvd å være bevisst og reflektert over dette gjennom alle fasene i studien. Masterstudien har gitt et innblikk i forskerverdenen, og gradvis utviklet min forståelse for hva forskerhåndverket er, slik Bjørnhaug beskriver det:

En forsker-habitus, eller en annen form for intellektuell habitus, oppstår gradvis, gjennom praksis. Fagets og forskningens regler må læres – som annen virksomhet må det. Etter hvert tenker en ikke på reglene; en iverksetter habitus. Ofte føles det som å følge intuisjon. (Bjørnhaug, 2002, s. 166)

4.10.2 Validitet (gyldighet)

Validitet i kvalitative studier handler om «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). På hvilken måte er informasjonen og kunnskapen fra datainnsamlingen og teorien, holdbare for å belyse problemstillingen? Metodetrianguleringen har blant annet gitt et mer valid datamateriale å spille på i analysen og drøftingen. I presentasjon og drøftingen av empirien (kapittel 5), er validiteten styrket ved at respondentens stemme har kommet frem gjennom utvalgte sitater og uttalelser (Grønmo, 2004). Innholdet i disse er systematisk tolket og kritisk drøftet mot relevant teori og forskning på feltet. Det er benyttet alternative utsagn for å belyse flere sider i drøftingsarbeidet, og teoretiske fortolkninger av funnene (Grønmo, 2004, s. 237).

For å kunne vurdere gyldigheten på kvalitative data, foreslår Grønmo tre type kvalitetsvurderinger (2004, s. 234). Disse er kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Disse er relevante å reflektere over for å belyse validiteten i studien.

Kompetansevaliditet er relevant fordi det som nevnt i kvalitativ forskning, er forskeren som observatør og intervjuer, som er sentral i alle fasene i studien. Kompetansevaliditet handler om forskerens kompetanse om feltet, teoretisk forståelse av det som studeres og av metodene (Grønmo, 2004). Forforståelse for innholdet, grunnlag for problemstillingen, metodekunnskap, mine fordommer og forutinntatthet, vil påvirke studien. Gyldighet- og pålitelighetskravene til forskningsarbeidet, ble ivaretatt ved å være klar over faremomentene og mulighetene for å forebygge disse. Gjennom hele studien er det jobbet grundig med å forstå det teoretiske grunnlaget, for å gjøre en kvalifisert jobb. Litteraturstudier har økt kunnskapen og forståelsen om ulike teoretiske perspektiver i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguidene ble justert underveis for å bedre validiteten i datamaterialet, slik at respondentene skulle forstå spørsmålene bedre, og gi mer relevant empiri. Validiteten ble videre styrket ved at spørsmålene i gruppeintervjuene ble utviklet basert på observasjonsfunnene. Den individuelle intervjuguiden ble også tilpasset data fremkommet i gruppeintervjuene (Grønmo, 2004, s. 239). Ved å kvalitetssikre datamaterialet i en sammenkoblet hermeneutisk tolkningsprosess, har studien oppnådd en *intern konsistens* mellom datakildene. Flere innfallsvinkler har belyst fenomenene og problemstillingen.

Underveis i studien, har jeg også reflektert over min *integritet og uavhengighet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Jeg hadde ingen rolle eller ansvar i programmet som ble studert, men parallelt med masterstudien underviste jeg i et program levert i en annen virksomhet.

Gjennom dette andre programmet, fikk jeg innsikt fra innsiden om hvordan programmet ble tilrettelagt og gjennomført der. Dette ble en unik mulighet til å forstå programmet fra starten, samtidig som det var en risiko for å sammenblande erfaringer herfra med programmet i studien. En annen risiko var evnen til å være upartisk, og ikke ha for stort eierskap til selve programkonseptet. Det har derfor vært særskilt viktig å ha et kritisk blikk på programmet, og den pedagogiske tilretteleggingen og innholdet. Samtidig har nærheten til programmet gitt mulighet til å stille kursleder fortløpende spørsmål, og på den måten fått en *aktørvalidering* av empiri og funn.

Aktørvalidering kan styrke den kommunikative validiteten (Grønmo, 2004, s. 235). De individuelle intervjuene ble brukt til å sjekke ut funn fra observasjonene og gruppeintervjuene. På den måten ble enkelte funn bekreftet eller avkreftet av kildene selv. Opptak av intervjuene har også styrket validiteten, ved at data fra de ulike kildene ble gjennomgått og sikret for riktig forståelse. Og som nevnt ovenfor, har aktørvalidering blitt gjennomført gjennom uformelle samtaler, refleksjoner og diskusjoner med kursleder.

Pragmatisk validitet handler om i hvilken grad studien bidrar til forbedringer, og danner grunnlag for videre handlinger (Grønmo, 2004, s. 236). Bakgrunnen for studien har blant annet vært å etablere et forskningsbasert grunnlag for videre forbedring av programmet, og gi innspill til fabrikkene om utvikling av praksisfelleskapene. Underveis i studien har det dukket opp forhold som har gitt nye innsikter og kunnskap. Dette er allerede tatt i bruk i andre program. Flere funn i studien samsvarer også med funn i tidligere hovedfagsoppgave om programmet (Valenza, 2004). Studien har dermed også en *ekstern validitet* (Grønmo, 2004, s. 233). Funnen vil også bli presentert for de involverte lederne etter at studien er ferdigstilt. Funnenes eksterne validitet, vil da bli sjekket ut.

I kapittel 4 er det redegjort for studiens forskningstilnærming og metodevalg, for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er redegjort for hvordan metodetrianguleringen ble benyttet med observasjoner, gruppeintervju og individuelle intervju, og hvordan datamaterialet ble analysert og drøftet. Til slutt ble forskerrefleksiviteten og studiens gyldighet og pålitelighet, utdypet. I neste kapittel presenteres empiri og drøfting av funn.

5 PRESENTASJON AV EMPIRI OG DRØFTING AV FUNN

I dette kapitlet blir empirien presentert og funnene drøftet samtidig. Dette gjøres for å unngå gjentakelser, og gjøre rapporten mer lesbar. I studien er det to type kilder, lederne og fabrikkjefene. Empiri fra intervjuene med lederne, både fra gruppeintervju og de individuelle intervju, blir presentert og drøftet opp mot det enkelte forskningsspørsmål. Underveis presenteres også empiri fra intervju med fabrikkjefene, og empiri fra observasjonene. Dette koples til funnene fra lederne, for å belyse disse fra ulike sider. Som forskningsspørsmålene uttrykker, er det *ledernes* opplevelser, meninger og tanker som er hovedkilden i studien.

Før drøftingen starter, minner jeg om studiens problemstilling og forskningsspørsmål, der problemstillingen er:

Hvordan utvikles lederpraksisfellesskap i en industribedrift, gjennom mellomlederes læring i et lederutviklingsprogram?

Forskningsspørsmålene er:

- 1) *Hvilken mening opplever lederne at innholdet i programmet gir?*
- 2) *Hvilken mestringsopplevelse og tilhørighet gir programmet lederne?*
- 3) *Hvordan opplever lederne at de anvender det de har lært?*
- 4) *Hvilken betydning har programmet for utvikling av samhandling i lederpraksisfellesskapene?*

Wengers fire kategorier; mening, identitet, praksis og fellesskap, har vært de bærende analyseenhetene og grunnstammen i drøftingen (2004, s. 15). Drøftingskapitlet er derfor bygd opp ved bruk av disse, og de aksiale kodene som fremkom i analysen. De aksiale kodene er ytterligere nyanserte i tema, for å presentere empirien mest mulig oversiktlig og leservennlig. Forskningsspørsmålene drøftes fortløpende under hver kategori, slik de er angitt i tabell 1. Til slutt gjøres en sammenfattende drøfting av funnene opp mot problemstillingen.

Som beskrevet i analyse- og drøftingsprosessen i kapittel 4.9, flyter Wengers kategorier over i hverandre. Noen av funnene kan brukes til å underbygge flere forskningsspørsmål. Leseren vil derfor oppleve henvisninger mellom kategoriene.

5.1 MENING – EMPIRI OG FUNN TILKNYTTET FORSKNINGSSPØRSMÅL 1

I dette kapitlet belyses det første forskningsspørsmålet, om *hvilken mening innholdet i programmet gir lederne*. Mening i denne sammenheng, er ledernes *erfaringer* med, og opplevelser av programmets nytteverdi, relevans og evne til å skape engasjement i lederjobben (Illeris, 2004, s. 223; Kirkpatrick Partners, 2018). Relevans og nytte er sentrale begrep for voksnes motivasjon for læring (Wahlgren, 2010, s. 90). Voksne ledere vil lære noe de kan bruke og se nytten av. I dette kapitlet vil empiri og funn knyttet til koden *relevans*, bli presentert og drøftet. Denne koden beskriver generelle utsagn av ledernes opplevde nytte og interesse for innholdet i programmet (jf. tabell 1). Fabrikksjefenes erfaringer, opplevelser og tanker, og mine observasjoner, knyttes til drøftingen underveis.

5.1.1 Relevans

Funnene under koden relevans, er delt opp og blir drøftet under temaene; nytte, refleksjon og meningsforhandlingsprosesser (Wenger, 2004), slik disse kom til syne i undersøkelsene.

Nytte

Fra gruppeintervjuene kom det fram, at lederne opplevde innholdet i programmet som relevant, kjekt, nyttig og hverdagslig. Det hverdagslige kom blant annet til uttrykk i forbindelse med forbedringsprosjektene: «Vi har også drevet på med det andre plasser før, uten at vi visste at vi holdt på med det, 5S for eksempel. Det er litt artig å se det, det her har vi gjort før. Det var faktisk ikke noe nytt» (team 1, fabrikk B). Dette teamet hadde også i etterkant involvert en medarbeider som ikke deltok i programmet. De opplevde det så relevant at de hadde spredd det videre. Mange av verktøyene som lederne hadde lært, var relevante i deres vanlig arbeidsoppgaver. Programmet ga også ledere bekreftelse på at måten de jobbet på, var i tråd med hvordan fellesskapet nå ønsket å jobbe: «Selv om det ikke er nytt, så blir man bevisst dem igjen, og du får en sånn påminning» (leder 11, fabrikk A).

En av fabrikkjefene uttalte at han opplevde temaene i programmet, som veldig relevant for lederne: «Den positiviteten du opplever i gruppa nå, viser egentlig at det var hodet på spikeren de temaene som var valgt, og de tingene som ble gått gjennom» (fabrikksjef B). Denne positiviteten og gjenkjennelse, kan tyde på at mange ledere hadde utviklet et jeg-du-forhold til lærestoffet (Gjørøseter, 2013, s. 44). De knyttet temaene de lærte til hverdagen sin, og så direkte sammenheng mellom det de gjennomgikk i samlingene og sin arbeidshverdag.

En av lederne satt tydelige ord på hvor viktig han opplevde den personlige motivasjonen var, for at programmet skulle oppleves som nyttig: «Hvis du skal motivere hver enkelt leder, så må du få han til å forstå hva HAN skal få utav det, ikke hva bedriften skal få utav det» (team 2, fabrikk B). Dette teamet holdt på å gi opp i starten. Da var det mye fokus på valg av forbedringsprosjekt, og lite på den enkelte leders individuelle behov. Å være med å bestemme, og påvirke innholdet og aktivitetene i programmet, er viktig for ledernes engasjement (Illeris, 2004, s. 223). Programmets innhold og prioriteringer ble hovedsakelig styrt av kursleder, i samarbeid med fabrikk sjefene. Lederne kunne påvirke hvilke forbedringsprosjekt de skulle jobbe med, og hvordan de skulle trene i mellomperioden, men ikke tema og arbeidsoppgaver. For lederne var det en selvfølge at de skulle lære noe som var nyttig, og kunne brukes på arbeidsplassen. Dette ene teamet opplevde i starten av programmet, at mye ble styrt av fabrikkledelsen. Voksne vil ikke uten videre finne seg i å være objekter for virksomhetens forbedringsprosjekter, som de ikke selv er motiverte for å bruke ekstra innsats på (Illeris, 2004, s. 74). Uttalelsen fra teamet ovenfor, viser hvor viktig det er at lederne selv får være med å bestemme hva de skal lære (Knowles, hentet fra Wahlgren, 2010, s. 11). Dette teamet ønsket å lære om ledelse, og ikke jobbe med forbedringsprosjekter. Det gjorde de ellers mye på arbeidsplassen. De holdt på å gi opp, inntil de oppdaget hvordan forbedring og læring kunne kombineres, og fant et prosjekt de selv brant for. Hvilken betydning personlige mål kan ha på læringen, drøftes nærmere under Praksis i avsnitt 5.3.3.

Enkelte ledere uttalte at de hadde oppdaget ting de ikke var klar over, og som de opplevde som nyttige: «Forventningsavklaring, det er noe som jeg ikke før har sett som noe vesentlig, og det ser jeg veldig stort behov for [...] Hvor er grensesnittet, det er noe nytt som jeg ikke har tenkt over så mye før» (team 2, fabrikk B). Lederne opplevde at programmet hadde hjulpet dem til å utvikle en god lederpraksis, og det var blitt måten de jobbet på som ledere: «Vi kan ikke gå tilbake til gammelmåten nå, det tror jeg ingen vil» (team 1, fabrikk B). Illeris peker på at voksne lærer det de *vil* lære, og det de opplever som meningsfullt å lære (2012, s. 575). Voksne har erfaringsressurser de kan trekke inn i læringen. De har ofte fokus på hva de opplever de har behov for her og nå, og kan være veldig selektive i sine læringsbehov. Dette kom tydelig frem i forbindelse med personlig loggskrivning. Her uttalte flere ledere at de så nytten med loggen, men kom ikke til å bruke den videre etter programmet. Loggen skulle brukes til å notere hendelser i hverdagen som lederne reagerte på, eller som hadde skapt følelser hos dem selv eller andre de samarbeidet med. Her spriker ledernes individuelle

opplevelser. Lederne som opplevde at loggskrivningen ga dem en oppdagelse av seg selv som leder, vil bruke loggen: «Det der med personlig logg, som jeg oppdaget da. Det blir sånn bevisstgjøring av meg sjøl som person, og hvordan jeg kanskje blir oppfattet når du ikke mener det sånn» (team 1, fabrikk B). Andre ledere uttalte det motsatte:

Personlig logg, den har jeg egentlig ikke skjønt poenget med. Jeg er ikke en sånn type som lurere på, det som har skjedd har skjedd, det ble som det ble. Selvfølgelig hvis du føler du har gjort noe forferdelig så skulle du selvfølgelig endret på det, men å sitte å reflektere nei. Det der er ikke noe (team 3, fabrikk A).

Det er ingen spesielle grupperinger som skiller seg ut her. Det er representanter fra formennene, avdelingslederne og faglederne i begge «leirer». Det kan virke som refleksjonsprosessen i loggskrivningen, oppleves som ekstra krevende for flere. Grete Jamissen peker på at kritisk analyse av egne hendelser, kan være krevende (2011, s. 32). En slik refleksjonsprosess forutsetter personlig og faglig trygghet, og krever et åpent sinn for å vise usikkerhet og sårbarhet (s. 32). Ved å stille spørsmål ved egen væremåte og relasjon til andre, rokker en ved noe av det en har kontroll på. «Når vanene og dermed kontrollen vår i dagliglivet utfordres, så er uro og antipati en naturlig forsvarsmekanisme», hevder Kversøy i sin bok om etikk (2013, s. 117). Loggskrivning er kanskje det verktøyet som er mest fremmed og nytt for lederne. Det er lite gjenkjennbart, og lederne vil trenge mer trening over tid, for å oppdage nytteverdien av denne.

Negative følelser kan også påvirke at lederne utsetter eller lar være å prøve ut, eller tar i bruk det de har blitt undervist (Wahlgren, 2010, s. 47). Flere ledere opplevde som nevnt at loggskrivning ikke ga mening, samtidig som det var et arbeidskrav i programmet. Loggskrivning inngår i det Foucault definerer som selvteknologier (Vermedal Høgh & Brejnholdt Falck, 2009, s. 43). Gjennom loggskrivningen vil lederne arbeide med seg selv, for å kartlegge og problematisere egen atferd og kommunikasjonsmåter. På den måten kan lederne over tid bli bevisst på gjentakende mønstre og trekk ved seg selv, og iverksette tiltak som de kan bearbeide og øve på. Å legge opp til at lederne skal skrive loggbok om sine erfaringer på arbeidsplassen, vil være en form for maktutøvelse ifølge Foucault (Vermedal Høgh & Brejnholdt Falck, 2009). Logg er ment å være et verktøy som ivaretar den personlige utviklingen hos lederne i programmet. Utover dette, er mesteparten av arbeidet i programmet teambasert og lite individuelt. I teamarbeidet fikk lederne drahjelp av hverandre, mens

personlig loggskrivning krevde at den enkelte satt av tid og rom selv. Loggen kan være et verktøy for refleksjon og personlig utvikling. Det kan imidlertid være en utfordring å se nytten av denne, kun etter noen få gangers utprøving. Å utvikle frirom for refleksjon og læring i en hektisk arbeidshverdag (Larsen & Schwenke, 2011), drøftes nærmere under tilrettelegging i avsnitt 5.3.3.

Refleksjon

I de individuelle intervjuene, uttalte enkelte ledere, at de ikke husket så godt da de skulle beskrive lederverktøyene de hadde lært: «Jeg husker ikke noe spesielt ifra det, men jeg kjenner jo igjen det når jeg leser det på arkene her» (leder 18, fabrikk B). Arkene han refererte til, var presentasjoner fra ulike samlinger. Disse ble som nevnt brukt som stimulated recall materiale i intervjuene. Flere var lite bevisste på hva de hadde lært, og hvordan de ulike lederverktøyene kunne ses i sammenheng. En leder uttalte at: «Jeg tør ikke si at jeg husker nøyaktig, men altså jeg gjorde meg tanker om det. Det er jo ting jeg gjør og bruker hver dag» (leder 7, fabrikk A). Det kan virke som at den tette koblingen av lærestoffet til de daglige oppgavene, har gjort det vanskelig for lederne å trekke ut hva de lærte. Dette gjaldt spesielt temaet hverdagskommunikasjon. Da fikk de spørsmål om bruk av åpne/lukkede spørsmål, og aktiv lytting. Her var det stor forskjell på ledernes hukommelse. Et par ledere koblet selv hvordan de brukte dette i tilbakemeldinger til medarbeidere, i møter og i ulike samtaler:

Jeg hadde samtalen med en operatør som måtte få ut litt frustrasjon. Da prøvde jeg å være lyttende og stille spørsmål om innspill til hvordan forbedre. Da brukte jeg den teknikken med å være lyttende og støttende, men samtidig om det var noe han kunne gjøre sjøl (leder 11, fabrikk A).

Det var imidlertid unntaksvis at lederne klarte å forklare hvordan de brukte de ulike verktøyene, og hvilken betydning dette hadde for hvordan de jobbet. Å forstå bruk av åpne/lukkede spørsmål, er sentralt i det å lytte til sine medarbeidere. Hvis dette ikke kobles mot konkrete samtaler eller situasjoner, kan det oppleves som abstrakt. Det kunne virke som lederne hadde et «jeg-det-forhold» til temaet om aktiv lytting (Gjøsæter, 2013, s. 44). Da de imidlertid fikk spørsmål om mer konkrete og lukkede lederferdigheter, slik som instruksjon, klarte alle lederne å beskrive sine erfaringer: «Med instruksjon, så er det jo det at en forbereder seg og vet hva en skal instruere i. At en er godt kjent med det som skal instrueres»

(leder 19, fabrikk B). «Vi tenker at det er lurt å ikke lære bort for mye på ei gang, men å vise hvordan de skal gjøre det. Og så la de få gjøre det sjøl og så bistå med innspill» (leder 3, fabrikk A),

I tilfeller der respondenten var følelsesmessig engasjert, slik som i rollespill om den vanskelige samtalen, var beskrivelsene mer detaljrike:

Det jeg husker at jeg også i den settingen her i et rollespill, går i den fella som jeg normalt går i når jeg har vanskelige samtaler [...] Når jeg da blir provosert som jeg ble her, så blir jeg litt frempå og kan bli kanskje altså, hva skal jeg si. Jeg blir veldig tydelig, og jeg kjenner at jeg blir aggressiv (leder 7, fabrikk A).

Det virket som når både det kognitive og det emosjonelle ble aktivert i læringssituasjonen, satt det dypere læringsspor: «Første gang man er oppe og presenterer, så står man jo og rister med arkene. Det har jo blitt bedre da, mye bedre» (leder 12, fabrikk A). Wahlgren peker på at følelser er et vesentlig læringsprodukt, både til det man lærer og til måten man lærer på (2010, s. 47). Denne følelsesopplevelsen kan være positiv eller negativ, og kan påvirke hvordan, eller om lederne tar i bruk det de har lært (s. 48). Opplevelser av trening med den vanskelige samtalen, kombinert med opplevd nytteverdi, kan være årsak til at flere ledere uttalte at de nå gjennomførte den vanskelige samtalen. I følge lederne og fabrikkssjefene, ble ikke dette gjort i samme utstrekning før: «Det har jo blitt enklere kanskje å initiere det da. Lista lå kanskje litt høyere før for å ta en sånn samtale» (leder 8, fabrikk B).

Den avsluttende samlingen med muntlig eksamen, var den siste samlingen som ble observert. Teamene skulle blant annet presentere sin læring i programmet, forklare sammenhengen mellom oppnådde resultater i forbedringsprosjektene, og måten de hadde jobbet på. Ingen av teamene klarte å beskrive, eller forklare denne sammenhengen på en entydig måte. Teamene hadde gode presentasjoner på hva de hadde jobbet med, hvordan de hadde jobbet, og hvilke mål de hadde nådd. Flere av teamene fortalte også hva de hadde lært, med opplisting av lederverktøyene og egne læringspunkter. Ingen svarte imidlertid på sammenhengen mellom resultater og arbeidsmåte. Observasjonene fra de andre to samlingene, understøtter dette funnet om lite reflekterende læring (Gjørseter, 2013). Hovedvekt i presentasjonene og gruppearbeidet i samlingene, handlet om hva og hvordan lederne jobbet, og mindre på begrunnelser om hvorfor. Med bakgrunn i disse observasjonene, kan det virke som programmet la mindre til rette for bevisstgjøring og refleksjon over *hvorfor*, og mest om hva

og hvordan. Uten å reflektere og forstå de bakenforliggende årsakssammenhengene, vil lederne bygge en mer overflatisk forståelse, såkalt overflatelæring eller enkelkretslæring (Argyris & Schön, 1996; Argyris, 1999). Lederne hadde fått knagger gjennom praktisk erfaringskunnskap, men det kan synes som at erfaringene alene ikke var tilstrekkelig for å forstå sammenhengen mellom hva, hvordan og hvorfor. De manglet refleksjon for å forstå de bakenforliggende rammene og sammenhenger. For å få til en dypere læring eller dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996), kunne lederteamene reflektert sammen over hvorfor de for eksempel involverte eller ikke involverte medarbeiderne i aktivitetene. De kunne også reflektert over hvordan de kommuniserte, og hva som hadde skjedd hvis de hadde valgt annerledes (Jamissen, 2011, s. 32). Kritisk refleksjon er viktig for å få til en transformativ læring (Mezirow 1990, hentet fra Illeris, 2012, s. 156). Muligheten til å få til en slik transformativ læring, henger tett sammen med fabrikkenes læringsmiljø. Dette belyses nærmere i drøftingen av rammer i avsnitt 5.3.2.

En tilrettelagt refleksjonsaktivitet i programmet, var knyttet til oppgaven i mellomperioden. I utarbeidelse av teamets presentasjon, skulle teamet i fellesskap bearbeide sine erfaringer. På den måten ville de reflektere over hva de hadde gjort, og hvordan de hadde jobbet. Det viste seg imidlertid, at det ofte kun var en eller to av teamets medlemmer som utarbeidet denne presentasjonen. I følge Wahlgren vil kritisk refleksjon over egne erfaringer, kvalifisere ledernes læring på en bedre måte (2010, s. 57). Lederne vil få større innsikt og bevissthet om årsaksforhold, sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser av disse. Ved å reflektere kan ledernes erfaringer bli gjort eksplisitte, og de kan ta stilling til hva den praksisbaserte kunnskapen betyr. De kan lettere diskutere den erfaringsbaserte kunnskapen med andre, og koble den med formalisert kunnskap. Refleksjon omgjør ledernes subjektive opplevelser til eksplisitt praktisk erfaringskunnskap, som kan studeres som et objekt (Kegan, 2009, i Illeris, 2012, s. 184). På samlingene var det lagt opp til noe refleksjon i teamene. Da jobbet lederne blant annet med å få systematisert sine erfaringer fra mellomperioden, og sette ord på disse. Det kan virke som denne refleksjonsaktiviteten ikke var tilstrekkelig, for å bygge opp ledernes forståelse av sammenhengen mellom hva, hvordan og hvorfor. Ovennevnte funn kan tyde på at programmet i mindre grad tilrettela for refleksjon, som ga lederne innsikt og bevissthet om årsaksforhold, og sammenheng mellom handling og konsekvens.

Meningsforhandling

Flere ledere uttalte at de syntes det var interessant å lytte til de andres erfaringer om hvordan de jobbet. De opplevde å ha de samme utfordringer, og kjente seg igjen i hverandres frustrasjoner selv om de jobbet i ulike avdelinger og fabrikker: «Jeg husker godt den her da, fordi jeg vet hvor mye frustrasjon som ligger bakom. Det går mye på kommunikasjon med marked og salg da, og det er jo en stor frustrasjon på hele fabrikk» (leder 11, fabrikk A). På hver samling presenterte teamene arbeidet og erfaringer fra mellomperioden for hverandre. Både lederne og fabrikkssjefene uttalte at dette bidro til at de fikk en mer helhetlig forståelse for hvordan de andre jobbet, og hvordan fabrikkene fungerte. De kjente igjen måten de jobbet på, samtidig som det var nye ting å plukke opp: «Jeg får jo innsyn i drift som jeg ikke ville fått ellers, og det er veldig greit. [...] Jeg prøver å studere det som fungerer og prøver å ta det inn i eget arbeid» (leder 8, fabrikk A).

Programmet tilrettela for ulike meningsforhandlingsprosesser i ulike sammenhenger (Wenger, 2004, s. 67). Meningsforhandlingene på samling skjedde gjennom ledernes engasjement i teamene, i det store fellesskapet, og i dialog med kolleger og kursleder i pauser:

Jeg syns for det første så er vi blitt veldig godt kjent med hverandre, og så syns jeg vi kommuniserer mye mere åpent enn før. Vi kan snakke om det meste. Før så holdt man kanskje litt for seg sjøl av det man gjør på avdelinga. Men nå tror jeg de kanskje samarbeider mer og kanskje er flinkere til å spørre hverandre om ting som skjer (leder 12, fabrikk A).

Meningsforhandlingsprosessene skjedde i samspill mellom ledernes deltakelse i fellesskapet, og tingliggjørelse av deres erfaringer. Lederne ble involvert både emosjonelt gjennom konkrete handlinger, og kognitivt gjennom kunnskapen de tilførte og skapte sammen (Wenger, 2004, s. 62). Ulike situasjoner skapte nye inntrykk og opplevelser, som påvirket hva som ga mening. Ved å delta i meningsforhandlinger skapes erfaringer som gir grunnlag for ledernes individuelle, og kollektive praksis og læring (Wenger, 2004, s. 86). To eksempler på slike meningsforhandlingsprosesser som ble observert var: 1) Etter presentasjonene summet teamene sammen om det de hadde fått presentert fra de andre, og ga hverandre tilbakemeldinger i plenum. 2) Etter lunsj hadde kursleder en teoriundervisning om jobbmotivasjon, med påfølgende gruppeoppgave om gjenkjennelse fra egen praksis. I begge disse eksemplene, deltok lederne i gruppearbeidet med sine forståelser og opplevelser.

Konteksten for meningsforhandlingen var lik i begge eksemplene over. Forhandlingene skjedde ved at hver enkelt leder presenterte sine tanker og fortolkninger om oppgaven i teamet. Deretter diskutere teamene påstanden i fellesskap. Lederne forhandlet sine meninger ved bruk av språk, engasjement, erfaringer, bilder fra presentasjonene, og teoretisk kunnskap fra undervisningen (Sannerud, 2005, s. 201). Gruppeoppgaven handlet om jobbmotivasjon, og ledernes tanker om «Hvorfor gå på jobben når man kan spise matpakken hjemme?». Gruppeoppgaven var en tingliggjøring av kursleders mål om at lederne skulle knytte egne erfaringer til undervisningstemaet, og ta stilling til og ha en mening om dette. Ved at lederne diskuterte og meningsforhandlet, kunne de oppdage mening, og knytte interesse for temaet mot egen praksis (Buch 2002, hentet fra Sannerud, 2005, s. 201). Meningene som ble fremforhandlet, eksisterte i en dynamisk relasjon til teamet, som var konteksten for forhandlingene (Wenger, 2004, s. 68). Hadde lederne blitt satt sammen på tvers av teamene, hadde dette trolig skapt andre diskusjoner, forhandlinger og fortolkninger av mening basert på disse ledernes ulike erfaringer. Tingliggjøringen i ovennevnte eksempler, var ledernes projiserte meninger ut i det store lederfellesskapet (Wenger, 2004, s. 73). Disse meningene var ikke materialisert i stivnet form, slik som lederhåndboka. De fungerte som fokuspunkter der og da, som et resultat av ledernes deltakelse i gruppeprosessen. Siden meningene ikke ble tingliggjort skriftlig, vil de ikke hjelpe lederne like godt til å koordinere sine felles handlinger i praksisfellesskapet etterpå (s. 87). Hver enkelt leder vil ha sine individuelle fortolkninger av hva som ble resultatet av forhandlingsprosessen. Hvordan grensekryssing og meningsforhandling på tvers av kontekster skjedde i programmet, drøftes i avsnitt 5.3.1 arbeidsmåte, avsnitt 5.3.3 tilrettelegging, og i avsnitt 5.4.1 samhandling.

Den mest tydelige tingliggjøringen i programmet var *lederhåndboka*: «Det jo en fysisk ting som ligger der som alle har innsyn i» (leder 8, fabrikk A). Dette var ledernes beskrivelse av sin erfaringsbaserte praksiskunnskap (Wenger, 2004, s. 87). Lederhåndboka kan hjelpe lederne til å koordinere sine handlinger kollektivt, og påvirke deres oppfattelse av hvordan ledelse bør utøves (s. 87). Mens ledernes deltakelse er flyktig, kan lederhåndboka være det bestandige i lederpraksisfellesskapet. Lederhåndboka kan hjelpe lederne til å forklare for nye ledere, hva ledelse innebærer på fabrikk. Da vil de sannsynligvis oppdage at retningslinjene er flertydige, og få behov for nye meningsforhandlinger om «hva mente vi egentlig her» (Wenger, 2004 s. 100). Ledernes lederpraksis vil være i kontinuerlig endring, gjennom deres arbeid, og deltakelse i praksisfellesskapene. Wenger hevder at meningsdualiteten mellom

deltakelse og tingliggjøring, innebærer at mennesker og ting ikke kan meningdefineres uavhengig av hverandre (2004, s. 87). Ei slik lederhåndbok vil ikke ha større verdi enn det lederne selv velger å gi den. Gjennom stadige samspill mellom lederne, deres erfaringer og opplevelser i lederrollen, vil god lederpraksis endres og utvikles. Skal lederhåndboka bestå som et nyttig verktøy, bør fabrikksefene legge til rette for regelmessige meningsforhandlinger og refleksjon i lederfelleskapene.

5.1.2 Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 1

I dette avsnittet oppsummeres funn fra drøftingen av forskningsspørsmål 1: *Hvilken mening opplever lederne at innholdet i programmet gir?*

Både lederne og fabrikksefene opplevde at innholdet i programmet var relevant, nyttig og meningsfullt (Illeris, 2012; Gjøsæter, 2013). Lederne engasjerte seg i programmet, og de fikk praktisk erfaring med lederoppgavene de trente på, i sine praksisfelleskap på arbeidsplassen. De opplevde at de fikk en mer helhetlig forståelse av produksjonsprosessen de var del av. Lederne ble involvert i undervisningen gjennom meningsforhandling i gruppearbeid, og arbeid i mellomperioden (Wenger, 2004). Lederhåndboka var en tingliggjort artefakt, som kan fungere som et fokuspunkt for videre meningsforhandling, om ledernes utøvelse av lederpraksis.

Arbeidet i programmet var hovedsakelig teambasert og mindre individuelt. Dette kan ha påvirket den enkelte leders individuelle læringsutbytte. På den ene side utviklet lederne et jeg-du-forhold til innholdet i programmet, ved at de kjente seg godt igjen og kunne relatere lærestoffet til eget arbeid (Gjøsæter, 2013). På den annen side virket det som lederne hadde et jeg-det-forhold til flere av lederverktøyene de hadde lært. Dette kom til syne, da flere hadde problemer med å huske og forklare hvordan de anvendte verktøyene. For mer konkrete, lukkede lederferdigheter slik som instruksjon, klarte lederne å beskrive sine erfaringer. Øvelser som engasjerte lederne både kognitivt og emosjonelt, slik som rollespill, husket også lederne godt. Funn fra observasjoner og intervjuer, viser at programmet tilrettela for ledernes refleksjoner over *hva* og *hvordan* de jobbet. Det kan virke som programmet la mindre til rette for kritisk refleksjon med begrunnelser over *hvorfor* og alternative muligheter (Argyris & Schön, 1996; Mezirow 1990, hentet fra Illeris, 2012). En mer kritisk refleksjon der lederne begrunnet sine valg, kunne gitt lederne mer dybdelæring (Gjøsæter, 2013; Wahlgren, 2010). Dette drøftes nærmere under Praksis i avsnitt 5.3.1.

Wenger hevder at bruk av erfaringer, til å forhandle mening om ting vi er opptatt av, gjør oss til de vi er (2004, s. 87). Hvordan lederne opplevde sin identitet og tilhørighet til lederpraksisfellesskapet, blir drøftet i neste kapittel.

5.2 IDENTITET - EMPIRI OG FUNN TILKNYTTET FORSKNINGSSPØRSMÅL 2

I dette kapitlet presenteres empiri om *ledernes opplevelse av mestring og tilhørighet i programmet*, og forskningsspørsmål 2 drøftes. I Wengers sosiale læringsteori står identitet sentralt. Ved å delta eller ikke-delta i praksisfellesskap, skaper vi erfaringer og meninger gjennom måter å høre til på (Wenger, 2004, s. 169). I følge Wengers sosiale læringsteori, kan vi «kun skape våre identiteter gjennom de praksiser vi engasjerer oss i, men vi definerer også oss selv gjennom praksiser som vi ikke engasjerer oss i» (Wenger, 2004, s. 191, egen oversettelse). I empirien kom dette til uttrykk gjennom koden *væremåte*, som omhandler utsagn og beskrivelser om ledernes opplevelser av egen og fellesskapets atferd (jf. tabell 1). Fabrikksjefenes erfaringer, opplevelser og tanker, og mine observasjoner, knyttes til drøftingen underveis.

5.2.1 Væremåte

Funnene under koden *væremåte*, er delt opp og blir drøftet under temaene mestring og tilhørighet.

Mestring

Det var først og fremst i de individuelle lederintervjuene, det fremkom empiri om ledernes opplevelser av mestring. Lederne opplevde at de var blitt bedre kjent med hverandre, og hadde fått en felles forståelse og et omforent grunnlag for hvordan de skulle lede: «Inne hos oss snakker vi mer sammen, og vi tør mer å ta tak hvis det skjer noe. Det blir lettere dess bedre kjent en blir» (leder 10, fabrikk A). Selv om noen ledere kjente hverandre fra før, ble de kjent på en annen måte gjennom programmet:

En ting er å bli bedre kjent med lederne, det var jeg vel for så vidt før også, men nå mener jeg at man har en annen tone også når man har vært så mye sammen og snakket

sammen. [...] Man får et annet inntrykk, og man får en annen måte å bli kjent på når man møtes sånn, enn når man bare møtes på et lite møte (leder 12, fabrikk A).

Alle lederne opplevde at de var blitt *tryggere* i lederrolle gjennom programmet. De uttalte at de var blitt tryggere til å ta tak i problemer, slik at disse ikke eskalerte. Lederne opplevde også endring hos sine lederkolleger: «Jeg synes det artigste er å se at folk har blitt tryggere da og stå fram. For det er kanskje det som har vært hovedutfordringen med de fleste» (leder 11, fabrikk A). Å mestre å stå foran en forsamling gjør noe med selvfølelsen; se på meg, jeg har noe å fortelle. Det gjorde noe med den enkeltes identitet, da de opplevde at de mestret dette. Både hvordan de så på seg selv, og hvordan andre opplevde dem. Denne opplevelsen av å bli sett og å få tilbakemeldinger på sin væremåte og prestasjoner, er viktig for ledernes selvtillit og selvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015, s. 32). De fikk en styrket selvtillit og tro på at de kunne opptre slik de ønsket, og mestre dette videre (s. 33). Fabrikkssjefene opplevde også at lederne var tryggere, og hadde fått større selvtillit og tro på seg selv. De opplevde at lederne var motiverte da de mestret nye ting, og fikk løst utfordringer:

Jeg tror det som motiverer og har motivert de etter hvert, er at de ser at de får til ting og at de klarer å prestere. Og de ser at de utfordringene som de har, har de fått rutiner på og de får det til å bli bedre. Så har de nok blitt tryggere på seg selv som leder, og så føler de at de har et team i ryggen. Når de er flere i lag da er det lettere å diskutere med de andre (fabrikksjef A).

Å ha et «team i ryggen» kan virke oppmuntrende på lederne, og bidra til gjensidig utvikling gjennom samhandling (Manger & Wormnes, 2015, s. 37). En slik opplevelse av tilhørighet, ga lederne en opplevelse av å «være noe» (s. 17). Tryggheten viste seg blant annet ved at de var «mer på hugget og de tør å gå inn i situasjoner. De tør å gjøre noe, selv om de må litt push noen ganger, men de gjør det nå» (fabrikksjef A). Fabrikkssjefene opplevde også at lederne turte mer å ta ordet og holde innlegg. Denne mestringsopplevelsen gjorde lederne tryggere. På hver samling trente de på å presentere foran de andre lederne. De rullerte i teamet på hvem som skulle presentere. Denne repeterende presentasjonstreningen, med tilbakemelding fra de andre lederne og kursleder, medvirkende sterkt til å gi lederne mestringsstro (Manger & Wormnes, 2015). De hadde alle gjort en innsats og øving for å utvikle sine

presentasjonsevner, og fikk tro på at de kunne mestre dette i nye situasjoner (Bandura, 1997; Manger og Wormnes, 2015, s. 23).

Gjennom programmet, ble lederne også mer bevisst på hvordan de gjennom sin væremåte og kommunikasjon, kunne ødelegge motivasjonen til operatørene. Flere ledere fortalte at de nå forstod bedre at folk var forskjellig, og at de måtte tilpasse kommunikasjonen sin. De hadde fått opp øynene for at alle mennesker trengte ros og bli sett (Innbjør & Kleiveland, 2007, s. 122):

Erfaringene mine det er å hilse til folk, eller hvis du gir de en kompliment, så jobber de bedre. Og hvis du tar deg TID til for eksempel det minuttet det tar når du passerer en person, og spør hvordan det går, eller «går det bra» med tommelen opp. Det er nok til at de kan få en driv, enn hvis du bare i en travel hverdag, kanskje bare har lyst til å gå forbi for du har det travelt [...]. Men hvis du bare tar deg tid som leder til «god morgen», eller bare disse små kommentarene i hverdagen. Det har veldig mye å si for totalbildet for en fabrikk. Det er jeg overbevist om (leder 19, fabrikk B).

Enkelte ledere fortalte, at før kunne noen ledere henge ut operatører for feil de hadde gjort, mens andre hørte på. Det skjedde ikke lenger. Programmet hadde på en måte virket «oppdragende» på hvordan lederne behandlet hverandre og medarbeiderne. Enkelte uttalte at det var blitt en holdningsendring. En leder fortalte om en «vekker» på en samling, der han deltok i et rollespill om den vanskelige samtalen. Den «vanskelige» medarbeideren hadde uttrykt «jeg gjør så godt jeg kan» (leder 14, fabrikk B). Dette hadde vært vanskelig å «komme rundt» for lederen i rollespillet. Erkjennelsen var at selv om folk gjorde feil, så ønsket de å gjøre en god jobb. De vil jobbe, og det var derfor de var på jobb: «Da er det viktig måten vi oppfører oss på som ledere, involverer, inkluderer, tar godt imot dem og har en positiv tone» (leder 14, fabrikk B). Denne lederen oppdaget at en positiv innstilling og holdning til at alle ønsket å gjøre sitt beste, påvirket hvordan han kommuniserte videre:

Jeg kunne kanskje være litt mer direkte før, uten å tenke så mye, liksom du er veldig fokusert på budskapet [...] uten å liksom tenke så mye på hvordan det blir oppfattet hos motparten, og om han egentlig skjønnte hva jeg sa (leder 14, fabrikk B).

Lederne og fabrikkssjefene så endring i ledernes atferd som indikerte en ny måte å tenke på (Kaufmann & Kaufmann, 2016). Lederne var blitt mer bevisst sin lederrolle, og hvilken påvirkning de kunne ha på medarbeidernes trivsel.

Tilhørighet

I følge Wenger, utvikler vi vår identitet gjennom levde erfaringer av å høre til eller ikke, i ulike praksisfellesskap (2000, s. 239). Enkelte fellesskap har vi sterk tilhørighet til, mens andre har vi mindre. Wenger hevder det er tre måter å høre til på i et praksisfellesskap; gjennom *engasjement*, *forestilling (fantasi)* og *innordning* (Wenger, 2000, s. 226; Wenger, 2004, s. 201).

Ledernes mestringsopplevelser handlet som nevnt mye om deres opplevelse av *trygghet* i lederrollen. De turte ta tak i utfordringer de møtte, og opplevde å ha et lederfellesskap å støtte seg til. Lederne fikk større selvtillit og økt forpliktelse overfor hverandre, i utøvelse av god lederatferd (Wenger, 2004; Kirkpatrick partners, 2018). Med utgangspunkt i empirien, kan det tyde på at de lokale team-fellesskapene hadde størst betydning for hvem lederne samhandlet og identifiserte seg med (Wenger, 2000, s. 239). Samtidig uttalte flere ledere og fabrikkssjef i fabrikk B, at de hadde etablert et nytt uttrykk, om å jobbe i «god OPL-ånd»: «Vi har på en måte en felles forståelse for hvordan vi skal oppføre oss, og hva som er forventet. [...] vi jobber i god OPL-ånd» (team 1, fabrikk B). I intervjuene, var opplevelsen at teamene i fabrikk B hadde en egen energi, driv og samhold. Fabrikk B hadde vært i stadig utvikling siden oppstarten i 2007. Lederne her hadde gjennom programmet etablert en felles lederpraksis, som skapte verdi ikke bare for den enkelte leder og teamene, men også for fabrikk. Ledelse handler om «å skape resultater sammen med og gjennom sine medarbeidere» (Innbjør & Kleiveland, 2007, s. 22). «Sammen med» handler om fellesskapets innsats, og omfatter fellesskapene med operatørene og lederfellesskapene. Fabrikkssjef B hadde selv rekruttert alle lederne ved fabrikk. Dette kan ha bidratt til å påvirke ledernes engasjement, opplevelse av tilhørighet og forpliktelse til fellesskapet i fabrikk (Kaufmann & Kaufmann, 2016, s. 297).

Ledernes *engasjement* skjedde, som nevnt gjennom deres aktive deltakelse i felles meningsforhandlinger på samling, og i mellomperioden på arbeidsplassen. I observasjonen på samling og i gruppeintervjuene, var kommunikasjonsstilen direkte mellom medlemmene i teamene. Internt i teamene, viste lederne interesse og engasjement i samtaler og samarbeid. Det var lite innledende «utenomstakk», og diskusjoner var saklige om oppgavene de jobbet

med. Gjennom observasjonene og intervjuene, var inntrykket at lederne kjente hverandres kompetanse godt, og hvem de kunne be om hjelp for å løse en oppgave (Wenger, 2004).

Som nevnt i kapittel 5.1 Mening, hadde lederne fått en større helhetsforståelse for innsatsfaktorene i en effektiv produksjonsprosess. Gjennom gruppearbeidene bygde lederne felles læringshistorier, relasjoner, samspillsregler og praksiser (Wenger, 2004, s. 201). Dette kan tale for at lederne opplevde sin identitet og tilhørighet til lederfellesskapet, først og fremst gjennom *engasjement* og *innordning*. Hvert team etablerte sin egen teamavtale med samarbeidsregler, beskrevet som arbeidsmåte og væremåte. Teamet evaluerte og justerte teamavtalen underveis i programmet: «Avtalen har vi evaluert litt underveis, og så har vi sett hvor flinke vi er til det ene eller det andre» (leder 3, fabrikk A). En annen leder uttalte om teamavtalen at:

Den har vi jo brukt bevisst på hvert møte vi har hatt. Vi har jo vurdert oss sjøl etter hvert møte, satt karakterer på oss sjøl. Jeg syns det har fungert veldig bra, for vi begynte jo litt lavt og tok litt tak i tingene der, så vi klarte en veldig bra skår der mot slutten (leder 18, fabrikk B).

Lederne ble bevisst på hvordan de engasjerte seg i samarbeidet. Teamene hadde en tett intern kommunikasjon på samlingene. Det virket som kommunikasjonen var mer varierende på arbeidsplassen, avhengig av om teamet var tverrfaglig, eller avdelingsvis sammensatt. I avdelingsteamene virket det som det var avdelingsleders lederstil og relasjon til sine formenn, som styrte informasjonsflyten:

Jeg har kanskje vært den naturlige lederen i form av den rollen jeg har til daglig, men jeg har sagt at på det her programmet, så er vi alle på lik linje. Og så er jeg interessert i at de andre skal utvikle seg som ledere. Da er møteledelse noe av det [...] Vi har rullert veldig på møteledelse, og det gjør at det blir for utydelig ledelse. Altså det har ikke fungert godt nok, for det er ikke egentlig alle som ønsker å være møteleder (leder 7, fabrikk B).

Uttalelsen ovenfor var fra en leder i et team som ikke fungerte optimalt. Det virket som det var en utfordring for formennene å trene på møteledelse, da dette brøt med den normale

innordningen i teamet. Det kan synes som rammene i dette avdelingsteamet, var dårlige for utprøving og feiling. For et annet avdelingsteam fungerte dette imidlertid bra, så dette var kanskje mer personavhengig. Hvordan rammer og maktforhold kan påvirke lederens læring, blir videre drøftet i avsnitt 5.3.2 og 5.3.3.

Lederne tilpasset og koordinerte sin lederatferd i programmet, og fikk en felles forståelse av hva god lederatferd var. Denne innordningen ble blant annet tingliggjort i lederhåndboka. Lederhåndboka koordinerte lederens energi og aktiviteter. Den ga retningslinjer for lederne innordning i lederfelleskapene de deltok i (Wenger, 2000, s. 228). Lederhåndbokas betydning i programmet, drøftes videre i avsnitt 5.3.1 under arbeidsmåte og i avsnitt 5.4.1 under samhandling.

Det var lite empiri fra intervjuene om *forestilling*, som en måte lederne knyttet seg til og skapte sin identitet i praksisfelleskapene på. I gruppeoppgavene på samlingene, ble lederne invitert til å reflektere over hva og hvordan de jobbet i praksis (Wenger, 2010, s. 5). Slike forestillinger hjalp lederne til å se seg selv og arbeidet sitt, i en større sammenheng på arbeidsplassen. Både lederne og fabrikk sjefene uttalte i intervjuene, at lederne hadde fått større helhetsforståelse også ved å lytte til de andre teamenes presentasjoner:

Vi har presentasjonene, de jobber i grupper, de jobber på tvers. De blir på en måte en helhet, hele gjengen som jobber med det. Og så i tillegg så har de jo sine egne arenaer der de får trent i grupper, og har tema som de presenterer for eksempel i avdelingsmøtene (fabrikksjef A).

På den måten har deres lederidentitet også blitt utvidet gjennom forestilling om å høre til i en større helhet. Et praksisfelleskap der tilhørigheten preges av kombinasjonen engasjement og innordning, skaper gode rammer for innbyrdes koordinasjon (Wenger, 2004, s. 249). Det kan se ut som fokus på innordning og koordinasjon, passet lederteamene og fabrikkene på det utviklingsstadiet de var på. I en virkelighet i stadig endring, har imidlertid praksisfelleskap behov for å utvide grensene sine, se ting på nye måter, stille spørsmål ved det bestandige, og utvikle nye kompetanseområder (Wenger, 2004, s. 249). Dette kan fabrikkene få til ved at lederne tilfører nye perspektiver utenfra, og ved å være medlemmer av flere praksisfelleskap (s. 250). Fabrikkene kan også utvikle et mer *reflekterende praksisfelleskap*, ved at lederne gjennom forestilling og fantasi, ser virksomheten med utenforståendes øyne. Ved å innhente

perspektiver utenfra og utvide sin kontekst, kan praksisfellesskapene tilføres en bredere forståelsesramme, og et økt utviklingspotensial (Wenger, 2004, s. 248).

5.2.2 Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 2

I dette avsnittet oppsummeres funn fra drøftingen av forskningsspørsmål 2: *Hvilken mestringsopplevelse og tilhørighet gir programmet lederne?*

Programmet la til rette for noe gjentagende treningen, spesielt i presentasjonsteknikk med påfølgende tilbakemelding. Denne repeterende øvingen har medvirket til ledernes opplevelse av mestring og mestringstro (Bandura, 1997; Manger og Wormnes, 2015). Flere utsagn om holdningsendring og opplevd endring av lederes atferd, kan tyde på at lederne har begynt å tenke på en nye måter. De er blitt mer bevisst sin rolle og påvirkning på andre. Teamarbeid har vært en sentral arbeidsform i programmet. Lederne har opplevd mestring gjennom sin deltakelse og tilhørighet i teamfellesskapet. Gjennom oppgaveløsning på samlingene og i mellomperioden, har lederne bygd felles læringshistorier, relasjoner, samspillsregler og lederpraksis (Wenger, 2004, s. 201). «Å jobbe i god OPL-ånd» har blitt et nytt uttrykk på fabrikk B. Funnene kan tyde på at lederne opplevde sin tilhørighet til lederfellesskapet, først og fremst gjennom engasjement og innordning. De har *engasjert* seg gjennom vedvarende meningsforhandling og utvikling av praksishistorier, som har skapt trygghet og selvtillit hos dem som ledere og som lederteam (Wenger, 2004, s. 202). De har *innordnet* seg ved å koordinere og knytte sammen sine handlinger, og opplevd en forsterket virkningen som team framfor å stå alene (Wenger, 2004, s. 206). Gjennom *forestilling* har lederne lært å se seg selv i en større sammenheng med de andre teamene, og fått en helhetsforståelse for driften i hele fabrikk (Wenger, 2004, s. 203). Fabrikkene har et forbedringspotensial, ved å utvikle mer *reflekterende praksisfellesskap*, der lederne gjennom forestilling og fantasi, ser sine handlinger og virksomhet på nye måter.

I dette kapitlet har funn knyttet til ledernes mestringsopplevelser og tilhørighet, blitt presentert og drøftet. Neste kapittel presenterer og drøfter hvordan lederne opplevde at de anvendte det de lærte.

5.3 PRAKSIS - EMPIRI OG FUNN TILKNYTTET FORSKNINGSSPØRSMÅL 3

I denne studien er *praksis* hva lederne utviklet av felles arbeidsmåter og samhandlingsformer. Dette var grunnlag for deres lederhandlinger, kommunikasjon, problemløsning og ansvarlighet (Wenger et al., 2002, s. 38). Empiri og funn om samhandling presenteres i kapittel 5.4.

I dette kapitlet om praksis, drøftes forskningsspørsmål 3 om *hvordan lederne opplevde at de anvendte lederverktøyene på arbeidsplassen*. Innledningsvis presenteres og drøftes empiri og funn fra koden *arbeidsmåte*, der blant annet praksisfellesskapets repertoar belyses (Wenger, 2004). Deretter presenteres og drøftes funn om de faste *rammene* i fabrikkene, og hvordan disse kan ha påvirket ledernes anvendelse på arbeidsplassen. Til slutt presenteres og drøftes *tilretteleggingen* av læringen i programmet. Fabrikksjefenes erfaringer, opplevelser og tanker, og mine observasjoner, knyttes til drøftingene underveis.

5.3.1 Arbeidsmåte

Koden arbeidsmåte er som presentert i tabell 1, utsagn og beskrivelser av ledernes opplevelser av praktiske arbeidsmåter og lederverktøy som de har utviklet, og deres bruk av disse. Praksisbegrepet kan omhandle både det eksplisitte og tause (implisitte) (Wenger, 2004, s. 61). Det eksplisitte er ledernes handlinger, arbeidsmåter og språk, slik de uttalte at dette ga struktur og mening i deres arbeidshverdag og i samlingene. Repertoargrunnlaget i programmet, er undervisningsmateriellet fra samlingene og oppgavene i mellomperioden. I tillegg utviklet lederne som nevnt egne retningslinjer, som de til slutt samlet i ei lederhåndbok. Lederne felles repertoar, var også hendelser og opplevelser de hadde på samlingene, i teamene og på arbeidsplassen, som bandt dem sammen. Den tause praksisen i programmet, var hva jeg fanget opp i observasjoner, kommunikasjon og reaksjoner i intervjuer og i møter med respondentene og kursleder. Det var ledetråder, følelser, opplevelser, antagelser og tatt-for-gitt heter basert på min forforståelse, og nye innsikter av empirien i lys av teorien (Wenger et al., 2002). Funnene under koden arbeidsmåte, er presentert under temaene *anvendelse* og *lederhåndbok*. Anvendelse handler om ledernes bruk av lederverktøyene på arbeidsplassen, og lederhåndboka er det skriftlige leder-repertoaret de utviklet.

Anvendelse

Som nevnt under gruppeintervju i avsnitt 4.8.2, gjorde lederne en individuell oppgave der de sorterte lederverktøyene med hensyn til egen anvendelse på arbeidsplassen. Sorteringen var delt inn i tre kategorier: 1) Har tatt i bruk, vil fortsette å bruke, 2) har prøvd, men får det ikke til, og 3) kommer trolig ikke til å bruke videre. Den samme undersøkelsen ble gjort på en ledersamling seks måneder etter avsluttet program. Begge undersøkelsene ble besvart individuelt, men i den første undersøkelsen presenterte lederne sine valg for resten av teamet. Den enkelte leder kan da ha blitt påvirket av de andre og endret sine valg. Jeg observerte kun dette i to tilfeller, der lederen flyttet en lapp etter å ha lyttet til de andres begrunnelser. Jeg har likevel valgt å støtte meg til disse resultatene, for å utdype funnene fra de individuelle intervjuene ytterligere. Hovedtrekkene i begge undersøkelsene viste at lederne ville fortsette å bruke verktøy om presentasjonsteknikk, tilbakemelding, lede møter, involvering og kollegaveiledning (vedlegg 11). Størst forskjell etter 6 måneder var «kommunikasjonstrappa», som mange ledere ikke husket hva var på intervjutidspunktet. I forkant av andre undersøkelse, var dette blitt forklart. I begge undersøkelsene var det loggskrivning som flest ledere ikke kom til å bruke videre. Lederverktøyene med lavest vurdering, var ferdigheter som lederne selv uttalte de trengte mer trening i, eller ikke så nytten av. Dette ble også omtalt i avsnitt 5.1.1 i forbindelse med kategorien Mening og koden relevans.

Noen ledere uttalte at de ikke hadde fått nok erfaring med bruk av enkelte verktøy på egenhånd, og de var usikre på anvendelse: «Hvis jeg skulle ha satt meg ned alene nå, så vet jeg ikke om jeg hadde fått til alt det der. Så derfor så må jeg arbeide mer med det» (team 2, fabrikk B). Denne lederen hadde deltatt i teamets forbedringsprosjekt, men hadde ikke selv skrevet i Excel-skjemaet som ble brukt i forbedringsprosjektet. På grunn av dårlige dataferdigheter hos enkelte ledere, ble arbeidsfordelingen skjev i enkelte team. Ikke alle ledere fikk trent på alle oppgaver. Dette påvirket den enkelte leders individuelle læring og trygghet til å anvende.

Bandura peker på at for å utvikle mestringsstro, må den enkelte få mulighet til å øve og praktisere selv (1997, hentet fra Manger og Wormnes, 2015). Da teamet skulle løse reelle oppgaver på arbeidsplassen og tiden var tilmålt, var den letteste løsningen å fordele arbeidsoppgaven til den som mestret oppgaven fra før. I eksemplet med forbedringsprosjektet ovenfor, kan det virke som det viktigste var hva teamet fikk til, og ikke at den enkelte leder skulle trene i praksis. Dette resulterte i at enkelte ledere ble avhengig av andre i teamet, for å gjennomføre enkelte oppgaver. Lave & Wenger (2003) peker på at kunnskap blir konstruert

gjennom oppgaveløsning i praksisfellesskapet, når medlemmene involverer og engasjerer seg i dette. For lederne som ikke fikk etablert eget erfaringsgrunnlag, virket det som læringen var mer bundet til teamet, enn for andre som fikk trent (Wahlgren, 2009, s. 7). Dette kan bety at læringen for enkelte ledere var *situert i teamkonteksten* (Lave & Wenger, 2003). De var avhengig av støtte fra teamet, for å kunne ta i bruk enkelte lederverktøy.

Manglende trening ga som nevnt utslag i at ikke alle ledere opplevde tilstrekkelig mestring, for å ta lederverktøyene i bruk på egenhånd. I følge fabrikk A, var mesteparten av arbeidet i programmet lagt opp som teamarbeid og lite individuelt:

Jeg tror ikke de har vært så mye alene. De blir enige om at i stedet for at [navn avdelingsleder] skal presentere den saken i møte, så er det [navn formann] som tar den saken. Så planlegger de og samsnakker på forhånd (fabrikk A).

Det er kanskje naturlig at enkelte ledere ikke utviklet tilstrekkelig mestringstro, siden arbeidsoppgavene i hovedsak var teambaserte. Gjensidig engasjement i teamets arbeid, innebar *komplementære* bidrag fra hver enkelt leder (Wenger, 2004, s. 93). Dette er naturlig i en driftssituasjon, der det er viktigere å hjelpe hverandre og vite hvor man kan gi og få hjelp, enn at kompetansen i teamet er overlappende (s. 93). Programmet var utviklet med tanke på mest mulig integrering, der teori og praksis var lenket samme (Eraut, 2004). Den enkeltes læring vil avhenge av mulighet og tilrettelegging for trening og innøving i praksis. At programmet vektla teamarbeid, og at arbeidsplassen var læringsarena, var positivt med hensyn til transfer. Samtidig kan funnene ovenfor tyde på at programmet ikke tilstrekkelig la til rette for, og sikret den enkelte leders individuelle læring (Wahlgren, 2009). Hvordan programmet tilrettela for læring, drøftes nærmere i avsnitt 5.3.3.

Flere ledere uttalte at de selv hadde tatt i bruk lederverktøyene. For eksempel utarbeidet enkelte ledere skriftlige presentasjoner i møter med operatørene, i stedet for kun å informere muntlig: «Sist da jeg hadde avdelingsmøte, da laget jeg en presentasjon på det jeg ville ha med. Det har jeg ikke gjort før. Responsen var kjempebra, så det synes de var greit» (leder 3, fabrikk A). Dette viser at noen ledere hadde endret sin arbeidsmåte i praksis, basert på det de hadde lært i programmet. Dette fikk de gode tilbakemeldinger på fra operatørene, noe som kan forsterke den nye arbeidsmåten (Wahlgren, 2010). På direkte spørsmål i de individuelle intervjuene om hva lederne gjorde annerledes nå, fortalte flere at de generelt var bedre

forberedt og involverte operatørene mer: Det er viktig «å være forberedt, og så er jeg i en posisjon der jeg må være veldig aktiv å stille spørsmål for å få frem ting» (leder 11, fabrikk A).

Lederne uttalte også at de hadde etablert nye møtearenaer, og eksisterende møter var blitt mer effektive og strukturerte. Informasjon og kommunikasjonen var gått fra enveis til mer dialog, og operatører og andre avdelinger ble mer involvert i problemløsninger:

Jeg er mye mer på det å få tilbakemelding den veien i stedet for å bare snakke sjøl [...]

Jeg tenker at det er viktig at du stiller spørsmål slik at de får svare, og ikke legger løsningene i hendene på dem (leder 3, fabrikk A).

Lederne hadde etablert nye arenaer for meningsforhandling, der de delte og diskuterte erfaringer med operatørene. Dette ga mulighet for individuell og kollektiv læring, og flere medarbeidere kunne delta og bidra i felles meningsforhandlinger (Wenger, 2004). De nye møtearenaene bidro til opplevelse av økt medbestemmelse, og mulighet for å styre egen arbeidshverdag (Knowles, hentet fra Wahlgren, 2010). Programmet har på den måten bidratt til å skape nye arenaer for læring og utvikling, også for andre medarbeidere enn lederne som deltok i programmet.

Som beskrevet i kapittel 4.7, ble Blooms taksonomi brukt som metode i den andre observasjonen, for å undersøke ledernes kunnskapsnivå (Bloom et al., 1956, s. 18; Bjølseth, 1995, s. 39). Det virket som lederne identifiserte seg med teamenes problemstillinger og forbedringsprosjekter. Teamenes presentasjoner inneholdt som nevnt informasjon om hva de hadde gjort, og hvordan de hadde jobbet. Det var lite kritiske vurderinger med begrunnelser for valg, og hva de kunne gjort annerledes. Jeg vurderte teamenes presentasjoner til kunnskapsnivå tilsvarende 3 til 4 i Blooms taksonomi (Bjølseth, 1995, s. 39). Det vil si at de kunne gjengi og viste forståelse for innlært stoff, og viste hvordan de hadde brukt kunnskapen i konkrete situasjoner. Ett av de fem teamene skilte seg imidlertid ut. De viste kunnskap på nivå 5 til 6, da de sammenlignet, vurderte og begrunnet tydelig hvorfor de ville fortsette å arbeide slik de hadde gjort. Med utgangspunkt i Gjøsæters inndeling av Blooms taksonomi (2013, s. 41), kan disse observasjonene tyde på at de fleste lederes kunnskapsnivå på dette tidspunkt, reflekterte overflatelæring mer enn dybdelæring. Dette støttes av funnene i avsnitt 5.1.1 relevans, der flere ledere ikke husket, eller kunne forklare hvordan de anvendte det de hadde lært. Det kan virke som læringen i programmet i mindre grad omfattet prosesser som

krevde refleksjon for å forstå meningen (Blooms nivå 4), eller fikk lederne til å se arbeidet sitt på nye måter (Blooms nivå 5, hentet fra Gjørseter, 2013).

For enkelte ledere virket det som de ikke klarte å sammenstille det teoretiske lærematerialet med egne praktiske erfaringer (Dewey 1933/2009, hentet fra Wahlgren et al., 2002). Gjennom refleksjon over erfaringer, kan lederne kvalifisere sine handlinger og tenkning. Denne refleksjonshandlingen må være bevisst, og innebære mer enn bare å tenke seg om (Wahlgren et al., 2002). Kolb peker på at den lærendes evne til å reflektere, betyr å være i stand til å observere erfaringer fra mange perspektiver (Kolb & Fry 1975, hentet fra Wahlgren et al., 2002, s. 132). En refleksjonsprosess krever integrasjon mellom sosio-emosjonelle erfaringer og kognitive prosesser (s. 133). For å kunne gi mening til en erfaring må lederne kunne sette ord på erfaringen, og uttrykke denne språklig. Kolb peker på at det kan være et motsetningsforhold mellom refleksjon og handling (Wahlgren et al., 2002, s. 134). Oppgaven som teamene skulle løse i mellomperioden, hadde fokus på aksjonsplanlegging og iverksetting av tiltak i forbedringsprosjektene, og mindre på refleksjon over hendelser. I tillegg til daglig driftsoppgaver, uttalte lederne at de opplevde et tidspress i forbedringsarbeidet på arbeidsplassen. Hvilken betydning tidspress kan ha for ledernes læring, drøftes nærmere under tilrettelegging i avsnitt 5.3.3.

Dybdelæring handler om å *forstå* den dypere meningen med en erfaring, hva denne betyr for seg selv, og hvilke forutsetninger som lå til grunn for handlingen (Kegan, 2009, i Illeris, 2012). En slik dybdeforståelse vil ha betydning for ledernes evne til å bruke lederferdigheten i nye, eller andre situasjoner og kontekster, enn den de har trent i (Wahlgren, 2010). Dette drøftes videre i avsnitt 5.3.2, om organisatoriske rammer.

Lederhåndboka

I utvikling av lederhåndboka, har lederne bearbeidet sine erfaringer om hva som fungerte og ikke i praksis. 8 av 12 ledere uttalte i gruppeintervjuene (vedlegg 11) at de ville fortsette å bruke lederhåndboka. Hovedinntrykket mitt er at lederne hadde utviklet felles retningslinjer i lederhåndboka som de opplevde var til hjelp: «Vi har jo fått verktøy for å gi en god instruksjon, for kollegaveiledning, presentasjonsteknikker, [...] det har blitt så hverdagslig» (team 1, fabrikk B). En leder på fabrikk A uttalte:

Det blir et verktøy for oss som vi kan slå opp i, og det er noe vi har vært med på og gjort sjøl. Vi har et veldig sånt eierskap til det da [...] Det er ikke sånn gresk for oss når vi leser det så; å ja sånn var det ja (leder 3, fabrikk A).

Lederne så på lederhåndboka som en ressurs, med gode sjekklister som strukturerte arbeidet. De hadde i fellesskap utviklet nye metoder og maler som de uttrykte stort eierskap til. I samlingene forhandlet de frem den enkelte retningslinje, og teamene gjennomgikk håndboka og leste korrektur (Wenger, 2004). Ledelse ble satt i system, men flere uttalte at de var usikre på effekten ute i drift. Det var nå viktig at de praktiserte det de hadde lært. Lederne hadde som nevnt, noe ulik oppfatning om i hvor stor grad de kom til å bruke lederhåndboka. De uttalte at den uansett ville være god for nyansatte og ferske ledere. Flere ledere mente at lederhåndboka var retningsgivende, mens andre var tydelig på at håndboka skulle brukes: «Jeg er nå ganske hard på det her, men jeg mener det ikke går an å drifte som en leder av en sånn fabrikk, hvis du ikke følger med lederstrukturen som er bestemt. Da må du ut» (leder 19, fabrikk B).

Lederhåndboka ble et kollektivt system for hvordan lederne selv ville at ledelse skulle utøves. Skal håndboka ha den samlede verdien de ønsket, forutsetter det gjensidig ansvarlighet i lederfellesskapet (Wenger 2004, s. 99). Noen sider ved denne ansvarligheten, ble tingliggjort i skriftlig form i lederhåndboka som retningslinjer for innordning i praksisfellesskapene (Wenger, 2004, s. 206). Den enkelte leder vil praktisere ledelse videre i sin arbeidspraksis, og skape nye erfaringer om hva som fungerer og ikke. Det vil da være behov for å forhandle på nytt, om hva som oppleves som hensiktsmessig lederskap i fabrikk. Hver leder vil utvikle sin «spesialkompetanse», avhengig av hvilke hendelser han erfarer i sin praksis. I videreutviklingen av lederpraksisfellesskapet, er det derfor viktig å tillate individuell frihet og utprøving. Lederne bør samles for å reforhandle om hva som gir mening, og er beste felles lederpraksis for dem (Wenger, 2004, s. 100).

Fabrikksjefene uttalte at det gjennom lederhåndboka, var etablert en kultur for ledelse: «Jeg forventer at sånn jobber vi, at det blir etablert kultur da, at sånn er ledelse i vår fabrikk» (fabrikksjef B). «I god OPL-ånd» var som nevnt blitt et stammespråk som lederne i fabrikk B brukte om sin lederpraksis. Ting var satt i system, og de hadde etablert en god møtekultur. Fabrikksjef B hadde som mål at nye linjeledere skulle få hver sin håndbok, og ønsket å gjennomføre et internt OPL-kurs med egne ledere som lærekrefter. Fabrikksjef A så på lederhåndboka som et felles lederverktøy, som skulle videreutvikles i et OPL Emne 2 program. Hans erfaringer var at lederne måtte lære seg å bruke den som et oppslagsverk, der

de fant alt de trengte: «Når vi er ferdig med del 2, så vil jeg tro at håndboka kanskje er redigert flere ganger før vi er ferdig. Og at vi da på en måte bruker den som et levende verktøy» (fabrikksjef A).

For å kunne ta i bruk ny kunnskap på arbeidsplassen, er læringsklima og støtte fra kolleger og leder viktig (Blume et al., 2010); Wahlgren, 2010). Forventninger fra fabrikkjefene, om bruk og tilrettelegging for utprøving på arbeidsplassen, vil bety mye for ledernes anvendelse av verktøyene de har lært (Wahlgren, 2010, s. 135). Hvordan mål og forventninger kan påvirke ledernes læring, drøftes nærmere i avsnitt 5.3.3 under tilrettelegging.

Lederhåndboka er som nevnt tingliggjørelse av ledernes felles praksis og arbeidsmåter, fremkommet gjennom utprøving og meningsforhandling i mellomperioder og på samling. Deltakelse og engasjement i teamet, er en forutsetning for at den enkelte leder skal bli med i meningsutvekslingen (Wenger, 2004, s. 201). Sammen med oppgavene for mellomperioden, har lederhåndboka fungert som et *grenseobjekt* i grensekryssingen mellom samlinger og arbeidsplassen, og mellom teamene på fabrikkene (Wenger, 2004, s. 127): «Nå er det jo en fysisk ting som ligger der, og alle sammen har innsyn. Operatørene får innsyn i det så dem vet litt mer om hva dem skal forvente av lederne sine» (leder 8, fabrikk A). Lederne deltok i flere praksisfellesskap; på samling med alle lederne, i eget lederteam, i egen avdeling og i ulike fellesskap på arbeidsplassen. Fabrikkjefene og lederne fungerte som *meglere* i brokryssingen mellom det store praksisfellesskapet på samling, teamfellesskapene, og i avdelingene på fabrikk (Wenger, 2004, s. 130). Retningslinjer og maler i lederhåndboka var grenseobjekter, utviklet i samspill mellom samlingene, og ledernes erfaringer fra utprøving i egen praksis. I disse grenseobjektene, var ledernes erfaringer gjort eksplisitte i nedskrevet form. Fabrikksjef B uttalte at han opplevde lederhåndboka som veldig komprimert. Den tause kunnskapen tilknyttet anvendelsen, var imidlertid vanskelig å fange opp. Noe av denne kan kanskje først bli eksplisitt når nye ledere stiller spørsmål ved de etablerte retningslinjene. Da kan en få avdekket relasjonsmessige forhold, historier og kultur knyttet til bruk av lederverktøyene i den konteksten de ble utviklet.

Lederne har skapt mening gjennom deltakelse, engasjement og involvering i samlingene og mellomperiodene. Lederhåndboka var et helt konkret resultat (tingliggjort artefakt) fra læringen i programmet. Den vil være et grenseobjekt når lederne skal ta i bruk sine lederferdigheter i nye situasjoner og sammenhenger (Wenger, 2004). Hvilke rammer som kan ha påvirket ledernes opplevelser og læring i programmet, vil bli drøftet i neste avsnitt.

5.3.2 Rammer

I tilknytning til forskningsspørsmål 3 om ledernes anvendelse av det lærte, var det naturlig å undersøke de ytre rammene som kan ha påvirket dette. Med utgangspunkt i empirien, var rammer forhold i fabrikkene som ikke kunne påvirkes i programmet slik som kultur, organisering, roller og ledernes utdannelsesnivå (jf. tabell 1). Funnene blir presentert og drøftet under temaene *organisatoriske forhold* og *kompetansenivå*. Fabrikksjefenes erfaringer, opplevelser og tanker, og mine observasjoner, knyttes til drøftingen underveis. Fakta om fabrikkene og organiseringen der, ble presentert i kapittel 2.

Organisatoriske forhold

I de individuelle intervjuene uttalte flere ledere fra fabrikk B, at de hadde en flat organisering med stor takhøyde. I fabrikk A uttalte enkelte ledere at takhøyden og åpenheten i ledergruppa gjerne kunne vært større: «Jeg tenker at i ei sånn gruppe, så må du stole på hverandre og kunne komme med dine utfordringer, og tørre å si at det er jeg uenig i» (leder 3, fabrikk A). Fabrikksjef B opplevde, at det etter programmet var blitt større takhøyde på fabrikk: «Det er lettere å ta opp ømtålige tema som de ikke turte før. Vi har takhøyde. Du blir bevisst på at folk tar ting i beste mening, for helheten, miljøet og driften» (fabrikksjef B). Rammene på arbeidsplassene har stor betydning for om, og hvordan lederne får trent og jobbet med oppgaven i mellomperioden (Wahlgren, 2010, s. 135). Utsagn fra lederne, viser at de opplevde ulik takhøyde og åpenhet i lederfelleskapene i de to fabrikkene. Takhøyde og åpenhet kan påvirke tryggheten til prøving og feiling av nye oppgaver, og hvor åpne lederne vil være til å dele erfaringer. Et støttende arbeidsklima både fra overordnet og kolleger, kan påvirke ledernes lyst og mulighet til å prøve ut det lærte på arbeidsplassen (Wahlgren, 2010, s. 136). Disse forholdene kan også påvirke ledernes anvendelse på arbeidsplassen, etter avsluttet program.

Om lederne hadde trent i mellomperioden eller ikke, hang noe sammen med om de hadde personalansvar: «Jeg har ikke noe lederansvar lenger, og det er kanskje ikke alle tingene som passer like godt inn i det jeg gjør i dag» (team 3, fabrikk A). Det at flere av lederne ikke hadde personalansvar, kan ha innvirket på deres motivasjon og mulighet for utprøving av enkelte lederferdigheter (Illeris, 2012, s. 575; Wahlgren, 2010, s. 129). Som nevnt under kategorien Mening (kapittel 5.1), vil utprøving og anvendelse være mindre meningsfullt hvis læringstemaet ikke er relevant for lederen. For eksempel var instruksjon ikke en naturlig oppgave for en avdelingsleder, og den vanskelige samtalen ikke noe formannen vanligvis

gjorde. Dette var begrunnelser for hvorfor enkelte ledere svarte at de ikke kom til å anvende disse lederverktøyene videre (jf. avsnitt 5.3.1). Dette viser at den eksisterende organiseringen og ansvarsforhold, kan ha påvirket motivasjonen og behovet den enkelte leder hadde for utvikling av enkelte lederferdigheter. Andre forhold som kan ha påvirket anvendelse etter avsluttet program, drøftes under mål og forventninger i avsnitt 5.3.3 tilrettelegging.

I eksisterende møtearenaer på begge fabrikkene, uttalte lederne at: «Det er altfor mye fokus på økonomi, driftsresultater og målstyring. Du er litt opphengt i det og ser ikke helheten» (team 3, fabrikk A). Dette stemmer godt overens med uttalelser i individuelle intervju, om at det var fokus på resultater og «pengesekken» i det daglige og i møtene. Fabrikksjefene var også tydelige på at lederne var veldig driftsorienterte, i alt de gjorde. Det var ikke tid og rom til refleksjon i de vanlige driftsmøtene:

Jeg tror kanskje ikke at de forventer det, for de vet at hverdagen er travel og hektisk, og vi er veldig driftsfokusert. Men hvis jeg gjør det, så vil de si å det her var bra. [...] gjerne i en annen setting da, og ikke sitte på det vanlige møterommet med prosjektoren på bordet (fabrikksjef B).

Tid til refleksjon er sentralt for individuell og kollektiv læring, og for å utvikle et transformativt og utviklingsorientert læringsmiljø (Ellström, hentet i Illeris, 2012, s. 468). Ovennevnte uttalelser kan tyde på at begge fabrikkene var preget av et *produksjonsorientert* læringsmiljø (Ellström, hentet i Illeris 2012, s. 470). I forbedringsprosjektene hadde også lederne fokus på produktivitet, effektivitet, stabilitet og sikkerhet. Det kan virke som deres daglige lederoppdrag handlet mest om styring (management), og mindre om ledelse (leadership) (Arnulf, 2018). Disse rammene vil påvirke læringsmiljøet i fabrikkene. En tidligere hovedoppgave om programmet, pekte på at læringsresultatene var «avviksorientert», med fokus på å rette opp og forbedre noe som ikke fungerte (Valenza, 2004, s. 128). Dette stemmer godt overens med funn i denne studien. En kan hevde at programmet var tilpasset denne type produksjonsbedrift, der fokuset var på forhold som kunne forbedres for å nå bestemte mål. Denne type læring inngår i enkelkretslæring, der fokus er på hva og hvordan ting skal gjøres, og mindre på å stille hvorfor-spørsmål om de underforståtte strukturene som styrer (Argyris, 1999).

Hvilken betydning kan disse rammene ha for ledernes anvendelse av lederverktøyene?

Læringen innenfor produksjonslogikkens rammer kalles ofte informativ læring, og omhandler

læring innenfor «formene» av det vi vet (Mezirow, henter fra Illeris, 2012, s. 181). En slik produksjonsorientert læring, kan være nødvendig for at lederne skal lære seg retningslinjer og prinsipper for god lederpraksis. Denne kan fungere på oppgaver og situasjoner som gjentar seg (Ellström, hentet i Illeris, 2012, s. 468), og som er enklere og mer rutinepregede (Argyris, 1999, s. 69). I denne form for læring, vil nye erfaringer tilføyes eksisterende læring og kunnskap. Dette kan ses på som en form for reproduktiv og assimilativ læring (Illeris, 2004, s. 54). Utfordringen med assimilativ lært kunnskap, er at den kan bli lite fleksibel, og låst til en konkret rutine eller situasjon (Illeris, 2004, s. 55). Dette kan bety at læringen som er produksjonsorientert, blir situert og kontekstavhengig i teamet, i den konkrete situasjon, og i oppgaven som løses. Det kan da være en utfordring for lederne å ta i bruk kunnskapen i nye situasjoner, og i oppgaver som skiller seg fra opprinnelig kontekst. Dette funnet bekreftes gjennom tidligere funn i avsnitt 5.3.1 arbeidsmåte, om at kunnskapen for enkelte ledere var *situert i teamkonteksten* (Lave & Wenger, 2003). Det vil si at de ikke hadde tatt personlig eierskap til hva kunnskapen betydde for dem selv, og hvordan de skulle anvende lederverktøyet på egenhånd. Dette henger sammen med det en kan forvente i et produksjonsorientert læringsmiljø. Når ikke lederen stiller spørsmål med hvorfor han gjør ting på en konkret måte, kan læringen bli mer overfladisk. Lederen mangler dybdeforståelse for sentrale sammenhenger i utøvelsen. I en ny situasjon, kan det da bli vanskelig å trekke ut hvilke elementer som er like fra tidligere erfaringer, hvilke som er forskjellige, og hva lederen bør gjøre annerledes.

Säljö kaller dette *grensearbeid*, der man «tematiserer forskjeller og likheter når det gjelder hvordan kunnskaper, forestillinger og måter å tenke på er hensiktsmessige og produktive i ulike situasjoner» (2016, s. 140). I en slik *generalisering* av erfaringer, må lederen prøve å skille mellom hva og hvordan han lærte, og prøve å se mønstre og gjenkjenne disse. Dette kan være utfordrende når læringen er situert gjennom deltakelse og tingliggjørelse i praksisfellesskapet. Manglende generalisering kan skape utfordringer når lederne skal ta i bruk det lærte i nye situasjoner (Blume et al., 2010). Lederne kan styrke sine lederferdigheter ved at de praktiserer disse i ulike praksiser og fellesskap. I grensearbeidet kan de som nevnt ovenfor, jobbe med å forstå hva som er forskjeller og likheter mellom de ulike situasjonene. Videre kan de prøve å koble sammen kunnskapen og erfaringene i de ulike situasjonene og utøvelsene (Säljö, 2016, s. 139).

Argyris forutsetter i sin modell om enkelkrets- og dobbelkretslæring, at det foreligger noen styrende variabler og foretrukne tilstander for en handling (1999, s. 68). I programmet

etablerte lederne felles retningslinjer for god lederatferd. Disse ble forutsetningene for hva som skulle ligge til grunn for match, eller mismatch for akseptabel lederatferden. Hvordan lederne etterlever retningslinjene og reagerer ved eventuell match eller mismatch, vil skape muligheter for enkeltkrets- og dobbelkretslæring i praksisfellesskapene. Dette vil avhenge av om lederne kun korrigerer atferden, eller ønsker å belyse og undersøke de mer bakenforliggende strukturer, og kanskje kulturer som styrer deres atferd. I gjennomføringen av programmet, vil det ikke være lett å foreta en slik dobbelkretslæring, så lenge retningslinjene er under utarbeidelse. Da kan kritisk refleksjon innøves for eksempel ved bruk av loggskrivning og kollegaveiledning.

Funnene ovenfor kan tyde på at selv i et erfaringsbasert og praksisnært tilrettelagt program, vil produksjonslogikken styre læringsprosessene innenfor fabrikkens rammer. Innenfor fabrikkens eksisterende rammer, kan det se ut som det ikke er lett å tilrettelegge for en mer fleksibel utviklingsorientert læringsform i programmet. En transformativ læringsprosess vil gi lederne mulighet til å sette spørsmålstegn ved etablerte måter å tenke, eller handle på. De må da gå kritisk inn og analysere premisene for sine handlinger, innsikter og overbevisninger (Mezirow, hentet fra Illeris, 2012, s. 171). For mer komplekse utfordringer, vil slike dobbelkretshandlinger være avgjørende for effektiviteten av produksjonen på lengre sikt (Argyris, 1999, s. 69). Slik rammene for var programmet, kan læring som inkluderer tid til refleksjon, bli oppfattet som hinder i en produksjon der profitt og lønnsomhet er fabrikkens hovedoppgave. I utviklingslogikken må fabrikkene sette av tid til læring og refleksjon i produksjonsplanene. Dette kan komme i kollisjon med produksjonslogikken, selv om tilretteleggingen er tilstede. Læringen og kunnskapen vil ikke slå ut i full blomst når hverdagen tar grep og produksjonsplanen styrer. Dette skjer selv om lederne vil og ser nytten av programmet.

Kompetansenivå

Ledergruppa bestod som nevnt i kapittel 2, av ledere på ulike nivå og med ulik utdannelse og erfaringsbakgrunn. Avdelingsteamene representerte ledere som normalt jobbet sammen i fabrikkens produksjonsavdeling. Da lederne omtalte seg selv i intervjuene, brukte de uttalelser som knyttet dem til sin arbeidsidentitet. Dette fremkom både i gruppeintervjuene og i de individuelle intervjuene. I gruppeintervjuene forklarte enkelte ledere hvorfor noe fungerte bra eller ikke, med bakgrunn i at «vi er driftsfolk» (team 3, fabrikk A), og «jeg er en praktisk person» (team 3, fabrikk A). Dette brukte de blant annet da de forklarte hvorfor de opplevde

det vanskelig å bruke PC, eller å presentere foran andre. Programmet la opp til at lederne skulle lære å jobbe systematisk med driftsforbedring i egen arbeidshverdag, og bruke standard Microsoft Office programvare⁴. Dårlige dataferdigheter påvirket som beskrevet i avsnitt 5.3.1, enkelte ledes læring og mulighet for å trene og mestre oppgaver som krevde dataferdigheter. Programmet tilrettela ikke for dataopplæring. Kursleder forventet at dette ble ordnet av arbeidsgiver. Samtidig uttalte fabrikk sjef B at han savnet dataveiledning i programmet, siden det viste seg å være en barriere for flere ledere. Dette var spesielt en utfordring for formenn som anvendte data lite i jobben. Programmet ivaretok ikke denne gruppens behov for dataopplæring knyttet til enkelte lederverktøy. Dette påvirket deres anvendelse i praksis.

Det store spennet i utdannings- og erfaringsnivå blant lederne, ble bekreftet i de individuelle intervjuene. Ingen av lederne hadde gjennomført lederkurs tidligere, utenom en avdelingsleder som hadde noe utdanning innen ledelse. De fleste ledere hadde lang arbeidserfaring, og flere hadde jobbet i samme fabrikk hele arbeidslivet. Å tre inn i en styrt læringssituasjon, kan virke fremmed for mange som ikke har deltatt i slike læringskontekster som voksen før: «Det er jo sånn når du begynner med noe nytt, og kaster deg inn i det. Du får vekttall, studie, litt oppå der. Da er du kanskje litt smånervøs, for du har ikke noe formening om hva du møter» (team 2, fabrikk B). Åtte av de tjue lederne i programmet, jobbet hovedsakelig som arbeidende formenn, der de fulgte den daglige produksjonen. Flere av disse hadde fagbrev, men enkelte hadde begynt å jobbe rett fra videregående skole. Studier presentert av Illeris (2004), viser at voksne med kortere utdanning ofte har manglende selvtillit i forbindelse med videreutdanning. De har ofte dårlige og nederlagspregede erfaringer med skolesituasjonen, og kan kjenne ubehag ved å skulle «på skolebenken» igjen (Illeris, 2004, s. 230). Dette kan påvirke ledernes mestringstro, og den enkelte leders grunnlag for ny læring. Säljö peker på at det er sammenheng mellom hvor lett vi har for å lære noe, og det vi kan fra før (2016, s. 129). Det store spennet i ledernes kunnskaper og erfaringsbakgrunn, vil påvirke den enkeltes læringsmuligheter. Programmet har ikke tilpasset undervisningen, eller oppgavene til den enkeltes læreforutsetninger, men forutsatt at teamene hjalp hverandre i oppgaveløsningen. Det er slik det også fungerer i et praksisfellesskap i arbeidslivet. Der er kunnskapen distribuert mellom lederne og artefaktene, og det er ofte teamet i fellesskap som løser arbeidsoppgavene (Lave & Wenger, 2003). Dette medførte som nevnt at den enkelte leder lærte ulikt i programmet, avhengig av sine læreforutsetninger, og hva de fikk trent på. Personlige forhold og opplevelse av egen mestringsevne og motivasjon,

⁴ Microsoft Office programvarene: Word, Excel og PowerPoint

er viktig for om lederne vil ta i bruk lederferdighetene på arbeidsplassen (Wahlgren, 2010, s. 129). Lederne trenger, som drøftet under identitet (kapittel 5.2), gjentagende øving for å mestre en ferdighet (Manger & Wormnes, 2015, s. 23). Hvordan tilretteleggingen for læring var i programmet, blir drøftet i neste avsnitt.

5.3.3 Tilrettelegging

Et spørsmål som stilles i studien, er hvordan forholdene som fremkom under rammer, er tatt hensyn til i tilretteleggingen av programmet. Dette belyses i empirien gjennom programmets *gjennomføringsmodell*, *ledernes mål og forventninger*, *opplevd tidspress* og *maktforhold* og arbeidet med *forbedringsprosjektene*.

Gjennomføringsmodellen

Lederne uttalte i intervjuene at kombinasjonen med samlinger og trening i praksis, opplevdes som god: «Vi får trent underveis, og det blir så bra og naturlig» (team 1 fabrikk B), og «du får mye faglig påfyll på samling, og så skal ut å bruke det med en gang. Det synes jeg har vært veldig greit» (team 3, fabrikk A). Dette bekreftes også i de individuelle intervjuene:

Jeg synes det har vært veldig fint at vi har hatt litt sånn praktisk når du får en oppgave.

For eksempel da vi ser for oss at vi skal ta den vanskelige samtalen, og så får du på en måte en mal. Så setter vi oss sammen etterpå og prøver det i praksis. Det synes jeg var veldig fornuftig at vi liksom får den tida, setter av den tida til å øve og ikke bare får teorien. At vi faktisk øver tror jeg gjør at man lærer det mye fortere (leder 11, fabrikk A).

Disse uttalelsene tyder på at lederne opplevde at de fikk anvendt det de lærte på samlingen raskt. De opplevde at de lærte fortere da de fikk trent, og skaffet seg egne erfaringer. I følge Knowles, har umiddelbar anvendelse og trening stor betydning for voksnes læring (hentet fra Illeris, 2012, s. 560; Wahlgren, 2009, s. 9). At treningen i mellomperioden også var problemorientert gjennom arbeid med forbedringsprosjektene, kan ha innvirket positivt på ledernes anvendelse av det lærte (Wahlgren, 2009, s. 7). Samspillet mellom læringssituasjonen og anvendelsessituasjonen viste som nevnt, at programmet var utviklet

med utgangspunkt i å være mest mulig integrert med arbeidsplassen (Eraut, 2004, s. 211). Dette ble også bekreftet av uttalelsene fra fabrikkjefene: «Det viktigste det er arbeidet i mellomperioden. Det er da de lærer. Samlingene fungerer som en tilbakemelding, og så få innspill og trene litt i grupper. Og eventuelt bli enige om nye mål, eller arbeidsoppgaver i neste mellomperiode» (fabrikkjef A).

For at lederne skal ta i bruk det lærte, er det som nevnt viktig at de får trent og opplevd at de mestrer stoffet (Wahlgren, 2010, s. 131). Gjennom oppgavene i mellomperioden, fikk lederne erfaringer i direkte forlengelse av læringssituasjonen på samlingene. I mellomperioden jobbet teamene sammen og ga hverandre støtte. Lederne og fabrikkjefene var *meglere*, i grensekryssingen mellom samlingene og arbeidsplassen (Wenger, 2004, s. 131). Kursleders oppfølging og dialog med teamene i mellomperioden, skapte *kognitive broer* i denne grensekryssingen (Sannerud & Spetalen, 2013). Hans skriftlige tilbakemeldinger på teamenes oppgavebevarelses og presentasjoner, fungerte som *grenseobjekt*. Oppgaven i mellomperioden var også et grenseobjekt, og fungerte som en transferplan av det lærte mellom samling og arbeidspraksis (Wahlgren, 2009, s. 14). Begge fabrikkjefene uttalte at de opplevde det viktig at de selv deltok på alle samlingene og støttet teamene: «Den ene gruppa begynte å henge etter, uten at det ble gjort tiltak. Så hvis ingen hadde vært der da, så hadde det vært en utfordring» (fabrikkjef A). Fabrikkjef A hadde som nevnt erfaringer fra samme program på andre fabrikker. Hans erfaring var at hvis ikke fabrikkjefen var interessert, og fulgte tett opp etter avsluttet program, så døde lederpraksisen ut:

Da kom det ny fabrikkjef og da dødde jo OPL helt ut. For han visste ikke hva det var, og han hadde ikke noe forhold til det. [...] Om det er så fint og flott og alle er engasjert på siste dag, så er det hverdagen som er viktig å følge opp (fabrikkjef A).

Det var usikkert hvor godt fabrikkjefene fulgte opp, og støttet teamene og den enkelte leder på arbeidsplassen. Fabrikkjefene uttalte at de hadde en åpen-dør-filosofi for alle som trengte hjelp. De deltok også på første teammøte i mellomperioden etter hver samling. Dette var for å sikre at teamene hadde forstått oppgaven, og kom godt i gang med arbeidet. Tidligere forskning viser at et støttende arbeidsmiljø fra kolleger og spesielt overordnet leder, har stor betydning for kvaliteten av læringen på arbeidsplassen (Wahlgren, 2009, s. 18). Hvordan oppfølging og støtten fra fabrikkjefene skulle være, virket imidlertid mindre planlagt og mer opptil teamene å bestemme. Veiledningen «er behovsprøvd, altså etter behov» (fabrikkjef B).

Fabrikkssjefene uttalte også at de ikke så noen hinder på arbeidsplassen, for utprøving og trening: «Det har egentlig ikke vært noe problem, [...] Det har ikke vært noen vanskeligheter å finne muligheter» (fabrikkssjef A). Som nevnt ovenfor, var det likevel noen organisatoriske forhold som spilte inn. I begge intervju typer, kom det fram at det var flere som ikke hadde prøvd ut blant annet den vanskelige samtalen. Noen sa at det var lite konflikter i avdelingen, mens andre «samlet mot» for å gjøre det. Manglende utprøving, har som nevnt medført at ikke alle fikk etablert selvopplevde knagger av egne erfaringer, som kunne hjelpe dem i anvendelsen senere (Gjøsæter, 213, s. 43).

Tilrettelegging for å bruke det lærte på arbeidsplassen i mellomperioden er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å sikre at lederne bruker dette i ettertid (Blume et al., 2010, s. 1072). Dette avhenger også av hvilken type kunnskap, eller ferdighet som skal innøves. I programmet lærte lederne både åpne og lukkede lederferdigheter. Eksempel på lukkede ferdigheter, er presentasjon og instruksjon. Lederne trente på presentasjon på hver samling innenfor trygge rammer. Da de trente på arbeidsplassen, fikk de støtte og trygghet fra teamet. De mer «åpne» ferdigheter, var kommunikasjon ved bruk av åpne/lukkede spørsmål, tilbakemelding til medarbeidere og den vanskelige samtalen. Innøving av disse ferdighetene på arbeidsplassen, måtte den enkelte leder selv finne mulighet og anledning til. Lederne kunne støtte seg på retningslinjer og sjekklister for alle disse lederverktøyene. Det vil likevel være forskjell på å trene på en åpen ferdighet som har en større frihet i utførelsen, enn en lukket instruksjonsoppgave med en enkel, trinnvis framgangsmåte (Blume et al, 2010, s. 1072). De *åpne ferdighetene* kan oppleves som mer sammensatte og krevende (Wahlgren, 2010, s. 123). Å trene på slike åpne ferdigheter, vil kreve høyere kognitivt og emosjonelt refleksjonsnivå hos lederne. Det vil også være behov for andre rammer i form av tid og rom til refleksjon (Blume et al., 2010, s. 1073).

Utprøving av en åpen ferdighet, kan være å gi tilbakemelding til en medarbeider ved bruk av åpne spørsmål, og aktiv lytting med oppfølgingsspørsmål. I samtalen vil lederen kunne høre, observere og kanskje føle hvordan medarbeideren reagerer. Klarer lederen å være tilstede der og da fysisk, kognitivt og emosjonelt, vil han kunne både observere og kjenne på hvilken virkning kommunikasjonsmåten hadde. Virkningen kan oppleves gjennom språk, stemmeleie, ansiktsuttrykk og sinnsstemning. En slik utprøving vil involvere mer relasjonelle forhold enn en instruksjonsøvelse, og kan som nevnt være mer krevende å reflektere over (Wahlgren, 2010, s. 123). De åpne ferdighetene ligger ikke like «opp i dagen» å trene på. Det er mer opptil den enkelte leder hvor motivert vedkommende er til å søke muligheter, for å prøve ut

og søke støtte. Den enkelte leder har også ulike personlige forutsetninger, evner og erfaringsbakgrunn for refleksjon. For å ta i bruk slike åpne ferdigheter, vil lederne trenge mer støtte både fra kolleger og sin overordnede leder (Blume et al., 2010, s. 1073). Kanskje kan en veileder til hvordan fabrikk sjefene bør følge dette opp, være en støtte i innøvingen på arbeidsplassen.

Tidspress og maktforhold

Lederne trakk fram at forbedringsprosjektene de hadde jobbet med i programmet, hadde større fremdrift, enn de ellers ville fått uten programmet:

Mye av det her har kanskje kommet likevel over tid. Men når du på en måte får satt litt trøkk på det, og du får det inn som et prosjekt. Så er det mye mer interessant å jobbe med det (leder 12, fabrikk A).

I mellomperioden på arbeidsplassen, hadde lederne erfart at det var viktig å ha fast ukentlig møtetidspunkt. De hadde som regel avsatt 1 time til gruppearbeidet, noe enkelte opplevde som for lite: «Tidsklemma har vært utfordrende syns jeg, å få tid til å tenke på dette til hvert ukentlige møte vi har hatt [...] Jeg føler vi kunne fått avsatt litt mer tid» (team 4, fabrikk A). Lederne opplevde en hektisk arbeidshverdag, der det ikke var naturlig å sette av tid til å reflektere. En annen leder uttalte: «Etterhvert får du mer romslighet [...] Den er ikke så ille likevel den tidsklemma. Når du holder på med dette, så må du bare rydde plass til det» (team 2, fabrikk B). Det var tydelig forskjell på ledernes opplevelse av, eller muligheten til å ta seg tid til å jobbe med oppgaven i mellomperioden. Avhengig av type lederjobb, var det forskjell på den enkeltes mulighet til å påvirke og styre egen arbeidstid. Formennene og linjelederne var tett knyttet til daglig produksjon, mens avdelingslederne og faglederne var mer fristilt til å styre egen tid. Wahlgren peker på at stor arbeidsbelastning og tidspress kan være en barriere for transfer (2009, s. 19). Opplevelse av å ikke ha tilstrekkelig *tid* og *rom*, kan påvirke ledernes engasjement og motivasjon for læring på arbeidsplassen (Illeris, 2004, s. 207). Det er viktig å kunne drøfte læringen og egne erfaringer i anvendelsen, med andre. For å få til individuell og kollektiv læring på arbeidsplassen, er det viktig å legge til rette for frirom og trygge læringsarenaer, der en har tid og rom for erkjennelse, refleksjon og erfaringsutveksling (Larsen & Schwenke, 2011, s. 3). Fra et læringsperspektiv er dette egentlig selvsagt, men i en

produksjonslogikk vil lederne oppleve press, og kjenne på forpliktelser for daglige og ukentlige produksjonsmål (Ellström, hentet i Illeris 2012, s. 467; Illeris, 2004, s. 209).

I de innledende forankringsmøtene før oppstart av programmet, informerte fabrikkjefene om at lederne fikk noe tid i arbeidstida til å arbeide med oppgaver. Resten måtte de ordne på egen fritid. Som opplæringsleder, har jeg tidligere erfart at i virksomhetsinterne programmer, er det ikke så uvanlig at det blir en «byttehandel» mellom virksomheten, og deltakerne. Deltakerne får betalt opplæring og kompetanseheving, mot at de gir noe av sin fritid tilbake når arbeidet i programmet krever det. De fleste som deltar i slike program, er positivt engasjert og motivert til å tåle litt ekstra tidspress i en periode. Det er viktig å ha avstemt hvor mye som forventes av innsats og tidsbruk, og hvor mye tid lederne kan få fri fra vanlige arbeidsoppgaver. Fabrikkjefene ga noen rammer om tidsbruk i arbeidstiden, men lot det være opp til hvert team å styre dette.

Ett team hadde som tidligere nevnt, spesielle utfordringer i samarbeidet fordi avdelingslederen prioriterte daglig drift i produksjonen, framfor forbedringsprosjektet. Dette medførte at formennene ikke ble fritatt fra den løpende produksjon, for å jobbe med oppgavene i mellomperioden. Formennene opplevde å bli fratatt muligheten til å delta fullverdig i programmet, og mistet motivasjonen: «Avdelingsleder disponerte tida vår, og hele tida hvis det skulle gjøres noe OPL-arbeid, så var det på slutten av dagen på overtid. Alt det gjorde litt med motivasjonen» (leder 7, fabrikk A). Avdelingslederen opplevde det generelt utfordrende å ta formennene ut av produksjonen.

Læringen i programmet ble hovedsakelig skapt gjennom *deltakelse* i oppgaveløsning i teamene. Det å ha mulighet for å engasjere seg i den praktiske læringssituasjonen i teamet, er avgjørende for opplevelsen av å være del av praksisfellesskapet og skape egne og felles erfaringer (Wenger, 2010, s. 2). Dette teamet fungerte dårlig med hensyn til felles engasjement. De hadde definert en felles *virksomhet* med teamets forbedringsprosjekt, i tillegg til å utvikle lederferdigheter sammen med de andre lederne (Wenger, 2004, s. 90). Da *engasjementet* og mulighet for å delta og engasjere seg i fellesskapet, ikke var tilstede, manglet en av tre sentrale premisser for at praksisfellesskapet skulle fungere. Det var med tydelig oppgitthet at den ene formannen uttalte: «Det virker som at de andre har veldig bra samarbeid da. Vi ser at de har hatt fryktelig mye mer møter enn det vi har hatt, og mye mer tid enn det vi har fått til å bruke» (leder 8, fabrikk A). Dette er et eksempel på hvordan maktrelasjoner i en organisasjon, kan påvirke individers mulighet til å delta i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 37). Her utøvet avdelingslederen sin stillingsmakt, som innebar at

han kunne disponere sine underordnedes tid og arbeidsoppgaver. Han hadde makt til å gi sine formenn mulighet til å delta i teamarbeidet i mellomperioden, og delta på samlingene i det store lederpraksisfellesskapet (Lai, 2014, s. 23). Formennenes reaksjoner, synliggjør viktigheten av voksnes behov for involvering, medbestemmelse og selvstyring i lærings situasjoner (Wahlgren, 2009, s. 9). Voksne ønsker å ta ansvar for egen læring, men disse formennene opplevde seg overstyrt av sin leder. Dette skapte negative følelser og demotivasjon (Wahlgren, 2010, s. 87). Avdelingsteamene var sammensatt av ledere som jobbet sammen på arbeidsplassen til vanlig. Fabrikksjef A uttalte at han ikke så noen utfordringer med maktforholdet i team der avdelingsleder og formenn jobbet sammen, snarere tvert imot:

Vi har erfaringer med at hvis avdelingsleder og formenn kan få jobbe i samme gruppe, så blir det ei god gruppe. Da blir de mer kjent med hverandre og hvordan de jobber.

De blir bedre sjøl og de blir bedre som team (fabrikksjef A).

Dersom dette skal fungere, forutsetter det at alle i teamet får like muligheter til å delta og engasjere seg i praksisfellesskapets arbeid og læring, både på samling og på arbeidsplassen.

Mål og forventninger

På første samling fikk lederne i oppgave å skrive ned sine *mål* om personlige utbytte av programmet. De skulle svare på hva de selv ønsket å forsterke, unngå og utvikle i sin jobb som leder. Svarene ble sendt skriftlig til kursleder. Lederenes evne til å sette mål og forplikte seg til disse, kan ha innflytelse på transfer og anvendelse av det lærte på arbeidsplassen (Wahlgren, 2009, s. 9). De personlige utbyttene var individuelle mål. I tillegg var det satt mål for hva programmet skulle gi av effekter for lederne som gruppe, og for fabrikkene. Disse var delt inn etter Kirkpatrick's modell med 4 nivåer for: 1) ledernes opplevelser, 2) læringsmål i programmet (NTNU, 2018), 3) lederatferd og 4) driftsresultat i fabrikkene (vedlegg 12). De individuelle målene som lederne beskrev, viste seg å være veldig generelle og lite målbare. Kursleder hjalp derfor hver enkelt leder til å konkretisere målene, slik at det var mulig å vurdere den enkeltes læringsutbytte. For eksempel hvis lederen hadde skrevet at han ønsket å forsterke en tydeligere kommunikasjon, så ble dette konkretisert med «jeg skal ikke pakke inn budskapet, men si det som det er, og fange opp reaksjonene». En annen leder som ønsket å utvikle sine evner til å motivere andre, fikk konkretisert dette til: «Jeg vil lytte mer enn jeg

forteller, og jeg vil invitere til ideer mer enn å servere løsninger». En slik spesifisering av målene, kan virke mer motiverende enn mer uforpliktende mål (Wahlgren, 2010, s. 92). Ledernes behov og ønsker for egen utvikling, handlet generelt om hvordan de skulle bli bedre til å håndtere sin egen situasjon som leder. Disse personlige målene ble ikke fulgt opp underveis i programmet, men gjennomgått dagen etter eksamen. Da reflekterte den enkelte leder over egen utvikling, sammen med en lederkollega. I intervjuene med fabrikk sjefene, fremkom det at disse personlige målene var ukjente for dem, og var kun delt med kursleder. Fabrikk sjef B tenkte at målene kanskje var litt private, og uttalte ikke noe konkret behov for å se disse. Fabrikk sjef A mente at disse målene hadde en betydning:

Det er mest kanskje å bli bevisst, at enhver blir bevisst på seg sjøl at en har satt noen mål, at en faktisk VIL noe. At en vil oppnå noe og ha noe å strekke seg etter. Og oppleve at en når dette, at en mestrer, kommer nærmere målet (fabrikk sjef A).

Som nevnt i avsnitt 5.2.1 (væremåte), er den enkelte leders opplevelse av mestring, sentralt i deres motivasjon for anvendelse, videre læring og utprøving. For at målene skal ha en motiverende effekt, bør lederne reflektere underveis i forhold til måloppnåelse (Wahlgren, 2010, s. 92). Her ligger et tydelig forbedringspotensial i programmet. Lederne bør reflektere og få tilbakemelding på målene underveis. I tillegg bør overordnet leder involveres og følge opp målene i utviklingssamtaler. Hvis den enkelte leders mål blir delt med nærmeste overordnet, kan han være en støttespiller i lederens personlige utvikling på arbeidsplassen, også etter programmet er slutt. Overordnede manglende tilbakemelding, kan også være en barriere for at lederen tar i bruk det han har lært (Wahlgren, 2009, s. 19)

Å sette mål og forventninger til egen læring, kan også ha betydning for den subjektive forankringen av programmet (Illeris, 2004, s. 80). Fra gruppeintervjuene, kom det fram at flere ledere opplevde at oppstarten av programmet var utydelig og forvirrende. Flere uttrykte at de ikke forstod hva de var med på, før etter fjerde samling (av totalt 10):

Jeg synes jo at programmet var veldig utydelig til å begynne med [...] Jeg skjønnte ikke helt, jeg klarte ikke å skjønne hvordan kursleder pratet, enda vi har studert før. Jeg hadde problemer med å henge med i tankegangen (team 1, fabrikk B).

Tre ledere sluttet i begynnelsen av programmet. Fabrikk sjefen som har gjennomført flere programmer i andre fabrikker, bekreftet at det var en utfordring å forstå kursleder og

programmet i starten: «Det har bestandig vært litt utfordringer med at det som blir skrevet på papiret, og forstå setninger og sånne ting. Men det ordner seg» (fabrikksjef A). Som nevnt under kompetansenivå i avsnitt 5.3.2 rammer, kan det se ut som at den enkelte leders individuelle læreforutsetninger, ikke er tilstrekkelig kartlagt og tatt hensyn til i programmet. Ingen av lederne som ble intervjuet individuelt, hadde noen spesielle *forventninger* til programmet, men sa de generelt var veldig åpne. Som nevnt under koden relevans i avsnitt 5.1.1, opplevde et av teamene at programmet ikke imøtekom det de hadde forventet og ønsket i et lederutviklingsprogram. Dette ble ytterligere gjentatt av ledere i individuelle intervju. På spørsmålet om hva som ble forventet av lederne *etter* programmet var ferdig, var det ingen som visste noe konkret om dette. Flere trodde at fabrikksjefene hadde forventninger, selv om dette ikke var uttalt. Enkelte hadde tanker om hva fabrikksjefen forventet: «Det er vel kanskje hvordan vi går fram, og hvordan vi løser konflikter og tar tak i ting» (leder 18 fabrikk B). En annen uttalte:

Jeg har ikke fått noe tilbakemelding om noe annet, så det er jo ikke så mye galt tydeligvis da. Men at han håper da at vi skal få en bedre lederstil inne på fabrikk totalt sett, det har han forventninger om. Og at vi blir mer åpen vi ledere mellom oss, det tror jeg han har forventninger om, og det håper jeg vi blir og det tror jeg. Det er jeg helt sikker på at vi blir også, for det er allerede implementert i oss, at åpenheten er der. Så det regner jeg helt sikkert med at han har forventninger om, men han har ikke sagt ifra (leder 19, fabrikk B).

På spørsmålet om fabrikksjefens forventninger, var det ingen ledere som nevnte de overordnede felles målene som var satt i programmet (vedlegg 12). Dette kan tyde på at disse ikke var forankret hos den enkelte leder. Systematisk oppfølging og tilbakemelding på måloppnåelse underveis, både for individuelle lederferdighetene og for fabrikkene, kan som nevnt ovenfor, fremme transfer og anvendelse av det lærte på arbeidsplassen (Wahlgren, 2009, s. 20).

Forbedringsprosjekt og forbedringskultur

I programmet skulle teamene som nevnt gjennomføre forbedringsprosjekter, som de selv valgte i samråd med sin fabrikk sjef. I tillegg til felles interesse for å lære operativ ledelse, var dette en sentral del av teamenes felles virksomhet i programmet. I arbeidet med forbedringsprosjektene, uttalte lederne at de hadde fått økt forståelse for alle innsatsfaktorene som måtte til i produksjonen. De hadde fått god innsikt i hverandres prosjekter og utfordringer. Lederne opplevde at forbedringsprosjektene påvirket læringen ved at den ble satt inn i en sammenheng, og satt «under press» gjennom oppgaver som måtte trenes på i mellomperioden. Flere uttalte at de følte et visst tidspress for å få det til, men så i etterkant at det hadde vært veldig verdifullt: «Det vi merker størst forskjell på er at ting blir gjort. Nå tar det 14 dager i stedet for 2 år. Det blir satt mer fokus på ting og fulgt opp mye mer. Det er positivt» (team 3, fabrikk A). At lederne var med å velge ut og bestemme forbedringsprosjekter fra egen arbeidshverdag, virket motiverende for den enkelte leder og team. I et virksomhetsinternt læringsprogram, har en gode muligheter til å få til et samspill og tilpasning mellom arbeidspraksisen og den enkelte leder. Virksomheten forventer at lederne skal lære noe nyttig som de kan bruke på arbeidsplassen. Som nevnt under avsnitt 5.1.1 relevans, kan dette gi lederne opplevelse av å være *objekter* for et utviklingsprosjekt, dersom de ikke selv ser nytten og behov for prosjektet (Illeris, 2004, s. 74). Hvordan lederne opplevde at de fikk være med å bestemme det de skulle lære, påvirket deres engasjement i programmet. De hadde selv best kjennskap til hva som fungerte og ikke på sin arbeidsplass. Deres tilnærming til måter å gjøre og se ting på, var veldig praktiske (Illeris, 2004, s. 74). Fabrikk sjefene hadde et større overblikk, og besluttet hvilke forbedringsprosjekter som skulle prioriteres. Dette opplevde enkelte team som lite motiverende i starten, og flere ønsket å slutte. Dette bekrefter viktigheten av å involvere lederne i tilpasning av programmet, for å sikre best mulig forankring og motivasjon (Wahlgren, 2009, s. 9).

Det var en generell oppfatning blant lederne, at en god leder var ute i drift og opptatt av produksjonen. Å jobbe med forbedringsprosjektene i produksjonen, passet godt inn i disse rammene. Lederne opplevde at svakheter i produksjonen ble oppdaget og forbedret. De opplevde at tiden og penger de brukte på forbedringsprosjektene, ga «payback» ved at de medvirket til å redusere svinn, sykefravær og effektivisere driften. Det var blitt noe mer papirarbeid med prosjektbeskrivelsen, men nå opplevde de at det var flere i fabrikk som kjørte forbedringsprosjekter, uten initiativ fra øverste leder: «Nå føler jeg at jeg har aksept for det, nå har jeg virkelig fått blod på tann» (team 1, fabrikk B). Fabrikk sjef B så også verdien av

at flere «nå har fått vært med og startet egne prosjekter, som de har kunne overvåket og sett effekten av».

Fabrikk sjefene uttalte at programmet hadde gjort noe med forbedringskulturen ved fabrikkene. De opplevde at det generelt var blitt en forbedringskultur, og de så at lederne var blitt mer bevisst på hvordan de handlet og gikk frem: «Det blir en kultur egentlig å stadig heve seg og bli bedre» (fabrikk sjef B). Fabrikk sjefens driftsmøte var også forbedret, og flere ledere tok initiativ til møter om forbedringer. Forbedring var blitt en naturlig del av hvordan lederne jobbet, og de uttrykte ønske om å fortsette forbedringsarbeidet i teamene. Det var ikke slik før:

Det har jo ikke vært noen kultur for å gjøre endringer her før. Når de får dette kurset eller læringa, så er de jo mer med på å endre kulturen da. Så det setter seg jo. Du snur jo ikke en kultur over natta, og her har det jo vært måten å jobbe på (fabrikk sjef A).

Fabrikk sjefen mente at programmet hadde påvirket at såpass mange ledere gjorde ting på nye måter, at det var starten på en kulturendring på fabrikkene.

5.3.4 Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 3

I dette avsnittet oppsummeres funn fra drøftingen av forskningsspørsmål 3: *Hvordan opplever lederne at de anvender det de har lært?* Oppsummeringen vil sammenstille de mest sentrale funnene fra kodene arbeidsmåte, rammer og tilrettelegging. Sammenstillingen vil belyse hvilken betydning disse forholdene kan ha hatt, på ledernes anvendelse av lederverktøyene på arbeidsplassen. Den oppsummerende drøftingen tar utgangspunkt i funnet om at læringen var *situert i teamet* for enkelte ledere. Dette funnet blir koblet med funn om *tidspress*, og manglende rom for *kritisk refleksjon*. Deretter ses dette i sammenheng med funnet om *overflatelæring*, og videre med fabrikkenes *produksjonsorienterte læring*. Til slutt gjøres det en oppsummerende sammenstilling av funnene om *mål, forventninger, oppfølging og lederhåndbok*.

Lederne utviklet erfaringsbasert praksiskunnskap, gjennom involvering og gjensidig engasjement i oppgavene som teamet arbeidet med (Lave & Wenger, 2003). Lederne bidro med *komplementære* ferdigheter, der de hjalp hverandre og løste oppgaver i fellesskap (Wenger, 2004, s. 93). Dette resulterte i at enkelte ledere ikke fikk trent godt nok på

ferdigheter, som andre i teamet behersket. Lederne opplevde at de ikke mestret disse verktøyene tilstrekkelig, til å kunne anvende dem på egenhånd. Læringen var *situert i teamkonteksten*. Empirien viser at programmet hverken tilpasset undervisningen, eller oppgavene til den enkeltes læreforutsetninger, men forutsatte at teamet hjalp hverandre i oppgaveløsningen. Kunnskapen ble på den måten distribuert mellom lederne og artefaktene (Lave & Wenger, 2003). I tillegg til det store spennet i utdannings- og erfaringsnivå blant lederne, bidro manglende individuell trening ytterligere, til at enkelte ledere ikke mestret flere av lederverktøy og tok disse i bruk. Personlige forhold og opplevelse av egen mestringsevne og motivasjon, er viktig for at lederne vil anvende lederverktøyene på arbeidsplassen (Wahlgren, 2010, s. 129). Selv om programmet tilrettela for problemorientert arbeid, og et godt samspill mellom lærings situasjon og anvendelsessituasjon, kan det se ut som at dette ikke var tilstrekkelig med hensyn til den enkelte leders anvendelse (Wahlgren, 2009). En årsak til dette, kan være at mesteparten av arbeidsoppgavene i programmet ble gjennomført som team, og lite individuelt. Bandura peker på at for å utvikle mestringstro, må den enkelte leder få mulighet til å øve og praktisere selv (1997; sitert i Manger og Wormnes, 2015). Teamets refleksjoner over egne erfaringer, kan bidra til større bevissthet og kunnskap om både individuell og kollektiv læring (Ellström, hentet i Illeris, 2012, s. 468).

Uttalelser fra både lederne og fabrikkjefene, avdekket imidlertid at det ikke var *tid og rom til refleksjon* i den daglige driften. Tid til refleksjon er viktig når åpne lederferdigheter skal trenes inn, slik som den vanskelige samtalen. Å trene på slike åpne ferdigheter, vil kreve høyere kognitivt og emosjonelt refleksjonsnivå hos lederne. I tillegg krever det andre rammer i form av tid og rom til refleksjon (Blume et al., 2010, s. 1073). Dette lar seg vanskelig kombinere med ledernes fokus på effektivitet, stabilitet og sikkerhet. Dette har påvirket læringsmiljøet i fabrikkene.

Manglende tid og rom til refleksjon, kan ha sammenheng med funnet om *overflatelæring*. Teamenes presentasjon på samling fra arbeidet i mellomperioden, tilsvarte kunnskapsnivå 3 til 4 i Blooms taksonomi (Bjølseth, 1995, s. 39). De kunne gjengi og vise forståelse for innlært stoff, og hvordan de hadde brukt kunnskapen i konkrete situasjoner. I følge Gjørseters, tilsvarer dette et kunnskapsnivå som reflekterer overflatelæring mer enn dybdelæring (2013, s. 41). Dette støttes av funnene fra de individuelle intervjuene (jf. avsnitt 5.1.1 relevans), der flere ledere ikke husket eller kunne forklare hvordan de anvendte lederverktøyene. Dette kan bety at programmet i mindre grad tilrettela for læringsprosesser som krevde refleksjon, for å forstå og begrunne meningen (Blooms nivå 4 og 5, hentet fra Gjørseter, 2013). For enkelte

ledere, kan det virke som de ikke har klart å koble det teoretiske læremateriellet, og egne praktiske erfaringer. Ledernes opplevelser av liten tid og rom til å reflektere i en hektisk driftsorientert hverdag, vil også begrense muligheten til å øve opp evnen til refleksjon. Dette kan tyde på at fabrikkene er preget av et *produksjonsorientert* læringsmiljø (Ellström, hentet i Illeris 2012, s. 470). En assimilativ, produksjonsorientert læringsform kan være nødvendig, for at lederne skal lære seg retningslinjer og prinsipper for god lederpraksis (s. 468).

Utfordringen med assimilativ lært kunnskap, er at den kan bli lite fleksibel og er låst til en konkret situasjon. En kan da hevde at funnet om situert læring er som forventet innen produksjonslogikkens rammer. Når hverdagen tar grep og produksjonsplanen styrer, vil ikke læringen slå ut i full blomst. Dette skjer til tross for at programmet er erfaringsbasert og praksisnært, og lederne ser nytten av programmet.

Tre andre funn som kan ses i sammenheng, for å belyse ledernes anvendelse av lederverktøyene, er *mål og forventninger, oppfølging og lederhåndboka*. Innledningsvis beskrev lederne egne personlige mål om ønsket lederatferd etter programmets slutt. Disse målene var ikke fabrikkjefene kjent med, og de ble ikke fulgt opp underveis i programmet. De personlige målene ble heller ikke knyttet til de overordnede målene i programmet. Fabrikkjefene hadde ingen «post-training» plan for oppfølging av lederne etter programmets slutt. Lederne uttalte at de var usikre på hva som ble forventet av dem etterpå. Wahlgren peker på at systematisk oppfølging og tilbakemelding på måloppnåelse underveis, vil fremme transfer og anvendelse av det lærte på arbeidsplassen (2009, s. 20). *Lederhåndboka* ble et kollektivt system for hvordan lederne ønsket å utøve ledelse. Verdien av denne vil øke hvis lederne utøver gjensidig ansvarlighet for oppfølging, og videreutvikler denne i lederfelleskapet der også nye ledere inkluderes (Wenger 2004, s. 99). Dette forutsetter at det settes av tid og rom i produksjonsplanen, for refleksjon over ledererfaringer.

Dette kapitlet har oppsummert de mest sentrale funnene knyttet til hvordan lederne opplevde egen anvendelse av lederverktøy på arbeidsplassen, og forhold som kan ha påvirket dette. Neste kapittel presenterer og drøfter utvikling av samhandlingen i lederpraksisfelleskapene.

5.4 FELLESKAP - EMPIRI OG FUNN TILKNYTTET FORSKNINGSSPØRSMÅL 4

I dette kapitlet drøftes forskningsspørsmål 4 om *hvilken betydning programmet har hatt for utvikling av samhandling i lederpraksisfellesskapene*. Innledningsvis presenteres og drøftes empiri og funn fra koden *samhandling*, der blant annet teamenes «vi-følelse» belyses. Fabrikksjefenes erfaringer, opplevelser og tanker, og mine observasjoner knyttes til drøftingen underveis.

5.4.1 Samhandling

En hovedoppgave for et lederpraksisfellesskap, er å etablere kunnskap på tvers av teamene og fabrikkene, som kan resultere i en kollektiv læring (Wenger et al., 2002, s. 38). Hvordan teamene samhandler vil være viktig i denne sammenheng. Analysekode samhandling er som presentert i tabell 1, utsagn og beskrivelser om hvordan lederne opplevde at den mellommenneskelige samhandlingen hadde utviklet seg i programmet. Medlemskap i et praksisfellesskap handler om å gjøre ting sammen, skape relasjoner og gjensidig engasjement (Wenger, 2004, s. 90). Gjensidig engasjement forutsetter samspill. Lederhåndboka var ledernes felles repertoar, og var en ressurs for deres gjensidige engasjement og innordning i praksisfellesskapene. Mange ledere uttalte at samhandlingen generelt var blitt bedre på fabrikkene. Før opplevde de at det var «dem og oss» avdelingsvis, men nå tenkte de mer helhetlig: «Den fellesforståelsen vi har fått er viktig, og er en kjempepositiv opplevelse. Vi er heldige som har vært med på dette» (team 1, fabrikk B). Lederne opplevde at hvis det var noe som ikke fungerte, så var det «vi og ikke du» som hadde et problem. Dette var en kultur som de mente var viktig å opprettholde.

En slik innordning i fellesskapet, skapte koordinerende handlinger mellom lederne. Lederne følte de hadde samme grunnforståelse for hvordan de skulle oppføre seg som ledere, og hadde fått et felles repertoar for ledelse (Wenger, 2004, s. 101). De opplevde at de snakket samme språk, og at kommunikasjonen var blitt lettere. De var blitt mer sammensveist, og det var enklere å få til et resultat da de dro lasset sammen: «Erfaringen er jo at du får løst ting når vi er i gruppa. Når det blir bestemt, så blir det gjort fordi du drar lasset i lag» (team 2, fabrikk B). På egenhånd hadde de ikke den «gutsen» de trengte for å få det til. De opplevde at samhandlingen hadde større effekt enn om den enkelte handlet alene (Wenger, 2004, s. 2008).

Lederne uttalte også at de var blitt flinkere til å åpne opp for hverandre:

Vi har blitt mye flinkere på å vise alle kortene så alle ser hele tida. Da blir du også mye mer observant på det som skjer hos han på siden hos deg. Jeg ser jo at jeg vet mye mer om det som skjer oppe på avdeling [x], i produksjonen og på avdeling [y] enn jeg gjorde før OPL. Og de vet jo mye mer for jeg har åpnet mye, og jeg hadde ikke gidde å åpne så mye hadde det ikke vært for OPL (team 2, fabrikk B).

Ved å åpne opp og fortelle hva de gjorde, fikk flere ledere mulighet til å forstå helheten i produksjonsprosessen. Koordineringen omfattet også tydeliggjøring av lederens ansvar for blant annet oppfølging av sykefravær: «Før var vi ei utfordrende avdeling med forskjellige meninger. Da blir det og utfordringer som leder, men det er enklere etter at vi begynte med det her» (team 2, fabrikk B). «Vi har ikke samarbeidet slik før. Da var det mest på telefon og da var det lett at ting glapp. Nå møtes vi og snakker sammen» (team 4, fabrikk A).

Et team som jobber tett sammen, kan utvikle varige gjensidige relasjoner og forpliktelser (Wenger, 2004). Meningsforhandlingen bandt lederne sammen, gjennom deltakelse og tingliggjøring av deres felles virksomheter i drift, og i forbedringsprosjektene. Deltakelsen involverte hele personen med kropp, tanke, følelser og sosiale relasjoner (Sannerud, 2005, s. 48), og ble en kilde til lederens *identitet* (Wenger, 2004, s. 71). Lederne opplevde en tilhørighet gjennom engasjement og innordning, men også ved å forestille seg selv inn i en større helhet (Wenger, 2004, s. 203). Dette bekrefter funn i avsnitt 5.2.2 væremåte, om at lederne hadde utvidet sin identitet i programmet, ved å se seg selv i en større sammenheng. Det støttes også av fabrikkssjefene:

De blir jo litt mer opplyst da, så de vet jo litt mer. Det er jo en del av de her som bare har vært på ett sted. De har jo ikke vært noen andre plasser. Og det der med at de samles i dagsamlingene og får informasjon fra andre i presentasjonene, da får de et sånt ja eierforhold til fabrikk (fabrikkssjef A).

«Vi-følelsen»

Det utvidede vi-perspektivet fremkom også i gruppeintervjuene. Da uttalte flere team at de var blitt mer bevisst på *involvering* av operatørene. Dette ble bekreftet i de individuelle intervjuene: «Det er så mye enklere å få gjennom ting og når du involverer, i stedet for å tre det ned. Det å forstå det litt sjøl» (leder 12, fabrikk A). Lederne uttalte at de lyttet og brukte operatørenes erfaringer mer, og var opptatt av å utvikle eierskapet deres. Å snakke med, og spørre operatørene til råds, skapte engasjement: «Vi måtte tenke nytt og involvere folk. Det har vi lært gjennom OPL» (team 1, fabrikk B).

I den andre observasjonen, fanget jeg opp begrepet «vi-følelsen» uttalt i en grupperefleksjon. I gruppeintervjuene beskrev teamene at «vi-følelsen» blant annet handlet om involvering, og å skape eierskap og forståelse hos operatørene: «Du har kommunikasjonen med de som du jobber med til daglig. Har en dialog med dem, involverer dem. Så blir det flere som får eierskap til det» (team 2, fabrikk B). «Involvering, det synes jeg har vært veldig viktig hele tida, å bruke ressurser, å involvere dem som kommer til å bli påvirket» (team 3, fabrikk A). Lederne inviterte inn operatørene til en annen type deltakelse i praksisfellesskapet enn før. Gjennom dialog fikk operatører bidra med større engasjement. Disse møtearenaene ble som nevnt i avsnitt 5.3.1 (arbeidsmåte) viktige, for at operatørene skulle oppleve medbestemmelse og mulighet for å styre egen arbeidshverdag (Knowles, hentet fra Wahlgren, 2010). De utvidede møtearenaene, utviklet en annen type fellesskap og repertoar om deres felles virksomhet (Wenger, 2004). Disse nye meningsforhandlingsprosessene kan skape nye muligheter for individuell og kollektiv læring. Som nevnt, er en av praksisfellesskapets hovedoppgaver, å etablere kunnskap som kan medføre kollektiv læring på tvers av fellesskapene (Wenger et al., 2002, s. 38). Programmet har på den måten skapt ringvirkninger i fabrikkene, utover lederne som var direkte involvert i programmet. De utvidede møtearenaene, bygde bro mellom operatørene og lederne i praksisfellesskapene i fabrikkene. Det ble skapt nye samhandlingsformer og tilhørighet gjennom nye felles historier (Wenger, 2004).

Vi-følelsen ble også knyttet til å forstå helheten, og jobbe sammen:

Vi-følelse, er at vi drar i samme retning. Jobber sammen for samme målet. Har en felles forståelse for den jobben som blir gjort. Og ingen sin jobb er viktigere enn andre. Det synes jeg er VI. At du ikke tror at du er viktigere person enn andre. For de er

like viktig alle jobbene på en fabrikk, for at det skal gå rundt. Så det er like viktig å bære ut søpla, som å føre lønning, for all jobbene må gjøres (team 2, fabrikk B).

I fabrikk A, beskrev en leder som var forholdsvis ny, sin opplevelse av vi-følelsen før og nå:

Jeg følte liksom at det ikke var noe sånn vi-følelse. Det var vi på [avdeling x], vi på [avdeling y], vi i [avdeling z], og så var det de andre. Nå syns jeg det er blitt mye mer vi sammen som skal få til noen ting [...] Vi er blitt sånn felles, at vi alle sammen må stå sammen her, for at vi skal klare å levere ut noe fra fabrikk. Det er ikke en enkeltprestasjon (team 4, fabrikk A).

Lederne i programmet opplevde at de ble bedre kjent, så hverandres utfordringer, og diskuterte løsninger sammen: «Nå forstår jeg masingen bedre, at en ordre skal ut eller klimarommet er fullt. Da hjelper vi hverandre. Det er kommet noe godt ut av det på den måten også» (team 4, fabrikk A). Gruppeavtalen som hvert team etablerte, var en god forventningsavklaring om samspillet i teamet. Avtalen ble evaluert i hver mellomperiode, og gjorde at teamet stadig måtte ta stilling til hvordan samhandlingen fungerte.

I kompleksiteten i dagens samfunn, strekker ikke den individuelle kunnskapen til. Fabrikken vil da være avhengig av å bygge på felleskapets kunnskap (Wenger et al., 2002, s. 10). Videre utvikling av praksisfellesskapene og vi-følelsen, kan styrke fabrikkens konkurransekraft.

5.4.2 Oppsummering av funn og drøfting av forskningsspørsmål 4

I dette avsnittet oppsummeres funn fra drøftingen av forskningsspørsmål 4: *Hvilken betydning har programmet for utvikling av samhandling i lederpraksisfellesskapene?*

Gjensidig engasjement forutsetter samspill mellom lederne (Wenger, 2004). Lederne opplevde at samhandlingen i teamet hadde større effekt, enn om den enkelte leder handlet alene (Wenger, 2004, s. 208). Gjennom presentasjon av eget arbeid, åpnet de opp slik at flere ledere fikk mulighet til å forstå helheten. Dette bekrefter funnet under identitet i avsnitt 5.2.1, om at lederne utviklet en tilhørighet gjennom engasjement og innordning, men også ved å forestille seg selv inn i en større helhet (Wenger, 2004, s. 203).

«Vi-følelsen» var et begrep som omhandlet involvering, og å skape eierskap og forståelse hos operatørene. I forbedringsprosjektene ble operatørene inviterte inn til en annen type deltakelse

i praksisfellesskapet enn før. Gjennom dialog fikk operatører bidra med større engasjement. Programmet har på den måten skapt ringvirkninger og påvirket andre praksisfellesskap i fabrikkene.

5.5 OPPSUMMERING AV FUNN OG DRØFTING AV PROBLEMSTILLING

I dette kapitlet oppsummeres først sentrale funn fra drøftingen av forskningsspørsmålene. Deretter gjøres en oppsummerende drøfting av problemstillingen. Funnene er fremkommet gjennom besvarelse av studiens fire forskningsspørsmål. Disse har omhandlet ledernes læring i programmet, i form av opplevd mening, mestring og tilhørighet, anvendelse og samhandling.

5.5.1 Oppsummering av funn

Funn fra drøftingen av de fire forskningsspørsmålene, kan oppsummeres i tre hovedfunn; *overflatelæring*, *situert læring* og *vi-følelse*. Innholdet i hovedfunnene blir kort oppsummert nedenfor.

Overflatelæring

Programmet hadde fokus på læring gjennom bruk av forbedringsprosjekter med aksjonsplanlegging, og iverksetting av tiltak på arbeidsplassen. Læringen skulle bidra til økt produktivitet og effektivisering, bedret økonomi og driftsresultater. Lederne kjente på forpliktelser for daglige og ukentlige produksjonsmål, og opplevde tidspress da læringsoppgaver skulle trenes i praksis. Det var lite rom til refleksjon i eksisterende møtearenaer på arbeidsplassen. Lederne og fabrikkssjefene opplevde programmet som relevant, meningsfullt og nyttig. Oppgavene i mellomperioden ga mulighet til å ta i bruk og trene umiddelbart etter samling. Funn i studien, viser imidlertid at læringen i programmet i mindre grad omfattet refleksjon om den dypere meningen med en erfaring, og hvilke forutsetninger som lå til grunn for handlingen. En slik enkeltkretslæring og manglende dybdeforståelse, vil ha betydning for ledernes evne til å bruke lederverktøyene i nye situasjoner og kontekster. Når ikke lederen stiller spørsmål med hvorfor ting gjøres på en konkret måte, vil dybdeforståelse for sentrale sammenhenger i utøvelsen mangle. Funn viser at enkelte ledere ikke klarte å sammenstille det teoretiske lærestoffet, med egne praktiske erfaringer og bruk. Dette henger sammen med det som kan forventes i et produksjonsorientert

læringsmiljø. Selv ikke i et erfaringsbasert og praksisnært tilrettelagt program, der lederne ser nytten av programmet, vil læringen slå ut i full blomst når hverdagen tar grep og produksjonsplanen styrer. For å få dette til, må det settes av tid og rom til læring og refleksjon i produksjonsplanen.

Situert læring

Programmet ga lederne mestringstro, og gjorde dem tryggere i lederrollen. De var blitt mer bevisst sin rolle gjennom meningsforhandling, og utvikling av praksishistorier sammen med lederkollegene sine. Samtidig viser funn at flere ledere spesielt blant formennene, ikke hadde tatt personlig eierskap til hva lederverktøyene betydde for dem selv, og hvordan de skulle anvende disse på egenhånd. Undervisningen og oppgavene var ikke tilpasset den enkeltes læreforutsetninger, men forutsatte at lederne jobbet som et team og hjalp hverandre i oppgaveløsningen. Det var generelt lite repeterende øvinger i bruk av lederverktøyene, og lederne jobbet lite individuelt. Lederne bidro med komplementære ferdigheter i arbeidet med oppgavene i fellesskap. I tillegg til stort spenn i utdannings- og erfaringsbakgrunn, resulterte dette i at lederne lærte svært ulikt, avhengig av hva de fikk trent på i praksis. Lederne som prøvde ut lederverktøyene, og skapte selvopplevde knagger gjennom egne erfaringer, har større forutsetninger for å anvende disse senere. I en driftssituasjon vil det være viktigere å hjelpe hverandre, og vite hvor man kan gi og få hjelp, enn at kompetansen i teamet er overlappende og at alle vet alt selv. Dette kan imidlertid være uheldig i en læringssituasjon, der enkelte blir avhengig av teamet for å kunne løse oppgaven. Funn viser at flere av lederne var usikre på anvendelse av lederverktøyene på egenhånd, og at kompetansen var situert i teamet. Dette kan tyde på at programmet ikke tilstrekkelig tilrettela for den enkelte leders individuelle læring. Eksisterende organisering og ansvarsforhold, påvirket også motivasjonen og behovet den enkelte leder hadde, for utvikling av sine lederferdigheter.

Vi-følelse

Lederne opplevde at samhandling som team, ga bedre resultater og fremdrift, enn å stå alene som leder. Gjennom programmet etablerte de en felles lederpraksis, som skapte verdi ikke bare for lederne og teamene, men også for fabrikkene. På samlingene og i mellomperiodene, skapte lederne felles læringshistorier, relasjoner, samspillsregler og praksiser. Dette påvirket deres engasjement og opplevelse av tilhørighet og forpliktelse til fellesskapet. Den tingliggjorte lederhåndboka, ble et kollektivt system som forutsatte gjensidig ansvarlighet i

lederfelleskapet. Å jobbe i «god OPL-ånd» var uttrykk for den nye praksisen ved en av fabrikkene. Ledernes identitet var blitt utvidet, gjennom forestilling om å høre til en større sammenheng i egen fabrikk, og i forhold til den andre fabrikk. Lederne hadde også fått større helhetsforståelse for produksjonsforløpet. Ved å jobbe sammen og involvere operatørene, hadde lederne utviklet en vi-følelse. De var blitt bedre kjent med hverandre, hadde fått en felles forståelse, og et omforent grunnlag for hvordan de skulle arbeide i team og som ledere. Større involvering av operatørene hadde skapt nye møtearenaer for meningsforhandling. Programmet skapte på den måten ringvirkninger i fabrikkene, ved at operatørene fikk delta og påvirke eget arbeid, og produksjonsprosessen på en annen måte. Dette skapte videre nye læringsmuligheter.

I dagens komplekse samfunn strekker ikke den individuelle kunnskapen til, og fabrikkene vil være avhengig av å bygge på felleskapets kunnskap. Velfungerende lederpraksisfelleskap som samhandler på tvers, kan være en indikator på fabrikkenes evne til utvikling, læring og forbedring.

5.5.2 Drøfting av problemstillingen

Dette avsnittet vil inneholde drøfting av studiens problemstilling, med utgangspunkt i funn knyttet til på forskningsspørsmålene. Drøftingen vil være en oppsummering av funn fra tidligere drøftinger, om mellomledernes opplevelse av læring i programmet, og med det besvare problemstillingen:

Hvordan utvikles lederpraksisfelleskap i en industribedrift, gjennom mellomlederes læring i et lederutviklingsprogram?

Wengers tre kjennetegn og dimensjoner ved et praksisfelleskap; *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar*, brukes til å belyse problemstillingen (2004, s. 90).

Som beskrevet i analyse- og drøftingsprosessen, flyter Wengers kategorier noe over i hverandre. Dette er naturlig når praksis er utgangspunkt for læringen. Flere av funnene har vært brukt til å underbygge flere av forskningsspørsmålene. Oversikt over disse sammenhengene presenteres i oppsummeringen nedenfor.

Gjensidig engasjement

Funn om gjensidig engasjement, er besvart og drøftet i forskningsspørsmål 1 (Mening, avsnitt 5.1.2), forskningsspørsmål 2 (Identitet, avsnitt 5.2.2) og forskningsspørsmål 4 (fellesskap, avsnitt 5.4.2). Her kommer en kort oppsummering av disse funnene.

En innledende refleksjon allerede etter andre observasjon, var at programmet hadde skapt arenaer for å hente frem og foredle erfaringsbasert kunnskap, og skapt samhold mellom lederne. Dette ble videre bekreftet i intervjuene. Lederne hadde utviklet ulike former for gjensidig engasjement, gjennom teamarbeid i mellomperioder og på samling. De oppdaget hvordan de samhandlet, blant annet gjennom etablering og evaluering av teamavtalen. På samlingene og i gruppeprosessene, ga de tilbakemelding på hverandres arbeid. Gjennom engasjementet utviklet de innbyrdes relasjoner, og ble bedre kjent. Lederne utviklet større helhetsforståelse for lederrollen, hverandres praksiser, og helheten de var del av. Det opplevde en økt vi-følelse.

Lederne engasjerte seg gjennom deltakelse i meningsforhandling, og utviklet praksishistorier som skapte trygghet og selvtillit hos dem som ledere, og som lederteam. Nye arenaer for meningsforhandling ble etablert, der de delte og diskuterte erfaringer med operatørene. Dette ga mulighet for individuell og kollektiv læring, der flere medarbeidere kunne innordne seg og delta i felles meningsforhandlingsprosesser.

I tillegg til å utvikle identitet gjennom engasjement, innordnet lederne seg ved å koordinere og knytte sammen sine lederhandlinger. De etablerte retningslinjer for god lederpraksis i ei lederhåndbok. Gjennom forestilling oppdaget lederne den større sammenhengen de var del av. De fikk en bedre helhetsforståelse for driften, og hvordan involvering skapte bedre samhandling på arbeidsplassen. Lederne opplevde en forsterket virkning av sine handlinger som team, framfor å stå alene.

Praksisfellesskapene i fabrikkene har et utviklingspotensial til å bli mer reflekterende og utviklingsorienterte, der lederne kritisk undersøker sine handlinger og de bakenforliggende forutsetninger for disse.

Felles virksomhet

Funn om felles virksomhet, er besvart og drøftet i forskningsspørsmål 2 (Identitet, avsnitt 5.2.2), og forskningsspørsmål 3 (Praksis, avsnitt 5.3.4). Her kommer en kort oppsummering av disse funnene.

Ledernes felles virksomhet i programmet var kompetanseområdene ledelse, kommunikasjon og forbedring. Lederverktøyene de lærte, var tett knyttet til egen driftskontekst i fabrikkene. Lederne hadde forstått og avstemt sin virksomhet, og engasjert seg i utvikling av felles retningslinjer for samhandling og lederpraksis (lederhåndboka). De lærte seg selv og hverandre å stå til ansvar, og avklarte forventninger om innsats og leveranser i oppgavebesvarelser, og i forbedringsprosjektene.

Flere ledere fortalte om endret utøvelse av sin arbeidspraksis. Andre ledere oppnådde ikke tilstrekkelig mestringstro, eller utviklet dybdeforståelse til å anvende lederverktøyene på egenhånd. To hovedtrekk ved læringen i programmet, var funnene om overflatelæring og situert læring i teamkonteksten. Læringen i programmet var hovedsakelig teambasert. Den omfattet i mindre grad refleksjon over den dypere meningen med en erfaring, og forutsetninger for handlingen. En slik enkeltkretslæring og manglende dybdeforståelse, vil ha betydning for ledernes evne til å bruke lederverktøyene alene, og i nye situasjoner og kontekster.

Felles repertoar

Funn om felles repertoar, er besvart og drøftet i forskningsspørsmål 3 (Praksis, avsnitt 5.3.4). Her kommer en kort oppsummering av disse funnene.

På samlingene og i mellomperiodene, skapte lederne felles læringshistorier, relasjoner, samspillsregler og praksiser. Lederhåndboka ble et konkret resultat fra læringen i programmet. Den ble en tingliggjort artefakt, som kan fungere som et fokuspunkt for kollektiv koordinering, og videre meningsforhandling om utøvelse av ledelse i praksis. Verdien av denne vil øke, hvis lederne og fabrikk sjefene utøver gjensidig ansvarlighet for oppfølging og videreutvikling. Dette forutsetter at det settes av tid og rom i produksjonsplanen for refleksjon om ledererfaringer. Lederhåndboka kan fungere som et grenseobjekt, når lederne skal ta i bruk sine lederferdigheter i nye situasjoner og sammenhenger. Gjenforhandling av repertoaret, kan også skje når nye ledere inkluderes i lederfellesskapet på fabrikkene.

«Å jobbe i OPL-ånd» ble et uttrykk for engasjement og samhandling blant lederne i den ene fabrikk. Lederne etablerte et felles begrepsapparat om ledelse, og de fikk økt forståelse for lederrollen. I tillegg til å skape nye rutiner, oppdaget de dårlig praksis som ble avsluttet. Fabrikksjefene opplevde at programmet hadde skapt en holdningsendring. Lederne hadde begynt å tenke på nye måter, og hadde en annen atferd overfor andre. De hadde samme tilgang til lederrepertoaret, men var som nevnt i ulik stand til å bruke det på egenhånd. Evnen til å bruke repertoaret, forutsetter tilstrekkelig personlig deltakelse i praksisen, og at lederne gjenkjenner elementer i repertoaret. Refleksjon i kollegagruppe på arbeidsplassen, kan blant annet hjelpe lederne til å gjenkjenne og reflektere over god lederpraksis, og gjøre dette meningsfullt på nye måter.

I dette kapitlet har sentrale funn fra forskningsspørsmålene blitt oppsummert, og brukt for å belyse problemstillingen. Neste kapittel vil oppsummere hele studien og peke på mulige nye forskningsområder. Til slutt presenteres egne refleksjoner i etterkant av studien.

6 OPPSUMMERING OG VIDERE FORSKNING

I denne studien er kvalitativ metode benyttet, for å belyse problemstillingen om hvordan lederpraksisfellesskap utvikles, gjennom mellomlederes læring i et lederutviklingsprogram.

Målet med studien har vært å tilføre ny kunnskap om lederutvikling av mellomledere, og hvilken betydning opplæringen i et praksisnært program kan ha for lederne opplevelse av identitet, mestring og anvendelse av ny kunnskap. I lys av dette har studien videre sett på utvikling av lederpraksisfellesskapene i fabrikkene. Grensekryssingen mellom læring på samling og anvendelse på arbeidsplassen, ble også belyst. Studien har utviklet innsikter om sosiale, menneskelige og organisatoriske prosesser, som kan ha medvirket til læring hos den enkelte leder, og i utvikling av lederpraksisfellesskap på fabrikkene.

Læringen i programmet ble gjennomført i en produksjonskontekst og var avhengig av rammebetingelsene i fabrikkene. Studien har hatt et kritisk blikk på tilretteleggingen av programmet, og utdypet organisatoriske forutsetninger for den praktiske treningen på arbeidsplassen. Dette kritiske blikket har medført at studien har fokusert mest på det som ikke har fungert optimalt, fremfor det som har fungert.

Funn i studien viser at mellomlederne opplevde økt trygghet og selvinnsikt i lederrollen, og forstod bedre hvordan de kunne oppfattes av og påvirke andre. De opplevde innholdet i programmet som meningsfullt, nyttig og relevant. Å bli trygg på å presentere et budskap og snakke høyt i forsamlinger, ble vektlagt som spesielt nyttig. Dette påvirket deres mestringstro og lederidentitet.

Sammen utviklet lederne ei lederhåndbok, der de samlet sine erfaringer om lederverktøyene de hadde trent på. Lederhåndboka ble en tingliggjort artefakt. Den kan fungere som et fokuspunkt for kollektiv koordinering, og videre meningsforhandling om utøvelse av ledelse i praksis. Verdien av denne vil øke, hvis lederne og fabrikk sjefene utøver gjensidig ansvarlighet for oppfølging og videre utvikling. Dette forutsetter at de setter av tid og rom i produksjonsplanen til refleksjon om ledererfaringer.

Studien har belyst hvordan eksisterende organisering og ansvarsforhold i fabrikkene, påvirket motivasjonen og behovet den enkelte leder hadde for utvikling av sine lederferdigheter.

Fabrikkenes produksjonsorienterte læringsmiljø ga lite tid og rom for refleksjon og læring i mellomperiodene. Når hverdagen tar grep og produksjonsplanen styrer, vil ikke læringen slå ut i full blomst. Dette skjer til tross for at programmet er erfaringsbasert og praksisnært, og

lederne ser nytten av programmet. For å få dette til, må det som nevnt settes av tid og rom til læring og refleksjon i produksjonsplanen. *Manglende tid og rom til refleksjon var fellesnevneren for to av de tre hovedfunnene i studien.* Hovedtrekk ved læringen i programmet, var overflatelæring og situert læring i teamkonteksten. Flere ledere var usikre på anvendelsen av lederverktøyene på egenhånd. Læringen i programmet var hovedsakelig teambasert, og omfattet i mindre grad refleksjon om forutsetningene for en handling. En slik enkeltkretslæring og manglende dybdeforståelse, fikk betydning for flere ledes evne og mestringstro, til å bruke lederverktøyene alene og i andre kontekster. På arbeidsplassen i mellomperioden, bidro lederne i teamet med komplementære ferdigheter i oppgavearbeidet. Dette resulterte i at ikke alle ledere fikk trent i praksis, og oppnådd tilstrekkelig mestringstro til å bruke verktøyene på egenhånd. I en driftssituasjon er det viktigere å hjelpe hverandre, og vite hvor man kan gi og få hjelp, enn at kompetansen i teamet er overlappende. I en læringssituasjon kan dette være uheldig, og medføre at enkelte ledere blir avhengig av teamet for å kunne utføre oppgavene.

I innledningen ble det vist til forskning som pekte på at lederutvikling kunne være effektivt under visse forutsetninger. Programmet som er studert dekket flere av disse forutsetningene. Det var tilpasset virksomhetens behov, og benyttet blandede læringsaktiviteter inkludert praktisk trening. Det hadde flere samlinger over lengre tidsrom, og inkluderte både forretningsmessige kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til mykere samspill- og relasjonsferdigheter med kolleger og medarbeidere. Studien har vist at oppfyllelse av disse forutsetninger likevel ikke er tilstrekkelig for å få til ønsket effekt i fabrikkene. Tilrettelegging for læring i et virksomhetsinternt program, er ikke kun avhengig av å være erfaringsbasert og ha tett integrasjon med anvendelseskontekst. Læringsmiljøet i virksomheten legger sterke føringer for innøving og anvendelse av ny kunnskap og ferdigheter. Hva som må endres for at ny kunnskap skal få den betydning som ønskes på arbeidsplassen, bør diskuteres blant lederne og deres overordnede som del av programmet. Å legge til rette for mer reflekterende og utviklingsorienterte praksisfellesskap, med tid og rom for refleksjon, kan skape mer langsiktige vekstmuligheter og grobunn for utvidet læring i praksisfellesskapene.

Programmet har forbedringspotensial på flere områder. Som nevnt ovenfor, bør en drøfting sammen med overordnet leder om læringsmiljøet i virksomheten, være del av programmet. Tilretteleggingen kan ellers få enda mer individuelt læringsfokus i utprøvingen på

arbeidsplassen. Denne bør også følges opp med refleksjon i teamene over den enkeltes erfaringer. Utprøvingene kan med fordel kobles til lederens personlige utviklingsmål. Disse målene bør deles med overordnet leder, og følges opp underveis og etter programslutt. Videre kan oppgavene i mellomperioden løses både individuelt og i teamet, og tilpasses den enkeltes utviklingsmål og læreforutsetninger. Overordnet leder bør også innledningsvis formidle tydelige forventninger til ledernes anvendelse og atferd etter programslutt.

Studiens tredje funn handler om utvikling av vi-følelsen, og er direkte knyttet til problemstillingen om utvikling av praksisfellesskap. Vi-følelsen ble utviklet gjennom ledernes gjensidige engasjement i utvikling av felles lederverktøy, og i arbeid med forbedringsprosjektene. Teamene delte erfaringer, fikk en bedre helhetsforståelse for driften, og så seg selv i en større sammenheng. Gjennom teamarbeid opplevde de en forsterket virkning som team, framfor å stå alene. Lederne engasjerte seg gjennom meningsforhandling, og utviklet felles historier fra egen arbeidshverdag. Dette skapte trygghet og selvtillit hos dem som ledere, og som lederteam. I forbedringsprosjektene, ble operatører invitert inn til en annen type deltakelse i praksisfellesskapet enn før. Forbedringsprosjektene fungerte som brobygger mellom samlinger og arbeidsplass, og mellom praksisfellesskapene på arbeidsplassen. Gjennom dialog, fikk operatører bidra med større engasjement i arenaer for meningsforhandling. Dette skapte muligheter for individuell og kollektiv læring, utover de som deltok i programmet. Programmet har på den måten skapt ringvirkninger, og videreutviklet flere praksisfellesskap i fabrikkene. Ringvirkningene bør videreutvikles enda mer bevisst i programmet. Medarbeidere som blir involvert, bør kjenne bedre til programmet som deres ledere deltar på. De bør kjenne til hva de kan bidra med, i utvikling av praksisfellesskapene på arbeidsplassen.

Metodiske valg om metodetriangulering og felles hermeneutisk tolkningsprosess, tilførte studien et datamateriale med god intern konsistens. Kirkpatrick's modell (1954/2018) for evaluering av læringsprogram, fungerte hensiktsmessig som ramme for forskningsspørsmålene. Modellen ble i forskningsspørsmålene koblet med Wengers sosiale læringsteori om praksisfellesskap (2004), som var studiens hovedteori. De fire elementene for læring i Wengers teori, ble graderte i Kirkpatrick's 4 nivåer. Nivå 1 var mening, nivå 2 identitet (og mestring), nivå 3 anvendelse i praksis, og nivå 4 var samhandling i praksisfellesskap. Denne nivågraderingen bryter i utgangspunktet med Wengers filosofi, om

at alle elementene er tett forbundet og gjensidig definert. Når praksis er sentrum for læringen, er det ikke absolutte skiller mellom de ulike elementene, og de flyter over i hverandre. Wengers elementer ble brukt som analysekategorier i studien, og dette skapte utfordringer i drøftingen. At empirien kunne passe inn i flere kategorier, illustrerer nettopp gjensidigheten som Wenger peker på. Andre som ønsker å benytte Wengers fire elementer i en begrepsstyrt analyse, bør prøve å finne en mer sammenhengende drøftingsmetode som passer intensjonen i teorien bedre.

Programmet er et eksempel på et organisert og praksisnært virksomhetsprogram, som imøtekommer arbeidslivets behov for livslang læring. Lederne lærer gjennom trening på egen arbeidsplass, og programmet har bedret deres kompetanse i å lære gjennom arbeidet. Fokus på forbedringsprosjekter, har forsterket lederens endringskompetanse. Dette kan bidra til å styrke virksomhetens konkurransekraft, i et arbeidsmarked i rask omstilling. Programmet har en grunnfilosofi om at ledelse ikke kan utvikles i et vakuum, men må trenes inn i sin naturlige, sosiale kontekst som engasjerer alle i fellesskapet. Det er utviklet sosiale systemer for å bygge forpliktelser, blant medlemmene i praksisfellesskapene på fabrikkene.

6.1 VIDERE FORSKNING

Med utgangspunkt i studiens funn, vil dette kapitlet skissere hva som kan være interessant å forfølge i videre forskning.

Utgangspunktet for studien, var å synliggjøre hvordan operativt lederskap og lederpraksisfellesskap kunne utvikles i et lederutviklingsprogram. Funn i studien viser at læringsprogram som vektlegger teamarbeid, kan skape utfordringer for enkelte lederes individuelle læring og praktisering. Studien peker også på positive ringvirkninger som virksomhetsinterne programmer kan ha, når involvering på arbeidsplassen vektlegges.

Velfungerende praksisfellesskap som samhandler på tvers, kan bli en ledende indikator for organisasjoners evne til utvikling, læring og forbedring. Praksisfellesskap setter fokus på folk, og de sosiale strukturer som gjør dem i stand til å lære med, og av hverandre (Wenger, 2015). Fellesskapene gjør utøverne i stand til å ta et kollektivt ansvar, for å styre kunnskapen de trenger innenfor sine rammer. Det blir en direkte link mellom læring og utførelse, fordi det er de samme personene som deltar i praksisfellesskapet, som utfører det praktiske arbeidet.

Utvikling av velfungerende praksisfellesskap, kan bli et virkemiddel i utvikling av organisasjonens strategiske evner. Dette bør være et satsingsområde som del av organisasjoners strategiske arbeid (Wenger, 2015).

Med utgangspunkt i dette kan videre forskning sette søkelys på:

- Vi-ledelse kontra jeg-ledelse. Læring utøves i et fellesskap og bør utvikles der.
- Utvikling av reflekterende læringsmiljø i produksjonsorienterte virksomheter.
- Ringvirkninger av virksomhetsinterne lederutviklingsprogram.

6.2 EGNE REFLEKSJONER I ETTERKANT AV STUDIEN

Det er nå over ett år siden datainnsamlingen i programmet ble avsluttet. Seks måneder etter programslutt, startet begge fabrikkene opp et Emne 2 program. Dette er en påbygging på programmet som ble undersøkt i masterstudien. Jeg deltar som emnelærer i det nye programmet, og erfarer at flere ikke bruker verktøyene de lærte i det første programmet. Dette bekrefter funn om overflatelæring og situert læring, og at flere trenger mer trening for å kunne ta disse i bruk på egenhånd. I det nye programmet, har fabrikkjefene etablert en ny refleksjonsarena på fabrikkene. Her deler lederne sine erfaringer og opplevelser fra lederrollen. De spør hverandre om råd og tips, og diskuterer ulike problemstillinger. Lederne tar et kollektivt ansvar for å styre kunnskapen de trenger innenfor sine ansvarsområde, og for fabrikkens som helhet. Dette kan medvirke til å skape et mer reflekterende læringsmiljø i fabrikkene, slik studien anbefaler. Arenaene gir tid og rom for å videreutvikle den etablerte lederpraksisen, og praksisfellesskapene på fabrikkene.

I studien bearbeidet og testet jeg Wengers sosiale læringsteori grundig, både som verktøy i analysen og i drøftingen. Innsikten i Wengers måte å forstå læring i sosiale fellesskap på, har vært en øyeåpner for egen identitetsutvikling. Utvikling av identitet står sentralt i Wengers teori, og knyttes til levde erfaringer av å høre til eller ikke, i ulike fellesskap. Jeg har oppdaget at læring ikke kun handler om å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det handler vel så mye om å bli en viss person. Studiet har utfordret meg og hele min person; kropp, hjerte, hjerne, relasjoner, drømmer, og alle aspekter ved det å være et menneske. Jeg har blitt mer bevisst på egen identitet, opplevelse av hvem jeg er, og hvordan andre ser på meg. I masterstudiet har jeg strevd med å finne min plass i fellesskapet med yrkesfaglærere, og i

studiets fokus på yrkesutdanning av ungdom. Jeg har prøvd å forstå, og sette disse perspektivene inn i egen kontekst, i næringslivet med voksne studenter. Å være en megler i grensekryssingen mellom egen praksis og masterstudiet, har vært en utfordring. Min tilhørighet i studiet har vært knyttet til mitt engasjement, et ønske om å utvikle kunnskaper om læring i arbeidslivet, og en drøm om å få en mastergrad. Masterstudiet har vært en reise som har gitt meg læring for livet. Og drømmen har nå gått i oppfyllelse.

7 LITTERATURLISTE

- Akkermann, S. F. & Bakker, A. (2011). *Boundary Crossing and Boundary Objects*. Review of Educational Research, Vol. 81, No. 2 (June 2011), pp.132-169.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2. utg.). Oxford: Blackwell Business.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley Publishing.
- Arnulf, J. K. (2018). *En kultur kalt ledelse: Om ledelse på tevers av tid og sted*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askerøi, E. & Eikeland O. (2006). *Som sagt, så gjort?: Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Forskningsserien 13/2006. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis: Undervisning med fokus på transfer*. København: Munksgaard Danmark.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjølseth, H. (1995). *Bruk av innlæringsmål i yrkesopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnhaug, I. (2002). *Pierre Bourdieu alle stridigheters sosiolog*. Nordisk Sosialt Arbeid. Nr. 3-2002, (s. 161-168).
- Bloom, B. S., Egelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of Education Goals. Handbook I: Gocnitive Domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T.T. & Huang, J. L. (2010). *Transfer of Training: A Meta-Analytical Review*. Journal of Management, Jul 2010, Vol.36(4), 1065-1105.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications Inc.
- Christensen, F., Shapiro, H. & Kjær, F. (2000). *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 34 – 2000. København: Undervisningsministeriet.

- Day, D. V. (2001). *Leadership development: A review in context*. Hentet fra [https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.1016/S1048-9843\(00\)00061-8](https://doi-org.ezproxy.hioa.no/10.1016/S1048-9843(00)00061-8)
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tenker*. Århus: Forlaget Klim.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red). *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Elkjær, B. (2005). Når læring går på arbejde: Et pragmatisk blik på læring i arbeidslivet. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Ellström, P. E. (2011). Læring i spændingsfeltet mellom produktionens og utviklingens logik. *49 tekster om læring*. I K. Illeris (Red.), 2012, *49 tekster om læring* (s. 467-476). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Engeström, Y. (2001). Ekspansiv læring. I K. Illeris (Red.), 2012, *49 tekster om læring* (s. 443-466). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I Rainbird, H., Fuller, A. & Munro (Red.). *Workplace learning in context* (s. 201-221). London: Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Farnsworth, V., Kleanthouse, I., Wenger-Trayner, E. (2016). *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: A Conversation with Etienne Wenger*. *British Journal of Educational Studies*, 2016, Vol.64(2), 139-160.
- Gjøsæter, Å. (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier. *Uniped* årgang 36, 2/2013, 38-49.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haglund, B. (2003). *Stimulated Recall: Några anteckningar om metod att generera data* (s. 145-157). *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 8, nr. 3. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hamre, M. (2015). *Interne fagnettverk i en prosjektorganisert bedrift*. Upublisert studentoppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hamre, M. (2016). *Erfaringsdeling og kunnskapsutvikling i nyoppstartet forbedringsgruppe*. Upublisert studentoppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Hansen, R. K. & Vøxted, S. (2012). *Ledere i første række*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 14. årg., nr. 4. Hentet fra http://www.nyt-om-arbejdsliv.dk/images/pdf/2012/nr4/tfa4_2012_068_083.pdf
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2017, 12. april). *Programplan for masterstudiet i yrkespedagogikk (MAYP/MAYPH)*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/LU/Master/Yrkespedagogikk/Programplan-for-Masterstudium-i-yrkespedagogikk-kull-2016>
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Innbjør, H. & Kleiveland, J. (2007). *Operativt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- International Organization for Standardization (ISO), (2015). *Ledelsessystemer for kvalitet - Grunntrekk og terminologi (ISO 9000:2015)*
- Jamissen, G. (2011). *Om erfaringskunnskap og læring*. Uniped, årgang 34/2011, 30-40.
- Kaufmann, A. & Kaufmann, G. (2016). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kegan, R. (2009). *Hvad er det som skal transformeres?: En konstruktiv utviklingstilgang til transformativ læring*. I K. Illeris (Red.), 2012, *49 tekster om læring* (s. 173-192). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirkpatrick Partners (2018, 19. januar). *The New World Kirkpatrick Model*. Hentet fra <https://www.mindtools.com/pages/article/kirkpatrick.htm>
<https://www.kirkpatrickpartners.com/Our-Philosophy/The-New-World-Kirkpatrick-Model>
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company
- Kolb, D. A. (1984). *Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag*. I Illeris K. (2012). *49 tekster om læring* (s. 283-298). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kuvaas, B. (2005). *Belønning og motivasjon: Ytre og indre motivasjon som kilder til innsats og kvalitet i arbeidslivet*. I K. Kudsén & A. Ryen (Red.). *Hvordan kan frysegoder bli belønning?* (s. 31-50). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

- Kuvaas & Dysvik (2018, 24. januar). *Åtte råd for bedre lederutvikling*. Hentet fra <https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2018/01/atte-rad-for-bedre-lederutvikling/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Pedagogiske insidere*. I kompendium *Masterstudiet i yrkespedagogikk 2014-2015* (s. 235-252). Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
- Kversøy, K.S. (2013). *Etikk – en praktisk vinkling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2014). *Makt og påvirkningskraft. Hvordan få gjennomslag på jobben*. Oslo: Cappelen Damm.
- Larsen, A. K. & Schwencke, E. (2011). Spenningsfeltet mellom «nytte» for bedriften og frirom for studenten. *Nordyrk*, Vol 1 No. 1-2011.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L. & Salas, E. (2017). *Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis*. *Journal of Applied Psychology*, 2017, Vol.102(12), 1686-1718. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28749153>
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring: Og andre tekster*. København: Reitzels forlag.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, Ø. L. (2017, 22. november). *Lederutvikling virker*. Hentet fra <https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2017/11/lederutvikling-virker/>
- Mezirow, J. (1990). Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring. I K. Illeris (Red). (2012). *49 tekster om læring* (s. 156-172). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Norges Teknologiske Universitet (NTNU) (2018, 7. mars). *Emnebeskrivelse K1147 - Operativt lederskap – Hverdagskommunikasjon*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/emner/K1147#tab=omEmnet>
- Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) (2014). *Læringslivet*. Hentet fra <https://www.nho.no/siteassets/nhos-filer-og-bilder/filer-og-dokumenter/kompetanse-og-utdanning/laringslivet.pdf>

- Petrigliero, G. (2016, 15. mars). *Leadership development*. [Videoklipp]. Hentet fra The Globe and Mail Inc. <https://www.youtube.com/watch?v=c9Ju1U7akuI>
- Postholm, M. B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2017a). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nks/id2527271/?q=nasjonal%20kompetansopolitisk%20strategi%202017-2021>
- Regjeringen (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen i læreplanverket*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Salling Olesen, H. (1985). *Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring*. Serie nr. B 42
København: Unge Pædagoger.
- Sannerud, A. R. (2005). *Læring på byggeplassen - utopi eller realitet?: Et aksjonsforskningsprosjekt i byggebransjen* (Doktorgradsavhandling). Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Sannerud, A. R (2006). *Yrkeskompetanse - en begrepsanalyse*. I Askerøi, E. & Eikeland, O. (Red.), 2006, *Som sagt, så gjort??: Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Forskningsserien 13/2006 (s. 219 – 239). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Sannerud, R. & Spetalen, H. (2013). *Erfaringer med bruk av simulering som transferstrategi*. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*; 3.
- Smith, J. A. (2008). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods. Interpretative Phenomenological Analysis* (2. utg.). London: Sage Publications
- Spetalen, H. (2007). *Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet*. Småskrift nr. 1/2007. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Statistisk Sentralbyrå (2017, 12. april). *Yrkeskatalogen*. Hentet fra <http://ssb.no/a/yrke/main.html>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Valenza, L. I. (2004). *Eit studie av to læringsprosessar i Gilde Vest* (Hovedoppgave). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Vermedal Høgh, E. & Brejnholdt Falck, G. (2009). *At bringe erfaringene i spil: Et kritisk perspektiv på pædagogers mulighet for indflydelse*. Roskilde: Roskilde Universitet.
Hentet fra
- Wahlgren, B. Høyrub, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring: Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: Nationalt center for kompetenceudvikling.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice and Social Learning Systems*. London: Sage. Volume 7(2). pp. 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Ritzels Forlag.
- Wenger-Trayner (2010). *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. Hentet fra <http://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/>
- Wenger-Trayner, E. (2013). *The practice of theory: confessions of a social learning theorist*. Hentet fra <http://wenger-trayner.com/resources/publications/essay-on-the-practice-of-social-theorizing/>
- Wenger, E. (2015). *Communities of practice - a brief introduction*. Hentet fra <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Vedlegg 1 GODKJENNING FRA NSD

Karine Sand Gjersøe

Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 07.12.2016

Vår ref: 50819 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50819

Evaluering av et operativt ledertreningsprogram

Behandlingsansvarlig

Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Karine Sand Gjersøe

Student

Mette Hamre

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: [REDACTED]

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Hamre [REDACTED]



Prosjektnr: 50819

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet mottatt på epost 06.12.16 er godt utformet, men det må legges til at datamaterialet skal anonymiseres og bilde-, videoer og lydopptak skal slettes ved prosjektslutt. Videre må veileders kontaktinformasjon informeres om. Dersom kontakt allerede er opprettet med utvalget kan denne informasjonen gis muntlig.

DATAINNSAMLING

I følge prosjektmeldingen består datainnsamlingen av intervjuer og observasjoner med video- og fotoopptak. Det er avklart med studenten på epost datert 07.12.2016 at det ikke skal filmes eller tas bilder uten at det innhentes samtykke fra dem som blir avbildet.

Det fremkommer i epostkorrespondanse med studenten at det skal brukes allerede eksisterende videoopptak som en del av datamaterialet. Personvernombudet forutsetter at personene som er på disse filmene har samtykket til at opptakene kan brukes til dette masterprosjektet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2 SAMTYKKESKJEMA

Bakgrunn og formål

Jeg heter Mette Hamre og skal gjøre min masteroppgave innen yrkespedagogikk på OPL-programmet gjennomført ved Virksomheten i 2015-2017. I studien er jeg interessert i å undersøke hvordan erfaringer og kunnskap overføres mellom ledersamlingene og arbeidspraksis og mellom den enkelte leder og lederfelleskapet. Jeg håper resultatene vil gi deltakere og ledere ved Virksomheten nye innsikter i hvordan læring og forbedringsprosesser skjer på arbeidsplassen. Samtidig vil jeg utvikle nye innsikter om hvordan programmet kan forbedres slik at det blir enda mer effektivt.

Hva innebærer deltakelse i studien

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og data vil bli anonymisert i rapporten. Jeg vil gjøre observasjoner og ta notater i samlingene og i mellomperioden på fabrikkene. I tillegg vil jeg gjøre intervjuer individuelt og i grupper der jeg vil benytte lydopptak og ta notater. Lydopptakene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet. Det vil også bli tatt bilder som kan bli brukt som dokumentasjonsunderlag i studien. Studien er planlagt avsluttet i mai 2018. Min undersøkelse er godkjent av OPL kursleder og fabrikkssjefene ved Fabrikk 1 og Fabrikk 2. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dette meldes direkte til meg eller til OPL kursleder.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien. Jeg er innforstått med og samtykker i at mine uttalelser (sitater) kan bli brukt anonymt i dette arbeidet og at det kan tas lydopptak og notater under observasjonene og intervjuet. Jeg samtykker også til at logger, bilder og eventuelle videoopptak kan brukes som datamateriale i studien, så fremt disse er anonymisert. Jeg stiller meg til disposisjon for intervjuing og eventuelt til oppfølgingsintervju hvis behov. Signaturen nedenfor gjelder som bekreftelse på samtykket.

Dato:	Signatur deltaker:
-------	--------------------

Oslo, 18.11.2016

Mette Hamre

Mobil: [REDACTED]

E-post: [REDACTED]

Vedlegg 3 OVERSIKT OVER DATAINNSAMLINGEN I STUDIEN

Metode	Des. 2016	Jan. 2017	Feb. 2017	Mars. 2017	Sep. 2017
Observasjon	1.12: Alle ledere	17.1: Alle ledere		9.3 Alle ledere	
Fokusgruppe intervju			14.2: 2 lederteam fabrikk B 15.2: 2 lederteam fabrikk A		
Individuelle intervju			15.2: Fabrikksjef A	8.3: Ledere fabrikk A 10.3: Ledere fabrikk B. Fabrikksjef B	
Dokumentstudier	X	X		X	
Kombinert kvalitativ/ kvantitativ undersøkelse			14.2, 15.2: Individuell oppgave i fokusgruppe- intervju		21.9: Individuell oppgave ved oppstart Emne 2

Vedlegg 4 INTERVJUPLAN

INTERVJUER IFM. MASTEROPPGAVE OPL			Mette Hamre
Våren 2017			mettehamre@hotmail.com
GRUPPE intervjuer		14.2, 15.2.2017	
Fabrikk B			
Dato	Kl. slett	Team	Deltakere
14.02.2017	10-11	2	4
14.02.2017	12-13	1	3 (2)
Fabrikk B			
Dato	Kl. slett	Team	Deltakere
15.02.2017	10-11	3	4
15.02.2017	12-13	4	4
INDIVIDUELLE intervjuer		15.2, 8.3, 10.3.2017	
Fabrikk A			
Dato	Kl.slett	Informant	Rolle / Team medlem i
15.02.2017	8:45-9:45	1	OPL Programleder
08.03.2017	09-10	7	3
08.03.2017	10:15-11:15	8	3
08.03.2017	12-13	11	Støtte
08.03.2017	13:15-14:15	12	Støtte
08.03.2017	14:30-15:30	3	4
Fabrikk B			
Dato	Kl.slett	Informant	Rolle / Team medlem i
10.03.2017	08-09	20	2
10.03.2017	10:30-11:30	15	1
10.03.2017	11:30-12	LUNSJ	
10.03.2017	12-13	21	2
10.03.2017	13:15-14:15	2	OPL Veileder

Vedlegg 6 OBSERVASJON 2 - SAMLING 9

Sted:	Dato:	Tid:
Observasjonssted:	Min posisjon/plassering:	
Observasjonssituasjon:		
<p>Observasjon: observerbare kjennetegn jeg skal se etter:</p> <p>Blooms taksonomier (Bloom et al., 1956, s. 18; Bjølseth, 1995, s. 39) – Kunnskapsmål (kognitive mål)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hukommelse (nivå 1): gjengi, presentere, beskrive, definere, liste opp - Forståelse (nivå 2): Forklare, formulere, påvise, bekrefte - Tillemping (nivå 3): Velge, anvende/bruke, fortelle (med egne ord), forklare, registrere, demonstrere - Analyse (nivå 4): Analysere, undersøke, gjøre rede for, sammenligne, velge ut - Syntese (nivå 5): Kombinere, utlede, oppsummere, dokumentere, generalisere, trekke slutninger, formulere regler - Vurdering (nivå 6): Bedømme, vurdere, drøfte, forsvare, begrunne, kritisere, sammenligne <p>Deweys erfarings sirkel (etter Elkjær, 2005): Hvilke erfaringer deles, hvordan formidles disse, hvordan skjer overføringen fra erfaring til kunnskap og skjer den?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Hendelse: Hvilke hendelser deles, utvelgelse – hvorfor akkurat den? Handlinger og betydninger som ikke fungerer lenger og skaper usikker situasjon? 2) Situasjonen: Hvordan beskrives utfordringene de har i hverdagen, her og nå (barrierer?) 3) Utforskning, kritisk/refleksiv tenkning og analyse (Hvilke mekaniser setter læringen i gang). Tenkning og handling – sammenhenger? 4) Nye ideer, begreper, teorier løser de usikre situasjonene (hvilken ny/felles kunnskap er definert, beskrevet, validiteten av denne?) 5) Anvendelse: Hvilke mulighet skapes for nye handlinger → ta i bruk i ny situasjoner (forbedringssløyfe) 		

Program på samlingen 17.01.17	Observasjoner – samling 9	Umiddelbare refleksjoner
0940 Driftsstatus og OPL-porteføljen ved OPL-veileder og OPL-programleder		
1000 Resultater, arbeidsmåter og læring pr OPL Team i 8. mellomperiode		
Observasjon av presentasjoner Team OPL RS	-	
Team 1		
Team 4		
Team 3		
Team 2		
1200 Om 5S		

Program på samlingen 17.01.17	Observasjoner – samling 9	Umiddelbare refleksjoner
1310 Ajourhold av OPL Håndboken		
1410 Refleksjoner to og to: 'Individuelle forventninger/læring'		
1430 Refleksjoner i ledergrupper: 'individuelle forventninger/læring'		
1545 Teamene planlegger arbeidet frem til avsluttende samling		
1625 Evaluering		
Oppsummering: gjentakende mønster, overraskelser mm.		

Vedlegg 7 OBSERVASJON 3 - SAMLING 10 – AVSLUTTENDE SAMLING OG EKSAMEN

Oppgaven teamet svarer på:	Observasjonsnotater – samling 10:
Dere skal få frem..	
1. Hva dere har oppnådd	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Driftsresultater ✓ Nye system/metoder og nye arbeidsmåter ✓ Læring, individuelt og som team 	
Team Støtte	
Team 1	
Team 3	
Team 2	
Team 4	
2. Hvordan dere har jobbet i OPL programmet	
Team Støtte	
Team 1	
Team 3	
Team 2	
Team 4	
3. Hvilken sammenheng det er mellom måten dere har jobbet på (pkt 2) og de resultatene som er oppnådd (pkt 1)	
Team Støtte	
Team 1	
Team 3	
Team 2	
Team 4	
4. Hva dere vil videreføre som varig ny ledelsesmåte i eget team / på fabrikken	
Team Støtte	
Team 1	
Team 3	
Team 2	
Team 4	

Vedlegg 8 INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPEINTERJU

INTRODUKSJON (basert på Bente Halkier, 2010, s. 63-64)

Informasjon

Forskningsprosjektets emne er om hvordan kunnskap overføres mellom samlinger og arbeidspraksis. Det er en vanlig utfordring for deltakere i lederutviklingsprogrammer å ta i bruk ny kunnskap tilbake på arbeidsplassen. Jeg vil i dag ha fokus på Systematisk Driftsforbedrings (SD) prosjektene deres og hvordan de har fungert som bro mellom samlinger og praksis.

Introduksjonsrunde

Litt om meg selv, om masteroppgaven mm.

Alle presenterer seg; navn, alder, jobb, teamtilhørighet til vanlig på jobb.

Intervjuet i dag dreier seg om

- Teamets oppfatning av sitt/sine SD-prosjekt(er)
- Teamets oppfatning av OPL-teamet fra fabrikkene og utvikling gjennom programmet

Intervjuet varer i 1 time, blir tatt lydopptak, ingen andre enn jeg som hører eller ser utskriftene. Konfidensialitet internt i gruppa - hva tenker dere om det?

Det som skal foregå nå:

- Dette intervjuet er litt annerledes enn det man forbinder med å bli intervjuet, der intervjueren stiller mange spm.
- Nå er det mest dere som skal snakke og diskutere sammen
- Jeg har 4 emner og en øvelse som jeg gir dere en om gangen å snakke om
- Dere leder selv diskusjonen. Hvis den sporer av, eller hvis dere går tomme for noe å si, eller hvis ikke alle blir hørt, så pleier en fra gruppa å gjøre noe med det, hvis ikke skal jeg gripe inn
- **Forestill dere at det er som å sitte hjemme hos en av dere og snakker over en kopp**
- Jeg er først og fremst interessert i deres egne **erfaringer, opplevelser og fortellinger**, ikke bare hva dere synes (bra, ikke bra).
- Alle opplevelser er like viktige
- Alle opplevelser er like ok – det finnes ingen riktige eller feil «svar» - vær mest mulig ærlige

Innledningsspørsmålene er inspirert av Halkier 2010, s. 50-51.

Første er beskrivende, neste er vurderende, for å få i gang samtalen om teamets opplevelser av SD-prosjektene

TEMA: FORBEDRINGSPROSJEKTET (SD-prosjektet)

INNLEDNINGSSPØRSMÅL 1 (BESKRIVENDE)

Hvilke opplevelser har deltakerne av teamets driftsforbedringsprosjekt?

1) Fortell om teamets forbedringsprosjekt(er) og hvordan det har vært å jobbe med disse/dette?

- Øvelse: Jeg legger fram bilder fra teamets egne presentasjoner som de kan snakke om.

INNLEDNINGSSPØRSMÅL 2 (VURDERENDE)

2) Kan dere gi eksempler på hva som er/kjennetegner et godt forbedringsprosjekt? (eller et dårlig)

- Dere skal fortsette å diskutere dette helt til det er klart for dere hva der er enige om og hva dere er uenige om.
- (Mine hjelpstikkord: oppgavene i mellomperioden, virkelighetsnært, bra resultat, treningsmulighet, hyppige arbeidsmøter, godt samarbeid, alle bidrar, gjennomgang/ettertanke etterpå, presentasjon, støttende kolleger, interessert leder, tilgjengelig tid i mellomperioden, støttebehov imøtekommet, etterspørsel av resultater og personlig opplevelse fra leder, tilbakemeldinger fra andre, investeringer, god fremdrift, får løst problemer vi har osv...)

INNLEDNINGSSPØRSMÅL 3 (BESKRIVENDE)

Hvordan har deltakerne tatt i bruk ny/bevisstgjort kunnskap og hvilke mestringsopplevelser har dette gitt de som ledere?

3) Dere er nå på slutten av programmet, når dere nå ser tilbake: Hva har dere oppdaget gjennom forbedringsprosjektet som dere tar med videre i arbeidshverdagen?

- Åpen samtale først, (så øvelse; legge fram pappkortene)
- Øvelse: Legger ut 14 pappkort med de mest sentrale tema* i lederprogrammet og be dem sortere i tre bunker, hva de har opplevd som de (lappene har stikkord som dere legger innhold i selv)

I) Har tatt i bruk, vil fortsette å bruke

II) Har prøvd, men får det ikke til

III) Kommer trolig ikke til å bruke videre

(*Tema: gruppeavtale, instruksjon, presentasjonsteknikk, involvering, grupperefleksjon, personlig logg, kollegaveiledning, den vanskelige samtalen, forventningsavklaring, tilbakemelding, OPL-håndboka, systematisk driftsforbedring skjema/metodikk, kommunikasjonstrappa, styre/lede møter)

- Sortere post-it lappene i 3 bunker, først individuelt (5 min?) og deretter begrunne for de andre i gruppa.

NYTT TEMA: VI-følelsen

INNLEDNINGSSPØRSMÅL 4 (BESKRIVENDE)

Hva kjennetegner de to virkssomhetsystemene; «samling» og «arbeidspraksis»?

4) I samlingene har dere flere ganger snakket om VI-følelsen. Hva legger dere i det?

- Dere skal fortsette å diskutere dette helt til dere er enige om hva dere legger i begrepet VI-følelse (3-5 punkter).

(Mine hjelpestikkord, fra gruppe-refleksjonen under observasjonen 17.1: Mer samstemt, mer samarbeid, helhetsforståelse, venner, lett å ta kontakt, lettere å søke råd, felles bevissthet, felles opplevelser, lært mye mer folk å kjenne, være sammen oftere, løse daglige problemer, Samarbeidet går mye bedre, Fått til et mye større VI på fabrikken, dette skal vi klare i fellesskap, kjenner hverandre bedre, enklere å se helheten, mer tydelig og enhetlig, OPL håndboka: et hjelpemiddel i hverdagen, har eierskap, mer samstemt mellom avdelingene)

5) Oppsummerende spørsmål

Utsagn fra kursleder: «Operativ ledelse kan ikke trenes/læres i et vakuum».

- Hva tenker dere om å kombinere lederopplæring og forbedringsprosjekt som treningsarena?
- Hvordan ville det fungert å kombinere kun med vanlig drift?

6) Avslutning

Har dere noe dere ønsker å tilføye til slutt, positivt/negativt, andre ting vi ikke har kommet inn på?

Vedlegg 9 INTERVJUGUIDE FABRIKKSJEFER

<p>OPL programleder og fabrikkssjef</p>
<p>INNLEDNING</p> <p>Kort om meg selv og masterstudiet – opptatt av læring på arbeidsplassen og erfaringslæring,</p> <p>Datamaterialet: konfidensielt, destrueres etter bruk (senest 1. juli 2018), frivillig, oppfølgingsintervju ved behov, brukes til ny kunnskap om transfer, hva fungerer – mål om å anvende ny læring/ kunnskap - nå mål, skape resultater</p>
<p>DIN ROLLE (forankringen) – før – samling – mellomperioder</p> <p>1. Kan du fortelle litt om din rolle som OPL programleder/Veileder</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Forankring</u> er en forutsetning for at programmet skal lykkes – hva tenker du om det? ○ Oppgaver før, under, etter samlinger? ○ Rolle og ansvar ift kursleder, deltakerne, den andre fabrikkssjefen? Hva har du brukt tid på? ○ OPL som arena til å informere driftsstatus; (hva skjer etter OPL)? ○ Noe som burde vært annerledes om rolle/ansvarsfordeling? Noe vært vanskelig? Vært ekstra bra?
<p>DELTAKERNE (den lærende):</p> <p>2. Fortell om <u>utvelgelsen</u> av deltakerne og team sammensetningen (homogene? leder og medarb. i samme team – tilpasninger?)</p> <p>3. Hvilken fagbakgrunn har deltakerne? Hva kjennetegner en operativ leder</p> <p>4. Hva er ditt inntrykk av motivasjonen til deltakerne i å gjennomføre programmet? (gi mening, en fordel, jobbnytte, positiv innflytelse på kvaliteten av arbeidet man utfører, lærendes umiddelbare læringsbehov?)</p> <p>5. Hva tenker du om deres tiltro til egne evner, selvtillit i å handle nytt/gjøre endringer (mestringstro) – handle i nye sammenhenger, motstand, risiko, overskudd</p> <p>6. Hva er dine opplevelser med deltakernes egne personlige mål for hva de skal lære, prøve ut i OPL-programmet? (vært med i planleggingen, involvering, forpliktelse, individuell og systematisk felles prosess (SD), opplevelse om å nærme seg målet, med i planleggingen av innhold/form i undervisningen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>forpliktelse</u> overfor disse målene (egne, teamets)
<p>UNDERVISNINGEN:</p> <p>7. Hvordan har undervisningen vært gjennomført? Erfaringsbasert læring? Teoretisk påfyll? Kobling mellom samlinger og arbeidsplassen? SD-prosjektene rolle/funksjon (HI: «Operativ Ledelse kan ikke læres i et vakuum, det må kobles til driften») Tanker om vektning av temaene? (viser lappene med temaene fra fokusgruppeintevjuet) <u>Din opplevelse</u> av</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan deltakerne har forstått lærestoffet? • Hvordan har deltakerne klart å hente fram og bli bevisst egne erfaringer? Lært av de andre? Hvordan? • Hva deltakerne har satt pris på? Nyttig? Bruksverdi? Direkte/indirekte? • Repetisjon? Over-læring, Hva/tema? Mestre stoffet gjennom gjentagende trening/anvendelse • «Selvledelse-trening» – klargjør vanskeligheter ved anvendelse, undersøker <u>muligheter</u> og <u>begrensninger</u> - handlingsforslag, involvering av deltakerne i prosessen – innarbeide nye vaner <p>8. Hva slags støtte/coaching har deltakerne hatt behov for før, underveis i samlingene og etterpå?</p>

OPL programleder og fabrikkssjef

UNDERVISEREN/KURSLEDER:

9. Hva slags forhold opplever du deltakerne har hatt til kursleder Harald? Hva har vært viktig her?
10. Hva kjennetegner en dyktig kursleder etter din mening?

(Tillit, troverdighet, rettferdighet, interesse)

Skaper relasjon til den lærende:

- Kan diskutere anvendelse
- Involvering (nærhet til, kunnskap om) læreprosessen
- Positiv feedback
- Konstruktiv støtte tilpasset/etter behov

ANVENDELSESKONTEKSTEN (arbeidsplassen/praksisen på jobb):

11. Hvordan er arbeidsplassen i fabrikk **organisert** – mottakelig / forberedt på at det er behov for endringer/forbedringer? Kontinuerlig? Hvordan er miljøet/kulturen for å gjøre endringer?
12. **Hvor støttende er arbeidsmiljøet**
 - Oppfordre til / Stimulering til bruk, trene, teste ut, prøve/feile
 - Hvor lett har det vært å finne muligheter for å trene/prøve ut/ta i bruk det de har lært/skal gjøre i mellomperioden?
 - Hvilke andre personer og avdelinger har de måtte ta hensyn til, motstand, hindringer?
 - Feedback/oppmuntring
 - Støtte av leder, kollegastøtte (samhørighet)
 - Støtte/forståelse utenfor prod.avd. – velinformert/effektiv kommunikasjon mellom personalet, reaksjoner «utenfra»
13. **Tidsperspektivet:** Hvor kjapt kunne deltakerne prøve ut/ta i bruk de lærte på samlingene? Direkte forlengelse? Tid/rom/aksept for refleksjon/bevisstgjøring av erfaringer underveis (**individuell logg, grupperefleksjon**)? Logg – personlig (innhold, opplevelse), grupperefleksjon – kritisk refleksjon over egen praksis (tvinger den lærende til å forholde seg til det lærte/erfaringene sine?)
14. **Leder fellesskapet** – hvem er med i dette på din fabrikk (hvem er innenfor/utenfor)? Hvordan opplever du at ledefellesskapet har utviklet seg gjennom OPL programmet? **VI-følelsen** ble nevnt i gruppe-refleksjonen sist samling, før – nå – etter OPL? Hva betyr dette for den enkelte, for leder fellesskapet, for produksjonen, arbeidsmiljøet, resultatene, konfliktnivået, samarbeidsklimaet osv tror du?

ETTER AVSLUTNING AV PROGRAMMET

15. Hva tenker du om oppfølgingen **etterpå**, når OPL-programmet er avsluttet? **Oppfølgingsplan?**

Hva er dine forventninger til lederne/deltakerne nå etterpå?

- Refleksjon over nye muligheter til å anvende den nye kunnskapen,
- Fortsette gruppe-refleksjon i ledergruppene, også på tvers av fabrikkene? Felles forbedringsprosjekter? Dele erfaringer på tvers?
- Oppfølging/oppdatering **OPL-håndboka** – hvordan, hvem, når osv.?
- **Spre god lederpraksis (OPL-håndboka) til andre leder i andre avdelinger?**
- **Individuell systematisk skriftlig oppfølging/refleksjon etterpå** (14-dagers rapportskjema) – tankemessig kobling av læring og anvendelse – en provosert transfer

Vedlegg 10 INTERVJUGUIDE LEDERE

Innledning

Kort om meg selv og masterstudiet (overføring av kunnskap/erfaringer mellom samlinger og arb.plassen), anonymiseres, destrueres etter bruk (juli 2018), mulig oppfølgingsintervju i sept, litt andre spm enn i gruppeintervjuet.

FOKUS 3 SAMLINGER HØSTEN 2016 og påfølgende mellomperioder:

Samling 6 (23. aug. 2016): Hverdagskommunikasjon, den vanskelige samtalen.

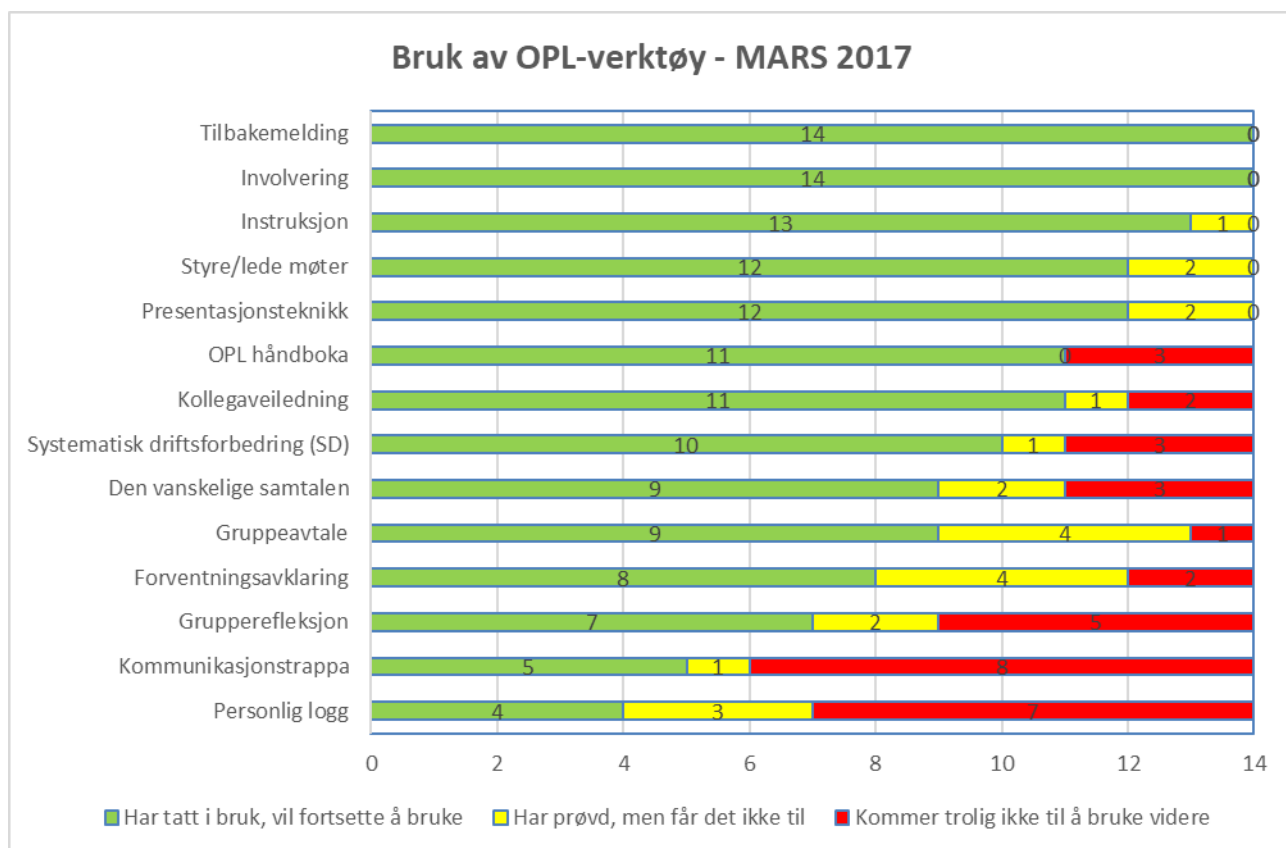
Samling 7 (20. okt. 2016): Instruksjon

Samling 8 (1. des. 2016): Gjentagende tema: Teamenes **SD-prosjekter** (resultater, erfaringsdeling/-læring, tilbakemelding, presentasjonsteknikk), **OPL-håndboka**

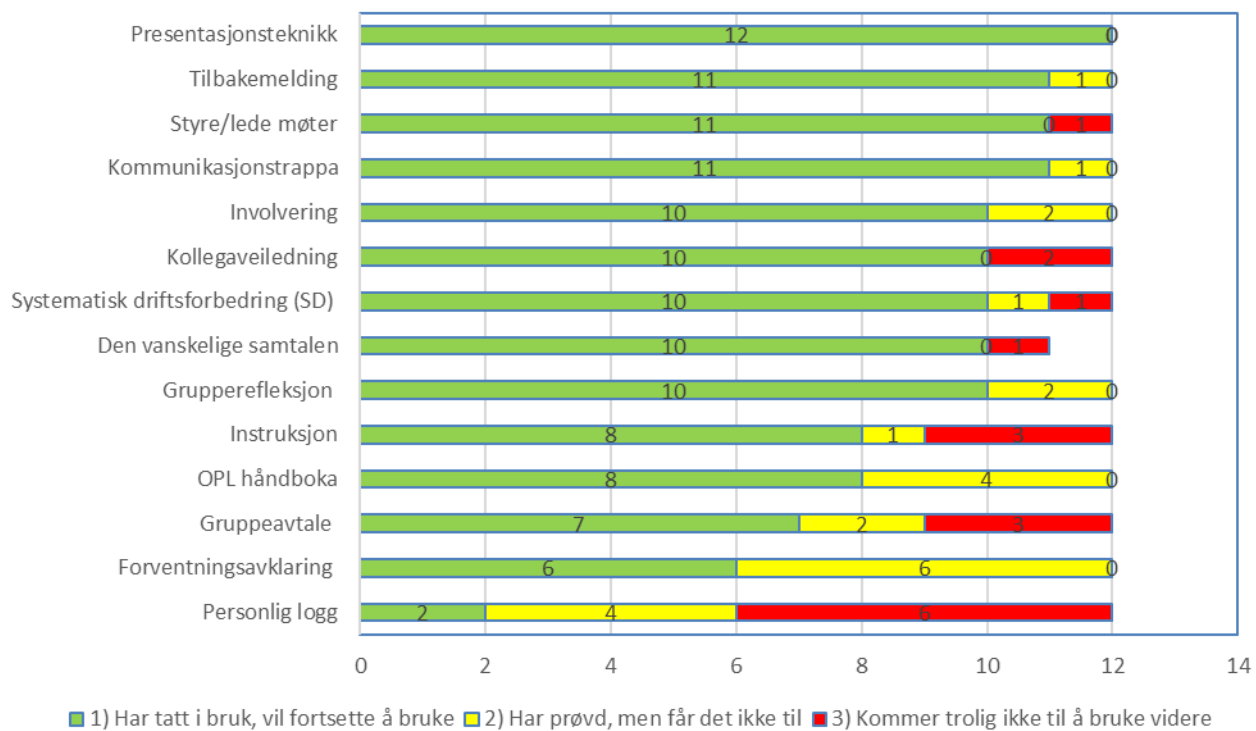
SPØRSMÅL
<p>Innledende spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortell – hva du jobber med, bakgrunn, utdanning • Arbeidserfaring – som leder, tidligere lederkurs e.l.? • Hva tenkte du om ledelse FØR du deltok i OPL programmet? • Forventninger til OPL-programmet? Deg selv/egen innsats? De andre/deres innsats?
<p>FRA SAMLINGENE HØSTEN 2016 (AUG, OKT, DES.)</p> <p>- Viser bilder eller presentasjon fra samlingene om de ulike temaene</p>
<p>Samling 6 (23. aug. 2016):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hverdagskommunikasjon og Den vanskelige samtalen.
<p>1) Hva <u>husker</u> du? Hva ga deg nye tanker? (gjengivelse)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortell hva du husker om dette temaet / hva som ble tatt opp under temaet? • Hva trodde/visste du før – hva tror/vet du nå?
<p>2) Hva har denne samlingen / disse temaene <u>betydd</u> for deg når det gjelder <u>måter å jobbe på</u>? Vær konkret (atferd)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva kan du gjøre nå, som du ikke kunne før? (individuell, sammen med andre?) • Hva får du bedre til nå enn før? (mestrer?) • Hva gjorde du, for å få det bedre til? Hvordan har du/dere trent? (hvordan jobbet du med oppgaven i mellomperiodene = treningsperiodene?)
<p>3) Hva har dette betydd for arbeidsfellesskapet/arbeidsteamet ditt på jobb? Endringer? (organisasjonsnivå)</p>
<p>Samling 7 (20. okt. 2016): Instruksjon</p>
<p>1) Hva <u>husker</u> du? Hva ga deg nye tanker? (gjengivelse)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortell hva du husker om dette temaet / hva som ble tatt opp under temaet? • Hva trodde/visste du før – hva tror/vet du nå?
<p>2) Hva har denne samlingen / disse temaene <u>betydd</u> for deg når det gjelder <u>måter å jobbe på</u>? Vær konkret (atferd)</p>

SPØRSMÅL
<ul style="list-style-type: none"> • Hva kan du gjøre nå, som du ikke kunne før? (individuell, sammen med andre?) • Hva får du bedre til nå enn før? (mestrer?) • Hva gjorde du, for å få det bedre til? Hvordan har du/dere trent? (hvordan jobbet du med oppgaven i mellomperiodene = treningsperiodene?)
3) Hva har dette betydd for arbeidsfellesskapet/arbeidsteamet ditt på jobb? Endringer? (organisasjonsnivå)
Samling 8 (1. des. 2016): GJENTAGENDE TEMA flere samlinger Teamenes SD-prosjekter (resultater, erfaringsdeling/-læring, tilbakemelding, presentasjonsteknikk), OPL-håndboka
1) Hva husker du? Hva ga deg nye tanker? (gjengivelse) <ul style="list-style-type: none"> • Fortell hva du husker om dette temaet / hva som ble tatt opp under temaet? • Hva trodde/visste du før – hva tror/vet du nå?
2) Hva har denne samlingen / disse temaene betydd for deg når det gjelder måter å jobbe på? Vær konkret (atferd) <ul style="list-style-type: none"> • Hva kan du gjøre nå, som du ikke kunne før? (individuell, sammen med andre?) • Hva får du bedre til nå enn før? (mestrer?) • Hva gjorde du, for å få det bedre til? Hvordan har du/dere trent? (hvordan jobbet du med oppgaven i mellomperiodene = treningsperiodene?)
3) Hva har dette betydd for arbeidsfellesskapet/arbeidsteamet ditt på jobb? Endringer? (organisasjonsnivå)
TIL SLUTT
4) Hvilke forventninger har du til deg selv som leder <u>etter</u> programmet/ i dag (ift før)? Effekt av OPL? 5) Forventninger fra leder/fabrikksjef, fra operatørene, andre? 6) Er det noen hendelser du husker spesielt godt fra programmet? (hva gjorde at dette gjorde inntrykk på deg?)

Vedlegg 11 UNDERSØKELSE - ANVENDELSE LEDERVERKTØY



Bruk av OPL-verktøy - SEPT. 2017



Vedlegg 12 MÅL FOR PROGRAMMET

Basert på Kickpatricks 4 nivåer (Kirkpatrick Partners, 2018)

DRIFTSRESULTAT (NIVÅ 4)

Bedre effektivitet i alle ledd i fabrikk; dvs....

Særsilt for Fabrikk A: OPL programmet skal medvirke til måloppnåelse for..

- Forbedring rent svinn: 1.250.000,-
- D pack: 1.430.000,-
- Lokk påsetter: 2.900.000,-
- Ukurans: 500.000,- (antall 21 stk, K-verdi = 16)
- Friskhetsgrad > 93%
- Korttidsfravær < 4%
- H-verdi < 20
- Budsjett 2016

Særsilt for Fabrikk B: OPL programmet skal medvirke til måloppnåelse for...

- Stoptid < 5%
- Positiv svinneffekt > 500'
- Redusert reklamasjoner > 500', K-verdi: 23
- Leveringsservice > 98

ATFERD (NIVÅ 3)

- trygge ledere; dvs ledere som stoler på egne avgjørelser, er seg selv, kan innrømme feil og som oppleves som støttespiller for egne medarbeidere
- involverer sine operatører; dvs ledere tar medarbeidere med på råd og er unikt interessert i deres synspunkter og innspill angående drift og utvikling
- er handlekraftig og besluttosom; dvs ledere som iverksetter det som er besluttet på en systematisk og vedvarende måte, inklusiv tydelig krav til hver enkelt medarbeider, inntil forventede resultater er oppnådd
- bidrar til fortsatt høyt trykk i fabrikkene; dvs ledere som tar stadig initiativ til små og store forbedringer og som fanger opp gode ideer fra egne medarbeidere

LÆRING (NIVÅ 2) – Jf. EMNEBESKRIVELSE FOR OPL EMNE 1 (NTNU, 2018)

Lederoppgave nr 1: Å skape resultater sammen med og via medarbeidere

- Vite hvilke mål avdelingen har og hvordan disse samspiller med hele virksomheten sine mål
- Ha et sterkt ønske om å oppnå resultater
- Like å jobbe sammen med andre mennesker – få ”kick” av å oppnå gode resultater sammen med sin egen gruppe av medarbeidere
- Oppleve glede av at medarbeiderne viser fram de resultatene de oppnår
- Ha stor glede av at medarbeiderne utvikler seg i og utenfor arbeidet.

Lederoppgave nr 2: Å avklare krav og forventninger

- Kunne få frem kundeønsker og oversette disse til styrbar informasjon i egen ansvarsenhet.
- Være i stand til å kommunisere interne og eksterne kundebehov til egne medarbeidere slik at de forstår og handler etter disse
- Være i stand til å kommunisere interne krav til arbeidsmåte og væremåte og resultater
- Sette medarbeidere i stand til å kommunisere egne behov og ønsker – at de tar ansvaret for sin egen utvikling

Lederoppgave nr 3: Kompetansetilpasning

- Kunne beskrive entydig hvilke kompetanser som trengs for enhver jobboppgave i egen ansvarsenhet.
- Kjenne egne medarbeideres kompetanse – inngående
- Kunne få fram både medarbeidernes kompetanse-behov
- Kunne tilpasse jobbkrav til eksisterende kompetansenivå

Lederoppgave nr 4: Rammer for jobbutførelse

- Ha full oversikt over de fysiske forutsetninger for jobbutførelse innen egen avdeling.
- Kunne planlegge og iverksette nødvendige endringer av rammefaktorene.
- Kunne bidra til at medarbeiderne utvikler et godt arbeidsmiljø sammen
- Kunne veilede enkeltmedarbeidere som skaper ugunstig arbeidsmiljø, slik at deres engasjement bidrar til utvikling både for dem selv og andre

REAKSJON OG OPPLEVELSE (NIVÅ 1)

- OPL programmet oppleves som motiverende for den enkelte deltaker
- OPL programmet øker lyst til å jobbe sammen i team, innen avdelingen, på tvers av avdelingene og mellom fabrikkene