

Kunnskapsdeling på tvers av lokasjoner

En casestudie: Hvordan utvikle en kunnskapsdelende kultur i
en regionalt spredd organisasjon?

Av
Marte Lien Leangen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og Institut for
Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)
for graden

Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2015





HINT

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

Forfatter(e): Marte Lien Leangen

Tittel: Kunnskapsdeling på tvers av lokasjoner


Studieprogram: Master i Kunnskapsledelse

Kryss av:

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

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

Dato:



underskrift

Forord

Det er nesten ikke til å tro at jeg nå skal levere inn masteravhandlingen min i Kunnskapsledelse. Gjennom mange år i arbeidslivet som prosjektleder har interessen for samhandling, kunnskapsdeling og ledelse vokst. Nå har jeg fått hevet min faglige kompetanse på disse områdene. Via masterstudiet i kunnskapsledelse har jeg fått oppleve interessante forelesninger, og med medstudenter fra ulike bransjer har det vært mange spennende diskusjoner i klasserommet med et mangfold av innfallsvinkler på både reelle og abstrakte problemstillinger. Åtte paper har blitt skrevet, to store eksamener er avlagt, undersøkelser er gjennomført og nå er masteravhandlingen ferdig skrevet. Master-reisen har vært spennende, lærerik og krevende. Jeg ønsker å takke dyktige forelesere og gode medstudenter for alle de erfaringer og den kunnskap dere så motiverende har delt med meg.

Takk til veilederen min, Trond Stiklestad, som har gitt meg mange gode innspill på interessante teorier, og med et strukturert blikk har hjulpet meg med å finne den røde tråden jeg så lenge lette etter.

Jeg ønsker også å takke min arbeidsgiver, som har latt meg bruke virksomheten som case. En spesielt stor takk vil jeg sende til alle rådgiverne som har stilt opp som informanter. Det var utrolig interessant å gjennomføre undersøkelsene. Denne oppgaven hadde ikke vært den samme uten deres åpenhet, ærlighet og oppriktige interesse for jobben dere utfører hver dag.

Jeg vil også rette en stor takk til alle der hjemme som har støttet meg i denne studieperioden og hjulpet meg over målstreken. Tusen takk kjære Jørgen for at du har holdt hus og heim, og ikke minst takk for at du har holdt ut med en ofte fraværende kone i denne lange studieperioden. Takk lille Mabel for at du var en så snill baby (og nå er en fantastisk 3-åring) at jeg klarte å starte med studiene kun få måneder etter du ble født. Julia fortjener også en stor takk for å ha holdt ut med en mamma som "bare jobber hele tiden". Takk til mamma, pappa, svigermor og svigerfar som har passet barn og hjulpet til når vi har vært travle med hver våre studier og jobber.

Sammen med dere alle har denne oppgaven blitt til.

Trondheim, 28. august 2015



Marte Lien Leangen

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen i Kunnskapsledelse er kunnskapsdeling, med fokus på hvordan den kunnskapsdelende kulturen kan utvikles i en regionalt spredd organisasjon. Oppgaven er løst som et casestudie hvor jeg har studert en utvalgt yrkesgruppe i en caseorganisasjon som har avdelinger i ulike regioner i Norge. Jeg har innhentet empiri med individuelle intervjuer som primært datamateriale, og med en mindre spørreskjemaundersøkelse og en miniworkshop som supplement.

Problemstillingen for denne oppgaven er:

Hvordan utvikle en kunnskapsdelende kultur i en regionalt spredd organisasjon?

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å finne svar på to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke fremmende og hemmende faktorer for kunnskapsdeling ligger til grunn?
- 2) Hvordan utvikle og legge til rette for kunnskapsdeling?

Hensikten med denne oppgaven er å få en forståelse av hvordan samarbeidet og kunnskapsdelingen utspiller seg på undersøkelsestidspunktet, og med dette som utgangspunkt vurdere hvordan kulturen kan videreutvikles for å styrke kunnskapsdelingen på tvers av organisasjonens avdelinger.

Kunnskapsdeling er et sosialt fenomen som har utgangspunkt i prosesser mellom individer og mennesker i ulike grupper. Betingelser på både det personlige, mellommenneskelige og organisatoriske områder påvirker kunnskapsdelingen. Jeg har derfor kategorisert oppgavens analyse med utgangspunkt i disse tre nivåene.

Studien viser flere hemmende og fremmende faktorer for kunnskapsdeling. Den tydeligste hemmende faktor på det personlige nivået er frykten for å eksponere seg selv. På mellommenneskelig nivå er det relasjonene som har størst påvirkning. For å utvikle en god kunnskapsdelende kultur er det nødvendig med nært samarbeid, og da er relasjonene essensielle. Oppgaven viser at det tar tid å vende en kultur fra å jobbe lokalt til å jobbe nasjonalt. Mangelen på kommunikasjon både mellom avdelingene på horisontalt nivå og ledelsen og avdelingene på vertikalt nivå fremstår som den mest hemmende faktoren for kunnskapsdeling på organisasjonsnivå.

Med ønske om å utvikle den kunnskapsdelende kulturen argumenterer jeg for at der bør iverksettes tiltak som særlig styrker tryggheten på personnivå, som bidrar til å bygge gode relasjoner mellom medarbeiderne på tvers av avdelingene, og kommunikasjonen på tvers av organisasjonen må forbedres. Noen forslag til tiltak blir presentert, med utgangspunkt i de hemmende faktorene for kunnskapsdeling som har blitt avdekket i denne oppgaven.

Abstract

The subject of this thesis in the master program Knowledge Management is knowledge sharing, focusing on how to develop a knowledge sharing culture in a regionally distributed organization. Through in-depth interviews I have studied a specific occupational group in a regionally distributed case organization in Norway.

The thesis question is:

How can a regionally distributed organization develop knowledge sharing culture?

To answer my thesis question I want to find answers to two research questions:

- 1) Which factors encourage or inhibit knowledge sharing in this case?
- 2) How can the organization facilitate the evolution of knowledge sharing?

The purpose of this study is to gain understanding of how collaboration and sharing of knowledge is unfolding, and on this basis, consider how the organizational culture can be developed to further strengthen the sharing of knowledge across organizational departments.

Knowledge sharing is a social phenomenon, based on processes among people in different groups. Knowledge sharing is affected by conditions on personal-, group- and organizational levels. I have therefore categorized my analysis based on these three levels.

The study shows a variety of factors that encourage and inhibit knowledge sharing. The main inhibitory factor for knowledge sharing on the personal level is the fear of exposing oneself. To encourage a positive knowledge sharing culture, this study shows, it is essential to have positive relational bonds between the cooperating parties. It takes time for a work culture to transition from a regional environment of knowledge sharing and cooperation, to a national one. What seems to be the main cause is the lack of communication between the departments on a horizontal level, and the management and the workers on the vertical level.

Based on my findings of encouraging and inhibiting factors, I propose measures for enhancing the knowledge sharing culture across regions.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag.....	4
Abstract	5
Innholdsfortegnelse.....	6
1 Introduksjon	9
1.1 Problemstilling og forskerspørsmål.....	10
1.2 Oppgavens oppbygging	10
2 Teoretisk plattform.....	12
2.1 Kunnskapsbegreper.....	12
2.1.1 <i>Kunnskapssamfunnet</i>	13
2.1.2 <i>Kunnskapsvirksomhet og lærende organisasjoner</i>	13
2.1.3 <i>Hva er så egentlig kunnskapsarbeid?</i>	14
2.1.4 <i>Kunnskapsledelse – hva er det, og hvordan kan det påvirke organisasjonen?</i>	15
2.2 Kunnskapstyper	16
2.2.1 <i>Noen grunnleggende definisjoner på kunnskap</i>	16
2.2.2 <i>Ulike syn på kunnskapsutvikling</i>	17
2.3 Verdien av kunnskapsdeling	17
2.3.1 <i>Kunnskapsdeling: fra individuell læring til organisatorisk kunnskap</i>	17
2.3.2 <i>Kompetanseplanlegging</i>	18
2.3.3 <i>Belønning og organisasjonsform</i>	20
2.4 Betingelser for kunnskapsdeling	21
2.4.1 <i>Fasilitering av kunnskapsdeling</i>	21
2.4.2 <i>Relasjoner</i>	22
2.4.3 <i>Kultur</i>	23
2.4.4 <i>Motivasjon</i>	25
2.5 Hemmere og fremmere for læring.....	28
2.5.1 <i>Barrierer for kunnskapsdeling</i>	30
2.6 Samhandling	31
2.6.1 <i>Samhandlingskompetansen</i>	31
3 Metode.....	34
3.1 Vitenskapelig ståsted	34
3.2 Valg av forskningsdesign	36
3.2.1 <i>Case studie</i>	37
3.2.2 <i>Kvalitativ og kvantitativ metode</i>	38
3.3 Valg av case og informanter	39
3.3.1 <i>Hva vil det si å være en rådgiver?</i>	40
3.4 Innsamling av empiri	40
3.4.1 <i>En innledende kartleggingsfase</i>	40

3.4.2	<i>Intervjuguide</i>	41
3.4.3	<i>Utvalget</i>	42
3.4.4	<i>Gjennomføringen av intervjuene og etiske vurderinger</i>	43
3.5	Bearbeiding av intervjumaterialet.....	44
3.5.1	<i>Validitet</i>	45
3.6	Å forske på egen organisasjon	46
3.6.1	<i>Overførbarhet</i>	47
4	Analyse og drøfting av organisasjonens kunnskapsbegreper	49
4.1	Kunnskapsorganisasjon	49
4.2	Kunnskapsarbeid – hvordan definere rådgiverne som kunnskapsarbeidere?	50
4.3	Kunnskapstyper	52
4.4	Verdien av kunnskapsdeling	54
4.5	Delkonklusjon kunnskapsbegreper	55
5	Funn og analyse: Hemmere og fremmere for kunnskapsdeling	57
5.1	Personlig område	57
5.1.1	<i>Motivasjon</i>	57
5.1.2	<i>Trygghet</i>	60
5.1.3	<i>Tid</i>	64
5.1.4	<i>Delkonklusjon personnivå</i>	65
5.2	Gruppe	66
5.2.1	<i>Relasjoner</i>	66
5.2.2	<i>Samarbeid i gruppen</i>	68
5.2.3	<i>Normer og forventninger</i>	70
5.2.4	<i>Kompetanseoversikt</i>	71
5.2.5	<i>Forum for deling</i>	73
5.2.6	<i>Delkonklusjon gruppenivå</i>	76
5.3	Organisasjonsnivå	77
5.3.1	<i>Kulturen</i>	77
5.3.2	<i>Ledelsen sin rolle i forhold til kunnskapsdeling og samhandling</i>	80
5.3.3	<i>Kommunikasjon</i>	82
5.3.4	<i>Kontekst</i>	84
5.3.5	<i>Delkonklusjon organisasjonsnivå</i>	85
6	Forslag på ulike tiltak	86
6.1	Tiltak på personnivå	86
6.1.1	<i>Mentor-ordning</i>	86
6.1.2	<i>Spesialisering</i>	87
6.2	Tiltak på gruppenivå.....	88
6.2.1	<i>Kunnskapsvisjon og personlig misjon</i>	88
6.2.2	<i>Felles leder/koordinator – kunnskapsaktivist</i>	89
6.2.3	<i>Digital kunnskaps- og kommunikasjonsplattform</i>	90
6.3	Tiltak på organisasjonsnivå.....	92

6.3.1	<i>Kommunikasjon fra ledelsen</i>	92
6.4	Delkonklusjon tiltak	93
7	Oppsummerende konklusjon	94
7.1	Teoretisk sammenstilling	94
7.2	Hva er mine hovedfunn?.....	95
7.3	Svar på problemstillingen.....	98
7.4	En avsluttende refleksjon.....	99
	Litteraturliste	100
	Vedlegg	103

Figurer:

Figur 1.	5-trinnsmodellen (Irgens 2007:49)	s.18
Figur 2.	Fra kompetanseutvikling til verdiskapning. (Lai 2011)	s.19
Figur 3.	Organisasjonskulturmodell (Irgens 2007:167)	s.25
Figur 4.	Samhandlingskompetanse (Johannessen og Olsen 2008:157)	s.32
Figur 5.	De grunnleggende element i samhandlingskompetanse (Johannessen og Olsen 2008:159)	s.33
Figur 6.	Organisasjonskart	s.39
Figur 7.	Fra verdier til kunnskapsdeling	s.81
Figur 8.	Fra individuell læring til kunnskapsdeling	s.95
Figur 9.	Viktige faktorer en kunnskapsdelende kultur	s.98

Tabeller:

Tabell 1.	Delingsmodell (Christensen 2005)	s.20
Tabell 2.	Faktorer som fremmer og hemmer utviklingen av menneskelige ressurser (Moxnes 2000:164)	s.29
Tabell 3.	Sammenligning av hovedtrekk innen positivisme og hermeneutikk (Nyeng 2010:67)	s.35
Tabell 4.	Oversikt over informanter	s.42
Tabell 5.	Intervjumatrise	s.45

1 Introduksjon

”Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I Learn.”

- Benjamin Franklin

Dette sitatet synes jeg har en god overføringsverdi til hovedtema i denne oppgaven, kunnskapsdeling. Jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot kunnskapsdeling som en involverende læringsprosess. Bakgrunnen for at jeg valgte å ta en mastergrad i Kunnskapsledelse er min interesse for samarbeid og utviklingsprosesser. Jeg er opptatt av hvordan man kan jobbe best mulig sammen, både med tanke på at man som individer og gruppe får utvikle seg i en sosial og inkluderende kultur, og med tanke på at det bør være lønnsomt for organisasjonen å utvikle individene til gode for fellesskapet. I likhet med lagidrett er det også i arbeidslivet viktig å spille hverandre gode (Irgens 2007). Med dette som utgangspunkt er kunnskapsdeling et sentralt tema, og derfor et spennende område for meg å forske på i denne masteroppgaven.

I dagens samfunn er kunnskap og kunnskapsutvikling viktig, og spørsmålet om hvordan organisasjoner kan forvalte og spre sine medarbeiders kunnskap er sentralt. Jeg har i et par ulike arbeidsforhold opplevd å være i en regional avdeling som har vært en del av en større nasjonal organisasjon, uten å oppleve særlig samarbeid eller tilhørighet til andre regioner. Jeg opplevde nytten ved å være en del av en større organisasjon som mindre enn jeg hadde forventet. Derfor er jeg interessert i å se på nytten av samarbeid på tvers av lokasjoner. Jeg er interessert i spørsmål som: Kan kunnskapsdeling på tvers av lokasjoner forsterke praksisen? Hvordan påvirker kulturen kunnskapsdelingen? Hvilke hinder er der for samhandling? Opplever små og store avdelinger samme storskalafordeler med å være en del av en større nasjonal organisasjon? Er det nødvendig å ta høyde for kompleksitet og annerledeshet i små kontra større byer eller avdelinger? Kan de små avdelingene inkluderes mer i kunnskapsdelingen som skjer lokalt på de større avdelingene? Hvilke ressurser er nødvendige å få fra ledelsen for å utvikle god kunnskapsdeling og samhandling på tvers av regioner?

Når der jobbes med kunnskapsdeling er det vanlig å etablere systemer og arenaer for utveksling av informasjon, kunnskap og kompetanse mellom ansatte. Det er ofte særlig fokus på teknologiske kunnskapsbaser. I denne oppgaven vil jeg ikke fokusere så mye på de strukturelle faktorene rundt kunnskapsdeling, men vil ha hovedvekt på de kulturelle faktorene. Kunnskapsdelingen må skje mennesker imellom, derfor har jeg valgt å ha fokus på hvordan kulturen kan utvikles og legges til rette for kunnskapsdeling.

1.1 Problemstilling og forskerspørsmål

Jeg vil i denne masteroppgaven forske på hvordan en kunnskapsdelende kultur kan utvikles i en regionalt spredd organisasjon. Jeg har studert en utvalgt yrkesgruppe, rådgivere, i en caseorganisasjon som har avdelinger i ulike regioner i Norge. Alle rådgiverne i organisasjonen har samme arbeidsoppgaver. Ved de store avdelingene jobber det flere rådgivere, mens ved mindre avdelinger kan det jobbe kun en rådgiver. Min tilnærming har vært å ta utgangspunkt i rådgivernes egne opplevelser av kunnskapsdelingen i organisasjonen. Via i hovedsak observasjoner og intervjuer har jeg fått et innblikk i rådgivernes arbeidshverdag, deres syn på kunnskapsdeling, og deres ønsker, utfordringer og behov for samarbeid.

Problemstillingen for masteravhandlingen er:

Hvordan utvikle en kunnskapsdelende kultur i en regionalt spredd organisasjon?

Jeg har svart på problemstillingen med utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

- For å forstå dagens situasjon for kunnskapsdeling mellom regionene har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet:

- 1) Hvilke fremmende og hemmende faktorer for kunnskapsdeling ligger til grunn?

- Ut fra funn knyttet til hemmende og fremmende faktorer vil jeg vurdere hva som kan bidra til å utvikle og legge til rette for kunnskapsdeling. Mitt andre forskningsspørsmål er dermed:

- 2) Hvordan utvikle og legge til rette for kunnskapsdeling?

Formålet med masteroppgaven er å gå i dybden på samhandlingsmiljøet, for slik å bidra med ny innsikt i forhold til hva som er avgjørende faktorer for at kunnskapsdelingen mellom regionen skal fungere godt. Ut fra funnene ønsker jeg til slutt å presentere noen mulige tiltak for å bedre den kunnskapsdelende kulturen.

1.2 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i sju kapitler.

- Først innleder jeg her med et kort introduksjonskapittel med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

- Videre presenteres oppgavens teoretiske plattform. Her har jeg tatt utgangspunkt i sentral teori knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg presenterer i hovedsak ulike teorier som jeg senere bruker i analysedelen av oppgaven. Naturligvis blir ikke all teori bli tatt med videre i analysen, men er en del av den teoretiske plattformen oppgaven bygger på.

- I metodekapitlet redegjør jeg for hvordan undersøkelsene som denne oppgaven er basert på har blitt gjennomført. Jeg utdyper valg av case og informanter, og forklarer hvordan oppgavens empiri har blitt samlet inn og behandlet. I forkant av dette redegjør jeg for mitt vitenskapelige ståsted og valg av forskningsdesign.
- I første del av analysen, kapittel fire, drøfter jeg organisasjonenes kunnskapsbegreper.
- I kapittel fem presenterer jeg funnene og hovedanalysen. Her drøfter og analyserer jeg funnene. Jeg analyserer hvilke hemmende og fremmede faktorer jeg finner blant informantene innen kunnskapsdeling. Funnene er systematisert og kategorisert i tre nivåer: individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.
- I kapittel seks tar jeg utgangspunkt i funnene fra del fem og foreslår noen tiltak innen hvert av de tre nivåene - som mulige tiltak i videreutviklingen av den kunnskapsdelende kulturen.
- I siste kapittel presenterer jeg en oppsummerende konklusjon hvor jeg fremhever de viktigste funnene og noen av teoriene som har vært spesielt nyttige i analysen i denne oppgaven. Til slutt presenterer jeg et overordnet svar på problemstillingen med en avsluttende refleksjon.

2 Teoretisk plattform

”Ingenting er så praktisk som en god teori”

- Kurt Lewin

Denne uttalelsen til Kurt Lewin skaper en felles forståelsesramme som inkluderer både teori og praksis. Jeg synes dette er et fint utgangspunkt for min masteravhandling hvor jeg bruker et praktisk case som utgangspunkt for å diskutere teori. Jeg støtter meg til Irgens (2007) som hevder at teori og praksis ikke trenger være løsrevet fra hverandre. *En god teori kan hjelpe oss å kaste nytt lys over praksis, og den kan hjelpe oss å forbedre vår egen praksis* (Irgens 2007:25).

I dette kapitlet vil jeg presentere de ulike teoriene som jeg har basert denne masteravhandlingen på. Problemstillingen i oppgaven dekker et bredt spekter innen pensumet vi har vært gjennom i dette masterstudiet. Det var derfor utfordrende i oppstarten å begrense teoriutvalget og finne en god struktur. Jeg kunne inkludert mange flere teoretiske retninger, men har måttet tatt noen valg i forhold til hvilke modeller og teorier som jeg mener på en god måte kan belyse problemstillingen og caset i oppgaven.

Jeg vil starte med å gjennomgå noen begreper i dagligtalen som benytter ulike former for kunnskapsbetegnelser og trekke frem noen grunnleggende teorier rundt kunnskapsorganisasjoner, kunnskapsarbeidere, kunnskapsledelse og kunnskapstyper. Jeg mener det er begreper jeg bør gjennomgå siden de er relevante for organisasjoner som jobber for en kunnskapsdelende kultur. Videre vil jeg se på ulike tilnærminger som belyser verdien av kunnskapsdeling. Problemstillingen er vinklet på en måte som etterspør utvikling av kunnskapsdeling. Derfor mener jeg det er viktig å belyse hvordan kunnskapsdeling går fra individ- til organisasjonsnivå og hvilken verdi dette har for organisasjonen og dens medarbeidere. Målet med å utvikle en kunnskapsdelende kultur kan sies å være å legge forholdene til rette for økt læring i organisasjonen. Jeg vil derfor se på ulike betingelser for kunnskapsdeling og hemmere og fremmere for læring. Kunnskapsdeling handler om spredning av eksisterende kunnskap, men kan også føre til og inneholde elementer av utvikling av ny kunnskap i fellesskap. Derfor vil jeg til sist se på betydningen av samhandlingskompetanse.

2.1 Kunnskapsbegreper

I dag blir begreper som kunnskapsbedrift og kunnskapsarbeidere brukt mye i det næringspolitiske ordskiftet. Når jeg forteller mine venner at jeg studerer kunnskapsledelse kommer det imidlertid raskt nye spørsmål som: hva gjør en kunnskapsleder, og hvordan er det forskjellig fra annen ledelse? Det kan forstås som et tegn på at en del av

kunnskapsbegrepene vi benytter i dag for mange fremstår som uklare. Vi lever i et kunnskapsbevisst samfunn hvor utdannelse gjerne blir sett på som et statussymbol, og organisasjoner ønsker å fremstå som kunnskapsbedrifter. Jeg vil derfor her presentere noen av kunnskapsbegrepene som er sentrale for denne oppgaven.

2.1.1 Kunnskapssamfunnet

Før jeg går inn på begrepene kunnskapsvirksomhet, kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse vil jeg først ramme inn forståelsen min av kunnskapssamfunnet. Betegnelsene på hvilket samfunn vi lever i idag er mange, og er gjerne sett i sammenheng med informasjon, kunnskap, kommunikasjon og/eller teknologi. I pensumet til masterstudiet i kunnskapsledelse sammenlignes dagens samfunn ofte med industrisamfunnet. Eksempelvis refererer von Krogh et al. (2005) til kunnskapssamfunnet, og hevder at *i kunnskapssamfunnet gjelder det nye regler for produktivitet og lønnsomhet. Kunnskap kan ikke kontrolleres og dirigeres, men må få rom til å vokse frem i felleskap mellom mennesker. Å organisere et kunnskapssamfunn og legge til rette for kunnskapsarbeidere utfordrer mange av våre mentale modeller som ble utformet under industrisamfunnet* (von Krogh et al. 2005:11). Jeg oppfatter begrepet kunnskapssamfunn som dekkende for Norge i dag, med utgangspunkt i at kunnskap står frem som en sentral drivkraft for verdiskapningen i samfunnet.

2.1.2 Kunnskapsvirksomhet og lærende organisasjoner

Å være en kunnskapsvirksomhet er ikke en beskyttet titulering. I utgangspunktet kan hvilken som helst bedrift kalle seg en kunnskapsvirksomhet. Irgens (2007) trekker frem noen punkter som er essensielle for at en virksomhet med rette skal kunne betegne seg som en kunnskapsvirksomhet:

- Medarbeidere sitter i hovedsak på kunnskapen i forhold til arbeidsutførelsen, den er ikke i hovedvekt knyttet til teknologi, maskiner, produksjonsprosesser og formelle prosedyrer.
- Kunnskapen er individ- og gruppebasert. Den er i liten grad nedfelt i den formelle delen av organisasjonen.
- Mye av arbeidet er intellektuelt, og de ansatt setter sitt personlige preg på jobbutførelsen. (Irgens 2007).

Sagt på en annen måte er det kunnskapsarbeidernes unike kompetanse som i felleskap former en kunnskapsvirksomhet. Det å kalle seg en kunnskapsvirksomhet kan være en måte å fremheve de ansatte på. I dagens arbeidsmarked er det viktig for bedrifter å fremstå som attraktive arbeidsplasser for å tiltrekke seg de gode hodene. Kunnskapsbedriften trenger ofte kunnskapspersonene mer enn kunnskapspersonene trenger bedriften (Grund 2006). Det å være en kunnskapsvirksomhet settes også gjerne i sammenheng med å være en lærende organisasjon. Kunnskapsvirksomheter fremstår ikke som statiske organisasjoner, men er opptatt av kunnskapsdeling, utvikling og innovasjon. I denne oppgaven har jeg kunnskapsdeling som hovedtema, og en viktig del av å forstå kunnskapsdeling er å se på hvordan læring og erfaring kan utvikle seg fra individnivå til organisasjonsnivå.

Morgan (2004) presenterer følgende definisjon på lærende organisasjoner:

Lærende organisasjoner må utvikle ferdigheter og tankeformer som gjør endring i omgivelsene til en norm. De må være i stand til å fange opp signaler tidlig og registrere tegn på skiftende trender og mønster (Morgan 2004:100) Prosessen må være aktiv, ikke passiv, og bør være en kontinuerlig prosess. Ledere og medarbeidere må legge til rette for at læring har en sentral plass i hverdagen. Læring er viktig for at organisasjonen skal vokse, utvikle og endre seg – etter hvert som man får mer erfaring (ibid.). Dette stiller krav til de ansatte. *En virksomhet som arbeider bevisst med å utvikle sin evne til læring, vil derfor være opptatt av forholdet mellom intensjoner (det vi ønsker) og handlinger (det vi gjør), evaluering og korrigerings* (Irgens 2011:90). Ved å være tydelige på at målet er læring kan der samtidig skapes mer rom for prøving og feiling.

2.1.3 Hva er så egentlig kunnskapsarbeid?

Det finnes mange ulike definisjoner på hva kunnskapsarbeid er. Hitland (2011) definerer kunnskapsarbeid som arbeid som i stor grad består av ikke-standardisert problemløsning og produksjon av kunnskap, tjenester og produkter, hvor aktivitetene krever høyt utdanningsnivå, spesialisert kompetanse og kreativitet. Irgens (2007) har presentert en rangering fra lav til høy kunnskapsintensitet ut fra ulike yrkeskategorier. De fleste virksomheter ligger i praksis et sted mellom ytterpunktene, så rangeringen av kunnskapsintensitet kan variere mye ut fra ulike yrkessegment, og også ut i fra ulike roller og stillinger innad i organisasjonen.

For å se hvor ulikt kunnskapsarbeid kan defineres kan vi se på Hislops (2013) to ulike perspektiver på en kunnskapsarbeider. Han poengterer at definisjonene er noe vage. Med utgangspunkt i det første perspektivet, som sier at kunnskap er profesjonelt arbeid, definerer han en kunnskapsarbeider som: *Noen som primært arbeider intellektuelt, kreativt og ikke rutinebasert, og som benytter seg av abstrakt/teoretisk kunnskap* (Hislop 2013:71, egen oversettelse). Det andre perspektivet tar utgangspunkt i at alt arbeid er kunnskapsarbeid. Her blir taus og kontekstuell kunnskap tatt like så mye hensyn til som den abstrakte og kodifiserte formen for vitenskapelig kunnskap. Dette perspektivet adopteres av dem som vektlegger den mer praksiskbaserte forståelsen av kunnskap (ibid.). Definisjonen her lyder: *En kunnskapsarbeider er en som bruker en rimelig mengde av taus og kontekstuell og/eller abstrakt/konseptuell kunnskap i sitt arbeid* (Hislop 2013:73, egen oversettelse). Konseptuell kunnskap kan forklares som kunnskap som erverves når en kjenner til ulike begreper og gjennom bruk av fornuft kan resonnere seg frem til sammenhenger (Holmen 2014). Ut fra dette perspektivet favner betegnelsen kunnskapsarbeider mye bredere.

Utfordringen med spørsmål som "hva er kunnskapsarbeid?", er at kunnskap er et så vidt begrep at slike spørsmål vanskelig kan gis et konkret svar eller en fasit. Men med å presentere Hislops ulike perspektiver, og ved å se hvordan ulike definisjoner passer til konkrete eksempler kommer det tydelig frem at slike begrep kan forstås på så mange ulike nivå. Irgens og Wennes (2011) drøfter i boka Kunnskapsledelse ulike definisjoner av

kunnskapsarbeid, og hevder at: *Kunnskapsarbeid er arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere og der svarene på hvordan oppgavene skal utføres primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis* (Irgens og Wennes 2011:15). Denne definisjonen har likhetstegn med flere av de andre definisjonene som jeg har presentert her, men er også så vag at de fleste yrker og jobber i praksis blir kunnskapsarbeid, hvis vi ser bort fra klassisk samlebåndsarbeid.

Å benytte begrepet kunnskapsarbeid gir uttrykk for at den ansattes kompetanse og personlige ferdigheter er viktig. I dagens kunnskapssamfunn har det dukket opp mange nye trender som eksempelvis medfører et stort spekter av ulike verktøy, måter å jobbe på og markedskonkurransen er høy i mange bransjer. Å bruke begrepet kunnskapsarbeid er en måte å møte det nye kunnskapssamfunnet på.

2.1.4 Kunnskapsledelse – hva er det, og hvordan kan det påvirke organisasjonen?

Kunnskapsledelse kan også sies å være en måte å møte det nye kunnskapssamfunnet på. Irgens (2011) hevder at gjennom kunnskapsledelse rettes oppmerksomheten mot organisasjonens kunnskaps- og læringsprosesser, og verdiene av disse. Hislop (2013) omtaler begrepet kunnskapsledelse som *en paraplydefinisjon på å bevisst forsøke å lede kunnskap blant organiserte medarbeidere. Det kan gjøres via mange ulike metoder; som både direkte IKT-metoder og mer indirekte metoder som ledelse av sosiale prosesser, strukturering av organisasjonene i retninger som for eksempel kulturell påvirkning og personalledelse* (Hislop 2013:56, egen oversettelse).

Ordet ledelse kan signalisere kontroll, derfor er von Krogh et al. (2005) forsiktige med å bruke ordet kunnskapsledelse. Mens kunnskapsutvikling i seg selv i utgangspunktet er en ukontrollerbar prosess, så fremt den ikke blir redusert til den mer tradisjonell knowledge management retningen fra 90-tallet, hvor hovedfokuset var satsninger på informasjonsteknologi eller andre systemer som tilbyr entydige målestokker. Von Krogh et al. (2005) mener støtte til kunnskapsutvikling er viktigere for god ledelse, enn å kontrollere. De omtaler heller utviklingen av kunnskapsprosesser som det å skape kunnskap. *Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografi og kulturelle grenser* (von Krogh et al. 2005:18).

Andre grunnleggende faktorer ved kunnskapsledelse er å bidra til trygghet, tillit, læring og dialog i organisasjonen (Siggaard Jensen et al. 2004). En kunnskapsleder har ikke nødvendigvis en tydelig lederrolle. Fokuset hos en kunnskapsleder bør være på utvikling, samhandling og lagring, for å få mest mulig ut av sine medarbeidere både via samarbeid og via lagring og spredning videre i organisasjonen. Et av målene til en god kunnskapsleder bør være å bidra til å utvikle en lærende organisasjon.

I Norge i dag er ikke kunnskapsleder en vanlig stillingstittel. Det er ikke bare kunnskapsledere som kan legge til rette for kunnskapsdeling i organisasjoner. I dagens kunnskapssamfunn er det en økt forventning om at særlig bedrifter som definerer seg selv som kunnskapsbedrifter har et bevisst forhold til hvordan lederne i bedriften bidrar til kunnskapsledelse. Det er viktig at toppledelsene har forankret en kunnskapsstrategi, og legger til rette for kunnskapsledelse i organisasjonen.

Irgens definerer kunnskapsledelse som *ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap* (Irgens 2011:124). Han trekker også frem problemstillingen om det i det hele tatt er mulig å lede slike prosesser. Hvilket syn man har på kunnskap vil også påvirke hvordan man kan anvende kunnskapsledelse i en organisasjon. Jeg vil videre se på hvordan ulike typer kunnskap og kunnskapssyn defineres, for å ha et grunnlag for hvordan dette påvirker kunnskapsdeling.

2.2 Kunnskapstyper

2.2.1 Noen grunnleggende definisjoner på kunnskap

Hislop (2013) deler opp forståelsen av kunnskap i tre grupperinger innen kunnskapsutviklingsteorien. Det samme gjør von Krogh et al. (2005) som samtidig hevder at *kunnskap er noe ustadig, og den kan få mange forskjellige uttrykk i en organisasjon* (von Krogh et al. 2005:20). *Generelt er kunnskap et resultat av læringsprosesser. Dette gir en oppfattelse om at kunnskap er det best mulige hjelpemiddel man har. For denne kunnskapsoppfatningen er det begrunnelsesprosessen som er avgjørende* (Westeren 2013:15).

Den første definisjonen er at kunnskap er berettiget sann kunnskap, basert på direkte erfaring. Videre er kunnskap definert som muligheten til å definere og forstå situasjoner, og handle deretter. Til sist er det definisjonen om taus og eksplisitt kunnskap (Hislop 2013). Skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap er et gjentagende tema innen kunnskapsteorien. Begrepet taus kunnskap ble opprinnelig introdusert av Polanyi på 60-tallet, med utgangspunkt i sitatet *"We know more than we can tell"* (Westeren 2013:15). Begrepet taus kunnskap har fått mye oppmerksomhet innen ledelse og organisatorisk kunnskapsdelingssammenheng (Siggaard Jensen et al. 2004). Polanyi la grunnlaget for mange videre arbeider innen kunnskapsbegrepet og omforming av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Hislop (2013) viser til den tradisjonelle diskusjonen mellom de to begrepene taus og eksplisitt kunnskap. Der taus kunnskap er knyttet til aktivitet, subjektivitet og sosial setting, hvor deling er vanskelig. Når det gjelder eksplisitt kunnskap sier han at den er knyttet til hva som kan beskrives i teorier, er allmenngyldig og lett delbart. Vi kan se på denne kunnskapen både i et individuelt og et sosialt/organisatorisk perspektiv. Begrepet taus kunnskap har også fått mye kritikk, blant annet av Karl Popper med sitt positivistiske syn som mente at for å være definert som kunnskap må det være mulig å

diskutere og kritisere kunnskapen (Westeren 2013). Tsoukas var også kritisk til begrepet taus kunnskap, og mente at taus kunnskap var en nødvendig del av all kunnskap, og derfor ikke kan skilles ut som en egen form (Siggaard Jensen et al. 2004).

2.2.2 Ulike syn på kunnskapsutvikling

Læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner er et stort og komplekst felt. Jeg synes derfor det er nødvendig å se på en overordnet plassering av de ulike kunnskapssynene. Gotvassli (2011) hevder at mye av litteraturen på området i hovedsak kan todeles, og at det etter hvert også har utviklet seg en tredje vei. Den ene retningen er at kunnskap er en beholdning som individer eller grupper besitter. Dette kalles strukturperspektivet. Her er kunnskap adskilt fra mennesker, det er objektive fakta som kan måles og gis en verdi. I dette perspektivet er eksplisitt kunnskap viktigere enn taus kunnskap (Irgens 2007). Kunnskapen kan her identifiseres, behandles og spres til andre (Gotvassli 2011). Hislop (2013) presenterer dette som det objektivistiske perspektiv hvor kunnskap eksisterer løsrevet fra personer som har og bruker kunnskap, og den er eller kan gjøres eksplisitt. For å forstå hvordan kunnskapsutvikling skjer brukes en sender - mottakermodell for kunnskapsoverføring. Hislop (2013) skisserer to måter IKT kan fasilitere kunnskapsutvikling på; via å lage kunnskapsbiblioteker/søkbare arkivsystem eller lage bruksanvisninger/best practice for oppgavebasert kunnskap.

Den andre retningen har hovedfokus på at kunnskap er en prosess, hvor kunnskapsutviklingen er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner. Denne retningen tar utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet (Gotvassli 2011). Hislop (2013) er inne på dette i hans praksis-baserte perspektiv hvor han understreker at om kunnskap kodifiseres og lagres gir det ikke brukbar kunnskap, fordi den tause delen av kunnskapsprosessen ikke lar seg lagre og kodifisere.

Den "tredje vei" har røtter både innen strukturperspektivet og den sosiokulturelle perspektiver, og forsøker å bevise at det ene perspektivet ikke utelukker det andre. I tillegg inkluderes her kunnskapsutvikling gjennom intuisjon, teft og følelser (Gotvassli 2011/ Elkjaer 2004).

2.3 Verdien av kunnskapsdeling

2.3.1 Kunnskapsdeling: fra individuell læring til organisatorisk kunnskap

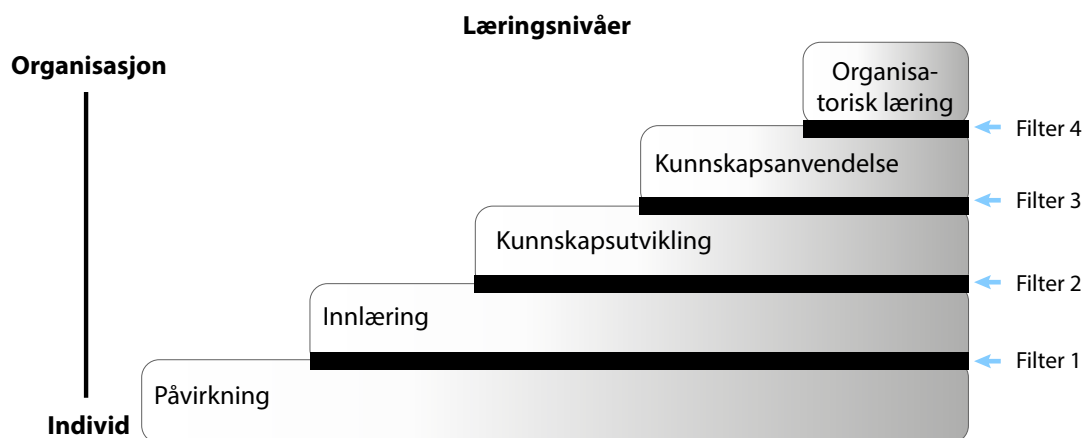
Ved å utvikle en kunnskapsdelende kultur legger man samtidig vekt på læring, og da ideelt på både individ, gruppe og organisasjonsnivå. Det er umulig å snakke om kunnskapsdeling uten å være innom læring.

Irgens (2007) hevder at som profesjonelle er vi avhengige av å lære gjennom hele vår arbeidskarriere. Han refererer til professor Thomas Shuell's definisjon av læring: *Læring er en*

vedvarende endring i atferd, eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (som referert i Irgens, 2007:47).

Læring ses ofte på som en prosess, som skjer i ulike faser. Irgens (2007) ser også på hvordan individuell læring kan utvikle seg til å bli organisatorisk læring gjennom en modell kalt femtrinnsmodellen for læringsprosessen:

Figur 1. Femtrinnsmodellen (Irgens 2007:49)



Modellen har fem trinn som består av fasene: påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring. Selv om modellen er tegnet opp som en lineær prosess betyr ikke dette at læringsprosessene nødvendigvis vil være lineær. Prosessene kan veksle mellom de ulike fasene. Og mellom hvert trinn i modellen er det filter. Irgens (2007) forklarer disse filtrene som mulige barrierer mot læring. Barrierene kan være av ulik grad: de kan ha med konteksten å gjøre, eller det kan ligge på det personlige individuelle plan. Irgens (2007) hevder at forsvar nok er den vanligste psykiske mekanismen og grunnen til at læring ikke oppstår.

2.3.2 Kompetanseplanlegging

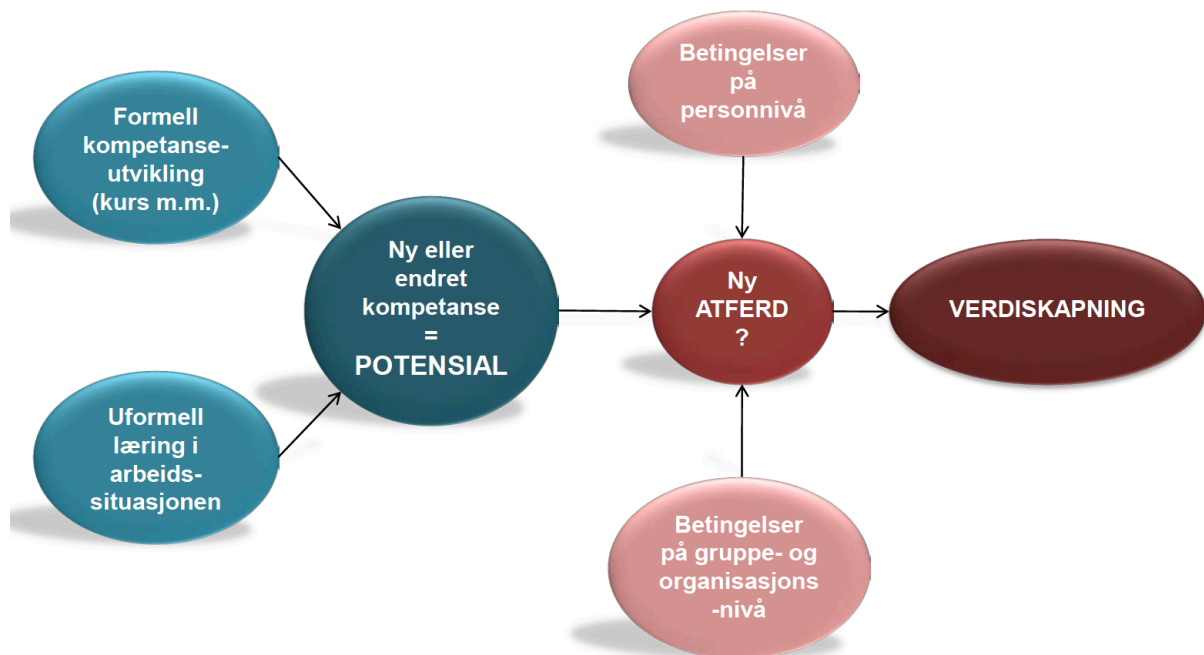
Læringsprosesser og kunnskapsutvikling står svært sentralt for å forklare og forstå hvordan bedrifters kompetanse utvikler seg (Westeren 2013). En form for læring er hvordan man evner å ta imot kunnskap. Ved endringer i etterspurt kunnskap er det enten en mulighet å kjøpe inn innleid arbeidskraft og kompetanse, eller videreutvikle egne ansatte. Bedriften må da vurdere sin strategi sett i forhold til utvikling av kjernekompetanse, og vurdere om man tror at utvikling av egen kompetanse her vil gi økt konkurransekraft i tiden fremover (Westeren 2013).

Irgens og Wennes (2011) refererer til Cohen og Levinthal som hevder at *det er de bedriftene som bruker betydelige ressurser på å utvikle, formulere og planlegge egne behov for kompetanse, i den forstand at man faktisk vet hva kunnskapen skal brukes til, som får størst nytte og inntjening av kunnskapen* (Irgens og Wennes 2011:181).

Linda Lai (2004) presenterer et rammeverk for systematisk kompetanseutvikling. Hun bruker begrepet systematisk kompetanseutvikling i forbindelse med å oppnå eller forsterke læring i organisasjoner. Ved å bruke begrepet kompetanseutvikling inkludere hun mer enn læring, det inkludere også *valg mellom, konkret utforming og gjennomføring av helhetlige tiltak som er hensiktsmessig for å dekke definerte læringsbehov* (Lai 2004:153). Læring aktiverer ikke nødvendigvis en gitt atferd. For at kompetanse skal bidra til verdiskapning må den blir brukt. En mengde mellomliggende faktorer er med å bidrar til i hvilken grad, på hvilken måte, og når læringen eventuelt utløser endret atferd. *Anvendelse av kompetanse avhenger av både individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser* (Lai 2004:155). Læring kan skje på ulike måter, og i ulike former. Eksempelvis kan læring oppstå på ulike måter på individnivå og i en organisatorisk kontekst. Lai skiller mellom uformell og formell læring og kompetanseutvikling. *Uformell læring er implisitt og finner sted uten at den lærende har spesifikke læringsmål eller er bevisst den læring som skjer* (Lai 2004:155). Lai refererer til Moxnes når hun omtaler denne formen for hverdags- eller erfaringslæring. Formell læring derimot forgår via planlagte læringstiltak, som ved for eksempel kurs, videreutdanning eller interne utviklingstiltak.

Modellen nedenfor illustrerer overordnet gangen fra kompetanseutvikling til verdiskapning. Den viser hvordan læring i form av formell kompetanseutvikling eller uformell læring gir ny eller endret kompetanse som gir et mulig potensiale til ny atferd. Om denne atferden realiseres avhenger om betingelser på person-, gruppe- eller organisasjonsnivå blir oppfylt. Dersom ny atferd realiseres har det skjedd en verdiskapning.

Figur 2. Fra kompetanseutvikling til verdiskapning (Lai 2011)



Læringen i alle disse ulike formene skjer i en organisatorisk sammenheng. Hvordan læring og kunnskapsdeling kan forsterkes kan påvirkes av ulike belønnings- og insentivsystemer, som jeg nå skal se nærmere på.

2.3.3 Belønning og organisasjonsform

Kunnskapsdeling er mer komplekst enn instruksjoner og prosedyrer (Siggaard Jensen et al. 2004). Christensen (2005) forklarer hvordan ulike modeller for utveksling har ulike former for gjensidighet og belønning. Organisasjoner styres av sin sosiale og kulturelle forståelse som blant annet inkluderer normer, tradisjoner og regler. Hvordan organisasjonen balanserer forholdet mellom sender og mottaker, eller det gjensidige avhengighetsforholdet forklarer Christensen (2005) i denne modellen inspirert av Ouchi (egen oversettelse).

Tabell 1. Tre delingsmodeller (Christensen 2005:10, egen oversettelse)

Delingsmodell	Organisasjonsform	Virkemiddel	Forventet oppførsel
Økonomisk deling	Kontrakt, marked	Pris	Opportunisme og egeninteresse
Organisatorisk deling	Byråkrati	Regler	Lydighet
Sosial deling	Gruppe, avdeling, samfunn	Tillit (uspesifisert forpliktelse)	Gruppetilhørighet

Modellen forklarer på en enkel måte disse tre ulike belønningsretningene:

- 1) Å belønne deling økonomisk kan føre til opportunisme, og krever mye overvåkning og nøye kontrakter.
- 2) Organisatorisk deling gir mer formell kompensasjon som for eksempel "månedens ansatt" eller ulike slag av intern status.
- 3) Sosial deling foregår gjerne i mer tradisjonelle grupper.

De største barrierene for økonomisk og organisatorisk deling er gjerne egeninteresse og opportunisme. Men barrierene for sosial deling er generøsitet, tillit og tilhørighet (Christensen 2005).

Organisasjoner består gjerne av både formelle og uformelle strukturer som balanserer hvordan kunnskap både deles og mottas (Christensen 2005:13). Hver struktur har sin særegne hensikt og retning på hvordan den fungerer. Alle formelle organisasjoner har mer uformelle undergrupper men også flere ulike strukturer på ulike nivåer, som: avdelinger, prosjektteam, yrkesgrupper, uformelle nettverk etc. (Christensen 2005).

Det kan være vanskelig å dokumentere positive resultater fra kunnskapsdelingsverktøy og filosofier. Er målet å oppnå ny kunnskap eller eksisterende kunnskap? I forhold til deling av eksisterende kunnskap fokuseres det ofte på "best practice" for mest effektiv bruk av individuell og organisatorisk kunnskap. Hvor fokuset er hvordan løse spesifikke oppgaver bedre, raskere og billigere enn de ellers ville vært løst (Christensen 2005).

Noe av det viktigste innen kunnskapsdeling er antatt å være å skape en kunnskapsdelende kultur. Kunnskapsledere kan etableres med ønsker om å øke effektiviteten, og der kan være et ønske om å finne ut hva som skaper og kontrollerer visse relasjoner og sosiale prosesser for å oppnå resultat. Christensen (2005) ser også på kunnskapsdeling med et skråblikk og hevder at kunnskapsdeling til tider blir sett på med et romantisk blikk. Det er mye fokus på hvordan kunnskapsdeling kan fasiliteres, men mindre fokus på kostnadene. Ved fasilitering vektlegges gjerne tillit, tillitsskapende aktiviteter, regler og tradisjoner. Men det er ikke lagt fokus på den betydelige kostnaden ved å vedlikeholde en kunnskapsdelende kultur. Christensen (2005) mener kostnadsperspektivet må trekkes frem som en del av kunnskapsdelingsdiskusjonen.

2.4 Betingelser for kunnskapsdeling

”Kunnskap er essensielt knyttet til menneskelig handling, og den kunnskapsutviklende prosessen avhenger av hvem som deltar, og hvorfor de gjør det.”

(von Krogh et al. 2005:67)

2.4.1 Fasilitering av kunnskapsdeling

Kunnskapsdeling bør ikke sammenlignes med en jevn strøm av informasjon og kunnskap fra noen utpekte avsendere, men må være en delingsprosess som skjer i interaksjon med ulike deltakere. Det er ikke nødvendigvis en lineær prosess med en tydelig sender, mottaker, beskjed og kontekst modell. En slik informasjonsprosess blir lite hensiktsmessig innen kunnskapsdeling. Her er det ikke enten snakk om å gi eller ta, men en balanse mellom disse. Christensen (2005) hevder at en stor del av forskningen innen kunnskapsdeling er utført for å forsøke å identifisere hvilke intensiver som øker den individuelle interessen for kunnskapsdeling. Et viktig moment har vist seg å være at det hjelper med en gjensidig avhengighet, at delingen går begge veier. Man både gir og får noe av verdi (Christensen 2005). Det å skape kunnskap er gjerne en skjør prosess, som er både sosial og individuell. Med ønske om å skape kunnskap må medarbeiderne presentere, dele, forklare, overtale og ”selge inn” sine idéer og kunnskap – noe som kan oppleves nokså personlig. Siden prosessene er skjøre er det viktig at de understøttes av flere aktiviteter som hjelper prosessene videre, selv om det oppstår hindringer på veien. Prosessen trenger en støttende visjon, funksjonell struktur og fri og utvungen dialog (von Krogh et al. 2005).

Von Krogh et al. (2005) trekker frem viktigheten av kultivering og å legge til rette for kunnskapsutvikling. De trekker frem fem viktig kunnskapshjelpere som kan bidra til kunnskapsdeling og utvikling:

- 1) å formulere en kunnskapsvisjon
- 2) å lede samtaler

- 3) å mobilisere kunnskapsaktivister
- 4) å skape den riktige konteksten
- 5) å gjøre den lokale kunnskapen global (hvor de legger vekt på at kunnskapen skal kunne spres over mange nivåer i organisasjonen)

Å skape den riktige konteksten, som nevnt i punkt fire, er særlig viktig i en regionalt spredd organisasjon. Kunnskapsdeling skjer i ulike kontekster, og konteksten kan ha stor påvirkning på kunnskapsdelingen. Irgens (2007) forklarer kontekst som situasjonene og forholdene vi befinner oss i. All kunnskap er kontekstavhengig. En organisasjonskontekst kan være for eksempel fysisk, virtuell eller mental, eller alle tre samlet (von Krogh et al. 2005).

Misforståelser oppstår for eksempel mye lettere via teknologiske kommunikasjonsformer enn når vi møtes ansikt til ansikt. Teknologiske kommunikasjonsformer gjør det også lettere å skjule seg bak anonymiteten som distansen og teknologien skaper. Det er åpenbart, men å snakke med kolleger via datanettverk er ikke det samme som det sosiale dagligdagse nettverket (Irgens 2007). Avstand kan ha stor påvirkning på kunnskapsutviklingen, *avstand skaper grobunn for misforståelser og muligheter for at vi reduserer "den annen" til et objekt eller en mottaker* (Irgens 2007:214).

Von Krogh et al. (2005) poengterer at kunnskap er både kontekstavhengig og relasjonell. De hevder at det er bare gjennom gode relasjoner at vellykket utvikling av taus kunnskap kan skje, at kunnskapen kan tilgjengeliggjøres for et større antall og utvikle et skapende arbeidsmiljø. Jeg vil derfor videre se på relasjonenes påvirkning.

2.4.2 Relasjoner

For at kunnskapsutvikling skal skje er relasjonene avgjørende i en organisasjon (von Krogh et al. 2005, Moxnes 2000, Irgens 2007). I "knowledge managements" sine tidlige dager (på 90-tallet) hadde faget stort fokus på informasjonsteknologi. I dag er informasjonsteknologi fortsatt viktig for kunnskapsledelse, men slike systemer blir i dag sett på som å ha begrenset verdi når det handler om å legge til rette for engasjement i arbeidet, kunnskapsdeling, diskusjoner og å fungere som en kunnskapsbase. Von Krogh et al. (2005) hevder at *de menneskelige ferdighetene som driver kunnskapsutvikling, henger tettere sammen med relasjoner og samfunnsutvikling enn med databaser, og selskaper må investere i opplæring som legger vekt på kunnskap knyttet til menneskelige følelser og sosial interaksjon* (von Krogh et al. 2005:44).

For å skape et miljø med fokus på deling er det viktig å stimulere til nærhet og emosjonell kontakt, et romslig fellesskap som er varmt og imøtekommende, og som tillater selvtillit. Behovet for kunnskapsdeling og miljøet må være tilpasset hverandre (Moxnes 2000). Omsorgsnivået i organisasjonen trekkes frem som særdeles viktig. Von Krogh et al. (2005) forklarer hva de mener med omsorg i forbindelse med kunnskapsutvikling i organisasjoner gjennom disse fem dimensjonene: gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse. De hevder at omsorg beskriver relasjoner som

virker positivt på kunnskapsutvikling (von Krogh et al. 2005). Konstruktive og støttende relasjoner gjør kunnskapsdeling lettere. Det er viktig med gjensidig tillit for å skape rom for ærlige diskusjoner. Tillit fremmer samarbeid, og er viktig for å skape en kunnskapsutviklende kontekst i organisasjoner. Tillit kan opparbeides via å være tydelig på egne verdier og retningslinjer for egen atferd. Konsistens mellom ord og handling skaper tillit. Det er gjennom våre handlinger at tillit bygges opp, eller brytes ned. (Irgens 2007).

Ulike handlingstyper i organisasjoner kan være støttende eller konkurrerende. *Et ekstremt konkurrerende arbeidsmiljø er med andre ord så langt du kan komme fra en kunnskapsutviklende kontekst* (von Krogh et al. 2005:65). I en organisasjon med høy omsorg skapes kunnskap gjennom en prosess der enkeltindividet skjenker sin innsikt. Mens i en organisasjon med en sterkt konkurrerende kontekst griper ansatte kunnskapen og hindre kunnskapsutviklingen – som ofte skjer ved at man utveksler. Selv om dette er opplagt er det få selskaper som i dag prioriterer det å utvikle gode relasjoner. Von Krogh et al. (2005) mener at ledere i dag må sette omsorg i bedriften som sitt hovedfokus.

2.4.3 Kultur

Kulturbegrepet blir i dag brukt nokså generelt for å forklare ulike grupper menneskers ulike livsformer. En organisasjon kan ses på som et minisamfunn som har en egen kultur med sine egne subkulturmønstre (Morgan 2004). Man kan på en enkel måte forklare organisasjonskulturen som en måte å oppleve verden på. Det vil si den interne verden som man opplever innenfor en organisasjon eller en gruppe (Bakka et al. 2004).

Organisasjonskulturen bygger på delte antagelser, erfaringer og forenklinger som kan være ubevisste for den enkelte. Det kan utvikle seg en felles kultur for hvordan arbeidsoppgaver og utfordringer blir håndtert (Irgens 2007).

I en organisasjon kan det også oppstå såkalte subkulturer. Det betyr at det i en organisasjon kan eksistere flere ulike organisasjonskulturer, med blant annet ulike normer og verdier (Irgens 2007). Dette oppstår gjerne når grupper med helt ulike yrkesmessige holdninger er avhengige av hverandre. Splittende lojalitet kan være en av grunnen til at det vokser frem slike delkulturer (Morgan 2004).

For å bygge et fellesskap må der være en interesse for at fellesskapet skal eksistere. Å se seg selv som en del av et større fellesskap, å sammen jobbe mot et felles mål motiverer for kunnskapsdeling. Irgens (2007) trekker frem betydningen av kollektivets etos, kulturens særpreg. For å utvikle et fellesskapsetos presenterer Irgens disse sju budene:

- 1) Som yrkesutøver må man være bevisst at man er representant for både individuelle og kollektive verdier ovenfor brukeren.
- 2) Som yrkesutøver må man vurdere hvordan man i praksis kommuniserer gjennom handlinger de kollektive verdiene man forventes å representere.
- 3) Så langt det er mulig bør en enes om hovedlinjene i et felles verdigrunnlag og normsett, slik at man kan vurdere egen praksis opp mot dette.

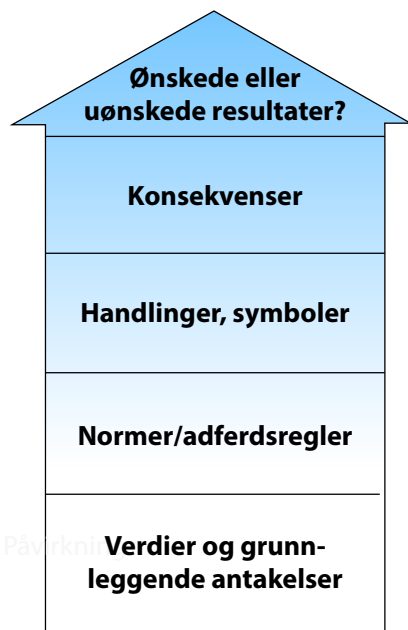
- 4) Verdisettet bør kontinuerlig evalueres og eventuelt justeres opp mot erfaringer fra praktiske handlinger.
 - 5) Det må være rom for kontinuerlig systematisk refleksjon og dialog rundt egen praksis både på individ- og gruppenivå.
 - 6) Det må tilrettelegges for planlegging og evaluering i fellesskap, samt det å praktisk arbeide sammen.
 - 7) Ledere må følge opp sine medarbeidere på en reflekterende og lærende måte, og være bevisst sin rolle som rollemodeller.
- (Irgens 2007)

For å forstå en organisasjonskultur må man se dypere enn de formelle og offisielle sidene til en organisasjon. Som nevnt i bud 1 ovenfor er bevissthet rundt egne og fellesskapets verdier viktig.

” Vi trenger verdier som på den ene siden forteller oss hva som er rett og galt, og som på den andre siden forenkler vår virkelighet og skaper følelsen av orden og oversikt.”
(Irgens 2007:81)

En verdi er en overbevisning om at enkelte atferdsmåter, tilstander eller resultater er mer viktig og riktig enn andre. I en omskiftelig verden og hverdag er det en fordel å ha kjennskap til egne verdier, og også organisasjonens verdier. Verdiene våre ligger til grunn for våre valg og handlinger, de er styrende for vår atferd. Ved å få innsikt i egne verdier får man større innsikt i egen handlemåte og reaksjonsmønster (Irgens 2007). Om man ser dette i sammenheng med en organisasjons verdier gir det verdisetet mer relevans, dersom det da blir adoptert på det individuelle nivået. Dersom man ønsker å fremme kunnskapsdeling er det viktig at man tydelig innfører og har fokus på verdien av dette, siden verdiene våre virker styrende på vår atferd, og dette er en ønsket atferd. Godt innarbeidede verdier på individuelt nivå kan bidra med å styre våre handlinger mer enn vi kan være klar over selv (ibid.). Dette gjelder ikke kun på individnivå, men også i organisasjonslivet. Å være bevisst sitt eget verdigrunnlag gir en trygghet og en fast grunnmur. Verdiene finner vi igjen nederst i Irgens organisasjonskulturmodell.

Figur 3. Organisasjonskulturmodell (Irgens 2007:167)



Modellen kan benyttes som et analyseverktøy for å forstå en organisasjons kultur. Denne modellen følges ikke nødvendigvis slik den her er visst i en lineær rekkefølge. En kultur kan utvikles også med påvirkning fra toppen av modellen.

Kulturen påvirker mange deler av en organisasjon, blant annet trivsel, produktivitet og økonomiske resultater. For å utvikle en kultur er det viktig at både medarbeidere og ledere sammen finner frem til hvilke verdier og normer som eksisterer, som et første steg i prosessen (Irgens 2007). Det er ikke en enkel oppgave å forstå og analysere en kultur, det krever svært mye å forstå en kultur fullt ut. Det kan derfor ofte være mer hensiktsmessig å se på et eller flere fenomener i en kultur, som for eksempel fellesskapsfølelse.

Kulturen finnes ikke først og fremst ”i” menneskenes hoder, men et sted ”mellom” hodene til en gruppe mennesker hvor virkelighetsoppfatninger og symboler blir uttrykt åpent (Alvesson 2002:15). Dersom man i organisasjoner skal jobbe med egen kultur er det viktig med en tydelig forståelse for hvilke formål kulturen skal tjene og hvilke funksjoner som bidrar til at formålet skal oppfylles (Bakka et al. 2004).

2.4.4 Motivasjon

Motivasjon betyr å bevege seg, dersom vi tar utgangspunkt i ordets latinske rot. Hjertø (2013) hevder ut fra dette at å studere motivasjon vil si å studere handling. Ordet motivasjon brukes løst i dagligtalen, og der er mange ulike meninger om ordets egentlige begrepsmessige innhold. Hjertø refererer til Power som sier *”Motivasjon er en tvetydig betegnelse. Meningen med dette ordet er bokstavelig talt hva som helst som er i stand til å bevege en handling”* (Hjertø 2013:244). Jeg forstår motivasjon slik at noen disposisjoner vil

være medfødt, og noen vil være miljøpåvirkede omstendigheter. Livserfaringer og her og nå-situasjonen påvirker (Kaufmann og Kaufmann 2009). Energi, retning og mål er tre viktige stikkord som kan beskrive motivasjon (Hjertø 2013).

Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon. Hjertø (2013) assosierer indrestyrt motivasjon med motiv-som-drivkraft og ytrestyrt motivasjon med motiv-som-mål. Indre motivasjon ses gjerne på som individuelt. Men det kan også utvikles i team. Det dreier seg da om å utvikle en kultur som støtter kompetanseutvikling, tilhørighet og autonomi (ibid.). Det eksisterer fortsatt en stor tro på økonomiske insitamenter for individuell motivasjon. Alvesson (2011) hevder at praksis viser at i mange situasjoner har dette sterke begrensninger. Det er den indre motivasjonen, altså interessen og opplevelse av mening med oppgavene, som er den positive drivkraften. Alvesson viser til Jan Wallander som skriver:

“Å påvirke menneskers ytre atferd er ofte ikke spesielt vanskelig. Derimot er det ikke sikkert at en endring i ytre atferd også er en endring i indre atferd, det vil si at vedkommende ikke bare agerer slik man vil, men også ønsker å agere på den måten. Det er først når man kommer dit, at man virkelig har lykket.” (Alvesson 2011)

Indre motivasjon kommer som nevnt innenfra, og handler om interesse og pasjon for arbeidet det er snakk om. En ser arbeidsoppgaven i seg selv som en motivasjonsfaktor. Christensen (2005) forklarer indre motivasjon med at den er:

- utviklende og stimulerende
- basert på autonomi med lite press fra andre
- basert på et ønske om å oppnå selvbekreftelse
- basert på et ønske om å få bekreftelse fra andre og å oppnå status
- utviklende for egenskaper og kompetanse

Oppsummert vil jeg hevde at indre motivasjon er basert på egne opplevelser, utvikling og sosial status.

Ytre motivasjon er kort forklart straff eller belønning, hvor den vanligste motivasjonen som anvendes er penger (Amabile 1998). Dette er kostbart og krever mer kontroll og nøye avtaler med tydelige kontrakter. Men tillit er også ressurskrevende. Om vi ser på dette for sammenligning kan det hevdes at kostnadene er mindre kontrollerbare ved tillitsbygging (Christensen 2005).

Motivasjonen for kunnskapsdeling er gjerne i samsvar med hva enn ønsker å motta. Kunnskapsdeling kan påvirkes av blant annet forventinger og utførte belønninger. Det være seg kunnskap, finansielle belønninger eller takknemlighet. Incentiver er gjerne instrumenter i motivasjonsprosessen. Det å få noe i retur for kunnskapen som deles engasjerer til større motivasjon. Christensen (2005) ser på hvordan kunnskapsdeling kan motiveres, og deler dette opp i 4 ulike belønningspunkter:

- eksterne belønninger

- interne belønninger
- finansielle utvekslinger
- sosiale utvekslinger

Oppportunisme i kunnskapsdeling skaper lite motivasjon. Egeninteresse kan føre til at kunnskapen ses på som et "salgbart" produkt, og deles dermed opp i kalkulerte kvanti. Men med et mer raust utgangspunkt er ikke nødvendigvis delingsprosessen enklere. Prosessen er annerledes om den har utgangspunkt som enten opportunisme eller raushet. Ved raushet er der gjerne mer fokus på gjensidig avhengighet og sosial belønning. Annerkjennelse og sosial belønning vil ikke være oppnåelig på samme måte ved opportunistiske handlingsmetoder (Christensen 2005).

Ved å fokusere på insentiver kan sosial kontroll eller autoritet fra ledelsen bli bærende. Siden kunnskapsdeling kan bygge på ulike modeller for utveksling kan det også være ulike balanser av belønning som: penger, bonus-ordninger, organisasjons-effektivitet, forfremmelser, sosial belønning og uformell annerkjennelse (ibid.).

Motivasjon har mange hemmende og fremmende faktorer. Everett og Furseth (2008) poengterer viktigheten med å lage en konkret plan som motivasjonsfaktor. For å motivere hverandre og føle en ekstra forpliktelse i forbindelse med vår egen arbeidsplan trenger vi regelmessig å evaluere hvordan vi har klart å holde oss til planen. Milepæler er viktige drivere av motivasjon ettersom de tydeliggjør hva som står på spill (Carlsen et al. 2012). En annen motivasjonsfaktor som poengteres er frihet, det vil si autonomi til å legge opp sin egen prosess innenfor avtalte rammer av forventninger og mål (Christensen 2005, Amabile 1998). Ressurser som tid og penger påvirker også den indre motivasjonen (Amabile 1998). Moxnes (2000) refererer til dårlig økonomi og tid som hemmende faktorer for motivasjon. Mens nysgjerrighet, informasjonstrang og avansementlyst kan være fremmende faktorer (ibid.).

Ledelsens oppmuntring kan gi utslag på vår indre motivasjon (Amabile 1998). På individuelt nivå må vi forsøke å oppnå best mulig kommunikasjon med våre respektive ledere. Vi kan oppmuntre hverandre som gruppe underveis, og muligens komme med andre perspektiver på hvordan hverandres oppgaver kan vinkles i nyttige retninger i forhold til arbeidspraksis (ibid.). Amabile (1998) mener oppbyggingen av et kompetent team som fremhever ønskede kvaliteter er svært viktig for motivasjonen. For å bli et kompetent team, er det viktig at vi kjenner hverandres faglige styrker, praktiserer aktiv lytting og har respekt for at vi er forskjellige. Den enkelte må også være villig til å støtte kolleger gjennom tunge perioder og tilbakegang, samt se og respektere kollegenes styrker og perspektiv. Amabile (1998) trekker også frem støtte fra organisasjonen som viktig for vår indre motivasjon.

2.5 Hemmere og fremmere for læring

Moxnes (2000) har forsket på hemmende og fremmende faktorer for læring i organisasjoner. Han analyserer ut fra de tre ulike områdene: det organisatoriske, det mellommenneskelige og det personlige, og hevder at alle områdene er av avgjørende betydning for hvordan en læringsprosess utvikler seg i et arbeidsmiljø. Forholdene må legges til rette på alle de tre nivåene for at en god læringsprosess skal kunne utvikle seg. Innen hvert av de tre områdene er det en rekke faktorer som kan påvirke læringen på både positive og negative måter. Moxnes (2000) viser til et case hvor målet var å få i gang en læringsprosess som kunne føre til bedre kontroll over en produksjonsprosess. Forskerne i dette prosjektet fant ut av kunnskapsdelingen hadde sviktet, at viktig læring ikke hadde blitt delt mellom medarbeiderne i bedriften. Moxnes henviser til forskerne og si at de *hevder at mangelen på læring ikke kan tilskrives en passiv holdning, eller usikkerhetsfølelse, men at systemet selv ikke oppmuntret dem til å dele sine selververvede kunnskap med andre, da de ikke betraktet seg selv som en integrert del av en gruppe med felles interesser* (Moxnes 2000:123). Med utgangspunkt i dette caset har Moxnes belyst ulike påvirkningsfaktorer inne de tre ulike områdene, som her er satt opp i en tabell.

Tabell 2. Faktorer som fremmer og hemmer utviklingen av menneskelige ressurser (Moxnes 2000:164)

FAKTOR	FREMMEDE	HEMMEDE
<i>Det personlige området</i>		
Selvbildet Angst Trygghet Psykologisk behov "Alder" Motivasjon Grunnleggende holdninger	"Lærling" Angsttoleranse Trygghet i seg selv Behov for vekst Behov for eksperimentering Være "ung" Nysgjerrighet Informasjonstrang Avansementslyst "Egen lykkes smed"	"Yrkesutøver" Frykt for angst Trygghet pga. selvforsvar Behov for trygghet Behov for struktur Være "voksen" Dårlig økonomi Dårlig tid Dårlige erfaringer fra egen skolegang Skjebnetro
<i>Det mellommenneskelige området</i>		
Arbeidsgruppen Feedback Normer Nærmest over-ordnet	Åpen tone Delvis selvstyre Aksepterende og trygt klima Kunnskap om resultatet Konstruktiv informasjon Personlig feedback Positive forventninger Vekt på nytenkning og kreativitet Tillater avvikende og "rar" atferd Belønner og oppmuntrer Anerkjenner	Manglende innflytelse Frykt for tap av status, inntekt, stilling etc. Frykt for endringer i forholdet til andre Negativ feedback (?) Skyld-delegering Klandring Negative forventninger Bevarende og beskyttende regler God takt og tone i form av spillatferd Er likegyldig Kritiserer
<i>Det organisatoriske området</i>		
Struktur Belønningssystemet Bedriftsledelsen Organisasjonsform Atmosfære Filosofi Innflytelse Kommunikasjon	Fleksibelt system Fast lønn Avansementsmuligheter Informasjonssøkende Ekstern og intern konsultasjon Synergisk Innovativ Organisk Individsentrert Personlig Samarbeid Frigjøring Ifølge kompetanse Desentralisert Åpen Flerveis	Rigid system Akkord Ingen avansementsmuligheter Motstand mot informasjon Sosiale avverger mot innsikt Byråkratisk Statisk Mekanisk Administrasjonssentrert Upersonlig Rivalisering Kontroll Ifølge formell status Sentralisert Lukket Enveis

Denne oversikten inneholder ikke en komplett liste. Det fins mange flere hemmende og fremmende krefter i en læringsprosess, men dette er noen faktorer som står sentralt. Samspillet mellom arbeidstaker og miljø har en stor betydning. Kunnskapsdeling er en felles læringsprosess. Opplæring og læring kan ikke tvinges på et menneske. Hvert enkelt deltaker må føle egen hensikt med å delta. De må gjøre det fordi det for dem oppleves som viktig, at det er noe de ønsker skal skje og at det skjer i fellesskap med mennesker de ønsker å samarbeide med. Moxnes refererer til forskning som viser at de rent mellommenneskelige forhold er de mest avgjørende, så kommer folks personlighet og til sist forhold til organisasjonens struktur (Moxnes 2000).

2.5.1 Barrierer for kunnskapsdeling

Kunnskapsdeling skjer ikke av seg selv. Det kommer ikke like lett for alle mennesker, og kommer ikke nødvendigvis av seg selv i grupper. Det kan være like mange barrierer for kunnskapsdeling som det er individuelle interesser. Christensen (2005) trekker i hovedsak frem tre grunner for barrierer:

1) Sosial struktur: Individuell oppførsel er ofte forventet å være søkende etter egne interesser og opportunistiske. Det er også viktig å være klar over at mye forskning viser at folk ikke nødvendigvis er opportunistiske, men ønsker å hjelpe.

2) Kunnskapens form: Ulike definisjoner på kunnskap kan skape barrierer for deling. Her kommer diskusjoner på hvilken form kunnskapen skal ta frem; er den organisatorisk, individuell, taus eller eksplisitt? Kunnskap eksisterer i individer, men også i organisasjoner, rutiner, skrevet ned, i avdelinger og grupper osv.

3) Strukturelle grunner: Eksempelvis som å ikke vite hvor kunnskapen og kompetansen befinner seg, eller ikke ha tid til å dele kunnskapen. Grunnene her skyldes ikke ignoranse men liten oversikt eller muligheter. Det er viktig at organisasjonene gir kunnskapsdelingssupport som for eksempel enkle strukturerte databaser, åpne lokaler og sosiale tillitsskapende møtepunkt (Christensen 2005).

Davenport & Prusak er ansett å være blant klassikerne innen kunnskapsdeling, og har rettet seg mer inn mot deling av praktiske erfaring. Som analytikere med fokus på praksis i store virksomheter har de kategorisert en rekke barrierer eller spenninger i virksomheter som kan hindre kunnskapsdeling (Siggaard Jensen et al. 2004). Her er noen av barrierene de nevner:

- *mangel på tillit*
- *mangel på tid til kunnskapsoverføring*
- *mangel på tid og "kapasitet til å forstå og bruke kunnskapen" hos mottakeren*
- *mangel på "eierskap", holdninger som at "dette gjelder ikke oss men dem"*
- *intoleranse for feil og eller behov for hjelp* (Siggaard Jensen et al. 2004:46).

Mange av disse barrierene kan også diskuteres opp mot fraskrivning av personlig ansvar for organisatorisk kunnskapsdeling. *Davenport & Prusak setter fingeren på en del barrierer som er knyttet opp imot en god virksomhetskultur* (Siggaard Jensen et al. 2004:46).

Siggaard Jensen et al. (2004) presenterer også Davenport & Prusak sine mulige løsninger for slik barriere. De trekker frem blant annet å skape tillit blant medlemmene i gruppen, felles plattformer, legge til rette for at de ansatte får tid og plass for læring i hverdagen, oppmuntre til ikke-hierarkisk tilgang til kunnskap, skape aksept og belønne kreative feil og samarbeid. Samt påse at man ikke taper status med å ikke vite alt (Siggaard Jensen et al. 2004).

Von Krogh et al. (2005) trekker også frem at likhetssamfunnet legger til rette for kunnskap, samtidig som at dette kan trekke frem utfordringer. *Som for eksempel Janteloven, som er likhetsmedaljens baksiden* (von Krogh et al. 2005:11).

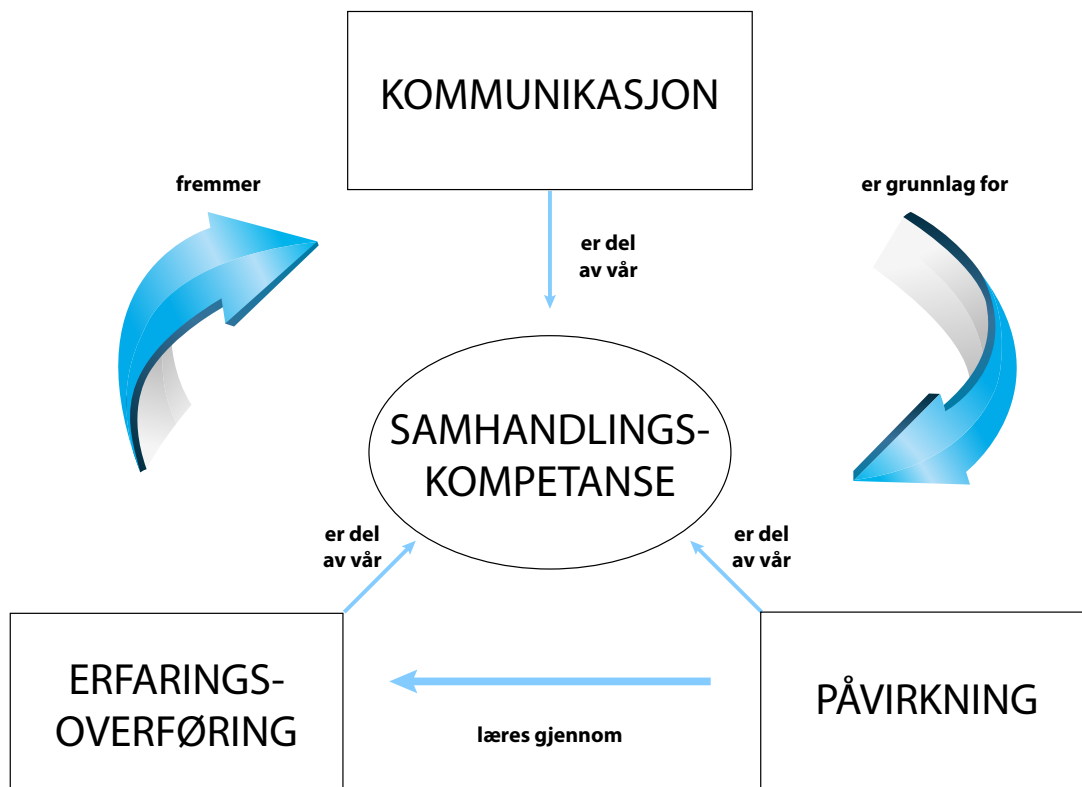
2.6 Samhandling

Når man jobber i en kunnskapsvirksomhet er det en fare for at man som kunnskapsarbeider kan bli for mye "solospiller". I organisasjoner er det like så viktig med individuelle som kollektive ferdigheter. Derfor vil jeg her se på samhandlingskompetanse.

2.6.1 Samhandlingskompetansen

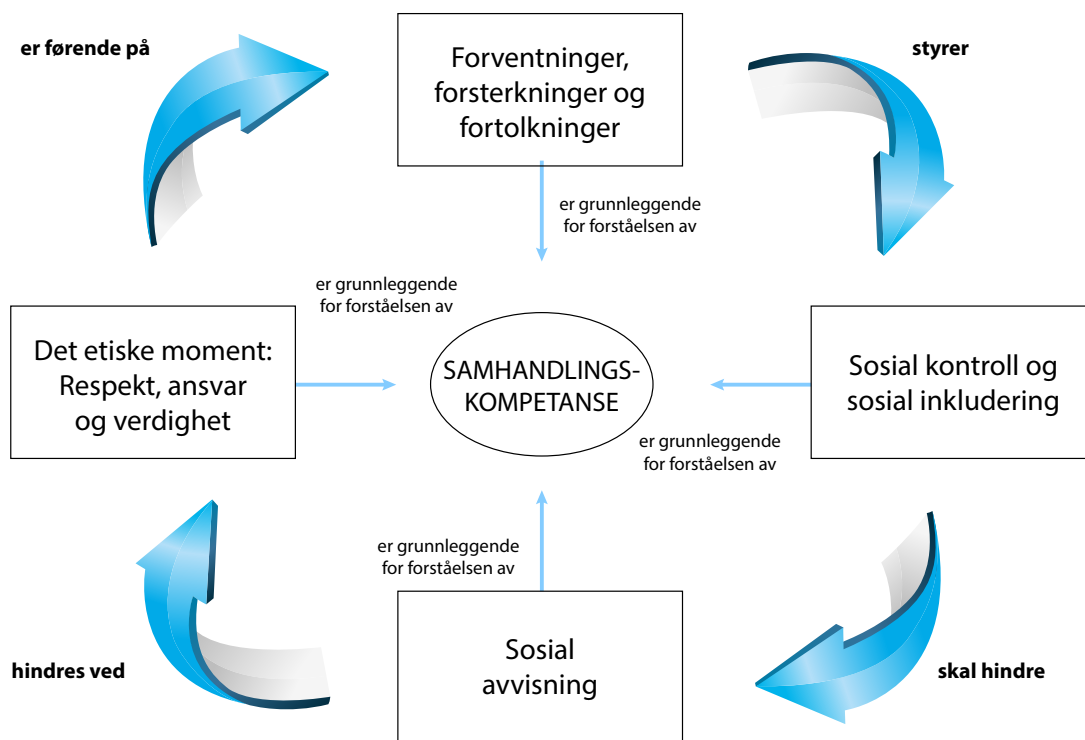
I dagens kunnskapssamfunn blir det fokusert mer og mer på samhandlingskompetanse. *Kommunikasjon, påvirkning og erfaringsoverføring er grunnleggende sosiale mekanismer knyttet til vår samhandlingskompetanse* (Johannessen og Olsen 2008:155). Ny teknologi, nye organisasjonsformer, sammenslåinger, større enheter og nye ledelsesmodeller skaper store endringer i dagens samfunn. Dette medfører et økende behov for samhandling fordi vi kontinuerlig forsøker å tilpasse oss den omverden vi er en del av (ibid.). Samhandling har selvsagt mange fasetter, men de fleste kan systematiseres under kommunikasjon, påvirkning og erfaringsoverføring, som illustrert her:

Figur 4. Samhandlingskompetanse (Johannessen og Olsen 2008:157)



Organisasjonskulturen er et eksempel som kommer til uttrykk i alle disse stadiene. Emosjoner kommer også til uttrykk sammen med disse elementene, og særlig ved kommunikasjon. Samhandlingskompetansen innehar sterke kontrollmekanismer. Dersom vi ser frykt for sosial avvisning som en grunnleggende drivkraft i samhandlingsprosessen, kan kommunikasjon, påvirkning og erfaringsoverføring ses på både som sosiale kontrollmekanismer og mekanismer for sosial inkludering. *Respekt, ansvar og den andres verdighet blir dermed den etiske siden av samhandlingskompetansen. Å frakoble samhandlingskompetansen fra det etiske moment er det samme som å gjøre mennesker til blinde maskiner* (Johannessen og Olsen 2008:158). Johannessen og Olsen illustrerer de mest grunnleggende elementene i samhandlingskompetansen slik:

Figur 5. De grunnleggende element i samhandlingskompetanse (Johannessen og Olsen 2008:159)



Utvikling av samhandlingskompetanse kan forstås som læring av hvilke grenser vi forholder oss til og som eksisterer i den konteksten vi befinner oss i. Forventninger er grunnleggende styrings- og kontrollmekanismer (ibid.). *Når forventninger om hvordan andre skal oppføre seg ikke lenger bare stilles av enkelte personer, men er noe som en hel organisasjon eller arbeidsplass gir uttrykk for, da kan vi snakke om en sosial norm* (Moxnes 2000:140). Tilbakemeldinger omtales av Johannessen og Olsen (2008) som de mest grunnleggende forventnings- og forsterkningsprosessene. Moxnes omtaler tilbakemeldinger som feedback. *Å lære om, av og i en gruppe kan ses på som den prosessen som åpner feedback-kanalene i gruppen* (Moxnes 2000:138). Feedback gjør gruppe medlemmene klar over hvilken betydning de har for hverandre, hvordan de kan hjelpe hverandre og lære av og med hverandre. Moxnes (2000) fremhever hvordan feedback til gruppen som helhet, sammen med konstruktiv informasjon til den enkelte, bidrar til at den enkelte gjør en god jobb. Feedback/tilbakemeldinger fører til en åpen kommunikasjon. Tilbakemeldinger er viktig for videreutvikling både på gruppe og individnivå. Like så er det viktig å poengtere at tilbakemeldingene kan være av ulike karakter, det kan skape motivasjon men det kan også skape negative konsekvenser, som ved skyld-delegering eller klandring (ibid.). I tabellen over er dette satt opp på et overordnet nivå som illustrerer at forsterkninger styrer den sosiale kontrollen og sosiale inkluderingen.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte de metodiske valgene jeg har gjort ved arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil redegjøre for hele forskningsprosessen og de refleksjoner jeg har gjort meg underveis med tanke på metodisk tilnærming.

Å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al. 2010). Vitenskapen har til hensikt å bidra med kunnskap, og denne kunnskapen bør være til å stole på og den bør være etterprøvbar. Samfunnsvitenskapelig metode presenterer retningslinjer for hvordan forskere kan gå til verks på en systematisk og grundig måte (ibid.).

”På samme måte som politiet har sine prosedyrer for å etterforske (!) og samle eventuelle bevis, er også samfunnsforskere etterforskere. De har sine metoder for å finne belegg for sine konklusjoner.”

(Johannessen et al. 2010:30)

Metode kan ses på som verktøy som benyttes for å gå frem med en forskningsoppgave, ikke bare en metodikk. Nyeng (2004) beskriver metode som en planmessig fremgangsmåte. Planen må legges ut i fra hva som skal undersøkes og hvilken problemstilling som er utgangspunktet.

Mitt mål med denne oppgaven er å få en forståelse av hvordan samarbeidet og kunnskapsdelingen utspiller seg i undersøkelsestidspunktet, og se på hvordan kulturen kan videreutvikles for å styrke kunnskapsdelingen. Å få oversikt over dagens tilstand kan gi et godt grunnlag og utgangspunkt for videre arbeid i virksomheten innen området kunnskapsdeling. Jeg ønsker å forklare og beskrive rådgivernes ulike opplevelser, som forhåpentligvis videre kan bidra til forbedringer når deres forståelse blir belyst. Dette gjør at oppgaven kan kategoriseres som en eksplorativ undersøkelse, som har som mål å identifisere interessante problemstillinger som kan ses nærmere på i framtiden (Johannessen et al. 2010). Ved å utføre et casestudie er det en viss fare for at oppgaven blir ”navlebeskuende”. Interessen min for problemstillingen oppstod opprinnelig i et tidligere arbeidsforhold. Med fokus på en regionalt spredde organisasjon er det et personlig ønske at oppgaven skal ha overførbarhet til andre regionalt spredde kunnskapsorganisasjoner og kunnskapsorganisasjoner generelt. Jeg kommer tilbake til oppgavens overførbarhet i avsnitt 3.6.1.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Som masterstudent har jeg fått anledning til å ta på meg forskerhatten. Forskere har som mål å skape innsikt og kunnskap om virkeligheten. Det er derfor nyttig å utdype forståelsen av begrepene virkelighet og kunnskap. Dette er begreper som har vært sentrale i filosofiske diskusjoner gjennom århundrer, gjerne i spørsmålsstillinger som: ”Hva er kunnskap?” og ”Hva er virkeligheten?”.

Ontologi er læren om virkeligheten, det værende - om det som er. *Ontologiske antagelser handler om hvordan vi mener verden "egentlig" er* (Irgens 2011:209). En persons ontologiske oppfatning er en forutsetning denne personen har i sin oppfatning av mennesket og den sosiale virkelighet. I samfunnsvitenskapen eksisterer det ulike ontologiske teorier. Derfor bør forskerens ontologiske forståelse synliggjøres og begrunnes, siden disse forutsetningene vil ha en betydning for undersøkelsen (Johannessen et al. 2010).

Erkjennelseslæren er læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse. Enhver forsker bygger sin forståelse rundt sin epistemologi, det vil si sitt syn på hvilken kunnskap som er mulig og relevant (Nyeng 2010). Ingen møter verden forventningsløst, derfor vil både den faglige og personlige bakgrunnen vår være en del av prosessen med å utvikle kunnskap. En forsker vil ha visse forutsetninger i forhold til egne perspektiver innen ontologi og epistemologi, og også ulike faglige perspektiver (Johannessen et al. 2010).

Begge begrepene, ontologi og epistemologi, kan betraktes innen et objektivistisk eller subjektivistisk perspektiv (Coghlan & Brannick 2010). De to hovedtradisjonene innen menneskevitenskapelig forskning er positivismen - med et objektivt virkelighetssyn, og hermeneutikken - med et subjektivt og sosialt konstruert virkelighetssyn. Idealet innen positivismen er å holde seg til målbare fakta for dermed å avdekke generelle fenomener som kan være grunnlag for utvikling av teorier. Hermeneutikken har en fortolkende tilnærming, som ønsker å utvikle en forståelse av meninger i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter (Nyeng 2010). Både mål og metode er forskjellig innen disse to tradisjonene. Ved å oppsummere disse to retningene i grove trekk er det tydelig å se hvordan de tilnærmer seg den sosiale virkelighet på helt ulike måter. I følge Nyeng kan de vesentlige vitenskapsteoretiske forskjellene mellom disse to hovedtilnærmingene oppsummeres slik:

Tabell 3. Sammenligning av hovedtrekk innen positivisme og hermeneutikk (Nyeng 2010:67)

	POSITIVISTISK	HERMENEUTISK
Virkelighetssyn	Objektiv / Håndgripelig / Én	Sosialt konstruert
Menneskesyn	Behavioristisk / Kognitivistisk	Meningsbærer
Forskningsmål	Lovmessig forklaring, Prediksjon	Forståelse
Kunnskap	Kumulativ / Ikke tidsbunden	Kontekstavhengig / Foreløpig
Syn på kausalitet	Virkelig(e) årsak(er)	Mange formende hendelser
Forskningssituasjonen	Objektivitet; Skille mellom forsker og objekt	Interaktivitet; forsker som del av den helhet som studeres

Det hermeneutiske fokuset er på forståelse som en prosess, hvor erkjennelsen gradvis vokser frem. Hvor *helheten må forstås i lys av delene, og delene må forstås i lys av (en stadig bedre forståelse av) helheten* (Nyeng 2010:73). I analysen i denne oppgaven ser jeg på kunnskapsdelingen som en felles læringsprosess. Jeg presenterer funnene ut fra tre nivåer: det organisatoriske, det mellommenneskelige og det personlige. Her har det vært meningsfullt

å systematisere funn innen disse tre nivåene og se på det som ulike deler som gjensidig påvirker den totale helheten.

Selv om jeg i oppgaven trekker frem noen hovedfunn er ikke målet å trekke frem noen lovmessige forklaringer, som ville vært idealet i en positivistisk undersøkelse. Ønsket er å få en forståelse av de individuelle handlingene, sosiale relasjonene og organisasjonen som har en innvirkning på kunnskapsdelingen. Med en problemstilling med fokus på blant annet kultur er jeg opptatt av den sosialt konstruerte virkeligheten. Jeg ser på kunnskapsdelingen som en kontekstavhengig bevegelig prosess. Kunnskapsdeling er i likhet med kunnskapsutvikling: kontekstavhengig, relasjonell og skapes i sosiale interaksjoner (von Krogh et al. 2005)

Sosialkonstruktivisme brukes som betegnelse på perspektivet *hvor man betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelsene de har og situasjonen de befinner seg i* (Tjora 2015).

Mitt vitenskapelige ståsted innenfor samfunnsvitenskapen er basert på en ontologisk antagelse om at verden er sosialt, kulturelt og kontekstuel konstruert. For denne oppgaven betyr det at jeg innehar et prosessuelt og sosialkonstruktivistisk perspektiv.

Med forståelse for disse begrepene belyst i dette avsnittet og en forklaring at eget vitenskapelig ståsted vil jeg videre gå i dybden på egen forskningsprosess, for både å forklare min forståelseshorisont og belyse prosessen jeg har gjennomført.

3.2 Valg av forskningsdesign

Ved en masteroppgave skal det gjennomføres en undersøkelse, et forskningsarbeid. I en tidlig fase av oppgaven planla jeg hva og hvem som skulle undersøkes, og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Dette kan enkelt fortalt betegnes som undersøkelsens forskningsdesign. Et forskningsdesign er forskerens overordnede plan for hvordan å få svar på problemstillingene eller eventuelt testet ut hypoteser (Thagaard 2009, Johannessen et al. 2010). Begrepet forskningsdesign brukes ikke entydig. Lerdal (2009) hevder at det er et overordnet samlebegrep på gjennomføringen av forskningsopplegget, og at ulike forskningsdesign bygger på ulike forskningstradisjoner. Noen henviser til den overordnede hensikten med studien, som for eksempel et beskrivende, utforskende eller forklarende design. Andre angir den filosofiske tilnærmingen som er valgt, hvilken type data man samler inn eller angivelse av datainnsamlingstidspunktene. Samlet kan man si at forskningsdesignet gir leserne innsikt i hvilken type kunnskap studien undersøker og har til hensikt å frembringe.

Jeg har valgt å bruke egen arbeidsplass (hvor jeg har hatt et vikariat i perioden jeg har jobbet med denne oppgaven) som utgangspunkt for oppgaven. Casestudie er benyttet som forskningsstrategi, med individuelle kvalitative intervjuer som primært datamateriale og en kvantitativ mindre spørreskjemaundersøkelse og en miniworkshop som supplement.

Før jeg går videre inn på undersøkelsene og forskningsprosessen jeg har utført vil jeg gjøre reder for de ulike metodene jeg har brukt, og som ligger til grunn for mitt forskningsdesign.

3.2.1 Case studie

Ordet case kommer fra latin casus, som betyr tilfelle. (...) En case kan både være et studieobjekt og et forskningsdesign (Johannessen et al. 2010:85). Der er mange ulike definisjoner av hva et casestudie er. Simons liker å bruke begrepet "tilnærming" for å indikere at casestudier har en overordnet forskningsintensjon og metodikk, som påvirker hvilke metoder som blir valgt for å samle empiri (Simons 2009:3, min oversettelse). Casestudier er studier av det spesielle, det unike – den kan være blant annet en person, en gruppe, et prosjekt, en politikk, et system eller en bestemt hendelse (Simons 2009, Johannessen et al. 2010). *Caseundersøkelser består kort sagt i å samle så mye informasjon (data) som mulig om et avgrenset fenomen (casen)* (Johannessen et al. 2010:86). Jeg har i denne oppgaven valgt å ta for meg en begrenset arbeidsgruppe i en organisasjon. Dette valget har jeg gjort for å kunne gå i dybden, og for å kunne se på samhandlingen på tvers av ulike lokasjoner med utgangspunkt i en gruppe som har samme funksjon. Det å da ha en ikke for stor gruppe å konsentrere meg om har gjort at jeg har hatt muligheten til å få et dypere innblikk. Det som særpreger case-studier er at det er fokus på en eller flere enheter som utgjør studiets case (Thagaard 2009). Ved å gå i dybden på en mindre gruppe var målet å få en god innsikt som kan bidra til, på grunnlag av resultatene fra undersøkelsen, at noen forslag på tiltak kan presenteres. Ved å velge et begrenset studieobjekt anså jeg det også som en fordel i forhold til å ramme inn oppgaven slik at jeg både kan hente inn nok informasjon, men også unngå å strekke meg for bredt med tanke på at en mastergradsoppgave har naturlige begrensinger innen tid og rom.

Som forskningsdesign er casestudier et fleksibelt metodisk opplegg. Simons (2009) poengterer casestudiets fleksibilitet, som kan inkludere et bredt spekter av metoder. Det er hva som er egnet for å skape en god forståelse for caset som er i fokus. I oppstarten av arbeidet med denne oppgaven var jeg usikker på hvilken vinkling oppgaven ville ta. Temaene jeg ønsker å ta utgangspunkt i, som var samhandling og kunnskapsdeling, er nokså brede. Jeg visste ikke i begynnelsen hva som kom til å dukke opp og fremstå som mest interessant når jeg skulle begynne å fordype meg i ønsket tema til masteroppgaven. Jeg ønsket gjerne å bruke et design som ikke ville være begrensende. Thagaard (2009) poengterer at en av fordelene med et fleksibelt design er at fremgangsmåten kan endres på grunnlag av den informasjonen dataene gir.

For min oppgave synes case-studie å være godt egnet som metode. Som nevnt er det en metode som kan brukes til dybdestudier og som er begrenset av tid og rom. Med casestudier som forskningsdesign kunne jeg også være nokså fri i forhold til om jeg ønsket å se på personer på individ eller gruppenivå. En annen viktig grunn til at jeg valgte casestudie er at det er en godt forankret metode innen mitt vitenskapelige ståsted, sosialkonstruktivismen.

3.2.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Casestudier kan gjennomføres både ved hjelp av kvalitative eller kvantitative tilnæringer.

På en forenklet måte kan vi skille disse to metodene fra hverandre slik Nyeng (2004:187) her forklarer det: *”Kvalitativ metode er tekstenes tale, kvantitativ metode er tallenes tale.”*

Dette betyr ikke at det her kun er snakk om undersøkelse av tekstmateriale eller tallmateriale. Det betyr at i kvalitativ metode blir fortolkningene gjengitt som ordnet tekst, mens innen kvantitativ metode fokuseres det i hovedsak på å analysere og fortolke tall (ibid.).

Kvalitative metoder gir, som casestudier, muligheten for fleksible forskningsopplegg. De mest brukte metodene er observasjon og intervju. Men det kan også være analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, og analyse av audio- og video-opptak. Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser og synspunkter. Innlevelsen i kvalitative studier ligger mer rundt de sosiale fenomener vi søker en forståelse av, og ikke primært til kildematerialet. Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener vi studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitativ metode. Det kan være en utfordring knyttet til fortolkning av data beskrevet blant annet gjennom forskerens forståelse av datagrunnlaget eller teksten som skal tolkes (Thagaard 2009).

Kvantitativ metode er preget av sterk strukturering, og analysen og forståelsen dreier seg om statistiske generaliseringer (Thagaard 2009). Nyeng (2004) hevder at forskjellen mellom de to metodene er målingen. I kvantitativ metode utføres undersøkelsene ut fra på forhånd oppdelte variabler, som måles for å få svar på forskningsspørsmålet. En av de vanligste metodene er det optisk lesbare spørreskjemaet (Nyeng 2004).

De mest brukte metodene innen casestudier er de kvalitative metodene: observasjon eller åpne intervjuer. Kvantitative metoder som eksempelvis eksisterende statistikk eller strukturert spørreskjema kan også benyttes. En kombinasjon av forskjellige metoder kan med fordel benyttes, for å oppnå en av casestudienes målsetninger – nemlig å samle så mye data som mulig (Johannessen et al. 2010).

Mitt mål med denne oppgaven er som sagt å få en forståelse av samarbeidet og kunnskapsdelingen blant rådgiverne via deres opplevelser og synspunkt. Jeg har derfor i hovedsak benyttet meg av dybdeintervju, som er en kvalitativ metode. Dybdeintervju er en velegnet metode for å hente inn empiri som omhandler personlige opplevelser og sosiale fenomener. Jeg har i tillegg benyttet meg av kvantitativ metode med svarene fra et strukturert spørreskjema. Andre metoder jeg har benyttet er observasjoner av rådgiverne under rådgiversamlinger og en miniworkshop hvor jeg stilte rådgiverne noen åpne spørsmål som de svarte på individuelt og skriftlig, men som vi også tok en plenumsdiskusjon på etter de hadde levert inn sine skriftlige besvarelser. I analysen har jeg i hovedsak benyttet meg av data fra dybdeintervjuene. Men jeg har sett på det som en fordel å ha hatt tilgang på empiri fra ulike kilder og metoder, som har utfyllt hverandre, og som har vist et spekter av ulike forståelser, fortellinger og opplevelser

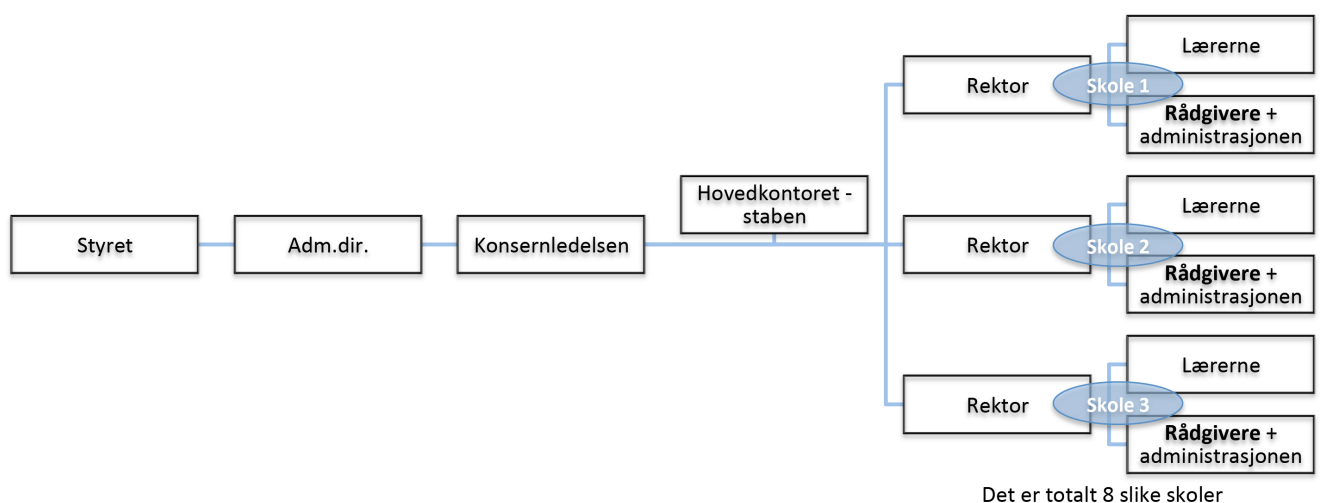
3.3 Valg av case og informanter

Som case-organisasjon i denne masteroppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i organisasjonen hvor jeg har arbeidet i samme periode som jeg har jobbet med denne oppgaven. Temaer innen samhandling og kunnskapsdeling er noe jeg har vært interessert i over lang tid, og gjennom flere arbeidsforhold. I et tidligere arbeidsforhold i en nasjonal organisasjon ble jeg særlig opptatt av samhandling og kunnskapsdeling på tvers av lokasjonene. Når jeg så begynte i et vikariat på hovedkontoret til case-organisasjonen i starten av 2014 så jeg at denne organisasjonen passet godt som case for et tema innen denne retningen.

Av etiske hensyn har jeg valgt å ikke omtale virksomheten ved sitt opprinnelige navn. Jeg vil derfor omtale organisasjonen som Virksomheten og selskapet som Privatgymnas AS. I situatene har jeg også anonymisert bruken av organisasjonsnavnet og byttet det ut med ordet Virksomheten.

Virksomheten er et utdanningskonsern, hvor Privatistgymnas AS er den største enheten - med 8 privatistiskoler som er lokalisert rundt om i ulike byer i Norge. Ved hver skole er det ansatt fra 1 til 5 rådgivere, avhengig av skolens størrelse. Totalt jobbet det ca. 20 rådgivere fast ved Privatgymnaset AS i det tidsrommet undersøkelsene til denne oppgaven ble utført. Deres nærmeste overordnede er rektoren på skolen de jobber på. De har ikke hatt en felles overordnet i den perioden undersøkelsene har pågått. Mens rektorene sitter lokalt på hver enkelt skole er konsernledelsen lokalisert i to ulike byer. Rådgiverne rapporterer til sin rektor, som så rapporterer videre til konsernledelsen. For å illustrere organiseringen har jeg her satt opp et forenklet organisasjonskart.

Figur 6. Organisasjonskart



3.3.1 Hva vil det si å være en rådgiver?

Rådgiverne har en stilling som både inneholder rådgivning, veiledning og salg. Når en potensiell elev tar kontakt med skolen skal de snakke med en rådgiver for å få veiledning i forhold til hvilke fag de bør ta for å nå det målet de har satt seg. Rådgiverne sitter med den faglige kompetansen innen fagsammensetninger i den videregående skole og vitnemålsanalyse. De har også kjennskap til hva som trengs for å komme videre i ulike utdanningsretninger.

Rådgiverne har selv ulike utdanningsbakgrunner. Det kreves ikke en bestemt høyere utdanning for å bli ansatt som rådgiver. Jobben som rådgiver er lik på alle skolene, men det er stor forskjell på størrelsen på elevmassen på de ulike skolene. Vitnemålsregelverket er likt over hele landet, men det kan finnes lokale variasjoner i forhold til hvordan de lokale videregående skolene godkjenner vitnemål.

Siden rådgiverne sitter med samme arbeidsoppgaver, men på ulike lokasjoner, passet rådgivergruppen godt som en avgrenset gruppe som case til denne oppgaven. Det at de ikke har en operasjonell felles overordnet har gjort det særlig interessant å undersøke hvordan kunnskapsdelingen fungerer på de regionalt spredde skolene.

Rådgiverne fra alle skolene møtes to ganger i året på en felles rådgiversamling. Samlingene planlegges og gjennomføres i hovedsak i regi av konsernledelsen, men med innspill og medvirkning fra rådgiverne. Samlingene går over to dager. På dagtid er det faglig innhold som blant annet faglig oppdatering, erfaringsdeling og diverse informasjon. På kveldstid er det en sosial samling, og alle deltakerne bor på samme hotell. Disse samlingene er viktig å nevne siden denne arenaen omtales av rådgiverne som viktig for kunnskapsdelingen, og dette er hovedarenaen for kunnskapsdeling og sosialt samvær mellom rådgiverne på tvers av skolene.

3.4 Innsamling av empiri

3.4.1 En innledende kartleggingsfase

Interessen min for å undersøke samhandlingen og kunnskapsdeling blant rådgiverne i denne virksomheten ble tent når jeg overvar en rådgiversamling kort tid etter at jeg hadde begynt å jobbe i organisasjonen. En spørreundersøkelse var sendt ut til alle rådgiverne før samlingen, og svarene ble presentert på samlingen. Jeg husker jeg da tenkte: ”hei, her er det jammen meg mye interessant å ta tak i. Kanskje kan dette være en retning å gå med masteroppgaven min?” Spørreundersøkelsen stilte spørsmål rundt behovet, interessen for og opplevelsen av samhandling og kunnskapsdeling imellom rådgiverne og med organisasjonen forøvrig.

Jeg ba om å få tilgang til oppsummeringen av svarene på spørreundersøkelsen. Dette brukte jeg så for å danne meg en første forståelse for rådgivernes holdninger. Undersøkelsen sprikte litt i spørsmålstillingene, det var et ganske enkelt spørreskjema. Som empiri anså jeg dette som et interessant startpunkt, og ønsket å gå mer i dybden.

Før jeg satte i gang med innhenting av hovedempirien, de individuelle intervjuene med rådgiverne, var jeg opptatt av å forstå rådgivernes rolle godt. Jeg ønsket å få tilbakemelding fra flest mulig av rådgiverne på hva de trenger for å gjøre en god jobb, hva de tenker om kunnskapsdeling, hvordan de deler i dag og hva de har og kunne hatt nytte av. Jeg ville ikke bare se på hva som ikke virket, men også hva som fungerte godt - og se om det er mulig å dra dette enda lengre, for å få enda bedre nytte av hverandre. Da både faglig og sosialt, for det sosiale er også viktig for å få en god kommunikasjon som igjen vil være viktig for det faglige.

På rådgiversamlingen i oktober 2014 fikk jeg anledning til å møte de fleste rådgiverne som en samlet gruppe og ha en liten times miniworkshop med dem for å undersøke dette. Først presenterte jeg meg selv, masteroppgaven og bakgrunnen for hvorfor jeg er opptatt av god samhandling. Videre ba jeg dem alle fylle ut hvert sitt skjema med fire åpne spørsmål. Til slutt hadde vi en liten plenumsdiskusjon. Jeg ønsket å benytte anledningen til å fange opp hva de var opptatt av, derfor holdt jeg spørsmålene nokså åpne. I etterkant så jeg at spørsmålene antagelig ble for vage. Jeg trodde jeg hadde presentert tydelig at de skulle svare ut fra sine egne personlige opplevelser og erfaringer, men mange svarte mer på fasisnivå i forhold til hva som er viktig med kunnskapsdeling. Jeg har derfor ikke brukt denne empirien direkte i analysen siden jeg er noe usikker på hvilke grunnlag svarene ble gitt. Likevel ga svarene meg mange nyttige tilbakemeldinger, som begynte å gjøre det mer oversiktlig for meg hva som var hovedtemaene rådgiverne var opptatt av i forbindelse med kunnskapsdeling og samhandling. Ut fra spørreundersøkelsen og miniworkshopen hadde jeg et godt utgangspunkt når jeg startet med utviklingen av intervjuguiden.

3.4.2 Intervjuguide

Som nevnt tidligere hevder Thagaard (2009) at intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi utdypende og rik informasjon om personers tanker, opplevelser, erfaringer og synspunkter. Forskningsintervju kan utformes og struktureres på ulike måter. Mellom ytterpunktene strukturert og lite strukturert tilnærming er den meste utbredte kvalitative intervjuformen, det såkalt semi-strukturerte eller delvis strukturerte intervjuet (Johannesen et al. 2010). Disse intervjuene er basert på en intervjuguide. Intervjuguiden er en liste over tema og generelle spørsmål som benyttes i intervjuet (ibid.). Jeg delte opp spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 2) i tre hovedområder: arbeidssituasjon, kunnskapsdeling og ledelse og organisasjon. Under hvert tema hadde jeg flere generelle spørsmål jeg ønsket å få svar på. Jeg fant det positivt å bruke en delvis strukturert tilnærming på intervjuene. Det var bra å ha muligheten til å spørre oppfølgingsspørsmål der jeg så behov for det, men samtidig ha et rammeverk av spørsmål å støtte meg til. Oppbyggingen trengte ikke følges slavisk som et spørreskjema, og rekkefølgen kunne endres underveis i intervjuet. Slik fikk intervjuene en god fleksibilitet og jeg kunne følge samtalen i intervjuene på en naturlig måte. Jeg gjennomførte et "pilot-intervju" med en rådgiver først, for å vurdere om intervjuguiden min var et godt utgangspunkt og ga nyttige svar rettet mot problemstillingen. Noen små justeringer ble gjort etter dette første intervjuet, men i hovedsak fulgte jeg en nokså lik intervjuguide på alle intervjuene.

3.4.3 Utvalget

Ved utvelgelsen av informanter til intervjuene var jeg opptatt av å få en god blanding av rådgivere med ulik fartid i jobben og representanter fra skoler av ulik størrelse. Ni rådgivere ble via mail eller samtaler forespurt om de ønsket å bidra som informanter i masteroppgaven. Jeg sendte alle en mail hvor de fikk en skriftlig forespørsel om å delta. I forespørselen ga jeg en kort beskrivelse av oppgaven slik jeg så det tidspunktet så den for meg, med en foreløpig problemstilling og beskrivelse av hva jeg ønsket å snakke med dem om. Jeg forklarte også hvordan intervjuene ville gå for seg, og var nøye med å poengtere at dette var en frivillig deltagelse og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Jeg har lagt ved forespørselsbrevet som også inkluderer samtykkeskjema (vedlegg 1). Thagaard (2009) trekker frem informert samtykke som det første hovedprinsippet innen etisk forsvarlig forskningspraksis. Siden undersøkelsen ville inneholde visse personalopplysninger var prosjektet meldepliktig. Før oppstart av dybdeintervjuene meldte jeg inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og legger ved meldeskjemaet som vedlegg 3 og tilbakemeldingen som vedlegg 4.

To av intervjuene lot seg ikke gjennomføre på ønsket tidspunkt av praktiske årsaker, og en rådgiver takket nei til forespørselen. Det ble dermed totalt seks rådgivere som ble intervjuet fra fem ulike skoler, hvilket jeg konkluderte med var et passende antall i forhold til gjennomføring, og som samtidig ga et stort nok mangfold til oppgaven. Her har jeg satt opp en enkel oversikt for å vise sammensetningen av informantene:

Tabell 4. Oversikt over informanter

Størrelse på skole:	Fartstid:
Stor	lang
Stor	lang
Stor	medium
Liten	medium
Liten	medium
Liten	kort

Forklaring til tabellen: Jeg har satt skillet mellom liten og stor skole ved 3 rådgivere eller mer per skole/lokasjon. Ved fartstid har jeg kategoriser lang fartstid som over 5 år, medium som 3-5 år og kort som 1-2 år i jobben.

Av konfidensialitetsårsaker ønsker jeg ikke å oppgi informantenes kjønn. Med kun 20 rådgivere totalt, og med en inndeling som viser størrelsen på skolene og ca. fartstid i jobben er jeg redd dette kan svekke anonymiteten. I analysen har jeg hatt større nytte av å kategorisere ut fra disse kategoriene enn ut fra kjønn. Når jeg i avhandlingen refererer til rådgiverne kaller jeg dem gjennomgående "hun", slik at det ikke skal komme frem noen skiller når det er en man eller kvinne som har uttalt seg. Jeg har tatt dette valget for at språket skal flyte lettest mulig i avhandlingen, samtidig som anonymiteten blir ivaretatt ved at alle omtales som samme kjønn.

3.4.4 Gjennomføringen av intervjuene og etiske vurderinger

Intervjuene varte ca. en time per intervju. Under intervjuene tok jeg notater, og alle intervjuene ble tatt opp i sin helhet på diktafon. Noen av intervjuene ble gjennomført på rådgivernes skoler, hvilket resulterte i litt reisevirksomhet for meg. Jeg hadde ved oppgavens oppstart fått godkjenning fra konsernledelsen til å bruke ansatte i virksomheten som informanter. Før intervjuene rundt om på skolene orienterte jeg informantens overordnede om at jeg hadde avtalt et intervju med vedkommende rådgiver, slik at det ikke skulle bli spørsmål om hvorfor vi satt på et lukket rom når jeg var på besøk. Etter en diskusjon med veileder kom jeg frem til at det ikke svekket anonymiteten til rådgiverne, og at ro over intervjusituasjonene gjorde dette nødvendig. Thagaard (2009) trekker frem konfidensialitet som et av grunnprinsippene innen etisk forsvarlig forskningspraksis. All informasjon som blir gitt av informantene skal behandles konfidensielt. Materialet skal vanligvis anonymiseres og forskeren har ansvar for å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner som det forskes på (ibid.). Ved å informere overordnet om deltakelsen gjorde jeg et brudd på anonymiteten. Jeg informerte informantene om at jeg ville varsle rektor, og alle ga inntrykk av at de synes det var en ryddig prosess og at de synes det var fint at rektor var informert siden vi skulle bruke arbeidstid på gjennomføring av intervjuet. Jeg har derfor vært særlig nøye med anonymiseringen av informasjonen i oppgaven hentet fra intervjuene, siden det for noen rektorer er kjent at en av deres rådgivere har deltatt som informanter. Ved slike undersøkelser har jeg forstått det som at det er naturlig at ledelsen er informert om hvilke aktører som er med og arenaen for datainnsamlingen. Derfor er det viktig å ha et stort nok utvalg av informanter, og den enkeltes uttalelser skal like fullt selvsagt anonymiseres. De siste intervjuene ble gjennomført under en av rådgiversamlingene. Siden dette skjedde i rådgivernes fritid informerte jeg ikke om disse intervjuene til deres overordnede. Jeg har vurdert dette til å være en fordel i forhold til anonymiteten siden rektorgruppen slik ikke kan få et helhetlig bilde av alle deltakerne, noe jeg heller ikke tror ville vært av interesse for dem å finne ut av.

Under intervjuene var jeg opptatt av å ha en fortrolig tone med informantene. Innledningsvis gjentok jeg en del av informasjonen jeg hadde presentert i forespørselsbrevet og la særlig vekt på at dette er min masteroppgave, ikke en bestilling fra ledelsen. Jeg forklarte mitt utgangspunkt og min interesse for problemstilling og tema. For at informantene skulle føle seg trygge var jeg særlig utdypende når jeg snakket om konfidensialiteten, og at all informasjon ville bli anonymisert. Jeg forsøkte å ha en så åpen og ledig samtale som mulig, slik at det skulle oppleves som en trygg situasjon hvor informantene kunne fritt frem fortelle sine personlige oppfatninger og opplevelser. Først fikk de snakke seg litt varme med å svare på spørsmål om egen arbeidssituasjon, før vi gikk inn på de tyngre spørsmålene omhandlende kunnskapsdeling og organiseringen og ledelsen.

I forhold til etisk forsvarlig forskningspraksis trekkes også særlig frem de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. God kontakt mellom forsker og informant kan virke forledende slik at informanten gir mer informasjon enn opprinnelig ønsket, eller utaler seg mer åpent enn vedkommende opprinnelig hadde ønsket (Thagaard 2009). Dette var noe jeg i

skrivning av avhandlingen måtte være bevisst, og noe informasjon ble ikke inkludert på grunn av gjennomsiktigheten og fare for brudd på anonymiseringen. Temaene dette forekom i var ikke innen områdene jeg har hatt hovedfokus på i denne oppgaven, så disse utelatelsene har etter mitt skjønn ikke påvirket forskningen eller oppgaven i noen særlig grad.

Jeg opplevde det som utrolig interessant å få utføre intervjuene, og informantenes åpenhet og ærlighet var forløsende for å få en god forståelse av rådgivernes hemmere og fremmere for kunnskapsdeling. Å kunne få så personlige forklaringer fra ulike perspektiver gjorde det veldig interessant å dykke inn i kompleksiteten samhandling og kunnskapsdeling fører med seg.

3.5 Bearbeiding av intervjumaterialet

Alle de seks intervjuene ble transkribert, det vil si at lydopptakene av intervjuet ble skrevet ut som en helhetlig tekst. Intervjuene ble ordrett skrevet ned. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann 2009). Det tok ca. en arbeidsdag å skrive ut et intervju. For å spare litt tid valgte jeg derfor å få hjelp, og fikk satt bort tre intervju til en transkriberer. Selv skrev jeg ut de tre resterende intervjuene. Etter intervjuene var transkribert, og lest og hørt gjennom noen ekstra ganger, brukte jeg mye tid på å prøve å kategorisere og trekke ut hovedfunnene fra intervjuene. Da kjente jeg virkelig på utfordringen med å være deltidsstudent med full jobb i tillegg. Kategoriseringen krevde at jeg kunne sitte med arbeidet sammenhengende over en lengre tid for å klare å sortere dataene mens jeg hadde informasjonen ferskt i minnet. Med mye empiri gikk jeg nok unødvendig mange runder for å finne frem til hovedfunnene og hvordan jeg skulle presentere dem. Ved å jobbe stykkevis og delt imellom jobb og familieliv følte dette veldig tidkrevende. Etter hvert fant jeg en god metode hvor jeg trakk ut hovedfunnene ved siden av spørsmålene og sitatene fra hvert intervju i en matrise. Slik at jeg kunne få en grei oversikt hvor jeg samtidig enkelt kunne gå tilbake og hente ut de originale sitatene.

Tabell 5. Intervjumatrise

Her er et utdrag fra en av intervjumatrisene jeg brukte i oppstarten av analysearbeidet. Her presentert for å illustrere hvordan jeg jobbet meg frem gjennom empiri-jungelen:

Intervjuer:	Informant:	Viktige funn / notater:
<p>5. Hvordan får du oversikt over hvilken kompetanse som finnes i organisasjonen?</p> <p>Men er det rådgiversamlingene som har vært arenaen hvor du har blitt kjent med folk?</p> <p>Er det ikke noen andre plasser du får oversikt, det er ikke noen som bruker de visittkortene og sånn som er inne på rådgiverrommet?</p>	<p>Rådgiversamlingen, ja!</p> <p>... det er klart at nå var det noen som hadde noe kunnskapsdeling på siste samling, så kjenner jeg det at ok, hvis jeg lurer på noe rundt det så ringer jeg til dem. Så, men utover det så har jeg på en måte ... man ringer til dem man er tryggest på, er ikke det ... i hovedsak.</p> <p>Og så er det noe med det at de man kjenner, de tar seg lettere tid til en. Vi har jo og opplevd å sende mail med spørsmål og ikke fått svar, og så aldri fått svar, da er det klart at da spør jeg ikke den personen igjen, ok du hadde ikke tid til meg. Mens andre bare, jeg ringer deg når jeg er ledig, ikke sant, og så ringer de med en gang de er ledige, og da, ja da bruker jeg deg en gang til.</p> <p>Gull! De er fantastiske. Den kompetanseutvekslingen, nettverksbygging for å si det sånn, for meg, fra en liten skole; helt fantastisk. ... da jeg var helt ny og helt fersk - jeg ble bare kastet inn i det, og det gikk bra da fordi jeg hadde sparringspartner i rektor og jeg hadde noen jeg kunne på en måte få hjelp fra da.</p> <p>Ooh! Nå spurte du veldig, det burde jeg selvfølgelig sjekket på alt sånt før vi skulle snakke. Nei, der har jeg ikke helt oversikten for å være helt ærlig. Men et skulle jo ...</p> <p>Men det skulle vi jo benytte oss av, det var jo også, det kan være veldig veldig fint, for å vite hvor, hvor er kompetansen når jeg trenger den, så jeg slipper å gå 3 forskjellige veier, og så kanskje få et svar, da kan jeg gå rett til kilden.</p>	<p>Man ringer til dem man er tryggest på. →tillit</p> <p>Notat: Opplever at delingen skjer absolutt mest mellom dem som kjenner hverandre best også sosialt</p> <p>Rådgiversamlingen veldig viktig. For kompetanseutvekslingen og nettverksbygging for en liten skole.</p> <p>Vet hun burde brukte itstl mer, men gjør det ikke bevist selv.</p>

I analysedelen har jeg basert meg mye på bruk av sitater. Den vanligste måten å presentere funn fra intervjuundersøkelser på er å bruke utvalgte sitater (Kvale og Brinkmann 2009). Det var derfor effektivt å kategorisere intervjuene på en måte som gjorde det enklere å trekke ut de sentrale temaene, og samtidig ha god oversikt over de opprinnelige sitatene. Sitatene blir gjengitt mest mulig i sin originalform. Men jeg gjorde mindre redigeringer der det var brukt unødvendig mye fyllord med lite meningsinnhold, eller hvor det var informasjon som var nødvendig å anonymisere.

Intervjusitatene gir et inntrykk av intervjuets innhold og eksemplifiserer materialet som forskerens analyse bygger på (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har sett på bruken av sitatene som en bevisførsel på mine fortolkninger og konklusjoner. Ved å presentere bevisene, altså sitatene, kan informantens stemmer komme tydelig frem, og det gjør det forhåpentligvis mer gjennomiktig slik at ikke utsagnene blir farget av min forståelse. I tillegg har jeg brukt sitater for å underbygger og forsterke funnene i analysen.

3.5.1 Validitet

Det er viktig ved skriving av en masteravhandling å stille seg spørsmål om oppgavens validitet, som for eksempel: Stemmer funnene jeg har kommet frem til? Hvordan kan lesere av denne oppgavene vite at det jeg har kommet frem til i funnene mine virkelig stemmer? Validitet handler om tolkningene som er gjort stemmer overens med den virkeligheten som er studert (Thagaard 2009). Er tolkningene jeg har kommet frem til gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert? Ved å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkingene og redegjøre for analysen og hvordan konklusjonene har blitt utviklet gir det arbeidet en gjennomiktighet. Tolkninger som presenteres i vitenskapelige publikasjoner skal være begrunnet. Enhver

tolkning av datamaterialet skal i prinsippet kunne dokumenteres, og forskeren skal spesifisere hvordan forståelsen for resultatet har fremkommet (Thagaard 2009).

I analysen har jeg basert tolkningene mine på informantenes utsagn. Jeg har i de ulike avsnittene i analysen tatt utgangspunkt i essensen av informantenes fortellinger og svar på mine spørsmål. For å være sikker på at forståelsen min har vært riktig, for å begrunne påstandene mine og for å gi mulighet for videre fortolkninger hos leseren har jeg så videre brukt sitater fra intervjuene for å bevise og forsterke betydningen av mine fortolkninger. Videre har jeg drøftet dette opp mot oppgavens utvalgte teori og konkludert etter beste evne ut fra dette forhåpentligvis gjennomsiktede fundamentet.

Validitet handler som nevnt om fremgangsmåte, men også om relasjonene i forskningsfeltet (Thagaard 2009). *Det er særlig viktig at forskeren beskriver hvordan erfaringer fra prosjektet og relasjoner til informantene gir grunnlag for de konklusjoner hun kommer frem til* (Thagaard 2009:202). Jeg vil derfor videre redegjøre for min relasjon til case-virksomheten og informantene.

3.6 Å forske på egen organisasjon

Jeg har som nevnt tidligere valgt egen organisasjon som case-virksomhet. Å forske på egen virksomhet og intervju kolleger kan by på utfordringer. Det har også sine fordeler, som at enn kjenner sjargongen og har god kjennskap til organisasjonen. Noe distanse har jeg til organisasjonen i og med at jeg er ansatt som vikar via Manpower for en begrenset periode. Vikariatet mitt avsluttes samtidig som masteroppgaven skal leveres inn, noe som fristiller mine personlige følelser av forpliktelse overfor virksomheten i forhold til oppgavens resultater og konklusjon. Jeg har likevel en tilhørighet til organisasjonen og et ønske om å bidra med noe som kan gi verdi. Dette vil være med på å forme mitt ståsted som forsker i denne oppgaven.

Simons (2009) poengterer viktigheten av å belyse sitt eget ståsted som forsker i case-studier. Siden kvalitative metoder er mye brukt og datainnsamlingen, analysen og vurderingen kan bestå av en del subjektive data som blant annet tanker, følelser og handlinger, er det viktig at forskeren tydeliggjør sin rolle og deltakelse i denne fortolkningen. Forskerens egne verdier og de valg og handlinger som er gjort ved datainnsamlingen kan ha stor innflytelse på det eller de som blir undersøkt, og må tas med inn i helhetsbildet (ibid.).

I bruk av kvalitativ metode pekes det på utfordringen knyttet til forholdet mellom informant og intervjuer (Thagaard 2009). Jeg har valgt å fokusere på rådgiverne i organisasjonen som gruppe. Selv har jeg jobbet med markedsføring på hovedkontoret. I organisasjonsstrukturen er ikke våre arbeidsområder kryssende. Det at jeg sitter på hovedkontoret kan oppfattes som en nærhet til konsernledelsen, som kan bidra til at informasjon rundt ledelsen holdes tilbake. Tema som kan oppfattes som sensitive kan trolig holdes mer tilbake ovenfor en i organisasjonen enn dersom forskeren hadde kommet utenfra (Repstad og Ry Nilsen 2004). Jeg har ikke følt på

dette under intervjuene, men det er så klart mulig at noe har blitt holdt tilbake uten at jeg har fått inntrykk av det.

Repstad og Ry Nilsen (2004) beskriver utfordringer med å skulle observere egen organisasjon. Fordelen kan være engasjement og kjennskap til organisasjonen, men det kan også være en utfordring å løfte seg og få overblikk over hvordan organisasjonen fungerer. Nærhet til det som skal undersøkes gjør at en lett forstår detaljer i det som beskrives, en kjenner "språket" og kulturen. Men det kan være vanskelig å stille de utfordrende og kritiske spørsmålene. I og med at jeg forsker på en annen arbeidsgruppe enn den jeg selv tilhører, eller har faglig kunnskap om, gir det meg en viss distanse og objektivitet. I forhold til de tema som omhandler organisasjonen overordnet har jeg en mer subjektiv forforståelse som kan farge mine tolkninger. Ut fra målsettingen om å oppnå forståelse for de fenomener enn studerer, har fortolkning en sentral plass innenfor kvalitativ metode. Det kan være en utfordring knyttet til fortolkning av data blant annet gjennom forskerens forforståelse av datagrunnlaget eller teksten som skal tolkes (Thagaard 2009).

Forskeren kan ha påvirkning på hvilken data som samles inn, og hvordan de analyseres (Simons 2009). I casestudier samles det som nevnt mest mulig informasjon om et gitt tilfelle. Irgens (2007) sier at vi kan reflektere på to ulike måter. Vi kan enten reflektere i handlingsforløpet; reflection-in-action, eller etter handlingsforløpet; reflection-on-action. I et case-studie vil det være snakke om reflection-on-action (ibid.). Undersøkelsene i denne oppgaven har hatt som hensikt å fremskaffe kunnskap om nå-situasjonen, sett fra ulike perspektiver og "under lupen". Siden det her er snakk om reflection-on-action vil jeg som forsker ikke ha hatt innvirkning på selve handlingsforløpet som allerede er utspilt, men derimot ha mer påvirkning på hva som blir belyst og hvordan det blir tolket.

Oppsummert vil jeg hevde at det er både fordeler og ulemper med å forske på egen organisasjon. Jeg har fått lett tilgang til informanter og interne opplysninger. Samt at jeg har hatt mulighet til å ta del i den daglige dialogen med rådgiverne og i organisasjonen. Ulempene er blant annet at jeg kan muligens ha noen forutinntatte holdninger, jeg kan ha blitt farget av de jeg personlig kjenner best og de jeg har hatt mest kontakt med i hverdagen, og min egen posisjon i organisasjonen kan ha påvirket meg.

3.6.1 Overførbarhet

Gjennom dette metodekapitlet har jeg gjort rede for min forskningsmetode, belyst arbeidsprosessen og hvilke valg jeg har tatt underveis. Målet med oppgaven er å gå i dybden på samhandlingsmiljøet, for slik å bidra med konkret innsikt i forhold til hva som er avgjørende faktorer for at kunnskapsdelingen skal utvikle seg mellom regionene. For at dette arbeidet skal ha en større betydning for andre utover organisasjonen som er brukt i caset er det interessant å se på oppgavens overførbarhet. Simons (2009) forteller om den mye omtalte diskusjonene og skepsisen rundt validitet og generalisering ved case-studier, og hevder at det å gå i dybden på det spesielle er likeså viktig som å forske frem det generelle. Etterprøvbareheten vil i mange

case-studier ikke være mulig. Det er hvordan slutninger blir tatt ut fra empirien som bekrefter validiteten i case-studier (Simons 2009). Selv om case-studier baserer seg på det spesielle, vil det likevel være deler som på ulike måter kan generaliseres og ha overføringsverdi. Nyeng (2004) formulerer det på en litt annen måte, og sier at det dreier seg ikke om generalisering av kunnskap i forståelsesbaserte kvalitative tilnærminger, men om overførbarhet. Han skiller mellom de to begrepene, og fremhever verdien av overførbarheten fremfor generaliseringen. Simons (2009) bruker begrepet generalisering i en noe bredere betydning, og lister opp flere forskjellige typer generalisering som kan være aktuelle innen case-studier. I forhold til min oppgave kan jeg kjenne meg igjen ved noen av perspektivene Simons fremlegger. Det å kjenne igjen likhetstrekk ved ulike case kan vise til en viss overføringsverdi. I denne oppgaven sammenligner jeg ikke flere case opp mot hverandre, men ut fra egne tidligere erfaringer i andre organisasjoner kjenner jeg igjen flere av funnene som i analysen blir trukket frem som hemmere og fremmere i et samhandlingsperspektiv. Målet med denne oppgaven var som tidligere nevnt å gå i dybden for å få konkret innsikt i forholdene rundt kunnskapsdelingen i virksomheten. Dersom jeg her hadde basert meg på generelle funn ville ikke kompleksiteten kommet like tydelig frem. Dette anser jeg som en styrke ved å benytte case-studier og intervju som metode. På konklusjonsnivå har oppgaven preg av generelle slutninger, mens den utfyllende teksten kan gi et mer nyansert bilde.

Ved presentasjonen av tiltakene kan jeg også kjenne igjen Simons (2009) kategorisering av overførbarhet ved generalisering av prosesser. De konkrete tiltakene som blir presentert i kapittel seks kan nok innføres med verdi også i andre organisasjoner. Metoden som her er brukt gjør at disse tiltakene vil være særlig rettet mot case-virksomheten, siden undersøkelsene har gitt meg spesiell innsikt i hva som er viktigst å jobbe med i akkurat denne virksomheten. Dette betyr ikke at andre virksomheter ikke vil dra nytte av disse tiltakene. En evaluering av nå-situasjonen vil jeg i så fall anbefale som et første steg, for så å eventuelt sammenligne resultatene med presentert case og se hvilke tiltak som da blir mest aktuelle.

For egen del (tror jeg!) vil denne oppgaven ha overføringsverdi for meg i fremtidige arbeidsforhold. Ikke bare har jeg resultatene jeg har kommet frem til og kunnskapen jeg har utviklet gjennom arbeidet med denne oppgaven. Jeg har også fått erfaring i å utføre undersøkelser, samle og kategorisere store mengder med data og ut fra disse trekke ut noen overordnede punkter som jeg har foreslått mulige løsninger til. Nyeng poengterer dette ved å si at: *Kunnskapsveksten består i at man forstår konkrete systemer bedre, og i og med dette utvikler kunnskap med en stadig mer korrigert overførbarhetsverdi, ikke at man beveger seg nærmere allmenngyldigheten* (Nyeng 2004:197).

4 Analyse og drøfting av organisasjonens kunnskapsbegreper

I dette kapitlet vil jeg starte med å se på kunnskapsbegrepene: kunnskapsorganisasjon og kunnskapsarbeider. Jeg vil analysere om case-virksomheten kan defineres som en kunnskapsorganisasjon, og drøfte om rådgiverne kan defineres som kunnskapsarbeidere. Problemstillingen inkluderer begrepene kunnskapsdelende kultur og organisasjon. Jeg mener det derfor er nødvendig å kategorisere organisasjonen og arbeidsgruppen som jeg studere. Jeg vil også analysere hvilken type kunnskap rådgiverne benytter seg av, siden kunnskapsformen er avgjørende for hvordan kunnskapsdeling kan gjennomføres. Til slutt vil jeg se på hvilke verdier kunnskapsdelingen kan ha.

4.1 Kunnskapsorganisasjon

I og med at Privatgymnas AS er en kjede av privatistiskoler er det naturlig å definere organisasjonen som en kunnskapsorganisasjon. Selv om et privatistgymnas drives noe forskjellig fra en offentlig videregående skole er det i hovedsak undervisning som er kjernen i virksomheten. Medarbeiderne, som lærerne og rådgiverne, er de som sitter på kunnskapen i forhold til arbeidsutførelsen. Det er medarbeidernes kompetanse som skaper produktet som selges. Undervisningen og rådgivningen har et personlig preg, hvor en mindre del av kunnskapen er å finne i den formelle delen av organisasjonen. Ut fra dette oppfyller organisasjonen Irgens (2007) hovedpunkter i forhold til å kunne betegne seg som kunnskapsvirksomhet ved at medarbeiderne sitter på kunnskapen, en kunnskap som er individ- og gruppebasert, arbeidet er intellektuelt og de ansatte setter sitt personlige preg på jobbutførelsen (Irgens 2007).

Som nevnt tidligere settes gjerne det å være en kunnskapsvirksomhet i sammenheng med å være en lærende organisasjon. Å være en lærende organisasjon vil si å blant annet ha fokus på å utvikle individuell læring til organisatorisk læring. Dette er kjernen bak kunnskapsdeling. Læring bør altså ha en sentral plass, ikke bare for elevene på skolene, men også blant medarbeiderne. For å få til en kontinuerlig prosess er det viktig at det legges til rette for å gi læring en sentral plass i arbeidshverdagen. Læring og kunnskapsdeling er viktig for organisasjoner som skal vokse og utvikle seg, slik at når man etter hvert får mer erfaring blir dette spredd ut i organisasjonen. En av rådgiverne beskrev utviklingen av rådgivertjenesten og organisasjonen på denne måten:

”Vi har jo som skole og bedrift utviklet oss, vi har opparbeidet kompetanse, vi er jo mye proffere nå enn vi var for en del år siden ... nå har vi også bedre rutiner på å kvalitetssikre kontraktene og alltid tar en dobbeltsjekk av det som har blitt signert mot vitnemålet de har levert inn og sånne ting ...”

Som vi ser av dette sitatet har det blitt mer fokus på utvikling av tjenestene, som for eksempel av rutiner for kvalitetssikring. Det kan være et tegn på at organisasjonen arbeider med å utvikle sin evne til læring. Som Irgens (2011) poengterer må forholdene mellom intensjoner, handlinger, evaluering og korrigerende arbeid bevisst med dersom organisasjonen jobber med å utvikle sin evne til læring. Ved å ha et fokus på rutiner som kvalitetssikring lærer ikke bare medarbeiderne å dobbeltsjekke det som blir gjort, men de lærer også av sine feil. Ved å ha dette sikkerhetsnettet gir det mer rom for prøving og feiling. Om dette er bevisst kjenner jeg ikke til, men med å være tydelig på at målet er læring kan man samtidig skape mer rom for utvikling når feilgrep blir mindre farliggjort.

Jeg har her sett på hvordan Virksomheten kan defineres og forstås som kunnskapsorganisasjon med utgangspunkt i et teoretisk perspektiv, og presentert et funn fra intervjuene som delvis beskriver hvordan de ser på seg selv som en lærende bedrift. Videre vil jeg se på begrepet kunnskapsarbeider og hvordan rådgiverstillingen kategoriseres ut fra ulike teorier på kunnskapsarbeid.

4.2 Kunnskapsarbeid – hvordan definere rådgiverne som kunnskapsarbeidere?

Som poengtert og eksemplifisert i teorikapitlet finnes det mange ulike definisjoner på kunnskapsarbeidere. Rådgivernes arbeid kan delvis sammenlignes med definisjonen hvor kunnskapsarbeid blir forklart som arbeid som i stor grad består av ikke-standardisert problemløsning og produksjon av kunnskap, tjenester og produkter, hvor aktivitetene krever høyt utdanningsnivå, spesialisert kompetanse og kreativitet (Hitland 2011). Ut fra denne definisjonen vil jeg hevde at rådgiverne utfører en betydelig grad av kunnskapsarbeid med tanke på at de jobber med et stort spekter av ulike saker, som må gi ulike problemløsninger. Samt at de tilbyr en rådgivningstjeneste. De følger ulike regelverk for å komme frem til sine løsninger, noe som bygger på en viss grad av spesialisert kompetanse, men som ikke nødvendigvis krever et svært høyt utdanningsnivå. Rådgiverne jobber ikke innen en spesifikk profesjon og kompetansen de utvikler i arbeidet er mest praksisbasert. Det er vanskelig å definere hvor mye som er intellektuelt kognitivt arbeid, og hvor mye som er rutinebasert arbeid. Dette kan være en av utfordringene med å forstå hva som er kunnskapsarbeid og hva som er rutinemessig arbeid, siden mye arbeid utføres i kryssningsfeltet. De fleste yrker krever en miks, så det ene utelukker ikke nødvendigvis det andre.

Dersom jeg tar utgangspunkt i Hislop (2013) sine to ulike definisjoner av kunnskapsarbeider viser dette også ulike perspektiver på begrepet. Det er viktig å fremheve at han poengterer at definisjonene er noe vage. Med utgangspunkt i det første perspektivet, som sier at kunnskap er profesjonelt arbeid, definerer han en kunnskapsarbeider som *noen som primært arbeider intellektuelt, kreativt og ikke rutinebasert, og som benytter seg av abstrakt/teoretisk kunnskap* (Hislop 2013:71, egen oversettelse). Dersom dette perspektivet tolkes veldig strengt og ordrett kan man stille seg noe usikker til om rådgiverne her kan betegnes under denne

definisjonen som kunnskapsarbeidere. En stor del av rådgivningsarbeidet er nokså rutinebasert og kunnskapen de har er mer konkret og praktisk enn abstrakt og teoretisk. Men her er som sagt definisjonen noe vag, så her er rom for ulike tolkninger. Jeg mener likevel at rådgiverne jobber intellektuelt og kreativt med å finne ulike løsninger. Ved å ta utgangspunkt i den andre definisjonen hvor taus og kontekstuell kunnskap blir tatt like mye hensyn til som abstrakt og konseptuell vitenskapelig kunnskap er det et større sammenfall med rådgivernes arbeidsoppgaver. Rådgiverne jobber med mennesker og hvordan de møter mennesker og hjelper dem å finne den beste løsningen for hver enkelt person krever en taus og kontekstuell kunnskap.

”... det er egentlig en stor del av rådgiverjobben liksom, finne løsninger liksom, hjelpe de når de har veldig mange flytende tanker, å hjelpe dem å sortere det litt da, å se det tydeligere og se et løp ... du må liksom se an typen, så merker man jo, sikkert litt erfaringsbasert, så merker man jo fort om dette er en elev som helst vil sette 6ere som mål eller om det er litt skummelt å sette en 4er.”

Jeg tolker dette sitatet som et eksempel på denne mellommenneskelige tause og kontekstuelle kunnskapen rådgiverne bør sitte inne med. Jeg vil komme tilbake til å definere de ulike typene kunnskap i neste del-kapittel. For her å poengtere hvilke kunnskap de bruker er det også viktig å trekke frem den faglige kunnskapene rådgiverne sitter inne med. En rådgiver som har jobbet som rådgiver i over to år fortalte at hun fortsatt anser seg selv som ny i jobben:

” Jeg anser meg selv som en fersking, jeg må si det, det er enda masse masse kunnskap å få på plass.”

Den konkrete og eksplisitte kunnskapen er altså en svært viktig del av kunnskapen en god rådgiver bør ha. En annen rådgiver med lang erfaring omtaler den faglige kunnskap blant annet som regler:

”Det er mange regler og mye å forholde seg til.”

Ut fra de ulike aspektene av kunnskap en rådgiver bør inneha mener jeg Irgens og Wennes (20011) sin definisjon på kunnskapsarbeider er den mest passende: *Kunnskapsarbeid er arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere og der svarene på hvordan oppgavene skal utføres primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis* (Irgens og Wennes 2011:15). Denne definisjonen er nokså vag, men godt dekkende for en arbeidsgruppe som ikke nødvendigvis har lik eller spesialisert utdanning, som utfører arbeid faglig basert på et bredt regelverk men som likevel krever ulike løsninger og mellommenneskelig kunnskap, og hvor praktisk erfaring er med å videreutvikler kunnskapene deres.

Jeg har nå sett på ulike definisjoner av begrepet kunnskapsarbeider, og har presenter den kunnskapsarbeider-definisjonen jeg mener er mest dekkende for rådgiverne i Virksomheten. Videre vil jeg se på hvilke kunnskapstyper rådgiverne benytter, og hvilken forståelse de har av denne kunnskapen.

4.3 Kunnskapstyper

Rådgiverne bruker ulike typer kunnskap i sin arbeidshverdag. For å definere hvilke kunnskapstyper som benyttes skal jeg i hovedsak se på hva de betrakter som nødvendig kunnskap for å utøve jobben sin på en god måte.

I kunnskapsteorien er skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap et gjentagende tema. Den tause kunnskapen beskrives som kroppsliggjort kunnskap som er subjektiv og knyttet til aktivitet og/eller sosiale settinger. Denne kunnskapen er vanskelig å dele (Hislop 2013). Jeg opplevde en forskjell blant rådgiverne på hvor mye de vektla den mellommenneskelige tause kunnskapen. En sa:

”Jeg ser på meg selv litt mer som en faglig veileder, ikke en terapeut.”

Ved å vektlegge den faglige biten av veiledningen oppfatter jeg det som at det er den eksplisitte kunnskapen rådgiveren her refererer til. Den kunnskapen som kan beskrives i regelverk, fagkunnskap som er lett delbar. Mens andre så på det som en blanding av både faglig kunnskap, salg og det å forstå og snakke til elevene på en god veiledende måte. En annen rådgiver vektla dette når hun ble spurt hvilke kunnskap som ble benyttet under rådgivningen med elevene:

”... det er en balanse, så derfor for meg er den psykologiske biten veldig viktig fordi vi driver med mennesker som er ofte i en vanskelig situasjon”

Slik jeg ser det vil jeg hevde at rådgiverne bruker en del taus kunnskap. For eksempel når de tolker elevenes ønsker, mål og evner, når disse ikke kommer direkte til uttrykk enten verbalt eller i deres atferd. Eller når de vurderer hvilke løsninger som vil være best for den enkelte eleven, da er det gjerne en blanding av den faglige kunnskapen og det å ”lese” eleven for å finne best løsning i sammenheng med at et salg skal gjennomføres. Som det kommer frem i dette sitatet:

”... det er på en måte en balanse, du bruker selvfølgelig kjennskap til fagområdene, og ser på fagsammensetning, ser på interesser til elevene for å strømme inn der det trengs for interne behov og salgsmessige grunner for Virksomheten sin fordel, men som sagt det er aldri slik at jeg anbefaler et fag som krever mer enn kanskje det eleven sitter på.”

Her forstår jeg det som at det er viktig for rådgiveren å vurdere eleven. En litt annen vinkling kommer frem i et annet utsagn:

” jeg synes at salg skal ikke gå på bekostning av den rådgivningsbiten, og den tilliten som folk kommer med til oss ... det er en balanse, så derfor for meg er den psykologiske biten veldig viktig fordi vi driver med mennesker som er ofte i en vanskelig situasjon”

Dersom rådgiverne hadde oppfattet seg selv som rene selgere kunne de muligens kun vektlagt det faglige perspektivet for å få gjennomført et salg. Men rådgiverrollen er mer kompleks enn å kun gjennomføre salg. Elevene skal få veiledning og råd om hvordan de best kan nå sine mål. Dette krever dialog og en sosial setting som gjør at rådgiveren forstår eleven, og at eleven opplever en sosial setting som gjør at han kan være åpen og gir nok innsikt i sin situasjon til at rådgiveren kan komme med så gode råd som mulig.

Som nevnt er den tause kunnskapen gjerne knyttet til de sosiale settingene og vanskelig å både dele og forklare (Hislop 2013). Jeg tolker dette som grunnen til at enkelt rådgivere ikke vektla denne kunnskapen under intervjuene, den er mer gjemt – og derfor også kanskje blir litt glemt. Eller som Polanyi uttrykte det: *We know more than we can tell* (Westeren 2013:15). Det er nok ulikt hvor bevisst de ulike rådgiverne er på den mellommenneskelige kunnskapen. Jeg tolker dette som en av grunnene til at det er ulikt fokus på denne kunnskapen blant rådgiverne. Slik den tause kunnskapen knyttes til de sosiale settingene kan den være vanskelig å forklare for rådgiverne. Det er interessant å sammenligne kunnskapen deres med den teoretiske retningen som ikke skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap, men som hevder at taus kunnskap er en nødvendig del av all kunnskap (Siggaard Jensen et al. 2004). Jeg forstår skillet mellom når de bruker eksplisitt og taus kunnskap som nokså flytende, siden de veileder faglig samtidig som de må se an eleven som sitter foran seg og vurdere ut ifra akkurat denne elevens ståsted. Jeg vil hevde at rådgiverne benytter seg av både konkret og objektiv eksplisitt kunnskap som regelverkene og fagkunnskapen de arbeider ut ifra, samtidig med en dynamisk og praksisbasert taus kunnskap.

Den store utfordringen er nok hvordan de skal kunne dele denne tause delen av kunnskapen sin. Når jeg spurte rådgiverne om de mente intuisjon eller erfaring var viktigst for å utføre en god rådgivning svarte de fleste at det antagelig var en kombinasjon. Når jeg så videre spurte om dette var noe man kunne jobbet sammen med på en rådgiversamling for å lære av hverandre var et at svarene:

”Det tror jeg nok, jeg vet ikke hvordan jeg skulle lært bort den delen av meg selv da ...”

Dette er hovedutfordringen med taus kunnskap, det å dele den med andre og forsøke å sette ord på denne kunnskapen. I denne oppgaven har jeg hovedfokus på kunnskapsdeling og dette er viktig å være klar over når en organisasjon skal jobbe med kunnskapsdeling. Dersom

medarbeiderne besitter mye taus kunnskap må konteksten i kunnskapsdelingsprosessene legge til rette for at også denne delen av kunnskapen kan deles.

4.4 Verdien av kunnskapsdeling

I denne oppgaven ser jeg på hvordan man kan utvikle en kunnskapsdelende kultur. Jeg mener det da samtidig er nødvendig å se på verdien av kunnskapsdeling. Både for organisasjonen og individene som skal delta i denne utviklingen er det viktig at de ser verdien av delingen for å motiveres til deltagelse. Er målet å oppnå ny kunnskap eller eksisterende kunnskap, eller kanskje begge deler? Ved å legge vekt på en kunnskapsdelende kultur legger man samtidig vekt på læring. Dagens arbeidsliv er preget av utvikling og endring. For å holde oss oppdatert er de fleste kunnskapsarbeidere i dag avhengig av å lære gjennom hele sin arbeidskarriere. Læring kan være et resultat av praksis eller ulike former for erfaring, som medfører endring i atferd (Irgens 2007). Læring skjer ifølge Irgens (2007) via ulike trinn som: påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. For å komme til trinnet organisatorisk læring må anvendelsen av kunnskapen gjøres uavhengig av enkeltindividet (ibid.). Kunnskapen må altså læres og utvikles fra enkeltindivider til organisasjonsnivå. Med utgangspunkt i å finne verdien av læringen kan det fremstilles slik Lai (2011) illustrerer overgangen fra kompetanseutvikling til verdiskapning. Med påvirkning og/eller innlæring skjer det en formell eller uformell læring som fører til ny eller endret kompetanse eller kunnskapsutvikling. Videre er det avhengig av om dette fører til ny atferd, om det er på individnivå med kunnskapsanvendelse eller på gruppe og organisasjonsnivå med anvendelse eller ny atferd. Først når der er utviklet en ny atferd ut fra potensialet som kom fra den opprinnelige påvirkningen har læringen eller kunnskapsdelingen ført til en konkret verdiskapning. Dette kan også være målet med kunnskapsdeling, å utvikle ny atferd ut fra den kunnskapen som deles. Det kan også forstås helt konkret ved at kunnskapsdeling gir verdi ved at kunnskapen noen har ervervet eller utviklet kan overføres til andre slik at de direkte kan anvende denne kunnskapen. Slik en rådgiver her beskriver det:

”Så liker jeg å høre med de som har jobbet her lengre, for å høre hvilke erfaringer de har med å gjøre ting. Bare sånn fordi jeg ser ikke poenget med å skulle sitte her å finne opp ting av meg selv.”

Dette ser jeg som en tydelig verdi av kunnskapsdeling hvor kunnskap overføres fra en medarbeider til en annen, slik at det er tidsbesparende for den som slipper å utforske, som istedenfor kan få en effektiv innlæring som videre kan direkte anvendes. Dette er Christensen (2005) inne på med ”best practice” begrepet, hvor deling av eksisterende kunnskap fokuserer på hvordan oppgaver kan løses bedre, raskere og billigere enn de ellers ville bli løst. Dette gir effektiv bruk av individuell og organisatorisk kunnskap. På organisasjonsnivå gir dette en verdi ved å spare tid og spre kunnskapen mellom flere ansatte.

For å se på verdiene kunnskapsdelingen har på individnivå vil jeg bruke delingsmodellen til Christensen (2005) hvor tre ulike kategorier blant annet viser ulike belønninger som utvekslingen kan gi. Ved økonomisk deling belønnes delingen i kroner og øre. Ved organisatorisk deling kompenseres delingen med ulike slag av intern status. Og til slutt er det sosial deling som foregår i grupper. Blant rådgiverne i Virksomheten har jeg forstått det som at den sosiale delingsmodellen er den rådende. Delingen foregår i gruppeform, mest lokalt men også nasjonalt blant rådgiverne. Det er tydelig at delingen skjer mest der tilliten og gruppetilhørigheten er sterkest. En rådgiver omtaler fordelene med kunnskapsdeling og erfaringsutveksling slik:

”Det som er det beste med å ha flere skoler innen samme fagfelt og med samme oppgaver er at du har den trygghet hvis du er usikker så vet du at du kan alltid snakke med andre som er kompetente.”

Dette viser at gruppetilhørigheten er tilstede, og at rådgiverne ser en verdi av å tilhøre en gruppe hvor det er rom for å hjelpe hverandre. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel fem, hvor jeg ser på ulike hemmere og fremmere for kunnskapsdeling.

Kunnskapsdeling kan foregå på så mange ulike måter, og ha ulike mål og ulike resultater. Jeg har her tatt for meg noen av verdiene kunnskapsdelingen kan gi. For å få et riktig bilde av hva kunnskapsdeling resulterer i bør man da også se på de mulige ulempene med kunnskapsdeling. Dersom vi tar for gitt at kunnskapsdelingen som skjer er basert på riktig kunnskap, krever kunnskapsdeling både at noen deler og at noen mottar. To parter eller flere er altså involvert. Dette vil si at det krever en del ressurser. I enkelte tilfeller kan muligens ressursbruken bli større ved at flere deltar, enn at hver og en selv finner frem til den kunnskapen de trenger. Fasiliteringen av ulike aktiviteter som skal være med å styrke kunnskapsdelingen kan også være ressurskrevende. Jeg vil vise til Christensen (2005) sitt poeng om at kostnadsperspektivet bør trekkes frem som en del av kunnskapsdelingsdiskusjonene. Dersom man skulle satt en prislapp på kunnskapsdelingen ville det være viktig å kalkulere både med verdiene men også kostnadene kunnskapsdelingen gir. Når det er sagt medfører kunnskapsdelingen ofte mye mer enn kun ervervet kunnskap, det kan også tilføre en sosiale og kulturell verdi som det er vanskelig å prissette.

4.5 Delkonklusjon kunnskapsbegreper

I dette kapitlet har jeg sett på ulike kunnskapsbegreper. Jeg har via ulike teoretiske perspektiver drøftet og definert case-virksomheten som en kunnskapsorganisasjon og rådgiverne som kunnskapsarbeidere. Videre har jeg drøftet og analysert hvilke kunnskapstyper rådgiverne benytter seg av i jobben sin. Den tause kunnskapen blir vektlagt

ulikt av rådgiverne, og det er ikke mye fokus på taus kunnskap i kunnskapsdelingsprosessene som foregår i dag. Rådgiverne omtaler og etterspør for det meste den eksplisitte fagkunnskapen. I avsluttende avsnitt drøftet jeg verdien av kunnskapsdelingen, både på individ- og organisasjonsnivå. Kunnskapsdelingen i Virksomheten skjer etter den sosiale delingsmodellen (Christensen 2005), som medfører at kunnskapsdelingen bidrar til gruppetilhørigheten og en trygghetsfølelse. På organisasjonsnivå kan kunnskapsdeling gi verdi ved at delt kunnskap kan være ressurs sparende, og kan eksempelvis fungere som en type best-practice. Kunnskapsdeling i organisasjoner kan også være ressurskrevende. Christensen (2005) hevder derfor at gevinsten av kunnskapsdelingen bør ses opp mot kostnaden og være en del av kunnskapsdelingsdiskusjonen. Like så er det viktig å ikke glemme de sosiale og kulturelle verdiene kunnskapsdeling kan medføre.

5 Funn og analyse: Hemmere og fremmere for kunnskapsdeling

I dette kapitlet analyserer jeg hvilke hemmende og fremmende elementer jeg har funnet i forbindelse med kunnskapsdelingen blant rådgiverne på de ulike skolene. Jeg har gjennomført en undersøkelse hvor jeg har hatt fokus på kulturen for kunnskapsdeling, hvilket er et sosialt fenomen som har utgangspunkt i prosesser mellom individer og mennesker i ulike grupper. Jeg vil derfor se på de viktigste betingelsene innen tre ulike nivå: det organisatoriske, det mellommenneskelige og det personlige. Jeg har tatt utgangspunkt i Moxnes (2000) sin inndeling med disse tre nivåene, men vil videre omtale det mellommenneskelige nivået som gruppenivået siden jeg synes det er en bedre beskrivelse på rådgivergruppen som jeg bruker som case. Kunnskapsdeling er en felles læringsprosess, som skjer i et samspill mellom disse tre nivåene. De spiller alle en viktig rolle i hvordan en lærings- og kunnskapsdelingsprosess kan utvikles i et arbeidsmiljø. De tre områdene griper inn i hverandre og påvirker hverandre (Moxnes 2000). Flere av faktorene jeg her beskriver er relevante for flere nivå, særlig faktorer innen gruppe- og organisasjonsnivå kan være vanskelig å kategorisere. Jeg har kategorisert empirien etter beste evne i forhold til hva jeg mener blir mest relevant med utgangspunkt i empirien og med støtte fra teorien.

5.1 Personlig område

I dette kapitlet vil jeg se på hvilke hemmende og fremmende faktorer som er de meste fremtredende på det personlige nivået for rådgiverne i forbindelse med kunnskapsdeling. Å jobbe med å utvikle en kunnskapsdelende kultur vil si å ønske å legge forholdene til rette for økt læring. Som jeg har vært inne på tidligere kan ikke læring tvinges på et menneske. Hver enkelt deltaker i en kunnskapsdelingsprosess bør delta fordi det for dem oppleves som viktig og at de opplever at det har en hensikt for dem å delta. Det er mange ulike faktorer som kan ha påvirkning på evnen og lysten til å delta i en læringsprosess som kunnskapsdeling er, som menneskelig natur, personlighet, holdninger, meninger og følelser (Moxnes 2000). Ut fra intervjuene som ble gjennomført med de seks rådgiverne har jeg trukket ut noen faktorer som jeg har tolket som de mest betydningsfulle i forbindelse med å delta i kunnskapsdelingsprosessen.

5.1.1 Motivasjon

En av de viktigste om mest fremmende læringsfaktorene på personlig nivå er motivasjon. Derfor vil jeg første se på hvilke hemmere og fremmere det er i forbindelse med motivasjonene for kunnskapsdelingen blant rådgiverne.

En indre motivasjon for kunnskapsdeling hos den enkelt er viktig for å få til en god delingsprosess i hverdagen. Motivasjon er nødvendig for å få i gang en handling (Hjertø 2013). En kunnskapsdelingsprosess krever deltagende individer. Et første steg mot

deltagelse er å være motivert til handling, ha et ønske om at en kunnskapsdelingsprosess skal skje og føle at den har en hensikt.

Det personlige behovet

Det personlige behovet for kunnskapsdeling varierer fra de ulike rådgiverne og på tvers av skolene. Empirien viser at det er størst behov for kunnskapsdeling på tvers av skolene for de rådgiverne som ikke har vært i jobben så lenge og som er på de mindre skolene med få eller ingen andre rådgivere lokalt. Behovet henger tydelig sammen med motivasjonen, ved å kjenne på et behov vil dette antagelig øke motivasjonen til handling. Her er et av svarene jeg fikk når jeg spurte en erfaren rådgiver på en av de større skolene hvilken verdi erfaringsutveksling og kunnskapsdeling hadde for vedkommende personlig:

”Når det gjelder kunnskapsdeling så synes jeg det er veldig positivt når vi får noe påfyll som ikke er direkte i vår hverdag ... Så jeg synes det er veldig positivt når det ikke er de samme reglene som går om og om igjen, men det er kanskje fordi jeg kan, jeg har vært her så lenge så for meg blir det repetisjon ...”

Ordet ”påfyll” benyttes og jeg forstår det som at ønsket og motivasjonen for læring her peker på en mer formell form for kunnskapsutvikling. Lai (2011) deler inn første stadiet av kompetanseutviklingen i to:

- Formell kompetanseutvikling som kurs etc. og
- Uformell læring i arbeidssituasjonen.

Naturligvis vil det være mindre nytt å lære for erfarne arbeidstakere i den uformelle arbeidssituasjonen enn det vil være for en mindre erfaren. Denne forskjellen kan derfor føre til ulik motivasjon i forhold til hvor i yrkets læringskurve rådgiveren befinner seg. Personer med lang erfaring og med behov for vekst og eksperimentering vil antagelig ha mer behov for å hente nye kunnskap utenfra. Som nevnt står gjerne motivasjonen for kunnskapsdeling i samsvar med hva man ønsker å motta. Dersom det ikke forventes at kunnskapsdelingen kan ha egeninteresse i forhold til ny kunnskap kan det at være andre insentiver bør tas i bruk. Det å føle at man får noe i retur engasjerer gjerne til større motivasjon for deltagelse.

Rådgivere med mindre erfaring har mer behov for kunnskap som er ”direkte knyttet til hverdagen” og har mye å hente fra den uformelle læringen. Når jeg spurte hva de har behov for og hva som motivere dem svarte de i forhold til de måtene de bruker hverandre i dag:

”Der jeg trenger på en måte hjelp, og kjenner at dette her det er ... det er de gamle kodene, de gamle vitnemålene, de som det blir færre og færre av, det er da jeg trenger disse gode gamle traverne ... for de kan svare sånn! De kan det utenat, og det kan ikke jeg, fordi det er så sjelden, og det jo også noe igjen at vi er en liten skole ikke sant, færre henvendelser av den arten, og da trenger jeg de store, som har det jamt og trutt og som kan det utenat, som har holdt på i mange år.”

Som det kommer frem av de to sitatene over er behovet for hjelp og ny kunnskap ulikt. Det kommer frem at behovet for vekst og videreutvikling er viktig også for de erfarne, og at det antagelig kan være noe hemmende for deres motivasjon om fokuset på spesialisering ikke ivaretas. Det betyr ikke at det ikke kan være lærende eller motiverende for de erfarne å også delta i den mer uformelle læringen i arbeidssituasjonen. Som Christensen (2005) poengterer kan man også motiveres av blant annet bekreftelse fra andre eller av å oppnå sosial status ved å være en aktiv deler av egen kunnskap. Som nevnt tidligere er det viktig i forbindelse med motivasjonen å føle en hensikt. Altså bør rådgiverne føle at kunnskapsdelingen gir dem noe de har behov for. Den personlige motivasjonen for å delta i læringsprosesser kan svekkes dersom de behersker jobben sin godt og ikke føler det er hensiktsmessig for dem personlig å delta. Det er viktig å stimulere interessen for læring for å holde på motivasjonen for kunnskapsdeling. Dette kan gjøres via for eksempel muligheter for forfremmelse, videreutdanning og ved full støtte og oppmuntring fra overordnede for å delta i læringsprosessen (Moxnes 2000).

Meningsfullt arbeid

For mange er det viktig å føle en grunnleggende holdning til at arbeidet de utfører er meningsfullt. Rådgiverne sitter tett på elevene, og en gjenganger i intervjuene er at rådgiverne oppgir at de motiveres av å hjelpe elevene til de beste løsningene for dem. En utfordring her kan være at rådgiverne har en delt rolle. De er både selgere og rådgivere.

”... jeg synes at salg skal ikke gå på bekostning av den rådgivningsbiten, og den tilliten som folk kommer med til oss ... jeg tror på salg men jeg tror veldig mye på etisk salg når vi driver med utdanning og skjebner til folk. Og da blir det ofte den, ja da blir det ikke kompatibelt med alle typer salg som er der ute, og som vi noen ganger får inn som inspirasjonskilde, det er ikke alltid det matcher, så det er en balanse. Så derfor for meg er den psykologiske biten veldig viktig fordi vi driver med mennesker som ofte er i en vanskelig situasjon.”

Dette sitatet viser også hvilke verdier som er viktige for rådgiveren. Siden verdiene våre ligger til grunn for våre valg og handlinger, og motivasjon fremmer handling – vil jeg hevde at våre verdier har påvirkning på motivasjonen. Eller som Irgens (2007) poengterer at godt indoktrinerte verdier på personlig nivå kan bidra til å styre våre handlinger mer enn vi kan være klar over selv. Ved å analysere dette sitatet med utgangspunkt i Hjertø (2013) sin teori om indre- og ytre-styrt motivasjon vil jeg hevde at den indrestyrte motivasjonen her ligger i å hjelpe eleven med god rådgivning. Mens den ytrestyrte motivasjonen er salget, målet de må prestere for å utføre jobben sin. Drivkraften anser jeg her som å ligge i den indrestyrte motivasjonene med et grunnleggende verdisyn. Motivasjonen det her er snakk om er motivasjonen rådgiverne føler for jobben sin. Ved å se at de kan ha en indrestyrt motivasjon som baseres på eget verdigrunnlag kan dette ses i sammenheng med

organisasjonskulturmodellen (figur 3). I dypstrukturen ligger verdiene. I første runde er det enkeltmenneskene som tar med seg verdiene sine inn i organisasjonen. Før det etter hvert utvikler seg til fellesskapsverdier. Her poengterer jeg i hovedsak en faktor som påvirker kulturen, uten å være spesifikt inne på kunnskapsdeling. Dersom målet er å skape en kunnskapsdelende kultur vil det være nødvendig å ikke bare fokusere på kunnskapsdeling men også kulturen for å se hva det er som driver den. Eksempelvis ved å se i dykkulturen til organisasjonen for å prøve å få en forståelse av rådgivernes mer overordnede motivasjon. Ved å forstå rådgivernes indre motivasjon og verdier kan det skape en bedre forståelsesramme for videre utviklingsprosjekter.

Sosial utveksling

Motivasjon er komplekst og kan utvikles både på individuelt nivå og i grupper. I tillegg til indre og ytre motivasjon er det flere faktorer som kan motivere kunnskapsdeling. Sosial utveksling trekkes frem som det viktigste belønningspunktet i forhold til motivasjon (Christensen 2005). Sosial kontakt med andre rådgivere kommer opp som et motivasjonsargument fra samtlige rådgivere under intervjuene. Rådgiversamlingene ble oftest nevnt når jeg spurte rådgiverne hva som motiverte dem i forhold til kunnskapsdeling.

”Det viktigste for meg når det gjelder kunnskapsdeling, det er rådgiversamlingen. Den er veldig viktig, den er viktig for å få høynet min kompetanse, ja nettverk, men også veldig sann her, det er sann premiering, jeg blir sett, jeg er viktig for Virksomheten, viktig på den måten også - jeg gleder meg til å få faglig påfyll.”

Dette sitatet viser at rådgiversamlingene med både den faglige kompetansehevingen, den sosiale kontakten og nettverksbyggingen oppleves som viktig. I tillegg opplever denne rådgiveren samlingene som en sosial belønning og en anerkjennelse. Flere av faktorene indre motivasjon baseres på blir nevnt her, som: utvikle egenskaper og kompetanse, få bekreftelse fra andre og oppnå status. Det er altså flere årsaker til at rådgiversamlingene bidrar som en tydelig motivasjonsfaktor.

5.1.2 Trygghet

Å ta del i en felles kunnskapsdeling sammen med kolleger fra ulike lokasjoner, hvor man kanskje kjenner noen godt mens andre kjenner man ikke i det hele tatt, oppleves for mange som litt skremmende. Behovet for trygghet kommer frem i mange varianter i empirien.

Trygghet via fellesskapets kunnskap

Majoriteten av rådgiverne jeg intervjuet poengterte at det er en trygghet i det å være en del av en større organisasjon. Særlig ved de mindre skolene oppleves det som en trygghet å vite at man kan få hjelp fra andre skoler. Trygghet blir, som nevnt tidligere, blant annet pekt på som en verdi kunnskapsdelingen gir rådgiverne. Jeg spurte hva som var viktigst for rådgiverne i

forbindelse med kunnskapsdeling, hva de synes at de fikk ut av det. Som vi ser av dette svaret er trygghet tydelig en svært viktig faktor:

” Trygghet på yrket mitt rett og slett - at jeg stoler på at jeg kan svare på det jeg blir stilt spørsmål om. Og om jeg ikke vet det i hodet mitt så kan jeg sjekke det en plass. Eller spør noen, og få svar der og da.”

Ved å være en del av et større miljø føler de seg tryggere på at de har tilgang på kunnskap og hjelp fra andre, slik at det styrker egen trygghet i å utføre yrket sitt på en god måte. Amabile (1998) bruker begrepet kompetente team om grupper som kjenner hverandres faglige styrker, aktivt lytter til hverandre og har respekt for forskjelligheter innad i gruppen. Oppbyggingen av kompetente team kan bidra til å øke motivasjonen, tryggheten og tilhørigheten i en gruppe. Selv om rådgiverne opplever en slags trygghet med å være en del av et større team forstår jeg det som at det i hovedsak er på grunn av muligheten for tilgang på kunnskap. Det er på den andre siden en del barrierer i forhold til å føle seg trygge nok som enkeltindivider for å delta aktivt inn i kunnskapsdelingen. For å fullt ut utvikle kompetente team er det fortsatt en del hemmende faktorer som jeg skal belyse nå.

Frykten for å eksponere seg selv

For å ta del i en læringsprosess, særlig i en kunnskapsdelingsprosess, kreves en viss mengde selvtillit. Frykten for å eksponere seg selv er ofte stor. Denne frykten kom tydelig fram i flere av intervjuene. Moxnes (2000) hevder at en av de største hindrene for læring er menneskers frykt for å eksponere seg selv. De fleste læringssituasjoner inneholder trusler mot selvbildet. En rådgiver sier at det er jo i grunnen ikke personlig utleverende å komme med fakta og kunnskap, men at for vedkommende føles det slik:

”Jeg tenker at jeg ikke har gjort noen revolusjonerende ting, at jeg har sikkert ikke funnet noe som må deles. Jeg tenker meg nok godt om før jeg deler selv, det gjør jeg nok. Er det noe faglig så ville jeg vel være helt ærlig redd for å drite meg ut. Det er så mange dyktige rådgivere her, det er enormt mange som har holdt på i mange år og med utrolig kompetanse på området. Og da som relativt ny, bare jobbet i noen år, og så skulle dele tips og råd, da blir jeg ydmyk altså.”

Jeg ser at en stor del av kunnskapsdeling blant rådgiverne i dag består av å spørre hverandre spørsmål og be om hjelp/råd ved konkrete problemstillinger som dukker opp i hverdagen. Det å be andre om hjelp kan oppleves som skummelt og medføre en viss usikkerhet:

”I begynnelsen måtte jeg ringe rundt omkring til hvem som helst, det gjorde jeg. Men jeg husker at jeg synes det var litt sånn, det var litt skummelt i begynnelsen. Til at jeg på en måte fikk noen som jeg følte at, ja både kjemien var der og at de syntes det var greit at jeg ringte... jeg ble vel litt sånn usikker når jeg ikke hadde noen lokalt på egen

skole i ryggen, så da måtte jeg liksom hele tiden helgardere meg, sjekke at jeg gjorde ting rett.”

Å være ny i jobben kan medbringe en del angst for å gjøre feil på grunn av manglende kunnskap. Moxnes (2000) hevder at angst og utilstrekkelighetsfølelse øker behovet for læring. Å motivere en arbeidstaker til å vokse og utvikle seg, handler blant annet om å skape et arbeidsmiljø som er trygt nok til at vedkommende kan tolerere den angst som oppstår under læringsprosessen (ibid.). I sitatet ovenfor er det tydelig at rådgiveren føler et behov for å helgardere seg, og at denne angsten for å gjøre feil overvinnes angsten for å ta kontakt med andre som kan hjelpe. Særlig ved de mindre skolene, og hos de relativt nye, kan det i en oppstartsfasen føles som de må ”ringe rundt omkring til hvem som helst”. Etter hvert får de et nettverk, og da kan det føles tryggere å be om hjelp. Men denne kommunikasjonen skjer i hverdagen mest imellom de som kjenner hverandre best. Det er enklere å spørre om hjelp hos noen man kjenner og føler seg trygg på, eller som Moxnes (2000) kaller det: i et trygt læringsmiljø. En som har jobbet i flere år trekker frem at det var de fra de små skolene hun ble kjent med først, og det er fortsatt disse hun kjenner best og føler seg tryggest på.

”På den første rådgiversamlingen jeg var på ble jeg godt kjent med ulike, særlig fra småskolene, og det er fortsatt de jeg snakker med. Det er på en måte de jeg kjenner best og de jeg spør.”

Fra mange hold kommer eksempler på at det er en tydelig redsel for å spørre andre om råd. Særlig fra de mindre skolene sies det at det er skummelt å komme med spørsmål til erfarne rådgivere på de store skolene.

”Men så er det sånn at jeg kvier meg nesten for å ta opp telefonen for å ringe og spørre den største skolen for eksempel, hvis jeg lurer. For det er helt annerledes. De er så sammensveiset og så mange at det er vanskelig å komme inn i den gjengen, om man kan kalle det det.”

Det paradoksale er at de erfarne fra de store skolene sier at de synes det er hyggelig å svare på spørsmål. Deres uttalte fokus er at elevene skal få riktig råd, og at det er viktig å bruke hverandre for at de skal kunne gi elevene best mulig rådgiving. En erfaren rådgiver fra en av de store skolene svarte slik på spørsmålet om hvordan hun synes det var å bli kontaktet fra andre skoler:

”Jeg synes det er helt greit å bli stilt spørsmål til fra andre rådgivere, det bør det være lav terskel på. Det er viktig for elevene våre at vi som rådgivere ikke begynner å anta ting - fordi vi ikke tør å spørre noen andre. Du skal ikke gi ut informasjon til eleven som du ikke er sikker på, det kan få konsekvenser. Først og fremst for eleven, men også for Virksomheten. For ryktet vårt og i det hele tatt.”

Denne rådgiveren har et noe annet syn på tryggheten blant alle rådgiverne, enn den usikkerheten jeg opplevde hos de mindre skolene:

”Jeg føler ikke at det er noen som gruer seg til å stille spørsmål i fellesrom, eller til hverandre. Og det synes jeg er veldig positivt for helheten av det vi driver med. Så det er ikke noen konkurranse mellom rådgiverne om hvem som kan best. Det er mange regler og mye å forholde seg til.”

Her er det tydelig ulike oppfatninger på terskelen for å be om råd og å stille spørsmål. En hemmende faktor kan være dersom det i virksomheten er intoleranse for feil og behov for hjelp. Slike barrierer må overvinnnes dersom god kunnskapsdeling skal kunne skje. Det er viktig å påse at man ikke mister status med å ikke vite alt (Siggard Jensen et al. 2004). Jeg opplever det som at enkelte frykter dette. Men ut fra sitatet ovenfor og informasjonen jeg har mottatt har jeg inntrykk av at dette er en større redsel enn en realitet. Uansett er det en utrygghet som bør adresseres for å unngå at det skaper barrierer for kunnskapsdelingen. Måter å prøve å overkomme disse hindrene på er ved å påpeke dem, ha fokus på dette og diskutere det når det dukker opp og blir en synlig del av delings- eller læringsprosessen (Moxnes 2000).

Slik delingen forgår blant rådgiverne i dag har det i intervjuene kommet frem at de benytter hverandre mest når de har konkrete spørsmål, som det blir poengtert i dette sitatet:

”Jeg har lettere for å se hva jeg trenger mer av enn hva jeg kan dele, egoistisk men sant. Det er lettere for meg å stille et spørsmål sånn, enn å dele det som alle andre vet - hvis du skjønner, fallhøyden er lavere da når du stiller spørsmål enn når man deler kunnskap føler jeg.”

Det å gjøre individer trygge nok på hverandre til at de kan spørre hverandre om råd er viktig, men for å skape en kunnskapsdelende kultur krevers det mye mer enn det. For å få til en god kunnskapsdeling på tvers av skolene er det viktig at det kan være et åpent og trygt miljø som inkluderer alle. For at flere skal få ta del, og for at det kan være en fullverdig kunnskapsdelingsprosess, bør den inkludere mer enn direktekommunikasjon mellom de som kjenner hverandre best. En av rådgiverne poengterer at også personlighet antagelig spiller en rolle.

”... jeg tror det også går litt på personlighet i tillegg, det er jo noen som er litt tøffere med å gi ut ting eller si ting og så er det noen som er litt mer tilbakeholden, og det tror jeg gjenspeiler seg litt i det her også at det blir litt sånn, hvis man ikke ... det er jo ikke å utleverer seg å komme med fakta, men jeg tror for meg så føles det sånn.”

Dette gjenspeiler seg nok også i deltakelsen i en kunnskapsdelingsprosess, hvor noen deltar naturlig mens andre inntar en mer observerende rolle og enkelte ikke deltar i det hele tatt. Å motivere en arbeidstaker til å utvikle seg og delta i en felles kunnskapsdelingsprosess handler

blant annet om å skape et arbeidsmiljø som er trygt nok til å kunne tolerere den usikkerheten som oppstår under lærings- og kunnskapsdelingsprosessen (Moxnes 2000). Jeg kan her se en sammenheng med motivasjon som ble diskutert ovenfor og tryggheten for deltagelse. Som jeg også var inne på tidligere er det kun den som har grunnleggende behov for personlig læring som vil jobbe imot trangen til å unngå den. For at mennesker skal utvikle seg er det viktig å føle at de blir godtatt og aksepterte for den de er. Det å føle en trygghet og at man blir verdsatt av sine kolleger i et miljø som oppleves varmt og imøtekommende, som tillater selvutfoldelse og som er lite normsatt og forutsigbart fremmer personlig vekst (Moxnes 2000). Slike forhold kan dempe frykten for å eksponere seg selv. Denne frykten og angsten er tydelig på det personlige planet, og deler av bearbeidelsen for å overkomme disse barrierene må skje hos den enkelt. Men fellesskapet og omgivelsene vil også ha stor innvirkning her. Trygghet er en viktig faktor på flere nivå. Jeg vil komme tilbake til temaet trygghet i forbindelse med relasjoner, omsorg og kultur senere i oppgaven, når jeg ser på disse elementene fra et gruppe-perspektiv.

5.1.3 Tid

Rådgiverne har i perioder en svært travle arbeidsdag. Stort arbeidspress kan være hemmende for et delende og lærende fokus. Motstanden mot endring er ofte spesielt stor i grupper med svært travle og tette gjøremål (Moxnes 2000). Ansvaret rådgiverne har ovenfor salget gir i de travle opptaksperiodene lite rom for oppmerksomhet mot gruppens interne prosesser, som kunnskapsdeling. Det er tydelig at rådgiverne har et stort arbeidspress under opptaksperiodene:

”I travle perioder er det jo fullbooket hele dagen, da sitter man og tar rådgivninger og henvendelser kontinuerlig, da er det jo full kalender. Det er stressende men det er også ganske gøy for du jobber litt på adrenalin i de verste periodene.”

De fleste rådgiverne trekker frem denne travle perioden som hektisk og slitsom, men de fleste poengterer også samtidig at de trives godt med disse travle periodene. De synes det er gøy å ha noe å løpe til på jobb. Noen poengterer at de liker å ha litt kaotiske perioder, for så å ha god samvittighet i de roligere periodene. Det kan særlig i disse travle periodene føles anmassende å be om råd, eller ta seg tid til å dele informasjon. Da kan tiden og tilgjengeligheten være en barriere for samhandling på tvers av skolene.

”... det er alltid tid som det handler om, så jeg føler at det blir, det hadde vært veldig greit å slippe veldig mye ny informasjon og nye produkter midt i opptaksperioder, for da må man på en måte lese seg på ny kunnskap mens man har 100 elever utenfor kontoret sitt som stormer inn ... De står i kø utenfor så det blir, da jeg føler at de nye produkter og ny kunnskap som det ønskes at rådgivere skal sitte på bør komme i rolige perioder, når det er tid til å faktisk få det inn.”

I dette sitatet er det tydelig at mangel på tid oppfattes som et hinder i forbindelse med å ta til seg ny informasjon. Dette kan gjelde både informasjon fra ledelsen og organisasjonen, men også kunnskapsdeling. Mangel på tid til kunnskapsoverførsel og tid til å forstå og bruke ny kunnskap er barrierer som trekkes frem som klassiske hemmere for kunnskapsdeling. I kunnskapsdelingslitteraturen poengteres viktigheten av å legge til rette for at ansatte får tid og plass for læring i hverdagen (Siggard Jensen et al. 2004). Hvordan dette skal tilrettelegges for i særlig travle perioder er en utfordring. Jeg har fått inntrykk av at dette er perioder rådgiverne opplever mye uformell læring. Antagelig er det de periodene de opplever mest uformell læring i arbeidssituasjonen, siden dette er den perioden de gjennomfører mest rådgivning og da også nødvendigvis møter mange ulike caser. Derfor er det viktig å finne løsninger som gjør at kunnskapsdelingen i disse periodene ikke faller helt vekk på grunn av manglende tid.

5.1.4 Delkonklusjon personnivå

I dette kapitlet har jeg sett på hva som påvirker kunnskapsdelingen blant rådgiverne på det personlige nivået. Her vil jeg kort oppsummere hvilke hemmende og fremmende faktorer jeg mener er de mest fremtredende ut fra intervjuene jeg gjennomførte med de seks rådgiverne.

Behovet for kunnskapsdeling og uformell læring viste seg å være nokså varierende mellom de med kort og de med lang erfaring. Motivasjonen for kunnskapsdeling er en fremmende faktor for de som opplever at de fortsatt har mye igjen å lære. Mens for de med lang erfaring har ikke den uformelle kunnskapsdelingen like stor egeninteresse. Det kan derfor være hemmende for deres motivasjon om fokuset på spesialisering ikke ivaretas. For å være motivert for kunnskapsdeling er det viktig å føle at det har en personlig hensikt for de som skal delta, kunnskapsdelingen bør altså gi dem noe de har behov for. Den sosiale kontakten kunnskapsdelingen gir er derimot en motivasjonsfaktor både for de med kort og de med lang erfaring.

Tryggheten ved å være en del av en større organisasjon og å vite at man kan få hjelp av kompetente kolleger er fremmende faktorer som alle rådgiverne trekker frem som viktige. I kontrast til dette er frykten for å eksponere seg selv stor. Rådgiverne foretrekker å spørre personer de kjenner og har en trygg relasjon til dersom de har behov for hjelp eller ønsker å diskutere kunnskap de er usikre på. Lokalt på hver skole samarbeider de godt som team, mens den største hemmende faktoren innen trygghet opplever jeg å være mellom skolene hvor rådgiverne har lite sosial kontakt. Det er et tydelig skille mellom de små og de store skolene. De på de mindre skolene blir gjerne fort kjent på rådgiversamlingene, mens de store skolene oppleves av de små skolene som vanskelige å komme inn på. Ved de store skolene er det en overvekt av erfarne rådgivere, noe som kan være med å skape et "generasjonsskille" sammen med et "størrelsesskille" mellom de små og de store skolene.

En siste, mindre omfattende, men likeså viktig, faktor er mangelen på tid til kunnskapsdeling i de travle opptaksperiodene. I disse periodene er det et stort arbeidspress på rådgiverne og lite tid til rådighet. Selv om dette kun er i perioder er det i disse periodene rådgiverne får mest praksiserfaring, siden dette er periodene de gjennomfører mest rådgivingskonsultasjoner.

5.2 Gruppe

Kunnskapsdeling er en prosess som skjer mellom flere personer gjennom en rekke av interaksjoner. Det er en relasjonell og kontekstavhengig prosess, hvor behovet for kunnskapsdeling og miljøet må tilpasses hverandre (von Krogh et al. 2005, Moxnes 2000). En delingsprosess er en balanse mellom å gi og ta. I en gruppe kan det være hjelpende dersom medlemmene opplever en gjensidig avhengighet slik at delingen skjer mellom flere aktører som har et felles ønske om utvikling. I dette kapitlet vil jeg se på hemmende og fremmende faktorer på gruppenivå og gruppens påvirkning på kunnskapsdelingens kultur.

5.2.1 Relasjoner

Relasjonene mellom rådgiverne er avgjørende for å utvikle en kunnskapsdelende kultur. De fleste trenger å ha noen de kan sparre med, diskutere med, spørre spørsmål og kvalitetssikre sammen med. Selv om avstanden kan være en hemmer for rådgiverne, ser de likevel tydelig verdien av å være en del av en større yrkesgruppe i samme organisasjon, som jeg var inne på i kapittel fire. Tidligere i oppgaven har jeg også sett på faktorer på personlig nivå som viste at det er motiverende og trygt å ha flere å spille på. Nå vil jeg se på betydningen av å være en del av en gruppe, og hvilken betydning denne tryggheten har for dem som gruppe. Læring skjer blant annet i samspill med andre (Irgens 2007), og ved kunnskapsdeling er samspillet essensielt. Jeg spurte rådgiverne hva de la i begrepene kunnskapsdeling og erfaringsutveksling, og en svarte slik:

"På daglig basis er kunnskapsdeling og erfaringsutveksling det som skjer med mine kolleger via vanlig jobbsnakk... Mens i det store, ser jeg på det som på rådgiversamlingene så deler vi erfaringer som har skjedd det siste halve året. Men jeg synes det skjer mest etter man har "bondet" litt på personlig nivå... For min del er det like viktig del av det. Jeg føler man deler kunnskap på en helt annen måte, sier det på en litt snillere måte, mindre belærende, om man kjenner folk – har blitt kjent med dem. Så på rådgiversamlingene føler jeg at jeg deler like mye erfaringer under middagen, under den sosiale delen av samlinga, som jeg føler at jeg gjør på midt på dagen når vi har kurs, på en måte."

I dette sitatet er rådgiveren inne på et sentralt tema innen kunnskapsdeling, nemlig de sosiale forholdene innad i gruppen. Støttende og nære relasjoner gjør det enklere å dele

erfaringer og jobbe sammen for en kunnskapsdelende kultur. Gode relasjoner reduserer barrierer for samhandling og kan skape en trygg og motiverende ramme. Som en av rådgiverne sa: "Man ringer til dem man er tryggest på." En annen rådgiver poengterte et annet viktig moment som viser at man følger bedre opp de man har en personlig relasjon til:

"Og så er det noe med det at de man kjenner, de tar seg lettere tid til en. Vi har jo og opplevd å sende mail med spørsmål og ikke fått svar, og så aldri fått svar..."

For å utvikle et miljø med fokus på deling er det viktig å bygge gode relasjoner, et romslig fellesskap som er varmt og imøtekommende. Omsorgsbegrepet brukes av von Krogh et al. (2005) som en måte å beskrive relasjoner som virker positive på kunnskapsutvikling. Konstruktive og støttende relasjoner som bygger på tillit skaper støttende og omsorgsfulle miljø for kunnskapsdeling. Mens et ekstremt konkurrerende miljø vil være en hemmende faktor for delingsprosesser. Omsorg i en organisasjon kan forstås som gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse (ibid.). I sitatene ovenfor ser jeg sammenhenger mellom nære relasjoner og graden av omsorg. De som har nære relasjoner tilbyr en bedre adgang til hjelp. Empatien er mer tilstedeværende, og fordømmelsen er ikke så sterk når relasjonen har "bondet" rådgiverne tettere sammen. Det er tegn her på at rådgiverne både opplever mer omsorg fra de de kjenner, og skjenker mer omsorg selv ettersom de blir mer kjent og får mer tillitsfulle relasjoner.

Vanskelig å komme inn i miljøet

Som jeg har vært inne på tidligere er den manglende kontakten mellom de små og store skolene en hemmende faktor for kunnskapsdelingen på tvers av skolene. Det er tydelig fra flere hold at det tar tid å komme inn i miljøet. Særlig for de som er alene eller har få rådgivere på egen skole.

"Som ny på rådgiversamlingen var det vanskelig å bli kjent. De store skolene de fylte et lunsjbord, de var ikke så veldig interesserte i å snakke. Hverken faglig eller noen ting, kanskje hilste og så gikk de videre og så sto de og pratet med sine egne. Det var kjempevanskelig å komme inn skal jeg være helt ærlig... Da husker jeg at jeg kjente voldsomt på det. Så har jeg på en måte passet på at jeg ikke skulle være lik da. Jeg tenkte at dette skal jeg lære av, plukk opp de nye, ta de liksom litt under vingene, og jeg tenker vi må plukke opp på tvers av skolene og."

Denne utfordringen synes å være mest synlig for de mindre skolene. Som nevnt i dette sitatet ble denne rådgiveren oppmerksom på utfordringen selv, og ville derfor hjelpe senere slik at andre "nye" ikke kom i samme situasjon. Ut fra empirien kan jeg se ulike vinklinger på dette problemet. De store skolene virker ikke som de bevist utelukker noen. Men de poengterer at når de selv må ut å be om råd eller finne informasjon så tar de helst kontakt med en av de andre store skolene, for de har en mer lik elevmasse, og har større

sannsynlighet for å kunne hjelpe dem. Slik miljøet blir delvis delt mellom store og små skoler kan det vise tegn til å eksistere en slags subkultur. Hvor de små skolene er mest lojale og har mest tillit og føler mer likhet til andre mindre skoler, og de store skolene til sine. *Jo større en gruppe er, jo flere relasjoner oppstår, og jo vanskeligere blir det å holde oversikt over arbeidsfellesskapet* (Irgens 2007:93). Subkulturer kan være en hemmende faktor for den overordnede felles kulturen og kunnskapsdelingsprosessene.

5.2.2 Samarbeid i gruppen

En gjenganger i intervjuene var at de fleste trakk frem at samarbeidet lokalt er veldig godt. Her deles informasjonen fortløpende, og det er stor takhøyde for spørsmål og diskusjoner. På de fleste skolene er det en open-door policy. På skoler med mer enn en rådgiver er det flere som nevner at de liker å sjekke med hverandre, for å lære av hverandres erfaringer. På daglig basis er kunnskapsdeling og erfaringsutveksling for de fleste det som skjer med lokale kollegaer i hverdagen. Som en rådgiver så visuelt forklarte det:

”Altså det flyter lettere over dørtersklene enn over telefon og mail, det gjør jo det.”

Men det er også positive tilbakemeldinger som viser at det er fullt mulig å samarbeide på tvers, men at dette har relasjonelle betingelser som må til for å dette skal skje naturlig:

”Noen er det lettere å spørre, kanskje fordi det er litt sånn at de store skolene med flere rådgivere de er veldig sånn tett gjeng. Sånn at når vi møtes på rådgiversamlingene er de vanskeligere å komme innpå, enn de som kommer å representerer sin skole alene. De jeg får et godt forhold til på samlingene fra de mindre skolene blir det veldig lav terskel for meg å ringe til – for å stille spørsmål og sånn.... Jeg har en veldig grei tone med for eksempel en på en annen mindre skole. Enten på mail, eller om hun sender meg et vitnemål på mail som jeg kan se på – som hun er usikker på – sånn at jeg kan hjelpe henne- kjapt bare sånn – eller ringer. Det er som om at hun kunne sittede på samme kontor, men bare i en annen by på en måte.”

I dette sitatet kommer det frem at de som har god kontakt kan bruke hverandre på flere ulike måter i hverdagen, og samarbeidet kan nesten oppleves så nært som om de skulle jobbet på samme kontor. Dette er et praktisk bevis på at det er fullt mulig å samarbeide godt på tvers av skolene, men at de gode og nære relasjonene er viktige for å få dette til. Siden den fysiske avstanden er stor mellom avdelingene blir det enda viktigere å ha fokus på samhandling. Ved å se på samhandlingskompetansemodellen til Johannessen og Olsen (fig.4) ser vi at kommunikasjon og erfaringsoverføring er grunnleggende sosiale mekanismer som skaper samhandling. For å skape en påvirkning må det læres gjennom erfaringsoverføring, og en aktiv kommunikasjon er essensielt. Når målet er å oppnå et nært

samarbeid er relasjonstenkning særlig viktig. Det er relasjonene mellom enkeltindividene som "bærer" gruppen og samhandlingen.

Konteksten har en stor betydning for kunnskapsdeling. I hverdagen sitter rådgiverne på de ulike skolene langt fra hverandre, noe som kan oppleves som en stor barriere for samhandling. Det er lett å forstå at dette påvirker kunnskapsdelingen på tvers av skolene, også når de først møtes, er det tydelig at flere faktorer spiller inn sammen med avstanden:

"Avstanden blir jo veldig stor. Det er jo helt fantastisk at vi har de rådgiversamlingene, uten dem så tror jeg barrieren hadde vært enda større ... de som jeg på en måte ble kjent med på rådgiversamlingen var jo de som var nye, og så vokste jo vi sammen. Mens kanskje de som hadde vært en stund i gamet de holdt jo litt sammen ... så jeg følte nok at folk satt veldig mye på sin skole og holdt på sin kunnskap da ..."

Avstanden kommer først opp som en hemmer for samarbeid her, mens rådgiversamlingene blir omtalt som en fremmede faktor. Videre ser jeg igjen beskrivelser av skillet mellom ny og gammel i "gamet", i tillegg til skillet mellom skolene. Alle disse skillene kan være hinder for å føle en fellesskapsfølelse på tvers av hele rådgivergruppen.

Behovet for samarbeid i gruppen

Behovet er som allerede nevnt en klar fremmer for å ta del i samarbeid på tvers av lokasjonene. Noen rådgivere påpeker at det for dem er helt nødvendig, siden de er alene på sin skole. Derimot blir det annerledes for skolene som ikke føler det samme behovet. Dette så jeg også på i sammenheng med motivasjon på det personlige nivået. Jeg vil her trekke behovet frem igjen for å se hvordan de ulike behovene for samarbeid fungerer på gruppenivå.

"Altså, samarbeid og samarbeid, vi snakker ikke så mye med de andre skolene egentlig, men jeg føler ikke at det er et bevisst valg liksom, det er bare, det er heller ikke noe problem, hvis det er noe vi trenger å spørre noen fra en annen skole så er det ikke vanskelig for oss å ta en telefon dit liksom."

Dette sitatet er interessant for det viser at det ikke er noe særlig fokus på kunnskapsdeling mellom skolene her. Det snakkes om behov for samarbeid og muligheten til å stille spørsmål. Men kunnskapsdeling er mer enn kun det. Dersom det ikke er fokus på en bredere forståelse av kunnskapsdeling, kan det bli vanskelig for de erfarne rådgiverne å se nytten av samarbeidet på tvers av skolene. Eller som en annen rådgiver fra en store skolene sa det:

"Vi snakker med andre, men vi har ikke så mye behov ... Men ellers er det som sagt ofte vi som svarer på spørsmål fra andre."

De er altså delvis bevisst at de har en viktig rolle i kunnskapsdelingen, selv om de ikke ser sitt eget behov for samarbeid og kunnskapsdeling. Dette er noe jeg oppfatter som en

strukturperspektivholdning til kunnskapsutvikling. Med et mer prosessuelt syn på kunnskap og kunnskapsdeling ville de muligens ikke sett på seg selv som "utlært" eller "selvgående". Jeg vil ikke gå inn på hvilken type kunnskap de har behov for siden dette ikke er mitt fagområde, og siden jeg ikke har empiri som kan støtte opp om dette. Derfor må denne hypotesen om at det hos enkelte er et mer strukturelt, enn prosessuelt, syn på kunnskapsdeling tas med en klype salt. Jeg velger derfor å stille dette som et åpent spørsmål. Ved å se på kunnskapsdeling som en del av både en felles lærings- og utviklingsprosess kunne det blitt mer interessant for alle å deltatt i kunnskapsdelingen.

Sammenhengen mellom behov for kunnskap og deltagelse i delingsprosessen er ikke nødvendigvis sammenfallende hos de som er ferske i yrket heller. Dette kan blant annet begrunnes ut fra at de som er ferskest i yrket er de som har mest behov for opplæring og ny kunnskap, og som derfor ikke ennå har så mye å dele selv ennå. Mens de som har vært i yrket lenge ikke har så mye behov lengre, og derfor ikke tenker så mye på å dele kunnskap. Dette er det klassiske paradokset: Hvordan få til en god kontinuerlig kunnskapsdelingsprosess som inkluderer både de med lang og de med kort erfaring? En felles åpen dialog kan gjøre gruppemedlemmene klar over hvilken betydning de har for hverandre, hvordan de kan hjelpe hverandre, lære av og med hverandre. Alle trenger ikke ha like roller, og en del av samspillet i kunnskapsdelingsprosessen er at nye mennesker kommer inn med spørsmål. Her kan vi blant annet se tilbake til struktur- og prosessperspektivet på kunnskapsdeling som bidrar til ulike arbeidsmetoder. Det å få i gang en dialog kan være like fruktbart som å gi et konkret svar. Det kommer frem fra flere at de har lettere for å spørre enn å dele:

"Jeg får mest ny kunnskap når jeg er ute å spør konkrete spørsmål. Det kommer ikke så mye automatisk ..."

I prosessperspektivet kan det å spørre spørsmålene være en viktig del av kunnskapsdelingsprosessen. De ulike behovene trenger ikke være en hemmer for kunnskapsdelingen, de ulike rollene i en delingsprosess kan også utfylle hverandre.

5.2.3 Normer og forventninger

For å få til en felles forståelse av gruppens behov og nytte av kunnskapsdelingen kan en felles kunnskapsvisjon være nyttig (von Krogh et al. 2005). Når det er klart hvordan organisasjonen stiller seg til kunnskapsdelingen på et overordnet nivå er det et godt utgangspunkt for gruppen å vite hva de kan forvente av hverandre, og begynne å handle etter felles normer. Vi ønsker ofte å levere i henhold til våre egne og andres forventninger. Det er derfor en fordel at det forankres en forventning i gruppen om at kunnskap skal deles. Forventer man dette av andre blir det også lettere å gjennomføre det selv.

”Men det som irriterer meg mest det er faktisk når folk, en skole, en rektor, en rådgiver, oppsøker Udir eller Samordnet opptak for eksempel med et konkret spørsmål og de får et skriv tilbake på at sånn og sånn er det. At det da ikke er en selvfølge at da skal de sende det videre til alle andre skolene...”

Det forventes fra enkelte at dersom noen får ny kunnskap som kan være viktig for flere, da må dette deles. En slik holdning kan forhåpentligvis fremme at man deler videre selv. Det er større sjanse for at en kunnskapsdelingsprosess kan utvikle seg ved å ha fokus på en gjensidig avhengighet og forventninger til at alle deltar er. Ved å se på modellen til Johannessen og Olsen (2008) om de grunnleggende elementene i samhandlingskompetanse (fig. 5) ser vi at forventninger er grunnleggende for forståelsen av samhandlingskompetansen. I modellen illustreres det hvordan etiske momenter som respekt, ansvar og verdighet er førende for forventninger, som så styrer den sosiale kontrollen og inkluderingen, som videre skal forhindre sosial avvisning (Johannessen og Olsen 2008). Når forventninger om hvordan andre skal oppføre seg ikke lenger bare stilles av enkelte personer, men er noe som en hel gruppe eller hele organisasjonen gir uttrykk for, er det snakk om en sosial norm (Moxnes 2000). For at forventningene skal bli styrende som en sosial kontroll krever det kommunikasjon og åpenhet, eller det som Moxnes (2000) kaller feedback. Feedback, også kalt tilbakemeldinger, bidrar til at medlemmene i gruppen blir klar over hvilken betydning de har for hverandre. Feedback er også viktig for å holde på motivasjonen. Å ikke motta feedback dersom man gjør det bra kan minske motivasjonen, som jeg fikk et eksempel på ved en av skolene :

”Jeg fikk vite når HR var på besøk, først da fikk jeg vite at vår skole gjør det bra. Rektor hadde ikke delt dette noe særlig med oss.”

Dette kan ses på som et eksempel hvor den sosiale inkluderingen ikke har fungert, og at manglende feedback virker hemmende. Eller sagt på en annen måte, ved å holde igjen feedback har det ført til negative forventninger som kan virke hemmende på relasjonen.

5.2.4 Kompetanseoversikt

Kunnskapsdelingen blant rådgiverne i Virksomheten i dag består som nevnt i hovedsak av rådgiversamlingene og av direktekommunikasjon rådgiverne imellom. En av utfordringene er at det kan være krevende å komme inn som ny og finne ut hvem man kan ta kontakt med for ulike spørsmål rundt om i organisasjonen. Jeg spurte rådgiverne hvordan det var å ta kontakt med rådgivere på andre skoler når de var nye:

”Jeg visste ikke hvor jeg skulle begynne hen, jeg hadde ikke noen telefonliste, jeg visste ikke hvem som jobbet som rådgiver ... jeg hadde jo møtt dem på rådgiversamlingen men jeg husket jo ikke hvem som er hvem eller hva slags stilling de har...altså jeg synes jo i utgangspunktet når jeg var ny rådgiver at jeg burde ha fått

en slags liste over de andre rådgiverne eller i hvert fall en slags her er de andre, de har jobbet så og så lenge ... jeg visste jo ikke hvor mange det var, ingenting visste jeg ...”

Det er en tydelig hemmende faktor at det ikke har vært en god kompetanseoversikt over alle rådgiverne på organisasjonsnivå. Verken det å vite hvem som jobber hvor, med hva, eller som har hvilke spesialkompetanseområder har vært tilgjengelig. Særlig for de ferske rådgiverne vil dette være en hemmede faktor i forhold til å finne kunnskapen de trenger, og ved selv å kunne ta initiativ i en inkluderende kunnskapsdelingsprosess. Samtidig som de erfarne rådgiverne, særlig på de store skolene, sier at de gjerne svarer på spørsmål fra andre skoler ser jeg ikke noe utpreget fokus på å gjøre seg tilgjengelig for slikt. Når jeg spurte hvordan de deler kunnskap samt hvordan de gjør det kjent hvilke områder de har spesialkompetanse på svarte en:

”Vi sitter jo ikke og beholder kompetanse for oss selv. Hvis det er noe som er dokumenterbart så legger vi det ut for resten av folket liksom. Men spesialområder for hver enkelt rådgiver er ikke noe som vi har annonsert. Jeg vet ikke om for eksempel det å annonsere at en er flink på klagesaker blir så kjekt om det fører til at hun også må ta det for andre skoler ...”

Her ser jeg en viss barriere mot å legge ut en detaljert kompetanseoversikt med frykt for at dette kan bidra til mye ekstra-arbeid, og at de som har spesialkompetanse på noen vanskelige områder er redd for å bli sittende med ensidig arbeid. Dersom gruppen skal ha god nytte av hverandre og jobbe som et felles team er det viktig at de kjenner hverandres faglige styrker. Det er en stor hemmer at de ikke har en god oversikt over hverandre. Det at de ikke har hatt en felles leder, nærmeste overordnede for rådgiverne er rektor på hver enkelt skole, kan bidra til at det er vanskelig å få en god oversikt over hele gruppen.

Det finnes et felles nettforum for rådgiverne hvor det ligger en løsning som kan fungere som en oversikt over alle rådgiverne. Der kan de legge inn bilde av seg selv, med info som navn, stillingstittel, spesialområder etc. Men denne løsningen har ikke blitt tatt noe særlig i bruk. Når jeg spurte en rådgiver om hun følte hun kunne registrere informasjonen sin der, eller hva som var terskelen for å gjøre det, svarte hun:

”Hvis alle andre hadde gjort det. Jeg er veldig sensitiv på en måte for å drive å legge ut bilder sånn der, se på meg, jeg har lagt ut bilde av meg selv, her er visittkortet mitt når ingen andre har gjort det.”

Jeg oppfatter barrieren her som at rådgiverne synes det er litt ubehagelig å legge inn bilde og spesialområdene sine. Det kan føles litt show-off å presentere seg selv. Kanskje burde ikke dette være et personlig ansvar. Dersom det hadde vært en felles ansvarlig som hadde

god oversikt over alle rådgiverne burde det være en enkel sak å ha en felles oversikt over alle.

Manglende kompetanseoversikt er en hemmende faktor som også kunne kategoriseres under struktur på organisasjonsnivå. På grunn av de sosiale barrierene dette skaper i rådgivergruppen plasserer jeg det likevel under gruppenivå siden jeg ser dette som en hemmende faktor for gruppens kunnskapsdeling. Det samme gjelder neste avsnitt som omhandler forum for deling. Jeg mener det er nødvendig å trekke frem disse strukturelle fenomenene siden de har stor påvirkning på relasjonene, og slik har en naturlig sammenheng med oppgavens problemstilling om hvordan å utvikle en kunnskapsdelende kultur.

5.2.5 Forum for deling

Som nevnt tidligere har rådgiverne et felles nettforum, kalt rådgiverrommet. Forumet er relativt nytt, det ble innført for ca. et par år siden, og det har vært utfordrende å få i gang bruken av det. For å spre kunnskap til hele gruppen er det en fordel at dette forumet blir brukt. Slik kan alle få ta del i diskusjonene som går, kan lese seg opp på caser, tips og informasjon som blir lagt ut, og det skal være lett å legge ut ting selv. Forumet blir ikke mye brukt i dag, og det har blitt forsøkt dratt i gang og påminnet ved flere rådgiversamlinger. Når jeg spurte rådgiverne om de brukte rådgiverforumet svarte de fleste at de brukte det sjelden. Når jeg spurte på hvilke måter de så for seg at god kunnskapsdeling kunne skje i hverdagen var det flere som nevnte ulike former for nettforum, og at i utgangspunktet kunne rådgiverforumet vært nyttig dersom det hadde blitt tatt ordentlig i bruk. De sa blant annet:

”Jeg tror vi er så vanedyr alle sammen. Jeg tror at når Oslo lurer på noen ting så spør de kanskje hverandre, er de usikker ringer de kanskje en annen skole. Bergen gjør kanskje det samme. Alle har sine egne, istedenfor å spørre spørsmålet innpå rådgiverrommet, som kanskje kunne vært like enkelt. ... Så jeg tenker det er den enkleste måten og så er det den raskeste måten. Jeg må jo innrømme at jeg glemmer å legge ut slike ting selv. Men det er jo fordi ingen bruker rommet.”

”Jeg vil gjerne lære og dele via en eller annen plattform, om det er via it’s learning eller hva som helst. En plass som gjør at du deler der og da, og ikke venter i sju måneder til neste rådgiversamling.... På rådgiversamlingene har det flere ganger blitt delt ting jeg har synes har vært rart ikke har blitt delt umiddelbart.”

Sitatene viser at det er interesse for å ta i bruk forumet. Barrieren for å ta det i bruk personlig blir som oftest forklart med at ingen bruker rommet. Derfor kan det føles meningsløst å legge noe der, vanskelig å komme i gang med det, eller så går det bare rett og slett i glemmeboka. Det at det brukes så lite gjør også at terskelen blir ekstra høy for å sette i gang siden det da blir så synlig når man legger ut noe der.

”... rådgiverrommet er jo mer permanent og skummelt (ler)... Ja, da føles det så offisielt! Hvis du legger det ut på det rådgiverrommet, i hvert fall fordi det er så begrenset nå...”

En av de større barrierene innen kunnskapsdeling generelt er det Christensen (2005) kaller strukturelle grunner. Det kan være det å ikke vite hvor kunnskapen og kompetansen befinner seg, eller å ikke ha tid til å dele kunnskapen. Her burde det i grunnen ikke være så mange strukturelle hinder annet en tid for å ta i bruk forumet. De to andre barrierene Christensen (2005) trekker frem er sosial struktur og hvilken form kunnskapen har. I forhold til den sosiale strukturen er det noen barrierer mot å bruke forumet. Det er godt synlig alt som blir lagt ut, og det lagres der. Så lenge forumet er lite brukt kan dette oppfattes ”skummelt”. Et ønske fra rådgiverne i forbindelse med kunnskapsdelingen er at vanskelige caser skal bli delt, slik at rådgiverne kan lære av hverandres erfaringer. Her kan det være ulikt hvilken form denne kunnskapen som skal deles har, om det er av faglig art, rådgivende eller mer mellommenneskelige forhold. I intervjuene kom det frem at flere synes slike caser kan være vanskelig å dele, og da særlig skriftlig. Både det å finne en god måte å få formidlet det på, få gjort det på en effektiv måte, og det å ”tørre” å legge det ut for alle – føle seg sikker nok på at dette er relevant for flere og nyttig å dele. De største utfordring jeg ser ved bruk av det felles forumet er sosiale barrierer og vanskeligheten med å formidle erfaringskunnskapen skriftlig. Det er tydelig at terskelen for deling er høy for mange. Tidligere har slikt for det meste gått på epost, og det har ikke vært så mange av dem. Da jeg spurte hvor ofte det kom kunnskapsdelende eposter eller rådgiverinfo mellom skolene svarte de fleste at dette ikke ble gjort noe særlig.

” Uhyre sjeldent. At det kommer noe sånn tips, rådgivertips ja, uhyre sjeldent.” Dette sitatet synes jeg er forklarende på hva jeg oppfatter som hovedgrunnen til at lite slike eposter går ut:

”... det er ikke lav terskel for å sende sånne eposter i det hele tatt føler jeg.”

Slik jeg ser det er forumet noe som er ønsket og som det er behov for. Et av hovedpoengene med et slikt forum er at det skal være et ”levende” bibliotek og diskusjonsforum, som har mange flere strukturelle og inkluderende fordeler enn epost-kommunikasjon eller direktekommunikasjon. Men som det kommer frem, er det mange barrierer her. Flere rådgivere ønsket seg et mellomledd, en ansvarlig, slik at de slipper å legge ut direkte selv.

”Jeg føler at det blir så stort når man skal legge ut noe, at jeg føler at det blir så synlig og alle tenker liksom at nå har den personen, det er nesten sånn at det burde være en overordnet så kunne alle bare sende til den personen om så kan den personen på en måte sile litt ut ...”

Dette er en mulig løsning. Det man mister her er den direkte kommunikasjonene rådgiverne imellom. For noen er det nok lettere å gå gjennom en ansvarlig. Det er viktig å være klar over at en slik løsning kan bli en "flaskehals", og kunnskapsdelingen blir ikke så fri og relasjonell.

Rådgiversamlingenes faglige påvirkning

Rådgiversamlingen er den mest etablerte arenaen for kunnskapsdeling rådgiverne har per i dag. Disse samlingene er den tydeligste fremmeren for kunnskapsdeling blant rådgiverne. Alle er overordnet positive til rådgiversamlingen, og det er tydelig at særlig for de nyere rådgiverne er det også veldig lærerikt å møtes og diskutere i plenum over et par dager i strekk.

"Altså de gode utvekslingene, jeg har jo hatt veldig mange aha-opplevelser på rådgiversamlingene, jeg synes jo de er helt fantastiske. Og jeg synes det er deilig å være på en sånn arena hvor man, ja, man diskuterer jo liksom rådgiversituasjonen over flere dager, og liksom høre om andres caser og sånne ting, det lærer i hvert fall jeg veldig mye av."

Dette sitatet viser viktigheten med å skape felles treffpunkt med rom for løs erfaringsutveksling. Å fremme kunnskapsdeling er ikke noe som kommer av seg selv, eller noe som alle nødvendigvis deltar i. Ved å arrangere en slik samling over to dager gir det rådgiverne muligheten til å bli kjent og tid til å snakke om både små og store saker. En slik arena gir rom for ulike former av kunnskapsdeling. Rådgiverne møtes i en sosial ramme som kan bidra til å senke terskelen for deltakelse. Diskusjoner på slike arenaer oppleves ofte mindre formelle enn diskusjoner via mail eller forum eller lignende. Dersom jeg tar utgangspunkt i Lai sin kompetanseutviklingsmodell (2011) vil jeg kategorisere rådgiversamlingene både som en arena for uformell læring og også formell kompetanseutvikling gjennom samlingens innlegg og programinnhold. På spørsmål om hva rådgiverne synes var nyttig lærdom på rådgiversamlingene svarte en:

"Jeg likte veldig godt når vi hadde vitnemålsanalysen på den rådgivergreien. Det syntes jeg var kjempegreit, for da kunne jeg stille spørsmål der og da på en veldig lav terskel, det å legge ut noe eller stille spørsmål, det føles veldig sårbart."

Dette sitatet kan knyttes sammen med trinnene i Irgens (2007) femtrinnsmodell mot organisatorisk læring. Ved slike praktiske seanser er de både innen påvirknings- og innlæringsfasen, samtidig som de får gjort praktiske øvelser er de også innen trinnet kunnskapsanvendelse. Det at de samarbeider og løser oppgaver samtidig kan også føre til kunnskapsutvikling og organisatorisk læring når dette deles i plenum. For å skape kunnskap kreves det at det legges til rette for relasjonsbygging og dialog, samt å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen (von Krogh et al. 2005). Forholdene blir altså her lagt til rette på alle disse punktene. Som det kommer frem av sitatet over føles det sårbart å

stille spørsmål, så slike felles læringsprosesser er antagelig fremmede for å skape en trygghet både inne det faglige men også relasjonelt.

Samlingene sosialt viktig

Som nevnt står rådgiversamlingene fram som en sosial arena, som er viktig for å skape fellesskap og gruppetilhørighet. Som jeg har vært inne på sier de som er relativt ferske at rådgiversamlingene er veldig gode både faglig og sosialt:

”Den kompetanseutvekslingen, nettverksbygging for å si det sånn, for meg, fra en liten skole; helt fantastisk!”

Mens de med lang fartstid trekker samlingene fram som i hovedsak en viktig sosial arena:

”Jeg synes det er veldig godt å ha, ja først og fremst den sosiale biten ... helt ærlig så er det lenge siden jeg lærte noe nytt der...”

Det siste sitatet her trekker frem en hemmende faktor for de som har jobbet lenge, med at rådgiveren her sier at det er lenge siden vedkommende har lært noe nytt på samlingene. På sikt kan dette blir en barriere dersom de mest erfarne rådgiverne ikke deltar på samlingene. Det vil derfor være viktig å bygge en kunnskapsdelende kultur som inkludere alle, som bygger en fellesskapsfølelse som binder både nye og gamle i yrket sammen.

5.2.6 Delkonklusjon gruppenivå

I dette kapitlet har jeg sett på gruppens påvirkning og betydning på den kunnskapsdelende kulturen. For å få til en god kunnskapsdelingsprosess kreves det et nært samarbeid hvor relasjonstenkning er særlig viktig.

Avstanden mellom skolene poengteres som en hemmende faktor for samarbeid blant rådgiverne. Lokalt på skolene beskrives samarbeidet blant rådgiverne som godt og fremmede for kunnskapsdelingen. Ikke alle skolene har flere rådgivere, og disse trenger særlig å samarbeide mer nasjonalt. Empirien viser bevis på at det er mulig å samarbeide godt på tvers av skolene også i hverdagen, men at dette er avhengig av gode relasjoner.

Skillene mellom de ”nye” og de ”gamle” rådgiverne, og mellom store og små skoler, kan være til hinder for å føle en fellesskapsfølelse på tvers av hele rådgivergruppen. Forventningene til kunnskapsdelingen er varierende, og en felles forståelse av gruppens behov og nytte av kunnskapsdelingen er ikke tydelig. Ulike subkulturer, normer og forventninger er hemmende faktorer for å skape en felles kunnskapsdelende kultur.

Det finnes ingen god kompetanseoversikt over rådgivergruppen, noe som gjør det vanskelig for de nye rådgiverne å vite hvor de kan henvende seg for hjelp før de har fått etablert sitt eget nettverk innad i organisasjonen. Det eksisterer et felles forum som kunne bidratt til både god oversikt over gruppen, som oppslagsverk for faglig informasjon, base for erfaringsutveksling og forum for en åpen dialog mellom rådgiverne i hverdagen. En tydelig hemmende faktor for å ta i bruk slike løsninger er at terskelen for deling er høy for mange.

Rådgiverne har et tydelig ønske om å dele kunnskap i hverdagen via ulike teknologiske plattformer. De hemmende faktorene anser jeg ikke som å ligge i strukturelle årsaker. De største utfordringene jeg ser er sosiale barrierer og vanskeligheten med å formidle erfaringskunnskapen skriftlig.

Rådgiversamlingene blir omtalt som den mest fremmede aktiviteten både for kunnskapsdeling og for den sosiale gruppetilhørigheten. Den sosiale verdien trekkes frem av alle, mens den faglige verdien rådgiversamlingene har verdsettes mest av de "nye" rådgiverne. Noen av de som har jobbet lenge trekker frem at det er lenge siden de har lært noe nytt på samlingene. På sikt kan dette blir en barriere dersom de mest erfarne rådgiverne ikke deltar på samlingene. Det vil derfor være viktig å utvikle en kunnskapsdelende kultur som inkludere alle, som bygger en fellesskapsfølelse mellom skolene og som binder både nye og gamle i yrket sammen.

5.3 Organisasjonsnivå

Dette kapitlet omhandler organisasjonens rolle i kunnskapsdelingen, og hvordan organisasjonskulturen påvirker kunnskapsdelingen. Miljøet på arbeidsplassen har stor påvirkningskraft på læringsmiljøet, som igjen har stor påvirkning på kunnskapsdelingen. I tillegg til de kulturelle faktorene kan også organisasjonens strukturer ha påvirkning på kunnskapsdelingen. Moxnes (2000) hevder at medarbeidere i organisasjoner hvor autoriteten er noe desentralisert, opplever ofte en atmosfære som støtter opp om tiltak som overfører læring til arbeidsmiljøet. Mens i organisasjoner med en svært sentralisert autoritetsstruktur vil medarbeidere derimot oppleve at organisasjonene hemmer anvendelsen av ny læring. Jeg vil ikke gå noe videre inn på den strukturelle siden av organisasjonen siden fokuset mitt i denne oppgaven er på kulturen, men jeg vil se på ledelsens rolle og medvirkning i kunnskapsdelingsprosessen og hvordan de tilrettelegger for en kunnskapsdelende kultur. Først vil jeg forsøke å beskrive og analysere hvordan rådgiverne oppfatter kulturen for kunnskapsdeling.

5.3.1 Kulturen

Man kan forklare en organisasjonskultur som måter å oppleve organisasjonen på. Det er ikke lett å forstå og analysere en kultur. Kulturen kan oppleves ulikt av ulike mennesker. Den finnes ikke som en fasit i hvert enkelt menneskes hode, men kulturen finnes et sted imellom hodene til en gruppe mennesker hvor det gjenspeiler deres felles virkelighetsoppfatning (Alvesson 2002). Ved å se på kulturen kan det bidra til å forstå deler av prosessene i en organisasjon.

Når jeg spurte hvordan rådgiverne opplevde kulturen for kunnskapsdeling var det noe blandede tilbakemeldinger. Noen synes kulturen er bra, men det ble lagt vekt på at det i hovedsak var snakk om lokalt. Andre opplevde kun kultur for samarbeid mellom rådgiverne på tvers av skolene på rådgiversamlingene, og følte seg ikke som en del av en større kultur i

hverdagen. De fleste trakk frem at kunnskapsdeling var noe det var lagt mer fokus på de senere årene. Slik forklarte en av rådgiverne hvordan hun opplevde kulturen for kunnskapsdeling før, og hvordan hun opplever det nå:

”... Men jeg følte veldig at det var, det var som de satt på hver sine skatter og vi er bedre enn dere, det var litt sånn i begynnelsen ... Det har endret seg, for nå har det jo blitt fokus på at deling er nyttig og at deling er viktig. Men jeg kjenner at det henger litt igjen enda, altså det er jo en, jeg vet ikke, hvis et selskap ikke har en kultur på deling fra begynnelsen av, så er det jo liksom, å snu det, å trene opp alle sammen til å ... Det er jo ikke gjort på et blunk.”

I dette sitatet blir det vektlagt at det er et fokus på kunnskapsdeling i organisasjonene i dag, men slik var det ikke tidligere. Eller som en så tydelig sa det når jeg spurte hvordan vedkommende opplever kunnskapsdelingen:

”Nå skal ikke jeg si *ER*, for jeg vil heller gå litt tilbake til det og si *HAR VÆRT*- for jeg tror vi er i en ny vår nå sånn som jeg opplever det.”

Som poengtert av sitatene ovenfor er nå kunnskapsdeling med tiden blitt en ønsket handling. Ved å ta utgangspunkt i Irgens (2007) organisasjonskulturmodell (fig. 3) vil jeg si at det ønskede resultatet av kunnskapsdelingen er organisatorisk læring og utvikling, og handlingen er kunnskapsdelingen i seg selv. Å påvirke en kultur tar tid. Organisasjonskulturen oppstår på basis av noen grunnleggende verdier. Disse verdiene kommer fra enkeltindividene i organisasjonen. Når det utvikler seg en felles forståelse av hva som er viktig og riktig i organisasjonen har det utviklet seg fellesskapsverdier. Det er disse som ligger som nederste grunnstein i modellen. Som nevnt i sitatet er det blitt fokus på at deling er nyttig og viktig. For at dette skal påvirke kulturen må rådgiverne adoptere disse verdiene på personlig nivå, og troen på at kunnskapsdelingen er viktig må utvikle seg til å bli en delt oppfatning rådgiverne imellom. Videre vil normene styre handlingene. Normene forklares av Irgens (2007) som en form for trafikkregler for atferd. Dette kan ses i sammenheng med de grunnleggende elementene i samhandlingskompetanse som illustreres i Johannessen og Olsens (2008) modell (fig. 5) hvor blant annet forventninger og etiske momenter innehar sterke kontrollmekanismer. Disse atferdsreglene som skaper en samhandlingskompetanse påvirker handlingene og konsekvensene. For å jobbe mot ønskede resultater er det altså viktig å forstå hvorfor virksomheten fungerer slik den gjør. Alle disse faktorene ligger i dykkulturen og påvirker arbeidsmiljøet og kulturen.

Å vende et miljø fra å jobbe kun lokalt til å jobbe på tvers av regioner er en stor forandring, som nevnt i sitatet: ”det er ikke gjort på et blunk”. En annen forklarer hvordan vedkommende har forandret egen tankemåte og handlinger rundt dette:

”Nei, jeg ble faktisk veldig preget av sånn som det var når jeg begynte, at det var veldig lukket, at alle skolene satt på sine egne kunnskaper og ikke på en måte delte det. Sånn at jeg føler at jeg ble svertet av det, og at jeg har vanskelig for å dele fordi jeg synes det er skummelt ... Som sagt så har jeg liksom begynt å åpne opp for det og tenke at jeg liksom, nå har det begynt å liksom, at jeg begynner å tenke over om det her er noe som er nytt eller er det her noe som vi har snakket om før og er det noe å dele i det her. Så jeg har begynt å vurdere det, men jeg har ikke begynt å bruke det ...”

Her er det tydelig at det er en endringsprosess som er i gang i forhold til hvordan rådgiveren tenker rundt deling, og at det er en bevissthet rundt det. Som nevnt i sitatet kom denne rådgiveren inn i organisasjonen før kunnskapsdelingen var forankret i et felles verdisett. Atferdsreglene i gruppen er nok enda litt uklare, og ikke en naturlig del av handlingsmønsteret deres ennå. Ut fra organisasjonskulturmodellen (fig. 3) kan det se ut som dykkulturen jobber med å komme etter før handlingene virkelig kan skyte fart.

For at en god kunnskapsdeling skal finne sted er det viktig at det er en aktiv kontinuerlig prosess. Organisasjonen må utvikle atferdsregler, tankeformer og ferdigheter som forandrer endringene til nye normer. For å få til kunnskapsdeling må organisasjonen ha et uttalt tydelig mål og fokus på å være en lærende organisasjon. Dette stiller også krav til de ansatte. Når organisasjonen arbeider bevisst med å utvikle sine evner til læring, er det viktig å få til et godt samsvar mellom intensjoner, handlinger, evaluering og korrigerende (Irgens 2011). I sitatene over ser vi at intensjonene og handlingene ikke går hånd i hånd, ennå. Ved å være tydelig på at målet er læring kan der samtidig skapes mer rom for prøving og feiling.

Jeg har flere ganger vært inne på at det er nokså ulike behov for hvor mye hjelp og råd rådgiverne trenger fra andre skoler, og det er særlig avhengig av hvor lenge de har jobbet i Virksomheten. En annen ting som kom frem når jeg spurte hvordan rådgiverne oppfatter kulturen er at de ikke føler så mye felles samhold i hverdagen.

”Jeg og merker at jeg glemmer litt at vår skole er en del av en større Virksomhet. Jeg tenker ikke nødvendigvis på det sånn. Jeg er på jobb på min jobb liksom. Og det første jeg tenker på er ikke alle de andre skolene, og det er jo kanskje det som er litt av hovedproblemet. De andre er vel også på jobb og fokusert på sine arbeidsoppgaver, og glemmer litt av resten.”

En annen sier det på en litt annen måte:

”Vi er jo veldig sånn selvgående og, og det er det jeg føler at vi er kanskje selve hele organisasjonen at alle skolene fungerer veldig godt hver for seg. Og alle individene som er på hver enkelt skole fungerer veldig bra på hver sin stasjon ... på den måten så blir kanskje samholdet litt, litt dårligere ...”

Det som kommer tydelig frem fra alle her er at samholdet på tvers av lokasjonene ikke er så sterkt i hverdagen. Skolene hver for seg kan sies å ha egne subkulturer. Med en sterkere lojalitet og tilhørighet til egen skole enn til organisasjonen. Det er viktig med en opplevelse av fellesskapsfølelse på tvers av skolene om kulturen skal være støttende for kunnskapsdeling i hverdagen. Fellesskapsfølelse er viktig for tilhørigheten til en kultur. Mangel på tilhørighet til den felles kulturen ble poengtert av flere, som vi kan se et eksempel på her:

”Jeg opplever kun kulturen for samarbeid på rådgiversamlingene... Det er jo ikke noe oppfordring enn annet enn ja vi må dele fra høyere hold heller da.”

For kunnskapsforvaltningen i en organisasjon er felleskapet viktig. Et felleskap kan ikke kontrolleres, men det kan kultiveres (Newell et al. 2002). Det er derfor viktig å se i organisasjonen dypkultur og jobbe med felles verdier, normer og atferdsregler. Samt å legge til rette for felles møtesteder og koordinere gruppens behov og tilrettelegge for god samhandling i hverdagen.

5.3.2 Ledelsen sin rolle i forhold til kunnskapsdeling og samhandling

Ledelse er viktig for en organisasjon. Ledelsen bør gå foran og vise vei. I en kunnskapsbedrift er det viktig at lederne har et bevisst forhold til hvordan de bidrar med kunnskapsledelse.

Når jeg spurte rådgiverne hvordan de oppfattet ledelsens rolle i kunnskapsdelingen kom det frem at de fleste hadde et distansert forhold til konsernledelsen. Forholdet til sin lokale leder, rektor, er hos de fleste greit. Selv om det her naturligvis var store variasjoner på hvor godt og tett de samarbeidet med rektorene. For å utdype distansen til konsernledelsen forklarte en det på denne måten:

”Konsernledelsen ser ikke alltid de brikkene som vi sitter med, da blir det veldig vanskelig for dem å skjønne hva vi snakker om... Det er jo et evig problem med visjon. Det jeg sitter med på mitt nivå er ikke nødvendigvis det de som sitter på konsernnivået. Og ambisjoner for dem blir jo ikke like tilnærmet skjebnen til den eleven som sitter og snakker med meg om sine problemer gjennom årene. Så det er jo naturlig at vi har litt forskjellig standpunkt til de saker, og tilnærming til elevmassen som vi har.”

Dette sitatet poengterer blant annet de forskjellige fokusområdene rådgiverne har i forhold til konsernledelsen, og hvordan dette gjør at de har litt forskjellig syn. Kjernen i ledelse er å kommunisere et bilde av fremtiden og se de store linjene. En godt implementert visjon kan gjøre det meningsfullt for medarbeidere å gjøre sitt beste på jobben. At det i sitatet blir nevnt at visjonen er et problem forstår jeg som at rådgiveren ikke kjenner en tydelig felles visjon

som hun kan relatere seg til. Det at ledelsen ikke kjenner til alle detaljene i rådgiverjobben forhindrer dem ikke likevel i å ha en påvirkningskraft på kunnskapsdelingen. Det er viktig at ledelsen statuerer eksempler og er tydelige på forventningene og motiverer til samhandling og kunnskapsdeling på tvers av skolene. Å holde motivasjonen oppe for deling krever at det blir satt fokus på det gjennom alle ledd i organisasjonen. Dersom organisasjonen ønsker å fremme kunnskapsdeling er det viktig det er tydelig innføring og fokus på verdien av dette. Verdiene virker styrende på vår atferd, og når da kunnskapsdeling er ønsket atferd, må dette tydelig forankres både på individ og organisasjonsnivå. Det gir en trygghet å være bevisst verdigrunnet. Dette gjelder like så mye på individnivå som på organisasjonsnivå. Som rådgiveren fra sitatet ovenfor fortsatte:

”For meg er det stor forskjell på salg og etisk salg. Jeg tror ikke på lettvinne løsninger når det gjelder utdanning.”

Her tolker jeg det som at det kan oppleves som de grunnleggende verdiene ved noen anledninger kan sprike og at normsettet kan være ulik i ulike yrkesgrupper i organisasjonen. Som nevnt tidligere er felles normer en av faktorene som er viktige på gruppenivå. Det at ulike yrkesgrupper i samme organisasjon har noe forskjellige normer er ikke uvanlig. Som nevnt i sitatet vil rådgiverne bli mer påvirket i direkte møte med elevene, noe som antagelig påvirker handlingsmåten deres. Mens konsernledelsen som sitter lengre unna den daglige kontakten med elevene antagelig påvirkes på andre måter. Som illustrert i Irgens organisasjonskulturmodell (fig. 3) forstår jeg det også i dette eksempelet som viktig at verdiene er felles og grunnleggende forankringspunkt. Selv om modellen ikke nødvendigvis må følges som en lineær modell forstår jeg det likevel som at det er et viktig felles utgangspunkt for videre normer, handlinger, konsekvenser og resultater. Å jobbe med verdiene er en god plass å starte for å opparbeide tillit. Dersom ledelsen har tydelig fokus på kunnskapsdeling som en verdi og samtidig bidrar til delingen på de nivå de kommuniserer med rådgiverne på vil det bidra til at handlingen bygger opp under verdiene. Dette er viktig for å opparbeide tillit, for det er gjennom handlinger at tillit bygges opp. Og tillit er viktig for å fremme samarbeid og kunnskapsdeling. Som jeg har illustrert i en enkel modell her:

Figur 7. Fra verdier til kunnskapsdeling



Denne modellen viser stegene jeg ovenfor har forklart, og illustrerer veien fra verdien (intensjonene) om kunnskapsdeling til det ønskede resultatet kunnskapsdeling. Handlinger som bygger på felles uttalte verdier skaper tillit. Tillit er viktig for å skape gode relasjoner, og relasjoner er nødvendig for å skape samhandling og kunnskapsdeling.

5.3.3 Kommunikasjon

Mangel på god informasjon og kommunikasjon på tvers av skolene er det som kommer opp som det største problemet i organisasjonssammenheng. Rådgiverne hevder at denne mangelen på kommunikasjon "forårsaker veldig mye ekstraarbeid for oss som sitter med kundemassen." De fleste rådgiverne gir et inntrykk av å være informasjonstørste. I spørreundersøkelsen som ble gjennomført var det stor enighet om at godt samarbeid og informasjonsflyt er viktig for organisasjonen. Når jeg spurte rådgiverne hvordan de opplevde informasjonsflyten svarte så godt som alle at det kom begrenset med informasjon fra ledelsen, og at de gjerne ønsket mer. En rådgiver poengter det slik:

"Altså jeg føler jo at det kommer ingen spesiell informasjon fra ledelsen eller fra når for eksempel rektorene har hatt samlinger. Altså for meg er det jo veldig interessant å høre hva er det som skjer i Virksomheten, og hva er nytt og hva står på agendaen og liksom. Jeg tror at det er en slags motivasjon i seg selv at man får føle at man er delaktig og på en måte føler at, ja, at man blir mer viktig når man får være med på å få høre om avgjørelser som blir tatt eller ikke blir tatt eller som kommer opp. Altså at det er jo det å ha interesse for jobben sin, og at jeg synes at sånn burde det være, jeg synes på en måte at egentlig etter hver rektorsamling så burde det egentlig gå ut en sånn mail til alle rådgiverne, eller til alle i konsernet egentlig, de som sitter i resepsjonen og alle sammen. Jeg føler at det skaper samhold og det skaper, og da bygger man jo en trygghet også. Men når man sitter og aldri vet hva som foregår i noen ledd så blir man usikker... Det tenker jeg liksom begynner i øverste leder som må ha en kultur på akkurat det og så forplanter det seg nedover."

Mer informasjon og kommunikasjon fra ledelsen er et tydelig ønske her. Det poengteres også at det er viktig at slike holdninger og handlinger sprer seg fra toppen. Viktige faktorer ved kunnskapsledelse er å bidra til trygghet, tillit, læring og dialog i organisasjonen (Siggard Jensen et al. 2004). Slik ledelsen fremstilles her kan den oppleves nokså fjern, og det ser ikke ut som disse viktige faktorene blir dekket opp i hverdagen. Med et prosessuelt syn på kunnskapsdeling ville det vært naturlig med en kontinuerlig strøm med informasjon og kommunikasjon også fra ledelsen. Fra et mer strukturelt perspektiv ville det vært mer fokus på informasjon via linjene, slik at informasjonen formidles fra konsernledelsen til rektorleddet, som så formidler videre på hver skole. Slik organisasjonen har blitt gjengitt av rådgiverne ser det i dag ut som ledelsen oppleves som distansert og at det er et strukturelt perspektiv som ligger til grunn. Jeg vil hevde internkommunikasjonen lider av at den "faller mellom stolene". Når jeg spurte rådgiverne hva de tenkte rundt informasjonsflyten i organisasjonen, og om de fikk den informasjonen de trengte, var det et tydelig ønske fra flere om å høre mer direkte fra ledelsen.

"Jeg føler at jeg kunne godt ha hatt enda mer sånn lederskap, at ja jeg vil gjerne høre lite granne fra administrerende direktør og ... og jeg tror at alle egentlig er interessert i det ... vi vil vite og vi vil engasjere oss. Og vi er interesserte i jobben vår føler jo jeg

at vi sier da, og da tenker jeg jo at det burde jo ivaretas og at da, det er jo liksom ledelsen som må på en måte ta tak i det først føler jeg. ... Det sverte liksom av, jeg tror det er en sammenheng.”

De legger ikke nødvendigvis her alt ansvaret over på ledelsen, men har et ønske om at ledelsen kan inspirere og vise vei. Det er viktig for rådgiverne å vite hva som skjer i organisasjonene for å kunne engasjere seg. Siden de fleste sitter på andre lokasjoner enn konsernledelsen får de lite kunnskap om hva som rører seg i organisasjonen dersom de ikke får informasjon fra ledelsen. Denne kommunikasjonen som ønskes fra ledelsen kan også være en positiv igangsetter for å skape en fellesskapsfølelse blant de ulike skolene. Ved at ledelsen deler mer informasjon kan det fremstå som et foregangseksempel at også informasjon skal deles via andre grupper i organisasjonen, som på tvers i rådgiverleddet. Så lenge fokuset på kunnskapsdeling er der, men informasjonsflyten er dårlig, så blir det ikke samstemmighet mellom ønske og handling. Ledelsen ønsker mer kommunikasjon på tvers, men rådgiverne føler ikke at ledelsen bidrar inn i dette.

Kommunikasjons- og informasjonssvikten hemmer ikke bare motivasjonen og engasjementet, men blir også et praktisk problem for rådgiverne i deres arbeidsutførelse:

”Når det ruller ut noe nytt - da er ikke informasjonsflyten noe god i det hele tatt. Da kan du sette en 0 på en skala fra 1 til 10, det er helt forferdelig! Samtidig som det blir distribuert ut til verden får som oftest vi også vite hva det inneholder. Det er tross alt jeg som skal selge dette her. Jeg forsvarer jeg altså, og glatter over. Men jeg vil veldig gjerne tas med litt i prosessen når jeg skal selge produktet. Gi meg i hvert fall info om hva jeg skal selge sånn at jeg er trygg på det. For da selger jeg det veldig bra - dagens selvskryt (ler) ... Jeg må ha kunnskap om produktene mine.”

Sitatet viser at ved nye lanseringer blir ofte ikke rådgiverne og resten av organisasjonen inkludert før tiltakene trår i kraft. Når de ikke får informasjon det er viktig at de som virksomheten selgere må ha, skaper dette praktiske problemer for rådgiverne. Jeg ser på kommunikasjonen som en av organisasjonens hovedutfordringer, både i forhold til informasjonsflyten eller kommunikasjonsflyten på tvers av de ulike avdelingene via å være i dialog og samarbeide, og ved å dra nytte av eksisterende kunnskap. Som vist i Johannessen og Olsens (2008) samhandlingskompetansemodell (fig. 4) er kommunikasjon en av hovedfaktorene innen samhandlingskompetanse. For å utvikle en kunnskapsdelende kultur er samhandlingskompetanse essensielt. Kommunikasjon er hjørnesteinen innen kunnskapsdeling, og organisasjonskulturen er med på å forme kommunikasjonen (ibid.). Dersom der ikke er en god kultur for kommunikasjon i organisasjonen generelt kan det ha påvirkning også på personlig- og gruppenivå. I organisasjonssammenheng ser det ut som hovedutfordringen er kommunikasjon og åpne utviklingsprosesser.

5.3.4 Kontekst

Det at rådgiverne sitter langt fra hverandre i hverdagen er som nevnt tidligere en opplagt hemmer for kunnskapsdelingen. Å skape den riktige konteksten er en av de fem punktene von Krogh et al. (2005) trekker frem som særlig viktig å legge til rette for ved ønske om kunnskapsdeling og utvikling. Det er en utfordring å utvikle en kunnskapshjelpende kontekst som er tilpasset organisasjonens virksomhetsområder, når samme virksomhetsområde er spredd over mange lokasjoner og er av ulike størrelser.

Empirien viser at rådgiverne på små skoler kan føle seg nokså alene i rådgiverrollen. Særlig på de skolene hvor rektor ikke deltar så mye i rådgivningen, som vi ser et eksempel på her:

”Altså jeg er jo egentlig veldig sånn alene i den rådgiver ... hvis jeg har spørsmål så strekker jeg meg faktisk gjerne ut, altså ikke lokalt, da tar jeg kontakt med noen andre i Virksomheten.”

Dette sitatet viser at for de små skolene er det helt nødvendig å samarbeide med andre skoler. Det er viktig at rådgiverne strekker seg ut og samarbeider i hverdagen, hvis de skal oppfylle målet om å utvikle en kunnskapsdelende kultur. For å unngå at rådgiverne blir solospillere på sine egne skoler bør organisasjonen legge til rette for ulike arenaer og samarbeidsmuligheter som tilrettelegger for kunnskapsdeling. Som vi ser av dette sitatet er det lett å glemme at de er en del av en større organisasjon:

”Selv om jeg kan være misfornøyd med enkelte ting i kommunikasjonsflyten er det for min del et lite problem i hverdagen. Men for Virksomheten er det jo et problem når ingen snakke med hverandre. Det synes jeg jo. Jeg glemmer jo som sagt at jeg er en del av Virksomheten, og ikke bare min skole.”

I tillegg til en fysisk distanse er det som nevnt en utfordring med kommunikasjonen i organisasjonen. Når store deler av hverdagskommunikasjonen må skje via ulike teknologiske kommunikasjonsformer kan dette bidra til å forsterke distansen. Det er ikke det samme å kommunisere via teknologiske kommunikasjonsformer som nettforum, mail, telefon eller lignende. Som det ble poengtert i et tidligere sitatet: ”det flyter lettere over dørterskelen enn over telefon og mail”. Det er lettere å misforstå hverandre i slike forum (Irgens 2007), og det er naturligvis ikke det samme som å kunne samarbeide skulder ved skulder.

”Jeg liker å diskutere jobb med noen. Det blir ikke det samme å gjøre det over telefon eller mail. Jeg liker det veldig godt når jeg har noen lokalt jeg kan diskutere med.”

Som nevnt i forbindelse med å utvikle gode relasjoner er det viktig med en nær og åpen kommunikasjon. Den fysiske avstanden er ikke helt forenelig med det. Hvilke møtepunkt og kommunikasjonsformer man har er sentrale i forbindelse med kunnskapsdeling. Von Krogh

et al. (2005) poengterer at kunnskap er både kontekstavhengig og relasjonell, og jeg vil hevde at dette også er to viktige faktorer som påvirker hverandre ved kunnskapsdeling.

Oppsummert vil jeg fremheve at konteksten er utfordrende for kunnskapsdelingen. Når mye av kommunikasjonen må skje på teknologiske plattformer skaper det en distanse, og avstand skaper blant annet grobunn for misforståelser. Dette er en tydelig hemmende faktor for kunnskapsdelingen som krever ekstra fokus på relasjoner og kommunikasjon for å skape mindre relasjonell distanse i hverdagen, som kan være med å veie opp for den fysiske distansen.

5.3.5 Delkonklusjon organisasjonsnivå

I dette kapitlet har jeg sett på hvilke hemmende og fremmende faktorer det finnes for kunnskapsdeling på organisasjonsnivå. Rådgiverne oppfatter fokuset på kunnskapsdeling mellom skolene som relativt nytt. Flere av rådgiverne sier at de oppfatter at kulturen går i riktig retning i forhold til mer kunnskapsdeling, men at de selv har vanskelig for å bidra inn i selve delingen. De ser behovet og oppfordringene om å jobbe mer på tvers, men synes det er vanskelig å delta personlig inn i kunnskapsdelingen. Jeg ser tydelige tegn på at det tar tid å vende en kultur fra å jobbe lokalt til å både tenke og jobbe (handle) nasjonalt.

Enkelte poengterer at de ikke opplever at de grunnleggende verdiene samler organisasjonen. En hemmende faktor er at rådgiverne føler seg distansert fra konsernledelsen og en felles visjonen.

Mangelen på informasjon og kommunikasjon på tvers av skolene er det som kommer opp som den største hemmende faktoren for kunnskapsdeling på organisasjonsnivå. Rådgiverne beskriver det som at de får lite informasjon og at det er manglende kommunikasjon både mellom avdelingene på horisontalt nivå og ledelsen på vertikalt nivå. De har et tydelig ønske om mer informasjon og kommunikasjon fra ledelsen. En hemmende faktor alle trekker frem er at de ikke får god nok informasjon når nye produkter introduseres og lite informasjon når der skjer organisasjonsendringer. Dette skaper praktiske problemer som går utover kvaliteten på arbeidet de utfører. Dersom der ikke er en god kultur for kommunikasjon i organisasjonen generelt vil det også ha påvirkning på individ- og gruppenivå. Avstanden mellom avdelingene tilfører en opplagt utfordrende faktor for kunnskapsdelingen. Derfor er det ekstra viktig å ha fokus på god kommunikasjon, for å holde kunnskapsdelingen i gang på tross av den fysiske avstanden blant avdelingene i organisasjonen. Ledelsen som har et overordnet ansvar på organisasjonsnivå bør være bevisst sin påvirkningsrolle på kommunikasjonen.

6 Forslag på ulike tiltak

Ved å ha sett på hvilke hemmere og fremmere som er de mest fremtredende blant rådgiverne har jeg et grunnlag som gjør det mulig å komme med noen relevante konkrete forslag på tiltak som kan bidra til å utvikle kunnskapsdelingen. I tillegg til å gi en forståelse av nå-situasjon ønsker jeg også med denne oppgaven å bidra med noen forslag på tiltak som kan være av verdi for casevirksomheten. På hjemmesidene til Master i Kunnskapsledelse studiet står der blant annet:

*”Studiet utdanner studentene til reflekterte og handlingsdyktige praktikere” og
”Vi ønsker et anvendt fokus på masteroppgaven, slik at det kan være til nytte for både student og virksomhet. Studentene skal analysere og eventuelt løse et praktisk problem, samt reflektere over det teoretisk.”*

(Tilgjengelig: <http://www.hint.no/mkl> , Hentet 25. august 2015)

Jeg ønsker som handlingsdyktig praktiker å presentere noen forslag på tiltak som kan være starten på å løse noen av de praktiske problemene jeg har avdekket i denne oppgaven. En lang analyse av ulike hemmende og fremmende faktorer for kunnskapsdeling kan lett havne i en skuff, mens jeg tror noen korte konkrete tiltak er lettere å bite seg merke i og forhåpentligvis iverksette. Det er viktig for meg at oppgaven har en verdi for casevirksomheten, og det har for meg vært motiverende å kunne komme med konkrete løsningsforslag i avhandlingen.

Tiltakene blir her nokså kort presentert. Jeg kunne med fordel skrevet mye mer utdypende rundt hvert tiltak. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke muligheten til å gå ned på detaljnivå her, men velger å trekke frem på hvilket grunnlag disse tiltakene er foreslått og fokuserer på å komme med de tiltak jeg anser som mest hensiktsmessige ut fra funnene i kapittel fem.

6.1 Tiltak på personnivå

Jeg vil være tro mot oppgavens oppbygging og kategorisering og presenterer derfor tiltakene på person-, gruppe-, og organisasjonsnivå. Flere av disse tiltakene har påvirkning på flere av nivåene.

6.1.1 Mentor-ordning

På personnivå kom trygghet opp som en svært viktig faktor i undersøkelsene. Det er viktig at rådgiverne føler seg trygge på at de kan spørre hverandre om råd. Også i forhold til å ta del i kunnskapsdelingen fremstår trygghet som svært viktig. Særlig ved de mindre skolene og hos de som ikke har så lang fartstid var det en tydelig utrygghet på hvor og hvem de kunne henvende seg til for å få hjelp. Som vist i dette eksempelet med en relativt fersk rådgiver kom

det frem at det er viktig å ha noen nære relasjoner som gir en lavere terskel for å spørre om hjelp:

”... nå tror jeg egentlig at de fleste kan det meste. Grunnen til at jeg maser på henne begynte jo med at hun sa det er bare å mase på meg og så sa jeg ok. Det er greit, og du får jo et repertoar med noen og du får en slags lavere terskel og i tillegg så er hun kjempehyggelig og jeg liker henne så da tenker jeg litt sånn, greit, da får jeg både noe sosialt ut av det og hun er jo kjempeflink...”

Sitatet her viser at både den faglige og sosiale relasjonen er viktig, og bidrar til kommunikasjon mellom skolene. På bakgrunn av dette mener jeg ett nyttig tiltak kunne være å innføre en mentor-ordning. Med en mentor mener jeg en erfaren rådgiver som kan fungere som en veileder og sparringspartner. Det kan bidra til at de nye rådgiverne får en naturlig person å henvende seg til, noe som kan gi en trygghet særlig før de har fått utviklet sitt eget nettverk. Ved å tildele et slags ”opplærings-oppdrag” til en rådgiver som får tittelen mentor er det også større muligheter for at de kan samarbeide tettere i hverdagen. Dersom de får anledning til å jobbe litt skulder ved skulder vil både eksplisitt og taus kunnskap ha gode muligheter til å bli overført til den nye rådgiveren.

Med ønske om å utvikle en kunnskapsdelende kultur på tvers av avdelingene hadde det vært en fordel om mentor-ordningene ble organisert på tvers av lokasjonen. Mentor-ordningen kan også være en pådriver til å holde i gang en kontinuerlig kunnskapsdelingsprosess som inkluderer både de med lang og de med kort erfaring. Dette tiltaket kan forhåpentligvis bidra til å skape en bedre trygghet for ferske rådgivere, men for kunnskapsdeling som en inkluderende prosess for hele rådgivergruppen har det muligens begrenset virkning. Jeg tror likevel det vil ha en positiv effekt for kunnskapsdelingskulturen i sin helhet. Ved å styrke samhandlingskompetansen til en mentor og en ny rådgiver ved at de har fokus på å utvikle en tettere kommunikasjon og erfaringsoverføring kan dette videre gi ringvirkninger. Det trenger ikke bare bidra til et bedre samarbeid dem imellom, men samhandlingen og kunnskapen som utvikles i disse relasjonen kan også videreutvikles og videreføres til resten av gruppen.

6.1.2 Spesialisering

Blant rådgiverne med lang erfaring var det et ønske om å få motivasjon og ny kunnskap utenfra. Som nevnt i avsnittet om motivasjon og personlige behov:

”Når det gjelder kunnskapsdeling så synes jeg det er veldig positivt når vi får noe påfyll som ikke er direkte i vår hverdag som eksterne seminarer som angår ulike deler av arbeidsdagen, ... jeg synes det er veldig positivt når det ikke er de samme reglene som går om og om igjen, men det er kanskje fordi jeg kan, jeg har vært her så lenge ...”

Behovet for vekst og videreutvikling er viktig også for de erfarne. Når medarbeidere opplever at arbeidet ikke gir dem noen form for utfordring kan de unnlate å ta ansvar (Moxnes 2000). Dersom man ønsker å utvikle medarbeiderne og motivere dem for læring og arbeid, må der være et bevist forhold til hvordan organisasjonen på best mulig måte kan organisere læringsmuligheter i arbeidsmiljøene (ibid.). Det er en stor fordel for kunnskapsdelingen at de med lang erfaring er motivert til å delta i delingsprosessen. Dersom den ikke oppleves relevant eller lærerik for dem lenger, er det en fare for at motivasjonen for deltagelse kan være dalende. En mulighet kan være at de blir utnevnt til mentor, og at dette blir en form for forfremmelse. Det kan også være en mulighet å dele opp noen deler av rådgiversamlingene i to, eller ha andre grupper eller møter hvor rådgiverne er delt opp i grupper ut fra hvor erfarne de er. Slik at de med lang erfaring kan få noe mer spesialisering når de ikke lengre har behov for like mye regelverkslæring og lignende. Det å delta på kurs og tilstelninger utenfor organisasjonen kan også være en kilde til ny kunnskap og spesialisering. For at dette skal komme organisasjonen til nytte kan det for eksempel kreves at kunnskapen skal formidles og deles med de andre rådgiverne etter endt kursdeltakelse. På den måten kan både kunnskapen bli mer anvendt av deltakerne som har vært på kurs ved å lære den bort, og det kan ha en nytte for resten av rådgivergruppen.

Uavhengig av hvilke spesialiseringstiltak som benyttes bør alle rådgiverne ha en personlig utviklingsplan som jevnlig blir diskutert med nærmeste leder. Dette er en naturlig del av medarbeidersamtalen. Hvordan dette fungerer i dag kjenner jeg ikke til. Likevel vil jeg poengtere dette punktet siden det er viktig å ha et tydelig fokus på personlig utvikling og dette bør blir fulgt opp med jevnlig evalueringer.

6.2 Tiltak på gruppenivå

6.2.1 Kunnskapsvisjon og personlig misjon

Som nevnt i kapittel fem under avsnittet om ledelsens rolle i kunnskapsdelingen og samhandlingen ble visjon trekt frem som et problem:

” Det er jo et evig problem med visjon. Det jeg sitter med på mitt nivå er ikke nødvendigvis det de som sitter på konsernnivået. Og ambisjoner for dem blir jo ikke like tilnærmet skjebnen til den eleven som sitter og snakker med meg om sine problemer gjennom årene.”

Jeg forstår dette som at rådgiverne ikke har noen særlig tilhørighet til organisasjonens visjon, og at de ikke relaterer seg til den personlig. Von Krogh et al. (2005) har utarbeidet fem hjelpere på veien til å skape kunnskap i organisasjoner. Den første hjelperen er å formulere en kunnskapsvisjon. Jeg tror en tydelig kunnskapsvisjon kunne skapt et felles mål og en felles mening for rådgiverne, da særlig med tanke på tilhørighet på tvers av avdelingene.

For tiden utvikles det en ny overordnet strategi for organisasjonen. Når denne er klar til å presenteres for organisasjon og rådgiverne er mitt forslag å presentere den for rådgiverne som gruppe på en felles samling. Strategier og visjoner kan presenteres og forankres på så mange ulike måter, og tilhørigheten som sådan kan også variere, også innenfor hver enkelt organisasjon. Derfor er det viktig å følge opp med flere virkemidler, som er aktive og synlige i hverdagen. Ved presentasjonen av strategien, som da også bør inkludere en kunnskapsvisjon, kan det eksempelvis arrangeres en workshop hvor rådgiverne kan være med å lage en spisset visjon for dem som rådgivergruppe og personlige misjoner på individnivå. Å forankre strategien ned på gruppe- og individnivå kan skape en personlig tilhørighet. Det å for eksempel la rådgiverne jobbe sammen i små grupper med å skape sine egne private misjoner, som de så gjerne igjen deler med de andre, kan oppleves som inkluderende og gi mer tilhørighet. En mer eller mindre tradisjonell strategi i bunnen er ikke nok til å generere et skapende miljø. Det å skape en personlig involvering og tolkning av visjoner, verdier og mål for hver enkelt på personnivå tror jeg vil oppleves positivt for rådgiverne. Flere av rådgiverne la vekt på at de liker å bli involvert i organisasjonens prosesser, som det ble poengtert i et av sitatene under avsnitt kommunikasjon på organisasjonsnivå:

”Altså for meg er det jo veldig interessant å høre hva er det som skjer i Virksomheten, og hva er nytt og hva står på agendaen og liksom. Jeg tror at det er en slags motivasjon i seg selv at man får føle at man er delaktig...”

Å ta del i visjonen med en personlig vinkling, som eksempelvis med en personlig misjon, kan forhåpentligvis bidra til økt motivasjon og personlig involvering i organisasjonen. En kunnskapsvisjon kan bidra til å skape felles forventninger og mål innad i gruppen. Disse tiltakene kan altså påvirke på tvers av alle de tre nivåene med en strategi som blir implementert på organisasjonsnivå, men forankret ned til gruppe- og individnivå.

6.2.2 Felles leder/koordinator – kunnskapsaktivist

I hverdagen er ikke rådgiverne samlet i et fysisk felleskap. De har ingens felles leder, og rapporterer til hver sine lokale overordnede. De har altså ingen felles kunnskapsleder eller kunnskapsaktivist. Mangel på slike samlende mellomledere i en organisasjon kan gi uttrykk for at det ikke satses så mye på deling på tvers av avdelingene i organisasjonen. Et av kjennetegnene ved kunnskapsarbeidere er at de foretrekker autonomi i sitt arbeid - det betyr at de trives med å styre sitt eget arbeid. Når man jobber innen en organisert virksomhet er det en fare for at man som kunnskapsarbeider kan bli for mye ”solospiller”. I organisasjoner er det like så viktig med individuelle som kollektive ferdigheter (Irgens 2007). På en enkel måte kan dette sies å være en beskrivelse av viktigheten av kunnskapsdeling. Det er ikke bare kunnskapsledere som kan legge til rette for kunnskapsdeling i organisasjoner. De ansatte har en viktig rolle, men også som nevnt i avsnittet ovenfor er det viktig at

toppledelene har forankret en kunnskapsstrategi, og legger til rette for kunnskapsledelse i organisasjonen. Særlig innen en organisasjon som har en nokså ny historie med fokus på samarbeid og deling på tvers av lokasjonene. Irgens definerer kunnskapsledelse *som ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap* (Irgens 2011:124). Han trekker også frem problemstillingen om det i det hele tatt er mulig å lede slike prosesser. Dette vil jeg ikke utdype videre her, men derfor poengtere at begrepet koordinere kan muligens være bedre enn å lede. Jeg tror derfor von Krogh et al.(2005) sine kunnskapshjelpere: å lede samtaler og mobilisere kunnskapsaktivister, kunne blitt realisert gjennom en felles koordinator for rådgiverne. En person som kunne hatt ansvar for å utvikle kunnskapsdelingen i gruppen ved blant annet å holde kommunikasjonen på tvers av lokasjonene i gang. Denne personen kan være et naturlig bindeledd mellom avdelingene, fasilitere samarbeidsarenaer, rådgiversamlingene, mentor-ordningen, ha et overordnet ansvar for felles digitale forum/nettverk og ha den totale kompetanseoversikten som også videreformidles og deles med hele gruppen.

En kunnskapsdelende kultur trenger mange deltakere for å få til en god delingsprosess, siden kunnskap vokser frem i fellesskap mellom mennesker. I en større organisasjon, og særlig i en regionalt spredd organisasjon, er det viktig at noen har et overordnet ansvar for å lede, mobilisere og skape den riktige konteksten for kunnskapsdelingen. For å fremme en kunnskapsdelende kultur er det viktig at rådgiverne føler et fellesskap også i hverdagen. Det å ha noen til å koordinere dette fellesskapet tror jeg kan være svært nyttig, særlig for en regionalt spredd organisasjon

6.2.3 Digital kunnskaps- og kommunikasjonsplattform

Som nevnt i forbindelse med å utvikle gode relasjoner er det viktig med en nær og åpen kommunikasjon. Fysisk avstand er ikke helt forenelig med det. På grunn av avstanden mellom skolene er det ikke mulig med så mange fysiske treffpunkt som muligens ønsket. Hvilke møtepunkt man har er sentrale i forbindelse med kunnskapsdeling. For å opprettholde et godt samarbeid i hverdagen blir det da viktig med gode digitale plattformer. For at flest mulig skal få ta del, og for at det skal være en fullverdig kunnskapsdelingsprosess, bør den inkludere mer enn direktekommunikasjon mellom dem som kjenner hverandre best. Dårlig utbygde eller benyttede kommunikasjonskanaler oppleves å ha en hemmende virkning på kunnskapsdeling (Moxnes 2000). *Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle grenser* (von Krogh et al. 2005:18). Det kan være en utfordring å få en digital kommunikasjonsplattform til å fungere godt på alle disse nivåene. Men med dagens teknologiske utvikling er der mange muligheter.

Det digitale forumet rådgiverne bruker i dag, omtalt som rådgiverrommet, er som nevnt ikke særlig mye i bruk. Jeg tenker derfor det er viktig å iverksette tiltak som kan øke bruken av dette forumet. Rådgiverrommet som digital plattform bør inkludere både en felles

kunnskapsbase med nødvendig dokumenter og informasjon, en kompetanseoversikt med kontaktinfo til alle rådgiverne og ha en forums-mulighet hvor man kan ha diskusjoner gående slik at alle kan stille spørsmål, svare eller bare følge med på diskusjonene som går. En av rådgiverne foreslo noe lignende:

”... hadde vi hatt en rådgiverchat så hadde jeg ... sittet å spurt spørsmål kontinuerlig, det hadde jeg digget. Og så tror jeg kanskje det hadde fremmet vennskap og samhold litt mer, og da med det ,i hvert fall for min del, så senker det terskelen for å tørre å spørre også.”

De tekniske muligheten eller hvordan rådgiverrommet fungerer i dag vil jeg ikke gå i detalj på. Jeg anser det her som viktigst å belyse hvilke behov jeg har funnet frem til via undersøkelsene, og foreslår dette som tiltak på et overordnet nivå.

Rådgiverne bør få det som en rutine å sjekke rådgiverrommet ofte. I travle perioder som i opptaksperioden bør det i hvert fall sjekkes hver morgen. Mye kunnskap kan gå tapt dersom det i de travle perioden ikke er tid til kunnskapsdeling. Det er i de travle periodene at det antagelig oppstår flest erfaringer som kan deles og være nyttige for andre å høre om. Ved å ha en lav terskel for deling i enkle digitale plattformer kan lette muligheten for å raskt dele ny kunnskap også i travle perioder. Om ikke annet kan de andre rådgiverne få en forenklet versjon av opplevd case, og vet hvem de kan ta kontakt med dersom de selv kommer borti noe lignende. Det er en stor fordel å ha all viktig informasjon samlet på en plass. Slik at dette er den naturlige plassen å gå til for å finne informasjon og kunnskap. Oppdateringer og informasjon fra ledelsen kan også komme dit. I opptaksperioden kan ledelsen bidra med å legge ut informasjon der så ofte at rådgiveren blir nødt til å bruke denne plattformen for å få med seg nødvendig informasjon. Som tidligere nevnt kan eksempelvis en felles leder eller koordinator være ansvarlig for den digitale plattformen. Vedkommende bør ha avsatt arbeidstid til å påse at nødvendig kunnskap og informasjon ligger tilgjengelig der, holde diskusjoner i gang, og være en sparringspartner for de som ønsker noen å diskutere med før de eventuelt publisere noe selv eller bistå med å publisere noe for andre. Flere rådgivere ga uttrykk for at de synes det var ubehagelig å legge ut ting selv på rådgiverrommet:

”Jeg føler at det blir så stort når man skal legge ut noe, at jeg føler at det blir så synlig og alle tenker liksom at nå har den personen, det er nesten sånn at det burde være en overordnet så kunne alle bare sende til den personen om så kan den personen på en måte sile litt ut ...”

Det å ha en ansvarlig som kan være en støttespiller for de som trenger det er nok viktig i en oppstartperiode. På sikt er forhåpentligvis den ansvarlige med på å bygge trygghet slik at flest mulig bruker plattformen og deler selv etterhvert, slik at det blir en naturlig prosess som alle deltar inn i.

6.3 Tiltak på organisasjonsnivå

6.3.1 Kommunikasjon fra ledelsen

På organisasjonsnivå var mangelen på kommunikasjon fra ledelsen den mest fremtredende frustrasjonen blant rådgiverne. Kommunikasjon er en hjørnesteinen innen kunnskapsdeling, og organisasjonskulturen er med på å forme kommunikasjonen (Johannessen og Olsens 2008). Dersom ledelsen deler mer informasjon kan muligens fellesskapsfølelsen forsterkes ved tydeligere tilhørighet til den overordnede organisasjonen. Flere rådgivere sa i intervjuene at de ønsker mer informasjon fra ledelsen, og at de synes at det var motiverende å bli inkludert i strømmen av interninformasjon:

”Altså jeg føler jo at det kommer ingen spesiell informasjon fra ledelsen eller fra når for eksempel rektorene har hatt samlinger, altså for meg er det jo veldig interessant å høre hva er det som skjer, i Virksomheten og hva er nytt og hva står på agendaen og liksom, jeg tror at det er en slags motivasjon i seg selv at man får føle at man er delaktig og på en måte føler at, ja at man blir mer viktig når man får være med på å få høre om avgjørelser som blir tatt eller ikke blir tatt eller som kommer opp, altså at det er jo det å ha interesse for jobben sin... jeg føler at det skaper samhold, og da bygger man jo en trygghet også, men når man sitter og aldri vet hva som foregår i noen ledd så blir man usikker.”

Amabile (1998) hevder at ledelsens oppmuntring kan gi utslag på vår indre motivasjon. I tillegg til at rådgiverne kan oppleve mer informasjon fra ledelsen som motiverende, inkluderende og lærerikt kan det også fremstå som et foregangseksempel for at informasjon skal deles på tvers av avdelinger og lokasjoner i organisasjonen.

Jeg foreslår at det bør sendes ut mer informasjonsskriv som interne nyhetsbrev eller lignende fra ledelsen. Dette kan være etter rektorsamlinger eller konsernledelsesmøter eller andre møter hvor det kan informeres om noen av temaene som står på agendaen. Det kan også være jevnlig interne nyhetsbrev som forteller om stort og smått som rører seg i organisasjonen.

Månedlige Lyncmøter (videomøter) med hele rådgivergruppen inkludert noen fra konsernledelsen kunne også vært en arena for å ha mer jevnlig kontakt mellom rådgiversamlingene og være en åpen kanal mellom rådgivergruppen og ledelsen. Møtene trenger ikke være lange. Det at det settes av tid i kalenderen kan være et fint initiativ som setter fokus på delingen og samarbeid på kryss og tvers i organisasjonen. Lederne og medarbeidere må legge til rette for at kunnskapsdeling har en sentral plass i hverdagen. Dette stiller krav til alle i organisasjonen. Ved å være tydelige på at målet er læring kan der samtidig skapes mer rom for åpenhet, dialog, prøving og feiling. Dersom virksomheten er tydelig på at den er en lærende organisasjon kan det være med på å utvikle en kultur som ikke frykter for å presentere egne erfaringer, men griper denne sjansen til å reflektere og evaluere for å lære av sine egne erfaringer og dele den med andre.

6.4 Delkonklusjon tiltak

Tiltakene jeg har foreslått i dette kapitlet er basert på hovedutfordringene jeg har funnet gjennom undersøkelsene jeg har utført i denne oppgaven. Jeg har her presentert seks ulike forslag på konkrete tiltak eller tiltak innen avgrensede områder med behov for forbedringer for å utvikle en kunnskapsdelende kultur. Konkrete tiltak jeg har foreslått er igangsetting av en mentor-ordning, fokus på spesialisering med personlige utviklingsplaner, utvikling og implementering av en kunnskapsvisjon, og en felles koordinator som kan fungere som en kunnskapsaktivist og være et bindeledd mellom rådgiverne på alle skolene. I tillegg har jeg kommet med noen ulike forslag på tiltak som kan bidra til å forsterke kunnskapsdelingen blant rådgiverne på "rådgiverrommer (den digitale plattformen), og ulike forslag på tiltak som kan forbedre kommunikasjonen fra ledelsen.

Det vil naturligvis være et bredt spekter av mulig tiltak som kan settes i verk for å utvikle en kunnskapsdelende kultur. Funnene i kapitel fem viste flere tydelige barrierer mot kunnskapsdeling på tvers av avdelingene i casevirksomheten. Disse tiltakene er presentert som mulige tiltak innen det jeg har tolket som de største barrierene. Jeg kunne med fordel diskutert tiltakene mer opp mot relevante teorier for de foreslåtte tiltakene. Dette er presentert for å være konkrete igangsettingsforslag på hvordan den kunnskapsdelende kulturen kan videreutvikles, og tiltakene er forslått med tanke på at de kan være gjennomførbare i nær fremtid. Jeg har stor tro på at å iverksette disse tiltakene vil kunne bidra til å utvikle den kunnskapsdelende kulturen på kryss av regionene i organisasjonen.

7 Oppsummerende konklusjon

I dette avsluttende kapitlet vil jeg presentere en oppsummerende konklusjon. Først vil jeg fremheve noen av teoriene som har vært spesielt nyttige for meg i arbeidet med oppgavens analyse, og jeg gjør et forsøk på å sammenstille noen av modellene. Videre oppsummerer jeg de viktigste funnene jeg har kommet frem til i denne oppgaven. Jeg vil trekke konklusjoner basert på egen empiri og analyse, og svare på mine forskningsspørsmål og problemstillingen. Til sist vil jeg se på egen oppgave med et kritisk blikk i en avsluttende refleksjon.

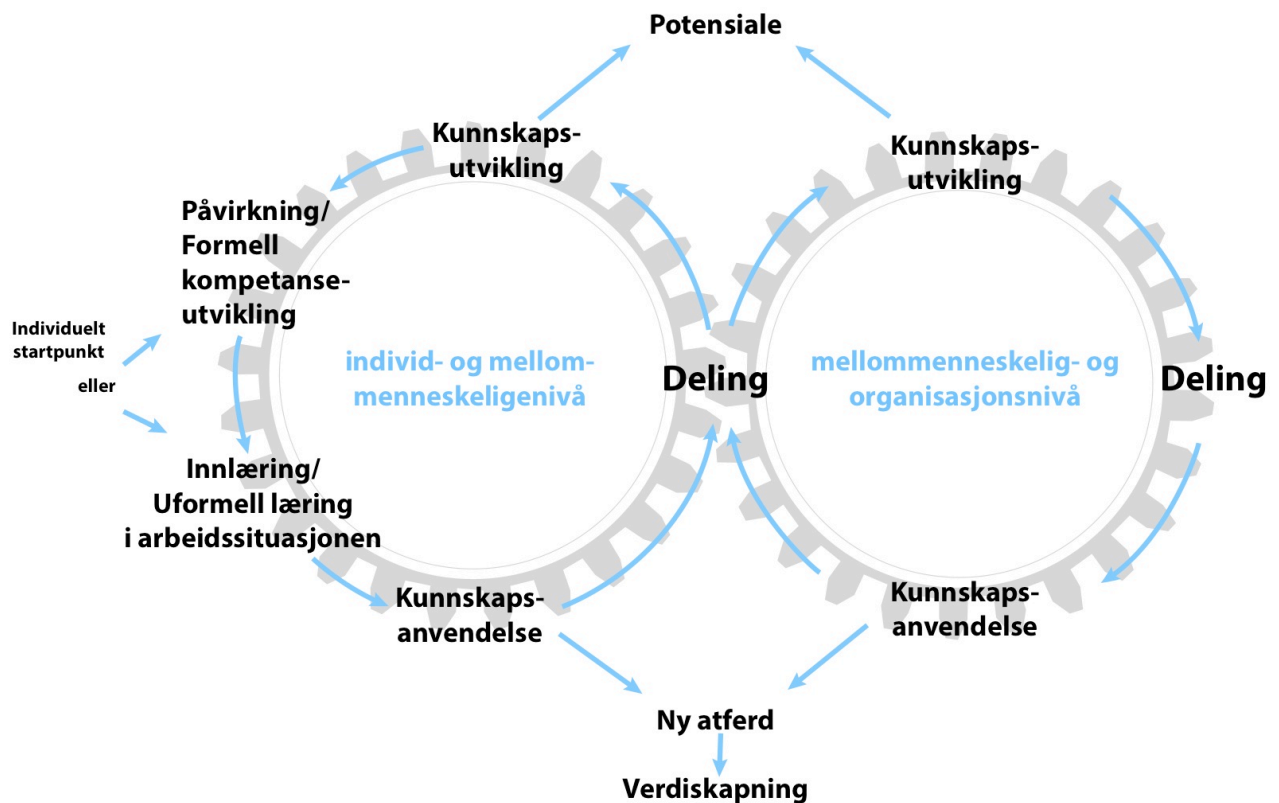
7.1 Teoretisk sammenstilling

Jeg vil her først fremheve noen av modellen som har vært særlig nyttige for meg i arbeidet med analysen av empirien. Irgens (2007) organisasjonskulturmodell har vært et nyttig analyseverktøy for å forstå organisasjonene kultur og påpeke de kulturelle faktorene som hemmer og fremmer kunnskapsdeling. Johannessen og Olsen (2008) sine samhandlingsmodeller har jeg også hatt stor nytte av for å poengtere de grunnleggende sosiale mekanismene knyttet til samhandling, og ulike elementer som styrer eller hindrer samhandling og påvirker organisasjonskulturen.

For å få en forståelse av hvordan læringsprosesser og kunnskapsutviklingen beveger seg via ulike faser til anvendbar kunnskap og atferd både på individ og organisasjonsnivå har Lai (2011) og Irgens (2007) modeller vært nyttige. Lai (2011) sin modell viser den overordnede gangen fra kompetanseutvikling til verdiskapning og Irgens (2007) sin femtrinnsmodell har for meg utfyllt hverandre side om side med sine noe forskjellige tilnærming. En viktig del av å forstå kunnskapsdeling er å se på hvordan læring og erfaring utvikler seg fra individnivå til organisasjonsnivå. I Moxnes (2000) sin tabell over faktorer som hemmer og fremmer utvikling av menneskelige ressurser kategoriserer han faktorene i tre nivåer: det personlig-, det mellommenneskelige- og det organisatoriske området. Kunnskapsdeling er en felles læringsprosess som skjer i et samspill mellom disse tre nivåene, de griper inn i hverandre og påvirker hverandre (Moxnes 2000). Jeg har i arbeidet sett at disse tre modellene er interessante å sammenstille, og kan samlet gi et mer helhetlig bilde av kunnskapsdeling. Jeg vil her presentere hvordan jeg har skissert en felles modell som viser min tolkning av sammenstillingen av elementer fra de tre nevnte modellene til en kunnskapsdelingsmodell. Kunnskapsdelingen skjer som nevnt i et samspill mellom Moxnes (2000) sine tre nivåer, det er derfor ikke mulig å sette et klart skille mellom de tre nivåene i denne modellen. Men det er viktig å poengtere at kunnskapsdelingen skjer mellom disse områdene, og at læringen og kunnskapen beveger seg gradvis mellom individ-, mellommenneskelig- og organisasjonsnivå. Modellen er et forsøk på å vise hvordan kunnskapen oppstår, utvikles, anvendes og deles, og den sirkulære delingsprosessen som videre utvikler kunnskapen. I virkeligheten er delingsprosesser mer iterative ved at de veksler mellom de ulike fasene. Ved ny kunnskap vil lærings og delingsprosessen starte med påvirkning eller innlæringsfasene. Alle prosesser vil ikke nødvendigvis inngå alle fasene. I en idéel kunnskapsutviklingsprosess

kan delingsprosessen gå flere runder og via flere nivåer med utvikling, deling, anvendelse og så videre. Modeller har som Irgens (2007) påpeker utfordringer ved at de er en forenkling av virkeligheten. Dette gjelder også denne modellen.

Figur 8. Fra individuell læring til kunnskapsdeling



Jeg presenterer denne her for å vise hvordan disse tre modellene sammen har vært gode verktøy for meg gjennom oppgaven. Med et ønske om at oppgaven også skal ha verdi ut over casevirksomheten er dette presenter på et teoretisk grunnlag for å gi en overføringsverdi til temaet kunnskapsdeling generelt.

7.2 Hva er mine hovedfunn?

I denne masteroppgaven har jeg forsket på hvordan en kunnskapsdelende kultur kan utvikles. Jeg har valgt å systematisere analysene av funnen av hemmere og fremmere for kunnskapsdeling med utgangspunkt i Moxnes (2000) sine tre nivåene. Disse områdene er som tidligere nevnt sterkt knyttet sammen, og det er ofte vanskelig å hevde at faktorene er knyttet til bare et av områdene. Oppgavens innsamlede empiri er kompleks og en overordnet form for kategorisering har vært nødvendig. De tre ulike nivåene har vært et godt utgangspunkt som et analyseverktøy å kategorisere empirien opp mot. Empirien viser at flere

faktorer påvirker flere nivåer, noe jeg poengterer i analysen som en utfordring i forbindelse med oppgavens oppbygging.

For å svare på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i nå-situasjonen for å se på hva som er de viktigste faktorene som i dag påvirker kunnskapsdelingen. Jeg mener det er nyttig å gjøre en grundig analyse av hvordan kunnskapsdelingen fungerer for å ha et grunnlag å planlegge videreutviklingen ut i fra. Ved å se på hva som fungerer og ikke fungerer kan man videre vurdere hvilke faktorer som utvikler den kunnskapsdelende kulturen og hva som hemmer den. For å være tydelig på at det er dette jeg undersøker har jeg stilt meg to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke fremmede og hemmende faktorer for kunnskapsdeling ligger til grunn?
- 2) Hvordan utvikle og legge til rette for kunnskapsdeling?

Her vil jeg oppsummere hva jeg har kommet frem til at er de viktigste hemmende og fremmede faktorene innen hvert av de tre nivåene. Som er et overordnet svar på forskningsspørsmål 1:

Individnivå:

Jeg har kommet frem til at motivasjon, trygghet og tid er de viktigste faktorene på det personlige området. Motivasjonen kan være en fremmede faktor for rådgiverne som føler et personlig behov for læring via kunnskapsdeling. For rådgivere med lang erfaring og ikke så stort behov for læring var motivasjonen noen ganger hemmende for kunnskapsdeling, men dersom der var rom for spesialisering så de på det som en motivasjonsfaktor. Mangel på tid fremstod som en barriere, da særlig i de travleste opptaksperiodene. Trygghet kom tydelig frem som den viktigste faktoren i forbindelse med kunnskapsdeling. En fremmede faktor under trygghet var vissheten om å være en del av en større organisasjon, med mulighet for hjelp fra andre dyktige rådgivere. Særlig en hemmende faktorene innen trygghet kom tydelig frem i intervjuene; frykten for å eksponere seg selv var for mange stor. Derfor vil jeg fremheve behovet for trygghet som den viktigste faktoren å utvikle på personlig nivå. Dette betyr ikke at de andre faktorene ikke er viktige, men at det er denne faktoren fremstår som mest hemmende og som jeg derfor anser som viktigst å jobbe med i denne case-virksomheten.

Gruppenivå:

På gruppenivå er det relasjonene som har størst påvirkning. For å utvikle en god kunnskapsdelende kultur er det nødvendig med nært samarbeid, og da er relasjonene viktige. Den fysiske avstanden mellom skolene er en opplagt hemmende faktor for nært samarbeid. Lokalt på skolene trekkes samarbeidet frem som godt og fremmede for kunnskapsdelingen. Undersøkelsen gir bevis på at godt samarbeid mellom skolene er mulig

og skjer blant enkelte skoler og rådgivere. Det er relasjonelle betingelser som ligger til grunn for at disse samarbeidene fungerer godt på tross av avstanden.

Innad i rådgivergruppen eksisterer det ulike subkulturer, og ulike forståelser av normer og forventninger til kunnskapsdelingen. Disse ulikhetene svekker fellesskapsfølelsen og kunnskapsdelingen.

Rådgiverne har et uttalt ønske om en felles kompetanseoversikt og et velfungerende felles forum. De har teknologiske systemer for dette tilgjengelig, den største utfordring jeg ser ved bruk av det felles forumet og kompetanseoversikten er sosiale barrierer og vanskeligheten med å formidle erfaringskunnskapen på en effektiv måte skriftlig.

Rådgiversamlingene er en eksisterende arena som blir fremhevet som meget fremmende for kunnskapsdelingen, selv om der også poengteres relasjonelle utfordring i forhold til skillet mellom store og små skoler, og mellom ferske og erfarne rådgivere. På gruppenivå vil jeg derfor fremheve relasjonene i arbeidsgruppen som den viktigste faktoren for kunnskapsdeling.

Organisasjonsnivå:

Jeg har sett hvordan kulturen på organisasjonsnivå gradvis påvirkes av det overordnede fokuset på kunnskapsdeling på tvers av skolene. Det er tydelig at det tar tid å vende en kultur fra å jobbe lokalt til å jobbe nasjonalt. Et felles utgangspunkt er viktig for gruppen og organisasjonens videre utvikling av normer, handlinger, konsekvenser og resultater. Ledelsen kan bidra med et felles verdsett for organisasjonen, noe som i dag oppfattes som delvis manglende. Dersom ledelsen har tydelig fokus på kunnskapsdeling som en verdi og handler i tråd med verdiene kan tillit bygges gjennom handlingene. Videre fremmer tillit gode relasjoner som igjen er viktig for kunnskapsdeling. Slik har jeg illustrert gangen fra verdier til kunnskapsdelingen:

Figur 7. Fra verdier til kunnskapsdeling



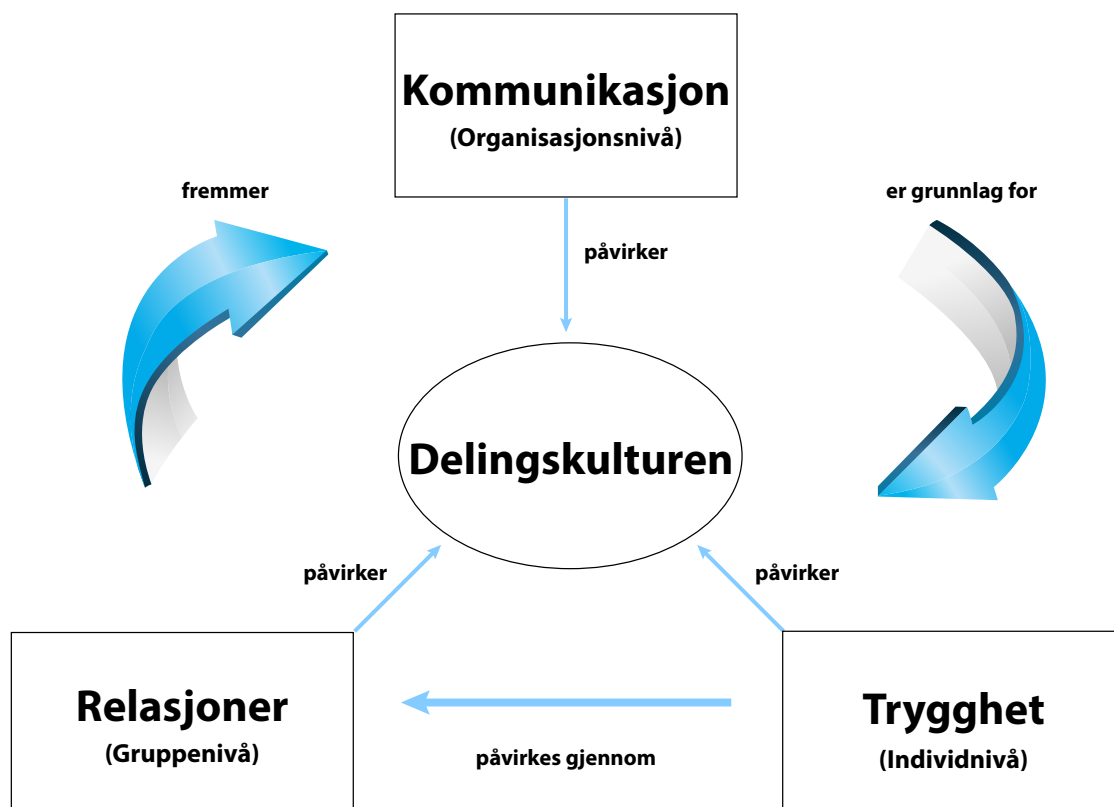
Det er et ønske om en tydelig ledelse som kan stå frem som et foregangseksempel for å påvirke kunnskapsdelingen. Denne modellen er et mulig svar på hvordan ledelsen kan bidra inn i kunnskapsdelingen. Mangelen på informasjon og kommunikasjon fra ledelsen poengteres av alle rådgiverne under intervjuene som en hemmende faktor for kunnskapsdelingen i dag. Rådgiverne beskriver mangelen på kommunikasjon både mellom

avdelingene på horisontalt nivå og ledelsen på vertikalt nivå som den mest hemmende faktoren for kunnskapsdeling på organisasjonsnivå. Dersom det ikke er en god kultur for kommunikasjon i organisasjonen kan dette forsterke avstanden mellom avdelingene. I en regionalt spredt organisasjon er det ekstra viktig å ha fokus på god kommunikasjon, for å holde kunnskapsdelingen i gang på tross av den fysiske avstanden blant avdelingene i organisasjonen.

7.3 Svar på problemstillingen

Ved å oppsummere funnene fra oppgavens undersøkelser har jeg trukket frem den viktigste faktoren innen hvert av de tre nivåene for kunnskapsdeling. Jeg ser likheter ved mine funn og samhandlingskompetansemodellen. Som poengtert av Johannessen og Olsen (2008) kommer organisasjonskulturen til uttrykk i alle stadiene i samhandlingskompetansemodellen. Med utgangspunkt i samhandlingsmodellen (fig. 4) har jeg utviklet en egen modell for å illustrere hovedfunnene i denne masteroppgaven og vise hvordan de påvirker hverandre og kulturen:

Figur 9. Viktige faktorer for en kunnskapsdelende kultur



I oppgaven ser jeg på hvilke faktorer som påvirker den kunnskapsdelende kulturen, og har derfor plassert delingskulturen i midten av modellen. De viktigste faktorene som jeg her er

kommet frem til: kommunikasjon, trygghet og relasjoner er med utgangspunkt i rådgivernes fortellinger og mine analyser. Modellen trenger ikke leses med en bestemt start og slutt, men skal gi en forståelse av ringvirkningene disse faktorene har på hverandre og påvirker kunnskapsdelingskulturen.

Denne modellen er mitt overordnede svar på problemstillingen "Hvordan utvikle en kunnskapsdelende kultur i en regionalt spredd organisasjon" og forskningsspørsmål 2: Hvordan utvikle og legge til rette for kunnskapsdeling.

7.4 En avsluttende refleksjon

Da er jeg kommet til veis ende med masteroppgaven, og jeg vil kort belyse egen kritikk til oppgaven. I metodekapitlet var jeg innom utfordringene det medfører å forske på egen virksomhet og kolleger. Jeg kan, som tidligere nevnt, ha tatt med meg noen forutinntatte holdninger fra virksomheten inn i oppgaven som jeg ikke har vært klar over. Jeg kan også ha blitt påvirket av de rådgiverne jeg kjenner best og den skolen jeg har hatt kontorsted nærmest. Min egen posisjon i organisasjonen kan også ha påvirket meg. Dette har jeg forsøkt å være bevisst gjennom hele oppgaven, men hvor godt jeg har lyktes med en objektiv tilnærming er jeg inhabil til selv å vurdere. Dersom jeg hadde skrevet denne oppgaven sammen med en medstudent kunne det bidratt til en større distanse og objektivitet til casevirksomheten. Det kunne vært verdifullt å samarbeidet sammen med noen som kunne bidratt med kritisk spørsmålstillinger som jeg selv ikke ser, og som kunne vært en diskusjonspartner gjennom hele prosessen. I perioder har det vært et savn å ikke hatt en samarbeidspartner. Jeg er likevel godt fornøyd med å ha løst denne oppgaven alene, og har fått hjelp på veien av min veileder.

Ved å se på egen oppgave med et kritisk blikk er det et kapittel jeg særlig vil påpeke. I avhandlingens kapittel seks kommer jeg med forslag på tiltak til forbedringer for å utvikle den kunnskapsdelende kulturen. Disse tiltakene er ikke særlig utdypende, dette blir også nevnt i introduksjonen til kapittel seks. Som student på et erfaringsbasert studie var det særlig interessant for meg å utnytte funnen i oppgaven til å også presentere noen konkrete tiltak. Jeg valgte derfor å inkludere tiltakene selv om disse på grunn av oppgavens fokus og omfang ikke ble utfyllende diskutert og drøftet. Dette kunne vært interessant å jobbe videre med etter endte masterstudier, som for eksempel et aksjonsforskningsprosjekt. I tillegg håper jeg så klart at for casevirksomheten vil dette være nytte innspill som de kan ta med seg videre fra denne oppgaven inn i egen organisasjonsutvikling. Det er også for meg nyttige tiltak å være klar over i andre fremtidige jobber.

Denne oppgaven har resultert i flere funn som kunne vært interessante å studere videre. Den teoretiske sammenstillingen i figur 8 og funnene som ble presenter i delingskulturmodellen som figur 9 hadde vært interessant å utforsket videre. For meg vil de uansett være gode verktøy å ta med videre i arbeidslivet.

Litteraturliste

Alvesson, Mats (2011) "Hvordan motivere individer", *MAGMA [Online artikkel]* Tilgjengelig: <http://www.magma.no/hvordan-motivere-individer> (Hentet: 24. August 2014)

Alvesson, M. (2002). *Organisasjonskultur og ledelse*, Oslo: Abstrakt forlag AS

Amabile, T.M. (1998). *How to kill creativity*. Harvard Business Review, 76 (5): 76-87.

Bakka, J.F., Fivesdal, E. og Nordhaug, O. (2004) *Organisasjon og ledelse*, Oslo: J.W. Cappelens forlag

Carlsen, A., Clegg, S., and Gjersvik, R. (2012). *Idea Work*, Oslo: Cappelen Damm.

Christensen, P. H. (2005) *Facilitating Knowledge Sharing: A Conceptual Framework*. SMG Working Paper No. 4/2005. Copenhagen Business School. Tilgjengelig: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=982071 (Hentet: 20. februar 2015)

Coghlan, D. & Brannick T. (2010). *Doing action research in your own organisation*, London: Sage

Elkjaer, B. (2004). *Organizational Learning: The "Third Way"*. Management Learning, 35(4), 419-434.

Everett, E.L., Furseth, I (2008). *Masteroppgaven - hvordan begynne - og fullføre*, Oslo: Universitetsforlaget.

Gotvassli, K.-Å. (2011) *Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser?* I Irgens E. J. og Wennes G. (red.), Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner (s.42-59). Bergen: Fagbokforlaget.

Grund, J. (2006) "Kunnskapsorganisasjoner - hva er ledelses- og styringsutfordringene?", *MAGMA [Online artikkel]* Tilgjengelig: <http://www.magma.no/kunnskapsorganisasjoner-hva-er-ledelses-og-styringsutfordringene> (Hentet: 23. oktober 2014)

Hislop, D. (2013). *Knowledge management in organizations: a critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Hitland, S. (2011). *Feminisering av kunnskapsorganisasjoner*. I Irgens E. J. og Wennes G. (red.), Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. (s. 76-86). Bergen: Fagbokforlaget.

Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget

Holmen, H. (2014, 6.januar) på snl.no: *Kunnskap*. Tilgjengelig: <https://snl.no/kunnskap> (Hentet: 28. August 2015)

Irgens, E. J. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E.J og Wennes, G. (red). (2011). *Kunnskapsarbeid- om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2007) *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tuft, P. A. og Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Johannessen, J.-A. og Olsen B. (2008) *Positivt lederskap. Jakten på de positive kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget

Kaufmann, G. og Kaufmann A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lai, L. (2011) Kompetansemobilisering og egenmotivasjon [Lysarkpresentasjon]. Tilgjengelig fra <https://mrfylke.no/Intranett/Arbeidsgivar-HR/Arbeidsgivarpolitikk/Leiar-og-medarbeidarutvikling/AGP-konferansen-2011> (Hentet: 1. juni 2015)

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring (2.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Lerdal, A. (2009) "Hvordan skrive metodekapittelet", i *Sykepleien Forskning*, nr.3-2009, Oslo: Sykepleien s.238-239

Morgan, G. (2004): *Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Moxnes, P. (2000) *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2002) *Managing knowledge work*. New York: Palgrave Macmillan
- Nyeng, F. (2004) *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag
- Nielsen, J.C. Ry og Repstad P. (2006): *Når mauren også skal være ørn* I. Nyeng F. og Wennes G. (red.): Tall, tolkning og tvil. s.245-278, Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Siggard Jensen, S., Mønsted, M. og Fejfer Olsen, S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfundslitteratur
- Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. London: SagePublications
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2015, 20. februar) på snl.no: *Sosialkonstruktivisme*. Tilgjengelig: <https://snl.no/sosialkonstruktivisme> (Hentet: 28. august 2015)
- Von Krogh, G., Kazuo, I. & Ikujiro, N. (2005). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS Forlaget
- Westeren K. I. (2013) *Kunnskap og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave, med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave.

I tillegg til min jobb i xxxx er jeg også deltidsstudent på studiet Master i Kunnskapsledelse. Studiet er et erfaringsbasert mastergradsstudium som tilbys i et samarbeid mellom Copenhagen Business School, Handelshøyskolen i Trondheim og Høgskolen i Nord-Trøndelag. Hovedfokuset i studiet er utvikling av den reflekterte praktiker og det å være utviklingsagent. Jeg holder nå på med den avsluttende delen av studiet, masteroppgaven.

Temaet for oppgaven min er kunnskapsdeling og erfaringsutveksling i desentrale/regionale organisasjoner. Konkret står problemstillingen min slik:

Hvordan gå fra lokal til nasjonal tilhørighet?

- motivasjon og barriere for kunnskapsdeling

Som case bruker jeg xxxx som organisasjon, og fokuserer på rådgiverleddet som gruppe. I oppgaven vil jeg se på hvordan "nå-situasjonen" oppfattes av rådgiverne: Hvordan er interessen og motivasjonen for kunnskapsdeling hos den enkelte, og hvordan er behovet for erfaringsutveksling mellom rådgiverne på de ulike skolene i dag?

For å finne ut av dette skal jeg intervju rundt 6-8 rådgivere. Spørsmålene vil dreie seg om egne oppfatninger, meninger og refleksjoner rundt egen arbeidssituasjon, kunnskapsdeling og erfaringsutveksling, samt samarbeid på tvers av lokasjoner i organisasjonen. Intervjuene vil ta omtrent en times tid, og vi blir sammen enig om tid og sted. Der det er mulig ønsker jeg gjerne å møte deg fysisk, men siden mange av xxxx sine skoler ligger langt fra hverandre vil nok også en del intervjuer forgå via videosamtaler på Lync. Jeg ønsker å bruke diktafon under intervjuet, dersom du godkjenner dette, og vil også ta notater mens vi snakker sammen. Etter intervjuet vil samtalen transkriberes, dvs. skrives ut. Når dette er skrevet ut vil lydopptakene bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon som jeg får under intervjuene vil bli anonymisert. Dette materielle vil jeg bruke som grunnlag for masteroppgavens analyse, og kun anonyme bruddstykker fra intervjuene vil komme med i den ferdige oppgaven. Det er viktig at dere føler dere trygge på at jeg ikke deler noe videre som dere ikke er komfortable med. Spør meg gjerne om du vil ha mer info om anonymiseringen eller prosessen generelt.

Intervjuene blir gjennomført på frivillig grunnlag, du velger selv om du ønsker å delta. Jeg vil kontakte din nærmeste leder og avklare at du får bruke av arbeidstiden din på intervjuene. Du vil ha mulighet til å trekke deg når som helst under intervjuet, uten å måtte begrunne grunn. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet er det fint om du kan signere på vedlagt samtykkeerklæring og sende den til meg. Jeg ringer deg ila. et par dager for å forklare videre og svare på evt. spørsmål du måtte ha.

Dersom du lurer på noe før den tid kan du ringe meg på: 97 75 79 40 eller sende meg en e-post på min private e-post: marte.leangen@gmail.com. Du kan også kontakte veilederen min: Trond Stiklestad, Førstelektor ved Handelshøyskolen i Trondheim på telefon: 73 55 99 83 eller e-post: trond.stiklestad@hist.no

Med vennlig hilsen
Marte Lien Leangen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon og er villig til å delta i studien:

Signatur:

Telefonnummer:

Vedlegg 2

Intervjuguide

Arbeidssituasjon:

1. Hvor lenge har du jobbet som rådgiver i xxxx?
2. Hvor mange rådgivere jobber på din skole?
3. Hvordan ser, kort fortalt, en typisk arbeidshverdag for deg ut?
4. Hvordan samarbeider du med andre i organisasjonene ilt dagen?
5. Hvordan får du oversikt over hvilken kompetanse som finnes i organisasjonen, og hvordan deler du med andre dine spesielle kompetanseområder?

Kunnskap og kunnskapsdeling:

6. Hva legger du i begrepene kunnskapsdeling og erfaringsutveksling?
7. Kan du gi eksempler på noen gode kunnskapsdelingssituasjoner hvor du har opplevd?
8. Opplever du ofte å møte vanskelige caser hvor du må ut å spørre andre rådgivere om hjelp, eller henvende deg til andre utenfor xxxx?
- Hvis svaret er ja, hvor ofte?
9. Får du ofte henvendelser fra andre?
- På hvilken type caser?
- Hvordan opplever du å bli kontaktet?
- Hvis Nei, hvorfor tror du ikke andre spør?
10. Hvilke type caser synes du er vanskelige caser?
11. Hvordan ville du helst hørt om vanskelige caser opplevd av andre?
12. Hvordan ville du helst delt vanskelige caser du selv har opplevd?
13. Hvordan ville du vektlagt verdien mer erfaringsutveksling kunne gitt deg?
- er det mye tid du kunne spart på egne saker?
- vil den faglige verdien eller den sosiale verdien vekte høyest?

Ledelsen og organiseringen:

14. Hvordan opplever du kulturen for samarbeid og kunnskapsdeling på din skolen?
- og i organisasjonen?
15. Hva tenker du rundt informasjonsflyten i organisasjonen: får du den informasjonene du trenger?

16. Hvordan oppfatter du ledelsene rolle i kunnskapsdelingen?

17. Hvordan kan Virksomheten legge til rette for at du skal bli mer aktiv i kunnskapsdelingen?

18. Nå mot slutten lurer jeg på om du vil fremheve noe som spesifikt viktig ift. kunnskapsdeling?

19. Er det noe annet vi ikke har snakket om som du tenker er relevant i denne sammenhengen? Noe annet ?

Vedlegg 3



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Masteroppgave: Hvordan gå fra lokal til nasjonal tilhørighet? - motivasjon og barriere for kunnskapsdeling	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Nord-Trøndelag	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Avdeling for økonomi, organisasjon og ledelse	
Institutt		
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Trond	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Stiklestad	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førstelektor	
Arbeidssted	Handelshøgskolen i Trondheim / Høgskolen i Sør-Trøndelag	
Adresse (arb.sted)	Postboks 2320	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Postnr/sted (arb.sted)	7004 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73559983 /	
E-post	trond.stiklestad@hist.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Marte Lien	
Etternavn	Leangen	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Bregnevegen 47	
Postnr/sted (privatadresse)	7050 Trondheim	
Telefon/mobil	97757940 /	
E-post	marte.leangen@gmail.com	
5. Formålet med prosjektet		

Formål	<p>Temaet for oppgaven min er kunnskapsdeling og erfaringsutveksling i desentrale/regionale organisasjoner. Konkret står problemstillingen min slik: Hvordan gå fra lokal til nasjonal tilhørighet? - motivasjon og barriere for kunnskapsdeling</p> <p>Som case bruker jeg xxxx AS som organisasjon, og fokuserer på rådgiverleddet som gruppe. I oppgaven vil jeg se på hvordan "nå-situasjonen" oppfattes av rådgiverne: Hvordan er interessen og motivasjonen for kunnskapsdeling hos den enkelte, og hvordan er behovet for erfaringsutveksling mellom rådgiverne på de ulike skolene i dag?</p> <p>For å finne ut av dette skal jeg intervju rundt 6-8 rådgivere.</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt 	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	Jeg skal intervju rundt 6-8 rådgivere hos xxxx AS	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg tar et strategisk utvalg og velger informanter med ulik fartstid, bakgrunn og lokalisering - fra organisasjonene rundt 20 rådgivere.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg sender først en skriftlig forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave per epost.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	6-8	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).

Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Intervju og observasjon ved fellesmøter/samlinger	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Spesifiser hvilke		
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Hvis ja, hvilke?	Noen kan muligens identifiseres ift kombinerings av fartstid i organisasjonene og lokasjon ved stor eller liten skole.	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Ifø kunnskapsdeling som er tema vil muligens kollegaer og ledere bli nevnt, men trenger ikke navngies eller utdypes videre i analysen	
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input checked="" type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn	Jeg vil anonymisere alle intervju og påse at ingen tredjepersoner kan spores tilbake til	
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv

Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkel og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	datamaskin er passordbeskyttet og dokumenter lagres ikke på virksomhetens server men på personlig dropbox med passord	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbar rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	bærbar datamaskin og mobiltelefon - begge er passordbeskyttet o	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	

Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:24.01.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
	Prosjektslutt:01.09.2015	
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	ved transkribering gis informantene nr. som kun jeg kjenner til. Etter transkribering slettes lydbåndopptak	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egenfinansiert studie	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

16. Vedlegg	
Antall vedlegg	2

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Trond Stiklestad
Handelshøyskolen i Trondheim Høgskolen i Sør-Trøndelag
Postboks 2320
7004 TRONDHEIM

Vår dato: 03.02.2015

Vår ref: 41708 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41708	<i>Hvordan gå fra lokal til nasjonal tilhørighet? Motivasjon og barriere for kunnskapsdeling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Trond Stiklestad</i>
Student	<i>Marte Lien Leangen</i>

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>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svuit.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

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

Forventet prosjektslutt er 01.09.2015. 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 som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak