

# Med døra på gløtt for kunnskapsdeling

- en studie av kunnskapsdeling blant nærveilederne ved TLU

Av

Torill Ellingsen

Trond Hanssen

Berit Anette Elvertrø

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):** Torill Ellingsen  
Trond Hanssen  
Berit Anette Elvertrø

**Tittel:** Med døra på gløtt for kunnskapsdeling  
- en studie av kunnskapsdeling blant nærveiledere ved TLU

**Studieprogram:** Master i kunnskapsledelse (MKL)

**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:** 30. august 2015

  
\_\_\_\_\_  
underskrift

  
\_\_\_\_\_  
underskrift

  
\_\_\_\_\_  
underskrift

## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	11
1.3 Avgrensninger i avhandlingen.....	11
1.4 Avhandlingens oppbygging.....	11
<b>2 Presentasjon av trafikklærerutdanningen</b> .....	<b>12</b>
2.1 Føreropplæringen og trafikklærerutdanningen i et historisk perspektiv .....	12
2.2 Trafikklærerutdanningen i et organisatorisk perspektiv.....	14
2.3 Trafikklærerutdanningen i et kunnskapsperspektiv .....	18
2.4 Nærveiledernes kompetanse.....	21
2.5 Veiledet undervisningspraksis.....	22
2.6 Oppsummering .....	23
<b>3 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>24</b>
3.1.1 Kunnskap.....	24
3.1.2 Kunnskap i to ulike perspektiv.....	27
3.1.3 Kunnskap som taus eller eksplisitt .....	30
3.1.4 Kunnskapsdeling .....	31
3.1.5 Kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere .....	32
3.1.6 Kunnskapsvirksomhet .....	33
3.1.7 Kunnskap i organisasjoner .....	34
3.2 Å skape kunnskap.....	35
3.2.1 Kunnskapshjelpende kontekst (ba).....	35
3.2.2 Felles kunnskapsrom: fire typer interaksjon .....	35
3.2.3 Praksisfelleskap vs. kunnskapshjelpende kontekst .....	37

3.2.4 Kunnskapsaktivister .....	39
3.2.5 Omsorg og tillit .....	39
3.2.6 Mentorvirksomhet .....	41
3.2.7 Barrierer for kunnskapsutvikling .....	42
3.2.8 Kunnskapsledelse .....	44
3.2.9 Å etablere rom for arbeid .....	46
3.3 Læring .....	48
3.3.1 Lærende organisasjon.....	48
3.3.2 Organisatorisk læring .....	51
3.4 Ulike perspektiver på læring i organisasjoner .....	52
3.4.1 Fire former for læring.....	52
3.5 Læringskultur .....	57
3.5.1 Sterk læringskultur .....	57
3.5.2 Fra individuell til organisatorisk læring .....	60
3.6 Oppsummering .....	62
<b>4 Metodisk tilnærming .....</b>	<b>64</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	64
4.1.1 Ontologi – hvordan ser verden egentlig ut .....	64
4.1.2 Epistemologi – hvordan kan vi vite noe om virkeligheten.....	65
4.1.3 Vitenskapelig ståsted.....	66
4.1.4 Sosial konstruktivisme .....	66
4.1.5 Metodevalg – hvordan samle inn data om virkeligheten .....	67
4.1.6 Kvalitativ og kvantitativ metode .....	68
4.1.7 Den 3. veg .....	69
4.2 Forskningsdesign.....	71
4.2.1 Casestudie.....	71
4.2.2 Valg av metode.....	73
4.2.3 Kvalitative samtaler og intervju .....	74
4.3 Gjennomføring av datainnsamling og analyse .....	74
4.3.1 Utvalg .....	74

4.3.2 Intervjuguide .....	75
4.3.3 Gjennomføring .....	76
4.3.4 Transkribering og kategorisering .....	77
4.4 Ethiske avveininger .....	80
4.4.1 Ethiske spørsmål .....	80
4.4.2 Forsker i egen organisasjon.....	80
4.5 Reliabilitet og validitet .....	81
4.6 Oppsummering .....	84
<b>5 Empiri og analyse .....</b>	<b>85</b>
5.1 Kunnskapsdeling gjennom samarbeid.....	85
5.1.1 Relasjoner.....	86
5.1.2 Ledelse .....	88
5.1.3 Oppsummering .....	91
5.2 Arena for kunnskapsdeling.....	91
5.2.1 Uformelle møter .....	92
5.2.2 Formelle møter .....	94
5.2.3 Mentorordning.....	95
5.2.4 Fysiske omgivelser .....	97
5.2.5 Teknologi .....	98
5.2.6 Tid og rom for å dele.....	100
5.2.7 Oppsummering .....	102
5.3 Kunnskapsdelingens betydning for kunnskapsutvikling.....	103
5.3.1 Kunnskapsutvikling.....	104
5.3.2 Personlig kunnskap (taus kunnskap).....	107
5.3.3 Oppsummering .....	109
5.4 Sammenfatning.....	110
5.5 Oppsummering .....	113
<b>6 Besvarelse av forskningsspørsmål.....</b>	<b>114</b>

<b>7</b>	<b>Avslutning og refleksjon.....</b>	<b>122</b>
7.1	Avslutning .....	124
7.2	Refleksjon.....	125
<b>8</b>	<b>Referanser.....</b>	<b>127</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>131</b>
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	131
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	133
	Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD .....	136
	Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD .....	141

## Figurliste

Figur 1 Organisasjonskart for HiNT .....	15
Figur 2 Organisasjonskart for veiledet undervisningspraksis ved TLU/grunntdanningen ....	18
Figur 3 Kunnskap i verdihierarki .....	26
Figur 4 Ba som en delt kontekst i bevegelse .....	35
Figur 5 Interaksjon i en kunnskapsspiral.....	36
Figur 6 En organisasjons verdi .....	44
Figur 7 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse .....	47
Figur 8 En kollektivt basert logikk .....	48
Figur 9 Enkeltkretslæring .....	53
Figur 10 Dobbelkretslæring .....	53
Figur 11 Læringskultur .....	59
Figur 12 Wadels organisasjonskultur.....	59
Figur 13 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen.....	60
Figur 14 Sammenhengen mellom ontologi, epistemologi og metode.....	68

## Tabeller

Tabell 1 Modifisert utgave av GADGET-modellen .....	20
Tabell 2 Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap .....	29
Tabell 3 Det strukturelle og sosiokulturelle perspektivet .....	31
Tabell 4 Hvordan skape kunnskap: 5x5-matrisen .....	34
Tabell 5 Sosiale dyder .....	50
Tabell 6 Grunnleggende forskjeller mellom positivistisk og hermeneutisk perspektiv.....	65
Tabell 7 Subjektivitet og objektivitet.....	69
Tabell 8 Grunnleggende forutsetninger i den pragmatiske tilnærmingen .....	71
Tabell 9 Eksempel på kobling av kategori med informasjon om den enkelte enhet .....	78
Tabell 10 Antall respondenter som faller inn under en eller flere underkategorier.....	79
Tabell 11 Kobling av ulike kategorier og enheter .....	86
Tabell 12 Kobling av ulike enheter til kategorier under arena .....	92
Tabell 13 Kobling av ulike enheter til kategorier under kunnskapsutvikling .....	104

## Forord

Vi har endelig kommet oss i havn med vårt masterstudie i kunnskapsledelse, vår masteravhandling er ferdig.

Vi har hatt mange opp og nedturer gjennom vår prosess. Innimellom har det vært dager vi følt at vi har stått fast, for så igjen følt at vi har kommet oss et skritt videre neste dag. Dette har vært en prosess vi har følt som lærerik og da ikke bare med tanke på det faglige, men også på det menneskelige planet. Vi har ikke alltid hatt samme tankegang og det har blitt mange gode diskusjoner. Dette har ført til at vi som var helt ukjente for hverandre før vi startet på studiet, er nå blitt godt kjent og det har lært oss mye om hvordan det er å jobbe sammen.

Vi må få takke de som har gjort dette mulig for oss, å være student i godt voksen alder og tillegg til full jobb. Det har krevd oppofringer og har i tillegg bydd på utfordringer. Derfor vil vi først og fremst takke våre familier. Når vi har vært borte både fysisk og mentalt har de har stått på for å få hverdagen til å fungere. Uten deres oppbacking, tålmodighet og støtte hadde vi ikke fått fullført vår masteravhandling.

Vi vil også takke våre respondenter som har stilt seg til disposisjon for oss. Velvillige arbeidsgivere HiNT, NAV Værnes Nord, direktoratet for Arbeidstilsynet og Stjørdal kommune har vært fleksibel og gjort det mulig for oss å være student samtidig med å være i jobb. Takk til ledelsen ved HiNT/TLU som har gitt oss tillatelse til å forske i organisasjonen. Til slutt må vi få takke vår veileder Eirik J. Irgens som har vært tålmodig og har gitt oss god veiledning når vi har bedt om det.

Refleksjon og læring vil nok ikke stoppe etter at mastergraden er avlagt. Vi jobber videre med døra på gløtt i hver av våre organisasjoner for å bidra til at kunnskapsdeling skjer.

Ordene er solstråler i ditt indre landskap. Lyser mot deg fra mennesker du kjenner, fra personer du aldri har møtt, fra verdener du ikke visste var til. Kunnskapen kaster lys på dine muligheter. Stråler mot deg med budskap om opplevelser, berikelser og møter du aldri vil glemme. Kunnskap. Ord. De er grenseløse, og skaper engasjement og felleskap uten grenser.

Tekst: Thorbjørn Foss

Stjørdal, 30.08.2015

Torill Ellingsen, Trond Hanssen og Berit Anette Elvertrø.



## Sammendrag

Vår studie omhandler hvordan kunnskapsdeling og organisatorisk læring kan økes ved HiNT /TLU. Organisasjonen vi har sett nærmere på gjennom casevalget er HiNT/TLU, trafikklærerutdanningen ved HiNT. Trafikklærerutdanningen ble en del av HiNT i 2004. Før HiNT/TLU så dagens lys eksisterte STLS, statens trafikklærerskole, som gikk inn i HiNT.

Undersøkelsen skal se på om vi kan gjenkjenne faktorer for kunnskapsdeling som kan fremme organisatorisk læring. Vi har valgt å gjennomføre studien som en casestudie. Ved hjelp av kvalitativ metode med intervjuer av nærveiledere ved TLU har vi innhentet empirien.

Analysen er delt i flere deler. I første del presenteres våre hovedkategorier og empiri med utsagn fra respondentenes svar. Hovedkategoriene vi kom fra til var samarbeid, arena og kunnskapsdeling. I kategorien samarbeid har vi funnet at relasjoner og ledelsen viktig for kunnskapsdeling ved TLU. I hovedkategorien arena har vi funnet faktorer som er gjenkjent som arena og som kan fremme eller hemme kunnskapsdeling. Disse arenaene er teknologi, fysiske omgivelser, formelle og uformelle møter, mentorordning og tid og rom. I den siste hovedkategorien kunnskapsdeling har vi funnet at eksplisitt kunnskapsutvikling og personlig kunnskap påvirker kunnskapsdeling. Eksplisitt kunnskapsutvikling kan påvirke kunnskapsutvikling ved TLU både positivt og negativt. Vi mener også å ha påvist at taus kunnskap finnes innenfor TLU og det oppleves som viktig at den deles.

Videre i analysen ser vi på empiri i tilknytning til forskningsspørsmålene. Her har vi fokus på hvilke funn som påvirker den organisatoriske læringen innen TLU. Vi mener å ha funnet flere faktorer som påvirker både kunnskapsdeling og organisatorisk læring.

På bakgrunn av analyse, forskningsspørsmål og oppsummering har vi utledet en konklusjon om våre funn i analysen. Vi ser at det er noen overordnede funn som vi mener påvirker kunnskapsdeling og organisatorisk læring ved TLU. Disse funnene er kompleksitet, arenaer og bruk av tid og rom.

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon. Tema er kunnskapsdeling for å fremme organisatorisk læring.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Den ene av oss jobber ved Høgskolen i Nord-Trøndelag avdeling for Trafikklærerutdanning, heretter kalt TLU, og har gjennom studiet diskutert med medstudenter hvordan kunnskapsdeling foregår blant sine kolleger. Rapporter vedrørende implementeringen av føreropplæring klasse A (motersykkel) og klasse B (bil) viser funn at implementeringen har fungert bedre innenfor klasse A enn klasse B.

Trafikklærere på motorsykkel opplever at de under implementeringen og utviklingen av opplæringen har samarbeidet godt med andre motorsykkellærere, både innenfor egen trafikkskole og i samarbeid med andre trafikkskoler. Funn tyder også på at etterutdanningskurs for motorsykkellærere (som ble gjennomført i regi av TLU) i forbindelse med innføringen av ny læreplan i 2005, har vært et viktig bidrag for å skape felles forståelse og praksis innen opplæring for klasse A (Suzen & Sitter, 2013a, s. 75).

Trafikklærere på bil uttrykker at de samarbeider godt på egen skole, men det er få som opplever et godt samarbeid mellom trafikkskolene innenfor deres distrikt. I rapporten belyses dette med at det er med på å påvirke utviklings- og læringsmulighetene i bransjen ved at det er mye erfaringslæring blant trafikkskolene som ikke blir utviklet i fellesskap. Trafikklærerne har opplevd at implementeringsprosessen har vært utfordrende, og en av grunnene som oppgis, er at det ikke ble tilbudt noe etterutdanningstilbud eller kurs i forbindelse med innføringen av ny læreplan (Suzen & Sitter, 2013b, s. 65). Det som vi fant interessant, var at det stemte med det som den ene av oss hadde observert og hørt på TLU; at det synes å være bedre samarbeid og kunnskapsdeling mellom de nærveilederne (praksisveilederne) som jobber med videreutdanning på motorsykkel enn de nærveilederne som jobber på grunnutdanningen (bil).

Med denne bakgrunnen ville vi finne ut mer om hvordan kunnskapsdeling foregår blant nærveiledere innenfor grunnutdanningen ved TLU, og om det var noe som kunne forbedres for å øke kunnskapsdelingen blant nærveilederne og organisatorisk læring ved TLU. Ut fra dette har vi utledet følgende problemstilling.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

### **Hvordan kan kunnskapsdeling fremme organisatorisk læring i TLU?**

For å utforske problemstillingen har vi utledet følgende forskningsspørsmål;

Hvordan deles og overføres kunnskap blant nærveiledere ved TLU?

Hvilken betydning har ledelse for kunnskapsdeling?

Hvilke arenaer fremmer kunnskapsdeling?

På hvilken måte kan kunnskapen tas vare på innenfor TLU?

## **1.3 Avgrensninger i avhandlingen**

Da vi startet med vårt prosjekt, hadde vi ambisjoner om å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt hvor vi skulle bruke ansatte ved TLU som våre medforskere. I midten av desember 2014 ble prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS [NSD]. 20. januar 2015 fikk vi svar fra NSD, hvor de kom med bemerkninger på vårt informasjonsskriv til utvalget. De ville ha tilføyelser på skjema om observasjon/filming av egenkjøring før utvalget ble kontaktet (vedlegg 4). Vi ble med dette reddet for at vi ikke skulle komme i gang med prosjektet, og på det tidspunktet tenkte vi på at vi heller fikk unngå bruk av observasjon og filmopptak av egenkjøring.

Etter at vi hadde samlet inn data ved bruk av intervju som vi skulle bruke før vi skulle gå i gang med aksjonsforskningsprosjektet, så vi at vi satt med en masse data som skulle analyseres. Vi fant raskt ut at dette ikke ble gjennomførbart innenfor den tidsrammen vi hadde til rådighet. I tillegg hadde respondentene kommet med ytringer om at våren var en hektisk tid, og at de dermed ikke kunne være med på et aksjonsforskningsprosjekt selv om alle var villig og hadde ønske om å bidra. Vi valgte å endre vårt forskningsprosjekt fra å være et aksjonsforskningsprosjekt til å bli et casestudie. En casestudie som begrenser seg til hvordan kunnskapsdeling foregår blant nærveiledere innenfor grunnutdanningen ved TLU.

## **1.4 Avhandlingens oppbygging**

Oppgaven er inndelt i sju kapitler. I kapittel to presenteres trafikklærerutdanningen i Norge. Dette for å gi leseren et lite innblikk i hva slags kunnskapsorganisasjon avhandlingen dreier seg om. I kapittel tre presenterer vi teorier som har vært viktig for oss for å forstå hva empirien forteller oss. Det er teorier rundt kunnskap og læring i ulike perspektiv og sammenhenger. Kapittel fire omhandler metode, hvor vi kommer inn på vitenskapsteoretisk forankring, og hvordan vi har samlet inn data og analysert disse. Kapittelet omhandler også etiske avveiiinger, samt reliabilitet og validitet. I kapittel fem har vi analysert empirien i lys av teori for å få svar på våre forskningsspørsmål og problemstilling. I kapittel seks kommer en oppsummering av funn og i kapittel sju avslutningen.

## **2 Presentasjon av trafikklærerutdanningen**

TLU er kunnskapsorganisasjon med en litt spesiell og historisk bakgrunn, vi vil derfor i dette kapitlet gi en fremstilling av historikken omkring føreropplæringen og trafikklærerutdanningen i Norge. Det omhandler også perspektiv på hvordan trafikklærerutdanningen er organisert og hvordan trafikklærerutdanningen blir sett på innenfor et kunnskapsperspektiv.

### **2.1 Føreropplæringen og trafikklærerutdanningen i et historisk perspektiv**

Norsk bilføreropplæring har sin historie vel hundre år tilbake i tid. De første sjåførskolene ble etablert i Oslo så tidlig som i 1908 (Olsen, 2004). Formalisert sjåføropplæring kom, om enn i noe begrenset grad, gjennom Kongelig Resolusjon av 18. mars 1913, som omhandlet tilleggsbestemmelsene til veiloven av 1912. For å få sertifikat måtte en kunne fremlegge attest på at en hadde gjennomgått undervisning i bruk av motorvogn. Attesten måtte også inneholde opplysninger på hvor lenge undervisningen har vært. Dette åpnet for etablering av sjåførskoler, selv om det ikke var presisert hvor lenge undervisningen skulle være.

Sjåførskolene måtte ha godkjenning fra politiet for å kunne drive undervisning. Det stod hverken i veiloven eller tilleggsbestemmelsene noe spesielt om hvilke krav som skulle til for å bli autorisert, men det er grunn til å tro at kravene for sakkyndige også ble stilt til sjåførlærerne. De sakkyndige som politiet hadde oppnevnt, måtte ha teoretisk og praktisk kunnskap om motorvogntypers maskineri, og være godt kjent med behandling og bruk av kjøretøy.

Sjåførskole ble noe som hørte byene til, på landet var biltettheten så lav at det ikke var lønnsomt å drive undervisning. For å styrke samferdselen på landet ble autorisasjonskravet fjernet i forbindelse med revisjon av veiloven i 1926. Den åpnet for en sjåføropplæring der alle som hadde sertifikat kunne drive øvingskjøring. I byene ble det ansett som risikofyllt og her ble autorisasjonskravet gjeninnført etter bare tre år, noe som forsterket inntrykket om at det var i byene sjåførskolene var. Etter hvert fikk også de mindre byene sjåførskoler, men noe generelt autorisasjonskrav kom ikke før etter annen verdenskrig (Toldnes, 2013).

Etter hvert som antallet biler økte, økte også antall ulykker som krevde mange menneskeliv. I 1948 ble det registrert 136 drepte i trafikkuulykker, og det var færre ulykker enn forventet. Dette kunne forklares med at det var rasjonering på salg av biler. Ulykkene ble dessuten årsakforklart med faktorer utenfor bilføreren som at politiet hadde manglende effektivitet og

at kjøretøyene hadde dårlig teknisk stand. På den tiden var det også aksept i samfunnet for at det skjedde trafikkulykker i forhold til drømmen om å kjøre bil.

I etterkrigstiden var det lange ventelister for å få innvilget søknad om å kjøpe ny bil. Først i 1960 ble bilhandelen frigitt. Vegtrafikken fikk en voldsom økning og antallet personbiler ble fordoblet fra 1960 til 1965. Økningen av personskadeulykker økte med hele 25 prosent i samme periode, og i 1965 var det hele 423 trafikkdrepte. Myndighetene innså da at det måtte gjøres drastiske tiltak for å motvirke denne negative utviklingen i vegtrafikken. For å få snudd denne negative trenden ble det gjort omfattende revisjon av motorvognloven og de tilhørende forskrifter.

Ny vegtrafikklov av 1965 skulle fungere som en rammelov med tilhørende regel- og forskriftsverk som også inneholdt bestemmelser om førerkort og førerprøve. Den negative ulykkesutviklingen fortsatte og nådde sin topp i 1970 med 560 drepte personer i vegtrafikkulykker (Dallan, 2014). I 1968 ble nemdprøveordningen innført, hvor kjørelærerne måtte avlegge en prøve for en tremannsnemnd som var utnevnt av vegdirektoratet. Denne var sammensatt av personer som hadde trafikkkyndighet, pedagogisk innsikt og innsikt i det tekniske vedrørende motorkjøretøyer. Fra 1930 var prøven bare avlagt for kun en bilsakkyndig og fra 1964 for to bilsakkyndige (Torsmyr, 2007).

I 1969 ble den første normalplan for kjøreskole utgitt og gjort gjeldende fra 1. januar 1970. Biltilsynet fikk etter hvert overta roller som politiet tidligere hadde hatt, og fikk ansvaret for å føre tilsyn med kjøreskolevirksomheten (Dallan, 2014). I 1970 ble det fremlagt en stortingsproposisjon for stortinget, og stortinget vedtok den 19. juni 1970, at «for skoleåret 1970-1971 opprettes midlertidig en Statens kjørelærerskole». Endelig vedtak kom først i 1971 om å opprette Statens trafikk lærerskole, og lokalisert til Stjørdal.

De første trafikk lærerne med ettårig utdanning ble uteksaminert fra STLS<sup>1</sup> i 1974, hvor opptakskravene var 9-årig grunnskole eller tilsvarende, og førerkort for personbil i tre år. I 1974 ble det uteksaminert 30 trafikk lærere, dette ble gradvis økt til 72 i 1978 (Torsmyr, 2007).

---

<sup>1</sup> STLS: Akronym for Statens Trafikk lærerskole

Trafikklærerutdanningen har vært gjenstand for en rekke politiske og faglige diskusjoner om blant annet nivå, utviklingsmål og lokaliseringssted. Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet kom i 2000 med en tilråding om at «Statens trafikklærerskoles grunnutdanning blir utvidet og bygges opp til høgskolenivå» (Torsmyr, 2007, s. 43). Resultatet ble, etter en utredningsprosess, at to-årig kandidatutdanning for trafikklærere ble igangsatt høsten 2003, og fra 2004 ble STLS innlemmet som egen avdeling i HiNT<sup>2</sup>. Antallet studenter har siden den gang økt og nå uteksamineres det årlig nærmere 100 studenter ved grunnutdanningen, trafikklærer førerkort klasse B (bil).

Inntil høsten 2012 har HiNT stått som eneste alternativ for å ta trafikklærerutdanning i Norge. Høsten 2012 kom HiOA<sup>3</sup> med studietilbud for grunnutdanning trafikklærer med 24 studieplasser, men fortsatt er det kun HiNT som kan tilby etter- og videreutdanning innen alle førerkortklasser. TLU har vært i vekst hele tiden etter at den ble innlemmet i HiNT, og etter- og videreutdanningskurs står i dag, for ca. 50 % av aktiviteten. Utover påbygging for å kunne undervise i de enkelte førerkortklasser, er aktiviteter som påbygging høgskolekandidat for de som har gått STLS trafikklærerutdanning, bachelor i trafikkpedagogikk, kurs for lærere i den offentlige skole som skal undervise i trafikalt grunnkurs og moped, halvårsenhet yrkessjåførens sikkerhet, helse og arbeidsmiljø, instruktør i utrykningskjøring for utrykningspersonell, samt førerprøve-sensorutdanning for ansatte i Statens Vegvesen, som tilbys ved TLU. Dermed kan man si at TLU, som eneste aktør innenfor utdanning av trafikklærere til alle førerkortklasser, har videreført det nasjonale ansvaret for utdanningen av trafikklærere som STLS hadde da det i sin tid ble opprettet.

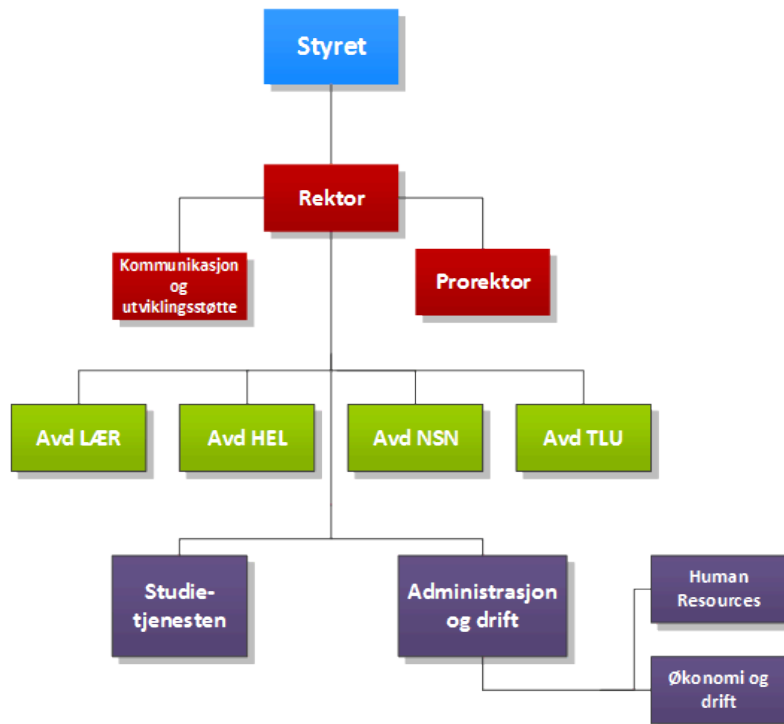
## **2.2 Trafikklærerutdanningen i et organisatorisk perspektiv**

I dette kapitlet vil vi presentere hvordan er Hint er organisert og hvor TLU hører hjemme i denne organisasjonen. Vi vil ha størst fokus på hvordan praksisfeltet ved TLU er organisert, som utgjør den største faggruppen innenfor TLU.

---

<sup>2</sup> HiNT: Akronym for Høgskolen i Nord-Trøndelag

<sup>3</sup> HiOA: Akronym for Høgskolen i Oslo og Akershus



Figur 1 Organisasjonskart for HiNT (Høgskolen i Nord-Nord-Trøndelag, 2014)

Høgskolenes øverste organ er høgskolestyret. Medlemmene består av fire eksterne styremedlemmer, hvor den ene er styreleder, fem ansattrepresentanter og to studentrepresentanter. Det er rektor som utfører daglig ledelse av høgskolen.

HiNT er underlagt kunnskapsdepartementet. HiNT består i dag av fire avdelinger, avdeling for Lærerutdanning, avdeling for helsefag, avdeling for næring, samfunn og natur, og avdeling for trafikklærerutdanning (TLU). Avdelingene er spredt på fire campus og er representert i fire byer i Nord-Trøndelag. TLU er den minste avdelingen og er ikke bare avhengig av å forholde seg til Kunnskapsdepartementet, men også i stor grad til Samferdselsdepartementet gjennom Vegdirektoratet. Det er Samferdselsdepartementet og Vegdirektoratet som styrer hvilke krav som stilles til trafikkopplæring og trafikklærere i Norge.

TLU har, som tidligere, nevnt et nasjonalt ansvar for å dekke behovet for trafikklærere innenfor alle førerkortklasser. Det at nærveiledere og studentene skal praktisere i et rullende klasserom i varierende fart, er også med på å prege hverdagen i praksisfeltet på TLU. For at studentene skal få reelle elever å trene seg på, har TLU opprettet HiNT trafikkskole som øvingskole. Trafikkskolen fungerer som en ordinær trafikkskole, bortsett fra at undervisningen som gis til de som skal ta førerkort klasse B er gratis, de betaler kun et lite administrasjonsgebyr som skal dekke kostnader som f.eks. baneleie. I tillegg driver TLU og Stjørdal voksenopplæring et samarbeidsprosjekt innenfor migrasjon, hvor migrasjonselevne

for tilpasset trafikkopplæring av studentene. Migrasjonsprosjektet er et resultat fra en tidligere nærveileders hovedoppgave ved TLU.

HiNT har gjennom det siste året drevet omorganisering og gått fra å ha fem avdelinger til å være fire avdelinger. HiNT's styre har hatt som mål og innlemme TLU i en av de andre avdelingene ved HiNT, slik at det skulle bli tre avdelinger. Høsten 2014 besluttet HiNT's styre at TLU skulle innlemmes i en av de andre avdelingene. Det har vært motstand ved TLU, både fra ledelse og ansatte. Våren 2015 besluttet styret å utsette videre sammenslåing i påvente at strukturprosessen i universitet- og høgskolesektoren blir avklart.

I følge HiNT's strategiske plan for 2013 – 2016 (Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015) er HiNT's visjon «Nærhet til kunnskap», og kjerneverdiene er:

### **Nærhet**

HiNT skal være preget av nærhet til studenten og samfunnet.

Studentene skal tilbys tett og god oppfølging gjennom hele studieløpet.

HiNT skal ha en åpen og god dialog med samfunns-aktører i regionen, og inngå i samarbeidsrelasjoner der det er naturlig.

### **Mot**

HiNT skal utvise evne og vilje til å ta gode og modige beslutninger.

Studenter og ansatte skal være synlige og trygge formidlere av kunnskap.

### **Raushet**

HiNT skal være åpen for nye ideer, tanker og arbeidsmåter.

Vi skal i møte med våre studenter, samarbeids-partnere og ansatte utvise romslighet, likeverd og respekt.

HiNT's strategiske plan skal være et overordnet styringsdokument, og har fire overordnede mål:

- 1) Utdanning og undervisning.  
Gi utdanning av høy internasjonal kvalitet i samsvar med samfunnets behov.
- 2) Forskning og utvikling.  
Skal i tråd med vår egenart, utføre forskning, kunstnerisk og faglig utviklingsarbeid av høy internasjonal kvalitet.
- 3) Formidling, innovasjon og verdiskapning.  
Skal være en tydelig samfunnsaktør og bidra til formidling, internasjonal, nasjonal og regional utvikling, innovasjon og verdiskapning.



#### 4) Kompetansen og ressursene.

Skal ha en effektiv forvaltning av virksomheten, kompetansen og ressursene i samsvar med vår samfunnsrolle

(Høgskolen i Nord-Trøndelag, 2015)

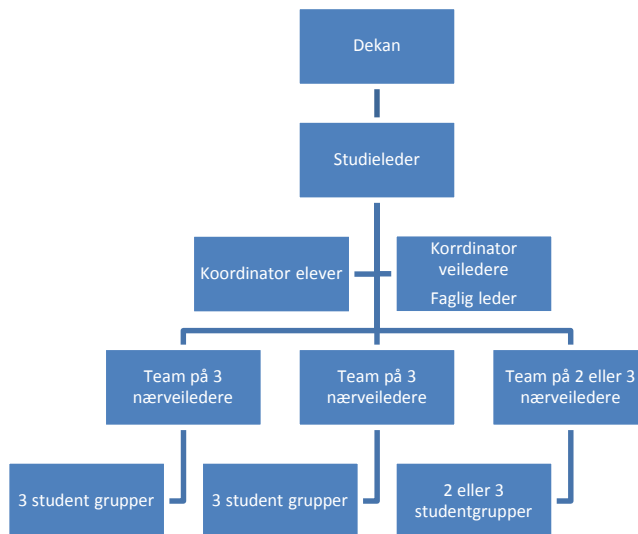
Disse verdiene og målene skal være med på å prege den enkelte avdelings virksomhets- og handlingsplaner.

TLU prioriterer ikke bare å dekke utdanningsbehovet, men er også en aktør innenfor forsknings- og utviklingsarbeidet. Dette gjøres blant annet ved at studenter skriver kandidatoppgaver innenfor trafikksikkerhetsarbeidet, ansatte driver forskningsarbeid gjennom videreutdanning, og mye av dette arbeidet blir brukt i praktisk trafikksikkerhetsarbeid i ettertid. I tillegg har og er flere ansatte engasjert i forskningsprosjekter innenfor trafikksikkerhetsarbeidet. Flere har deltatt på nasjonale og internasjonale konferanser/kongresser, både som tilhører og deltaker med innlegg. Det er også utveksling av studenter mellom andre europeiske land, hvor ansatte har knyttet god kontakt og kunnskap utveksles. Dette er med på å vise at TLU også satser på forskning og utvikling. TLU har i senere tid blitt kritisert for å ikke være god nok på å publisere, det har nå fått større fokus og det er satt av ressurser for å forbedre dette. I tillegg kan man si at gjennom praksisfeltet og et klasserom som er på hjul, drives det kontinuerlig forskningsarbeid.

På grunnutdanningen har TLU, i skrivende stund, nærmere 200 studenter fordelt på to klasser pr. studieår. I faget veiledet undervisningspraksis er hver årsklasse delt i to (A- og B-klassen) og deretter er eksempelvis A-klassen fordelt på tre team pr. klasse. Hvert team er inndelt i to eller tre grupper, som består av seks studenter i hver gruppe. Hvert gruppe har hver sin nærveileder, hvor den enkelte nærveileder i utgangspunktet har hovedansvaret for sin gruppe gjennom hele studiet. En nærveileder har alt fra en til fire grupper å forholde seg til, alt etter hvilke andre oppgaver enn har i tillegg til det å være nærveileder. Det kan være studier som gjør at en har færre grupper, eller det kan være at en er sterkt involvert i etter- og videreutdanningskurs. Det mest vanlige er at en nærveileder har to eller tre grupper.

Teamene har en ansvarlig koordinator, som også er faglig leder for HiNT trafikkskole. Oppgaven som faglig leder er å ha et overordnet ansvar for at HiNT trafikkskoles undervisningsplan, og at trafikkskolen følger lover og forskrifter for trafikkopplæring. Koordinatoren har ansvar for å samordne undervisningen i praksisfeltet med de øvrige fagene og å kalle inn til møter, er den som koordinerer dagen slik at studentene får en vikar

hvis nærveileder er fraværende. Koordinatoren fungerer også til tider som nærveileder og har i enkelte studieår egen gruppe som han er nærveileder for.



Figur 2 Organisasjonskart for veiledet undervisningspraksis ved TLU/grunnutdanningen

HiNT trafikkskole har også en koordinator som har ansvaret for inntak og organisering av trafikkskoleelevene. Disse elevene fordeles mellom teamene. Opplæringen tar utgangspunkt i å foregå over de tre semestrene studentene har praksis med elever.

TLU's øverste leder er dekan og har ansvaret for å lede avdelingens undervisning, forskning, og utvikling av studier. Dekan er også en viktig brobygger mellom TLU og andre samarbeidspartnere, og kanskje spesielt vegdirektoratet som styrer mye av premissene for TLU's studier. Studieleder har ansvar for det faglige og for studiekvalitet, samt som nærmeste leder med personalansvar innenfor sitt fagområde. Nærveilederne er studieleders største gruppe.

### 2.3 Trafikklærerutdanningen i et kunnskapsperspektiv

For å vise litt av kompleksiteten i trafikklærerutdanningen har vi valgt å vise frem rammeverket (tabell 1) som er grunnlaget for norsk føreropplæring innen alle førerkortklasser.

Bilkjøring er en kompleks aktivitet og innebærer at føreren må kunne løse et sort spekter av oppgaver. Vegdirektoratet (2004) viser til McKnight og Adams (1970) som kom frem til at bilkjøring kunne identifiseres i 45 hovedoppgaver og totalt 1700 underoppgaver gjennom sin analyse. Det har vært forsøkt å ordne oppgavene på forskjellige måter, og en utbredt måte har vært å dele kjøreeppgavene og kjøreatferden inn i tre hierarkiske nivåer, hevder Vegdirektoratet (2004) og viser til Michon (1985); van der Molen og Bötticher, (1988).

Disse tre nivåene er:

- Strategisk nivå.  
Oppgaver og atferd på dette øverste nivået er knyttet til f.eks. planlegging og forberedelser til turer, hvilke rute og reisetidspunkt som skal velges.
- Manøvreringsnivå eller taktisk nivå (heretter kalt taktisk nivå).  
På dette mellomnivået er oppgaver og atferd knyttet til situasjoner under selve kjøringen, f.eks. hvilket fartsnivå som skal velges, om en skal kjøre forbi kjøretøyet foran eller ikke o.l.
- Kontroll- eller operasjonelt nivå (heretter kalt manøvreringsnivå).  
På dette laveste nivået er oppgaver og atferd forbundet med situasjonen i øyeblikket f.eks. å holde kjøretøyet i riktig retning og posisjon og reagere på hendelser som plutselig dukker opp og krever øyeblikkelig handling.

(Vegdirektoratet, 2004, s. 15)

I et større europeisk forskningsprosjekt (GADGET<sup>4</sup>) som blant annet tok for seg føreropplæring ble GDE<sup>5</sup>-rammeverket (-matrisen) presentert (Vegdirektoratet, 2004, s. 16). Dette rammeverket (tabell 1) bygger på det tidligere nevnte hierarki og deler føreropplæringen inn i fire nivå. Det fjerde nivået ligger over de tre andre. Dette øverste nivået ble kalt «goals for life» og «skills for living» (i den norske utgaven kalles dette for «overordnet nivå»). Dette nivået inneholder egentlig ikke kjøreoppgaver og kjøreatferd, men er knyttet til mer varige egenskaper ved føreren, f. eks. personlighet, gruppetilhørighet, alder og lignende. Grunnen til at dette nivået er tatt med, er at disse egenskapene ved føreren kan ha innflytelse på hvordan føreren løser oppgavene og på kjøreatferden på lavere nivå. Hvordan en fører er som person kan ha innflytelse på hvordan han/hun løser oppgaver på det strategiske nivået, f.eks. hvor godt turer planlegges. Dårlig planlegging kan så ha innflytelse på oppgaver og atferd på lavere nivå (ibid). I GADGET-modellen ansees det som viktig at førerne har innsikt i sine tendenser og sine typiske måter å løse problemene på. En fører som vet at han/hun liker spenning og derfor tar sjanser, kan forsøke å modifisere denne tendensen og dermed velge en mindre

---

<sup>4</sup> GADGET: Akronym for “Guarding Automobile Drivers through Guidance, Education and Technology”

<sup>5</sup> GDE: Akronym for “Goals for Driver Education”

risikabel atferd. Det samme gjelder førere som vet at de har mangelfull kunnskap og ferdighet. Innsikt i sine mangler kan føre til at de tar hensyn til dem og kjører mer forsiktig.

Det som skal læres				
	Faktorer som påvirker kjøringen	Når faktorene gir negativ effekt	Innsikt i hvordan en selv forholder seg til eller står i forhold til faktorene	
Nivå	<b>Overordnet nivå</b> Generelle handlingstendenser og måter å se omverden på	Sammenhengen mellom kjøreatferd og personlighet, livsstil, alder, atferdstendenser, grunnnormer	Virkingen av 'sensation seeking', selvhevdelse, føye seg etter gruppepress, bruk av rusmidler	Kunnskap om egne generelle tendenser til å vurdere og handle på bestemte måter
	<b>Strategiske nivå</b> Valg ved reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer	Valg av reisemåte, planlegging av reisetidspunkt og reisetid, inntak av rusmidler	Ruspåvirkning, knapp tid, uheldige forhold pga dårlig valgt reisetidspunkt	Egne evner til å lage og følge planer
	<b>Taktiske nivå</b> Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner	Regler og –reguleringer, trafikale ferdigheter, sikkerhetsmarginer	Mangelfull kunnskap om regler, dårlige trafikale ferdigheter	Kjennskap til egne mangler når det gjelder kunnskap og ferdigheter
	<b>Manøvreringsnivå</b> Manøvrering av kjøretøyet	Teknisk kjøreferdighet, kjøretøyegenskaper, fysiske lover	Manglende automatisering av teknisk kjøreferdighet, mangler ved kjøretøy, dårlige kjøreforhold	Kjennskap til sin egen mangelfulle tekniske kjøreferdighet og kunnskap om kjøretøy, fysiske lover o l

Tabell 1 Modifisert utgave av GADGET-modellen (Vegdirektoratet, 2004, s. 17)

GADGET-modellen med fire hierarkiske nivå, overordnet nivå, strategisk nivå, taktisk nivå og manøvreringsnivå.

Innenfor hvert nivå er det viktig med kunnskaper om faktorer/forhold som har innflytelse på hvordan oppgaver løses, og kunnskap og ferdighet av betydning for å løse oppgaver,

kunnskap om faktorer/forhold som kan øke risikoen, og innsikt i egne handlingstendenser, tenkemåter og i egne mangler i kunnskap og ferdigheter (ibid).

Norsk føreropplæring bygger på et konstruktivistisk perspektiv på læring. En grunnleggende tanke i konstruktivistisk læring, er at læring er en aktiv og vedvarende prosess hvor eleven bygger og utvider sitt fundament av kunnskaper og ferdigheter. En slik prosess bygger på og blir utledet av de kunnskaper eleven allerede har. I et konstruktivistisk perspektiv på læring er det eleven som er i sentrum av læringsprosessen, og fokus er på selve læreprosessen og ikke på domenespesifikk kunnskap som for eksempel presentasjon av fakta (Vermunt, 1995 i Peräaho, Keskinen, & Hatakka, 2004, s. 20). Det er de indre prosessene hos eleven som vektlegges, og betydningen og kraften av disse indre prosessene for atferd og atferdsendring. Kunnskap blir ikke overført uendret fra lærer til elev. Det er eleven som former sin tolkning av det som blir undervist på grunnlag av det som allerede foreligger av kunnskap, erfaringer og forutsetninger (ibid). von Krogh, Ichijo, & Nonaka, (2001) viser til Maturana og Varela (1987) som sier at årsaken til at folk konstruerer verden på måter som er unike for den enkelte er fordi kunnskap er tett koblet til den enkeltes personlighet og tett knyttet til sanser og tidligere erfaringer (von Krogh et al., 2001, s. 48).

## **2.4 Nærveiledernes kompetanse**

Våren 2015 har avdelingen 25 fagansatte, og 14 av disse er nærveiledere som jobber ved grunnutdanningen i faget veiledet undervisningspraksis. Alle nærveilederne har utdanning som trafikkklærere fra STLS eller HINT/TLU. Av nærveilederne er det tre av dem som har mastergrad eller tilsvarende og er ansatt som høgskolelektorer, en av dem takket av i sommer og ble pensjonist. De resterende 11, med unntak av en som er med over fra STLS, er midlertidig tilsatte. Sju av dem har bachelorgrad og av dem er to i ferd med å bli ferdig med sitt masterløp, og to har påbegynt sitt masterløp i 2014. Fire har kun sin utdanning fra STLS eller HINT/TLU, to av dem er i bachelorløp og en tar påbygging til høgskolekandidat. Alle har lang erfaring som trafikkklærere klasse B, sju har tilleggsutdannelse som lærere for motorsykkel, en har tilleggsutdanning som lærer på tyngre kjøretøy, en på snøscooter og to instruktør for utrykningskjøretøy. I tillegg til den nevnte som går over i pensjonistenes rekke, er det to med lang erfaring som vil gå over i pensjonisttilværelsen i løpet av to til fire år. Ut fra dette kan vi se at avdelingen har vært og er inne i et generasjonsskifte, i tillegg til at avdelingen har vokst.

Ved utlysning av ledige stillinger våren 2015 stilles det følgende kvalifikasjonskrav for å få fast tilsetting som høgskolelektor ved TLU; en må minimum ha mastergrad/hovedfag innenfor relevant fagområde, dokumentert praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av

utdanning eller erfaring med undervisning og veiledning, videre kompetanse tilsvarende norsk trafikklærerutdanning og godkjenning som trafikklærer i Norge, omfattende praksis fra relevant trafikk- og bilføreropplæring, samt erfaring med undervisning og formidling. Videre står det at dersom det ikke melder seg kvalifiserte søkere til stillingene, kan søkere som har forutsetninger for å skaffe seg nødvendige kvalifikasjoner i løpet av ansettelsesperioden, tilsettes midlertidig i inntil tre år, jfr. universitets- og høgskolelovens § 6-5. I Norge er det bare et fåtall som innehar denne kombinasjonen og derfor tilsettes mange midlertidig inntil de har skaffet seg formell utdanning på masternivå. En nærveileders hovedoppgave er å veilede sine studenter i faget veiledet undervisningspraksis som blir omtalt i neste kapittel.

## **2.5 Veiledet undervisningspraksis**

Veiledet undervisningspraksis omhandler fagene kjørdyktighet og lærerdyktighet. Emnet omfatter videreutvikling av kjøre- og lærerdyktighet, som er forutsetninger for at studentene skal kunne ivareta sine oppgaver og sitt ansvar for kjøreopplæring i samsvar med gjeldende opplæringsforskrifter og læreplaner. Her vil den teoretiske kunnskap som studenten har tilegnet seg gjennom de andre emnene på studiet, anvendes i reelle lærer- og læringssituasjoner. Studenten får ansvaret for en eller flere kjørelever, og skal gi kjørelevene nødvendig kjøreopplæring slik at kjøreleven skal kunne avlegge førerprøve for klasse B. I første semester trenes egen kjøredyktighet. Semester to, tre og fire følger progresjonen i læreplan, klasse B, i forhold til studentenes undervisningstrening. Hvert semester avsluttes med et arbeidskrav knyttet til egen læring og utvikling. Eksamen er løpende vurdering gjennom hele studietiden og i dette ligger minimum 90% nærvær i all timefestet undervisningspraksis. Studentene skal utvikle rapporter på bakgrunn av undervisningstimer i lærevogn, i klasserom og på øvingsbane. Praksisdagbok, timekort og opplæringskort for kjørelevene brukes også i den fortløpende vurderingen (Studietilbud/studieplan/trafikklærer, 2015).

Første semester av faget veiledet undervisningspraksis omhandler i all hovedsak kjøredyktighet, hvor øvingsprogrammet skal øke studentenes evne til å analysere trafikksituasjoner og bli bevisst på egne handlingsvalg for å kunne vurdere risikonivåer i trafikksituasjoner. Ved slutten av dette semesteret må studentene gjennomføre en passeringstest hvor studentenes egenferdighet i trafikken blir vurdert. Det legges vekt på kommentarer, trafikkforståelse og praksis, samt teoretisk relasjon til regelverk, forskrifter og trafikal kompetanse. Passeringstesten må være bestått for å kunne fortsette på emnet.

Den praktiske opplæringen fra andre semester i veiledet undervisningspraksis gjennomføres som øvingsopplæring i lærevogn, i klasserom og på øvingsbane, og foregår fra passeringstesten i kjøredyktighet er avlagt og ut fjerde semester. Andre til fjerde semester brukes også til å perfektionere kjøredyktighet, men lærerdyktighet har størst fokus i disse semestrene. Lærerdyktighet skal legge grunnlaget for å utvikle studentenes dyktighet som lærer. Lærerdyktighet omfatter evne til å skape forutsetninger for læring og tilrettelegge gode læringssituasjoner med tanke på tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i praktiske og teoretiske sammenhenger. Studentene skal bli i stand til å planlegge, gjennomføre, evaluere og forbedre teoretisk og praktisk opplæring av bilførere på grunnlag av forskningsbaserte pedagogiske og yrkesdidaktiske prinsipper. Studentene skal også dyktiggjøres i å arbeide med videreutvikling av innhold og metoder i opplæringen, og å tilby rådgivning i forbindelse med privat øvingskjøring. Studentene skal tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger for at opplæringen skal bli så meningsfull og målrettet som mulig (ibid).

## **2.6 Oppsummering**

Vi har i dette kapitlet sett utviklingen av føreropplæringen og trafikklærerutdanningen i Norge. Videre hvordan trafikklærerutdanningen er organisert og hvordan føreropplæring og trafikklærerutdanning blir sett på i et kunnskapsperspektiv. Til slutt har fortalt litt om hvilken kompetanse som stilles for å bli nærveileder ved TLU, og litt om faget veiledet undervisningspraksis.

### 3 Teoretiske perspektiver

Problemstillingen etterspør hvordan kunnskapsdeling kan forbedre, øke eller gjenkjenne faktorer som kan fremme organisatorisk læring. Derfor har vi valgt å gjøre vår teoretiske fordypning gjennom å se på kunnskapsbegrepet i ulike perspektiv og hvordan kunnskap tas vare på og utvikles i organisasjoner. Den andre fordypningen er læring og ulike former for læring fra individuell til organisatorisk.

#### 3.1.1 Kunnskap

Problemstillingen kommer fra vår undring om organisatorisk læring er tilstede ved TLU, og om det er mulig å finne måter å forbedre, øke eller gjenkjenne hva som kan fremme organisatorisk læring ved TLU. Kunnskapsbegrepet blir i denne sammenhengen sentralt. Læring, kunnskap og kunnskapsdeling er begreper som brukes i beskrivelse av prosesser der individer endrer adferd. For å gi en teoretiske ramme og for å klargjøre problemstillingen, vil vi i kapittelet gjøre rede for sentrale begreper vi trekker inn i besvarelsen. Hvordan vi forstår kunnskapsbegrepet vil påvirkes hvordan vi ser på kunnskapsdeling, kunnskapsorganisasjon og læring i en organisasjon. Først ser vi nærmere på kunnskapsbegrepet.

Kunnskapsbegrepet defineres på flere måter, har til dels uklare oppfatninger og perspektiver på hva kunnskap faktisk er, og hva dette innebærer for organisasjoner (Filstad, 2010, s. 95). Resultatet kan bli en overforenklet utgave av begrepet som tilpasses en situasjon. Den andre fallgraven er at begrepet gjøres så komplekst at det er vanskelig å bruke det fornuftig (ibid).

I dagens arbeidsliv blir kunnskap produsert mange steder i samfunnet, og i den typen arbeid både leverer en kunnskap og tilegner seg kunnskap i en og samme prosess (Irgens, 2011b, s. 117). Kunnskap er også blitt en mye omtalt og økonomisk viktig faktor i arbeidslivet. Derfor blir det for mange ledere viktig å sikre at kunnskap ikke forsvinner og de vil også prøve å finne måter å ta vare på den (Irgens, 2011b). Kunnskap finner sin verdi hovedsakelig gjennom anvendelse i praktisk arbeid, og er forankret i konkrete situasjoner der involverte blir sett på som kompetente om arbeidsoppgaver løses på en vellykket måte (Filstad, 2010).

Kunnskap blir sett på som både individuelle, kognitive og sosiale fenomener (Westeren, 2013). Quinn, Anderson og Finkelstein (1996) gjengitt i Irgens (2011b) viser til disse tre formene og knytter disse til hvordan lede profesjon. Care why er den fjerde retningen som introduseres inn i det å lede profesjon.



Know what er knyttet til kunnskap om et saksforhold og begrepet viten (ibid). Kognitiv kunnskap er grunnleggende kunnskap en må ha for utførelsen av fag, og opplæring en har fått gjennom ulike typer utdanning (Irgens, 2011b, s. 129).

Know how er knyttet til ferdighet og begrepet kunnskap (Westeren, 2013). I hvilken grad du greier å omformulere kunnskap fra skolebenken og løse praktiske utfordringer er avgjørende for denne typen kunnskap (Irgens, 2011b).

Know why som er knyttet til logisk slutning hvis - så betingelse og er en aktiv form for kunnskap (Westeren, 2013). Denne typen kunnskap er på systemnivå og er forståelse av hvordan sammenhengen mellom årsak og virkning er innen sin profesjon. De dyktigste er de som har utviklet en systematisk intuitiv forståelse og både identifiserer og løser utfordringer i virksomheten (Irgens, 2011b, s. 129).

Care why er vilje, motivasjon og holdning til å lykkes. Medarbeidere som er høyt motivert, hevder Quinn et al. (1996) i Irgens (2011b) fører til at organisasjonen vil bedre mestre uforutsette utfordringer.

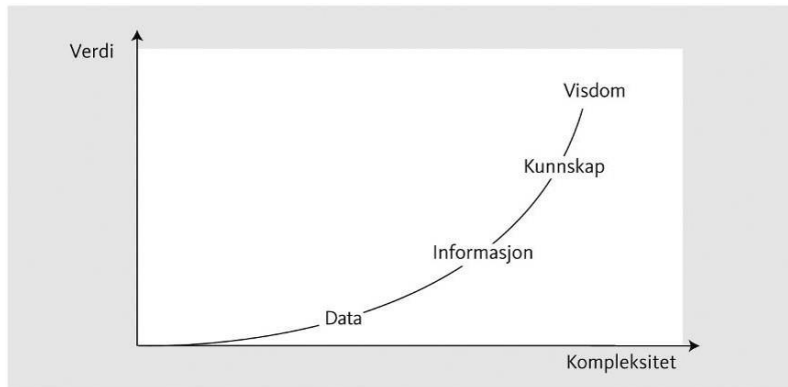
Kunnskap kan ha ulike funksjoner, som problemløsende funksjon som er en instrumentell form for kunnskap. Kunnskap har en begrepsmessig funksjon, der kjente begreper videreutvikles eller det introduseres nye begrep. Kunnskap har også en symbolsk funksjon. Den er med på å gi noen (person, gruppe, virksomhet) en spesiell status og autoritet. Sist påpeker Westernen (2013) at kunnskap også har en konseptuell funksjon. Den gir oss rammeverket/verdensbildet eller endrer de brillene vi ser og forstår verden igjennom.

I dagens samfunn samles ofte mye kunnskap i ulike kunnskapsbaser. Disse basene er gjerne IT-systemer som fagsystem, intranett og ulike saksbehandlingssystem. Gottschalk (2004) har gjort et skille mellom data, informasjon, kunnskap og visdom i en kontekst der IT-verktøy brukes (s. 16). Modellen er normativ - dess høyere opp, dess mer verdt er beholdningen når en skal løse komplekse arbeidsoppgaver. Data forklares som enkle fakta, data og tall uten mening. Western forklarer data som en formell representasjon av et saksforhold (Westeren, 2013). Irgens (2011b) sier at konteksten er med på å bestemme hvilken mening vi tilskriver data. Videre er informasjon rådata som er tolket for å skape mening slik at vi kan få frem informasjon (ibid). Informasjonsbegrepet knyttes til kommunikasjon. Når data blir kommunisert skjer informasjonsoverføring. Kunnskap bygger på at informasjon er oppfattet og behandlet av en bevissthet (Westeren, 2013). Reflekterer vi over informasjon gitt til oss kan informasjon videreutvikles til kunnskap (Irgens, 2011b).

Derfor kan «en» definisjon av kunnskap være at kunnskap er informasjon sammen med vurdering (Westeren, 2013).

Visdom er den høyeste formen for data, eller en slags superkunnskap (Irgens, 2011b).

Gjennom at kunnskap hoper seg opp over tid gjennom læring, blir den til visdom (Gottschalk, 2004). Figuren viser at dess større økning i verdi er forbundet med økende kompleksitet.



Figur 3 Kunnskap i verdihierarki (Gottschalk, 2004, s. 24).

Vi har innledet kapitlet med å sette kunnskapsbegrepet inn i en kontekst hvor begrepet tillegges flere ulike betydninger. Vi må minne oss selv på fallgruven om at begrepet kan gjøres for komplekst. Det gjør vi med å vise til hvordan en av våre respondenter svarer på hva kunnskap betyr;

Ja, altså kunnskap det kan jo være både den praksiserfaringen som en faktisk har med seg [...], i tillegg så ligger jo en god del teoretisk ballast med og både i forhold til det som en har dratt med seg og har lest seg opp på.

Hva vil vi fortelle med dette? I vår avhandling har empirien vært en av driveren i prosjektet. Men vi er også påvirket av teori vi har lest i pensum og andre steder. Empirien fungerer også som en påminnelse om at avhandlingen gjøres i en kontekst der problemløsning i en virksomhet er det viktigste. Slik håper vi at virksomheten kan bli noe bedre på kunnskapsdeling på organisatorisk nivå og gjenkjenne hvilke utfordringer som er knyttet til kunnskapsdeling i denne virksomheten. Samtidig er det eksempel fra teorien vår som viser de samme utfordringene belyst i tidligere empiriske studier.

Videre vil vi omtale to ulike perspektiv som kan påvirke den enkeltes syn på kunnskap, kunnskapsdeling og læring i virksomheter.

### 3.1.2 Kunnskap i to ulike perspektiv

Det objektivistiske perspektivet er basert på den positivistiske tradisjon der kunnskap sees på som objektive fakta. Lovmessige forklaringer, et behavioristisk menneskesyn der virkeligheten er objektiv og håndgripelig er noen av kjennetegnene til den positivistiske tradisjon (Nyeng, 2004).

Perspektivet ser på kunnskap som noe individer eller organisasjonen besitter som kapital eller beholdning (Gotvassli, 2011). Fordi den er konkret, målbar og lett å identifisere kan den deles i en organisasjon og mellom personer. Kunnskap kan kodifiseres i form av prosedyrer og regler (Stacey, 2008). Kunnskap finnes både på individ og organisasjonsnivå.

Irgens (2007) viser til Blackler (1995) som presenterer to dominerende syn på hva kunnskap er i organisasjoner. I det objektivistiske perspektiver beskriver Blackler kunnskap i organisasjoner på fem måter. Kognifisert kunnskap er en kunnskap om noe. Den er abstrakt og er en erfaringsbegrunnet erkjennelse. Den kroppsliggjorte kunnskapen tilegnes gjennom handling og er delvis eksplisitt (uttalt) og kjent for de ansatte. Slik kunnskap forutsetter samhandling ansikt til ansikt og fysisk tilstedeværelse. Kulturifisert kunnskap er i felles språk, oppfatning av hvem vi er og konstrueres mellom de ansatte. Gjennom å bli sosialisert inn i et yrke eller virksomhet tilegner den ansatte seg denne formen for kunnskap. Nedfelt kunnskap finnes i rutiner, organisering og teknologi som benyttes. Kodifisert kunnskap finnes i virksomhetens dokumenter gjennom symboler og signaler. De er elektronisk lagret som data, bøker eller manualer (Irgens, 2007).

Kunnskap kan også ta ulik former gjennom eksplisitt og taus kunnskap, eller individuell eller kollektiv (Hislop, 2013). Eksplisitt kunnskap sett fra et objektivistisk perspektiv er i seg selv objektiv, står over taus kunnskap i rang og kan kodifiseres. Taus kunnskap besittes av mennesker, og er vanskelig å kodifisere og uttrykke. Taus kunnskap beskrives som personlig og vanskelig å skille fra kroppen, disembody. Begge kunnskapsformer kan deles, men det er ulike meninger om hvordan taus kunnskap kan deles. Nonaka og Takeuchi (1995) sin SEKI-modell viser hvordan kunnskap kan deles og utvikles i arbeidsfellesskaper (Irgens, 2007), der taus kunnskap gjøres eksplisitt.

I det praksisbaserte perspektivet finner vi en annen tilnærming til begrepet kunnskap. Perspektivet bygger på det hermeneutiske vitenskapssynet som er en fortolkende tilnærming og skal utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter (Nyeng, 2004). Kunnskap er ikke et objekt som kan systematiseres

eller atskilles fra mennesket. For kunnskap har både et teoretisk og praktisk element, det er ikke strengt skille mellom dem, og det knyttes til aktivitet (Hislop, 2013).

Å forstå kunnskapsbegrepet gjennom det objektivistiske perspektivet er en statisk tilnærming ifølge Blackler (1995) i Irgens (2007). Ulike former for kunnskap vil derimot gripe inn i hverandre fordi kunnskap er mangesidig ut fra det praksisbaserte perspektivet. Kunnskap i organisasjoner i praksisbasert perspektiv må derfor, ifølge Blackler (1995) i Irgens (2007), forstås som mediert fordi måten det kommer til uttrykk på er gjennom språk, teknologi, samarbeid og kontroll. Fordi kunnskap er knyttet til spesifikke kontekster og eksisterer i tid og rom er kunnskap situert. Når en legger til grunn at kunnskap er noe som stadig utvikles og skapes i samarbeid av personer, kan vi si den er provisorisk. Kunnskap oppfattes som pragmatisk, fordi den skal løse ulike oppgaver og vil derfor være målrettet. Kunnskap knyttes til makt, dominans og rangering, og kunnskap kan beskrives som utfordret (ibid). I lys av perspektivet blir kunnskap mer et verb enn et substantiv. Kunnskap vil utvikles i relasjoner og samspill og blir dermed vanskelig å avgrense og måle. Og det vil også være vanskelig å eie kunnskap (ibid).

I det praksisbasert perspektivet er taus og eksplisitt kunnskap en helhet som ikke enkelt kan skilles i to. Dermed vil det ikke kunne eksistere ren eksplisitt kunnskap fordi den vil alltid ha en dimensjon av taus kunnskap i seg. I praksisbasert perspektiv sees ikke kunnskap som et objekt, og dermed kan systematiseres eller atskilles fra mennesket. Hislop (2013, s. 33) viser til Corradi et al. (2010); Gherardi (2006); Orlikowski (2002), at kunnskap og menneskelig aktivitet er uatskillelige.

Kunnskap og kunnskapsutvikling baseres like mye på ulike sosio-kulturelle prosesser som handling og praksis, som individuelle kognitive prosesser (Gotvassli, 2011). Kunnskap beskrives som kroppsliggjort, embodied, og er knyttet til den enkelte person i praksisperspektivet (Hislop, 2013). I det praksisbaserte perspektivet er kunnskapsutvikling en prosess der de involverte aktivt utleder og konstruerer kunnskap sammen. Hislop (2013) viser til Boland & Tenkasi (1995) som omtaler kunnskapsdeling der deltakerne utvikler forståelse for andres tause antakelser og verdier om kunnskap i en organisasjon. Prosessen omtales som "perspective taking" og "perspective making".

Perspective making is the process through which community develops, strengthens and sustains its knowledge and values. Perspective taking is the process through which people develop an understanding of the knowledge, values and worldwide of others.

(Hislop, 2013, s. 42).

I det praksisbaserte perspektivet forstås Polanyi's begrep taus kunnskap som uatskillelig eksplisitt kunnskap. Deling av taus og eksplisitt kunnskap er selvmotsigende fordi ren eksplisitt eller taus kunnskap ikke finnes (Hislop, 2013). Tsoukas (1995) gjengitt i Hislop (2013) advarer mot å dele taus og eksplisitt kunnskap fordi det vil skjule i hvilken grad de er udelelig og gjensidig definerer hverandre.

Hvilket perspektiv forskeren innehar vil kunne ha betydning for hvordan en ser på kunnskap, kunnskapsutvikling og læring. Likevel hevder flere teoretikere at kunnskap kan være begge deler. Den kan være konkret, målbart og objektiv, samtidig som det er vanskelig å dele, vanskelig å måle, subjektiv og kontekstavhengig (Irgens, 2007, s. 59). Tabell 2 viser en sammenligning av de to perspektivene.

### To perspektiver på kunnskap

<b>Strukturelt perspektiv (statisk, objektivistisk)</b>	<b>Prosessuelt syn (dynamisk, praksisbasert)</b>
Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning	Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner
Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker	Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker
Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har	Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker
Kunnskap er objektive fakta	Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap
Kunnskap finnes på individ og organisasjonsnivå	Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret
Kunnskap kan måles og gis en verdi	Kunnskap er innbakt i kulturen
Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap	Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen
Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier	Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier

Tabell 2 Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap (Irgens, 2007, s. 59)

Disse perspektivene har ulike navn alt etter hvem som har skrevet om dem. Vi har et perspektiv som vekselvis kalles kognitivt, objektivistisk, strukturelt, ressursbasert, statisk og instrumentelt. Det andre perspektivet benevnes som sosialt, praksisbasert, prosessuelt, dynamisk og refleksivt. Irgens & Wennes viser til Backler (1995); Newel et.al (2009); Jashapara (2004) og Hislop 2005, ved at de hevder at perspektivene får ulike konsekvenser for hvordan man leter etter kunnskap i organisasjoner, og for hvordan man legger til rette for kunnskapsdeling (Irgens & Wennes, 2011, s. 17).

### 3.1.3 Kunnskap som taus eller eksplisitt

Eksplisitt og taus kunnskap er ut fra hvilket ontologisk ståsted du har, avgjørende for hva du legger inn i kunnskapsbegrepet, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. I oppgaven er eksplisitt kunnskap allerede godt gjort rede for. Dette delkapitlet ser nærmere på begrepet taus kunnskap. Kunnskapsbegrepet omfatter eksplisitt kunnskap som kan uttrykkes gjennom språk, og en taus dimensjon som ikke kan uttrykkes gjennom språk (Filstad, 2010). Den første som lanserte begrepet taus kunnskap er Michael Polanyi i boken *The Tacit dimension* (1966).

Polanyi (1966) beskriver taus kunnskap som personlig, kontekstspesifikk, knyttet til en ferdighet (skill), vanskelig å formalisere og kommunisere. Han poengterer også at slik kunnskap kan være skjult eller er ubevisst for den som innehar kunnskapen. Humans can know more than they can tell (Polanyi, 1966). Taus kunnskap er knyttet til praksis, i handling og den konkrete konteksten og situasjonen (Filstad, 2010). Ifølge Polanyi er all kunnskap personlig kunnskap og noe av den er taus. Prosjektet til Polanyi har et individuelt utgangspunkt for han ønsket å si noe om former for kunnskap hos enkeltmennesker (Westeren, 2013). Han skiller ikke taus og eksplisitt kunnskap - det er en del av en helhet. Derfor brukte ikke Polanyi (1966) selv begrepet tacit knowledge, men heller begrepene; the tacit component, the tacit dimension og tacit knowing (Westeren, 2013).

Å utvikle taus kunnskap inkluderer både kropp, hjerne, refleksjon og interaksjon. Taus kunnskap er læring gjennom handling, ved at en må gjøre det selv (Filstad, 2010). I en handling er det to former for bevissthet, en fokusert og en subsidiær. Den fokuserte bevisstheten er selve handlingen - hvordan du bruker manuelt gir for å få girstangen i riktig posisjon, sammen med kløtsj. Den subsidiære er å kjøre bilen.

Begrepet taus kunnskap har vært og vil bli gjenstand for fortolkning av teoretikere og forskere (Filstad, 2010, s. 105). Denne måten å forstå taus kunnskap som skilt fra eksplisitt kunnskap, er blitt gjenstand for en teoretisk diskusjon om hva begrepet taus kunnskap faktisk inneholder, hevder Tsoukas (2003) i Filstad (2010, s. 106). Polanyi sier taus kunnskap bare er en annen side av eksplisitt kunnskap og omvendt. Derfor kan ikke taus kunnskap gjøres eksplisitt, men kan vises fram gjennom våre handlinger. Så for å tilgjengeliggjøre taus kunnskap er ikke løsningen å gjøre den eksplisitt. Det er gjennom sosial interaksjon på nye måter vi utvikler ny taus og eksplisitt kunnskap (Tsoukas, 2003 gjengitt i Filstad, 2010, s. 106). Blacker (2004) i Filstad (2010) er opptatt av kulturbasert kunnskap som han omtaler en delt forståelse som er sosialt konstruert. Gjennom å repetere sosiale prosesser oppnår en kulturbasert forståelse. Det er i et slikt relasjonsbasert sosialt fenomen at både eksplisitt og

taus kunnskap deles (Filstad, 2010, s. 106). Taus kunnskap er taus også for den som innehar og som blir bedt om å forklare sin kunnskapsutøvelse knyttet til en ferdighet. Slik kunnskap kan være rutiner og automatiserte arbeidsprosesser, men også kompliserte arbeidsprosesser (ibid). Filstad understreker at taus kunnskap kanskje er den viktigste kunnskapen i en organisasjon og vil også kreve andre former for kunnskapsdeling enn mer velkjente eksplisitte former som kurs og undervisning.

### 3.1.4 Kunnskapsdeling

Filstad (2010) viser til Ardichvili et al. (2003) som sier at kunnskapsdeling kan forstås som læring og kunnskapsutvikling, det vil si at læring og kunnskap er forankret i sosial praksis der læring og kunnskap er situert. Kunnskapsdeling skjer gjennom deltakelse i praktisk arbeid hvor kolleger kommuniserer sine erfaringer, og hvor de har mulighet til å utveksle og dermed dele kunnskap gjennom problemløsende aktiviteter. Det betyr at kolleger må ha mulighet til å observere hverandre, praktisere sammen, reflektere over erfaringer, og ha andre former for samarbeid gjennom å praktisere sammen på arbeid for at kunnskapsdeling skal skje (Filstad, 2010, s. 112). Tidligere i oppgaven har vi omtalt todelingen i synet på kunnskap gjennom det objektivistiske og det strukturelle perspektivet. De ulike perspektivene vil også påvirke hvordan en virksomhet eller individer tilnærmer seg former for kunnskapsutvikling. Kunnskapsutvikling må forstås som en sosial ekspertise framfor en individuell mental prosess innen organisasjoner. Tabell 3 oppsummerer hvordan kunnskap i praksisfeltet framstår innenfor en historisk, kulturell og sosial sammenheng og hvor den skapes og etter hvert blir innleiret i ulike former og medier (Gotvassli, 2011, s. 45).

	Strukturperspektivet	Sosiokulturelt perspektiv
	Kunnskap som beholdning	Kunnskap som prosess
Syn på kunnskapsutvikling	Normativt. Viktig å identifisere verdifull kunnskap. Identifisere "beste praksis". Utvikling av metoder og verktøy for kunnskapsoverføring.	Deskriptiv. Avdekke hvordan kunnskapen skapes, artikuleres, spres og blir legitimert i organisasjonen.
Underliggende paradigme	Funksjonalistisk. Kunnskap som en objektiv, identifiserbar enhet i organisasjonen.	Tolkende. Kunnskap som sosial konstruksjon.
Hvordan spre kunnskap i organisasjonen	Kartlegging, utvikling av databaser, rutiner, planer, mål kontroll, oppfølging, systemer.	Viktig med ulike metoder, legge til rette for sosial interaksjon, aksjonsorientert.
Analysefokus	Organisasjonen og dens kunnskapsbase.	Individer i sosiale kontekster.

Tabell 3 Det strukturelle og sosiokulturelle perspektivet fra; Newell, Robertson, Scarborough og Swan (2008, s. 8) i (Gotvassli, 2011, s. 45)

Nonaka og Takeuchi har utformet SEKI-modellen (sosialisering, eksternalisering, kombinerer, internalisering), denne illustrerer hvordan kunnskap kan utvikles og deles i arbeidsfellesskaper. Modellen til Nonaka og Takeuchi's har sin styrke i at den kombinerer ulike prosesser i en og samme fremstilling på en pedagogisk måte (Irgens, 2011b, s. 134).

Kritikerne trekker frem at selve modellen blir for generell, og at forståelsen av den tause kunnskapen er for endimensjonal. Modellen kritiseres også for at det tas for gitt at spiralen utfolder seg som beskrevet uten at det er dokumentert at det er slik det skjer (Jenssen, Mønsted, & Olsen, 2004, s. 43). Hislop (2013) gjør også rede for kritikken av og begrensningene i SEKI-modellen, bl.a. at modellen i for stor grad er preget av japanske verdier og kultur, og at det er mange aspekter som gjenstår å bli empirisk evaluert. Ytterligere kritikk er relatert til måten taus kunnskap begrepsfestet, samt konverteringsprosessene, og i hvilken grad det er en teori som er relevant utover den japanske virksomheten og kulturelle kontekst at den er blitt utviklet i. Tross denne kritikken, har Nonaka's teori utviklet seg gjennom mer enn 20 år, og representerer den mest innflytelsesrike teori innenfor kunnskapsledelse (Hislop, 2013, s. 118).

Dehlin hevder at ved første øyekast kan SEKI-modellen virke klar og entydig, men hvis en ser for seg en praktisk sammenheng, dukker problemene raskt opp, kanskje spesielt med tanke på taus kunnskap (Dehlin, 2011, s. 69). Han hevder også at kulturelle, religiøse, material- og håndverksmessige aspekter spiller inn i mellommenneskelige relasjoner, noe modellen ikke tar høyde for. Problemet er ikke modellen (verktøyet), men praksisen i hvilken den skal benyttes, og derfor er ikke modellen tilstrekkelig i seg selv – den må gjøres tilstrekkelig. Dette utfordrer studentenes inntrykk av at teori og praksis står i enten/eller-forhold til hverandre, og selv om ikke teori ikke nødvendigvis gir universelle svar, kan den være verdifull likevel. Det er altså ikke snakk om alt eller ingenting, om teori eller ikke, men om hvordan teori kan brukes og formes i praksis (ibid). Irgens (2011b) viser til at Nonaka i ettertid ved å introdusere begrepene *ba* og *kunnskapsaktiva* har gjort forsøk på å gjenopprette et mer helhetlig perspektiv (Nonaka & Konno, 1998, Toyama & Konno, 2000). *Ba* er et ord for å beskrive et felles rom for å utvikle relasjoner. *Kunnskapsaktiva* handler om ressursene i organisasjonen som fremmer kunnskapsutvikling (Irgens, 2011b, s. 136).

### **3.1.5 Kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere**

Begrepet kunnskapsarbeid er et forholdsvis nytt begrep i organisasjonsteoriens historie og brukes i forbindelse med kunnskapsorganisasjoner og kunnskapsarbeidere. En kunnskapsarbeider defineres av Hislop som en person «hvis arbeid primært er intellektuelt, kreativt og ikke rutinebasert av natur og som involverer både utnyttelse og utvikling av



kunnskap» (Irgens & Wennes, 2011, s. 15; Hislop, 2013, s. 71). Dette fører oss også inn på hva kunnskapsarbeid kan være: Kunnskapsarbeid er arbeid som preges av å være lite rutinebasert, arbeidet er vanskelig å standardisere, og svarene på hvordan arbeidsoppgavene skal gjøres finnes primært i den profesjonelle kunnskapen som arbeideren har tilgang til og utvikles gjennom praksis (Irgens & Wennes, 2011, s. 15).

Definisjonen innebærer fortsatt at kunnskapsarbeidere kan være avhengige av kunnskap som er nedfelt i systemer og strukturer og heller ikke at alt kunnskapsarbeid er utelukkende kognitivt. Det åpner for et bredere syn på kunnskapsarbeid enn at det kun er intellektuelt. Irgens & Wennes (2011) henviser til Zack (1999) som sier at «kunnskapsarbeid handler først og fremst om anvendelse av ekspertise» (Irgens & Wennes, 2011, s. 15). Det forventes at kunnskapsarbeidere kan sitt arbeidsområde bedre enn andre, de må kunne utvise sin ekspertisekunnskap i praksis, og de må som alle andre bruke sitt sanseapparat i den daglige praksis. Kunnskapsarbeid gir uttrykk for praksisen, altså om hvordan vi anvender kunnskapen. Innenfor kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse brukes det mange eksempler på anvendelse av ulike perspektiver.

### **3.1.6 Kunnskapsvirksomhet**

Når virksomheten preges av kunnskapsarbeidere betraktes virksomheten som en kunnskapsorganisasjon. Slike virksomheter er helt avhengige av de ansattes kunnskaper, hvor de ansattes kunnskaper sees som et konkurransemoment i forhold til andre virksomheter eller som en kvalitetsindikator for å løse oppgaver og problemer til det beste for brukerne av tjenestene (Irgens, 2011b).

Sheehan (2002) i Gottschalk (2004) kaller kunnskapsbedrifter for knowledge-intensive service firms. Disse virksomhetene selger problemløsende tjenester. Men den omfatter også problemforståelse, løsningsalternativer, løsningsvalg, løsningsgjennomføring og løsningsevaluering (ibid)

Kunnskapsorganisasjoner skiller seg ut ved at de kjennetegnes som at arbeidsutførelsen er knyttet til organisasjonens medarbeidere. Kunnskap er i stor grad individ- og gruppebasert, og er i liten grad nedfelt i den formelle delen av organisasjonen. Ansatte setter sitt personlige preg på jobbutførelsen. Organisasjonen får et problem hvis de ønsker å eie og kontrollere kunnskapen. Kunnskapsarbeidere kan bli verdifulle eksperter og «gullsnipparbeidere» som kan ha høy status, og være svært bevisst på sin egen verdi for virksomheten.

Kunnskapsvirksomhet gir uttrykk for virksomheter hvor det er kunnskapsarbeidere som preger virksomheten når det blir brukt (Irgens, 2011b).

### 3.1.7 Kunnskap i organisasjoner

Kunnskap er et begrep som oftest oppfattes som svært meningsfylt, positiv og lovende, men som det er vanskelig og gi en kort og grei definisjon på. von Krogh et al. (2001) viser til Wittgenstein (1958) som sier at «kunnskap befinner seg i sansene til den som har den, og begrepet tilskrives mening gjennom måten det blir brukt på» (s. 20). Kunnskap i organisasjoner kan få mange forskjellige uttrykk, og det er i seg selv noe ustadig. Kunnskap er berettiget og sann overbevisning, kunnskap er både eksplisitt og taus. Effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. Når von Krogh et al. snakker om kunnskapshjelpende kontekst, snakker de om felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. De tar utgangspunkt i det japanske forestillingen om *ba* som i en slik organisasjonskontekst kan være fysisk, virtuell, mental eller alle tre (ibid).

Ved å definere konteksten slik kan en knytte dette til at kunnskap er dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet. Konteksten avhenger mer av situasjonen og menneskene som er involvert, enn sannheter og fakta. I motsetning til data og informasjon er kunnskap kontekstavhengig. Å etablere den nødvendige konteksten eller kunnskapsrommet er nødvendig for å støtte kunnskapsprosessen. Prosessen med å skape kunnskap i organisasjoner består av fem steg. I følge von Krogh et al. (2001) er de fem kunnskapsutviklende stegene: 1) dele den tause kunnskapen, 2) utvikle begreper, 3) rettferdiggjøre begreper, 4) Utforme en prototype, 5) forsterke kunnskapen og gjøre den tverrfaglig (s. 21). Kunnskapsaktiva handler om de ressursene som en finner i en organisasjon som fremmer kunnskapsutvikling. Irgens viser til von Krogh et al. (2001) som beskriver disse ressursene som «hjelpere» (Irgens, 2011b, s. 136).

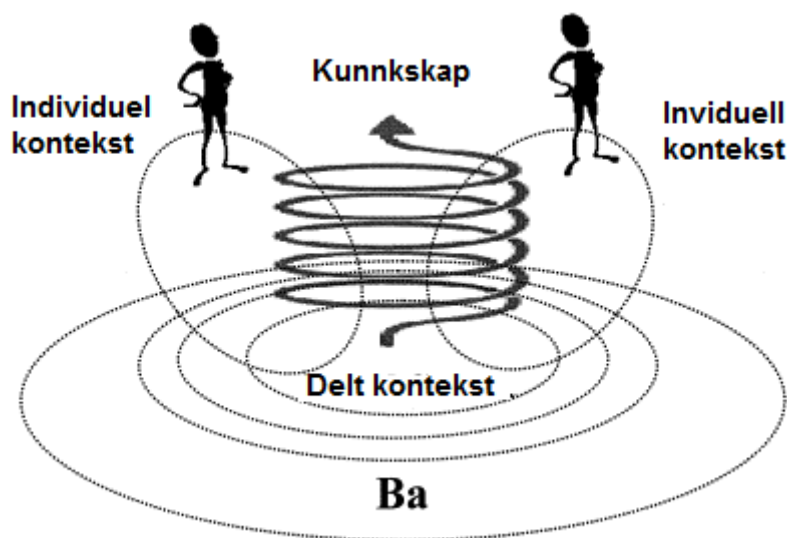
Kunnskaps-hjelpere	Steg i kunnskapsutviklingen				
	Dele taus kunnskap	Utvikle et konsept	Rettferdiggjøre kunnskap	Utforme en prototype	Forsterke kunnskapen
Formulere en visjon		v	vv	v	vv
Få i gang samtaler	vv	vv	vv	vv	vv
Mobilisere aktivister		v	v	v	vv
Utvikle riktig kontekst	v	v	vv	v	vv
Globalisere lokal kunnskap					vv

Tabell 4 Hvordan skape kunnskap: 5x5-matrisen (von Krogh, 2001, s. 23)

## 3.2 Å skape kunnskap

### 3.2.1 Kunnskapshjelpende kontekst (ba)

von Krogh et al. (2001) beskriver seg selv som overbeviste konstruksjonister, og tror på at kunnskap er kontekstavhengig og relasjonell. Kunnskap skapes gjennom dynamiske prosesser i sosial interaksjon. Kunnskap er subjektiv av natur og har dype røtter i individuelle verdisystemer. Kunnskap er knyttet til menneskelig handling, og den kunnskapsutviklende prosessen avhenger av hvem som deltar, og hvorfor de gjør det. Det bringer oss over på den japanske forestillingen om *ba*. Begrepet ble opprinnelig tatt i bruk av den japanske filosofen Kitaro Nishida (1921, 1970) og kan, litt romslig oversatt, bety «sted», senere ble det videreutviklet av kjemiingeniøren Hiroshi Shimuzu (1995), og von Krogh et al. (2001) bygger videre på deres arbeid og har tilpasset anvendelsen av begrepet *ba* til forutsetningene for kunnskapsutvikling. En kan se for seg et skapende miljø som et sted hvor kunnskap utveksles, skapes og brukes. Et slikt skapende miljø er nødvendigvis ikke et fysisk sted. Det kombinerer aspekter av fysiske rom (eksempelvis utformingen av et kontor eller spredte aktiviteter), virtuelle rom (e-post, intranett, telefonkonferanser osv.) og mentale rom (felles opplevelser, tanker, følelser). Dette nettverket er basert på den interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre (von Krogh et al., 2001, s. 67).



Figur 4 *Ba* som en delt kontekst i bevegelse (Nonaka, Toyama, & Konno, 2000, s. 14)

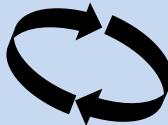
### 3.2.2 Felles kunnskapsrom: fire typer interaksjon

Å skape den riktige konteksten, som von Krogh et al. (2001) omtaler som den fjerde hjelper, omfatter strukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid. Organisasjonen bør struktureres på en slik måte at kunnskapsutvikling blir gjennomgående mer effektiv, og at man klarer å fjerne flest mulige individuelle og organisasjonsmessige barrierer. En

kunnskapshjelpende kontekst kan betraktes som et felles kunnskapsrom, et møtested som oppmuntrer og gir næring til deltakelse på mange forskjellige nivåer (von Krogh et al. 2001, s. 201).

*Ba* er først og fremst et felles rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og det blir ofte definert som nettverk av samhandling. Begrepet *ba* samler og forener de fysiske, virtuelle, mentale rommene som trengs for kunnskapsutvikling (von Krogh et al., 2001, s. 203). Interaksjonen, som er kjernen i *ba*, det kan like godt skje i et avdelingsmøte mens man tenker høyt på en bedriftsforsamling, via internett eller når to kunnskapsarbeidere tar seg en prat over en øl etter jobb (von Krogh et al., 2001, s. 204).

von Krogh et al.'s (2001) modell kunnskapsspiralen (figur 5) viser hvor tette koblinger det er mellom interaksjonene. De fire samhandlingene bidrar alle til en generelt kunnskapshjelpende kontekst er; *ba* for sosialisering, *ba* for dialog, *ba* for kodifisering og *ba* for internalisering.

	Individuell interaksjon		Kollektiv interaksjon
<b>Personlig kontakt</b>	<b>Sosialisere</b> Dele taus kunnskap mellom enkeltpersoner		<b>Dialog</b> Ha gruppesamtaler får å utforme konsepter
<b>Virtuell interaksjon</b>	<b>Internalisere</b> Gjøre eksplisitt kunnskap taus igjen		<b>Kodifisere</b> Omdanne kunnskap til eksplisitte former

Figur 5 Interaksjon i en kunnskapsspiral (von Krogh et al., 2001, s. 206)

Sosialisere er det kunnskapsrommet (*ba'et*) hvor enkeltindivider deler sine følelser og erfaringer. Det er i hovedsak innenfor dette rommet at taus kunnskap deles og setter kunnskapsdelingsprosessene i gang. Den kunnskap som oppstår i sosialiserings rommet kjennetegnes av å være ansikt til ansikt interaksjon. Ved slik kontakt, ansikt til ansikt, fanges hele rekkevidden av sansefølelser og emosjonelle reaksjoner som trengs når det dreier seg om å overføre den tause kunnskapen. Det er her enkeltpersoner sympatiserer, føler empati med andre, og utfører handlinger som inspirerer til omsorg, tillit og det engasjementet som trengs for kunnskapsutvikling. Slik sosialisering innebærer foruten ord også andre uttrykksmåter, eksempelvis kroppsspråk, små skriblerier på en serviett, spøk og all annen ikke verbal kommunikasjon som oppstår når menneskene møtes samtidig og på samme sted (von Krogh et al., 2001, s. 206).

Dialog er det rommet hvor det etableres muligheter for en gruppe å dele enkeltindividers mentale modeller og ferdigheter. Den kunnskap som oppstår i dialogrommet kjennetegnes av å være en kollektiv, ansikt til ansikt interaksjon. Det er innenfor denne samhandlingskonteksten viktig å kunne samtale og anvende et felles språk slik at taus kunnskap omdannes til eksplisitt kunnskap. Dialog lar deltakerne nyte godt av syntesen mellom rasjonalitet og intuisjon som ligger bak kreativitet. Denne fasen må i større grad pleies enn i sosialisering. Skal man i denne samhandlingskonteksten lykkes med deling av kunnskap og erfaring er det grunnleggende viktig at den er sammensatt av personer som har den rette blandingen av spesifikke kunnskaper og ferdigheter. Det er da kunnskap kan utvikles gjennom interaksjon mellom likeverdige parter. Kunnskapsaktivister som hjelper til med å utvikle mikrosamfunn, oppmuntrer både til effektiv dialog og til sosialisering.

Kodifisering er det rommet som både er kollektivt og virtuelt. Innenfor dette rommet formidles den eksplisitte kunnskapen gjennom skriftlige dokumenter til et stort antall mennesker. Denne typen interaksjon omfatter hovedsaklig kombinasjonen og presentasjonen av eksisterende, eksplisitt kunnskap. Den blir mest effektiv når den støttes av et samarbeidende miljø, som eksempelvis informasjonsteknologi.

Internalisere er rommet som både er individuell og virtuelt. I dette rommet vil den enkelte internalisere den eksplisitte kunnskapen som de er blitt presentert for gjennom eksempelvis ved å lese bedriftsdokumentasjon eller se video. Kunnskap som har blitt kommunisert gjennom hele organisasjonen eller relevante grupper via manualer, e-post, videoer eller andre media blir internalisert hos den enkelte. von Krogh et al. (2001) hevder at «ny kunnskap begynner med enkeltpersoners tause ideer for så til slutt å bli taus igjen» (s. 207). Kunnskapen er internalisert på en slik måte at menneskene innenfor organisasjonen deler visse verdier, de vet om mange ting uten å måtte referere til dokumenter, de tilegner seg ferdigheter og utvikler evner som ikke lenger er bevisste. Dette sier noe mer at prosessen beveger seg i mer enn en retning. Ledere må heller anerkjenne styrken i den tause kunnskapen og legge forholdene til rette slik at den kan bli tatt i bruk, enn å befeste seg i kunnskap i eksplisitt form.

### **3.2.3 Praksisfelleskap vs. kunnskapshjelpende kontekst**

Gotvassli (2011) viser til Wenger (1998) når han sier at i praksisfelleskapstradisjonen ligger det en klar sosiokulturell forståelse. Innenfor sosiale læringssystemer regnes praksisfelleskapet som byggesteinen hvor kompetanse blir utviklet og lagret. Slike sosiale systemer karakteriseres ved felles initiativ, gjensidig engasjement og felles repertoar av handlinger, artefakter, begreper, og diskusjoner. Et praksisfelleskap fremstår som et resultat

av interaksjonen mellom kompetanse og personlige erfaringer i et miljø med felles engasjement i miljøer hvor det er felles engasjement i en felles praksisutøvelse. En slik kunnskapsutvikling vil være dynamisk ved at den blir fremforhandlet i interaksjonen som skjer innenfor den sosiale praksissituasjonen. Innfallsvinkel som dette forteller noe om prosessen som skjer når en nybegynner blir en del av et praksisfellesskap og utvikler seg som et fullverdig medlem med ekspertise (Gotvassli, 2011, ss. 47- 48). Wenger (1998) kaller denne prosessen for legitim perifer deltakelse, og han skrev om denne prosessen for å redde begrepet mesterlære som stod i fare for å bli meningsomt da det ble brukt i mange forskjellige sammenhenger, som for eksempel elever som lærlinger og lærere og datamaskiner som mestre, om kognitiv mesterlære og sågar livet selv som mesterlære. I tillegg ble det sett på som synonymt med situert læring (Wenger & Lave, 2003). Forfatterne beskriver situert læring som;

Læring knyttet til deltakelse i forskjellige sosiale relationer i hverdagslivet snarere end kun til lærer-elev-relationen. Læring er forbundet med utviklingen av personlige forudsætninger for at deltage i forskjellige handlekontekster i den samfunnsmessige praksis  
(Wenger & Lave, 2003, s. 231)

De bruker begrepet legitim perifer deltakelse for å beskrive deltakelse i sosial praksis med læring som en integrerende del, der det handler om å analysere relasjonene mellom de nyansatte og de erfarne, det omfatter aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskaper av kunnskap og praksis. Legitim perifer deltakelse omhandler altså prosessen på hvordan nyansatte blir en del av praksisfellesskapet.

Von Krogh et al. (2001), hevder at deres konsept kan være likt det «praksisfellesskapet» andre forskere har utviklet (Wenger & Lave, 1991, Wenger, 1998), hvor de sier at et praksisfellesskap innebærer at medlemmer av en gruppe, lærer ved å ta del i gruppens praksiser og ved gradvis å huske det de skal gjøre, som i et lærlingssystem. Forfatterne hevder at det er noen viktige forskjeller mellom praksisfellesskap og en kunnskapshjelpende kontekst. Et praksisfellesskap er et sted hvor medlemmene lærer kunnskap som er utviklet der, vil en kunnskapshjelpende kontekst hjelpe til med å skape ny kunnskap. De grensene som omgir et praksisfellesskap, er tegnet opp av oppgavene, den kulturen og historien som kjennetegner fellesskapet, mens en kunnskapshjelpende kontekst blir avgjort at deltakerne og kan med enkle grep forandres. Medlemsmassen i et praksisfellesskap er forholdsvis stabil, og det tar tid før de nye medlemmene kan bli engasjerte deltakere. Dette til forskjell for de organisasjonsmedlemmene som samhandler i en kunnskapshjelpende kontekst, kommer

og går. En slik kunnskapshjelpende kontekst kan ha en her og nå kvalitet, og det er denne kvaliteten som kan sette fart i virkelige nyskapninger (von Krogh et al., 2001, s. 205).

### **3.2.4 Kunnskapsaktivister**

Vi har tidligere skrevet om at kunnskapshjelpende kontekster eller *ba* som von Krogh et al. (2001) beskriver som en av fem kunnskapshjelpere. Å mobilisere kunnskapsaktivister er en annen av deres hjelpere. En kunnskapsaktivist beskrives som sentral aktør som skal fungere som en katalysator for kunnskapsutviklingen ved å fungere som en som får åpnet opp og får i gang prosesser, en annen katalysatorfunksjon er å hjelpe til å etablere en kunnskapshjelpende kontekst for kunnskapsutviklingen. Som kunnskapsaktivist skal en også fungere som en koordinator av initiativ til kunnskapsutvikling, en som koordinerer de gode forslag som dukker opp i organisasjonens mikrosamfunn. En tredje oppgave er å være forutseende slik at aktivisten kan gi den nødvendige retningen for kunnskapsutvikling i de forskjellige mikrosamfunnene. En kunnskapsaktivist kan på noen måter ligne på en kunnskapsleder, men en kunnskapsaktivist skal være den som påvirker prosesser for kunnskapsutvikling gjennom å være den som er katalysator, sammenkople og en som ser fremover i et fugleperspektiv. Kunnskapsaktivisten skal ikke under noen omstendigheter være den som bestemmer eller styrer prosesser for kunnskapsutvikling (von Krogh et al. 2001).

### **3.2.5 Omsorg og tillit**

Filstad (2010) henviser til Allen et al. (2007) som sier at tillit er en forutsetning for kunnskapsdeling, og at kunnskapsdeling er avgjørende for å sikre og å utvikle kunnskap som er basert på tillit i en organisasjon (Filstad, 2010, s. 115). Å dele kunnskap og samtidig stole på en annen persons kunnskap innebærer risiko ved at det genereres solidaritet til kolleger når fokuset er på samarbeid og kunnskapsdeling. Filstad (2010) viser til Newel og Fischer (2009) som skiller mellom tre typer tillit;

Vennskapelig tillit - tillit basert på bedømmelse av velvilje og personlig vennskap. Utgangspunktet er et moralsk fundament med overbevisning om at andre vil oppføre seg på måter som ikke skader andre medlemmer, og dermed at de vil være åpne og ærlige med hverandre. Denne typen tillit er prosessbasert og utvikler seg over tid gjennom at personene blir godt kjent med hverandre.

Kompetansetillit - tillit til at andre personer har kompetanse til å utøve viktige oppgaver. Det betyr at kompetansetillit baserer seg på en positiv holdning til og respekt for de egenskaper personen har. Denne tilliten hviler derfor på tillit til personers kompetanse, uten at de trenger å ha direkte kontakt. Denne tillit er skjør hvis den som har fått tillit, ikke viser sin kompetanse.

Forpliktelsestillit - tillit mellom partene basert på en kontraktmessig avtale. Det betyr at tillit institusjonaliseres gjennom en felles fordel, og medlemmene har tillit til at andre handler i henhold til det som er kontraktsfestet. Det forventes derfor at den man tillit til demonstrerer sin forpliktelse gjennom å gjøre det som er nødvendig for å fullføre felles arbeid.

(Newell & Fischer, 2009 gjengitt i Filstad, 2010, s. 209)

En læringskultur basert på tillit er helt avgjørende. Tillit gir oss muligheter og baserer seg på velvilje hos kolleger. Tillit gir også nødvendig integritet i henhold til organisasjonens verdier. Det kan være vennskapelig tillit, kompetansetillit og forpliktende tillit, hvor det er snakk om et felles fundament, verdsettelse av hverandres kompetanse og at man er bevisst på at en har felles forpliktelser (Filstad, 2010, s. 234).

For å oppnå kunnskapsutvikling stilles det spesielle krav til relasjoner i organisasjonen. Hvis organisasjonsmedlemmer skal kunne dele og utveksle personlig kunnskap, er det helt avgjørende at de kan stole på hverandre og være åpne for hverandres ideer. En organisasjonskultur som preges av gjensidig tillit og gode relasjoner gjør det lettere å diskutere tvil og bekymringer. Gode relasjoner kan effektivt redusere tendenser til mistillit, frykt og misnøye (von Krogh et al., 2001, s. 63).

Tillit er også mer utbredt ved de uformelle sosiale fellesskapene enn ved de formelle. De uformelle relasjonene baseres ofte på at personer som identifiserer seg med hverandre finner hverandre uformelt. Det at vi identifiserer oss med noen, gjør at vi stoler mer på dem og at vi finner likhet mellom dem og oss selv (Filstad, 2010, s. 234). Hun viser også til Filstad & Blåka (2007) som hevder at derfor utvikles det lettere tillit i denne type relasjoner, sammen med kolleger vi har valgt å være i relasjon til. I uformelle relasjoner er det villighet til å dele kunnskap. Spesielt basert på den type kunnskap som er utgangspunktet for gruppens felles foretakende og felles interesser. Det og vise vilje til å bruke fellesskapet som en kunnskapskilde, er det karakteristiske ved uformelle grupper. Deltakerne har tro på at de andre deltakerne både har evnen til å håndtere kunnskap som deles og at de er villige til å dele kunnskap med hverandre (Filstad, 2010, s. 234).

von Krogh et al. (2001) skisserer fem dimensjoner på hva som er omsorg i forbindelse med kunnskapsutvikling; gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse. Ethvert nytt møte med en annen person fører til at man etablerer et tillitsforhold. Tillit kan i noen tilfeller kompensere for den kunnskapen vi mangler. Tillit er også noe gjensidig. Mens tillit skaper fundament for omsorg, vil aktiv empati gjøre det mulig å få



adgang til og å forstå hva andre trenger. Å ha empati vil si å forsøke å sette seg inn i en annens ståsted, forstå den andres spesielle situasjon, interesser, ferdighetsnivå, hva den andre har oppnådd, hvilke muligheter og problemer har den andre. Vi snakker altså om at vi proaktivt forsøker å forstå en annen gjennom å ha aktiv empati (von Krog et al., 2001)

I et mikrosamfunn hvor kunnskapsnivået er forskjellig mellom de ansatte, er adgangen til hjelp av avgjørende betydning for kunnskapsutvikling. Omsorgsekspertene i slike samfunn må ta ansvar for å hjelpe de andre deltakerne slik at det blir mulig å utvikle kunnskap. I løpet av kunnskapsutviklingen vil deltakere med forskjellige bakgrunner måtte gå inn i rollen som omsorgsekspert. I mikrosamfunn er omsorg en sentral ferdighet for alle involverte. Det blir da viktig at alle organisasjonsmedlemmene øker sin oppmerksomhet rundt rollen som omsorgsekspert for å bli dyktige lærere og veiledere etter hvert som deres ferdigheter utvikler seg. Skal omsorg bli et vanlig trekk ved relasjonene i organisasjonen må hjelpende adferd suppleres med en holdning som sier at ingen i organisasjonen skal bli møtt med fordømmelse (ibid).

Hvis medlemmene i organisasjonen tør å vise mot ovenfor hverandre, forteller det også noe om omsorgen i organisasjonen. De må være modige nok til å eksperimentere selv og la andre gjøre det. Medlemmer i et slik mikrosamfunn som arbeider med kunnskapsutvikling må være tapre når de utsetter sine betraktninger for offentlig granskning og intens vurdering. I tillegg må en ha mot for å si høyt hva men mener eller gi tilbakemelding som en del av prosessen som hjelper andre til å vokse (ibid).

### **3.2.6 Mentorvirksomhet**

Et godt etablert mentorsystem vil understøtte alle omsorgens dimensjoner. En mentor bør vise en høy grad av omsorg når han/hun arbeider med som man er mentor for. Mentoren bør etablere tillit, lytte tålmodig, kunne se saker fra andres perspektiv, undervise og lære opp, vurdere det som gjøres mest mulig positivt, og være modig ved å tilby nyttig kritikk og hjelpe dem til å få deres handlinger over i et mer konstruktivt spor (von Krog et al., 2001, s. 85). Von Krogh et al. (2001) viser til Boam og Sparrow (1992) som sier at mentoren arbeider med å utvikle omstillingskompetanse. Behovet for omstillingskompetanse oppstår når ansatte får nye og ukjente arbeidsoppgaver og hvis de må arbeide under stress og usikkerhet. Dersom man veiledes av en mentor som har erfaring innenfor det aktuelle området, kan den mindre erfarne gjennomgå en læringsprosess hvor både den tause og eksplisitte kunnskapen utvikles og tilegnes slik at han eller hun vil kunne utføre sine arbeidsoppgaver selvstendig. En mentorordning kan bidra til at personer får utvikle seg gradvis i stedet for å bli kastet ut på dypt vann, hvor de enten synker eller svømmer.

Overgangen til nye oppgaver blir også lettere for dem (von Krogh et al., 2001, s. 86). Filstad viser også til at etablering og formalisering av mentorer er en av kriteriene for å oppnå en sterk læringskultur som er grunnleggende for kunnskapsutvikling (Filstad, 2010, s. 214).

### 3.2.7 Barrierer for kunnskapsutvikling

Irgens (2007) viser til Illeris (2006) begrep barrierer mot læring. Konteksten og individuelle årsaker vil påvirke læring. Kontekstuelle og individuelle barrierer må sees i sammenheng, fordi skal vi forbedre muligheter for læring er det viktig å tenke og handle relasjonelt (Irgens, 2007, s. 50).

Illeris (2012) deler det inn i tre hovedformer for barrierer, henholdsvis feillæring, forsvar mot læring og motstand mot læring. Feillæring kommer som en følge av utilstrekkelige forutsetninger, manglende konsentrasjon, misforståelser og uhensiktsmessig kommunikasjon i forskjellige sammenhenger. Slik feillæring kan ofte ha mindre betydning, og kan korrigeres hvis det er nødvendig. Grunnet feillæring går vi alle sammen rundt med en del feiloppfatninger og misforståelser. Illeris (2012) skiller mellom tre hovedtyper av læringsforsvar; *hverdagsbevissthet*, *identitetsforsvar* og *opplevelsen av makthetsløshet*. Begrepet *hverdagsbevissthet* handler i denne sammenhengen om et halvautomatisert og selektivt forsvar mot all den påvirkning vi utsettes for til daglig. Det innebærer at vi psykisk motsetter oss mot den kontinuerlige strømmen av forandringer vi utsettes for, og kan i alvorlige tilfeller føre til at forandringene innebærer en uønsket endring i vår livssituasjon. Da mobiliseres et mer omfattende og dypgående *identitetsforsvar* hos den enkelte. Når enn en får *opplevelsen av maktløshet* i forbindelse med læring vil man i en generell eller bestemt sammenheng føle seg maktløs eller uten innflytelse på de forhold som har nødvendiggjort et læringsforløp som man ellers ikke ville ha engasjert seg i. En slik opplevelse vil det være nedbrytende for individet og skulle det oppleves av mange vil det være nedbrytende for samfunnet.

Illeris (2012) skriver også om ambivalens (dobbelthet) som en forlengelse av de tre forutgående hovedtypene av læringsforsvar. Det er særlig form for forsvar, det er en mer psykisk reaksjon hvor den lærende både ønsker å lære og ikke lære på samme tid. Ambivalens i forbindelse med læring oppstår særlig i læringsforløp som er samfunnsmessig påkrevende og viktig for den det gjelder, men samtidig aller helst ville unngått et slikt læringsforløp. Han hevder også at forsvar mot læring er en nødvendighet for alle i dagens samfunn, vi har ikke kapasitet til å ta inn all den påvirkningen vi blir utsatt for. Motstand mot læring, handler om at vi mobiliserer mot læring i situasjoner og sammenhenger som er uakseptable. Alle mennesker mobiliserer mot situasjoner som man ikke aksepterer, dette kan

også føre til en drivkraft for læring hvor man følger andre veier enn de alminnelige anerkjente og tilsiktede. Dette gjøres fordi det er viktig for den personlige og samfunnsmessige utviklingen (s. 210).

Riege (2005) deler de potensielle barrierene inn i tre klasser, individuelle, organisasjonsmessige og teknologiske. De individuelle barrierene er et resultat av menneskers oppførsel, oppfatning eller handlinger og opptrer ofte i kombinasjon med hverandre (ibid). von Krogh et al. (2001) påpeker to individuelle barrierer - dårlig tilpasning og trusler mot selvbildet.

Riege (2005) gjenkjenner 14 ulike organisasjonsbarrierer. Faktorene han påpeker, er kommet fram etter ulike studier. Organisasjonsstruktur kan virke best for å fremme kunnskapsdeling. Åpen og fleksibel organisasjonsstruktur (De Long an Fahey, 2000; Nonaka and Takeuchi, 1995; Probst et al. 2000 som gjengitt i Riege, 2005). Endringer i organisasjonsstrukturen på grunn av vekst, sammenslåinger med mer, kan være til hinder for kunnskapsdeling (Probst et al. 2000 i Riege, 2005). Formelle og uformelle mekanismer som støtter delingsaktiviteter er en typisk organisasjonsbarriere. Kultur og mangel på ledelse og lederskap kan minske delingspraksis i en virksomhet (Riege, 2005).

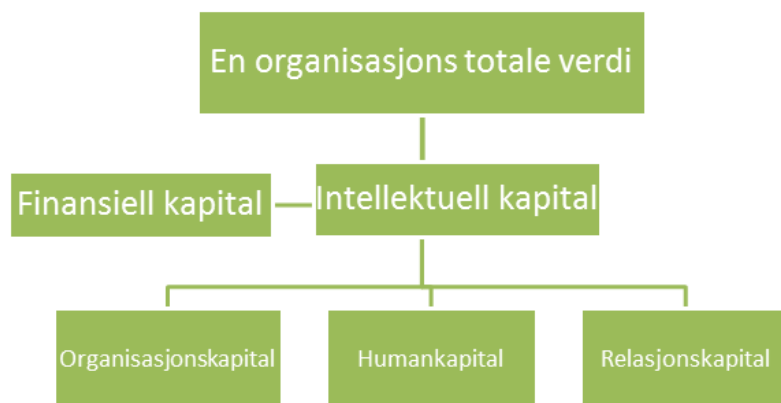
von Krogh et al. (2001) påpeker at organisasjonsbarrierer henger sammen med problemet med paradigmer i virksomheten. Ved kunnskapsdeling i en gruppe må vedkommende som deler sin kunnskap, tilkjenne hva hun tror på og står for (s. 38). Det vil være et behov for å legitimere sin (nye) kunnskap inn virksomhetens normer og etablerte relasjoner. von Krogh et al. (2001) identifiserer fire barrierer, behov for felles språk, organisasjonsfortellinger, prosedyrer og bedriftsparadigmer. Prosedyrer sikrer at erfaringer, gode løsninger, koordinering, likebehandling, effektivitet opprettholdes i virksomheten. Men samtidig åpner de ikke for individuell vurderinger, tverrfaglige samarbeid og utvikling av ny kunnskap (ibid). Dermed kan de hindre kunnskapsdeling og ikke understøtte den.

Riege (2005) ser også teknologiske barrierer i en virksomhet. Kunnskapsdeling kan understøttes av teknologi gjennom at deling gjøres enklere og mer effektivt. Paradokset er fordi om en type teknologi fungerer godt i en virksomhet vil den ikke nødvendigvis gjøre det i en annen. Derfor må teknologi og mennesker tilpasses (Riege, 2005, s. 29). Riege (2005) viser til O. Dell and Grayson (1998) som sier at det kan være en mismatch mellom hva it-systemer tilbyr og hva ansatte trenger for å løse arbeidsoppgaver. Ny kunnskapsdelingsteknologi anbefales for å understøtte menneskers motivasjon for å dele kunnskap hevder Hendriks (1999) i Riege (2005).

Er det noe forskjell på store og mindre selskap og barrierer for kunnskapsdeling? Riege (2005) henviser til at det ikke er gjort noen store undersøkelser om dette, og at det ikke finnes spesifikke empiriske bevis. Mellomstore og små organisasjoner har noen kjennetegn som kan påvirke kunnskapsdeling positivt. Tettere bånd mellom ansatte, en lokalisering resulterer i god informasjonsflyt og dermed kunnskapsdeling. De er også mindre byråkratiske med flat struktur og med en innovasjonskultur. Likevel understreker forfatteren at små og mellomstore bedrifter ikke alltid klarer å utnytte disse fordelene. Ofte vil de være mer opptatt av daglig drift enn kunnskapsutvikling. De mangler ofte en strategi for kunnskapsutvikling og kapasitet. Og de mangler system for ressurser, infrastruktur og teknologi for kunnskapsdeling (Levy et al., 2003 i Riege (2005)).

### 3.2.8 Kunnskapsledelse

Innenfor organisasjonsteori er kunnskapsledelse den retningen som har mest fokus på betydningen av kunnskap. Kunnskapsledelse er tverrfaglig, og utviklingen av kunnskapsorganisasjoner vil preges av ulike tilnærminger og anbefalinger. Intellektuell kapital kan forstås på flere måter, gjennom for eksempel økonomifaget forstås det som verdien av organisasjonens verdi og konkurransefortrinn. Bygninger, produksjonsutstyr og god økonomi er den bredeste forståelsen, mens verdier som ikke er lett å identifisere, tallfeste og vurdere er immaterielle ressurser. Immaterielle ressurser er vanskelig å måle, men samtidig har det en verdi for hvordan organisasjoner blir verdsatt. Den skjulte kapitalen som ligger i en organisasjon og som også er vanskelig å måle, er verdien av de ansattes "hoder", lojal kundekrets, er gode på merkevarebygging, eller har gode rutiner for innovasjon og distribusjon. For TLU, som er en av to høyskoler som tilbyr trafikkklærerutdanning i Norge, vises dette gjennom hvor lenge TLU har eksistert, søkermengden av nye studenter fra år til år, og hvilket rennommé skolen har opp mot offentlige myndigheter. En organisasjons totale verdi kan fremstilles slik;



Figur 6 En organisasjons verdi (Irgens, 2011b, s. 123)

I de tre underkategoriene som organisasjonens verdi er delt inn i;

De ansattes humankapital er ansattes individuelle kunnskap, hva er det den ansatte kan og kan utrette med de kvalitetene som den ansatte innehar. De organisasjonsspesifikke kjennetegnene som virksomheten har utviklet gjennom rutiner, systemer, samarbeidsformer, organisasjonens omdømme går under organisasjonskapital. Verdien av nettverk, forbindelser og relasjoner som er opparbeidet siden oppstart av TLU, er organisasjonens relasjonskapital.

For å utvikle organisasjonen til å bli bedre er det viktig at alle disse tre verdiene utvikles for å øke verdien av organisasjonen. Gjennom humankapitalen kan en rekruttere inn de beste for at disse kan videreutvikle seg i jobben, men disse alene er ikke nok til å skape en verdifull organisasjon. Både den relasjonelle og den organisatoriske må også utvikles, og dette kan ikke utvikles alene men krever samhandling i organisasjonen (Irgens, 2011b, s. 125).

Verdien øker gjennom kollektiv og praktisk anvendelse. For å dra dette sammen er det viktig å ha en leder som klarer å utnytte det beste fra alle ansatte gjennom ledelse av kunnskapsorganisasjonen.

Det er mange som har forsøkt å definere kunnskapsledelse, og det vil være en umulig oppgave å kunne gjengi bredden av alle oppfatninger på hva kunnskapsledelse er i en og samme definisjon (Irgens, 2011b). Irgens har foreslått en definisjon ut i fra et motiv om å ha en pragmatisk beskrivelse for at en skal få en pekepinn på hva som skjuler seg bak teppet og som på den annen side kan være til hjelp i praksis. Irgens definerer kunnskapsledelse som «*ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap*» (Irgens, 2011b, s. 124).

Å kunne drive utvikling i en kunnskapsorganisasjon er nødvendig fordi det ikke er nok å bare kunne anvende eksisterende kunnskap. For å være konkurransedyktig eller kunne levere god kvalitet på tjenester må en også kunne utvikle ny kunnskap. Å lagre den kunnskapen som utvikles og anvendes er nødvendig for at den skal tas vare på i organisasjonen. Kunnskapen må kunne nedfelles på en eller annen måte for å kunne beholde den. Å dele kunnskap er nødvendig for å unngå at den blir forbeholdt enkeltpersoner eller grupper. Å kunne anvende kunnskap er også nødvendig, ellers vil kunnskapen være statisk «*knowing that*» kunnskap. Kunnskap som ikke kan forbedre praksis har i arbeidslivet liten verdi (Irgens, 2011b, s. 125).

Det er det intellektuelle som har vært dominerende på synet innen kunnskapsledelse mot kunnskapsarbeidere. Quinn, Anderson & Finkelstein (1996) i Irgens (2011b) hevder at kunnskapsarbeidere utøver sitt yrke basert på sitt profesjonelle intellekt. Dette er noe som

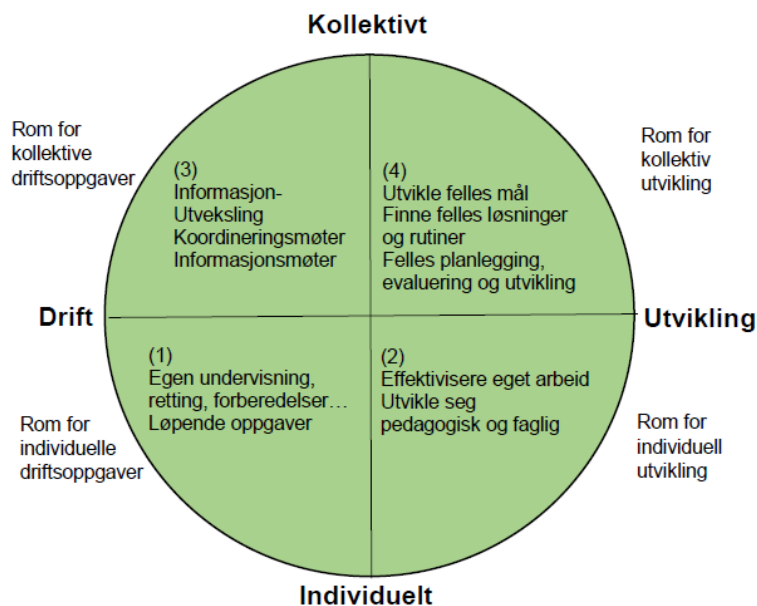
finnes i hodene til de profesjonsutdannede profesjonelle intellekt. Det er ikke bare blant de ansatte en kan finne dette, men også i organisasjonens system og kultur. Videre vil dette finnes i organisasjonens databaser og produksjonsteknologi.

Det å ha evnen til å lede menneskelige ressurser hvor omdannelsen til produkter og tjenester som er nyttig, er viktig. Det har, ifølge Quinn et al. (1996) i Irgens (2011b), vært mye fokus på det å lede intellektuell kapital, kreativitet, innovasjon og lærende organisasjoner, men lite oppmerksomhet til hvordan lede profesjonelt intellekt. Eksempler på profesjonell intellekt er innen dataprogramutvikling, helse og omsorg, finans, kommunikasjon og konsultasjoner som avgjørende for gode resultater.

Ledelse er å forstå som et håndverk, det handler om å utvikle en praksisnær og pragmatisk, men likevel kunnskapsbasert tilnærming, der kunnskap fra vitenskap så vel som kunst forenes. Ledere trenger å utvikle en praksisnær kunnskap som ikke bare er et resultat av første- og annenhåndserfaringer, men de må kunne trekke veksler fra begge forståelsesformene, kunst og vitenskap. Irgens kaller det for et pragmatisk perspektiv som integrerer det beste av de to tilnærmingene, med utgangspunkt i at verden består av relativt stabile strukturer og det som synes å være i konstant bevegelse. (Irgens, 2011b, s. 213)

### **3.2.9 Å etablere rom for arbeid**

Irgens (2009) har gjennom forskningsrapporten «Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler» i Nord-Trøndelag, kommet med sine anbefalinger basert på to funn fra evalueringen av forsøk med innføring av lokale arbeidstidsavtaler. Funnene er spenningsforholdet mellom løpende oppgaver og utvikling, og spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv praksis. Ut fra undersøkelsen har han laget en pedagogisk og analytisk modell for å illustrere hvordan skolen er avhengig av at lærere utfører arbeide i fire ulike rom; «rom for kollektive driftsoppgaver, rom for individuell utvikling, rom for kollektive driftsoppgaver og rom for kollektiv utvikling (Irgens, 2009; Irgens, 2010). Ved å koble sammen spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv arbeid og spenningsforholdet mellom drift og utvikling, har Irgens laget en modell som han kaller «Et utviklingshjul for en skole i bevegelse» figur 7.

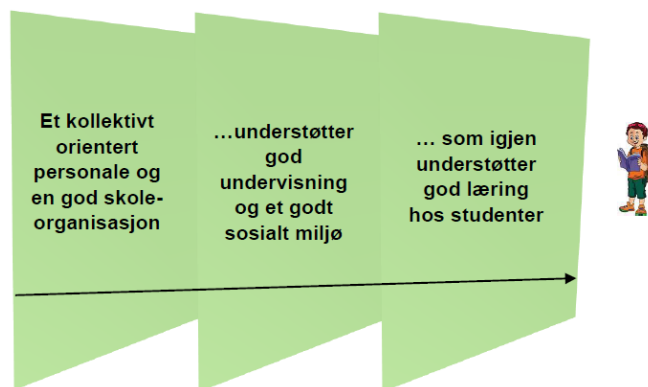


Figur 7 Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)

Modellen viser fire rom, og hensikten er å skape rom for meningsfullt arbeid og for å skape en bedre skole, og vi tror at denne kan ha en overføringsverdi også på høgskolenivå. Innenfor en undervisningsinstitusjon handler det om daglig drift (kortsiktige oppgaver) og utviklingsoppgaver. På samme måte handler det om å skape rom for både individuelt og for kollektivt arbeid. Å forholde seg til bare et av rommene vil ikke være til det gode for hverken studenter eller lærere. Undervisningsinstitusjonen må derimot være i alle rommene for at hjulet ikke skal stoppe opp. Det vil være ledelsens oppgave å tilrettelegge og følge opp.

Mange undersøkelser viser at læreres profesjonsidentitet henger sammen med individuell autonomi, at lærerne har en forståelse for at deres arbeid primært består av egen undervisning, og deres relasjon til studenter og arbeid som de oppfatter som er viktig i forbindelse med egen undervisning. Lærere som har en slik oppfatning vil primært forholde seg til rom 1. Gjennom ledelsens timeplanlegging er det mest fokus på undervisningen som har vært bundet opp i tid og rom. Det er dette rommet de nyansatte vil være fokusert på når de tiltrer (Irgens, 2010). Irgens hevder at dette ikke er nok for å skape en god utdanningsinstitusjon. Er det primært oppgavene som er i rom 1 som blir ivaretatt, vil det også si at ansvaret for å skape god undervisning og et godt læringsmiljø er individualisert. Ved en slik «sink or swim» -strategi vil det være opp til den enkelte læreren og rydde i problemer som kan oppstå i en studentgruppe. Her kan de «sterke» lærerne lykkes, mens andre vil få problemer.

I rom 2 som omhandler individuell utvikling, har læreren mulighet for å arbeide med sin egen utvikling. Men for å skape et godt læringsmiljø kreves det at det er enighet om felles rutiner, de sosiale spillereglene og disiplinære prinsipper som deles av de lærerne som har gruppen, det er altså ikke nok at den enkelte lærer forbedrer sin kompetanse. For å løse eventuelle problemer i rom 1 og 2 kreves det at man har et felles normsett og en kollektiv bevissthet om hvordan praksisen skal utøves. Løsningen finnes i rom 3 (rom for kollektive driftsoppgaver) og 4 (rom for kollektiv utvikling). Forutsetningen for å lykkes er en prosessorientert logikk som vist i figur 8.



Figur 8 En kollektivt basert logikk (Irgens, 2010, s. 139)

En slik logikk innebærer at kvaliteten på den enkelte lærers studentrettede arbeid blir forstått i relasjon til personalets kollektive arbeid, og de rutinene og prinsippene man har vedtatt i fellesskap. Et kollektivt orientert personale og en god skoleorganisasjon som har velfungerende rutiner som understøtter den enkelte lærers undervisning og et godt utdanningsmiljø. Det er da en har skapt gode forutsetninger for god læring blant studentene (Irgens, 2010).

Om man følger denne prosessorienterte logikken vil det altså si at det er ikke nok å ha gode enkeltlærere som finner sine egne måter å løse utfordringene. Det å ha gode enkeltlærere er viktig, men det er en forutsetning som ikke tilstrekkelig for å skape en god skole. For å skape en god skole må vi derfor ha lærere som har sin kompetanse i alle de fire rommene og en ledelse som tilrettelegger og følger opp lærernes arbeid utover deres løpende undervisningsorienterte arbeid i de individuelle rommet (ibid).

### 3.3 Læring

#### 3.3.1 Lærende organisasjon

Begrepet en lærende organisasjon er ofte brukt både i daglig omtale av virksomheter som omtaler seg som en lærende organisasjon og i teori. I avhandlingen forsøker vi se om vi kan



gjenkjenne, forbedre eller øke faktorer kunnskapsdeling og organisatorisk læring i casevirksomheten. Derfor går vi grundigere inn i denne delen av teorien.

Irgens (2011b, s. 83) viser til Finger og Brand (1999, s.136) som hevder at lærende organisasjoner er først og fremst en metafor. Det er en beskrivelse av en idealtilstand som organisasjoner må jobbe etter hvis de skal bli i stand til å respondere på det presset de blir utsatt for. Begrepet den lærende organisasjon kommer fra Schön's begrep om The learning society (1973) der han ser på hvilken relasjon det er mellom ønsket om endring og behov for læring i organisasjoner (Filstad 2010 s. 46).

Filstad (2010) viser til flere forskere som tar for seg tar for seg begrepet lærende organisasjon. Argyris og Schön (1978), Senge's fem disipliner (1990) og Pedler et al. omtaler alle lærende organisasjoner (1991).

Filstad (2010) sier at Argyris & Schön (1978) kom med det første store bidraget innenfor lærende organisasjoner, hvor de tar utgangspunkt i organisasjonslæring som en kumulativ prosess som reflekter organisasjonens måte å tilegne seg egenskaper og kunnskap, samtidig som at læring er en individuell prosess:

Organisatorisk læring skjer når individer i organisasjon erfarer en problematisk situasjon og undersøker denne på vegne av organisasjonen (Argyris & Schön gjengitt i Filstad, 2010, s. 48)

Filstad (2010) viser til Argyris og Schön (1978), som har forsøkt å finne hva som er sentrale kjennetegn ved lærende organisasjoner, og ikke definere lærende organisasjon. En organisasjon, på samme måte som et individ, kan hverken lære, huske eller tenke. Den må derfor forstås ut fra sine handlingsteorier altså hvordan den oppfører seg og løser sine oppgaver (Irgens 2007). En lærende organisasjon må forstås ut fra testing og restrukturering av organisatoriske handlingsteorier (Filstad, 2010, s. 49).

Irgens (2011b, s. 91) viser til Argyris, Putnam & McLain Smith (1985) om at handlingsteorier er individuelle og kollektive teorier for og om handling vi bruker for å oppnå det vi ønsker. Uttrykt teori, fasadeteori, er det organisasjonen forteller om verden at de har og er mer løselig knyttet til handlinger. Disse kan være offisielle og finnes igjen i skriftlig i organisasjonens rutiner, sosialiseringprosesser, ressursstyringssystem (Irgens, 2007). Den uttrykte teorien er slik bedriften ønsker å framstå og sier den står for. Uttrykt teori, fasadeteori, kjennetegnes av påstander om hva man gjør i organisasjonen heller enn hva som foregår i det daglige (Filstad, 2010, s. 49). Bruksteori er de styrende verdiene i organisasjonen og knyttet til

handlinger. Disse kan være helt andre enn de uttrykte teoriene. Årsaken er at den enkelte konstruerer sin egen oppfattelse av organisasjonens uttrykte teori (Irgens, 2007).

Rennemo (2006) sier at bruksteorien kan deles inn to typer og viser til Argyris, Putnam & McLain Smith (1985) som skiller mellom modell 1 og modell 2 (Rennemo, 2006, s. 93).

Modell 1 er en bruksteori der personer styres etter innlærte verdier og sosiale dyder.

Hensikten er å spare oss selv og kolleger for ubehag der og da. Slik opprettholdes god stemning og en unngår konfrontasjoner. En slik forsvarsskapende handlingsteori kan være mer eller mindre bevisst og virke når vi føler oss usikre og mye står på spill (Irgens, 2007).

Kontroll og egenbeskyttelse vil innebære lite testing i fellesskap av nye ideer og dermed lite av ny læring (Rennemo, 2006). Modell 2 bygger på andre verdier og sosiale dyder.

Kjennetegn ved Modell 2 er at vi baserer våre handlinger på at opplysninger er holdbare.

Våre valg blir tatt på orientert og uavhengig grunnlag og forpliktende beslutninger som blir fulgt opp (Irgens, 2011b, s. 104). Hensikten er å søke vinn-vinn løsninger, uttrykke følelser og undertrykke de rasjonelle handlingsstrategiene (Rennemo, 2006). En slik oppførsel vil derfor fremme læring og utvikling i organisasjonen.

Modell 1		Modell 2
Ros andre, fortell det du tror vil få dem til å føle seg vel. Hold med, ikke konfronter/ikke still spørsmålstegn ved synspunkter og resonnementer	HELP/STØTTE	Øk andres evne til å bli konfrontert med egne skjulte antakelser, resonnementer og frykt. Inviter andre til å undersøke dine resonnementer.
Overlat ansvaret til andre	RESPEKT	Avdekk hvordan du ivaretar eget ansvar. Hjelp andre til å ta ansvar uten å ta det fra dem.
Forsvar egen posisjon. Følelse av sårbarhet er tegn på svakhet.	STYRKE	Forsvar din posisjon og foren den med undersøkelse og selvrefleksjon. Følelse av sårbarhet kombinert med oppmuntring til vurdering er tegn på styrke.
Ikke fortell hva du føler og tenker.	ÆRLIGHET	Forsøk å oppmuntre deg seg og andre til å si det de vet, men likevel frykter å si.

Tabell 5 Sosiale dyder etter Argyris (1990) i (Irgens, 2007, s. 128)

### 3.3.2 Organisatorisk 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» (Irgens, 2007, s. 47).

Organisatorisk læring er et virkemiddel for å arbeide mot idealtilstanden «*lærende organisasjon*», der læring skjer som en kontinuerlig prosess og har sentral plass i alt som skjer (Irgens, 2011b). Ledere og medarbeidere må derfor legge til rette for og utvikle så vel individuell som kollektiv læring hvis de skal kunne utvikle seg i retning av en slik idealtilstand.

Irgens (2011b) viser til Elkjær (2004) som sier at teoriene om organisatorisk læring har gått gjennom tre faser eller veier. Den første veien har blitt preget av et syn på læring som kunnskapsinnhenting, den har lagt vekt på mer analytiske og kommunikative ferdigheter. Den andre veien har lagt vekt på læring gjennom praksisfellesskaper. Den tredje veien bygger på de to forannevnte, men den tar i tillegg med seg emosjoner, intuisjon, forpliktende engasjement og sosiale verdener (Irgens, 2011b, ss. 114-115).

Ingen av disse tre veiene i organisasjonslæring har lagt stor vekt på hvor denne kunnskapen som er et resultat av læring blir av (Irgens, 2011b). Å lære er et verb, mens kunnskap er et substantiv, og det er læringsprosessene som hatt fokus hos organisasjonslæringsteoretikerne. Noen unntak finnes. Irgens viser til Levitt og March (1998) som sier;

Organisasjoner lærer gjennom å nedfelle fortolkninger som er blitt gjort av hendelser i form av rutiner som fungerer som mal for handling. Rutiner kan være både regler, prosedyrer, konvensjoner, formularer, strategier, teknologier, paradigmer, koder, trosoppfatninger, rammeverk, kultur og kunnskap.

(Levitt og March, 1998, s. 320 gjengitt i Irgens, 2011b, s. 115)

Når læringen har nedfelt seg slik at det har blitt rutiner, først da blir den til organisatorisk kunnskap. Lærende organisasjon gir uttrykk for et idealbilde som organisasjoner må streve etter for å kunne håndtere forholdet mellom endring og stabilisering, og organisatorisk læring som et virkemiddel i arbeidet med å nærme seg denne tilstanden (Irgens, 2011b, s. 115)

Begrepene gir uttrykk praksisen sett i sammenheng med den konteksten de blir brukt i. Begrepene omhandler et perspektivmangfold som skaper flere fortolkninger, og fører til at vi

får en større forståelse av arbeid, arbeidsliv og kunnskap, og dermed større forståelse av kunnskapsarbeid (Irgens & Wennes, 2011).

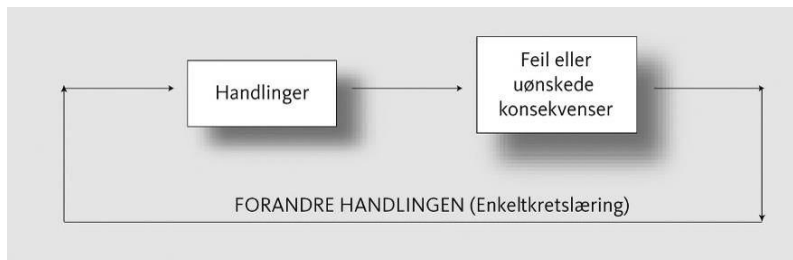
Vi har tidligere nevnt at en lærende organisasjon er en idealtilstand og en metafor organisasjoner må strebe etter når de blir utsatt for press som de må respondere på. Lærende organisasjon og organisasjonslæring som begrep må skilles. En lærende organisasjon skal som tidligere nevnt forbedre sin læringskapasitet for å bruke dette for å overleve stadige krav om endringer. "Organisatorisk læring er et virkemiddel for å arbeide mot denne idealtilstanden, der læring skjer som en kontinuerlig prosess og har en sentral plass i alt som skjer". Det må legges til rette for både individuell og kollektiv læring for skal organisasjonen utvikle seg mot en slik idealstand (Irgens (2011b, ss. 83-84).

### **3.4 Ulike perspektiver på læring i organisasjoner**

#### **3.4.1 Fire former for læring**

Begrepet den lærende organisasjon kommer fra Schön's begrep om The learning society (1973) i (Filstad, 2010) der han ser på hvilken relasjon det er mellom ønsket om endring og behov for læring i organisasjoner. I avhandlingen vil vi omtale tre viktige bidrag i forståelsen av begrepet lærende organisasjoner, Argyris og Schön (1978), Senge's fem disipliner (1990) og Pedler et al.'s lærende organisasjoner (1991). I avhandlingen forsøker vi å se om vi kan gjenkjenne, forbedre eller øke faktorer i casevirksomheten. Derfor går vi grundigere inn i denne delen av teorien.

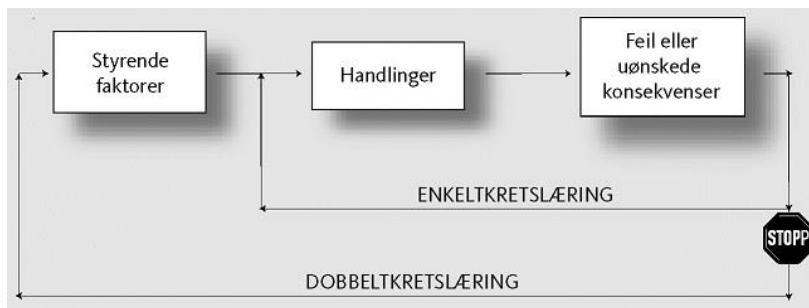
Enkeltkretslæring skjer når individ eller organisasjon endrer eller tilpasser adferd som en følge av en feil eller uønsket konsekvens av en handling. Så lenge organisasjonen opererer innenfor de samme normene og styrende verdier som før oppnår den bare enkeltkretslæring (Irgens, 2011b). Dermed blir det ingen endring, for bedriften fortsetter å løse ting på den samme måten som har fungert tidligere. Dette skjer fordi i enkeltkretslæring er en opptatt av måloppnåelse og de styrende verdiene, uttrykt teori, er ikke en del av beslutningsprosesser (Filstad, 2010, s. 50). Vi påstår ikke at læring ikke skjer i enkeltkretslæring. Men den vil være annerledes enn i dobbeltkretslæring. Med nye erfaringer kan kobles inn i allerede eksisterende tankemønstre og slik gi grunnlag for kvantitativ ny læring. Denne prosessen kan sammenlignes med utviklingspsykologen Jean Piaget (1968) sin «assimilasjon» hevder Rennemo (2006).



Figur 9 Enkeltkretslæring etter Argyris (1990) i (Irgens, 2007, s. 122)

I dobbeltkretslæring ligger en mulighet til innovasjon og nytenkning fordi en setter spørsmålstegn ved de eksisterende normene og verdiene. Finner vi årsaken til feil og uønskede resultat i organisasjonens styrende variabler, forsøkes disse endret (Irgens, 2011b). Dobbeltkretslæring blir betraktet som en mer grunnleggende form for læring. Ofte stoppes denne type læring av organisasjonens innøvd inkompetanse og organisasjonsmessige forsvarsrutiner (Irgens, 2007).

Dobbeltkretslæring kan også sammenlignes med Piagets (1968) «akkomodasjon». Der læringssituasjonen krever endringer av mer grunnleggende antakelser, holdninger og verdier kan det endre vår forståelse også kvalitativt ifølge Rennemo (2006, s. 91).



Figur 10 Dobbeltkretslæring etter Argyris (1990) i (Irgens, 2007, s. 123)

Irgens (2011b) viser til Argyris og Schön (1978) sier at organisasjoner kan kjennetegnes ved om de bruker enkeltkrets- eller dobbeltkretslæring til problemløsning. Enkeltkretslæring fokuserer på oppnåelse av mål og vil derfor ikke vurdere sine styrende verdier i beslutningsprosesser. Virksomheten fortsetter å gjøre ting slik de alltid har gjort (Irgens, 2011b). En organisasjon kan bruke de to handlingsteoriene og Argyris og Schön (1978) fremhever betydningen av å lære av begge. Slik blir organisasjonslæring en prosess der feil og mangler som oppdages, blir rettet gjennom å restrukturere den handlingsteorien organisasjonen bruker. Handlingsteorien er forankret i hvordan medlemmene oppfatter

organisatoriske ideer. Denne prosessen er en forutsetning for en lærende organisasjon (Filstad, 2010, s. 50).

De tredje formen for læring er nulllæring. Dette blir ikke omtalt som læring. Her gjør bedriften slik de har alltid har gjort, holder seg til sin handlingsteori, selv om dette ikke gir oss de ønskede resultatene og feil fortsatt gjøres (Irgens, 2011b).

Den siste formen for læring er metalæring; vi lærer av læringsprosessen. For organisasjoner som forholder seg proaktivt til endringer vil det være vesentlig å oppnå denne kompetansen (Irgens, 2011b).

Fordi all form for læring krever endring kan den enkelte opptre med vegring når det stilles spørsmål ved dine handlingsnormer og styrende verdier. Argyris kalles dette organisatoriske forsvarsrutiner og er en form for innøvd inkompetanse i en virksomhet (Irgens, 2011b). Argyris hevder alle organisasjoner inneholder slike forsvarsmekanismer fordi individer ønsker å beskytte seg selv i ubehagelige situasjoner (Irgens, 2007).

Den andre teorien om lærende organisasjoner er Senge's fem disipliner (1990) i Filstad (2010). Disse går ut på de individuelle ferdighetene som gir grunnlag for nye tankemønstre, som gir felles visjoner og det å lære å lære sammen, og som ender i systemtenkning eller helhetstenkning, hvor det er det siste som binder de andre disiplinene sammen. Senge (1990) definerer en lærende organisasjon som;

Organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet, og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag (Senge, 1990, gjengitt i Filstad, 2010, s. 26)

Med dette forstår vi det slik at dette gjelder organisasjoner som er fleksible, tilpasningsdyktige og produktive, og som er det beste for raske endringer i de beste tidene. For å kunne gjennomføre dette, er individers rekonstruksjon av seg selv i endring. Med dette mener vi at vi kan snakke om lærende organisasjoner når deltakerne i organisasjonen, gjennom alle deltakerne skaper sin egen virkelighet, og har forståelse for at fremtiden skapes av den felles forståelse av nåtiden. For å få til dette må Senge's fem disipliner praktiseres (Filstad, 2010).

Den første disiplinen til Senge (1990) omhandler, som tidligere nevnt, personlig mestring hvor individets vilje og evne til å lære noe nytt, og mestre det nye gjennom egenutvikling og

selvdisiplin, til å lære nye ferdigheter gjennom ny kunnskap. Gjennom egne refleksjoner og sine undersøkende egenskaper, vil en gjennom mentale modeller utvikle nye tankemønstre som gjennom det å ha mer bevisste holdninger som påvirker egne tanker og interaksjoner mellom mennesker. Den ansatte vil gjennom egne refleksjoner, samtaler og revurdering av de mentale modellene, kunne oppnå større kapasitet til å styre ens egne handlinger og beslutninger. Disiplinen mentale modeller er den disiplinen som er den mest betydningsfulle i en lærende organisasjon gjennom konklusjoner og beskrivelser gir raske og produktive slutninger, konklusjoner og antagelser (Filstad, 2010, s. 47). Mentale modeller er noe som er forankrede antagelser, og som gjennom denne forankringen vil synet til den ansatte være det som preger dette og tenkningen om virkeligheten. Egne evner må utvikles og den oppfatningen som en har må vurderes om dette stemmer mot hvordan den faktiske virkeligheten er. Delte visjoner fokuserer på det felles formålet som en har kommet frem til, og hvor den ansatte må utvikle følelse overfor organisasjonen gjennom læring og felles syn på forpliktelser som kan føre organisasjonen mot det målet som er satt og ha som ønskes i fremtiden.

En lærende organisasjon utvikler seg best med å jobbe i grupper når den enkelte ser helheten og sammenhenger i sin egen organisasjon, og som gjennom dette utvikler sin egen læringshorisont. For å få til dette handler det om disiplinen teamlæring. Dette utvikles gjennom teknikker og diskusjoner som er gode, og som med kollektiv tenkning lærer teamene seg til mobilisering av energi og øker muligheten for muligheter og kompetanse. Gjennom tilrettelegging for åpne dialoger hvor en stoler på hverandre og deler informasjon vil teamets kompetanse blir større enn summen av individenes kompetanse. De ansatte skal lære å forstå avhengigheten av systemet og hvilken påvirkning endring har og kunne da håndtere effektiviteten av handlinger, og det er dette som Senge (1990) påpeker som det viktigste gjennom systemtenkning. Med systemtenkning får en forståelse for helheten og organisasjonens sammenheng, og se situasjonen som organisasjonen befinner seg i. Gjennom ulike hendelser og aktiviteter vil en se sammenheng og da vil kunne avdekke årsakene til hva som observeres. Over tid vil en om systemene utvikler seg eller om det er stabilt over tid, det er det systemtenkning baserer seg på. Gjennom Senges (1990) systemtenkning ser en hvordan muligheten for å integrere de fem disiplinene og atferdsmønstre til felles enhet. De gjensidige relasjonene til hverandre vises også gjennom systemtenkning, og hvordan disiplinenes kjennetegn som organisasjoner kan bruke til en kontinuerlig forbedring (Filstad, 2010s. 48).

Filstad (2010 s. 50) viser til Pedler et al.'s (1991) lærende organisasjoner som viser til to beskrivelser av lærende organisasjoner med utgangspunkt i organisatoriske ideer fremfor

identifiserbare teorier eller konkrete praksiser. Den ene beskrivelsen er en skjematisk fremstilling hvor flyten av informasjon gjennom retningslinjer, operasjoner, ideer og handlinger vises i en skjematisk fremstilling, dette kaller Pedler et al. (1991) energiflytmodellen. Den andre modellen for lærende organisasjoner beskrives med elleve kjennetegn. Disse er;

- Læringsstrategi er noe organisasjonen har
- Organisasjonens medlemmer og eiere har stor deltakelse i den politiske utviklingen.
- Informasjonsteknologi for kunnskapsdeling og felles bevissthet om kunnskapsdeling blant medlemmene i organisasjonen brukes.
- Regnskap og kontrollprosesser gir tilbakemeldinger som er viktige i forståelsen av effekten av handlinger, læringer og beslutninger i organisasjonen.
- Felles tilpasning og tilhørighet i organisasjonen av interne kunderelasjoner pleies.
- Ansattes visjoner, også i forhold til læring, belønnes gjennom organisasjonens belønningssystemer.
- Organisasjonsstrukturen muliggjør læring og som kan endres gjennom organisasjonens organisasjonsstruktur.
- Grensesnittet i organisasjonen innhenter og formidler informasjon om omgivelsene i organisasjonen, og inkluderer eksterne eier for å bedre den organisatoriske prosessen.
- Organisasjonen oppleves som positiv når de har mulighet til å lære med og fra andre organisasjoner og bedrifter.
- Kulturen og klimaet oppmuntrer organisasjonen til ansvarsfull eksperimentering og læring fra suksess til nederlag.
- Mekanismer og medarbeiderrelasjoner i organisasjonen oppmuntrer og støtter egen utvikling.

(Pedler et al. 1991 gjengitt i Filstad, 2010)

Tilrettelegging for ansattes læring i egen organisasjon, kjennetegner at organisasjonen er en lærende organisasjon. Gjennom de ansattes læring utvikler og forandrer organisasjonen seg selv. Den individuelle læringen må stimuleres. Nye ideer og forslag må det være åpent for og nye arbeidsformer og tiltak må kunne prøves ut. De formelle retningslinjene på iverksatte tiltak må forankres i organisasjonen. Likeså må dette uttrykkes i strategidokumenter og administrative retningslinjer. Det er også viktig at de nye retningslinjene etterleves og kommuniseres ut i organisasjonen (Filstad, 2010).



I Filstad (2010, s. 53) omtaler organisasjonslæring som en utvikling av læringsmuligheter. Hun diskuterer mulighetene for å utvikle de strukturelle sosiale situasjonene i en organisasjonens læringskapasitet og sier at det er et spørsmål om å lære å lære. Vi har omtalt bidragene fra Argyris and Schön, Senge og Pedler et al. fordi de alle representerer dette perspektivet. Argyris and Schön gjør oppmerksom på de organisatoriske forholdene i læringsprosessene. Senge ser nærmere på utvikling av kontekster for at innovasjon og læring skal utvikles. Men han overlater til individene hvordan jobben skal utføres og hva definisjon av kvalifisert arbeid. Pedler et al. ser på framskritt i den lærende organisasjon i lys av utvikling av sosiale muligheter i organisasjonen slik at de ansatte kan lære (Filstad 2010, s 53)

## **3.5 Læringskultur**

### **3.5.1 Sterk læringskultur**

Filstad (2010) bringer begrepet læringskultur som et fundament for læring og kunnskapsutvikling. For å kunne utvikle og opprettholde en sterk læringskultur eller en lærende organisasjon må en ha en grunnleggende forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er. Hvis den enkelte medarbeider skal ha tilgang til de viktigste læringsarenaene, er det en forutsetning at virksomheten tilrettelegger for gode læringsarenaer på arbeidsplassen. Det innebærer at de viktigste læringsarenaene i den enkelte organisasjon må identifiseres.

Det å være bevisst på at læring skjer på de uformelle læringsarenaene, er et annet viktig forhold. Kunnskap om uformell læring er avgjørende for å forstå hva som skjer på arbeidsplassen. Det vil være ha stor betydning for å få arbeidsplassen på riktig vei hvis man tilrettelegger og oppmuntrer for uformell læring.

Et tredje forhold er tid og ressurser. Tid kreves og det må være tilstrekkelige ressurser tilgjengelig. Det må i tillegg være basert på at læring er viktig for den enkelte medarbeider og for hele organisasjonen. For at en skal oppnå en sterk læringskultur må det forankres i ønsker fra alle ansatte om å få dette til, samt at organisasjonen har kontinuerlig nødvendig fokus på læring og kunnskapsutvikling. Dette innebærer forankring i ledelsen på alle nivåer innenfor organisasjonen.

Et fjerde forhold er at en må se på læring og kunnskapsutvikling som en kontinuerlig prosess, og det vil være en kontinuerlig prosess for å bli gode på akkurat det. Det holder med andre ord ikke å bare ha fokus på dette over en gitt tidsperiode. En bør starte med å

analysere hva organisasjonen er flink på i dag, samt finne ut hva som må til for å få til de ønskede læringsprosesser i fremtiden.

En sterk læringskultur vil innebære å ha konstant fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet. Det må settes av tid til dette og organisasjonsstrukturen må støtte opp om læringsprosessene. I tillegg må selve organiseringen av læringen ta utgangspunkt i disse læringsprosessene. Det må også skapes tillit mellom medarbeiderne for å oppnå kunnskapsdeling, samtidig som nye læringsverktøy må utvikles. Tillit, veiledning, mål for læring og kunnskapsutvikling blir derfor helt sentralt. Det hele handler om å se på de gode læringsarenaene, for på den måten utvikle en sterk læringskultur.

Enn må se på læring og arbeid som to sider av samme sak, noe som er helt grunnleggende for kunnskapsutvikling. Dette innebærer at man må stille spørsmål om hva medarbeiderne må tilegne seg av kunnskaper fremover. Denne kunnskapen må være relatert til overordnede mål, hvordan kan vi jobbe på en bedre og mer effektivt. Hvordan identifiserer vi viktige konkurransefortrinn, hvordan lærer vi på best mulig måte, og hvordan kan vi lære hvordan tilegnet kunnskap blir videreutviklet og delt. I følge Filstad (2010) innebærer å utvikle en sterk læringskultur følgende:

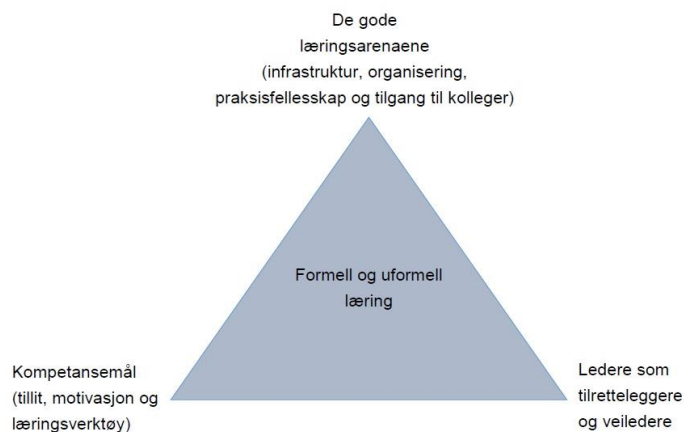
- En må ha ledere som utøver god ledelse ved at de får sine medarbeidere til å realisere organisasjonens mål, og med god ledelse menes å skape resultater gjennom sine medarbeidere. De må både ha fokus på læring og kunnskapsutvikling samtidig som de må være gode tilretteleggere.
- En må etablere kunnskapsmål og videreutvikle disse på et strategisk nivå og disse må være forankret ned til individuelt nivå. En må opprette tillit, gi veiledning og ha klare mål for læring og kunnskapsutvikling.
- Medarbeidernes rolle og ansvar for læring og kunnskapsdeling må være etablert hos den enkelte.
- En må tilrettelegge for gode læringsarenaer for tilgang til kunnskap og etablere en praksis for kunnskapsdeling mellom kollegaer
- En må intrigere både formell og uformell læring, som å tilrettelegge for formell læring, støtte opp under og anerkjenne uformell læring
- En må utvikle og bruke gode læringsverktøy, faddere, mentorordning og lignende må etableres og tilpasses i henhold til kunnskapsmål.
- En må ha en tilrettelagt infrastruktur som fremmer de gode læringsarenaene
- Organisering av medarbeiderne støtter opp om gode læringsprosesser for

kunnskapsdeling, eksempelvis team, arbeidsgrupper osv.

- Etablert praksis for integrering av nyansatte og de som får nye stillinger.

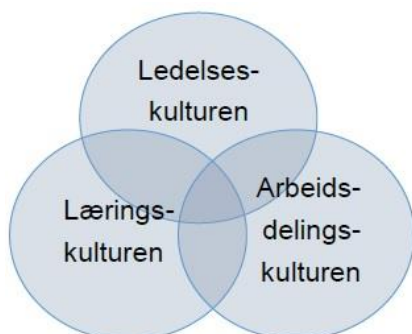
(Filstad, 2010, ss. 227-228)

Disse punktene kan visualiseres som vist i figur 11.



Figur 11 Læringskultur (Filstad, 2010, s. 228)

Innenfor organisasjonskulturen skiller man mellom flere delkulturer; ledelseskulturen, arbeidsdelingskulturen og læringskultur. I følge Wandel (2002) representerer disse de viktigste delene i den totale organisasjonskulturen.



Figur 12 Wadels organisasjonskultur (Filstad, 2010, s. 215)

Figur 12 viser hvordan organisasjonskulturen vil være en kombinasjon av disse tre kulturene. Organisasjonskulturen utgjør grunnlaget, og den vil være styrende for læringskulturen. For å forstå hva som menes med at organisasjonskulturen er med å styre læringskulturen, henviser Filstad (2010) til Hatch (2001), som sier at organisasjonskultur er vanskelig å definere. Hatch sier videre at det å ha en felles kultur betyr at hvert medlem deltar og bidrar til de generelle kulturmønstrene. Det vil ikke si at den enkeltes bidrag er det samme, samt at det vil heller ikke oppleves som det samme innenfor en organisasjon. Årsaken er at kultur sier noe om felles meningsinnhold, forståelse, verdier, interesser eller kunnskap. Samtidig

som kultur er avhengig av både fellesskap og mangfold, vil det være forskjeller i måter å skape mening og forståelse for organisasjonens liv å virke på. Filstad (2010) henviser til Schein (1985) som sier at organisasjonskulturen kommer til syne på tre kulturelle nivåer:

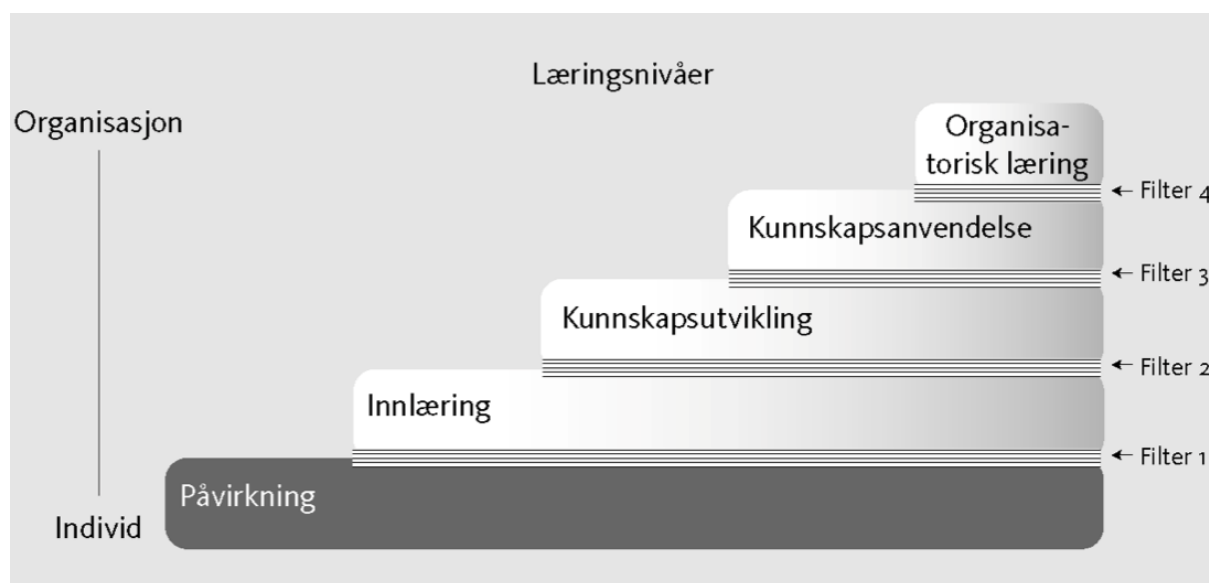
- De grunnleggende antagelsene som vil være det medlemmer innenfor en kultur tror på som virkelighet, og som er grunnlaget for hva de oppfatter, hvordan de tenker og hva de føler. Disse antagelsene vil ofte være ubevisste og usynlige, og de vil normalt bli tatt for gitt.
- Verdier, som utgjør mellomnivået innenfor en organisasjonskultur, er det bevisste. Det er verdiene som definerer organisasjonens sosiale prinsipper, mål, normer og hva man er opptatt av innenfor en organisasjonskultur.
- Artefakter, som typisk vil være på et overflatenivå, utgjør de synlige og håndgripelige resultatene av handlinger. Det er fysiske objekter skap av kulturens medlemmer, et felles språk, ritualer og seremonier.

### 3.5.2 Fra individuell til organisatorisk læring

Irgens (2007) henviser til Shuell som referert i Shunk (1996) sin definisjon på læring;

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

Irgens (2007) har beskrevet en modell for læringsprosessen fra individuell til organisatorisk læring (figur 13). Modellen bygger på firetrinnsmodellen av Forsberg, Lundmark og Wäglund (1989). Irgens har utvidet den til et femte nivå som omhandler den organisatoriske læringen. Det siste nivået ble lagt til den opprinnelige modellen på fire nivå for å visualisere prosessen med overføring fra en kurssituasjon til egen organisasjon (Irgens, 2007).



Figur 13 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007, s. 49)

Læringsprosessens nivå 1 handler om å utsette seg for påvirkning i en eller annen form. Det gjøres ved at vi tar imot impulser fra omverden ved å lytte, se eller føle (Irgens, 2007, s. 49). Dette kan skje ved at vi lytter på radio, er deltaker på et møte eller ved at vi befinner oss i en situasjon der vi kan oppleve noe som utfordrer den forståelse vi har fra før. For å kunne bevege seg mellom nivåene må man passere hindringer som Irgens (2007) kaller for filter, disse filtrene er tidligere omtalt som læringsbarrierer. Irgens viser til Illeris (2006) som sier «Læringsmessig kan forsvarsmekanismene først og fremst medføre en avvisning, det vil si at man ikke lar de gjeldene impulsene trenge inn i bevisstheten». Dette kan føre til at vi aviser nye begreper, ideer eller modeller som en står ovenfor (Irgens, 2007, s. 50).

Nivå 2 omfatter innlæring, Irgens (2007) viser til Greeno (1996) som sier at betydningen av innlæringen er svært viktig i forbindelse med kunnskapsoverføring, og særlig er dette gjeldende ved kunnskapsoverføring fra en skolesituasjon til der praktiske problemer skal løses. Innlæringen forteller oss ikke om hvor mye vi egentlig har forstått. Vi lærer oss ord og uttrykk uten at det fører til at vi arbeider på en ny og bedre måte (Irgens, 2007, s. 52). Innlæringen fører nødvendigvis ikke til at vi har fått en dypere forståelse, men allikevel kan det være nyttig for å komme videre i læringsprosessen. For å kunne utføre oppgaver som ikke er standardbaserte på en god etisk og konstruktiv måte, må en kunne passere de hindringer som ligger skjult i filter 1. Det er ikke alltid like lett å håndtere, da problemene ikke alltid er like gjenkjennelige. Den profesjonelle yrkesutøver trenger kunnskaper som kan anvendes i de forskjellige situasjonen som kan være unike, uklare og tvetydige. Kunnskap må derfor utvikles, og ikke begrenses til en mekanisk forståelse. Når man har evner til å kunne utvikle kunnskap er vi kommet nærmere reflektert praksis (Irgens, 2007, s. 53). Skal vi komme oss videre til neste nivå må vi kunne memorere og gjengi det som vi har lært. Da viser vi at vi har evner til å kople den nye kunnskapen til våre eksisterende handlingsteorier eller at vi klarer å etablere nye.

Nivå 3, som omhandler kunnskapsutvikling og er en prosess hvor vi bearbeider og bygger videre på det vi har lært. Her vil vi også måtte passere hindringer, filter 2, som er avhengige av både individuelle og kontekstuelle faktorer. De individuelle faktorene handler blant annet om våre handlingsteorier og om hvordan vi kobler disse på vår nye kunnskap, nysgjerrighet over temaet, tidligere erfaring, evnen til å bygge på den kunnskapen vi allerede har, samt en rekke andre personlige forhold som påvirker oss. De kontekstuelle hindringene handler blant annet om våre muligheter til å utprøve våre handlingsteorier i samhandling med andre mennesker (Irgens, 2007, s. 54).

Overgangen fra kunnskapsutvikling til nivå 4, kunnskapsanvendelse, handler om å praktisere det som er lært. Vi vil også her måtte passere nye hindringer, filter 3. Her vil den enkeltes evne til å argumentere for sine synspunkter, overbevise sine kollegaer og få aksept på å prøve ut ideene i praksis bli viktige. Likeså de kontekstuelle faktorene som har med de forhold vi har rundt oss å gjøre. Det kan være forhold organisasjonen som; arbeidsmiljøet, holdningene til endring, de etablerte maktforholdene, samt ledelsens evne til å inspirere og tilrettelegge for utprøving, sette av tid og tilgang til andre ressurser. Et dårlig læringsmiljø kan fort føre til at de nye idéene avvises, mens i et godt læringsmiljø vil det forventes at den nye kunnskapen blir presentert og at man sammen kan vurdere om det er anvendbare kunnskaper som organisasjonen bør begynne å ta i bruk i praksis (Irgens, 2007, s. 55). Har man passert hindrene, filter 1,2 og 3, og har fått forsøkt og utprøvd denne nye kunnskapen i praksis. Den enkelte har da oppnådd læring ved at innlæringen har ført til kunnskapsutvikling og deretter kunnskapsanvendelse (Irgens, 2007, s. 56).

Filter 4 handler om overgangen fra individuell til organisatorisk læring, nivå 5. Når anvendelse blir uavhengig av enkeltpersoner vil en nå nivå 5, organisatorisk læring. Organisatorisk læring handler om noe mer enn summen av enkeltpersoners læring. Når organisasjonen endrer sine handlingsrutiner, utfører arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte uavhengig av de enkeltpersoner som først tilegnet seg denne nye kapasiteten, vil en kunne si at læringen har blitt organisatorisk. Med andre ord er den kollektive atferden endret, eller kan endres når behovene tilsier det (Irgens, 2007, s. 56). Når det gjøres noe som forankrer læringen og gjør den mindre avhengig av enkeltpersoner, kan man si at organisasjonen har lært. Det kan gjøres ved at en deler kunnskap gjennom praktisk samarbeid slik at medarbeiderne begynner å jobbe på samme måte, det vil gjøre organisasjonen ikke blir fullt så sårbar. Man kan dele kunnskap uten at det står skrevet noe sted. En kan også å ta vare noe av kunnskapen ved å nedfelle det man vet i prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser. Andre vil da kunne sette seg inn i arbeidsmåter uten å gå veien om enkeltpersoner (Irgens, 2007, s. 56). Når læringen i organisasjonen har nedfelt seg i form av rutiner, har den blitt til organisatorisk kunnskap (Irgens, 2011b, s. 115).

### **3.6 Oppsummering**

I kapittelet har vi presentert kunnskapsbegrepet og de to ulike perspektivene på kunnskap. Vi har sett på forskjellene mellom taus og eksplisitt kunnskap, hvordan disse to formene for kunnskap deles, og hvordan kunnskap utvikles og tas vare på i en organisasjon. Videre har vi sett på teori innen ledelse av kunnskap, hvilke barrierer som kan være til hinder i en

virksomhet. Teori om den lærende organisasjon og hvordan læring gjøres organisatorisk, og ulike perspektiver for organisatorisk læring har vi også sett på. Hvordan gjøre individuell læring til organisatorisk læring er også tema som er berørt i det teoretiske kapitlet.

## **4 Metodisk tilnærming**

Kapittelet redegjør for vitenskapsteori. Deretter begrunner vi valg av forskningsdesign, utvalg og metoden vi valgte for innsamling, for så gjør vi rede for kategoriseringsmetoden og hvordan vi utførte undersøkelsen og analysen. Våre egne roller som forskere i prosessen og avhandlingens reliabilitet og validitet blir belyst til slutt i kapittelet.

### **4.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Ontologi er læren om hvordan en oppfatter virkeligheten. Det kan også være hvilke antagelser en har av hvordan verden faktisk ser ut (Jacobsen, 2005). Det finnes ingen omforent forståelse blant filosofer og tenkere, for hvordan virkeligheten kan eller skal oppfattes.

Forskernes vitenskapsteoretiske utgangspunkt vil knyttes til fortolkning av de kvalitative dataene som finnes, og disse dataene vil gjennom forskningsprosessen gi forskerne forståelse for hva som utvikles. Den vitenskapsteoretiske forankringen som forskerne innehar, har stor betydning over hva forskerne søker informasjon om, og dermed danner forskernes utgangspunktet for forståelsen som utvikles under forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

#### **4.1.1 Ontologi – hvordan ser verden egentlig ut**

Positivistisk og hermeneutisk tilnærming, presentert av Jacobsen (2005) som to ytterligheter i hvordan virkeligheten kan forstås. Den positivistiske retningen kommer fra naturvitenskaplig forskning. Den bygger sitt verdenssyn, ontologi, på at verden kan forstås gjennom fakta og det som kan observeres, og dermed kan beskrives gjennom lover og regelmessigheter. Det finnes dermed en objektiv virkelighet utenfor oss selv som kan til en viss grad studeres med objektivitet. Ifølge de som forstår verden ut fra et positivistisk ståsted kan en samle inn data og studere virkeligheten objektivt gjennom nøytrale og kvantitative metoder.

Hermeneutikk betyr fortolkning eller forståelse. Utgangspunktet er at for å studere hvordan mennesker tenker og handler, en sosial virkelighet, trengs andre verktøy enn den positivistiske retningen tilbyr. I det hermeneutiske perspektivet ser en det som meningsløst å snakke om en objektiv virkelighet lik for alle. I en slik virkelighetsforståelse vil oppfatningen av at det finnes generelle lover som skal gjelde alt og alle, være meningsløs. Årsaken er at hendelser og studier skjer innenfor en kontekst og derfor vil ikke lovmessigheter gjelde på tvers av tid og rom. Å opparbeide mye kumulativ kunnskap er også vanskelig (Jacobsen, 2005). Den sosiale virkeligheten sees på som konstruert av mennesker. Dermed må en



studere hvordan menneskene selv oppfatter virkeligheten for å forstå den. En forskningsstudie i lys av dette perspektivet vil ta i bruk kvalitative metoder som styres av forskernes verdier og interesser (Jacobsen, 2005).

Tabell 6 gjengitt fra Jacobsen (Jacobsen, 2015, s. 31) oppsummerer forskjellene mellom de to tilnærmingene.

	<b>Positivism</b>	<b>Fortolkningsbasert</b>
Ontologi	Stabil og objektiv virkelighet Lovmessigheter	Dynamisk og menneskeskapt virkelighet
Epistemologi	Det generelle	Det unike og særegne
	Objektiv virkelighet som kan studeres gjennom objektive metoder og mål	Virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten
	Nøytrale forskere som beskriver virkeligheten	Forskere som fortolker virkeligheten
	Kunnskap er kumulativ	Kunnskap er lokal og unik
Metode	Deduktiv	Induktiv
	Individualistisk	Holistisk
	Avstand	Nærhet
	Tall(kvantitativt)	Ord(kvalitativt)

Tabell 6 Grunnleggende forskjeller mellom positivistisk og hermeneutisk perspektiv (Jacobsen, 2015, s. 31)

#### **4.1.2 Epistemologi – hvordan kan vi vite noe om virkeligheten**

I Johannessen et al. (2010) presenteres epistemologi som hva vi egentlig kan vite om virkeligheten og hvordan vi kan gå fram for å få kunnskap om samfunn og mennesker. Johannessen, Tuftes & Christoffersen (2010) viser til Hollis (1994) at når du velger ett ontologisk ståsted påvirkes det epistemologiske utgangspunktet, som handler om hvordan man skaffer seg kunnskap om verdenen (s. 54). Har forskeren en positivistisk verdensforståelse vil objektive lovmessigheter være viktig og det er tre teser som står

sentralt. Det finnes en objektiv verden utenfor oss selv, den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte og man kan opparbeide kumulativ kunnskap om den objektive verden (Jacobsen, 2005, s. 26). Med dette utgangspunktet ser en på forskeren og det som studeres som to atskilte enheter og dermed kan verden studeres på en nøytral måte. Alle typer studier, både sosiale system og mennesker, kan derfor gjennomføres empirisk ved hjelp av sansedata og fakta. Forskning kan kartlegge en objektiv virkelighet for så sammenligne undersøkelser og koble dem slik at de gir oversikt over de lovmessighetene som samfunnet styres av (Jacobsen, 2005).

I et fortolkningsbasert perspektiv vil ikke denne tilnæringsmåten være relevant. I stedet for å lete etter det lovmessige vil man i en fortolkningsbasert tilnærming, hermeneutikk, se etter det som er spesielt og unikt (ibid). Forskerne flytter fokus fra det objektive og til det subjektive. Perspektivet vektlegger viktigheten av at det finnes ulike forståelser av virkeligheten. Det som studeres er hvordan mennesker fortolker og lager mening i en virkelighet. Dette perspektivet problematiserer at en kan kumulere kunnskap om sosiale fenomener. Årsaken er at det er ulike måter å forstå og tolke sosiale fenomen og at kontekst alltid vil påvirke fortolkningen av et fenomen (ibid).

#### **4.1.3 Vitenskapelig ståsted**

Vårt vitenskapelige ståsted bygger på en hermeneutisk tilnærming i vår søken etter å komme inn i respondentens meningsinnhold og det de sier. Vi vil prøve å forstå delene i lys av helheten, ved at vi tolker fenomener som kommer frem fra respondentene. Vårt mål har vært å oppnå en gyldig forståelse av respondentenes meninger der vi har tatt i bruk ulike verktøy for å nærme oss stoffet for å oppnå en vitenskapelig holdbar avhandling. Tolkningen kan sees som en dialog mellom oss som forskere og teksten. I teksten som er kommet frem fra intervjuene har vi som forskere fokusert på den mening som teksten formidler (Thagaard, 2009). I vår søken prøver vi å finne sammenhenger som kan gi svar på vår problemstilling om hva som fremmer kunnskapsdeling og organisatorisk læring.

#### **4.1.4 Sosial konstruktivisme**

Innenfor det konstruktivistiske perspektivet på kvalitative metoder hevder Thagaard (2009, s. 43), at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom de som forsker og de som blir studert. Det som oppfattes som gyldig forskningskunnskap må sees i lys av forskerne og de som studeres, og begge parter har innflytelse på prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling. Thagaard viser til Rapley (2007) som sier at sosialkonstruktivistiske perspektiver preger oss som forskere om hvordan vi oppfatter intervjudata (2009, s. 43). Sosialkonstruktivismen var et radikalt brudd med det som var etablert forskning. Den var

basert på og orientert mot positivismen og dens logikk med objektive fakta uavhengig av sosiale prosesser. Innenfor det konstruktivistiske perspektivet ble det lagt vekt på betydningen av sosiale prosesser har å si for hva som anses som gyldig kunnskap. Og forskerne fokuserte på viktigheten er prosessene gjennom kvalitative studier som observasjon og intervju (Thagaard, 2009, s. 43).

I «Kriterier for bedømmelse av masteravhandlinger» ved Master i kunnskapsledelse kan vi lese at:

Studiet bygger på relasjonelle og prosessuelle perspektiver og møtet mellom praksisfeltet og teoretisk kunnskap. Hensikten er å gi kandidatene anledning til å forholde seg kritisk refleksivt til problemer og løsninger.

Vi ser derfor, at vi gjennom paper og diskusjoner, har hatt et konstruktivistisk ståsted gjennom hele studiet. Da vi startet arbeidet med masteroppgaven var vi kanskje ikke like bevisst på dette. Vi har sett at mellommenneskelige forhold i vår forskningsprosess kan ha betydning for hvilke resultater vi har kommet fram til (Thagaard, 2009). Men i denne perioden har vi brukt denne innsikten til å forholde oss kritisk til våre egne refleksjoner, tolkninger og funn.

#### **4.1.5 Metodevalg – hvordan samle inn data om virkeligheten**

Metode skal angi hvilke fremgangsmåter som skal anvendes for å kartlegge virkeligheten (Jacobsen, 2005). Slik som i ontologien og epistemologien, er det ulike tema/perspektiver innen metode som diskuteres. I metodediskusjonen er det fire perspektiver en må ha et avklart forhold til før en samler inn sine data;

- Induktiv eller deduktiv
- Holisme eller individualisme
- Nærhet eller distanse
- Ord eller tall

**Induktiv eller deduktiv** metode skiller mellom om forskeren utgår fra empirien, annen forskning, eller fra teorien, og handler om hvilken strategi som best kan beskrive virkeligheten forskeren vil studere. Ved en deduktiv tilnærming går forskeren ut og samler inn data etter å ha skapt seg noen forventninger om et fenomen - fra teori til empiri. Deretter samles empiri for å se om disse stemmer overens med virkeligheten (ibid). Hvilke forventninger forskeren går ut med er avhengig av tidligere empiriske funn og teorier. Ved en induktiv tilnærming ser forskeren på forskningsobjektet med et mer eller mindre åpent sinn og samler inn all relevant informasjon. Deretter systematiseres og analyseres funnene.

Målsettingen er at all informasjon som samles inn ikke skal begrenses av forsker eller andre faktorer (ibid).

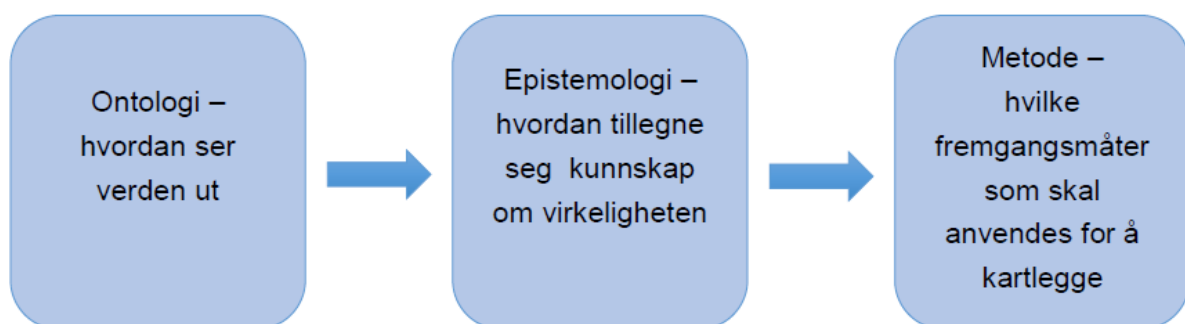
**Holisme eller individualisme** beskriver hvordan vi best kan forstå sosiale fenomener. Den individualistiske tilnærmingen ser individet som viktigste kilde til informasjon. Organisasjoner og andre komplekse fenomener forstås gjennom å se på summen av enkeltindividers meninger og handlinger (ibid). Den holistiske tilnærmingen vektlegger at en kan forstå fenomener gjennom hvordan mennesker fungerer og opptrer i ulike sammenhenger.

**Nærhet eller distanse** handler om avstand mellom forsker og forskningsobjekt som et ideal. Fordi slik kan en unngå at forskeren eller forskningsopplegget påvirker fenomenet som studeres. Nærhetsperspektivet er det viktig å opprette en relasjon til de eller dem det forskes på, for slik å forstå dette på deres egne premisser (ibid).

**Ord eller tall** er det siste perspektivet i metodespørsmålet. Kvalitativ eller kvantitativ metode forteller noe om hvordan vi samler inn informasjon som ord eller som tall. Den kvantitative metoden gir empiri om tall, den kvalitative om ord.

Forskerens ontologiske ståsted vil påvirke forskerens epistemologiske, følgelig vil disse to påvirke forskerens valg av metoder i forskningen. Vi har så langt gjort rede for vårt eget ontologiske ståsted

I neste delkapittel skal vi se på kvalitative eller kvantitative metoder for innsamling av data.



Figur 14 Sammenhengen mellom ontologi, epistemologi og metode. Fritt etter Johannessen et al. (2010): (Lindseth, 2013, s. 39)

#### 4.1.6 Kvalitativ og kvantitativ metode

Gjennom valget av å gjøre forskningsprosjektet gjennom kvalitativ metode, vil dette gi oss, forskere, en innsikt hvor vi søker forståelse (Tjora, 2012, s. 22). Gjennom den kvalitative metoden vil informanten kunne utdype og redegjøre for sine svar, komme inn på personlige

erfaringer og opplevelser på tema i intervjuet. Forskeren kan også komme med oppfølgingsspørsmål for å få respondenten til å utdype svarene sine. Dette kalles dybdeintervju eller semistrukturert intervju.

Kvantitativ metode er en undersøkelse som f.eks. survey. Gjennom kvantitativ metode vil ikke respondentene ha mulighet til å kunne utdype svarene sine slik som respondentene kan i kvalitativ metode.

Kvalitativ forskningsteoretiske tradisjoner er bruk av flere teoretiske tradisjoner for å kunne definere problemstillinger som er interessante innen fagfeltet. Dette gir forskeren muligheten til å utvikle egen forståelse og kunne redegjøre for de ulike elementene som gjør at organisasjonen/samfunnet virker sammen. I kvantitativ forskning er det hypoteser fra tidligere forskning som en undersøker, og som en vil bekrefte eller avkrefte gjennom teori og den forskning som har blitt gjennomført tidligere.

Gjennom induktiv tilnærming antar en eller utvikler sammenhenger mellom observasjoner av enkelttilfellene gjennom f.eks. intervju. Og motsatt for dette er deduktiv tilnærming som springer fra generelle regler til å forklare enkelthendelser (Tjora, 2012, s. 26).

En forsker bør se hva som egner seg for sitt fenomen eller studie (Jacobsen, 2005). Kvalitativ og kvantitativ metode kompletterer hverandre snarere enn å konkurrere. Derfor kan metodetriangulering benyttes der begge tilnærmingene benyttes (Jacobsen, 2005, s. 41).

	Design	Datagenerering	Dataanalyse	Tolkning
Dybdeintervju (kvalitativ)	Forsker - subjektiv og teoretisk	Intersubjektiv	Forsker-subjektiv	Forsker-subjektiv
Observasjon (kvanitativ)	Forsker-subjektiv og teoretisk	Forsker-subjektiv	Forsker-subjektiv	Forsker-subjektiv
Survey (kvantitativ)	Forsker-subjektiv og teoretisk	Informant-subjektiv	Objektiv	Forsker-subjektiv

Tabell 7 Subjektivitet og objektivitet (Tjora, 2012, s. 25).

#### 4.1.7 Den 3. veg

Jacobsen (2015) viser til at det finnes en veg inn i forskningsmaterialet gjennom en 3. metodisk tilnærming. Selv om det er dyptgående forskjeller mellom den positivistiske og

fortolkningsbaserte tilnærmingen er det liten prinsipiell forskjell mellom de to ulike metodiske tilnærmingene (s. 31). En slik påstand har sammenheng med spesielle ontologiske og epistemologiske utgangspunkt.

Med et ontologisk utgangspunkt der en ser et «demokrati» eller «organisasjon» som en felles forståelse av at noe eksisterer. Da kan en med utgangspunkt i det filosofen Karl Popper (Thorsvik, 2000, i Jacobsen, 2015, s. 32) forfekter, se at sosiale system er underlagt visse lover, og at en kan operere med begrepet sannsynlighet i samfunnsvitenskapene, og ikke lenger kausalt hvis A så B. Da kan forskeren velge ulike tilnærminger til de sosiale systemer hun studerer. Fokus kan ligge på hva som skaper regularitet og systematikk, men også på hva er avvikende og spesielt for denne situasjonen.

Epistemologisk utgangspunkt i studier av en menneskeskapt virkelighet kan en vanskelig se for seg bare en objektiv og sann kunnskap om et forskningsfenomen. Jacobsen (2005) hevder at det i nyere vitenskapsteori er det ganske stor enighet om at vi bare kan få en delvis og subjektiv forståelse av sosiale fenomener (s. 33). Problemet da er at man havner i en situasjon der alt er riktig og man sier: «Det er slik jeg ser det, og mitt syn er like godt som alle andres» (ibid). Jacobsen (2015) viser til Hegel, Kant, Husserl og Habermas som i ulike former har innført begrepet intersubjektivitet. All kunnskap er i utgangspunktet subjektiv. Men finnes situasjoner der flere individer har samme oppfattelse av et fenomen. Det betyr at jo flere som har samme oppfattelse og forståelse av hvordan et fenomen ser ut eller kan forklares, jo større sannsynlighet er det for at beskrivelsen er «sann». Jo flere uavhengige som er enige, jo større sannsynlighet er det for at vi snakker om noe som kan være «sant». Begrepet intersubjektivitet betyr at vi snakker om enighet mellom mennesker istedenfor sannhet (ibid).

Om en stiller seg spørsmålet om det er umulig å snakke om en objektiv «sannhet» eller virkelighet, forutsetter det at man skiller mellom ulike sider ved virkeligheten. Noen ganger kan det være lettere å finne en bred enighet om virkeligheten, som når vi snakker om eksempelvis farge. Men å bli enige i om fargen er pen eller ikke vil det sannsynligvis være vanskeligere å oppnå enighet, da pen er vanskeligere å fastslå objektivt, og mennesker vil vurdere pen ulikt (ibid). Denne epistemologiske tilnærmingen sier at det finnes en virkelighet utenfor forskeren og hennes oppfatninger av verden. For å utvikle kunnskap må forskeren ut å samle inn informasjon, snakke med folk og observere. Implisitt ligger at forskeren godtar at innsamling må skje der ute, uansett om den verden er objektiv eller konstruert. Slik kan en komme fram til at noen beskrivelser er mer sanne og riktige enn andre. Og at en gjennom empiri kan si noe om virkeligheten utenfor forskeren, men at en ikke kommer fra til en

objektiv sannhet. Derfor må metode sikre at informasjon en samler inn til en empirisk oppgave er gyldig/relevant og pålitelig (Jacobsen, 2015, s. 34).

<b>Pragmatisk tilnærming</b>	
Ontologi	Virkeligheten er ikke fysisk, men menneskeskapt og konstruert.
	Det det finnes likevel en virkelighet utenfor den enkelte.
	Fokus på regelmessigheter og sannsynlighet heller enn lovmessighet
Epistemologi	Vi kan oppnå kunnskap om en menneskeskapt virkelighet utenfor oss selv.
	Virkeligheten kan ikke beskrives objektiv, men det er meningsfullt å snakke om felles oppfatning av fenomener – intersubjektivitet.
	Kunnskap er delvis kumulativ, men også avhengig av en kontekst.
Metode	Abduktiv metode som er en vekselvirkning mellom teori, hypoteser og spørsmål.
	Undersøkelsens åpenhet avhenger av kunnskapsgrunnlag.
	Både individ og kontekst, men varierende fokus etter hva som er problemstillingen.
	Balanse mellom avstand og nærhet – fordeler og ulemper med begge
	Nøytralitet som et ideal, men likevel noe det er vanskelig å oppnå i en virkelighet
	Tall og ord utfyller hverandre

Tabell 8 Grunnleggende forutsetninger i den pragmatiske tilnærmingen (Jacobsen, 2015, s. 42)

I dette kapittelet har vi redegjort for ontologi, epistemologi og metode. De to hovedtilnærmingen innen forskning, positivisme og hermeneutisk tilnærming blir framstilt som to høyst ulike metodiske tilnærminger. Med utgangspunktet om at metoden skal sikre at det vi kommer fram til er gyldig /relevant og pålitelig presenterer vi vårt forskningsdesign, case og metode.

## **4.2 Forskningsdesign**

### **4.2.1 Casestudie**

Studien vår retter seg mot enkeltindividers erfaringer med kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon. Den er tidsavgrenset innenfor noen uker i januar/februar 2015. Deltakerne kommer fra samme organisasjon, TLU, og er en del av lærerkollegiet med tittelen nærveileder. Problemstillingen etterspør hvordan nærveiledere ved TLU opplever kunnskap/kunnskapsutvikling/kunnskapsdeling og hvordan de kan oppnå organisatorisk læring.

Casestudie er relevant tilnærming å bruke når en vil ha svar på spørsmål som starter med hvordan eller hvorfor, fordi casestudie skal resultere i mest mulig inngående eller tykke beskrivelser og forståelse av et fenomen. Slik kan en utvikle ny kunnskap om dette fenomenet eller å informere om temaet eller utviklingen til andre (Simons, 2009). Vårt utgangspunkt er å bedre forstå hvordan kunnskapsdeling foregår ved TLU og hva som kan forbedre denne prosessen. En av styrkene med casestudier er at de er godt egnet til å utforske og forstå prosesser og dynamikken ved endringer.

Utdanningsinstitusjonene i Norge er inne i en tid med omfattende, strukturelle endringer initiert av den norske regjeringen, Stortingsmelding nr.18 (Meld. St. 18 [2014-2015], 2015), Konsentrasjon for kvalitet - Strukturreform i universitets og høyskolesektoren. Samtidig har vår caseorganisasjon som tidligere nevnt også vært satt under press i forbindelse med en omorganiseringsprosess internt i HiNT. Dette perspektivet vil vi komme tilbake til i analyse og drøfting.

Vårt forskningsdesign endret seg i løpet av noen måneder, fra aksjonsforskning til casestudie, da vi forsto at tid og kapasitet ikke strakk til. I kvalitativ forskning understreker Thagaard (2009) at prosjektets design må gi rom for fleksibilitet og åpenhet. Vi endret vår framgangsmåte da vi oppdaget at vi allerede satt med data som var relevante i forhold til problemstillingen. Casestudier har potensial til å la deltakerne i studien engasjeres i forskningsprosessen (Simons, 2009). Det var en sterk beveggrunn for at vi endret forskningsdesignet til casestudie i en tidlig fase av prosjektet.

Johannessen et al. (2010) viser til Yin (2007) som beskriver to dimensjoner i designet av casestudier. Det første omhandler forskningsprosjektet som en casestudie eller flercasestudie. Den andre dimensjonen beskriver hvilket tema som er valgt og antallet analyseenheter. En analyseenhet kan være den overordnede organisasjonen. Flere analyseenheter innbefatter både organisasjonen og underliggende enheter i organisasjonen. Casestudier har kjennetegn ved at gjennomføringen av undersøkelsen er rettet mot å studere mye empiri om få enheter/cases (Thagaard, 2009).

Et casestudie skal se på et avgrenset fenomen i tid, rom, en helhet som består av flere deler i en kontekst. Vi baserer vår forståelse av casestudie på Simons (2009) definisjon av case studie;



In-depth exploration from multiple perspectives of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution, programme or system in a 'real life' context.[...] The primary purpose is to generate in-depth understanding of a specific topic (as in a thesis) programme, policy, institution or system to generate knowledge and/or inform policy development, professional practice and civil or community action (Simons, 2009, s. 21)

#### **4.2.2 Valg av metode**

Etter refleksjon har vi kommet til at vårt ontologiske ståsted for analysen har vi inntatt et hermeneutisk perspektiv i studien. Vi ser på kunnskap i et prosessuelt perspektiv der kunnskap er dynamisk og praksisbasert (Blackler i Irgens 2007). Og konstrueres i samhandling mellom mennesker og meningsutveksling (Hislop, 2013). Jacobsen (2015) og den 3.veg har også påvirket vårt ontologiske og epistemologiske syn i løpet av skriveprosessen. Sannsynlighetsbegrepet i det ontologiske perspektivet, hvor sannsynlighet kan si noe om hva som skaper regularitet og systematikk men også hva som er avvikende og spesielt i sosiale systemer. Samtidig har vi i vårt epistemologiske syn også tatt inn intersubjektivitet. Vi erkjenner at det ikke er umulig å snakke om en virkelighet. Men det fordrer at vi ser at det ved enkelte trekk av virkeligheten er enklere å finne en felles forståelse blant respondentene. Det finnes også en virkelighet utenfor oss som forskere. Bare ved å samle inn informasjon om denne virkeligheten, selv om den er mer eller mindre objektiv eller konstruert, kan vi få svar på spørsmål eller ulike spekulasjoner (Jacobsen, 2015, s. 34). Begge tilnærmingen har fått konsekvenser for våre metodevalg.

Problemstillingen etterspør hvordan kan kunnskapsdeling fremme organisatorisk læring i TLU. To av oss i prosjektet har ingen tilknytning til TLU, den siste er ansatt ved TLU. Vi søkte derfor å samle inn data uten å ha for mye bakgrunnsinformasjon på forhånd. Det var krevende for oss å holde avstand, fordi vi gjennom tredjemann i gruppa har tilknytting til arbeidsplassen. Mange valg er tatt på bakgrunn av lokalkunnskap om caseorganisasjonen. Et eksempel er en hypotese vi har om at deling av kunnskap er ulik mellom nærveilederne på bil- og mc-opplæring. Valg av problemstilling er selvfølgelig gjort, fordi vi kjenner virksomheten fra innsiden. Men på den andre siden uten denne tilknytningen og kjennskapen så hadde vi ikke foretatt analysen av vår caseorganisasjonen. Årsaken er både praktiske, økonomiske og ikke minst faglige. Uten kjennskap til faglige utfordringer kunne vi ikke utført analysen slik den er gjort. Ved å ha en "innsider" kan en få lettere tilgang til informasjon, og samtidig kan foreta en kvalitetsvurdering av informasjon en får tilgang på (Jacobsen, 2015).

### **4.2.3 Kvalitative samtaler og intervju**

Som tidligere nevnt, var intensjonen vår å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, men dette ble endret til en casestudie. Årsaken var mangel på tid og erfaring. Vi hadde planlagt et gjøre en kvalitativ forstudie, for å forstå nærveilederenes erfaringer med kunnskapsdeling, for deretter å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt. Slik ble det ikke. Det vi hadde gjort var å planlegge en kvalitativ forstudie med individuelle samtaler. Årsaken var at vi var interessert i den enkeltes forståelse av vårt tema. Vi hadde også få enheter og var interessert i hva den enkelte hadde å komme med (Jacobsen, 2015, s. 146).

Vi vet at ingen av oss er trent på denne type intervju og vi kunne sikkert forberedt oss bedre til intervjuene før vi startet. Men vi foretok ett intervju og deretter transkriberte vi det. Slik fikk vi korrigert oss selv i noen grad før neste intervju (Thagaard, 2009). Dessuten tror vi noen av våre spørsmål var for generelle. Vi hadde en middels strukturingsgrad under intervjuet, (Jacobsen, 2015, s. 150) men hadde også oppfølgings spørsmål hvor vi oppfordret respondentene til å presentere konkrete episoder (Thagaard, 2009). Vi ble også gode på å sette gode rammer for intervjuene med tanke på lengde, god dialog og avslutning.

## **4.3 Gjennomføring av datainnsamling og analyse**

### **4.3.1 Utvalg**

Av 14 nærveiledere ble 6 spurt om å delta i vårt masterprosjekt. Disse 6 respondentene kan sies å være strategisk utvalgt, fordi de er valgt ut fra bredden i en bestemt målgruppe og med variasjon i alder, kjønn, utdanning, ansettelsesforhold og erfaring (Johannessen et al., 2010, s. 106; Jacobsen, 2005, s. 174). Denne utvelgelsen ble i utgangspunktet gjort med tanke på at vi skulle gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, og vi hadde ønske om å ha med nærveiledere med lang erfaring (mer enn 10 år), kortere erfaring (mindre enn 10 år) og nytilsatte (mindre enn 1 år). Av 14 nærveilederne er det 4 kvinner og 10 menn, for å få en fordeling mellom antall kvinner og menn i utvalget, valgte vi å spørre 2 kvinner og 4 menn om å delta i prosjektet. Respondentene ble ut fra disse kriteriene informert om vårt prosjekt og spurt om de kunne tenke seg å delta. De fikk et informasjonsskriv som ble levert ut på arbeidsplassen. Dette inneholdt informasjon om prosjektet, og en samtykkeerklæring de skulle skrive under på å levere tilbake (vedlegg nr. 1). Alle 6 ville gjerne bidra til noe som kunne være til nytte både for dem selv og for oss.

6 respondenter kan synes å være lite, men de representerer 43% av alle nærveiledene. Bakgrunnen for valget ligger i ressursbruk både med tanke på caseorganisasjonen TLU og oss selv med den tid dette ville ta. Vi stilte oss spørsmålet om disse 6 ville være nok for å få den informasjonen vi ville ha, og har underveis vurdert om vi skulle trekke inne flere

respondenter om vi ikke fikk tilstrekkelig informasjon fra de respondentene vi hadde valgt (Johannessen et al. 2010, s 104).

### **4.3.2 Intervjuguide**

Vårt utgangspunktet var å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, men før vi skulle i gang med det, ville vi gjerne litt mer kjennskap til deltakerne for å finne ut om hvordan de oppfattet hvilke faktorer som påvirket kunnskapsdeling ved TLU og hva de mente skulle til for å gjøre det bedre. Derfor så vi på flere tidligere masteroppgaver på hvordan en slik intervjuguide var utarbeidet. Vår intervjuguide ble derfor basert på en tidligere masteroppgave som omhandlet kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon (Dyb, 2014, s.100 - 102), da vi syntes at svar disse spørsmålene kunne gi oss grunnlag for å gå i gang med en aksjonsbasert forskningsprosess. Vi hadde ønske å vite noe om hvilke tanker respondentene hadde om de ulike temaer før vi skulle planlegge et aksjonsforskningsprosjekt. Intervjuguiden ble utarbeidet før gjennomføring av et semistrukturert intervju med ulike temaer som springer ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene som vi ville belyse (Johannessen et al., 2010, s. 139).

Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men hvilken rekkefølge, tema og spørsmål varieres. (Johannessen et al., 2010). Det ble derfor brukt åpne spørsmål for å kartlegge respondentenes definisjoner og tanker rundt kunnskapsdeling. Det var også en invitasjon til å reflektere sammen med oss rundt flere av temaene i guiden. Temaene vi ønsket informasjon om var fastlagt, men de fleste spørsmålene var åpne. Spørsmålene var utformet som; Opplever du at [...] Er du bevisst på [...] og Oppfatter du at [...].

På forhånd hadde respondentene fått et informasjonsskriv hvor vi presenterte forskningen vår, hensikten med prosjektet og praktiske forhold. Det beskrev hvordan vi skulle gjøre dokumentasjon ved lydopptak og notatskriving. Respondentene fikk også beskjed om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen om de ønsket det. Dessuten fikk de garantert at utsagn ville bli anonymisert og at datamaterialet ble slettet etter bruk. I skrivet fikk respondentene informasjon om hvordan oppgaven blir distribuert. Vi brukte Johannessen et al. (2010) for å sikre en god framgangsmåte ved utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

### 4.3.3 Gjennomføring

Vi foretok intervjuene i løpet av tre uker. Intervjuene ble gjennomført på respondentenes arbeidsplass. Fordi vi hadde tenkt å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, ville vi tidlig etablere gode relasjoner til gruppen. Ledelsen hadde gitt tillatelse til prosjektet og vi fikk også låne rom for å utføre intervjuene. To opptakenheter sikret at vi hadde samtalen på tape, og ble så overført til en sikker kilde som vi har oppbevart i et låst skap. Dessuten valgte vi å være to under intervjuene. Vi kunne lytte og ta notater, følge med på det tekniske utstyret og kunne gjøre en refleksjon under intervjuet om hvordan "tonen" var. Thagaard (2009) beskriver at problemet ved å ta notater i intervju vil gi deg mindre mulighet til å være oppmerksom på intervjuet og informanten. Vi mener at vi unngikk noe av problematikken ved å bruke opptaksenhet og være to tilstede under alle intervjuene. Teknikken motiverende intervju ble benyttet.

Gjennom teknikken motiverende intervju vil ett intervju bli en samtale hvor vi spør spørsmål, respondenten svarer og vi snakker litt sammen om svarene der respondenten kan utdype svarene sine. Motiverende Intervju-teknikk er en samtalemetode som brukes i en beholdersituasjon hvor motivasjonsaspektene handler om endring, om hvordan endring skjer, og hvorfor det skal gjøres endring eller ikke. Gjennom samtalen vil spørsmålene være stilt slik at brukeren, som er i situasjonen, skal reflektere over svarene som stilles.

I denne samtalen er det ingen fasitsvar, men brukeren vil gjennom samtalen med behandler kunne stoppe og se, føle, tenke, møte og reflektere over seg selv, utforske og heve egen motivasjon og ta stilling til om det er endring som er løsningen

(Barth & Näsholm, 2007, s. 13).

Utgangspunktet for denne samtalen er bestandig brukerens egne tanker og oppfatninger. Gjennom de åpne spørsmålene som vi spurte i intervjuene med respondentene våre, var dette en av teknikkene vi brukte på å få reflekterende svar på spørsmålene våre.

Etter hvert intervju oppsummerte vi hvordan vi syntes intervjuet hadde gått, og om vi måtte avklare noe med vår medforsker. Vi opplevde at etter noen intervju forbedret vi intervjueteknikken og hvordan vi gjennomførte intervjuet. Det ga oss trygghet som vi tror smittet over på den vi snakket med. Det var viktig for oss å formidle både gjennom kroppsspråk, aktiv lytting og oppfølging at vi var genuint interessert i hver enkelt samtale vi utførte. Trond, som er kollega med våre respondenter, var ikke delaktig i intervjuene og det var et bevisst valg. Kanskje hadde vi fått andre svar enn vi fikk og at våre respondenter ville

modifisere svarene sine. Vi har reflektert over at vi oppnådde en viss grad av tillit hos de vi snakket med, fordi prosjektet var godt kjent i caseorganisasjon enda vi utførte intervjuene.

#### **4.3.4 Transkribering og kategorisering**

Umiddelbart etter at intervjuene ble gjennomført, ble de transkribert. Dette var en tidkrevende jobb men, som vi ser nå i etterkant, en nyttig jobb å gjøre tett innpå intervjuet.

Transkriberingen ble ikke skrevet på dialekt. Omskrivingen fra dialekt til bokmål kan ha endret innholdet i uttalelsene. Men vi har gått flere runder med det transkriberte materialet og lydopptakene i prosessen. I Jacobsen (2005) anbefales transkribering både for at andre skal kunne vurdere forskernes tolkninger og at en får startet analysen i samme prosess. Vi gjorde all transkribering selv og vi opplevde det hjalp oss inn i dataanalysen.

Vi ser at vi allerede på dette stadiet startet fortolkningen. Derfor har vi flere ganger hørt i gjennom intervjuutdrag for å kontrollere det transkriberte materialet. Vi hadde også gjort refleksjonsnotater om intervjusituasjonen undervegs. Det gikk blant annet på kroppsspråk og hvilket inntrykk vi hadde rett etter intervjuet.

Etter å har transkribert intervjuene gikk vi i gang med kategorisering av vårt materiale. Vi satte opp hoved- og underkategorier med bakgrunn i spørsmålene i intervjuguiden.

Metodeteori anbefaler at det første settet med kategorier er de ulike temaene i intervjuguiden Johannessen et al. (2010). Vi trodde det ga oss et godt utgangspunkt, men med et materiale på 71 sider transkriberte intervju, ble det en stor og uoversiktlig materie. Kategoriene ga oss på dette tidspunktet ingen retning på hvordan vi skulle angripe materialet vårt, og som kunne gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Vi måtte derfor gå inn i dataene våre på nytt for å se hva respondentene våre snakket om.

Kategoriene skal først og fremst være begrunnet i de opplysningene som kommer fram gjennom dataene vi har fra intervjuer, tekster eller observasjoner. Kategorier skal dannes i tett interaksjon mellom forsker og data

(Jacobsen, 2005, s. 196).

Vi foretok en sammenstilling av intervjuene og vi fikk satt opp en grovinndeling av kategorier. Det gjorde vi ved å sette opp en sammenligning av svar på de ulike spørsmålene i en tabell for å gjøre en meningsfortetting av intervjuene. Her drog vi ut essensen av svarene til respondentene. Jacobsen (2005) sier at ofte framstår en slik grovinndeling som nesten meningsløs og uten innhold. Nettopp dette opplevde vi i denne delen av prosessen, fordi vi kom ikke videre i kategoriinndelingen.

I det videre arbeidet hadde vi behov for å definere innholdet i kategoriene vi kom fram til. Definisjonene ble gjort med bakgrunn i hva respondenten snakket om i intervjuene. Jacobsen (2005) sier definisjonstabell brukes til å lete etter data og plassere dem i ulike kategorier (s. 196). Dessuten kan leserne av oppgaven bruke denne tabellen til å vurdere troverdigheten av klassifiseringen av data. Samtidig satte vi opp en tabell som viste kategorier med underkategorier og stikkord fra respondentenes svar. Vi arbeidet med å sammenstille intervjuene og tilordne enheter til kategorier. På denne måten kunne vi finne om kategoriene er meningsfulle for flere av våre respondenter. Neste trinn var å kunne analysere på tvers av enhetene i undersøkelsen (Jacobsen, 2005). I siste fase av kategoriseringen og analysen satte vi opp en finere kategori-inndeling og koblet ulike kategorier med enheter. Etter å ha koblet kategori med informasjon om hver enkelt enhet, laget vi kategorikort. Slik sikret vi at de ulike respondentenes vurderinger ble med. Dette tror vi var med på å gi oss oversikt og en forholdsvis god systematikk for å tolke vårt datamateriale. Vi laget oss flere slike kategorikort og slik har vi fått vist hvor komplisert noen fenomen i analysen er, og hvor mange ulike oppfatninger det kan finnes av et begrep i et kollegiet.

Utdrag fra en av en av våre kategori kort som bygger på Jacobsen (2005, s. 198) sin tabell 10.7, her kategorien kunnskapsdeling

Respondent	Kontekst	Vurdering
1	Fast eller midlertidig ansatt Tid ansatt Utdanning/arbeidserfaring Kjønn Arbeidsoppgaver utover å være nærveileder	Viktig å hente inn impulser for egen kunnskapsforståelse og dele det du eller andre sitter med. Ikke alltid rom for å dele. Hvem du snakker med. Mangel på tid. Opplever noen som lukket og ikke interessert i å dele
2	Disse opplysningene er tatt bort for å ikke tilkjenne respondentene	Veldig viktig. Opptatt av å suge til seg både fra erfarne lærere og nye lærere. Og føler at han har mye å bidra med i kraft av sin erfaring fra trafikkskolebransjen. Bevisst på og vant til å dele kunnskap.

Tabell 9 Eksempel på kobling av kategori med informasjon om den enkelte enhet

Tabell 10 viser vi hvor mange respondenter som faller inn under en eller flere underkategorier. Da hadde vi også laget oss hovedkategorier. Eksemplet vi viser er fra hovedkategori samarbeid.

Kategori Samarbeid	Respondent nr.					
	1	2	3	4	5	6
Relasjoner	x		x	x		x
	(+)		(+)	(+)		(+)
	(-)		(-)	(-)		(-)
Ledelsen	x	x	x	x		x
	(+)	(+)	(-)	(-)		(+)
	(-)					

Tabell 10 Antall respondenter som faller inn under en eller flere underkategorier

En slik matrise (tabell 10) er overfladisk ifølge Jacobsen (2005). Men den kan lett personifiseres og utdypes ved at vi f.eks. setter inn hva som har blitt sagt av den enkelte respondent om hver enkelt kategori. Under matrisetabellen (10) valgte vi derfor å ta med sitater fra den enkelte respondent fra hver kategori. Vi har ikke tatt med noen eksempel på dette i masteravhandlingen.

Til tross for at vi hadde gjort et grundig arbeid i kategoriseringen fikk vi utfordring da vi skulle sette opp analyse, funn, konklusjoner og knytte dette til vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi innså at kategoriene ikke var anvendelige i måten de var satt sammen. I Jacobsen (2015) påpekes det at i tilordningen av enheter i kategori kan det gjøres feil som kan påvirke troverdigheten til analysen. I vårt analysearbeid har vi brukt mye tid på kategorisering og analysere. Det innebærer at vi har vært gått runder i materialet og fortolket det. Samtidig har vi vært en gruppe på tre personer som har kommet fram til kategorisering av enhetene, og det har vært til dels store uenigheter innad i gruppa på noen tidspunkt. Dette mener vi er en styrke for troverdigheten til arbeidet som er gjort, fordi vi har både kontrollert transkribering og kategoriforslag. Etter å ha brukt de ulike metodene og sett på datamaterialet har vi funnet noen kategori (Jacobsen 2005) som vi synes er interessante å gå videre med. Det er samarbeid, kunnskapsutvikling og arenaer.

## **4.4 Etiske avveininger**

### **4.4.1 Etiske spørsmål**

Gjennom vårt arbeid med masteravhandling har vi vært opptatt av god forskningsetikk. Prosjektet ble meldt inn til NSD og vi har fulgt deres regler med tanke på samtykkeerklæring fra våre respondenter, oppbevaring av personopplysninger og sletting av innsamlet material etter at oppgaven er godkjent.

Vi har så langt det latt har seg gjøre prøvd å anonymisere respondentene i oppgaven, men det vil indirekte være mulig for personer som har god kjennskap til organisasjonen å kunne identifisere noen av dem. Dette ble respondentene informert om da de fikk forespørsel om å delta og de har gjennom samtykkeerklæringen godtatt dette (Vedlegg 1).

### **4.4.2 Forsker i egen organisasjon**

Siden en av oss tre som skriver denne oppgaven, jobber og er kollega med de som ble intervjuet, var det oss andre to som stod for og gjennomførte intervjuene med de seks respondentene. Det er både fordeler og ulemper å forske og analysere egen organisasjon. De fleste arbeidstakere er opptatt av arbeidsplassen og det som foregår der, fordi arbeidsplassen har stor betydning for hver enkelte sitt arbeid, familie og fritid (Nielsen & Repstad, 2012, s. 237).

Med ett stort engasjement for arbeidsplassen er det ofte ønske om å endre på organisasjonsmessige problemer, fordi den som er i forskerrollen mener at en har gode løsninger på utfordringer organisasjonen har. Personlig engasjement sees ofte som en feilkilde for resultatene i analysen. (Nielsen og Repstad 2006 s. 238). I samarbeidet var vi tre om arbeidet, hvor bare den ene er ansatt i TLU. Vi som foretok intervjuene var outsiders. Den av oss som er ansatt har ett nært forhold til respondentene og var ikke med på gjennomføringen av intervjuene. Årsaken var at da kunne vedkommende påvirke kollegaen gjennom å argumentere for sine synspunkter på spørsmålene. Og lede respondentene til å svare slik han ønsket for å kunne forsvare sine forutinntatte meninger, løsningsforslag og holdninger som vi ønsker å undersøke. Vi brukte den som var på innsiden til å komme med gode bidrag til utarbeidelse av intervjuguide.

Det finnes også andre begrensninger ved å forske på sin egen arbeidsplass. Forskeren kan være for nære. Slik kan forskeren arve de alminnelige, lokale oppfatningene på ulike organisasjonsproblemer (ibid, s. 241). Samtidig er det mange fordeler med å forske i egen organisasjon. En kjenner hverdagspråk, utfordringer og en kjenner den uformelle organisasjonen Nielsen og Repstad (2006). I tolkningsarbeidet har vi som outsiders prøvd å



komme med korrigeringer til vår insider. Gjennom hele prosessen har vi vært bevisste på at en av oss har god kunnskap om organisasjonen og prøvd å utfordre hans refleksjoner og antagelser.

#### **4.5 Reliabilitet og validitet**

Innen all forskning er det sentralt å stille seg spørsmål hvorvidt undersøkelsen og resultatene er mulig å overføre til andre i tilsvarende sammenhenger. Begrepene reliabilitet og validitet er sentrale, hvor reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet og validitet knyttes til forskningens gyldighet. Validitet og reliabilitet er begreper knyttet til hvor godt et forskningsprosjekt oppfyller kravene til gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2015).

I den positivistiske tradisjon innebærer begrepet reliabilitet at en forsker kan gjøre en lik undersøkelse, med samme metoder og få samme resultat i to ulike studier. Vi ser at begrepet repliserbarhet er viktig i denne sammenhengen. I et praksisbasert perspektiv kan en stille seg spørsmål om repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning (Thagaard 2009). Thagaard (2009) viser til Holstein & Grubium (2004, s. 149) som sier at det i kvalitativ forskning utvikles data gjennom at forsker og personer samhandler og da er ikke repliserbarhet relevant lenger. Corbin & Strauss (2008, s. 302) i Thagaard (2009, s. 198) understreker viktigheten av at troverdighet, credibility, vurderes og at den påvirker tilliten en har til et forskningsprosjekts resultater. Thagaard (2009) påpeker at reliabilitet i et praksisbasert perspektiv kan påvirkes ved at framgangsmåter og utvikling av data i forskningsprosessen gjøres godt rede for. For å vise kvaliteten på forskningen og dermed verdien av resultatene. Reliabiliteten økes når flere forskere deltar i prosjektet, ved at de samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen. Reliabiliteten kan både knyttes til kvaliteten av den informasjonen prosjektet baserer seg på, og til vurderinger av hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon fra felten (Thagaard, 2009, s. 199).

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til og om det kan overføres til andre sammenhenger. Validiteten vurderes ut fra om resultatene av undersøkelsen representerer virkeligheten som vi har studert, og om de er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Seale i Thagaard (2009) skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knytter seg til årsakssammenhenger innenfor en bestemt studie, hvor intern validitet har referanse til vurderinger av fortolkninger som omfatter en enkelt studie. Ekstern validitet, gyldighet, er hvordan funnene i en studie kan generaliseres til å gjelde andre enn de som var med i studien (Jacobsen, 2015, s. 237). Til det knyttes begrepet

overførbarhet fordi det har en mer direkte tilknytting til hvordan vi argumenterer for de tolkninger som er blitt utviklet gjennom prosjektet også kan være gyldige i andre sammenhenger. (Thagaard 2009).

I undersøkelser bør en forsøke å minimere problemer knyttet til validitet og reliabilitet, selv om vi har utført et kvalitativt forskningsprosjekt. Vi har også valgt å bruke begrepene validitet og reliabilitet i vår avhandling. Validitet som begrep er knyttet til kvantitativ forskning. Vi bruker begrepet og støtter oss på Thagaard (1998, s 22) som understreker at det ikke er etablert noen praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begrep. Drøftingen gjøres i et forsøk på å forholde oss kritisk til kvaliteten på det innsamlede materialet vårt.

Respondentvalidering er en vanlig måte å konfrontere funn i undersøkelsen med de vi har undersøkt i avhandlingen. For å validere våre funn har alle respondentene fått lest kapitel fem som omhandler empiri og analyse. De ble bedt om å komme med tilbakemelding på om våre funn er av en slik karakter at de kjenner seg igjen i de resultatene vi har presentert. Alle respondentene uttrykte at de kjenner seg igjen (Jacobsen, 2015, s. 233). Jacobsen, 2015, viser til Lincoln og Guba (1985, s. 314) som sier at dette er den «[...] mest avgjørende teknikken for å etablere troverdighet» Tre av respondentene skriver i tilbakemeldingen følgende;

Dette ser bra ut. (Men for noen setninger jeg har kommet med, oppbyggingsmessig altså. Nesten verre å se ordrett hva jeg har svart enn å høres et opptak, vil jeg påstå:-) Kjenner meg igjen i det dere har skrevet. Lykke til med innspurten! Gleder meg til å kunne lese den komplette oppgaven :)

Bruk det! Det har jeg sagt! Masse god lesing her, og fine koblinger fra analyse til teori med eksempler. Herlig! Lykke til med innspurten!

Eg e imponert. ☺ Mye fornuft ut av forskjellige svar. Har ingen innvendige annet at eg syns at teorien blir satt i god sammenheng med drøfting. Det her blir knallbra. Spennandes å få les heile.

Jacobsen (2015) sier at en slik kontroll er tett knyttet til begrepet «autentisitet» som sier noe om funnene er slik forskeren har presentert dem, og at de virker sanne og realistiske for dem det angår. En slik gyldighetskontroll blir ofte i litteraturen, under navnet «gyldighet ved første blick». Det innebærer at beskrivelsen blir godtatt fordi den virker fornuftig og relevant ovenfor personene som kjenner fenomenet fra innsiden (s. 233).

En slik validering er viktig, men den har sine begrensninger. I mange tilfeller er forskerens oppgave å belyse forhold som respondentene ikke er klar over. Derfor vil en slik konklusjon eller slike funn som respondentene ikke kjenner seg igjen i også være gyldige (ibid). I vår undersøkelse er det ingen av respondentene som hevder at de ikke kjenner seg igjen. Etter vår mening kan det skyldes to ting, det ene er at vi ikke har klart å finne noe i materialet som sier dette, eller at det vi har funnet stemmer overens med respondentene. Selv om en slik validering er viktig er en neppe tilstrekkelig hevder Jacobsen (2015).

Gjennomsiktighet styrker også forskningens validitet. Gjennom at vi som forskere tydeliggjøre fortolkningsgrunnlaget gjennom å gjøre rede for hvordan i kom fram til konklusjonen i analysen vår, kan vi gjøre avhandlingen gjennomsiktig. Vi har prøvd å gå kritisk igjennom analyseprosessen gjennom å se på våre egne fortolkninger. Ved å dra fram eksempel fra empirien der våre respondenter ikke uttaler seg likt, mener vi at vi har forsøkt å dra fram *avvikende tilfeller* (Thagaard 1998, s 202). Blant annet i kategorien tid er det en respondent som uttaler seg positivt om tid og arbeidsoppgaver og som er et *avvikende tilfelle* i vår empiri. Dette er et forsøk på se på alternative perspektiver for å se om vår forståelse er mer relevant. I dette tilfelle mener vi at vår tolkning av at tidsfaktoren er negativt omtalt er mer relevant. I undersøkelsen har vi også klargjort begrunnelsene gjennom å vise fram utsagn fra empiri som understøtter tolkningene våre.

Ekstern validitet knyttes til hvordan forståelsen som utvikles innenfor en studie kan være gyldig i andre sammenhenger Seale (1998) som referert i Thagaard (1998). Overførbarhet er begrepet Thagaard (1998) benytter og som vi også bruker i denne besvarelsen. Overførbarhet i kvalitativ forskning er det *fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet* (Thagaard 1998, s 207). Og det generelle aspekt for sosiale praksiser som gir grunnlag for konklusjoner om overførbarhet Gobo (2007) som gjengitt i Thagaard (1998). Teoretisk generalisering kan brukes som argumentasjon for overførbarhet, og det baseres på logisk resonnement. Vi som forskere kan argumentere for at vår forståelse kan ha gyldighet også i andre sammenhenger. Blant annet vil vi kunne argumentere for at vårt funn om økende kompleksitet ved TLU kan påvirke kunnskapsdeling og organisatorisk læring kan være overførbart til andre undervisningsinstitusjoner i Norge som gjennomgår mye av de samme strukturelle endringene. Vi kan også knytte argumentasjonen om overførbarhet til trekk ved vårt utvalg (Thagaard 1998). Kunnskapsarbeidere finnes i mange ulike organisasjoner. Vårt utvalg består av kunnskapsarbeidere i en mellomstor virksomhet som er utsatt for strukturelle endringer og konkurranse. Til dette resonnementet kan vi også knytte begrepet *gjenkjennelse*. En slik gjenkjennelse kan komme fra eget erfaringsgrunnlag eller fra det teoretiske perspektivet til sine egne erfaringer (Thagaard 1998). Fenomener kan se ulike

ut, men kan ha fellestrekk gjennom å beskrive ulike nyanser av samme grunnprinsipp. Vi mener et slikt grunnprinsipp i vår analyse er kategorien tid og rom. Med økende krav om innsparinger og rasjonalisering i arbeidslivet ser vi at tid og rom kan opptre som et fellestrekk for kunnskapsarbeidere i ulike virksomheter.

Vår forskning er en casestudie. I Thagaard (1998) påpekes at et formål med casestudier er at de har et mer generelt siktemål enn andre typer kvalitative undersøkelser.

Undersøkelsesopplegget rettes mot å oppnå kunnskap som peker ut over den enheten undersøkelsen fokuserer på. Slik kan casestudier ha som en målsetting om å være overførbare (Thagaard 1998, s 211).

## **4.6 Oppsummering**

I kapitlet har vi beskrevet relevant vitenskapsteori. Deretter begrunnet vi vårt valg av forskningsdesign som ble en casestudie. Utvalget av respondentene og metoden vår er også gjort godt rede for. Vi valgte semistrukturert intervju og kategoriseringsmetode har vi tatt utgangspunkt i Jacobsen (2005). Deretter har vi vist hvordan vi gjennomførte datainnsamlingen og analysen. Ethiske avveininger som våre egne roller som forskere i prosessen, og reliabilitet og validitet er blitt belyst til slutt i kapitlet.

I det neste kapittel kommer vi inn på analysen av empiri og de funn vi mener å ha gjort i undersøkelsen.

## 5 Empiri og analyse

Vårt utgangspunkt, da vi tok til på oppgaven, var en nysgjerrighet om det er mulig å finne måter å forbedre, øke eller gjenkjenne hva som kan fremme organisatorisk læring ved en virksomhet som TLU. Gjennom forskningsspørsmålene ser vi på enkeltdeler av datamaterialet som vi mener er med på å svare ut problemstillingen vår. Som grunnlag for analysen vil funnene fra intervjuene presenteres, og vi vil gi eksempler på hva respondentene svarer. Analysen omfatter våre hovedkategorier og oppsummering av funn knyttet til relevant teori. Før vi går i gang med kapittelet vil vi få vise refleksjonsnivået til våre respondenter med et sitat. Tidligere i besvarelsen har vi grundig presentert ulike perspektiv på forståelsen av begrepet kunnskap. Respondenten sier:

Ja altså kunnskap det kan jo være både den praksiserfaringen som en faktisk har med seg, og i alle fall i forhold til den arbeidsoppgavene og den oppfølgingen en skal ha på praksisfeltet så er jo den viktig, så er jo egen praksiserfaring hvis en kan kalle det for kunnskap, i tillegg så ligger jo en god del teoretisk ballast med og både i forhold til det som en har dratt med seg og har lest seg opp på gjennom yrket selv og likedan i forhold til det en har vært nødt til å lest seg opp på underveis i jobben som man er i, så det er jo både i forhold til praktiske ting og teoretiske ting.

Hvordan forstår våre respondenter begrepet kunnskap relatert til egen arbeidssituasjon? Vi valgte å formulere spørsmålet som: Hvordan vil du definere kunnskap i forhold til din egen arbeidssituasjon? Spørsmålet var åpent. Flere respondenter ville at vi skulle gjenta spørsmålet for å se om de hadde oppfattet det. I svaret ser vi at respondenten har forståelse av at kunnskapsbegrepet er komplekst og har med seg elementer fra praksis, erfaring og teori.

### 5.1 Kunnskapsdeling gjennom samarbeid

I vårt kategoriseringsarbeid kom vi fram til tre ulike hovedkategorier med flere underkategorier. Tabell nr. 11 kobler ulike kategorier med enheter. Slike tabeller er satt opp for alle tre hovedkategorier.

I den første hovedkategorien er det samarbeid vi har sett nærmere på. Underkategoriene er hvordan relasjoner er knyttet til samarbeid og hvordan ledelse er knyttet til samarbeid. Vi viser hvor mange av respondentene som omtaler ulike forhold innenfor temaet relasjoner. Ved å sette opp slike tabeller kan en få mer informasjon om fenomener, undersøkelsesenheter og konteksten data ble samlet inn i (Jacobsen, 2005, s. 200). Vi ser også etter om det er en substansiell sammenheng mellom kategorier slik at et forhold forklarer et annet, påvirker eller er årsaken til at noe annet oppstår.

Sitater blir mye brukt i analysen, fordi Jacobsen (2005) sier at sitater er for den kvalitative metoden hva tabeller er for den kvantitative (Jacobsen, 2005, s. 203). Med å vise fram kategoriseringen i metodekapitlet og resonnering i analysen mener vi å ha oppnådd systematikk i funn utledet av empirien og det styrker oppgavens reliabilitet.

Tabell 11 viser at det er koblinger mellom ulike kategorier og respondenter (enheter), hvor vi også har lagt inn pluss og minus der vi har tolket at respondenten enten hadde noe negativt eller noe positivt og si. Tabellen viser at respondentene kunne få både positiv og negativ, dette fordi i den ene konteksten kunne respondenten være positiv mens det i en annen kontekst kunne være negativ.

Kategori Samarbeid	Respondent nr.					
	1	2	3	4	5	6
Relasjoner	x (+) (-)		x (+) (-)	x (+) (-)		x (+) (-)
Ledelse	x (+) (-)	x (+)	x (-)	x (-)		x (+)

Tabell 11 Kobling av ulike kategorier og enheter, basert på (Jacobsen, 2005, s. 199).

### 5.1.1 Relasjoner

I kategorien relasjoner sier fire av seks respondenter noe om relasjoner i forhold til at samarbeid fører til eller ikke til kunnskapsdeling. To snakker ikke om at relasjoner er avhengig samarbeid i forbindelse med kunnskapsdeling. De er nyansatt i organisasjonen. I Filstad (2010) omtales at nyansatte gjerne er opptatt med posisjonering, sosial identitet og takle nye utfordringer. Uformelle læringsfellesskap er verktøy som gjør at nyansatte lettere finner sin identitet i virksomheten (s. 189). Det kan muligens være en forklaringskilde til at de ikke er opptatt av relasjoner, fordi de har mange andre utfordringer som nyansatt og er mer opptatt av uformelle læringsfellesskap.

Svarene fra respondentene i undersøkelsen forteller at de som har vært ansatt mer enn ett år, sier at samarbeid er avhengig av relasjoner. Samtidig som de uttrykker at relasjoner kan påvirke samarbeid både positivt og negativt. Dette gjelder både innen teamarbeid og

interaksjon på arbeidsplassen. Utsagn som viser at relasjoner har betydning både positivt og negativt for samarbeid sier;

Der går det litt på hvem du snakker med, vi er forskjellig og står på forskjellige steder. Så de som har litt av den samme erfaringsbakgrunnen som meg da, [...] vi treffer hverandre veldig godt på grunn av romslighet med hverandre og tør å eksponere tanker, ideer eller synspunkter. Vi får enten pisk tilbake eller støtte eller ja, du har en god meddebattant.

For min del i alle fall så har jeg vært litt avhengig av hvem som du jobber på team med. Det har vel kanskje noe med relasjonene å gjøre.

Tillit er mer utbredt ved de uformelle sosiale fellesskapene enn ved de formelle. Uformelle relasjoner baseres ofte på at personer som identifiserer seg med hverandre finner hverandre i uformelle fellesskap. I sitatet sier respondenten at: «og de som har litt av den samme erfaringsbakgrunnen som meg da». Respondenten forteller om å finne andre som er lik seg selv og som en kan diskutere faglige utfordringer med. Dette viser at respondentene har vennskapelig tillit og kompetansetillit til de medarbeiderne de har gode relasjoner til gjennom at de identifiserer seg med hverandre. Har du identifisert deg med noen, stoler du mer på dem og finner likhet mellom deg og de andre. «Derfor utvikles det lettere tillit i denne type relasjoner, sammen med kolleger vi har valgt å være i relasjon til» Filstad & Blåka, (2007) i (Filstad, 2010, s. 234). Slik omtaler en av respondentene uformell relasjoner:

Dørene er som regel åpne. Er de lukket er det noe spesielt, så det er ganske tydelig, er de åpne går det greit å komme inn og ha spørsmål, er de lukket har i hvert fall jeg tenkt at det egentlig ikke er så viktig at jeg tar opp det akkurat nå. Eller jeg kan vente til litt etterpå. Men er det viktig og jeg banker på og spør, så viser de ikke noe tegn på at jeg forstyrrer og at det ikke er greit. Det har jeg aldri fått.

I uformelle relasjoner er det villighet til å dele kunnskap. Spesielt basert på den type kunnskap som er utgangspunktet for gruppens felles foretakende og felles interesser. Det, og å vise vilje til å bruke fellesskapet som en kunnskapskilde, er det karakteristiske ved uformelle grupper (Filstad, 2010, ss. 234 – 235). Vi ser dette også som en prosess der de involverte aktivt utleder og konstruerer kunnskap sammen slik vi forstår det praksisbaserte perspektivet i Hislop (2013).

Utsagnet over tyder på at det er villighet til å dele kunnskap blant ansatte ved TLU. Deltakerne har tro på at de andre deltakerne både har evnen til å håndtere kunnskap som deles og at de er villige til å dele kunnskap med hverandre (ibid). Utsagnet støtter også denne teoretiske påstanden gjennom at det kan synes å være vilje til å bruke fellesskapet som en kunnskapskilde blant ansatte. Argyris og Schön modell 2 fremhever at hjelp og støtte

vil øke andres evne til refleksjon. En slik oppførsel fremmer læring og utvikling i organisasjonen (Rennemo, 2006). Pedler et al.'s (1991) lærende organisasjoner beskriver en modell for lærende organisasjon. Et av kjennetegnene er at mekanismer og medarbeiderrelasjoner oppmuntrer og støtter opp under egen utvikling.

En av respondentene omtaler at det ikke alltid er rom for kunnskapsdeling:

Men så er det andre som beskytter seg sjøl og er redd for å ta det opp fordi de føler at du prakker på dem noe mer enn å ha en slik erfaringsutveksling da.

Denne uttalelsen kan understøtte at det også er ansatte i virksomheten har en mer forsvarsskapende handlingsteori som Argyris og Schön modell 1. Den kan hindre testing i fellesskap av nye ideer og dermed lite av ny læring (Rennemo, 2006). Et annet utsagn støtter denne antakelsen:

Det er litt delt, det er avhengig av hvem en er på team med. Og så går det litt på hvor flink vi er til å spille på styrkene til hverandre.

Kommunikasjonsferdigheter er viktig å ha i samarbeid med andre. Dessuten kan det være enklere å dele eksplisitt kunnskap framfor taus kunnskap (Riege, 2005). «Å spille på styrkene til hverandre» er kanskje et uttrykk for at personen innehar taus kunnskap som kan deles. Kanskje er det ikke like enkelt å dele dette i teamarbeid. Aldersforskjell, forskjellige erfaringsnivå og kjønnsforskjeller som Riege (2005) påpeker er også individuelle barrierer som vi forstår utsagnet i lys av. Når det er god kombinasjon mellom aspekter av fysiske rom, virtuelle rom og mentale rom - *ba*, vil et slikt nettverk basert på interaksjonen som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre vil være en forutsetning for kunnskapsutvikling. En kan se for seg et slikt miljø som et sted - *ba* hvor kunnskap utveksles, skapes og brukes (von Krogh et al., 2001). Vi gjenkjenner at det gjennom relasjoner skapes mentale rom for kunnskapsdeling ved TLU.

### **5.1.2 Ledelse**

Den andre underkategorien knyttet til samarbeid er ledelse. Her ser vi på ledelse knyttet til hovedkategori samarbeid. Fem av respondentene snakker om ledelse i tilknytning til samarbeid. Her er det også positive og noe mer negative utsagn. Disse går på tvers av tidligere skillelinje mellom de med kort og lang erfaring fra virksomheten.

[...]Vi sitter ofte rundt det samme bordet som kaffen på morgenen, og det er ikke skummelt å banke på døra til noen av de (ledelsen) hvis det er noe



en vil si ifra eller lurer på. De er veldig på samme nivå. De er veldig mye tilstede sånn fysisk.

Utsagnet beskriver ledelsen og samarbeidet mellom ansatte og ledelsen. TLU er en forholdsvis oversiktlig organisasjon med kort avstand mellom ledelse og de ansatte. Riege (2005) viser til De Long and Fahey, (2000); Nonaka and Takeuchi, (1995); Probst et al., (2000) som sier at en åpen og fleksibel organisasjonskultur fremmer kunnskapsdeling. Organisasjonskartet til TLU viser en hierarkisk oppbygging. Likevel vil vi påstå at den daglige organiseringen er preget av korte linjer, nærhet og en flat struktur. En hierarkisk organisasjonsstruktur hindrer eller sinker kunnskapsdeling, hevder Riege (2005). Pedler et al. (1991) som omtalt i Filstad (2010) beskriver at når organisasjonsstrukturen muliggjør læring er det et kjennetegn på en lærende organisasjon.

Filstad (2010), understreker at for å sikre læring og kunnskapsdeling må en utvikle relasjoner og ulike systemer, dette er en leders ansvar. Utsagnet «vi sitter ofte rundt samme bordet», viser at det er vilje og forståelse for at en må utvikle relasjoner blant ledelsen. Størrelsen på virksomheten og kultur blir trukket fram som viktige faktorer for å sikre læring og kunnskapsdeling.

Flere av respondentene har beskrevet hvordan de selv tilrettelegger egen arbeidsdag og er tilfreds med ordningen. Det illustrerer utsagnet under;

de legger jo til rette en kan kalle det formelle og uformelle måter å jobbe på, altså møtevirksomheter. Jeg mener at de legger det til rette ut i fra at du får organisert den praktiske arbeidsdagen din selv også. Da har du muligheten til å sette av tid, til å både ha den formelle og uformelle praten kollegaene imellom.

Respondentene gjenkjenner det også som en måte ledelsen tilrettelegger for samarbeid, og utvikler systemer gjennom at både formelle og uformelle prat (møter) kan prioriteres i en hektisk hverdag. Kunnskapshjelpende kontekst omtales av von Krogh et al. (2001) som *ba*. En av kunnskapshjelperne er å få i gang samtaler. Av respondentenes utsagn ser vi at ledelsen tilrettelegger for slike samtaler. Og vi må da anta at slike samtaler er ønsket av ledelsen.

Vi gjenkjenner også at ledelsen synes å ha et prosessuelt syn på kunnskap som anerkjenner både eksplisitt og taus kunnskap. Gotvassli (2011) viser til Blackler (1995) som sier at relasjoner, samspill, og oppfatning om kunnskap baseres like mye på sosiokulturelle prosesser som handling og praksis, som individuelle kognitive prosesser og er også noe vi finner i empirien.

Vi har påpekt at det også er kritiske uttalelser knyttet til ledelse og samarbeid. Det går på tilretteleggelse av bl. a mer formelle samarbeidsformer som onsdagsmøtene.

Respondentene uttrykker bl.a.;

Da må det settes av fagdager som vi har møteplikt på. Rett og slett det må litt hardere lut til enn at "nå er det møte.

Sette av mer dager og tid, styrt. Prioritere tidspunkter, møter og møteplasser. Det må gjøres mer.

Blant annet masterutdanningen som gjør at i det i perioder blir økt belastning på dem som på en måte er igjen [...] Det er vel en ting i forhold til det med hva ledelsen kanskje kunne gjort i forhold til å ha lagt enda bedre til rette for kunnskapsdeling.

Det pekes her på koordineringsutfordringer i forbindelse med formelle møter, styre tidspunkter og møteplasser i forbindelse med ledelse. Etterutdanning nevnes også som en faktor som påvirker samarbeid, og slik vil det indirekte kunne påvirke kunnskapsdeling.

Flere respondenter påpeker at de ønsker mer struktur, møteplikt og at ledelsen tar mer styring. Et onsdagsmøte foregår slik at alle møtes, og er en mulighet for at de enkelte ansatte møtes og kan interagere. Vi vil argumenter for at fellesmøtene er tilsvarende von Krogh et al. (2001) sin dialog eller kollektive interaksjon. Det er her samtale gjennom felles språk utspiller seg, og omdanning av taus kunnskap til eksplisitt. Det omtales også som en kunnskapshjelpende kontekst. Vi mener å gjenkjenne at onsdagsmøte har en slik funksjon ved TLU. Og at det er derfor flere respondenter som er kritisk til at det er felles møter som blir valgt bort av kollegene. Dette kan være et uttrykk for økende koordineringsutfordringer av formelle møter og etterutdanning krever mer styring av ledelsen. Eller at det er blitt mer kompleksitet med flere oppgaver og kolleger på arbeidsplassen.

Riege (2005) sier at små og mellomstore bedrifter ikke alltid klarer å utnytte fordelene ved å ha god informasjonsflyt og dermed kunnskapsdeling. I tilfeller vil virksomheten bli mer opptatt av daglig drift for å løse oppgavene sine. Vi viser med et eksempel fra en av våre respondenter;

Men den kunnskapsdelingen vi kunne fått satt på papiret og solgt noen bøker videre. Det er det for liten tid til, det er for mye produksjon.

Utsagnet kan tyde på at det er tilfellet for TLU at man i den perioden vi var inne i virksomheten var fokus på daglig drift, enn kunnskapsdeling.

### 5.1.3 Oppsummering

Det synes å være vilje til å dele kunnskap og det synes å være vilje til å bruke fellesskapet som en kunnskapskilde blant ansatte. Det synes som det er prosesser ved TLU der de involverte aktivt utleder og konstruerer kunnskap sammen. Det er mekanismer som kan hindre eller svekke kunnskapsdeling blant ansatte, og en må derfor jobbe aktivt med å utvikle gode relasjoner som fremmer den ønskede delingen. Av uttalelsene vi har hentet fra vår empiri og teori drar vi den konklusjonen at samarbeid er avhengig av at det utvikles gode relasjoner blant ansatte i bedriften.

Nærhet også mellom ledelse og ansatte synes å påvirke relasjoner ved TLU.

Respondentene beskriver også at ledelsen tilrettelegger for en kunnskapshjelpende kontekst *ba*. Det skjer gjennom formelle og uformelle samtaler mellom kolleger. Et relasjonelt syn på kunnskap, som vi mener å ha funnet at ledelsen har, understøtter også dette.

Flere ansatte, med flere oppgaver og mer kompleksitet ser også ut til å påvirke forhold mellom ledelse og ansatte. Årsaken er at det ønskes mer formell styring og en byråkratisering for at fellesmøter skal fungere også som kunnskapshjelpende kontekst.

- Samarbeid synes å være avhengig av gode relasjoner.
- Tillit synes å være avgjørende for samarbeid mellom kolleger og ledelse
- Ledelse og fysisk nærhet til ledelsen synes å påvirke samarbeidet mellom ledelsen og ansatte positivt.
- Ledelsens tilretteleggelse for formelle og uformelle måter ser ut til å fremme samarbeid og kunnskapsdeling
- Koordineringsutfordringer med formelle møter kan kreve mer byråkratisering og en sterkere styring fra ledelsen.

## 5.2 Arena for kunnskapsdeling

Den neste hovedkategorien er arena for kunnskapsdeling. Her har vi funnet seks ulike underkategorier. Tabellen kobler ulike kategorier med enheter. I tabell 12 viser vi hvor mange respondenter som faller inn under en eller flere underkategorier. Underkategoriene har vi delt inn i uformelle møter, formelle møter, mentorordning, fysiske omgivelser, teknologi og tid og rom.

Kategori Arena	Respondent nr.					
	1	2	3	4	5	6
Uformelle møter	x (+) (-)	x	x (+)	x (+) (-)	x (+)	x (+)
Formelle møter	x (+)	x (+)	x (+) (-)	x (+) (-)	x (+)	x (+) (-)
Mentorordning	x (+)	x (+)	x	x (-)	x (+)	x
Fysiske omgivelser	x (+)	x (+)	x	x (+)	x (+)	
Teknologi	x (-)	x (+)	x (+)	x (-)	x (+)	x
Tid og rom	x (-)		x (-)	x	x (+)	x (-)

Tabell 12 Kobling av ulike enheter til kategorier under arena

### 5.2.1 Uformelle møter

Vi har allerede omtalt uformelle møter og hvordan de ser ut til både å være ønsket av ledelse og ansatte og hvordan de er med på å bygge gode relasjoner mellom ansatte. Men vi vil hevde at uformelle møter også er en arena for kunnskapsutvikling. Utsagnet illustrerer dette;

I tillegg hvis det er uformelt [...] det er bare å banke på, så det er alltid åpen dør og har de tid så. Men trenger jo ikke være alltid, da blir en enig om en tid så får en ta den uformelle praten. Så jeg føler både den, kall det den formelle siden blir veldig greit ivaretatt og ikke minst på den uformelle siden. Så det ligger til rette for kunnskapsdeling.

I vår undersøkelse snakket alle respondentene om de uformelle møtene. De aller fleste omtaler dette som positivt og som en del av kunnskapsdeling i organisasjonen. Vi har ikke stilt direkte spørsmål om uformelle møter. Men i et av spørsmålene har vi listet det opp som en mulig arena for å dele kunnskap og erfaring. Kaffepauser, lunsj, røykepause, prat på gangen, prat over morgenkaffe. Alle eksemplene er situasjoner respondenten forteller at de snakker med andre kolleger;

Men vi deler fryktelig mye i kaffepauser, lunsj, uoffisielle eller offisielle møter og diskuterer den kunnskapen vi har om for eksempel arbeidskrav som studentene skriver. Om hvordan det bør være og hvordan de bruker kunnskapen sin. Så bevisst og ubevisst så jobbes det mye, men slik må det nesten være når du utdanner lærere, du har ikke noe valg. Vi kan ikke utdanne lærer uten kunnskap.

Filstad (2010) hevder en virksomhet må tilrettelegge for gode læringsarena på arbeidsplassen for å få til læring. Ikke bare er det viktig å få tilgang til nødvendige kunnskapskilder. Like viktig er det å få tilgang på sine kolleger som fungerer som kunnskapskilder. Vi ser å ha funnet at det i TLU er god tilgang til kolleger som kunnskapskilder Filstad (2010). En respondent formulerte seg slik;

Nei, det er på en måte basert på å møtes ute på terrassen. Sjøl om vi sluttet å røyke så ble det til at vi fortsatte med dette å gå ut på terrassen. Og der pratet vi mye [...].

von Krogh et al. (2001) sier *ba* er mer enn fysisk sted. Det er kombinasjon av både virtuelle, fysiske og mentale rom med felles opplevelser, tanker og følelser. En av våre respondenter svarte slik på spørsmål om lokaliteter og plassering/organisering har betydning for å dele kunnskap. Vi mener at de uformelle møtene er en del av et slikt "rom" og er basert på den interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre (2001, s. 67). Gjennom kommunikasjon, diskusjon, meningsutveksling og samtaler skjer uformell læring på uformelle møteplasser. Interaksjonen foregår like godt i et formelt møte eller i en prat over en pils etter jobb. Filstad (2010:130) henviser til en undersøkelse der nyutdannede er spurt hvilke læringsarena de foretrekker. Flertallet foretrekker uformelle læringsarena og synes formelle og uformelle er like viktige. I undersøkelsen uttaler våre respondenter med kort tid i organisasjonen at de foretrekker uformelle møter.

Men kan også disse uformelle møtene undergrave andre formelle arenaer? Vi illustrerer med et av utsagnene;

Jeg tror det er litt for vanskelig å gjøre det, eller kanskje litt for lett å prate om det i gangen isteden eller prate om det inne på ett kontor isteden. Sånn at det gjør det kanskje istedenfor at en kanskje går inn og forbereder seg og få rutiner på en del ting som er rutiner og som absolutt kunne ligge i en sånn base.

Dette utsagnet er fra en av respondentene og uttrykt i sammenheng med spørsmål om teknologi. Vi må derfor ta et forbehold om at det kan være et utsagn som ikke er gyldig for de andre respondentene, fordi de ikke har uttrykt dette. Noen av respondentene har sagt at de ikke har prioritert opplæring på ulike datasystem, men heller satset på å spørre noen i en mer uformell sammenheng. Disse utsagnene kan også støtte vår tolkning om at uformelle

arenaer kan oppleves å være med på å undergrave heller enn understøtte andre arenaer ved kunnskapsdeling.

### 5.2.2 Formelle møter

I undersøkelsen har vi også spurt om det vi kaller formelle møter er en del av arenaene for kunnskapsdeling i organisasjonen. Alle respondentene i undersøkelsen omtaler formelle møter og særlig onsdagsmøtene. I deres terminologi er formelle møter fagmøter, personalsamling og teammøter. I forbindelse med spørsmålene om formelle møter kom det fram at respondentene finner igjen at det foregår kunnskapsdeling, men også logistikk og løsning av hverdagsproblematikk.

Utfordringene er når kollegiet ikke greier å samles i felles møtetid og få gjort avklaringer.

Vi har faste fagmøter, så den største utfordringa der er at vi er jo som regel på forskjellige oppdrag, og derfor ikke tilstede alle sammen, vi er nesten aldri tilstede alle sammen. Og derfor blir det vanskelig å få tatt avgjørelsene kort og greit [...]

Jeg kan jo begynne med fagdager det kunne enn jo sett at det kunne vært satt av mere tid til, men samtidig det er der, og det er en veldig klar plan og strategi på det når det først er satt av fagdager, det å sette av fagsamlinger så sånn sett så legger jo arbeidsplassen opp til.

I Irgens femtrinnsmodell (2007) der filter tre omtaler kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse omtales den enkeltes evne til å argumentere for sine synspunkter, overbevise sine kollegaer og få aksept på å prøve ut ideene i praksis å være viktig. Vi kan tolke at de formelle møtene ved TLU's legger til rette for at kunnskapsutvikling omdannes til kunnskapsanvendelse. Er det en årsak til at det argumenteres for møteplikt og hvorfor flere respondenter ønsker mer styring av ledelsen? Riege (2005) påpeker at mangel på ledelse og lederskap kan minske delingspraksisen i en virksomhet. Flere respondenter påpeker utfordringer med å samle alle i fellesmøter, og unngå at de blir benyttet til å løse logistikk- og hverdagsproblematikk. Her påpekes at innholdet i møtene ikke oppfattes å bidra til kunnskapsdeling, men heller løse praktiske hverdagsutfordringer. En av respondenten sier;

Det er satt av fagdager, men kanskje litt mye til logistikk og litt for lite kunnskapsdeling. Hvem gjør hva nå istedenfor å dele det vi kan. Men vi har også hatt samling hvor hele personalet har vært med. I Åre der var det kunnskapsdeling i de møtene vi har.

I *ba* er det fire typer interaksjon. En av dem er kollektiv interaksjon der dialogen eller samtalen skal utforme konsepter for så å kodifisere kunnskap inn i eksplisitte former som igjen bidrar til en kunnskapshjelpende kontekst (von Krogh et al., 2001).

Men vi har jo også den biten der i felles fora i fagmøter. Men det går på organisatorisk tilrettelegging mer sånn hverdagsproblematikk knyttet til fag. Eksempelvis kunne jeg tenke meg at vi tok for oss hele lærerplanen hvor vi i ulike grupper drøftet ulike deler og så ble man slik sånn mere normer inn imot en absolutt forståelse og fortolkning. For klart at man tolker lærerplanen og den tolkes på ulikt vis. Noe kan oppleves rigid og noe mer fleksibelt.

Von Krogh et al., (2001 s. 151) omtaler at samtaler kan brukes aktivt for kunnskapsutvikling med formål både å bekrefte kunnskap og utvikle kunnskap. Våre respondenter uttrykker at de vil drøfte og snakke om ulike tema. Det er blant annet gjennom felles møter i ulike former de tror denne formen for interaksjon vil utvikle bedre praksiser til beste for studentene slik det uttrykkes i utsagnet over. Å få i gang samtalen er kunnskapshjelper nr. 2. Denne påvirker ikke bare utvekslingen av taus kunnskap, den påvirker også alle de andre fasene (de fem stegene) i kunnskapsutviklingsprosessen (von Krogh et al., 2001 s. 149). Samtalene ved TLU skjer også i de formelle møtene og våre respondenter etterlyser bedre form på møtene for å sikre god kunnskapsdeling innad i kollegiet. En av respondentene uttrykker det slik;

Men det som kunne ha vært gjort, sånn helt konkret, det er at man hadde ett opplegg og ett skriv, og da er det ikke bare for de nyansatte men ei kunnskapsdeling for hele gjengen sånn at vi har hatt ett dokument som vi kunne gått inn i og funnet de forskjellige bitene. Og så er det selvfølgelig at da blir massevis av tolkninger av et slikt dokument, så da er det noe som må gjennomarbeides.

Å utvikle gode prosedyrer kan kanskje avhjelpe utfordringene med at hverdagsproblematikk får for stor plass i de formelle møtene. Samtidig hindrer prosedyrer tverrfaglig samarbeid og utvikling av ny kunnskap (von Krogh et al., 2001). Å la arbeidsoppgaver bli rutinepreget har sin pris, og kanskje er ikke TLU tjente med å løse utfordringen på denne måten.

### **5.2.3 Mentorordning**

Vi har i teorikapitlet skrevet at en mentorordning vil understøtte alle omsorgens dimensjoner. Omsorg handler om tillit som er fundamentet for omsorg, og tillit er en forutsetning for kunnskapsdeling. Da en av respondentene fikk spørsmål om hvordan arbeidsplassen tilrettelegger for deling av erfaring og kunnskap gjennom mentorordning, fikk vi dette svaret;

Den er helt nydelig synes jeg. Det er fortsatt veldig til hjelp, er noe jeg lurer på er det alltid bare å stikke innom, alltid åpen dør. Det gjelder forresten alle andre også, er ikke han inne på kontoret så har alle andre sagt at det er bare å komme innom så jeg tror jeg har banket på hver ei dør her jeg tror jeg. Aldri fått noe nei eller har sagt at de ikke har tid, men det er også greit å ha en mentor. Synes det er veldig grei ordning, veldig bra.

Caseorganisasjonen har et system for mentorordning. De som er ansatt de senere årene har en mentor. Likevel svarer to av respondentene som er ansatt i samme tidsperiode ulikt. En respondent oppgir at det ikke fantes mentorordning før i 2009. Det synes å være liten kjennskap i kollegiet til hva ordningen inneholder. Kanskje er årsaken at de fleste vi intervjuet ikke hadde hatt eller vært mentor selv. I intervjuene fulgte vi ikke opp og fikk mer opplysninger om ordningen slik den fungerer. Men vi merker oss at det er delte meninger innad blant respondentene om ordningen. Utsagnet under illustrerer dette;

Mentor er personavhengig. Hva en føler en trygghet med. Det er klart, det har de tilrettelagt for at de som kommer inn hit nå har en mentor. For meg fungerte det ikke, så enkelt var det.

Filstad (2010) viser til Allen, Jimmieson, Bordia and Irmer (2007) som sier at tillit er en forutsetning for kunnskapsdeling, og som skal sikre og utvikle kunnskap og samarbeid. Newel og Fischer's (2009) gjengitt i Filstad (2010) tre typer av tillit kan tenkes å kunne belyse ulikheten i respondentenes svar. Vennskapelig tillit er en prosess som utvikles over tid. Respondentens utsagn kan tyde på at trygghet ikke var tilstede mellom partene. En mentorordning er gjerne tidsavgrenset og det gir kanskje ikke rom for å bygge opp denne type tillit over nok tid. Kompetansetillit knyttes til individet og er også en skjør form for tillit. Vi kan argumentere med at alle som blir ansatt i TLU er ansatt på bakgrunn av ønsket fagkompetanse. Bransjen er liten og oversiktlig, og alle kjenner alle. Dermed har en allerede opparbeidet en kompetansetillit i form at man kjenner hverandres utdanning og kompetanse. Likevel kan det oppstå et tillitsbrudd om den ene ikke synes kollegaen er dyktig nok på kompetanse, forpliktelse eller det sosiale. Den tredje formen for tillit er en forpliktelsestillit som er basert på en kontraktmessig avtale. En mentorordning er en slags kontrakt der tillit og forpliktelse er knyttet til relasjonen mellom de som er involvert. Alle former for tillit er involvert i mentorordningen og utsagnene så langt understreker at tillit er personavhengig og dermed relasjonsavhengig. Gjennom teori og empiriske undersøkelser argumenteres det sterkt for at mentorsystem vil understøtte omsorg og sterk læringskultur som er grunnleggende for kunnskapsutvikling. De som argumenterer for dette er Boam og Sparrow, 1992, Filstad, 2010, von Krogh et al., 2001.

Jeg har vært mentor og synes det er en allright løsning. Det krever at du følger opp og bryr deg [...] Det har gitt han som det gjaldt en allright start, jeg har fått et godt forhold til en ny kollega og opplever at vi har mange gode samtaler også i ettertid.

Vi sammenligner mentorordning med sosialiseringsrommet i *ba*. Det er en individuell interaksjon hvor deling av taus kunnskap skjer mellom enkeltpersoner. von Krogh et al. (2001). Utsagnet over viser hva vedkommende mente en mentor skulle være, og slik h\*n



prøvde å løse oppgaven. Der den gode samtalen står i fokus, mellom to personer og der mentoren bryr seg om sin lærling. Et annet utsagn som omtalte mentorordningen er;

[...] følte jo litt på det selv når jeg begynte den gangen at en var jo på en måte veldig prisgitt hvem man havnet på team sammen med fikk jeg følelse av. Jeg var jo kanskje heldig som havnet på team der de tok på seg litt av den mentorordningen selv uten at det var noe organisert, det var bare å spørre å du fikk hjelp, tips og råd. Så den biten er nok bedre ivaretatt nå slik det virker på meg nå, enn det var for fem, seks års siden.

Utsagnene forteller oss at det er skjøre former for tillit mellom de involverte i en mentorordning. Det krever mye av begge parter, og av selve ordningen. Vi tror det er rom for forbedringer av ordningen innenfor TLU. Filstad, (2010), hevder et grep for å utvikle en sterk læringskultur er å etablere og formalisere fadder og mentorordninger.

#### **5.2.4 Fysiske omgivelser**

I intervjuguiden stilte vi spørsmål om arenaer for kunnskapsdeling der vi blant annet definerte fysiske omgivelser som en mulig arena. Åpent landskap, atskilte kontor, møterom ble brukt for å eksemplifisere og snevre inn spørsmålet om fysiske omgivelser. Men vi stilte ikke spesifikt spørsmål hvor dette skjedde ved TLU. Derfor mener vi svarene har relevans i undersøkelsen. Utsagn fra respondentene var;

I forhold til å dele kunnskap tror jeg det er veldig bra, til å ha cellekontor som vi har, for da kan vi gå inn til den vi har lyst til [...]

Nå er jeg plassert helt i den enden her jeg da, så jeg har sånn ca. lengst vei til pauserommet. Så for mitt vedkommende springer jeg ofte dit for der er det alltid en eller annen som står ute i området [...]

Gang, pauserom, spiserom, røykepauser, altan og dobbeltkontor er arenaer respondentene forteller fungerer som uformelle møteplasser i løpet av arbeidsdagen. Alle respondentene unntatt en, kommer inn på de fysiske omgivelsene sine når de omtaler samarbeid, ulike typer møter eller samtaler. Respondentene er udelt positive i sine omtaler av fysiske rammer som de har i arbeidsdagen sin. Som en av respondentene sier;

Det å ha kontor med mulighet til fellesareal er perfekt!

Spesielt de med mindre erfaring uttaler at å kunne dele kontor med kollega slik at de har lett tilgang til sine kolleger oppfattes som en kunnskapsarena.

Jeg har hatt veldig mye nyttig ut av det, jeg sitter på et dobbeltkontor. Jeg synes at så langt har det ene og alene vært positivt. Det kan jo hende at det er avhengig av hvem du sitter sammen med, og der kommer jo den

uformelle samtalen inn. Og det er klart at er det noe du lurer på så spør du jo den du sitter på kontor med først før du eventuelt går videre.

En sterk læringskultur preges av at eksisterende læringsarenaer finnes og er identifisert i organisasjonen og av dens medarbeidere Filstad (2010). Ved TLU ser det ut som de fysiske omgivelsene er godt tilrettelagt med infrastruktur som generer gode læringsarenaer. Både kontorlokaler og fellesarealer omtales som kunnskapsfremmende av respondentene. Nærhet mellom kolleger kontorplassering og åpne landskap er også elementer som kan bygge en sterk læringskultur Filstad (2010). Det understrekes også at mangel på tilrettelagte formelle og uformelle møteplasser for å dele, reflektere over og utvikle ny kunnskap er barrierer som kan oppstå i organisasjoner Riege (2005). Å tilegne seg handlingskapasitet er også en viktig faktor i læringsprosessen Shuell i Irgens (2007). De fysiske omgivelsene ved TLU synes å fremme kunnskapsdeling ved TLU.

### 5.2.5 Teknologi

Vi har også spurt om teknologiske hjelpemidler er en arena for kunnskapsdeling. Vi forstår her teknologi som IKT. von Krogh et al. (2001) sier interaksjon mellom personer kan like godt skje på internett gjennom den interaksjonen som foregår.

Ja, det er prøvd i mange år her, å ha en egen side på Fronter til kunnskapsdeling. Tror sist jeg var inne på den siden, var denne uka, det siste innlegget var fra 2013, så det mediet der fungerer ikke. **Hva tenker du om det?** For studenter vil det fungere, men vi har egne sider som er lukket for oss ansatte som vi kunne tatt tak i og gjort noe mere med. **Hva er årsaken, er det tekniske nivået til ansatte for lav og for vanskelig å forholde seg til, eller er det andre ting?** Jeg tror det er litt for vanskelig å gjøre det, eller kanskje litt for lettvent å prate om det i gangen isteden eller prate om det inne på ett kontor isteden. Sånn at det gjør det kanskje istedenfor at en kanskje går inn og forbereder seg og få rutiner på en del ting som er rutiner og som absolutt kunne ligge i en sånn base.

Respondenten omtaler intranettet som er ett av stedene for kunnskapsdeling. Han identifiserer noen arbeidsoppgaver kunne vært rutiner og lagt på intranettet. Slik kan en unngå at utfordringer med å løse hverdagsproblematikk fortrenger kunnskapsdeling i denne eller andre arenaer. Prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser er en måte å ta vare på kunnskapen uten å involvere enkeltpersoner Irgens (2007, s.56). Slik kan læringen i organisasjonen bli organisatorisk kunnskap (Irgens, 2011, s.115).

Kanskje har kunnskap på intranett en problemløsende funksjon framfor å være et delingsverktøy (Westeren, 2013). Vi spør oss: Er det stort sprik mellom oppgaver som skal løses og hvordan kunnskap en kan oppbevare på et intranett? Kompleksiteten i arbeidsoppgavene ved TLU er etter vårt skjønnsforholdsvis høy. Vil derfor kunnskap som

ligger på intranett, tilsvarer det Gottschalk (2004) omtaler som data og etter lesing og fortolket blitt til informasjon for respondenten?

Vi vil at leseren blir med oss et skritt tilbake i oppgaven der respondentene svarte på hva kunnskap var for dem. Flere ga et svar som inneholdt at kunnskap både bestod av en praksiserfaring og en teoretisk ballast. Vi tolker det som det data som ligger lagret på intranettet ikke oppleves som god nok beskrivelser når en skal løse komplekse praksisoppgaver. I det praksisbaserte kunnskapssynet er taus og eksplisitt kunnskap en helhet som ikke enkelt kan skilles i to. Ren eksplisitt kunnskap kan ikke eksistere fordi den alltid vil ha en dimensjon av taus kunnskap i seg (Hislop, 2009, s. 36). Og det påpekes at kunnskap og kunnskapsutvikling baseres like mye på ulike sosio-kulturelle prosesser som handling og praksis, som individuelle kognitive prosesser (Gotvassli 2011).

Våre respondenter har også ulike kontekster de opererer i - noen har lang erfaring andre har kortere. Hvordan de bruker teknologien og hva de ønsker å finne kan derfor også være ulikt. Alt som ligger lagret teknologisk er også klart eksplisitt kunnskap. Vi vil senere i oppgaven gjenkjenne det vi definerer som taus kunnskap som omtales av respondentene og brukes i daglige praksisoppgaver. En årsaksforklaring til skepsis mot og av at teknologiske løsninger har sine begrensninger, kan ligge her. En respondent uttaler også;

Jeg er såpass gammel at jeg foretrekker face to face. Mulig det sier mer om meg enn om mediet, men jeg er såpass oppdatert på det datatekniske at jeg har ikke problem med å ta til meg det jeg trenger.

I *ba* omtales at i sosialiseringsrommet kjennetegnes kunnskap ved at den foregår ansikt til ansikt. Sosialisering skjer på flere måter gjennom kroppsspråk von Krogh et al. (2001). Vi ser at respondenten omtaler læringen som bedre face to face selv om vedkommende godt behersker teknologiske hjelpemidler. Det virker som et aktivt valg. Taus kunnskap har vi omtalt i teorikapitlet. Det er ulike oppfatninger av hvordan en skal forstå begrepet. Vi skal ikke inn i en diskusjon om hvordan en skal forstå taus kunnskap. Vi støtter oss på Polanyi (1966) hvor taus og eksplisitt kunnskap er en del av et hele og for å dele og utvikle kunnskap skjer det gjennom sosial interaksjon.

[...] jeg liker best å treffe folk da, hvis en ser her på huset, så jeg oppsøker heller istedenfor å bruke, jeg føler at en kan få mere ut av det heller å gå i 30 sekunder og få den samtalen istedenfor å drive å veksle, men samtidig ligger jo fronter rommet der, der ligger jo veldig mye der, men jeg har vel ikke vært så bevisst på å søke informasjon og kunnskapen som kan ligge der jeg går mer på den fagperson eller faggruppen. Jeg kan vel gått bli flinkere til å bruke de verktøyene som ligger her eller er her.

I det praktisk-baserte perspektivet beskriver Hislop (2011) at om kunnskap kodifiseres og lagres gir det ikke brukbar kunnskap, fordi den tause delen av kunnskapsprosessen lar seg ikke lagre og kodifisere. Sender-mottaker modellen er heller ikke tilstrekkelig for kunnskapsutvikling, i dette perspektivet. Kunnskapsoverføring involverer to eller flere personer som samhandler og konstruerer mening i en interaksjonsprosess. Kommunikasjons-prosessen er åpen, rik og meningsfull. I dette perspektivet er det to måter teknologi kan bidra til kunnskapsdeling i organisasjoner; å lage ekspertkart/kunnskapsbaser over kunnskapsområder den enkelte har som andre kan slå opp for å finne hvem som har relevant kunnskap om et område. Det andre er at teknologi (IKT) er et verktøy for å fremme informasjonsrikhet i ulike former og legge til rette for samarbeid mellom personer som sitter fysisk atskilt (Ellingsen og Leangen, 2014). En modell for lærende organisasjoner er vist tidligere og viser til Pedler et al. (1991) i Filstad (2010). Her trekkes fram at bruk av teknologi for kunnskapsdeling og felles bevissthet om kunnskapsdeling blant de ansatte i organisasjonen, er et av kjennetegnene på en lærende organisasjon.

#### **5.2.6 Tid og rom for å dele**

Det første som slo oss da vi satt med de første kategoriseringsforsøkene var at "alle" snakket om tid i mange ulike sammenhenger. Vi har derfor valgt å kategorisere tid og rom som en arena for kunnskapsutvikling.

Mange av respondentene omtalte tid i negativ betydning og noe som det var for lite av. De ser det som en utfordring at det er for lite og at både overskudd og muligheter blir begrenset. Arbeidspress, produksjon framfor kunnskapsutvikling er omtalt som en konsekvens av mangel på tid. En respondent uttrykker seg slik;

Arbeidspresset i perioder, ikke på det jevne, men i perioder. Der at du blir så konsentrert på arbeidsoppgavene at du på en måte går mer inn i deg selv som gjør at du kanskje ikke får det overskuddet til kunnskapsdeling og i så måte føler en kanskje at det litt med at en får litt erfaring så blir en pålagt andre typer arbeidsoppgaver og mer arbeidsoppgaver som gjør at det i perioder at en går mer inn i seg selv å faktisk har mer fokus på de en skal gjøre.

Utsagnet beskriver en dualitet mellom individuelt arbeid og kollektivt og mellom drift og utvikling. Modellen Utviklingshjul for en god skole, viser hvordan det må være rom for ulike typer aktivitet innenfor en arbeidsdag. Poenget er at det er et hjul som både skal sikre rom både for arbeid og for utvikling og at dette ikke skal stoppe opp. Irgens (2009) understreker at det er en ledelsesoppgave å tilrettelegge og følge opp at medarbeiderne kan forholde seg

til alle fire rom. En respondent uttrykker seg positivt i forhold til tid i forbindelse med tilrettelegging fra ledelsen;

Den er god den altså. Det blir lagt opp til forskjellige møter, både sånne fysiske møter og Lync. Og en blir oppfordret til å være med på det en har tid til, og lyst til. Så jeg synes at tilrettelegginga er god her ja, det spørs bare hva en setter av tid til selv.

En respondent er positiv og uttrykker at det er nok tid i løpet av en arbeidsdag til ulike arbeidsoppgaver. Kanskje er forklaringen at nyansatte, respondenten er nyansatt, ofte er fokusert på rom 1 i utviklingshjulet for en god skole. Gjennom timeplanlegging er det ofte godt tilrettelagt for tid i rom 1, Irgens (2010). Dermed oppleves det som god nok tid for individuelle driftsoppgaver. Vi ser det kan være en årsaksforklaring med hvorfor noen få uttrykker seg positivt i tidssammenheng. Andre uttaler seg slik om tid;

Rammefaktoren tid er alltid at man har så mange oppdrag. En får ikke tid til å snakke med, diskutere, jobb med. Kunne tenkt meg å skrive en artikkel med en kollega, vi snakket om det seinest i går om å skrive om det vi underviser i. Men den kunnskapsdelingen vi kunne fått satt på papiret og solgt noen bøker videre. Det er det for liten tid til, det er for mye produksjon. Så det kunne jeg tenkt meg å hatt mer tid til.

Senge (1990) gjengitt i Filstad (2010) mener en først kan omtale en organisasjon som en lærende organisasjoner når de som jobber der gjennom kontinuerlig stimulanse ser på de andre deltakerne som proaktive deltakere som vil skape sin egen virkelighet, og som har den nødvendige forståelsen av nåtiden til å skape fremtiden (Filstad, 2010, s. 46). Så vi tolker utsagnet i lys av teorien og ser at det er en vilje til å utvikle ny kunnskap ved TLU.

Er det noe du opplever som krevende / til hinder for kunnskapsdeling? [...] det eneste er tid og rom. Rom altså arenaer der det er høvelig å gjøre det. Men flere tidsfaktoren er den viktigste biten.

Flere respondenter har uttalt at tid oppfattes som en barriere for kunnskapsdeling;

[...] rommet er det nok, men jeg er ikke så sikker på at vi bruker det for å si det sånn. [...] Og i det så kan en si at det ikke er mangle på vilje, men i dagen så er på en måte løpet satt og såpass krevende at det er veldig kort tid du kan være i rommet der altså, der blir mer sånn over frokostbordet eller at man stikker inn på kontoret til en kollega og prater litt. Men det blir gjerne de samme og de som står deg nærmest da i teamet, men tror nok det skulle vært mer sånn ja sånn på bedriften da sånn helhetlig kunnskapsdeling da på fagnivå.

Er vi på bygget og tilgjengelig så er vi på møtene, så det er fordi vi er på andre oppdrag, studier eller noe sånt som gjør at det er vanskelig å få samlet alle sammen

Tidsaspektet opptrer også som et hinder til å bruke kunnskapsarenaene som finnes ved TLU. Uttalelsene til respondentene forteller om formelle møter, uformelle møter eller tilgang til sine kolleger. Respondentene omtaler at disse fungerer som barrierer for aktiviteter som kan lede til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Det kan være et uttrykk for at uformell og formell læring ikke er integrert godt nok i organisasjonen. Å anerkjenne og støtte opp under uformell læring og tilrettelegge for formell læring slik det allerede gjøres, må bibeholdes. Det er et forhold som er avgjørende for utvikling av en sterk læringskultur (Filstad, 2010). Tid kreves og det må være tilstrekkelige ressurser tilgjengelig. For at en skal oppnå en sterk læringskultur eller en lærende organisasjon må det forankres i ønsker fra alle ansatte om å få dette til, samt at organisasjonen har kontinuerlig nødvendig fokus på læring og kunnskapsutvikling. Dette innebærer forankring i ledelsen på alle nivåer innenfor organisasjonen. Kanskje er ikke tid anerkjent som en læringsarena og en må derfor definere denne formen for arena i organisasjonen. Samtidig må det etableres og utvikles gode læringsarenaer som gir tilgang til kunnskap og etablert praksis for kunnskapsdeling mellom kolleger (ibid).

### **5.2.7 Oppsummering**

Uformelle møter er arenaer der respondentene får tilgang på ressurser men også sine kolleger som ressurs. Likevel ser vi en tendens til at denne arenaen kanskje undergraver heller enn støtter andre typer arenaer. Det er noe som krever mer empiri for at vi kan hevde at dette skjer ved TLU.

I formelle møter etterlyser respondentene endret form og møteplikt på møtene for å sikre god kunnskapsdeling innad i kollegiet. Flere påpeker at det er for mye løsning av hverdagsproblematikk og ikke kunnskapsdeling. Å utvikle prosedyrer og rutinebeskrivelser foreslås for å avhjelpe.

I kategorien teknologi kan det se ut som intranett har fått en problemløsende funksjon framfor å være et delingsverktøy. Det er ikke mangel på teknologi ved TLU, men heller hvordan en skal kunne utnytte det til kunnskapsdeling og kollektiv læring. Også i denne kategorien omtales en løsning å være å legge rutinedokument på intranett. Samtidig må en være oppmerksom på at mer rutiner kan føre til mindre kunnskapsutvikling

I mentorordning uttrykker respondentene at det er rom for forbedringer gjennom mer formalisering og tilrettelegging av ordningen innenfor TLU. For å oppnå sterk læringskultur som er grunnleggende for kunnskapsutvikling, er en mentorordning viktig (Filstad, 2010).

Fysiske omgivelser uttrykker respondenten påvirker den uformelle delen av organisasjonen, åpen dør, og synes å være en viktig arena for kunnskapsdeling.

Tid som arena ser ut til å oppfattes som en barriere for kunnskapsutvikling og kollektiv læring ved TLU. Vi påstår at tid ikke omtales som arena for kunnskapsdeling på samme måte som fysiske omgivelser. Blir tid en del av begrepsapparatet og forståelsen for at det er en kunnskapsarena kan en kanskje få til en bedre samspill mellom ulike arenaer ved TLU. Gjenkjenne tid som en arena for kunnskapsdeling, som kan virke både hemmende og fremmende for kunnskapsdeling.

- Uformelle møter kan undergrave andre typer arenaer i tillegg til å understøtte
- Formelle møter bør ha oppmøteplikt og ha fokus på skille mellom hverdagsproblematikk og kunnskapsdeling.
- Utvikling av rutiner og at teknologi utnyttes bedre kan påvirke kunnskapsdeling.
- Utvikle mentorordningen gjennom formalisering og tilrettelegging.
- Omsorg og tillit er avgjørende for å utvikle en sterk læringskultur.
- Fysiske omgivelser virker kunnskapsutviklende og synes å være en viktig arena for kunnskapsdeling.
- Tid er en arena for kunnskapsdeling samtidig som den kan opptre som en barriere for kunnskapsdeling også.

### **5.3 Kunnskapsdelingens betydning for kunnskapsutvikling**

Den siste hovedkategorien er kunnskapsutvikling. Her har vi funnet to underkategorier.

Tabellen kobler ulike underkategorier med enhetene i undersøkelsen. I tabell 13 viser vi hvor mange respondenter som faller inn under en eller flere underkategorier. Underkategoriene har vi delt inn i videreutdanning og personlig kunnskap.

Kategori	Respondent nr.					
	1	2	3	4	5	6
Kunnskapsutvikling						
Videreutdanning/ forskning	x (+) (-)	x (-)	x (+)	x (+) (-)	x (+)	x (+) (-)
Personlig kunnskap (erfaring/kompetanse)	x (+)	x	x	x (+)	x	x

Tabell 13 Kobling av ulike enheter til kategorier under kunnskapsutvikling

### 5.3.1 Kunnskapsutvikling

Alle respondentene opplever at de selv eller kolleger utvikler eksplisitt kunnskap i forbindelse med videreutdanning og forskning. Tre av respondentene utaler seg både negativt og positivt i forbindelse med videreutdanning og forskning. To av respondentene fremhever personlig kunnskap. Filstad (2010) omtaler at en må se på læring og kunnskapsutvikling som en kontinuerlig prosess, og at det vil være en kontinuerlig prosess å bli gode på akkurat det. For å forstå hvordan læring gir resultater i ny kunnskap gjennom en kontinuerlig prosess, må man vite hvor kunnskapen befinner seg og hvordan kunnskapsdeling skjer. Det å tilegne seg ny kunnskap har først verdi når man vet hvordan man skal bruke kunnskapen i praktiske arbeidssituasjoner. Læringen må derfor foregå i situasjonen, i sosiale relasjoner mellom kollegaer og innenfor kulturen, de normene og verdiene som er representert i organisasjonen. Svarene fra respondentene forteller at det foregår både læring og utvikling av ny kunnskap. Utsagn som viser at videreutdanning og forskning har betydning for kunnskapsutvikling;

Vi har Eva som tok doktorgrad knyttet til førerprøven og evaluering av førerprøven i et perspektiv. Det er vi stolte av. Hun [...] er dyktig og ambisiøs. Hun er en stor ressursperson i forhold til å knytte kontakter utad og dele sin kunnskap med oss.

Utsagnet tyder på at respondenten er positiv til videreutdanning og at dette medfører at slik kunnskap blir delt med andre kollegaer. Dette forteller også at respondenten har stor tillit til kollegaen og hennes forskning, samt at hun er flink til å bygge relasjoner og dele sin kunnskap som vi har beskrevet viktigheten av tidligere i oppgaven. Videre forteller respondenten at;



Kursutvikling, her har vi startet ulike typer kurstilbud og det er folk i huset har utviklet og funnet opp. Det stopper aldri, og vi er ansett som en pålitelig institusjon med tanke på å etterfylle myndighetenes behov for kurs.

Dette forteller at det foregår en kontinuerlig prosess med tanke på utvikling av forskjellige kurstilbud som blir etterspurt av myndighetene.

Et annet utsagn som viser at videreutdanning og forskning har betydning for kunnskapsutviklingen både for TLU og trafikkskolebransjen og vi tolker det som en bekreftelse på det forrige utsagnet;

Jeg skrev masteroppgaven min om reflekterende team. Også har jeg brukt det veldig mye etterpå her. Og så har det faktisk blitt endel av undervisningen på flere av skolene, blant annet fra mellomtung motorsyssel til tung motorsyssel. Hvor de bruker det aktivt og skal gjøre det i hele landet faktisk.

Utsagnet forteller noe om at kunnskap blir delt og blir brukt i praktiske arbeidssituasjoner både blant kollegaer her på innenfor TLU og i trafikkskolebransjen. I forbindelse med utvidelse fra førerkort klasse A2, mellomtung motorsyssel, til førerkortklasse A, tung motorsyssel, er bruken av reflekterende team blitt en av flere undervisningsmetoder. Dette er et eksempel på at respondentens videreutdanning og forskning i forbindelse med sin masteroppgave ble brukt for å utvikle et kursopplegg for utvidelse fra klasse A2 til A.

Slik vi ser det, kan man si at respondenten har delt sin kunnskap, påvirkning, med sine kollegaer, de har praktisert sammen, innlæring, som igjen har ført til at kollegaene har lært en ny arbeidsmåte, kunnskapsutvikling. De har tatt bruk metoden i praktisk arbeid, kunnskapsanvendelse, og arbeidsmåten i forbindelse utvidelseskurset er ikke lenger avhengig av enkeltpersoner men kan brukes i praktisk arbeid av alle, organisatorisk læring.

Utsagnet tyder også på at innlæringen har nedfelt seg i form av rutiner, organisatorisk kunnskap, ikke bare ved TLU, men også innenfor trafikkskolebransjen i forbindelse med dette utvidelseskurset. Disse utsagnene kan tyde på at alle fire filtre i Irgens (2007) sin femtrinnsmodell er passert og at læringen har gått fra å være individuell læring til å bli organisatorisk læring innenfor det spesifikke område.

Manglende formalkompetanse, som vi har beskrevet i kapitlet om nærveilederens kompetanse, gjør at flere ansatte er ute i løpet av skoleåret på videreutdanning. Dette gjelder også å få en bachelor-grad for å kunne starte på en masterutdanning. Dette er utdanningsløp som godkjennes av ledelsen ved TLU. Når flere ansatte er ute i utdanningsksamlinger/

eksamener gjennom skoleåret fører dette til merbelastning til ansatte som er på jobb i aktuelle tidsrom, noe som fremgår av utsagnet;

[...] i utgangspunktet så skulle vi være bra nok bemannet også, men så er det vel som et ledd i den, det er ganske mange som holder på med videreutdanning selv. Blant annet masterutdanningen, som gjør at det i perioder å blir økt belastning på dem som på en måte er igjen. Så alternativet burde kanskje være så lenge det er såpass mange som opptatt i forhold til sin videreutdanning at det skulle vært enda mere lærerressurser på huset kanskje. Det er vel en ting i forhold til det med hva ledelsen kanskje kunne gjort i forhold til å lagt enda bedre til rette for kunnskapsdeling, at i den situasjonen med all den videre- og etterutdanningen som er at det skulle vært økt bemanning, kanskje.

Respondenten sier at det er som i perioder er borte fra jobb pga. egen videreutdanning og «som gir økt belastning på en måte til de som ser igjen [...] mere lærerressurser på huset» Med dette utsagnet opplever vi at respondenten mener at det skulle vært flere lærerressurser i de periodene hvor flere er borte fra jobb pga. videreutdanning, og at dette gir en merbelastning for de som er tilbake, og at det er mindre tid for kunnskapsdeling. En sterk læringsstruktur innebærer å ha en konstant fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet. Respondenten sier videre «Det er vel en ting i forhold til det med hva ledelsen kanskje kunne gjort i forhold til å lagt enda bedre til rette for kunnskapsdeling, at i den situasjonen med all den videre- og etterutdanningen som er at det skulle vært økt bemanning, kanskje». Det må også settes av tid til dette, og organisasjonsstrukturene må støtte opp om læringsprosessene. Det må stilles spørsmål om hva den ansatte må tilegne seg av kunnskap fremover. Denne kunnskapen må være relatert til overordnede mål, hvordan en kan jobbe på en bedre og mer effektiv måte. Irgens (2007) hevder at konteksten og individuelle årsaker vil påvirke læring.

Sammenhengen mellom den kontekstuelle og de individuelle barrierene må sees da det er dette som skal forbedre muligheten for læring ved å tenke og handle rasjonelt. Dette tyder også på det er et spenningsforhold mellom individuelt arbeid og det kollektive arbeid, og mellom de daglige oppgavene, drift, og utvikling som Irgens (2010) beskriver at hvis en blir værende i et av rommene vil hjulet stå i ro. Utsagnet til respondenten tolker vi som at rom 2, rom for individuell utvikling, og 1, rom for individuelle driftsoppgaver, blir ivaretatt, mens det på grunn av manglende ressurser blir ikke rom 3, rom for kollektive driftsoppgaver, og rom 4, rom for kollektivt arbeid, godt nok ivaretatt. Hjulet blir stående stille og det blir mindre rom for kollektive driftsoppgaver noe som går på bekostning av rom for kollektiv utvikling i organisasjonen.

### 5.3.2 Personlig kunnskap (taus kunnskap)

I kategorien personlig kunnskap ser vi på om respondentene mener personlig kunnskap kan påvirke kunnskapsutvikling ved TLU. Alle respondenter snakker om sin personlige kunnskap gjennom kunnskapsutvikling. Polanyi (1966) omtaler begrepet som personlig, kontekstspesifikk, knyttet til en ferdighet (skill), vanskelig å formalisere og kommunisere. I konteksten til vår avhandling forstår vi begrepet personlig kunnskap som en blanding av teori du har tilegnet deg sammen med arbeidspraksis og erfaring. Samtidig legger vi også forståelsen av taus kunnskap inn i begrepet. Det er kunnskap du har vanskelig for å sette ord på, og som er en del av praksisen din og hvordan du løser ulike arbeidsoppgaver. Vi relaterer personlig kunnskap i denne sammenheng som kunnskap en bruker i jobbsammenheng.

Vi har observert at alle respondenter snakker om personlig kunnskap i forbindelse med spørsmål om hva kunnskapsdeling betyr for dem. En av respondentene svarer slik på spørsmål om egen kunnskapsutvikling;

[...] Det er veldig mye en kan lære av ei bok også, skulle jeg til å si, men det er veldig mye en kan lære med å være to eller flere som deler det de vet. **Relaterer du det til at du er forholdsvis fersk her?** Ja, det gjør jeg. Har hatt en voldsom kurve selv ja, og det er på grunn av at jeg går med og de er veldig inkluderende. Jeg kan bidra med det jeg kan bidra med og så er det det alle andre bidra med det de har.

Respondenten gir klart uttrykk for h\*n gjenkjenner at det er veldig mye en kan lære av hverandre ved deling av personlige kunnskap. Det er flere av respondentene med kortere arbeidserfaring ved TLU som uttrykker dette. I en slik kontekst der kunnskap er sosialt konstruert og som skapes i samhandling med andre, oppleves som mer verdifull enn kunnskap hentet fra en bok. Det viser en forståelse og erkjennelse av at det finnes flere former for kunnskap både den som er eksplisitt og den som omtales som taus. Dermed vil det få konsekvenser for hvordan en leter etter kunnskap i organisasjonen til hvordan en tilrettelegger for den (Irgens & Wennes, 2011, s. 17). Filstad (2010) understreker at taus kunnskap kanskje er den viktigste kunnskapen i en organisasjon og vil også kreve andre former for kunnskapsdeling enn mer velkjente eksplisitte former som kurs og undervisning.

På spørsmål om hva slags betydning har kunnskapsdeling for deg? svarer en annen respondent;

Det er viktig og spesielt på en arbeidsplass som her nå når det er mange som begynner å bli pensjonister og med den kunnskapen de sitter på som vi må ta til oss før de drar.

Respondenten omtaler kunnskapen til sine eldre kolleger som *noe de sitter på*. Forståelsen av at det er kunnskap som kanskje ikke er like eksplisitt og som noen få innehar. Ved TLU er det slik at flere i kollegiet har ansvar for fagfelt ikke andre har kompetanse på. Det kan derfor være at vi feiltolker respondentens svar som heller handler om spesielle fagfelt enn taus kunnskap.

Vi kan også se utsagnet i lys av begrepet arbeidserfaring. Respondentene som er gjengitt i avsnittet er de med minst erfaring fra TLU. Slik kan vi se en forklaring at respondentene uttrykker at de mangler ferdigheter og erfaring som sine eldre kolleger har. Vi knytter derfor også dette til begrepene know how og know why. Know why er knyttet til begrepet viten Westeren (2013) og hvordan en klarer å løse de mer komplekse problemer på arbeidsplassen Irgens (2011b). Know how er knyttet til begrepet ferdighet Westeren (2013) og evnen til å oversette skolekunnskap om til effektiv handling Irgens (2011b).

Ansatte har tilnærmet lik grunnutdanning og arbeidserfaring fra trafikkskolebransjen. Respondentene uttrykker at det også er andre typer kunnskap som en ansatt bør inneha og benytte seg av i sin praksissituasjon. Vi kan også belyse argumentasjonen med et annet utsagn fra en eldre kollega;

[...] Vi har endel sånn - jeg og ped.lærereren [...] har et sånt tolærer-system noen ganger. [...] Og da deler vi som kolleger mye. Både i forberedelser, undervegs og etterpå. Det er en fin symbioseeffekt mellom praksisfeltet og teorifeltet. Kjempertig og spennende. Ikke alt, men det er mye fin kunnskap å dele.

Vi tolker utsagnet slik at en finner fram til hvordan mer kompliserte og utfordrende arbeidsoppgaver kan løses i samarbeid. Det gjøres gjennom systemforståelse for hva som er utfordrende i organisasjonen. Utsagnet kommer fra en av respondentene med lang erfaring fra TLU.

Westeren (2013) spør om begrepene know what, utdanning og sertifisering, og know how, ferdigheter, er to aspekter av samme saksforhold eller to typer begreper (s. 46). For vår masteravhandling ser vi at denne forståelsen kan gi bedre forståelse. Som trafikklærer kommer du ikke langt uten ferdigheten å kjøre bil når du skal undervise. Samtidig skal du ha kunnskap i lærerrollen innen didaktikk, pedagogikk, psykologi osv. som er andre typer ferdigheter som er tilegnet gjennom utdanning og kurs. Respondentene uttrykker at det er viktig med kunnskapsdeling for å bli bedre og løse mer komplekse arbeidsoppgaver. Et av rommene i *ba* er hvor en har en individuell interaksjon og deler taus kunnskap mellom enkeltpersoner von Krogh et al. (2001). I en slik kontekst vil sympati og empati utvikles. Også

handlinger som inspirerer til omsorg, tillit og engasjement kunne utvikles som er viktig for kunnskapsutvikling. Derfor mener vi at det som i teorien kalles taus kunnskap er tilstede i organisasjonen og omtales av våre respondenter. De omtaler også at det er viktig at den gjøres kjent og at den deles.

SEKI-modellen av Nonaka og Takeuchi illustrerer hvordan kunnskap kan utvikles og deles i arbeidsfellesskaper. Modellen har vært kritisert fordi den er for generell og fordi forståelsen av den tause kunnskapen for endimensjonal. Vi har valgt å ikke bruke modellen i vår masteravhandling. Men vi har derimot brukt begrepene *ba* og kunnskapsaktiva som Nonaka i ettertid introduserte. Dehlin (2011) viser til at SEKI-modellen ikke er tilstrekkelig i en praksissammenheng, men den må gjøres tilstrekkelig. Vi har derfor brukt begrepene *ba* og kunnskapshjelpere som vi mener gir oss et mer helhetlig perspektiv. Vi har derfor ikke omtalt SEKI-modellen i noen særlig grad, selv om vi vet at den er utgangspunktet og tett koblet mot begrepene vi har tatt i bruk.

Ved TLU arbeider de i et praksisfelt - utdanning av trafikklærere. De som kommer inn i organisasjonen etter noen år i bransjen har også med seg kunnskap fra bransjen. Og den typen kunnskap er også en personlig type som er viktig for organisasjonen. En av respondentene svarer slik;

[...] det kan være folk som jobber her på huset og som ikke har vært ute i bransjen på lenge og som kanskje har behov for erfaringsdeling og kunnskapsdeling

Utsagnet viser at i en slik organisasjon er koblingen til praksisfeltet trafikkopplæring som foregår ute i bransjen også et viktig aspekt en må ta inn når det gjelder kunnskapsdeling. Kunnskapsbegrepet omfatter ikke bare om teoretisk kunnskap, men like mye praksis som utøves i opplæring og undervisning ved TLU.

### **5.3.3 Oppsummering**

Respondentene forteller at egen læring, videreutdanning og forskning har betydning for kunnskapsutviklingen i organisasjonen. Respondenten forteller at kolleger utvikler ny kunnskap som blir presentert for kollegiet eller som blir integrert i undervisningen. Eksplisitt kunnskapsutvikling tyder på at det påvirker organisatorisk læring positivt.

Eksplisitt kunnskapsutvikling som videreutdanning og forskning ser ut til å gå på bekostning av kollegers muligheter til kunnskapsdeling i en hektisk hverdag. Det synes som om det kan bli mindre rom og tid for slik aktivitet i perioder ved TLU.

Respondentene anerkjenner at en trenger ulike typer kunnskap for å løse komplekse arbeidsoppgaver. Taus kunnskap beskrives at respondentene uten at de bruker ordet. De bruker begrepene erfaring, noe de sitter på, kompetanse, erfaringsutveksling, råd og tips, det som en har dratt med seg, i omtale av kunnskap som ikke er eksplisitt. Vi mener å ha funnet at taus kunnskap finnes i organisasjonen uten at de bruker begrepet.

- Videreutdanning og forskning har betydning for kunnskapsutvikling i organisasjonen fordi den ofte utvikles innenfor TLU og deles med kollegene.
- Egen kunnskapsutvikling synes å fremme organisatorisk læring og kunnskapsutvikling.
- Eksplisitt kunnskapsutvikling som kurs og lignende tyder på at det påvirker organisatorisk læring positivt.
- Ved at mange er i videreutdanning uttrykkes det at det påvirker i perioder negativt andre kollegers muligheter til kunnskapsdeling i organisasjonen.
- Taus kunnskap finnes innenfor TLU og det oppleves som viktig at den deles.

#### **5.4 Sammenfatning**

I hovedkategorien *relasjoner* har vi undersøkt underkategorier relasjoner og ledelse. En liten organisasjon med det som oppleves som flat struktur og korte linjer synes å fremme gode relasjoner blant ledelsen og de ansatte. Relasjoner og ulike systemer ser også ut til å utvikles og være en del av ledelsens strategi for å legge til rette for læring og kunnskapsutvikling ved TLU. Vi kjenner også igjen trekk fra modeller som Pedler et al. (1991) og Senge (1990) i Filstad (2010) som omtaler lærende organisasjoner fordi det dette er tilrettelegging for ansattes læring i egen organisasjon. Ledelsens syn på kunnskap fremmer også relasjonelle praksiser, og både taus og eksplisitt kunnskap ser ut til å være viktig for organisasjonen. Koordineringsutfordringer på grunn av flere ansatte, flere arbeidsoppgaver ser ut til å være økende i organisasjonen. Det gjenkjennes av de ansatte som at det er vanskelig å få alle til å møte på fellesmøter og avsette fellestid til kunnskapsdeling. Og de ønsker at ledelsen tar mer styring over problematikken. Vi ser dette som uttrykk for økende kompleksitet i organisasjonen. Samtidig ligger det en fare i endring av organisasjonsstrukturen gjennom vekst og sammenslåinger (Riege, 2005). Vi har omtalt at det har pågått en omfattende strukturendring i organiseringen av høyskoler og universitet i Norge. Her er også HiNT og TLU en del av diskusjonen. Vi påstår ikke at ved vekst og sammenslåinger vil det skje på bekostning av kunnskapsdeling ved TLU. Men empiri i andre undersøkelser (Riege, 2005) viser slike resultat. Det kan også synes som om en økning av

produksjon på bekostning av kunnskapsutvikling kan være en tendens ved TLU, og at slike mekanismer øker ved planlegging av nye oppgaver og nye utfordringer.

I hovedkategorien *arenaer* legger vi alle de faktorene som kan beskrives og som fremmer kunnskapsdeling og organisatorisk læring. Disse har vi indentifisert som teknologi, fysiske omgivelser, formelle og uformelle møter, mentorordning og tid.

Uformelle møter er arenaer der respondentene får tilgang på ressurser, men også sine kolleger som ressurs. Likevel ser vi en tendens til at denne arenaen undergraver heller enn støtter andre typer arenaer. Vi påstår dette fordi noen respondenter har omtalt at det er enklere å spørre noen ved uformelle møter enn å bruke f.eks. intranett og teknologi som vi har gjenkjent som en arena for kunnskapsdeling. Likevel ser vi at dette krever mer empiri for at vi kan hevde at dette skjer ved TLU.

I formelle møter etterlyser respondentene endret form og møteplikt på møtene for å sikre god kunnskapsdeling innad i kollegiet. Flere påpeker at det er for mye løsning av hverdagsproblematikk på bekostning av kunnskapsdeling. Utvikle prosedyrer og rutinebeskrivelser foreslås for å avhjelpe. Samtidig er det en balansegang mellom å utvikle prosedyrer og samtidig sikre tverrfaglig samarbeid og utvikling av ny kunnskap (von Krogh et al., 2001). Formelle møter må styres bedre gjennom oppmøteplikt og skille mellom hverdagsproblematikk og kunnskapsdeling. Samtidig må en være oppmerksom på at flere rutiner kan føre til mindre eller hemme kunnskapsutvikling ved TLU.

Ved TLU har de tatt i bruk ulike teknologiske løsninger som Smart Board, Lync, intranett og internett. Likevel virker det som arbeidsprosesser er mer komplekse enn slike teknologisk system kan håndtere. Intranett, fronter, har kanskje fått en problemløsende funksjon framfor å være et delingsverktøy. Det er ikke noen omforent svar blant respondentene for hvordan en skal utnytte disse teknologiene for å understøtte kunnskapsdeling og kollektiv læring. Ved å legge rutinebeskrivelser og felles dokument en plass oppnår en likebehandling, og at praktiske avklaringer gjøres via slike dokument. Samtidig er det en fare for at ansatte kan tolke beskrivelser og rutiner ulikt. Rutiner kan også hindre kunnskapsdeling gjennom at det hindre tverrfaglig samarbeid. I det praksisbaserte perspektivet ser en at teknologi bidrar til kunnskapsdeling i organisasjoner gjennom å lage ekspertkart/kunnskapsbaser over kunnskapsområder den enkelte har som andre kan slå opp for å finne hvem som har relevant kunnskap om et område. Det andre er at teknologi er et verktøy for å fremme informasjonsrikhet i ulike former og legge til rette for samarbeid mellom personer som sitter fysisk atskilt. (Hislop 2011).

I mentorordningen er det rom for forbedringer gjennom mer formalisering og tilrettelegging av ordningen innenfor TLU. For å oppnå en sterk læringskultur som er grunnleggende for kunnskapsutvikling er en mentorordning viktig, hevder Filstad (2010).

Fysiske omgivelser ser ut til å påvirke den uformelle delen av organisasjonen og er en viktig arena for kunnskapsdeling. En økning i antall ansatte, samtidig som en vokser ut av lokalene kan sette press på denne godt innarbeidede arenaen for kunnskapsutvikling.

Tid som arena ser ut til å oppfattes som en barriere for kunnskapsutvikling og kollektiv læring ved TLU. Vi påstår at tid ikke omtales som arena for kunnskapsdeling på samme måte som fysiske omgivelser. Bli tid en del av begrepsapparatet og forståelsen for at det er en kunnskapsarena kan en kanskje få til en bedre samspill mellom ulike arenaer ved TLU. Gjenkjenne tid som en arena for kunnskapsdeling som kan virke både hemmende og fremmende for kunnskapsdeling.

I hovedkategorien kunnskapsdeling har vi undersøkt underkategoriene videreutdanning/forskning og personlig kunnskap. Respondentene forteller at både videreutdanning og forskning har betydning for kunnskapsutvikling. Men også egen kunnskapsutvikling stimulerer kunnskapsutvikling. Det fortelles om utvikling av undervisningsmetoder som både har ført til organisatorisk læring og at bransjen får nye metoder å bruk av opplæring. I perioder ser det ut til at videreutdanning og forskning påvirker andres mulighet til kunnskapsutvikling. Respondenter forteller om flere arbeidsoppgaver som skal løses og som gjør at man ikke får tid til kunnskapsdeling mellom kolleger.

I undersøkelsen brukes ikke begrepet taus kunnskap. Likevel gjenkjenner vi at den er tilstede ved TLU. Respondentene omtaler at de synes det er viktig at personlig kunnskap deles.

Respondentene bruker andre begrep enn taus kunnskap. Kanskje er man mer opptatt av know what og know how begrepet. Westeren (2013) spør om det som to sider av samme saksforhold. Vi har sett at det kan være en veg inn for å forstå kompleksiteten i arbeidsoppgavene ved TLU. Vi må understreke at dette krever mer forskning før en kan si noe mer om dette. Men vi synes det er interessant at begrepet taus kunnskap ikke er en del av dagligtalen i vår caseorganisasjon.

Vi har også valgt å dele opp kunnskapsbegrepet i eksplisitt og taus kunnskap i denne delen av analysen. Dette gjør vi selv om vi tidligere har erklært at vi ser kunnskap i et praksisbasert syn. Vi støtter oss på andre teoretikere som hevder at kunnskap kan være begge deler. Konkret, målbart og objektiv, samtidig som den er vanskelig å dele, vanskelig å måle, subjektiv og kontekstavhengig (Irgens, 2007, s. 59).



## **5.5 Oppsummering**

I kapitlet har vi presentert våre hovedkategorier og under kategorier. Vi har vist utsagn fra respondentene og belyst disse med aktuell teori.

I neste kapittel presentere våre forskningsspørsmål koblet med empiri og teori.

## 6 Besvarelse av forskningsspørsmål

I dette kapitlet oppsummeres oppgaven. Her tar vi utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis.

Hensikten med denne oppgaven var at vi ville finne ut mer om hvordan kunnskapsdeling foregår blant nærveiledere innenfor grunnutdanningen ved TLU. Vi ville se om det var noe som kunne forbedres for å øke kunnskapsdelingen blant nærveilederne og organisatorisk læring ved TLU. Ut fra dette har vi utledet følgende problemstilling.

### **Hvordan kan kunnskapsdeling fremme organisatorisk læring i TLU?**

For å belyse og utforske problemstillingen utledet vi følgende forskningsspørsmål.

*Hvordan deles og overføres kunnskap blant nærveiledere ved TLU?*

*Hvilke arenaer fremmer kunnskapsdeling?*

*Hvilken betydning har ledelse for kunnskapsdeling?*

*På hvilken måte kan kunnskapen tas vare på innenfor TLU?*

### **Hvordan deles og overføres kunnskap blant nærveiledere ved TLU?**

Det synes å være vilje til å dele kunnskap og det synes å være vilje til å bruke fellesskapet som en kunnskapskilde blant ansatte. Relasjoner, som vi har funnet er med på å fremme kunnskapsdeling, er ikke noe alle respondentene prater om. Årsaken til dette kan være mangel på vennskapelig tillit og kompetansetillit. Dette er relasjoner som tar tid å bygge opp og det kan være forklaringen på at de med lengre ansettelsesforhold på en arbeidsplass gir uttrykk for at de har dette. Dermed vil ikke de som har vært ansatt i en kortere periode gi uttrykk for det samme. De som har lengst erfaring fra TLU prater om relasjoner i både positiv og negativ forstand. Respondentene har vennskapelig tillit og kompetansetillit til de medarbeiderne de har gode relasjoner til. Vi tror det er gjennom at de identifiserer seg med hverandre. Respondentenes utsagn kan tyde på at når personer ved TLU har tillit til hverandre gjennom at de føler de står på likefot, så vil også deling og læring skje på arbeidsplassen.

Vi må sette spørsmålsteget ved om alle har denne viljen og handler etter det som Argyris og Schön (1978) omtaler som modell 2-teori. Noen utsagn tyder på at relasjoner er personavhengige og det kan være et uttrykk for at det i noen sammenhenger opplever modell 1. Vi ser imidlertid at dette kan ha sammenheng med kategorien tid, der respondenten har uttrykt at det ofte oppleves som liten tid til å dele med kolleger.

Relasjoner ser også ut til å oppleves negativt i noen tilfeller. Kjemi mellom kolleger er uttrykk som går igjen hos respondentene, og svarene peker på at de som ha vært ansatt lengst ved TLU har opplevd dette. Årsaksforklaringer kan være ulike barrierer som opptrer som aldersforskjeller, kjønnsforskjeller og forskjellig erfaringsnivå.

En annen forklaring kan være at slike system- og personforklaringer er forklaringsmodeller som opptrer i ulike situasjoner. Og noen ganger blir mer eller mindre automatisk brukt til å forklare problemer i arbeidslivet (Irgens, 2007, s. 99). Slike mekanismer kan lett blir bortforklaringer og det er problematisk fordi det som kreves er å løse problemene som oppstår. Empati, mellommenneskelig innlevelse og berørthet er tilnærminger en kan bruke for å komme rundt denne type problematikk ifølge Nordtvedt (1996) gjengitt i Irgens, 2007, s. 104). Uformelle relasjoner omtales ofte av respondentene og «uttrykket ei åpen dør» går igjen hos alle respondenter. Slike relasjoner fremmer kunnskapsdeling fordi man har felles interesser og et felles mål. Av uttalelsene vi har hentet fra undersøkelsen og teori drar vi den konklusjonen at samarbeid der deling og overføring av kunnskap kan skje er avhengig av at det utvikles gode relasjoner blant ansatte i bedriften.

### **Hvilken betydning har ledelse for kunnskapsdeling?**

I akademisk sammenheng er TLU en liten organisasjon med 25 fagansatte. Vi har funnet at det ved TLU er en åpen organisasjonsstruktur med korte linjer mellom ansatte og ledelse. Nærhet er noe som kan virke positivt på kunnskapsdeling i en organisasjon. Riege (2005) viser til De Long and Fahey, (2000): Nonaka and Takeuchi, (1995); Probst et al., (2000), som sier at en åpen og fleksibel organisasjonskultur fremmer kunnskapsdeling. Nærhet og det som oppfattes som en flat struktur mellom ledelse og ansatte synes å fremme kunnskapsdeling og påvirke relasjoner ved TLU. Respondentene beskriver kunnskapshjelpende kontekster gjennom tilrettelegging av systemer og for å utvikle relasjoner til kolleger. En organisasjon som er mer byråkratisk vil hindre eller hemme slik kunnskapsdeling (Riege, 2005). Det er noe ledelsen må være klar over om de ønsker å bli en større enhet, knytte til seg flere arbeidsoppgaver og slik øke kompleksiteten i organisasjonen.

Kunnskapshjelpende kontekst er en ordning av relasjoner og systemer som gjøres kjent for de ansatte og som de ønsker å bruke ved TLU. Ledelsen ser ut til å tilrettelegger for dette gjennom at flere respondenter sier de har styring over planlegging av egen arbeidsdag. Tilretteleggingen skjer gjennom at ansatte kan ta i bruk både formelle og uformelle strukturer som fremmer læring og kunnskapsdeling.

Vi mener også å ha funnet at ledelsens uttalte syn på kunnskap er i et relasjonelt perspektiv. Det hevder vi fordi de tilrettelegger for at kunnskapsutveksling skjer både i formelle og uformelle strukturer. Det er ofte i uformelle strukturer at taus kunnskap opptrer fordi den er knyttet til praksis, i handling og den konkrete konteksten og situasjonen (Filstad 2010). I et relasjonelt perspektiv er begrepet taus kunnskap gjort til gjenstand for fortolkning av teoretikere og forskere (Filstad, 2010, s. 105). Den måten det objektivistiske perspektivet forstår taus kunnskap som skilt fra eksplisitt kunnskap er diskusjonsgrunnlaget, og dermed blir den en diskusjon om hva begrepet taus kunnskap faktisk inneholder, hevder Tsoukas (2003) i Filstad, (2010, s. 106). For ledelsen mener vi at deres syn på kunnskap er relasjonelt. Samtidig tilrettelegger de også godt for eksplisitt kunnskap gjennom utdanning, kurs og formelle møter. For å tilgjengeliggjøre taus kunnskap er ikke løsningen å gjøre den eksplisitt. Det er gjennom sosial interaksjon på nye måter vi utvikler ny taus og eksplisitt kunnskap, hevder Tsoukas (2003) i Filstad, (2010, s. 106). Vi ser at ved TLU har ikke ledelsen utelukket hverken muligheten for at det finnes taus kunnskap, eller muligheten for kunnskapsdeling og utvikling gjennom eksplisitt kunnskapsformer. Denne masteravhandlingen er en konsekvens av ønsket om mer eksplisitt kunnskap inn i TLU. Dette ser vi på som en erkjennelse av at både eksplisitt og taus kunnskap er viktig for ledelsen i TLU.

Flere ansatte, med flere oppgaver og mer kompleksitet ser også ut til å påvirke forhold mellom ledelse og ansatte. Årsaken er at det ønskes mer formell styring og en byråkratisering for at fellesmøter skal fungere også som kunnskapshjelpende kontekst. Spesielt er det med tanke på onsdagsmøtene vi ser disse forbeholdene hos respondentene (3 av 6). Respondenten uttrykker at de ønsker at flest mulig deltar på onsdagsmøtene. Det kan være for å sikre at beskjeder, faglige diskusjoner, avgjørelser og nye praksiser deles og gjøres kjent for alle. Kanskje sier det også noe om at det er blitt flere ansatte på arbeidsplassen med flere oppgaver, som gjør at det ikke er like lett å fange opp slike ting i de uformelle kanalene. Det vil kreve en mer byråkratisk tilnærming av ledelsen hvis en skal innføre mer struktur på arbeidsplassen. Vi tror noen av de mer negativt ladede utsagn om ledelsen også kan ha en sammenheng med av våre andre kategorier som er tid. Her uttaler også respondentene at det er en knapphet på tid og utsagn om at en bruker mer tid på produksjon framfor kunnskapsdeling.

## **Hvilke arenaer fremmer kunnskapsdeling og på hvilken måte tas kunnskapen vare på innenfor TLU?**

Vi har identifisert flere ulike arenaer for kunnskapsdeling ved TLU. Uformelle møter, formelle møter, mentorordning, fysiske omgivelser, teknologi og tid og rom for å dele er arenaer vi mener å ha funnet i empirien. Filstad (2010) understreker at det er viktig å tilrettelegge for gode læringsarenaer, identifisere dem og gi medarbeiderne tilgang til dem. Slik opprettholdes en sterk læringskultur eller lærende organisasjon.

Deling av kunnskap skjer i uformelle møter, og respondenten uttrykker generelt en positiv tilnærming til disse typer arenaer. Bevissthet om at læring skjer i uformelle læringsarenaer er viktig for en organisasjon (Filstad, 2010). Likevel ser vi en tendens til at denne arenaen kanskje undergraver heller enn støtter andre typer arenaer. Det er noe som krever mer empiri for at vi kan hevde at dette skjer ved TLU.

De formelle møtene omtales av alle respondentene. Der er en tendens til at slike møter oftere omtales negativt. Det kan også synes som de er nedprioritert om arbeidstakerne har andre arbeidsoppgaver, studier, osv. Vi ser en tendens til at respondentene ønsker en sterkere styring fra ledelsen og at formelle møter prioriteres av kollegiet. von Krogh et al. (2001 s. 149) omtaler kunnskapshjelper 2 som får i gang samtalen og påvirker utveksling av taus kunnskap og flere av stegene i kunnskapsutviklingsprosessen. Det kan derfor synes som i de formelle møtene brukes samtaler aktivt for kunnskapsutvikling med formål både å bekrefte kunnskap, for nyansatte, og utvikle kunnskap.

Respondentene etterlyser bedre form og møteplikt på møtene for å sikre god kunnskapsdeling innad i kollegiet, fordi de oppleves å ikke innfri forventninger. Flere påpeker at det er for mye løsning av hverdagsproblematikk. Kanskje kan det å utvikle gode prosedyrer avhjelpe. Prosedyrer sikrer at erfaringer gode løsninger, koordinering, likebehandling og effektivitet opprettholdes i virksomheten (von Krogh et al., 2001). Dessuten trenger en ikke bruke tid i formelle møter på å avklare hvordan en løser de praktiske arbeidsoppgavene hvis arbeidsoppgaver og instruksjoner ligger som prosedyrer. Samtidig er det en balansegang mellom prosedyrer og tverrfaglig samarbeid og utvikling av ny kunnskap (von Krogh et al., 2001). Kanskje går en glipp av viktig informasjon innad i organisasjonen som virker kunnskapsfremmende. I oppgaven har vi påpekt hvordan tverrfaglig samarbeid fremmer kunnskapsdeling og utvikling.

Mentorordningen er den kategorien hvor vi har funnet flest ulike svar. Dels er årsaken at flere av våre respondenter ikke har vært eller fått en mentor da de startet. En annen årsak ser ut til å være at en slik ordning er personavhengig. To av respondentene som har hatt mentor uttaler seg ulikt om hvordan ordningen var for dem. Utsagnene til respondentene tyder på at

det er skjøre former for tillit mellom de involverte i en mentorordning. Den av respondentene som har vært mentor uttaler «Det krever at du følger opp og bryr deg». En klar og god analyse av hva som kreves i relasjonen og respondenten viser en god forståelse av mentorrollen som må understøtte omsorgens dimensjoner (von Krogh et al., 2001). For at TLU skal få utbytte i form av kunnskapsdeling kreves at mentorordningen oppleves som godt tilrettelagt og bedre formalisert. For det virker som det er mye å hente fra en mentorordning også etter at den er opphørt. Vi illustrerer med sitat fra en som har vært i mentorordningen. «Det har gått han som det gjaldt en allright start, jeg har fått et godt forhold til en ny kollega og opplever at vi har mange gode samtaler også i ettertid». Vi tror det er rom for forbedringer, mer formalisering og tilrettelegging av ordningen innenfor TLU. Etablering og formalisering av mentorordning er en av kriteriene for å oppnå sterk læringskultur som er grunnleggende for kunnskapsutvikling (Filstad, 2010, s. 214).

Spesielt vektlegger våre respondenter de fysiske omgivelsene som gode for kunnskapsdeling. Respondentene er udelt positive i sine omtaler av fysiske rammer som de har i arbeidsdagen sin. «Det å ha kontor med mulighet til fellesareal er perfekt!» Nærhet mellom kolleger, kontorplassering og åpne landskap er også elementer som kan bygge en sterk læringskultur Filstad (2010). Respondentene med kortest erfaring fra organisasjonen uttaler at å dele kontor gjør at de får lett tilgang til sine kolleger. Her er det hva vi vil kalle for intersubjektivitet blant våre respondenter. Det er en regularitet og systematikk i hvordan respondentene omtaler sine fysiske omgivelser. Det er også anerkjent å bruke tid sammen på disse arenaene og det oppfordres gjennom de fysiske lokalene til en slik bruk. Fysiske omgivelser påvirker den uformelle delen av organisasjonen, åpen dør, uformelle møter og uformelle arenaer. Dette er arenaer som er beskrevet i litteraturen for å tilrettelegge for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling og dermed organisatorisk læring. Samtidig kan en oppleve at fysiske omgivelser opptrer som barrierer for kunnskapsdeling om det er mangel på tilrettelagte formelle og uformelle møteplasser Riege (2005). En økning i antall ansatte, samtidig som en vokser ut av lokalene kan sette press på denne godt innarbeidede arenaen for kunnskapsutvikling.

Teknologiske hjelpemidler er en potensiell arena for kunnskapsdeling i TLU. De bruker mange ulike teknologier som intranett, Lync, Smart Board og e-postsystem. Det er usikkert hvordan det brukes innen TLU og vi har fått litt ulike svar på denne kategorien. Kanskje kan vi relatere dette til at kunnskap kan ha flere funksjoner deriblant en problemløsende funksjon. Teknologi er ofte brukt for å løse spesielle oppgaver og kunnskap i tilknytning til teknologi har kanskje en mer instrumentell karakter. I det praksisbaserte perspektivet (Hislop, 2011) påpekes at det er to måter teknologi kan bidra til kunnskapsdeling i organisasjoner; å lage ekspertkart/kunnskapsbaser over kunnskapsområder den enkelte har som andre kan slå opp

for å finne hvem som har relevant kunnskap om et område. Det andre er at IKT er et verktøy for å fremme informasjonsrikhet i ulike former og legge til rette for samarbeid mellom personer som sitter fysisk atskilt. Likevel virker det som arbeidsprosesser er mer komplekse enn de teknologiske system ved TLU kan håndtere. Intranett har kanskje fått en problemløsende funksjon framfor å være et delingsverktøy (Westeren 2013). Respondentene har ulike kontekst og det påvirker kanskje hvordan de ønsker at et system skal fungere og tilby og hvordan det kan utnyttes til kunnskapsdeling og kollektiv læring. I teknologiske hjelpemidler lagres eksplisitt kunnskap og vi velger å se det som Gottschalk (2004) omtaler som data i sin figur (figur 3) kunnskap i verdihierarkiet (s. 15). Derfor må de ansatte tolke for å omgjøre dette til informasjon og kunnskap. Her ser vi at det derfor vil være store rom for ulike tolkninger og kanskje det er derfor noen respondenter ønsker seg flere rutiner og prosedyrer som hindrer ulike tolkninger.

En av respondentene etterlyser flere rutiner og beskrivelser som kan ligge samlet i intranettet, fronter. Slik kan prosedyrer og rutinebeskrivelser bli tatt vare på uten at personer er involvert (Irgens, 2011). Prosedyrer skal sikre likebehandling, effektivitet og at gode løsninger opprettholdes i bedriften. Irgens (2011) sier slike prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstruksjoner kan føre til at læring i organisasjonen blir organisatorisk kunnskap (Irgens, 2011 s. 115). I modeller for lærende organisasjoner trekkes også fram at teknologi for kunnskapsdeling og felles bevissthet om kunnskapsdeling blant medlemmene i organisasjonen brukes Pedler et al. (1991) omtalt i Filstad (2010). Tidligere i drøftingen har vi poengtert at rutiner og prosedyrebeskrivelser kan være til hinder for kunnskapsdeling og utvikling pga at det kan hindre tverrfaglig samarbeid.

Kategorien tid og rom var en av de kategoriene som først ble klar for oss fordi våre respondenter snakket om tid i mange ulike sammenhenger. Tid og rom blir oppfattet som en utfordring, noe det er mangel på og kanskje noe som de ansatte ikke alltid greier å benytte seg av. Det omtales av respondentene som tidvis høyt arbeidspress, for mye produksjon og kort tid en kan være i det rommet. Når tid oppfattes som en mangel hindres kunnskapsdeling ved TLU. Tid brukt til egenlæring, egenorganisering, ekstra arbeidsoppgaver, komme gjennom arbeidsdagen med praktisk tilrettelegging beskrives å gå på bekostning av det kollektive. Vi mener å ha funnet en dualitet mellom individuelt arbeid og kollektivt og mellom drift og utvikling ved TLU. Dette er godt beskrevet i teori Irgens (2010) Utviklingshjul for en god skole. Senge (2001) beskriver også en lærende organisasjon som: når de ansatte vil samarbeide for å skape egen virkelighet og forstår nåtiden slik at en kan videreutvikle og skape fremtiden. Vi illustrerer med en av svarene til respondentene:

Kunne tenkt meg å skrive en artikkel med en kollega, vi snakket om det seinest i går om å skrive om det vi underviser i. Men den kunnskapsdelingen vi kunne fått satt på papiret og solgt noen bøker videre. Det er det for liten tid til, det er for mye produksjon.

Tid omtales som en arena av våre respondenter. Tid som arena ser ut til å oppfattes som en barriere for kunnskapsutvikling og kollektiv læring ved TLU. Vi ser at ved å anerkjenne tid og la det bli en del av begrepsapparatet og forståelsen for at det er en kunnskapsarena kan en kanskje få til bedre samspill mellom ulike arenaer ved TLU. Tid omtales hos Filstad (2010) som en del av tid og ressurser som det må være tilstrekkelig av for å oppnå en sterk læringskultur. Ledelse og hvordan lede høyt profesjonelle som ideelt sett styrer sin egen tid ser også ut til å være en nøkkelfaktor for å løse tidsutfordringen. Quinn (1996) som referert i Irgens (2011 b) hevder det finnes for lite forskning på å lede profesjonelle. Derfor må en ved TLU skape sin veg men å ta hjelp av en praksisnær, pragmatisk og kunnskapsbasert tilnærming som Irgens (2011) omtaler er et godt utgangspunkt. Å anerkjenne og støtte opp under uformell læring og tilrettelegge for formell læring, slik det allerede gjøres ved TLU, må bibeholdes. Det er et forhold som er avgjørende for utvikling av en sterk læringskultur (Filstad 2010).

### **Hvordan deles og overføres kunnskap blant nærveiledere ved TLU? og På hvilken måte kan kunnskapen tas vare på innenfor HINT/TLU?**

Respondentene forteller at egen læring, videreutdanning og forskning har betydning for kunnskapsutviklingen i organisasjonen. Eksplisitt kunnskap ved TLU utvikles og deles gjennom utdanninger som mastergrader og doktorgrader. Respondenten forteller at kolleger utvikler ny kunnskap som blir presentert for kollegiet eller som blir integrert i undervisningen. I likhet med denne oppgaven er det mange av avhandlingene som handler om forhold ved egen arbeidsplass. Respondentene forteller om eksempel på at ny teoretisk kunnskap er utviklet og at praktiske arbeidssituasjoner er utgangspunktet for avhandlinger. Vår oppgave er ett eksempel og vi har i prosessen brukt ansatte i organisasjonen som sparringpartnere. Dette kan ha, uten at vi har empiri på det, kanskje ført til en type refleksjon som vedkommende ikke ville hatt uten denne interaksjonen. Respondentene omtaler at kunnskapsutvikling skjer gjennom studier og oppgaver og en respondent forteller om utvikling av kunnskap til å bli organisatorisk læring. Det har ført til kunnskapsheving i både egen organisasjon og i resten av trafikkskolebransjen. Eksplisitt kunnskapsutvikling ser ut til å påvirke organisatorisk læring.



Likevel har kunnskapsutviklingen sin pris i form av merbelastning på ansatte og ønske om flere ressurser for å erstatte de som er bort på grunn av videreutdanning. Empirien viser at dette kan gi en uønsket konsekvens av mindre kunnskapsdeling hos de som er igjen. Faren er at utviklingshjulet (Irgens 2010) ikke fungerer og dermed kan det gå på bekostning av kollektiv utvikling i organisasjonen. Dette er en utilsiktet konsekvens av at mange er ute i utdanning og en må derfor se på tiltak for å understøtte læringsprosessene som går kontinuerlig i bedriften. Samtidig ser vi at det foregår utvikling når ansatte er ute i utdanning og dermed vil det 2. rommet kunne "fylles på". Likevel hevder vi at dette er kunnskapsutvikling som foregår mye utenfor de formelle og uformelle kanalene i organisasjonen. Vår oppgave har vi drøftet innenfor den lille forskergruppen vi har vært, og ikke involvert andre ansatte ved TLU, før helt på slutten av arbeidet. Årsaken er både etisk fordi vi har forsket på ansatte, og fordi de ikke er studert på samme studie som oss. Kunnskapsdeling er viktig og alle respondenter uttaler at de føler dette styrker egen kompetanse, kunnskap og kunnskapsutvikling.

Taus kunnskap er et begrep som i litteraturen knyttes til utsagnet *Humans can know more than they can tell* Polanyi (1966). I utvalget var det bare en respondent som brukte begrepet "taus kunnskap". I spørsmålene er heller ikke begrepet brukt. Likevel mener vi at respondentene snakker om andres og egen taus kunnskap når de omtaler kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Erfaring, kunnskap, kompetanse erfaringsutveksling råd og tips det som en har dratt med seg, er alle begreper som blir brukt. Respondentene anerkjenner at en trenger ulike typer kunnskap for å løse komplekse arbeidsoppgaver på arbeidsplassen. Kunnskap som ikke er eksplisitt er også en viktig del av kunnskapens om finnes innenfor TLU. Vi mener å ha funnet at taus kunnskap finnes i organisasjonen uten at de bruker begrepet.

## 7 Avslutning og refleksjon

I masteravhandlingen mener vi å ha funnet noen overordnede funn som kan påvirke kunnskapsdeling og organisatorisk læring ved TLU. Disse funnene er kompleksitet, bruk av tid og arenaer.

Den første funnet er økende kompleksitet, arenaer og bruk av tid og rom. Kompleksitet synes å øke i organisasjonen TLU. Det kan sees i økningen i antall oppgaver, økning i studiemassen og antall ansatte. Den senere tiden har det også pågått en strukturdebatt innenfor universitets- og høyskolesektoren (UH). Etter en prosess er HiNT gått inn i et dialog om å slå seg sammen med universitetet i Nordland. I det siste året har er det også vært endringer intern i HiNT, hvor fem avdelinger har blitt til fire. HiNT's styre har også vedtatt å legge TLU inn i en av de andre avdelingene i HiNT slik at de ender opp med tre avdelinger. Våren 2015 ble dette utsatt inntil man er ferdig med strukturreformen i UH-sektoren. Funn i empirien underbygger påstanden om at det er en økende kompleksitet som kan ha påvirkning på kunnskapsutvikling og organisatorisk læring ved TLU. Våre funn i empirien som understøtter denne konklusjonen er:

- Samarbeid ved TLU synes å være avhengig av gode relasjoner.
- Ledelse og fysisk nærhet til ledelsen ser ut til å påvirke samarbeidet mellom ledelse og ansatte positivt.
- Koordineringsutfordringer ved formelle møter og fagdager, etterutdanning av nærveiledere kan komme til å kreve mer byråkratisering.
- Formelle møter bør ha oppmøteplikt og ha fokus på skille mellom hverdagsproblematikk og kunnskapsdeling.
- Flere rutiner etterlyses og teknologi brukes for å løse hverdagsproblematikk.
- Tid er en arena for kunnskapsdeling samtidig som den kan opptre som en barriere for kunnskapsdeling.
- Taus kunnskap finnes innenfor TLU og det oppleves som viktig at den deles.

Det andre funnet som vi mener påvirker kunnskapsdeling og organisatorisk læring ved TLU er arena. Ved TLU synes det å være mange ulike typer arenaer, både formelle og uformelle. De aller fleste synes å være godt kjent i kollegiet, mens andre kanskje ikke er like kjent som en arena der kunnskapsdeling foregår. Vi mener at funn i empirien underbygger at de ulike arenaene kan ha påvirkning på kunnskapsutvikling og organisatorisk læring ved TLU. Arenaer ved TLU kan både understøtte, men også jobbe mot andre arenaer og dermed

kunnskapsdeling og organisatorisk læring ved TLU. Våre funn i empirien som støtter denne konklusjonen er:

- Uformelle møter kan undergrave andre typer arenaer i tillegg til å understøtte
- Formelle møter må styres bedre gjennom oppmøteplikt og skille mellom hverdagsproblematikk og kunnskapsdeling.
- Utvikling av rutiner og at teknologi utnyttes bedre kan påvirke kunnskapsdeling
- Utvikle mentorordningen gjennom formalisering og tilrettelegging.
- Fysiske omgivelser virker kunnskapsutviklende og synes å være en viktig arena for kunnskapsdeling.
- Tid er en arena for kunnskapsdeling samtidig som den kan opptre som en barriere for kunnskapsdeling også.
- Tillit synes å være avgjørende for samarbeid både mellom kolleger og ledelse.
- Ledelsens tilretteleggelse for formelle og uformelle måter å jobbe på ser ut til å fremme samarbeid og kunnskapsdeling.
- Eksplisitt kunnskapsutvikling som kurs og lignende tyder på at det påvirker organisatorisk læring positivt.

Den tredje faktoren som vi mener påvirker kunnskapsdeling og organisatorisk læring er bruk av tid og rom. I begrepet **bruk av tid og rom** legger vi forståelsen av at tid er en ressurs og det er et fysisk, mentalt eller virtuelt rom hvor kunnskap utveksles, skapes og brukes. Vi mener at funn i empirien underbygger at bruk av tid og rom kan ha påvirkning på kunnskapsutvikling og organisatorisk læring ved TLU.

- Egen kunnskapsutvikling synes å fremme organisatorisk læring og kunnskapsutvikling.
- Videreutdanning og forskning har betydning for kunnskapsutvikling i organisasjonen fordi den ofte utvikles innenfor TLU og deles med kollegene.
- Ved at mange er i videreutdanning uttrykkes det at det påvirker negativt i perioder andre kollegers muligheter til kunnskapsdeling i organisasjonen.
- Formelle møter må styres bedre gjennom oppmøteplikt og skille mellom hverdagsproblematikk og kunnskapsdeling.
- Samarbeid ved TLU synes å være avhengig av gode relasjoner.
- Taus kunnskap finnes innenfor TLU og det oppleves som viktig at den deles.

## 7.1 Avslutning

Bakgrunnen for avhandlingen var at vi var nysgjerrige på hvordan kunnskapsdeling foregår blant nærveiledere innenfor grunnutdanningen ved TLU.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene etterspurte hvordan kunnskapsdeling kan forbedre, øke eller gjenkjenne faktorer som kan fremme organisatorisk læring innen organisasjonen. Våre funn i avhandlingen er økende kompleksitet, arena og tid og rom. Alle tre faktorer som vi mener påvirker kunnskapsdeling og organisatorisk læring. Alle tre funn er komplekse og det er mange medvirkende omstendigheter i spill.

I empirien ser vi at kategorien eksplisitt kunnskapsutvikling som kurs, videreutdanning og samarbeid med andre kobles mot kategorien tid og rom. De påvirker hverandre gjensidig gjennom at det oppleves at det blir press på tiden for kunnskapsdeling for de gjenværende på arbeidsplassen, når flere er ut i videreutdanning.

Kategorien ledelse kan også kobles mot kategorien tid og rom. Det etterlyses en sterkere tilrettelegging av felles møter som omfattes som viktige arenaer for kunnskapsdeling.

Kategorien taus kunnskap kan også kobles mot kategorien tid og rom på den måten at en må ha tid og rom til å praktisere sammen.

Kategoriene uformelle møter, formelle møter og teknologi ser også til å påvirke hverandre. Vi oppfatter at teknologi som intranett (Fronter) ikke er en formalisert arena som er bestemt skal benyttes til bestemte oppgaver. I uformelle møter forklares og diskuteres kanskje slike oppgaver og avklaringer som kunne ligget i et intranettsystem. I de formelle møtene opplever respondentene at det brukes mye tid til praktiske avklaringer/rutiner. Slike praktiske avklaringer/rutiner kunne kanskje heller ligge i et intranett. Vi må imidlertid påpeke at vi har trukket fram andre forklaringsgrunner til at teknologi ikke oppleves å virke etter hensikten. Det ligger i hvor informasjonsrikt mediet oppfattes, og om kompleksitet i arbeidsoppgaver. Kanskje kan en også være redd for å gjøre feiltolkninger av data som ligger i et intranett og at en ønsker flere rutiner for å avhjelpe praktiske utfordringer. Kategorien fysiske omgivelser virker positivt på uformelle møter, noe som fører til kunnskapsdeling.

Vi har i avhandlingen påpekt flere forbedringspunkter som TLU må bygge videre på og utvikle, eksempelvis mentorordningen. Våre funn vil ikke fungere som en quick fix, men er en del av puslespillet for hvordan virksomheten kan bli bedre. Med denne avhandlingen som et innspill håper vi at TLU kan få til ønsket kunnskapsdeling og økt evne til organisatorisk læring.

## 7.2 Refleksjon

En masteravhandling er et slags svennestykke. Slik har det føltes å jobbe fram avhandlingen vår. Dette svennestykket startet allerede første skoledag på Master i kunnskapsledelse i 2013. Men antagelig startet det allerede mye tidligere ved utdanning som vi har tatt og gjennom å praktisere i ulike jobber vi har hatt. Etter flere år i arbeidslivet var endelig lysten og energien til å ta fatt som student tilbake.

Valg av tema og emne ga seg sjøl, etter at vi bestemte oss for å gå sammen og skrive en avhandling. Ved HiNT TLU hadde de en utfordring som vi syntes var spennende og ønsket å se om vi kunne bruke i vår avhandling. Ved samlingen på Teveltunet høsten 2014 fikk vi gode tilbakemeldinger på temaet vi ønsket å skrive om, og det ga oss energiboost i forkant av arbeidet. Temaet vårt er læring og har i løpet av prosessen blitt mer og mer spennende! Læring opplever vi er fundamentalt for at virksomheter og organisasjoner skal kunne møte morgendagens utfordringer.

Vi hadde et hårete mål om å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt. Slik ble det ikke. I ettertid føler vi at vi ikke var godt nok forberedt da vi gikk i gang med avhandlingen. Årsaken var at vi manglet en god plan over gjennomføringen. Dette skyldes blant annet at vi ikke hadde rutine for å estimere hvor mye tid som gikk med til hver enkelt del. Vi burde ha kontaktet veileder på et tidligere tidspunkt. Men etter at vi hadde vår første veiledning føler vi at vi kom inn i et godt spor.

Vi valgte samarbeid som utgangspunkt for en masteravhandling. Dette var et bevisst valg, for vi har gjennom hele studiet blitt oppfordret til å samarbeid på paper og invitert inn i faglige diskusjoner i undervisningen. Vår erfaring fra arbeidslivet er også at samarbeid er en utstrakt arbeidsform. Derfor var vi ikke i tvil da vi tok dette valget. Underveis i skriveprosessen har vi sett at det å kunne reflektere, diskutere og komme fram til omforent forståelse har en verdi i seg selv. Det er en viktig kompetanse å kunne samarbeide med andre slik at en får fram de beste resultatene for enten sin virksomhet eller som for oss, en masteravhandling. Vi har reflektert over dette flere ganger i prosessen og kommet fram til at valget om samarbeid var og er riktig for oss.

I utdannelsen Master i kunnskapsledelse er et av målene å bli en reflektert og handlingsdyktig praktiker. Noen av oss hadde nok i utgangspunktet tenkt at vi var dette. I løpet av studiet har vi fått erkjennelsen om dette var feil. Kanskje var vi allerede reflekterte på et nivå. Men etter å ha fullført en avhandling tror vi at vår refleksjon er forandret gjennom at den er blitt teoretisk, overordnet og en kilde vi kan bruke til å løse praktiske utfordringer i

arbeidshverdagen. Dagens situasjon i arbeidslivet påvirkes av en rekke faktorer, utvikling går raskt og er til dels uoversiktlig. Dermed blir den oppnådde kompetansen vår som har vært å tilegne seg kritisk og konstruktiv refleksjon, viktig i dagens arbeidsliv.

I løpet av skriveprosessen har vi kjent på flere følelser. Men den viktigste følelsen har vært den strevsomme lykkefølelsen. Den følelsen har vi opplevd fordi vi har klart å gjennomføre noe vi ikke har gjort før. I perioder har nok også frustrasjon vært en mer framtrædende følelse. Men vår erfaring er at når en føler seg frustrert betyr det at det pågår både mentale og kroppslige prosesser som kan føre til vekst og læring. Det har vi erfart både i arbeid og fritid. Innledningsvis startet vi med å gjengi et dikt av stjørdalsdikteren Torbjørn Foss. En finere beskrivelse av kunnskap og hvordan dette kan være en kime til vekst kan knapt finnes. Vi er takknemlige og glade for å være MKL´ere og er overbevist om at dette gir en kime til videre personlig og profesjonell vekst.

Ordene er solstråler i ditt indre landskap. Lyser mot deg fra mennesker du kjenner, fra personer du aldri har møtt, fra verdener du ikke visste var til. Kunnskapen kaster lys på dine muligheter. Stråler mot deg med budskap om opplevelser, berikelser og møter du aldri vil glemme. Kunnskap. Ord. De er grenseløse, og skaper engasjement og felleskap uten grenser.

Torbjørn Foss

## 8 Referanser

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutiner. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Univærstetsforlaget/Prentice Hall International.
- Barth, T., & Näsblom, C. (2007). *Motiverende samtale - Endring på egne vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dallan, E. S. (2014). *Førerprøven i et helhetlig perspektiv, en intervensjonsstudie*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Dehlin, E. (2011). Klokskapens pragmatikk - om kunnsjapslederrollen. I E. J. Irgens, & G. Wennes, *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (ss. 62-75). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Dyb, E. (2014, 09 08). *Kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon; en studie om hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere*. Hentet November 29, 2014 fra UiO; DUO vitenarkiv: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40745/Dyb\\_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40745/Dyb_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2011). Den gode prestasjon - rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I E. J. Irgens, & G. Wennes, *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (ss. 42-61). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge Management in Organizations - a critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hislop, D. (2013). *Knowledge Management in Organizations - a critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Høgskolen i Nord-Nord-Trøndelag. (2014, 09 26). *Organisasjonskart*. Hentet Mai 23, 2015 fra Høgskolen i Nord-Trøndelag: <http://feide.compendia.no/Kunder/hint/ph.nsf/unique/C125789200210085C12573F70038175F>
- Høgskolen i Nord-Trøndelag. (2015, 7 20). *Strategisk plan*. Hentet fra Høgskolen i Nord-Trøndelag: [http://feide.compendia.no/Kunder/hint/ph.nsf/unique/1BB3B58CC3E55A9FC1257C5B0045FEB8/\\$file/Strategisk%20plan.pdf](http://feide.compendia.no/Kunder/hint/ph.nsf/unique/1BB3B58CC3E55A9FC1257C5B0045FEB8/$file/Strategisk%20plan.pdf)
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Irgens, E. J. (2009). *Mellom individuell og kollektiv praksis. Evaluering av "Prosjekt lokale arbeidstidsavtaler" i Nord-Trøndelag*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen må være konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvikk, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-146). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E. J. (2011a). De beste blant oss. I E. J. Irgens, & G. Wennes, *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (ss. 24-41). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E. J. (2011b). *Dynamiske og lærende organisasjoner; Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Irgens, E. J., & Wennes, G. (2011). Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. I E. J. Irgens, & G. Wennes, *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (ss. 13-22). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jenssen, S. S., Mønsted, M., & Olsen, S. F. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Leangen, M. L., & Ellingsen, T. (2014). Hva lærer vi egentlig? Et IKT basert e-Læringsprosjekt i Stjørdal kommune. *Upublisert Paper nr. 7*.
- Lindseth, G. (2013, 10 24). *Fra kunnskap til handling «litt bedre enn i går» En studie av individuell og organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i et læringsverkted*. Hentet Februar 07, 2015 fra HiNT Brage: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147297/1/Grethe%20Lindseth%200-%20ny%20versjon.pdf>
- Meld. St. 18 [2014-2015]. (2015, august 10). Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/>
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nielsen, J. C., & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn- om å analysere sin egen organisasjon. I F. Nyeng, & G. Wennes, *Tall, tolkning og tvil* (ss. 245-279). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.



- Nielsen, J. C., & Repstad, P. (2012). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen. I P. Repstad, *Dugnadsånd og forsvarsverker - tverretattlig samarbeid i teori og praksis* (ss. 234-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000, Februar 1). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, ss. 5-34.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Olsen, L. N. (2004). *Veien til førerkortet, 50-årsjubileum 1954-2004*. Oslo: Autoriserte Trafikkskolers Landsforbund.
- Peräaho, M., Keskinen, E., & Hatakka, M. (2004). *Førerkompetanse i et hierarkisk perspektiv; Konsekvenser for føreropplæingen*. Åbo: Universitetet i Åbo, Trafikkforskning.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen - En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Rennemo, Ø. (2006). *Lever og Lær - Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management Vol. 9 No 3*, ss. 18-35.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Slottemo, H. (2014). *Gi oss et stort HiNT, Høgskolen i Nord-Trøndelags historie 1994-2014*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Studietilbud/studieplan/trafikklærer*. (2015, 7 25). Hentet fra Høgskolen i Nord-Trøndelag: [http://www.hint.no/studietilbud/studieplan/trafikklærer\\_hoegskolekandidatstudium2/\(emner\)/vis#emner](http://www.hint.no/studietilbud/studieplan/trafikklærer_hoegskolekandidatstudium2/(emner)/vis#emner)
- Suzen, E., & Sitter, S. (2013a). *Evaluering av Implementeringen av føreropplæring klasse A*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for trafikklærerutdanning.
- Suzen, E., & Sitter, S. (2013b). *Evaluering av implementeringen av føreropplæring klasse B*. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for trafikklærerutdanning.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Toldnes, B. (2013). *Bilen i Norge 1918-1940*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Torsmyr, K. (2007). *"Sikre en nasjonal standard på kjøreopplæringen". Norsk trafikklærerutdanning i skjæringspunktet mellom politikk, pedagogikk og trafikk i over 30 år*. Stjørdal: Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for trafikklærerutdanning.

- Vegdirektoratet. (2004). *Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjon (Håndbok V 858)*. Oslo: Statens vegvesen.
- von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap; Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget.
- Wenger, E., & Lave, J. (2003). Situeret læring. I E. Wenger, & J. Lave, *Situeret læring og andre tekster* (ss. 13-103). København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Westeren, K. I. (2013). *Kunnskap og konkurranseevne*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

## 9 Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### Forespørsel om å delta i forbindelse med en masteroppgave i kunnskapsledelse.

Vi er tre studenter som sammen skal skrive en masteroppgave i forbindelse med studiet Master i Kunnskapsledelse (MKL). Studiet er organisert som et samarbeid mellom Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), Copenhagen Business School (CBS) og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet i Danmark. Vi er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Om du ønsker å vite mer om studiet kan du følge linken:

[http://www.hint.no/studietilbud/?S\\_OBJECTID=ABAAAAIOMFH](http://www.hint.no/studietilbud/?S_OBJECTID=ABAAAAIOMFH).

Temaet for oppgaven er kollektiv kompetanse. Det vil bli lagt opp til et intervju som omhandler kunnskapsdeling, deretter et aksjonsforskningsprosjekt som skal finne ut om hvordan kunnskapsdeling kan bidra til kollektiv kompetanse, en praksis for samhandling til det beste for veiledere og studenter.

For å finne ut om hvordan det er i dag, ønsker vi å intervju 4 - 6 nærveiledere. Spørsmålene vil dreie seg om de opplevelser og refleksjoner den enkelte nærveileder har om kunnskapsdeling, arenaer for kunnskapsdeling, organisering og ledelse. Under intervjuene vil vi bruke diktafon og ta notater underveis i samtalen. Intervjuet vil ta omtrent 1-2 timer, og vi avtaler i god tid, tid og sted for gjennomføring. Etter at alle intervju er gjennomført vil vi gjennomføre en felles samling med de som har deltatt for at vi sammen skal jobbe frem til måter som kan styrke den kollektive kompetansen ved TLU.

Om du av ulike årsaker underveis måtte ønske å trekke deg vil du kunne gjøre dette uten å måtte begrunne dette. Dersom det skulle skje, vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, men siden dette er en liten avdeling er det en viss fare for at du indirekte vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Alle opplysninger vil bli anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, forhåpentligvis innen utgangen av september 2015.

Vi håper at du har lyst til å være med oss på denne reisen, stille opp til intervju og videre være med på et aksjonsforskningsprosjekt.

Om du skulle lure på noe kan du ringe en av oss, eller sende oss en e-post. Du finner mobilnummer og e-post adresser under. Du kan også kontakte vår veileder, Professor i

utdanningsledelse, Eirik J. Irgens ved NTNU på telefonnummer 73 59 19 52 eller e-post [eirik.j.irgens@plu.ntnu.no](mailto:eirik.j.irgens@plu.ntnu.no).

Dersom du vil være med må du skrive under på vedlagte samtykkeerklæring og sende den til en av oss.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Med vennlig hilsen

Berit Anette Elvertrø  
Geitryggveien 6  
7517 Hell  
Mobil: 412 76 827  
E- post: [berit2406@gmail.com](mailto:berit2406@gmail.com)

Torill Ellingsen  
Nedre Stokkanvei 8  
7500 Stjørdal  
Mobil: 920 55 814  
E- post: [tanguera18@gmail.com](mailto:tanguera18@gmail.com)

Trond Hanssen  
Vikhovlia 1827  
7560 Vikhammer  
Mobil: 995 92 306  
E- post: [trond.hanssen@hint.no](mailto:trond.hanssen@hint.no)

### **Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i masterstudien ved HiNT/TLU.

Navn: .....

Telefonnummer: .....

Mobil: .....

E-post: .....

Signatur: .....

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

**INTERVJUGUIDE** Basert på (Dyb, 2014, ss. 100-102)

Vi vil innlede alle intervjuer med å presentere oss selv, samt gi en kort innføring om vårt tema og hvilke forskningsspørsmål vi har for masteroppgaven.

(Oppfølgingsspørsmål underveis: forklar, utdyp, gi eksempler, hvorfor, hvordan.

Begynn gjerne: kan du fortelle meg.)

### **BAKGRUNNSINFORMASJON**

1. Hva heter du?
2. Hva slags utdannelse og/eller faglig bakgrunn har du?
3. Hvilken stilling har du ved TLU?
  - Er du fast ansatt eller har du midlertidig kontrakt?
4. Hvor lenge har du vært ansatt ved TLU?
5. Hvor jobbet du tidligere?

### **ARBEIDSSITUASJON**

6. Hvilke arbeidsoppgaver og ansvarsområder har du?
7. Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?
  - Organiserer du arbeidsdagen selv eller blir du tildelt arbeidsoppgaver?
  - Består arbeidsdagen mest av samarbeid eller selvstendig arbeid?
  - Hvordan samarbeider du med dine medarbeidere innen de team du tilhører, og hvordan samarbeider dere mellom teamene?

### **KUNNSKAPSDELING**

8. Hvordan vil du definere kunnskap i forhold til din arbeidssituasjon?
9. Hva forbinder du med å dele kunnskap og erfaring i din arbeidssammenheng?
10. Blir kunnskapsdeling sett på som viktig i organisasjonen?
  - Kan du nevne noen konkrete eksempler hvor du har opplevd kunnskapsdeling?
11. Hva slags betydning har kunnskapsdeling for deg?
12. Er du bevisst på det å dele kunnskap og erfaringer?
  - Hvis du er det? Hvordan utveksles denne erfaringen og kunnskapen?
13. Opplever du at andre ansatte er villige til å dele sine kunnskaper og erfaringer?
  - Har du opplevd at noen er motvillig til dette? (For å bevare sin posisjon)

### **ARENAER FOR KUNNSKAPSDELING**

14. Hvordan tilrettelegger arbeidsplassen for deling av erfaring og kunnskap?
  - Hvilke arenaer for å dele kunnskap og erfaringer har dere? (Formelle/uformelle, møter, kurs, prosjektarbeid, intranett, mentor-ordning)
15. Hvilke teknologiske hjelpemidler har dere for å dele kunnskap? (Databaser, programvare)
  - Hvilke benytter dere mest? Hvorfor?
16. Oppfatter du at lokalene, måten dere er plassert/organisert har betydning for å dele kunnskap? (Åpent landskap, adskilte kontorer, møterom osv.)
17. Hva har det å si for kunnskapsdeling på hvilken måte?
  - Kan du utdype hva det har å si for kunnskapsdeling?
18. Hvordan får du uttrykt din kunnskap og kompetanse i organisasjonen?
19. Hvordan finner du frem til den kunnskapen eller kompetansen du trenger i forbindelse med dine arbeidsoppgaver?
20. Hvordan gjøres medarbeidernes kunnskap, erfaringer og kompetanse kjent i organisasjonen?
  - Hvordan kan eksempelvis en nyansatt orientere seg i organisasjonens kunnskap og kompetanse?

### **KUNNSKAPSOVERFØRING**

21. Dere jobber mye i team, hvordan fungerer teamarbeid som arena for kunnskapsoverføring?
  - Kan du gi eksempler
  - Kan du si noe om hvordan kunnskapsoverføring foregår mellom teamene?
22. Hvilke lærings- og utviklingsmuligheter tilbyr din arbeidsplass? (Eks. kurs, konferanser, fora for erfaringsutveksling og lignende)
  - Hvilke foretrekker du/gir deg best læringsutbytte?
23. Har du opplevd at du eller dine kollegaer har bidratt til utvikling av ny kunnskap ved TLU?
  - Hvis ja, kan du utdype det nærmere?

### **LEDELSEN**

24. Hvordan er ledelsens rolle i forhold til kunnskapsdeling?
  - Oppfatter du at de er opptatt av dette?
25. Belønnes kunnskapsdeling på noen som helst måte av ledelsen? (Lønnsmessig, status)
  - Opplever du i så fall at det har noen effekt?
26. Hvordan mener du arbeidsplassen bedre kan tilrettelegge for kunnskapsdeling?

## **AVSLUTTENDE**

27. Er det noe du opplever som krevende/ til hinder for kunnskapsdeling?

- Har du noen tanker om hvordan dette kan gjøres annerledes?

28. Er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å tilføye?

29. I forbindelse med vår oppgave ønsker vi å prøve ut noen modeller for

kunnskapsdeling, og ønsker derfor innspill på tema som kan være aktuelle.

- Er det kunnskap som du tror andre innehar som du kunne tenkt deg at de hadde delt med deg?

- Har du noen kunnskaper innenfor ditt fagfelt som du tror andre kan ha nytte av?

30. Hvordan stiller du deg til å være med som med-forsker i et aksjonsforskningsprosjekt for å forbedre den kollektive kompetansen blant nærveilederne ved TLU.

Da har jeg ikke flere spørsmål. Tusen takk for at du stilte opp på intervju!

## Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



### MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forskings- og studentprosjekt som medfører melleplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseinngiftsloven med forskrifter).

<b>1. Prosjektittel</b>		
Titel	Kollektiv kompetanse	
<b>2. Behandlingsansvarlig Institusjon</b>		
Institusjon	Høgskolen i Nord-Trøndelag	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgås. 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		
<b>3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)</b>		
Fornavn	Eirik Johannes	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Ettennavn	Irgens	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksamen veileder, kan biveileder eller fagenevner ved studieetadet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Professor i utdanningsledelse	
Arbeidssted	NTNU	
Adresse (arb.sted)	Jonsvannsvelen 82, PLU	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Postnr/sted (arb.sted)	7481 Trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73591952 / 97706950	
E-post	eirik.j.irgens@plu.ntnu.no	
<b>4. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Torill	
Ettennavn	Eilingsen	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Nedre Stokkan vei 8	
Postnr/sted (privatadresse)	7500 Stjørdal	
Telefon/mobil	92055814 /	
E-post	tanguera18@gmail.com	
<b>5. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	Masterstudium ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Aksjonsforskningsstudie. Hvordan kan kunnskapsdeling bidra til utvikling av kollektiv kompetanse, en praksis for samhandling til det beste for veiledere og studenter.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsoppgave m.l.  Maks 750 tegn.
<b>6. Prosjektomfang</b>		
Velg omfang	<input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> 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 forgår		
<b>7. Utvalgsbeskrivelse</b>		



Utvælgel	6 praksisveiledere ved trafikklærnerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avdeling for trafikklærnerutdanning	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det inntarles opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivemønstre, pasienter, innvandrere.
Rekruttering og innkalling	De utvalgte spores direkte om de kan tenke seg å medvirke til undersøkelsen, som intervjuobjekter og medforskere.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som forstår den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregistret, SSS-registret, pasientregister, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsklubb, eget nettverk.
Føretingskontakt	Se forrige punkt. Kontakt opprettes av studentene som skriver masteroppgaven.	Beskriv hvordan føretingskontakten opprettes og oppgi hvem som forstår den.  Les mer om dette på våre temaider.
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	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Jå <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	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
<b>8. Metode for Innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og databilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelsestester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan inntarles direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. skjemapper, NAV, RPT, sykkelhus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken	Fliming av egenkjøring med bil	
Kommentar		
<b>9. Datamaterialets Innhold</b>		
Beskriv for hvilke opplysninger som samles inn	Personlige og gruppe intervju som blir tatt opp og transkribert, refleksjonslogger blir skrevet etter hver aksjon i prosjektet. Intervjuetemaguide Observasjon av egenkjøring, samt under samlinger under aksjonsforskningsprosjektet Observasjonsbeskrivelse Observasjon	Spørreskjema, intervju-temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.  NEI Vedleggene leses opp til slut i meldeskjema, se punkt 10 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Jå <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Demom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er  NEI Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgaverapport, må det krysses av demom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger inntarles/registeres i forbindelse med prosjektet.
Spesifiser hvilke	All det ovennevnte	
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Jå <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar demom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom

Hvilke ja, hvilke?	Alder, yrke, stilling, arbeidsted, antall år i virksomheten, kjønn, mv.	bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Samlles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvilke 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	
Samlles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spore tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, famillemedlem.
Hvilke ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger regnløst?	Det kan være at deltakere omtaler ledelsen ved avdelingen (Dekan og studieleder). Informasjonen om andre tredjepersoner ligger i det innsamlende råmaterialet, men vil ikke være gjenstand for analyse eller direkte bruk i oppgaven.	
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input checked="" type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn	Se forrige punkt. En eventuell tredjeperson som ikke er informert skriftlig vil ikke være identifiserbar i oppgaven, og har heller ingen forskningsmessig relevans. Ledelsen ved avdelingen er informert og har godkjent oppgaven.	
<b>10. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mail for muntlig informasjon sammen med meldingsbrevet.
Begrunn		NB! Vedlegg leses opp til slut i meldingsbrevet, se punkt 10 Vedlegg.  Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  Laet ned vår veiledende mail 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 samtykkeskrivningen utformes som en evarsipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
<b>11. Informasjonssikkerhet</b>		
Direkte personidentifiserende opplysninger ansettes med et referansenummer som viser til en statisk navneliste (koblingslister)	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9. Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger regnløst.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingslister og hvem har tilgang til den?	Personidentifiserende opplysninger vil ligge i nevnte lydlogger og film. Dette er opplysninger som ligger i datagene og vil ikke ha forskningsmessig relevans. De vil således ikke komme med i det publiserte materialet.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger regnløst sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	

Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?	Det vil ikke være praktisk mulig å skille disse fra det innsamlende materialet	
Oppbevares direkte personidentifiserende 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 nettverksystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverksystem tilknyttet internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet internett <input checked="" type="checkbox"/> Videoopptak/fotograf <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett fers kryes dersom opplysningene registreres på flere måter.</p>
Annem registreringsmetode beskriv	CD/DVD	
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotograf ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	<p>Kryes av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildeff.</p> <p>Les mer om behandling av lyd og bilde.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innery?	Brukernavn og passord på datamaskin. CD/DVD oppbevares ved HINT/TLU. Kontoret er låst og for å få tilgang til bygget kreves adgangskort med personlig kode.	Er f.eks. datamaskin tilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låst rom, og hvordan slike bærbare enheter, uteløfter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringseenheter (bærbare datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, skattem harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Bærbare datamaskin, CD/DVD og digital lydopptaker	NBI Mobile lagringseenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på f.eks. linje med daglig ansvaret/tilsted?	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?		
Beskriv opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Dersom det benyttes skattem til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Quasback, Synovate MM, Norhåde eller transforberingsassistent eller toll, er dette å betrakte som en databehandler. Sikke oppdrag må kontrollregulere</p> <p>Les mer om databehandlereviter her</p>
Hvis ja, hvilken?		
<b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra tushetshetion for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til tushetshetion opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra helseetapiliden. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra helseetapiliden for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisin og helseetapilig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Jå <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. søke registeret om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?	Søke tilgang fra Dekan ved HINT avdeling for trafikklærenutdanning om forskning ved avdelingen.	
<b>13. Prosjektperiode</b>		
Prosjektperiode	Prosjektstart: 01.01.2015 Prosjektslut: 30.09.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalgt oppdrags og/eller datainnsamlingen starter.  Prosjektslut Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slattes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgavebehandling er innlevert og sensurert.
Hvis skal søke med datamaterialet ved prosjektslut?	<input type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes 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?		Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?	Råmaterialet vil foreligge i den form at det inneholder personidentifiserbare opplysninger.	Ansaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?	Datamaterialet vil bli oppbevart ved avdelingen inntil at sensur på masteroppgaven foreligger, det vil si 1. oktober 2015.	Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.  Les om arkivering hos NSD
<b>14. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?		
<b>15. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		
<b>16. Vedlegg</b>		
Antall vedlegg	2	

## Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages 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

Eirik J. Irgens  
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2015

Vår ref: 41272 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41272	<i>Kollektiv kompetanse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eirik J. Irgens</i>
<i>Student</i>	<i>Torill Ellingsen</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, 30.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

*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](mailto:nsd@uio.no)

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

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

Kopi: Torill Ellingsen [tanguera18@gmail.com](mailto:tanguera18@gmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 41272

Meldingen gjelder et aksjonsforskningsprosjekt som gjennomføres av veileder og tre masterstudenter ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT).

Formål for oppgaven er å undersøke hvordan kunnskapsdeling kan bidra til utvikling av kollektiv kompetanse, en praksis for samhandling til det beste for veiledere og studenter.

Utvalget består av praksisveiledere ved trafikklærerutdanningen (TLU) ved HiNT. Datainnsamling vil skje gjennom intervju (individuelt og i gruppe), og observasjon av veilederne når de kjører (evt. sammen med elev). Praksisveilederne blir inkludert som medforskere og vil bidra med å finne fram til måter som kan styrke den kollektive kompetansen ved TLU.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- informasjon om observasjon/filming av egenkjøring

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) for utvalget kontaktes.

Dersom det gjøres videoobservasjon av kjøring med elev, må det innhentes informert, frivillig og aktivt samtykke fra eleven på forhånd. Vi ber om at det da utarbeides et informasjonsskriv til elevene tilpasset hva deltagelse innebærer for dem, og at skrevet sendes personvernombudet for gjennomlesing for det deles ut til elevene.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (her: dekan og studieveileder). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive. Dette kan med fordel tas opp med informantene på forhånd. Dersom det er aktuelt å publisere opplysninger om enkeltpersoner i ledelsen, bør det innhentes samtykke til dette fra den enkelte.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Høgskolen i Nord-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet. Det er viktig at råmaterialet lagres slik at det kun er tilgjengelig for studentene og veileder. F.eks. kan man vurdere å lagre dataene ved avdelingen studentene er tilknyttet, ikke ved TLU. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.09.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger slettes etter at sensur foreligger.