

# Mellomledere som kunnskapsledere

Hvordan kan mellomledere praktisere kunnskapsledelse og utnytte kunnskapspotensialet i organisasjonen?

**Ingvild Maanum Simonsen**



Masteroppgave i Pedagogikk

Retning for Didaktikk og Organisasjonslæring

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**MELLOMLEDERE SOM KUNNSKAPSLEDERE**

**- hvordan kan mellomledere praktisere**

**kunnskapsledelse og utnytte kunnskapspotensialet i organisasjonen?**

**AV:**

**Ingvild Maanum SIMONSEN**

**EKSAMEN:**

**Masteroppgave i pedagogikk**

**Retning for Didaktikk og organisasjonslæring**

**SEMESTER:**

**Høsten 2006**

**STIKKORD:**

**Organisatorisk kunnskap, kunnskapsledelse, kunnskapsdeling**

---

## Problemområde/problemstilling:

I dagens samfunn blir kunnskap ofte fremhevet som den strategisk viktigste ressursen for bedriftene. De ansatte er kunnskapsmedarbeidere og utfører store deler av jobben ved hjelp av hodene sine. Dette stiller nye krav til ledere: Kunnskap kan ikke ledes og forvaltes på samme måte som synlige ressurser. Det finnes svært få steder i dagens samfunn hvor man vil kunne lykkes med en formell, autoritær lederstil, slik som var vanlig tidligere. Kunnskapsmedarbeidere må motiveres, ikke tvinges, til å jobbe. Men kunnskapsledelse er noe mer enn å være leder for **kunnskapsmedarbeidere** – man bør også vite hva ”**kunnskap**” er, og hvordan best tilrettelegge for kunnskapsspredning. I denne oppgaven ligger fokus nettopp på det - hva mellomledere kan gjøre for å ivareta kunnskap og utnytte kunnskapspotensialet på arbeidsplassen. Jeg forsøker å besvare problemstillingen: **hvordan kan mellomledere praktisere kunnskapsledelse og utnytte kunnskapspotensialet i organisasjonen?**

## Metode

Denne oppgaven er primært en teoretisk drøfting. Det forsøkes å bygge et teoretisk rammeverk, ved å bryte ned kunnskapsbegrepet i 4 dimensjoner. Dette gjør det mulig å knytte konkrete lederteorier opp mot de ulike kunnskapsdimensjonene, og på denne måten besvare hva kunnskapsledelse er. For å belyse problemstillingen vil det også sees på om begrepsrammeverket kan gjenkjennes i et eksisterende lederevalueringsprogram; 360 graders lederevalueringsprogrammet til EDB Business Partner. Underveis blir noen av poengene illustrert empirisk, ved hjelp av data hentet fra et kvalitativt intervju.

## Data/kilder

Det teoretiske utgangspunktet i denne oppgaven er kunnskapsteoriene til Nonaka og Takeuchi. Dette fordi deres teorier er et av de viktigste bidragene når det gjelder kunnskap i organisasjoner, og fordi deres skille mellom taus og eksplisitt kunnskap er gjennomgående akseptert som et verktøy for klassifisering av kunnskap. Deres teorier belyses fra en praktisk vinkling, for å muliggjøre en kobling mot ledelsesteorier, som i stor hovedsak har et pragmatisk tyngepunkt. Jeg har forsøkt å kombinere ledelses- og kunnskapsretningene, og dermed skape et rammeverk som gjør det mulig å besvare min problemstilling.

De empiriske eksemplene i oppgaven er hentet fra en eksisterende kunnskapsorganisasjon: EDB Business Partner ASA. For tiden holder de på å gjennomføre et lederevalueringprogram, og det er dette som er brukt til å belyse min problemstilling, sammen med intervju av HR (Human Relations) direktør.

## Resultater/hovedkonklusjoner

I denne oppgaven pekes det på at kunnskap kan eksistere i forskjellige former, og kan være vanskelig å gripe tak i. Det argumenteres for at kunnskap kan betraktes som et lager, men også en prosess. Kunnskap er noe som eksisterer som en beholdning av kunnskap, i mennesker, og som vi bærer med oss og henter frem når det trengs. Men samtidig er kunnskap også noe som konstrueres av individer i samspill med hverandre, og således eksisterer mellom mennesker. I tillegg kan kunnskap være taus; dvs. personlig og vanskelig å sette ord på, eller eksplisitt; dvs. eksternalisert og formalisert. Ved hjelp av disse egenskapene kunnskap kan ha, identifiseres det 4 dimensjoner av kunnskap, som videre kan knyttes opp mot ledelsesbegrepet.

---

I foreliggende oppgave forsøkes det å argumentere for at kunnskapsledelse ikke bare dreier seg om de personlige egenskaper en leder trenger for å ivareta, spre, skape kunnskap. For at den organisatoriske kunnskapen skal ivaretas innebærer det at ledere også vet hvordan best lede og tilrettelegge for at de forskjellige dimensjonene av kunnskap kan utnyttes og spres. Kunnskapsledelse består dermed av **Informasjonsledelse** (sørge for at ansatte har tilgang til informasjonen de trenger, og er faglige oppdatert), **Mesterlæreledelse** (la ansatte være en del av situasjoner hvor de kan lære av de mer erfarne og sørge for at læring skjer i det daglige), **Administrativ ledelse** (bygge opp systemer og rutiner som bidrar til bedriftens mål) og **Pedagogisk ledelse** (dialog, kommunikasjon, skape en god relasjon med ansatte, og mellom ansatte). Pedagogisk ledelse trekkes frem som særlig viktig for kunnskapsspredningen i en organisasjon. Dette fordi kunnskapsspredning er avhengig av ”kunnskapsklimaet” i organisasjonen, og det er pedagogisk ledelse som har størst innflytelse på det.

Oppgaven viser at kunnskapsledelsesbegrepet er ivaretatt i EDBs lederevalueringsprogram på en forsvarlig og bra måte. Alle områdene er dekket, i tillegg til at noen få punkter går konkret på lederegenskaper. Dermed kan det også virke som om kunnskapsledelsesbegrepet er ganske sammenfallende med deres oppfatning av hva en god leder er. Dette tolkes dit hen at mitt teoretiske rammeverk er levedyktig i den praktiske setting, i hvert fall i denne kunnskapsbedriften. Intervjuet viste også at det ikke er umulig å kjenne igjen mine teoretiske begreper i reelle situasjoner, og at begreper brukt i denne oppgaven kan passe til å beskrive ulike forhold og utfordringer. I kunnskapssamfunnet, i kunnskapsorganisasjoner, og i forhold til kunnskapsmedarbeidere, er kunnskapsledelse på mange måter et godt utgangspunkt for ledere.

## Forord

Jøss, da var jeg ferdig som student! Det er en underlig følelse å tenke tilbake på gråt, slit og sene kvelder, og nå se at det faktisk ble til et ferdig produkt.

Det er flere som fortjener takk for at så er tilfellet...

Takk til min veileder, Terje Grønning, for tålmodighet og gode råd

Takk til EDB Business Partner som ga meg tilgang til all informasjon jeg ba om. En særlig takk til Ann Kristin Hjortbakk, som lot seg intervju, men som også fikk meg til å føle meg velkommen og betydningsfull.

Takk til medstudenter; for kaffepauser, faglige diskusjoner, korrekturlesning, og ikke minst, for mange morsomme fredagspuber.

Takk til venner som har godtatt at jeg ofte ikke har hatt tid eller ork til å være med på ting de siste årene, pga eksamener, kollokvier, pensum som må leses og oppgaveskrivning.

Takk til mamma, pappa og resten av familien for støtte, oppmuntrende ord og troen på at "dette klarer du bra!"

Og selvfølgelig en kjempetakk til Thomas, for at du støttet meg da jeg ville studere igjen, for at du hører på meg når jeg snakker i "blindernske begreper", og at du har tatt vare på hus og hjem mens jeg har sittet med nesa i en bok.

Takk til dere alle!

Ingvild Maanum Simonsen

Blindern, 14. juni 06

---

# Innhold

<b>FIGURER .....</b>	<b>X</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 KUNNSKAPSMEDARBEIDEREN OG KUNNSKAPSORGANISASJONEN .....	3
1.2 AVGRENSNING AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	5
1.3 LITT OM METODE I OPPGAVEN .....	7
1.4 OM EDB BUSINESS PARTNER ASA.....	9
1.5 OPPSETT AV OPPGAVEN .....	11
<b>2. KUNNSKAPSLEDELSE .....</b>	<b>13</b>
2.1 LEDELSE AV KUNNSKAPSMEDARBEIDEREN .....	14
<b>3. ORGANISATORISK KUNNSKAP .....</b>	<b>19</b>
3.1 TAUS OG EKSPLISITT KUNNSKAP .....	20
3.2 KUNNSKAP SOM PROSESS OG SOM PRODUKT .....	23
<b>4. KUNNSKAPSANALYSE.....</b>	<b>28</b>
4.1 ANALYSENS HOVEDKOMponenter .....	28
4.2 OPERASJONELL KUNNSKAP.....	31
4.3 DEKLARATIV KUNNSKAP .....	33
4.4 PROSEDYRE-KUNNSKAP.....	34
4.5 RELASJONELL KUNNSKAP .....	36
4.6 OPPSUMMERING AV ORGANISATORISK KUNNSKAP .....	38

---

<b>5. LEDELSESDIMENSJONER.....</b>	<b>40</b>
5.1 MESTERLÆRELEDELSE – LEDELSE AV OPERASJONELL KUNNSKAP .....	40
5.2 INFORMASJONSLEDELSE - LEDELSE AV DEKLARATIV KUNNSKAP .....	43
5.3 ADMINISTRATIV LEDELSE – LEDELSE AV PROSEDYRE-KUNNSKAP.....	45
5.4 PEDAGOGISK LEDELSE – LEDELSE AV RELASJONELL KUNNSKAP .....	46
5.4.1 <i>Dialog</i> .....	48
5.4.2 <i>Organisasjonskultur</i> .....	49
5.5 KUNNSKAPSLEDELSE REKONSEPTUALISERT .....	52
<b>6. EKSEMPEL – KUNNSKAPSLEDELSE I EDB.....</b>	<b>55</b>
6.1 LEDEREVALUERING.....	55
6.2 ANALYSE AV EDBs 360 GRADERS EVALUERINGSPROGRAM .....	59
6.3 MESTERLÆRELEDELSE .....	60
6.4 INFORMASJONSLEDELSE.....	62
6.5 ADMINSTRATIV LEDELSE.....	64
6.6 PEDAGOGISK LEDELSE.....	66
6.7 DRØFTING.....	69
6.7.1 <i>Telenors 360 graders lederutviklingsprogram; "My mirrored image"</i>	73
<b>7. AVSLUTNING.....</b>	<b>76</b>
7.1 BIDRAG TIL TEORIER OM KUNNSKAP.....	76
7.2 BEGRENSNINGER VED OPPGAVEN.....	78



---

7.3 PRAKTISKE IMPLIKASJONER .....	80
<b>8. KILDELISTE .....</b>	<b>84</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>91</b>
360 GRADERS LEDEREVALUERING I EDB BUSINESS PARTNER ASA.....	91
TELENORS 360 GRADERS LEDEREVALUERINGSPROGRAM .....	93
INTERVJUGUIDE .....	94

---

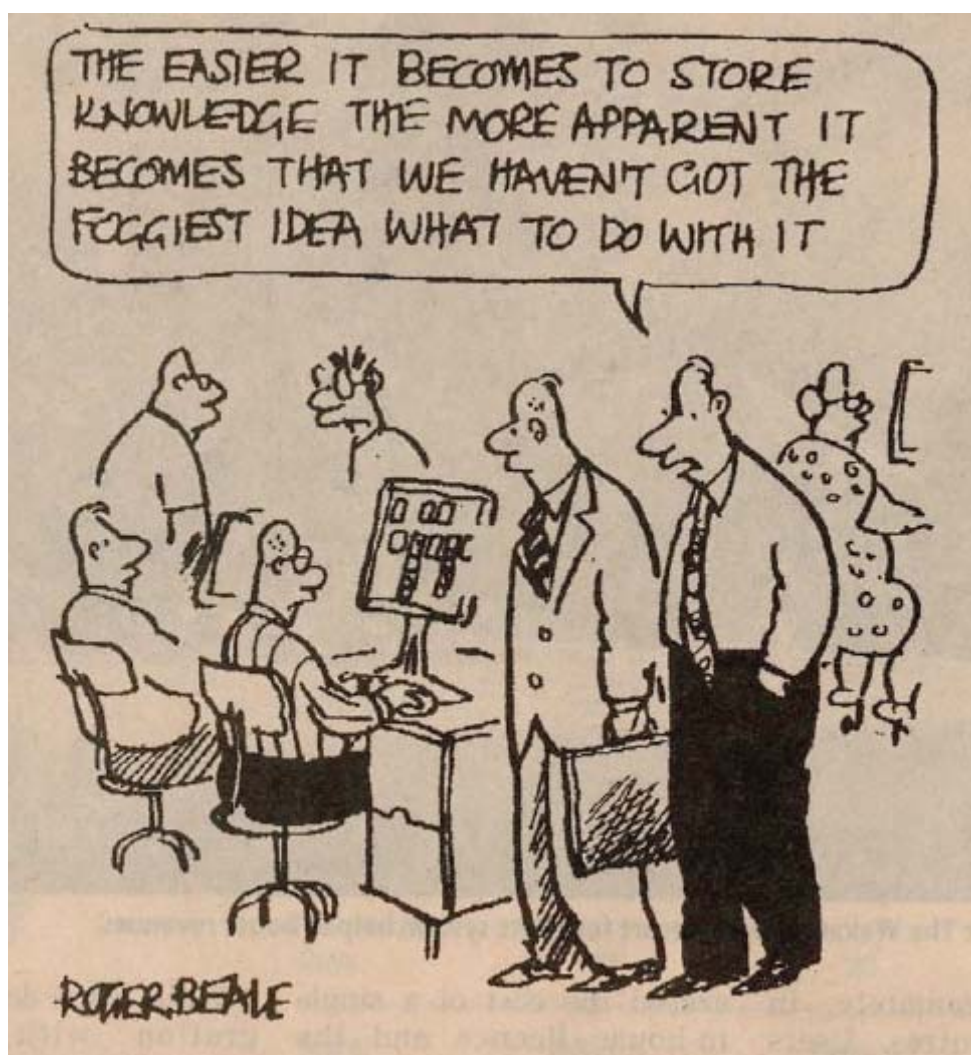
## **Liste over figurer og tabeller**

### **Figurer**

Figur 1 Modes of the Knowledge Creation .....	22
Figur 2 Dimensjoner av kunnskapsbegrepet.....	29
Figur 3 Kunnskapsdimensjoner oppsummert.....	39
Figur 4 Ledelsesfunksjoner i forhold til kunnskapsdimensjonene .....	53
Figur 5 Kunnskapsledelsesdimensjonene i EDB i forhold til hverandre .....	69
Figur 6 Antall punkter med taus og eksplisitt vektlegging.....	70
Figur 7 Antall punkter med prosess og produkt vektlegging .....	71

### **Tabeller**

Tabell 1 Sammenligning mellom kapital og kunnskap .....	13
Tabell 2 Vanlige utfordringer for kunnskapsdeling i organisasjonskulturer, og potensielle løsninger .....	50
Tabell 3 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram - mesterlæreledelse.....	60
Tabell 4 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram - informasjonsledelse .....	62
Tabell 5 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram - administrativ ledelse .....	64
Tabell 6 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram - pedagogisk ledelse.....	66
Tabell 7 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram som ikke faller under kunnskapsledelsesdimensjonene.....	68
Tabell 8 Evalueringspunkter i Telenors lederutviklingsprogram .....	74



Financial Times, 6 mars 2004

## 1. Innledning

”Kunnskap er vår himmelretning. Landets aller viktigste formue er humankapital. Folk, utdanning, kunnskap, er det vi skal leve av” (Kunnskapsminister Øystein Djupedal, foredrag på Universitetet i Oslo 05.05.06).

Det stilles store krav til organisasjoner for at de skal overleve i dagens marked. Den forventede levealderen på en større internasjonal bedrift er høyst 40 – 50 år (Wahlstrøm 1998:19). Det finnes flere årsaker til dette, bl.a. omgivelsene som er i rask og lite forutsigbar endring. Markedet forandrer seg med en takt vi så langt ikke har erfaring med. Globalisering og ny teknologi gir oss stadig nye muligheter, men også utfordringer. Et produkt av i dag er ikke nødvendigvis morgendagens produkt - sannsynligheten tilsier det motsatte, for produkters livssyklus blir kortere og kortere (NOU 1999:34). Kontinuerlig presenteres det nye krav og forventninger til våre foretak. Hvordan er det mulig å henge med, eller til og med lykkes? Hvordan kan man best tilpasse seg markedsturbulens og de endringer som skjer? Det er lett å la seg blende av moter og trender og ”guruer”. Ord som ”innovasjonsevne” og ”fleksibilitet” blir ofte brukt.

Innenfor dette bildet blir ”kunnskap” stående i en særstilling, og blir ofte sett på som den strategisk viktigste ressursen for bedriftene. Kunnskap, kompetanseutvikling og kunnskapsledelse er områder som har fått mye plass i litteraturen de seneste årene, og blir ofte fremhevet som et kjernepunkt i forbindelse med omstilling, effektivitet, konkurransevne og utsikten til økonomisk vekst (Nordhaug 1998:24). Vi hører og ser stadig oftere utsagn om at menneskene<sup>1</sup> er bedriftens viktigste ressurs. Det snakkes i økende grad om overgangen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn (se for eksempel Johannessen, Olaisen og Olsen 1999), hvor ”knowledge is the source of the highest-quality power” (Nonaka, Konno og Toyama 2001:13). Men hva

---

<sup>1</sup> Se for eksempel artikkel i Aftenposten ” Skal ansette hundrevis i IT”. De ansatte omtales som IT-hoder, og det er også utsagn som ”Vi lever av hodene til de som jobber hos oss”. (<http://www.aftenposten.no/nyheter/okonomi/article1239264.ece>)

er egentlig ”kunnskap”? Hvordan benytter man seg av kunnskapspotensialet i en bedrift? Ledere er betydningsfulle i enhver bedrift, de kan avgjøre om en organisasjon lykkes eller ikke (Bass 2004:16), og mye av ansvaret for kunnskapshåndtering ligger hos dem. Hva betyr dette for lederrollen? Hvordan leder man kunnskap? I denne oppgaven vil jeg forsøke å besvare problemstillingen:

**hvordan kan mellomledere praktisere kunnskapsledelse og utnytte**

**kunnskapspotensialet i organisasjonen?** For å bygge opp om/ belyse

hovedproblemstillingen har jeg valgt å se om man finner disse kravene igjen i EDBs 360 graders lederevaluering.

Mye av det fokus kunnskap i organisasjoner har fått, henger sammen med hvordan samfunnet har forandret seg. Allerede i 1973 skrev Daniel Bell i sin kjente bok *The Coming of Post-Industrial Society* (Bell 1973: 44):

that the major source of structural change in society – the change in the modes of innovation in the relation of science to technology and in public policy – is the change in the character of knowledge: the exponential growth and branching of science, the rise of a new intellectual technology, the creation of systematic research through R & D budgets, and, as the calyx of this, the codification of theoretical knowledge.

Kunnskap og teknologi er samfunnets viktigste ressurs (Bell 1973:263). Det ser ut til at det er en relativt utbredt enighet, også i Norge, om at vi i dag lever i et ”kunnskapssamfunn”, kanskje i enda større grad enn det Bell klarte å forestille seg på 70 – tallet. Dette fører til nye utfordringer i arbeidslivet. I Norges offentlige utredninger (NOU 1999:34) *Nytt Millennium – nytt arbeidsliv?*, heter det at arbeidslivet gjennomgår store endringer i form av blant annet mer service- og tjenestevirksomhet, ny informasjons- og kommunikasjonsteknologi, globalisering, mer sammensatte ønsker hos arbeidstakeren, og mer kunnskapsbasert produksjon (NOU 1999:34, punkt 1.1). Svært få bedrifter kan basere seg på at helt spesielle produkter eller tjenester vil gi varig suksess. Enkeltprodukter får kortere og kortere levetid i markedet. Nedlegging av handelshindre, rask informasjonsflyt og ny teknologi gjør det lettere for konkurrenter å komme raskt på markedet med

---

etterligninger og erstatningsprodukter (NOU 1999:34, punkt 3.3). I denne settingen blir det ikke produktet i seg selv som er viktigst, men **kunnskapen** som ligger i bakkant; evnen til å være innovativ, utvikle og forbedre produkter<sup>2</sup>, og utnytte ressursene best mulig. Vi ser at flere og flere bedrifter er - og må bli - **kunnskapsorganisasjoner, og at ansatte er kunnskapsmedarbeidere.**

## 1.1 Kunnskapsmedarbeideren og Kunnskapsorganisasjonen

Kunnskapsmedarbeidere er ”i bunn og grunn [...] folk som bruker hodene sine mer enn hendene til å skape verdier ” (Horibe 2001:11), og utgjør brorparten av ansatte i de fleste bedrifter (Horibe 2001:12). Kunnskapsmedarbeidere bruker hendene sine også, naturligvis, men snarere til å betjene en datamaskin enn en tung maskin. Kunnskapsmedarbeidere ”have a high degree of expertise, education, or experience, and the primary purpose of their jobs involves the creation, distribution, or application of knowledge” (Davenport 2005:10). Det kan være hensiktsmessig å understreke at begrepet kunnskapsmedarbeider vanskelig kan anses som et absolutt begrep, men heller karakteristika som i ulik grad betegner og beskriver arbeidstakeren. Kunnskapsmedarbeidere behøver nødvendigvis ikke jobbe i kunnskapsintensive industrier, og i blant kan det virke vanskelig å peke ut arbeidere som ikke er kunnskapsmedarbeidere. Kunnskapsmedarbeidere kan man finne i alle bransjer, både innen industrien og de tjenesteytende næringene, i den offentlige sektor så vel som i det private næringsliv. Enkelte mener at det er uhensiktsmessig å operere med den vide kategorien ”kunnskapsmedarbeider” når det er så store forskjeller innad i gruppen (Sveiby 1997, Davenport 2005), men i denne oppgaven har jeg allikevel valgt å benytte meg av den overordnede betegnelsen. Uansett bransje og oppgave, finnes det likhetstrekk mellom kunnskapsmedarbeiderne som ledere må forholde seg til.

---

<sup>2</sup> Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at foretak som satser på forskning og utvikling (FoU) er generelt mer

Statistisk sentralbyrå omtaler kunnskapsbaserte tjenesteytende næringer (KIFT-næringene) som ”summen av sysselsatte i næringene telekommunikasjon, informasjonsteknologi, hjelpevirksomhet for finansiell tjenesteyting, forskning og utvikling samt alle konsulent- og rådgivningstjenester innen annen forretningsmessig tjenesteyting” (Stambøl 2005). Et annet eksempel på en gruppering er at denne typen organisasjon kan være ”revisjonsfirmaer, konsulentbyråer, advokatfirmaer, reklamebyrå, ingeniørvirksomhet og IT- virksomheter” (Poulfelt 2002:63). Enda et eksempel på gruppering av kunnskapsarbeid er at det omfatter blant annet skrankearbeid, lærergjæringen, behandlerrollen og tradisjonell industriproduksjon (Fossestøl 2004:97). Fordi definisjonen av kunnskapsorganisasjoner og kunnskapsmedarbeidere er forholdsvis uklar, er det umulig å fastslå et eksakt antall. Men det er ikke tvil om at det finnes mange kunnskapsmedarbeidere i utviklede land, uansett hvordan man definerer dem (Davenport 2005:5).

Som en liten parentes bør det nevnes at kunnskap naturligvis alltid har spilt en stor rolle i organisasjoner, og er viktig også for andre typer bedrifter enn kunnskapsbedrifter. Når det nå er så mye fokus på kunnskapsbedrifter skyldes det til dels at dette er en type bedrift som stadig vokser i antall, men også at kunnskap har fått større betydning også i tradisjonelle produksjons og service virksomheter, bl.a. for prosess og produktutvikling. Dette betyr naturligvis ikke at tradisjonell kapital og produktivitet mister sin betydning. Med global konkurranse og informasjon vil intelligente og informerte kunder velge den leverandøren som leverer riktig kvalitet til best pris, akkurat som før. Forskjellen ligger i at fokuseringen på individuelle løsninger og skreddersøm stiller helt nye krav til kunnskap og kompetanse om og relasjoner til de mest krevende og betalingsvillige kundegruppene (Løwendahl 1998:103). I kunnskapsorganisasjonen finner vi fokusering på problemløsning, og på ikke-standardiserte produkter og tjenester. Produkter og tjenester må skreddersys og tilpasses kundens ønsker (Nordhaug 1998:120).

---

## 1.2 Avgrensning av tema og problemstilling

Temaene ”kunnskap” og ”ledelse” er begge svært populære, og å orientere seg i litteraturen har ikke vært enkelt. Det finnes nesten like mange definisjoner på ledelse, som personer som har prøvd å definere begrepet. Noen eksempler på definisjoner er bl.a. at ledelse avhenger av individuelle trekk, atferd, påvirkning over andre mennesker, interaksjonsmønstre, rolleforhold, administrativ stilling, og andres oppfatning av legitimitet og makt (Yukl 1989:2). I denne sammenheng er det ikke ønskelig å greie ut om de forskjellige lederteoriene, heller ikke hva som skiller en god leder fra en dårlig en, men jeg vil forsøke å se på lederfunksjoner og egenskaper i forhold til organisatorisk kunnskap. Ledelse kan defineres som en person som har en eller flere underordnede som rapporterer til seg (Colbjørnsen 2004:27), lederskap er å realisere virksomhetens mål gjennom medarbeidere (Colbjørnsen 2004:33). I denne oppgaven er det i hovedsak snakk om mellomledere, dvs. ledere som har ansatte både over og under seg<sup>3</sup>.

I min jakt etter ”kunnskap” (i dobbel forstand), oppdaget jeg raskt at ”kompetanse” også har en stor plass i litteraturen, og ofte overlapper i betydning. Det er mulig at dette skyldes det norske språk. Det engelske ordet ”knowledge” har en betydning som mistes når ”knowledge” oversettes til ”kunnskap”. I motsetning til ”kunnskap” bærer ordet ”knowledge” i seg et element av ferdigheter. Kompetanse defineres av Odd Nordhaug som ”anvendte og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet” (Nordhaug 1998:19). Innenfor det engelske ”knowledge” finner vi både kunnskap og deler av kompetansebegrepet. Det norske begrepet ”kompetanse” er imidlertid litt videre enn ”knowledge”; det knyttes også til evner og oppgaver (Sandvik 2001:7). For enkelthetsskyld vil jeg i oppgaven benytte meg av det norske ordet ”kunnskap”, men i en forholdsvis vid/engelsk betydning.

---

<sup>3</sup> For enkelthetsskyld velger jeg å bruke subjektet ”han”, selv om både ledere og ansatte selvfølgelig like gjerne kunne vært kvinnelige.



Jeg har valgt å ta utgangspunkt i kunnskapsteoriene til Nonaka og Takeuchi. Dette fordi deres teorier er et av de viktigste bidragene når det gjelder kunnskap i organisasjoner, og fordi deres skille mellom taus og eksplisitt kunnskap er gjennomgående akseptert som et verktøy for klassifisering av kunnskap. Jeg har prøvd å belyse deres teorier fra en praktisk vinkling, for å muliggjøre en kobling mot ledelsesteorier, som i stor hovedsak har et pragmatisk tyngepunkt.

Det har vært en utfordring at mye av litteraturen dreier seg om **enten ledelse** i en kunnskapsorganisasjon (dvs. lederegenskaper som trengs i en kunnskapsorganisasjon) **eller kunnskapsspredning og utvikling** (kunnskap har den og den egenskapen), ikke hvordan man som leder best kan lede kunnskap i en kunnskapsorganisasjon. Jeg har forsøkt å kombinere ledelses- og kunnskapsretningene, og dermed skape et rammeverk som gjør det mulig å besvare min problemstilling. Tankegangen min er inspirert av Alice Lam (2000) og hennes begrepsrammeverk på kunnskap. Hennes utgangspunkt er at det eksisterer et interaktivt forhold mellom de dominerende kunnskapstypene i en organisasjon, og organisasjonens form, men også samfunnet rundt - særlig skole og opplæringsinstitusjoner. Hun opererer dermed med tre nivåer som hun knytter sammen ved hjelp av et 4-delt begrepsrammeverk på hvert nivå. Lam bygger blant annet på Nonakas kunnskapsbegrep, slik jeg også vil gjøre. Men der Lam anvender kunnskapsbegrepet primært på organisasjonsformer og makronivå, vil jeg forsøke å sette kunnskapsbegrepet inn i den praktiske og konkrete hverdagen i dagens kunnskapsbedrifter. Jeg tar utgangspunkt i at kunnskapen i organisasjonen henger sammen med hva ledere i organisasjonen gjør. Om man ønsker å fremme kunnskap, er å velge riktig form for lederskap en måte man kan påvirke dette på. For å være en kunnskapsorganisasjon er bedriften avhengig av å være bevisst de forskjellige typer av kunnskap – og hva det innebærer for ledelse. For meg virker det naturlig at det også i hverdagen fokuseres på ”kunnskapsledelse”, ikke bare ”ledelse”.

Jeg har valgt å legge vekt på spredning og deling av kunnskap. Jeg forutsetter således at de ansatte i utgangspunktet er kvalifiserte for den stillingen de er ansatt i, da dette

---

ikke en oppgave om rekruttering av rett person til rett jobb. Mitt fokus ligger på at bedriften kan utnytte det kunnskapspotensialet som er tilstede. Jeg prøver på ingen måte å gi en oppskrift på hvordan man skal lykkes som bedrift – det er mange områder som spiller inn i tillegg til kunnskap. Men i dagens kunnskapssamfunn og i kunnskapsorganisasjoner, er det ingen tvil om at kunnskap er et område som fortjener vår oppmerksomhet. Jeg håper min oppgave kan bygge opp under denne interessen.

### 1.3 Litt om metode i oppgaven

Min oppgave er primært en teoretisk drøfting. Jeg forsøker å bygge et teoretisk rammeverk som belyses ved å sette det opp mot et reelt lederevalueringssdokument. Underveis vil jeg illustrere noen av poengene mine empirisk, ved hjelp av data hentet fra et kvalitativt intervju. Oppgaven kan betegnes som et case studie, da det er ett tilfelle som studeres; ”As a form of research, case study is defined by interest in individual cases, not by the methods of inquiry used” (Stake 1993:236). Yin (2003) argumenterer sterkt for at case-studier er den foretrukne forskningsstrategi når man stiller forsknings spørsmål som hvorfor eller hvordan, når forskeren har liten kontroll over begivenhetene og når fokus er på et samtidig fenomen innenfor en ”real-life context”. Case passer derfor bra til min problemstilling.

I følge Yin innebærer casestudiet som forskningsstrategi en altomfattende metode (2003:14), som kan være både eksplorativ, beskrivende eller forklarende (2003:3). Min case studie er det nok riktigere å betegne som hva Stake (1993) kaller ”instrumental”. Denne betegnelsen passer når ”a particular case is examined to provide insight into an issue or refinement of theory”. Empirien i denne oppgaven benyttes for å belyse teorien.

For å belyse min problemstilling vil jeg altså se nærmere på et eksisterende lederevalueringssprogram; 360 graders lederevalueringssprogrammet til EDB Business Partner. Min analyse av evalueringen tar utgangspunkt i selve evalueringssdokumentet (dvs. innholdet, ikke ordlyden). Lederevalueringen består av 28 egenskaper,

formulert som utsagn om lederen og hva denne gjør, som setter standarden for om en leder i EDB er en god leder. ”Company documents [...] are important in their own right. They can be analysed as systems of understanding in the same way as other manifestations of behaviour” (Forster 1994:149). Jeg velger å se på lederevalueringen som er en konkret manifestering av hva som betraktes som en god leder i EDB, en slags idealtipe. Jeg kan dermed se om kunnskapsledelse er noe som ivaretas i deres lederideal. Jeg vil påpeke at dette *ikke* er en evaluering av EDBs lederevalueringprogram. Enhver evaluering må på et eller annet vis forholde seg til målene for det som evalueres – resultatene må holdes opp mot det man ønsket å oppnå – og dette er ikke min hensikt med denne oppgaven. I denne sammenheng vil jeg derimot forsøke se i hvor stor grad kunnskapsledelse er ivarettatt, uten at dette nødvendigvis betyr at det var det som var formålet for EDB. I hvor stor grad man har fått til det man ønsket er ikke et spørsmål jeg vil stille.

Intervjuet ble tatt opp ved hjelp av en minidiskspiller, og siden transkribert i sin helhet så ordrett som mulig. Ordlyden er enkelte steder gjort litt mer ”skriftlig” i presentasjonen. Jeg benyttet meg at et semi-strukturert intervju (Dalen 2004:29). Ved denne formen kan spørsmålene og fremdriften være strukturert og fastsatt på forhånd, men samtidig inviteres intervjuobjektet til å svare fritt og å selv trekke frem relevante elementer uten at disse behøver å være eksplisitt angitt i spørsmålene. Ideelt sett vil dette føre til at intervjuet i stor grad følger en på forhånd planlagt struktur, samtidig som svarene fra intervjuobjektet i mindre grad påvirkes av utilsiktede anføringer i spørsmålets formulering. Denne metoden benyttes gjerne når man har rimelig god kjennskap til tematikken og når man til en viss grad kan forutse retningen på svarene, noe som var tilfellet her. Personen jeg har intervjuet er tilsatt som HR (Human Relations) direktør i EDB Business Partner, forretningsområdet IT drift. I tillegg er hun ansvarlig for kompetanse- og lederutvikling i hele EDB-konsernet. Jeg tror derfor hun er godt kvalifisert for å gi et innblikk i holdninger *om* og *til* kunnskaper i organisasjonen. Det er selvfølgelig hennes subjektive mening som kommer til uttrykk. Som alltid ved intervju, er det også en mulighet for at intervjuobjektet ”pynter” litt på virkeligheten for selv å fremstå bedre. Hverdagen kan fortone seg ganske annerledes

---

for ansatte ”på gølv”, enn slik den er fremstilt av HR-direktøren. Jeg mener allikevel at hun representerer hva ledelsen ønsker det skal jobbes med og mot i det praktiske. Hun eksemplifiserer dermed kunnskapssyn og holdninger i en bedrift i Norge i dag. Jeg har innhentet tillatelse til å analysere lederevalueringsdokumentet, og nøkkelinformanten har gitt tillatelse til at hun omtales med fullt navn. EDB ønsket ikke å skjule at det er deres lederevalueringsprogram oppgaven handler om, noe som gjorde det vanskelig, og uhensiktsmessig, å kamuflere hvem nøkkelinformanten var.

Jeg valgte å utføre et case studie for å sette mine teoretiske problemstillinger inn i en praktisk ramme, men jeg ønsket også å levendegjøre og illustrere eksempler for leseren. Jeg føler det nødvendig å påpeke at intervjuet i hovedsak skal fungere som en illustrasjon, og bidra med kontekst informasjon, men problemstillingen besvares teoretisk. Det vil alltid finnes et gap mellom teori og praksis, og nettopp derfor føler jeg at å gi et bilde av en reell situasjon kan belyse teorien på en interessant og nyttig måte. Innenfor temaet jeg skriver om, er nettopp den praktiske hverdag av stor betydning. Jeg synes derfor eksempler fra en virkelig arbeidsplass hører naturlig hjemme innenfor området. Men, ”dyktig utført arbeid i et yrke er [...] ikke det samme som profesjonelt arbeid. For at en profesjon skal etableres [...] kreves det utførelse av yrket i forhold til teori. Teori er profesjonsgrunnlaget” (Dale 1999:51). Jeg håper således at min teoretiske drøfting og mine begreper kanskje vil bidra til å systematisere vår forståelse av virkeligheten, og at analyseverktøyet jeg presenterer også kan brukes i det daglige, og dermed bygge opp om ledelse som profesjon.

## 1.4 Om EDB Business Partner ASA

De empiriske eksemplene i oppgaven er altså hentet fra en eksisterende kunnskapsorganisasjon, nemlig EDB Business Partner ASA (heretter forkortet til EDB). I dette avsnittet vil jeg gi en kort presentasjon av organisasjonen. Følgende informasjon er hentet fra EDBs årsrapport, hjemmesiden deres, og fra intervju.

EDB Business Partner er et datterselskap i Telenor, det vil si at Telenor eier 51,8 %. Utover dette er de eid av private aksjonærer, bla. noen banker. Selskapet har aktivitet i Norge og i Sverige. I Norge finnes de på flere steder.

EDB utvikler dataløsninger for bl.a. bank og finans, og har der en stor andel av markedet. De lager også dataløsninger for offentlig virksomhet; bl.a. kommuner og sykehus. EDB ASA er et av Nordens ledende IT konsern ([www.digi.no](http://www.digi.no)), og utgjør et av de tyngste kompetansemiljøene innen utvikling og drift av IT-løsninger i Norden, med en omsetning på NOK 4,8 milliarder kroner i 2005. Ved starten av 2006 hadde de 3900 ansatte ([www.edb.com](http://www.edb.com)). Selskapet er i stabil vekst, og har hatt en meget sterk start på 2006 ([www.nettavisen.no](http://www.nettavisen.no)). Virksomheten er organisert som et konsern der EDB Business Partner Norge AS og EDB Business Partner Sverige AB er de to operative selskapene. Den operative virksomheten har i 2005 vært organisert i de to forretningsområdene Løsninger og IT Drift. Løsninger har en omfattende portefølje av programvare og tjenester for offentlig sektor og bank- og finansvirksomheter.

Men den største andelen av virksomheten er drift - ved utgangen av 2005 kom 77 prosent av EDBs omsetning fra enheten som heter IT Drift. Denne enheten har 1300 ansatte og drifter løsninger for flere av de største nordiske konsernene samt for små og mellomstore bedrifter. Dette vil si at de kan ha ansvaret for alt fra førstelinje mottak/ support, til å drifte hele systemer, men også å overta ansatte, som har jobbet i IT avdelinger i andre bedrifter. Dette skaper en mangfoldig organisasjonskultur. Av store kunder kan DNB Nor (de har bl.a. ansvar for minibanker) og Telenor nevnes.

Ann Kristin Hjortbakk (heretter kalt AK) er HR direktør i EDB IT drift, men er også ansvarlig for kompetanse og lederutvikling i hele konsernet. Jeg mener derfor at hun er godt skikket til å gi et innblikk i kunnskapsforholdene i EDB. EDB er en kunnskapsorganisasjon:

fordi at vi er helt avhengig av kunnskapen til de som jobber her, altså vi kan ikke automatisere bare ved hjelp av maskiner, det vi gjør. De må kunne løsningene og vite hva de skal gjøre for å få de maskinene til å fungere... Det [kunnskap] er et veldig sentralt tema som er mye oppe til diskusjon i denne

---

bedriften. Vi er totalt avhengig av å beholde og utvikle kompetansen til de ansatte (Intervju med AK).

Ansatte i EDB er i all hovedsak mennesker med teknisk og IT utdanning. Men det finnes også en stor andel av ansatte (særlig de rundt 50 år) som har fått all sin opplæring og utdanning på arbeidsplassen. I følge HR direktør er dette noe som preger dem som organisasjon; det er mange som ikke har høy utdanning, som er veldig selvlært, og veldig spisse på det de kan. I EDB Business Partner er ansatte alt fra telefonvakter på førstelinje support, til ingeniører som konstruerer og drifter stormaskiner, eller prosjektledere som leverer store og kompliserte løsninger til kunder. Kunnskapsmedarbeideren i denne oppgaven har dermed varierte oppgaver, men de er alle avhengige av kunnskap og kunnskapsutvikling for å gjøre jobben sin tilfredsstillende. Kunnskapsmedarbeidere er:

et menneske som kan noe om noe, som ikke du kan. Du kan'ke bare ta en copy – paste lissom, og så har du en maken. Det er en som, nettopp fordi at det er den personen som kan de tingene, og bruker det på den måten, så er det en kunnskapsmedarbeider (Intervju med AK)

## 1.5 Oppsett av oppgaven

I denne oppgaven vil jeg kaste lys over hva ledere kan gjøre for å ivareta kunnskap og utnytte kunnskapspotensialet på arbeidsplassen. For å besvare min problemstilling vil jeg først utdype hva som er spesielt med å være leder i kunnskapsorganisasjonen (Kap 2). For å lede kunnskap, er det nødvendig å vite hva kunnskap er; i kapittel 3 prøver jeg å besvare dette teoretisk. Kunnskap oppfattes ofte som et veldig vidt og abstrakt begrep. Jeg vil derfor bryte ned kunnskapsbegrepet i kapittel 4, og identifisere fire dimensjoner kunnskap i en bedrift kan bestå av. Dersom man oppriktig ønsker å prioritere kunnskap og kunnskapsutvikling ut fra bedriftens mål og strategi, må det få konsekvenser for de forventninger som stilles medarbeiderne, de faktiske muligheter som tilbys for å lære, og ikke minst for lederrollen. I kapittel 5 vil jeg derfor videre se på hvordan man som leder kan sørge for at kunnskapspotensialet

i organisasjonen utnyttes, ved å se på hvilke ulike lederstiler og handlinger som bygger opp om de forskjellige kunnskapsdimensjonene. I kapittel 6 ser jeg på kunnskapsledelse hos EDB Business Partner. Der har de valgt ut 28 utsagn som skal belyse om en person har de rette egenskapene til å være en god leder, og samtidig gi lederen et utgangspunkt for utvikling. Jeg vil forsøke å bruke disse spørsmålene for å analysere på hvilken måte lederevalueringprogrammet ivaretar kunnskapsledelse. Ved å gjøre det på denne måten håper jeg å få en bedre forståelse av kunnskapsledelse, kunnskapsmedarbeideren og kunnskapsorganisasjonen.

Kunnskapsorganisasjonen følger en naturlig utvikling i kunnskapssamfunnet. Men det er ikke noe organisasjon bare *er* automatisk, en kunnskapsorganisasjon har en normativ dimensjon. Det er også noe man må jobbe med, og bør strebe etter. Hvor god en bedrift er på kunnskapshåndtering og utvikling kan ha store konsekvenser for evnen til å lykkes (Nonaka og Takeuchi 1995:3), og mye av ansvaret faller på lederne. Å kunne utvikle seg, og skape ny kunnskap, fører til konkurransemessige fortrinn.

Å si at kunnskap er viktig er kanskje å hevde det åpenbare. Allikevel, når man ser utsagn som ”i fremtiden ser vi at kunnskap blir stadig viktigere” (Friedman og Olaisen 1999:7), og enkelte hevder at ”knowledge is the only meaningful resource today (Drucker 1993:38), er det grunn til å belyse temaet litt nærmere. Det at kunnskap ”kanskje er den eneste varige kilden til konkurransefortrinn og fremtidig suksess” (Doksrød 1998:forord) får konsekvenser for både ansatte og ledere.

## 2. Kunnskapsledelse

Lederskap er et av verdens eldste yrker (Bass 2004:13), og selv om essensen i lederrollen er den samme, har nok situasjonen, oppgavene, og dermed rollen for ledere i dag forandret seg fra tidligere. Noe av det som skiller en kunnskapsorganisasjon fra en tradisjonell industribedrift er at kunnskap ikke kan ledes og forvaltes på samme måte som synlige ressurser. Dette fordi kunnskap og kapital har egenskaper som skiller seg markant fra hverandre. En oversikt over noen av endringene finnes i tabellen under.

Tabell 1 Sammenligning mellom kapital og kunnskap

<b>Kapital</b>	<b>Kunnskap</b>
Enkeltdelene blir mindre ved deling	Man mister ikke kunnskap ved å dele den (eller selge)
Fysisk produksjonsutstyr slites i bruk	Videreutvikles ved bruk, taper gjerne sin verdi ved sparing (foreldes)
Kan brukes til en ting av gangen	Kan brukes parallelt, av mange samtidig
Bedriften eier og kan disponere som den ønsker	Besittes i stor del av medarbeiderne

Kilde: laget ut ifra Løwendahl (2002: 23 – 24)

For meg virker det som om endringen vi finner nederst i tabellen, er særlig vesentlig. Kunnskap er en ressurs som i stor grad er en del av de ansatte. I en kunnskapsorganisasjon er det individet som er viktigst. Kunnskapsorganisasjonens input er i stor grad avhengig av kunnskap hos medarbeiderne, mer enn av tradisjonelle materielle kapital (Hildebrandt 2002:52). Det skaper en fundamentalt annerledes hverdag, både med hensyn til organisasjonshierarki og styringsmåter, og



ikke minst for lederne, når man har kunnskap som verdigrunnlag, og ikke kapital. I det følgende vil jeg se på hvordan.

## 2.1 Ledelse av kunnskapsmedarbeideren

Når kunnskap og kompetanse er sentralt for verdiskapningen, kanskje til og med mer sentral enn kapital og produksjonsutstyr, da er det også klart at medarbeiderne blir bedriftens viktigste ressurser. Dette er ikke bare noe man sier på julebordet, men det er en fundamental realitet (Løwendahl 1998:103). På mange måter har vi har opplevd et paradigmeskifte når det gjelder filosofien som ligger til grunn for lederskap. I den klassiske hierarkisk-byråkratiske strukturen var mellomledernes viktigste oppgave relatert til kontroll nedover og rapportering oppover. Dette er en svært annerledes rolle enn den som forventes i dag. Det finnes svært få steder i dagens samfunn hvor man vil kunne lykkes med en formell, autoritær lederstil. Man kan si at det har skjedd et skifte fra det McGregor kaller Teori X til Teori Y. I industrisamfunnet var ideen om den upålitelige medarbeider helt sentral (Nordhaug 1998: 122). Underliggende var tankegangen om at ”The average man has an inherent dislike of work and will avoid it if he can” (McGregor 1960:33). Ledelsen måtte hele veien motvirke den menneskelige trangten til å unngå å arbeide, i hovedsak via tvang, trusler og kontroll. Ansatte måtte tvinges til å jobbe – de måtte kontrolleres, styres og instrueres hva de skulle gjøre. Arbeidsoppgavene var så spesialiserte som mulig<sup>4</sup>, noe som ga mindre valgmulighet, mindre sjanse for at det ble gjort feil, og hvem som helst kunne egentlig gjøre dem. Dermed hadde ikke den enkelte ansatte egentlig noen unikhhet, eller spesiell verdi. Om han ikke ville gjøre jobben, var det mange andre som sto klare til å ta over plassen hans, og trolig kunne nestemann utføre arbeidet akkurat like tilfredsstillende.

---

<sup>4</sup> Jfr. Taylors scientific management, se f. eks Rinehart (1996)

---

I dag kan man si at mange har en Teori Y holdning. Teori Y innebefatter troen om at ”The expenditure of physical and mental effort in work is as natural as play or rest” (McGregor 1960:47). Ekstern kontroll og trusler er ikke den eneste måten å frambringe innsats, tvert imot, ansatte vil utøve selvkontroll i situasjoner hvor de er dedikert til målet. Om jobben i seg selv er tilfredsstillende vil denne lojaliteten komme automatisk. Gjennomsnittspersonen vil også, under de rette forutsetningene, ikke bare akseptere, men oppsøke ansvar (McGregor 1960:47). Hver ansatt er unik, og besitter sin egen praktiske yrkeserfaring som det tar lang tid å erstatte. Dette er også kunnskapsmedarbeideren klar over, og betrakter sin egen kunnskap som en ressurs.

Om kunnskapsmedarbeideren vil, har han makten til å holde igjen kunnskapen, eller i verste fall å ta med seg kunnskapen sin og gå. Det er mye som tyder på at arbeidstakere i hovedsak har lojaliteten sin hos seg selv og sin egen karriere, på bekostning av arbeidsgiveren (Nordhaug 1998:121). Bedriftene er sårbare i forhold til sine ansatte. Det må jobbes systematisk med å anskaffe, pleie og holde på bærerene av de viktigste kunnskapsressursene som er viktigst for å nå strategiske mål (Nordhaug 1998:122). Dette setter kunnskapsmedarbeideren i en særegen - og historisk sett ny - maktposisjon. I en eventuell konfliktsituasjon er det den som har kunnskapen som har makten.

Personalledelse blir dermed ikke bare et middel for å sikre produktivitet og kvalitet; det blir en kjerneaktivitet i bedriftens verdiskapning. Nettopp derfor blir det helt sentralt for fremtidens konkurranseevne, å ha gode ledere og et førsteklasses støtteapparat for deres personalledelse (Løwendahl 1998:108).

Utfordringen ligger i at, i tillegg til at det er vanskelig å definere hva en god leder er, innebærer det å være en god leder ikke nødvendigvis det samme i dag som for noen tiår siden. Mennesker er i stor grad drevet av emosjoner og relasjoner, og trenger radikalt annerledes ledelse og ”bensin” for å fungere optimalt, enn maskiner og tradisjonell kapital. Som alltid når man har å gjøre med mennesker, og ikke maskiner, er det umulig med ferdige oppskrifter og mål-middel tenkning, og det finnes et

mangfold av teorier på hva god ledelse i kunnskapsorganisasjonen innebærer. Quinn hevder (referert fra Nonaka & Takeuchi 1995:7) at evnen til å lede "knowledge based intellect is fast becoming the critical executive skill of this era". Det er nødvendig å se på hva som er spesielt med å lede medarbeidere som besitter dette "knowledge based intellect".

Kunnskapsmedarbeideren er ofte den som er faglig dyktigst og mest oppdatert innenfor sitt eget område (Hillestad 2002:286), og det er ikke alltid lett for lederen å vite hvordan man kan forbedre prestasjonene når man er nødt til å lede kunnskaper man ikke selv forstår (Horibe 2001:122). Ledere er nødt til å innse at kunnskapsmedarbeiderne iblant tenker smartere enn dem selv (Davenport 2005). Medarbeideren skaper ofte selv sitt eget arbeid; arbeidsoppgavene er komplekse, så medarbeideren kan ofte ikke læres opp, og kun i liten grad overvåkes av lederen. Dette bidrar også til den omvendte autoriteten mellom leder og ansatt. Lederen bør fungere som sparringspartner i delegerte beslutninger. Primæroppgaven er å tilrettelegge oppgavene slik at operatørene selv kan gjøre jobben (Holstad og Steinum 2004:43). Dette passer også med at mange kunnskapsmedarbeidere ikke liker å bli styrt i tradisjonell betydning, eller for å bli fortalt hva de skal gjøre. De vil gjerne ha et ord med i laget angående hva de skal gjøre, og ikke minst hvordan. Kunnskapsmedarbeidere foretrekker autonomi og selvstendighet, fleksibilitet i arbeidstid og arbeidssted - ikke detaljstyring, og de har ofte gode grunner for å ta de valgene de tar (Davenport 2005).

Ledere er nødt til å bringe ut det beste hos de ansatte ved å bygge på noe annet enn sin formelle autoritet. Om lederen ikke er mer kunnskapsrik enn sine ansatte, må det være noe annet som gjør at han respekteres som leder. Kunnskapsmedarbeidere responderer best på inspirasjon, ikke veiledning (Hillestad 2002: 286). I kunnskapsorganisasjonen stilles det krav til at lederen motiverer, bygger opp under, og tilrettelegger for frihet, ansvar og arbeidsglede.

Lederoppgavene i kunnskapsorganisasjonen innebærer å tenke langsiktig, å fastsette resultater og mål i samarbeid med de ansatte, å være sparringspartner, rådgiver og

---

veileder og ikke minst skape felles forståelse blant dem som inngår i teamene (Fossestøl 2004:100). Et annet eksempel finner vi hos Horibe som hevder nye lederrollen innebærer å være lærer, speider (holde øye med omverdenen) og lysbærer (inspirator og holde øye firmaets verdier og oppgaver) (Horibe 2001:122 -125). Nordhaug (1998) påpeker at det gamle kravet hos lederen om evne til kontroll, ordregiving og myndighetsutøvelse avløses av krav til kompetanser i form av toleranse for usikkerhet, fremragende kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, inspirasjonskraft, forståelse av grunnlaget for kreativitet og skapende utfoldelse, respekt for individuelle særegenheter og evne til å gi frihet til produktive aktiviteter (Nordhaug 1998:128). Andre igjen nevner at lederoppgaver innebærer å tiltrekke, motivere, kontrollere, utvikle, fastholde, og allokere medarbeiderne (Bache 2002:260). Ledelse er nødt til å foregå på de ansattes premisser, for å framstå som troverdig og kunne få folk med seg (Hillestad 2002:287).

En kan sammenfatte mye av ledelseslitteraturen fra i dag ved å si at det ikke er tekniske ferdigheter en leder trenger – men mellommenneskelige (Nordhaug 1998:124; Fossestøl m. fl. 2004; Colbjørnsen 2004; Hillestad 2002:287); ”not managers, but leaders” (Adair 2005:25). Mange av lederskapets største utfordringer ligger i ”å skape et godt og målrettet samspill mellom ledere og underordnede” (Colbjørnsen 2004: 20). Vi ser at forholdet leder – kunnskapsmedarbeider er særdeles viktig i arbeidssituasjonen, og at mange mener at å være en god leder i stor grad dreier seg om lederens mellommenneskelige evner.

At mellommenneskelige ferdigheter er viktig viser dette sitatet fra intervjuet:

Ledere tror mange ganger at folk er maskiner, at alle ansatte er like, de motiveres av det samme, de tenker og jobber på samme sett, akkurat som om man puttet et kort på dem og så får man ut noe i andre enden... Skal du få folk til å bruke kompetansen sin og utvikle seg, så må du innse at folk er veldig forskjellige. Og det som funker for en, det funker ikke for en annen. Og det er ledere ofte veldig lite bevisst på. Og skal du få folk til å utvikle seg, og folk til å dele med andre, så må du motivere de fra det ståstedet de er, og du må se forskjeller, da. Rett og slett... kompetanse om hvordan mennesker funker. Vi har veldig mange ledere, alle kommer fra teknisk bakgrunn. De tenker for teknisk i hodet sitt (Intervju med AK)

Mellommenneskelige evner er viktige på alle plan for ledere i kunnskapsorganisasjonen. **Men** – selv om man er bevisst de spesielle forhold som må tas hensyn til, respekteres som leder i kunnskapsorganisasjonen, motiverer og inspirerer, og vet hvordan å få det beste ut av ansatte som har sitt eget hode og sine tanker som sitt fremste arbeidsverktøy – betyr det at man automatisk bedriver kunnskapsledelse? Er det å forholde seg kunnskapsmedarbeideren, å være lysbærer, tilrettelegger, motivator, og sparringspartner, slik det er beskrevet ovenfor tilstrekkelig for å oppnå de ”konkurransefortrinn og fremtidig suksess” (Doksrød 1998: forord) kunnskap skal gjøre? Eller krever **kunnskapsledelse** noe mer enn **ledelse av kunnskapsmedarbeideren**? For å besvare dette vil jeg nå ta et nærmere blick på kunnskapsbegrepet.

### 3. Organisatorisk kunnskap

“Kunnskap” er et begrep som er definert på flerfoldige måter. Innenfor forskjellige disipliner vil man få forskjellige svar. Å avgrense til ’kunnskap i arbeidslivet’ gjør det ikke så mye enklere. En klassisk definisjon av kunnskap er ”Justified true belief”, men denne definisjonen er ikke særlig praktisk å jobbe med i bedriftssammenheng. Det er skrevet metervis om temaet, men det er allikevel (eller kanskje nettopp derfor) ikke enighet om hvordan kunnskap best ivaretas, hvordan det skapes, eller spres, verken i individer eller i bedrifter. I følge enkelte definisjoner er kunnskap nærmest en håndfast ting (eks. Horibe 2001). Andre fokuserer på at kunnskap må sees på som et ”både-og” fenomen, og det er nok denne retningen som har flest tilhengere i dag. Kunnskap kan ta mange forskjellige former og uttrykk: ”Knowledge thus have to be seen both as context-specific and general, both as tacit and codifiable, both as practical and theoretical, etc.” (Tell, 1997:56). En definisjon jeg synes viser begrepets kompleksitet på en forståelig måte er Davenport og Prusaks (2000:5):

Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms

Denne definisjonen påpeker at kunnskap kan eksistere i forskjellige former og uttrykk, men utgangspunktet er allikevel mennesket. Organisatorisk kunnskap er noe mer enn hva den enkelte ansatte vet, og finnes bl.a. i rutiner, holdninger, materiale og prosesser i organisasjonen. Det er tydelig at ”kunnskap” ikke er et enkelt begrep, men stort og omfattende, og oppfattes ofte som noe abstrakt og vanskelig å håndtere. Begrepet tilskrives mening gjennom måten det blir brukt på (Wittgenstein 1958 i von Krogh m. fl 2001: 20). Så hvordan kan man da som leder jobbe med kunnskap?

Når det er snakk om lederatferd går litteraturen, som nevnt tidligere, i stor grad på lederens forhold til den enkelte ansatte, hva som trengs for å bygge gode relasjoner,

**uten å se på forholdet i sammenheng med kunnskap.** Mye av litteraturen på ledelsesfeltet kan sies å være individsentrert, i den forstand at lederen og hans egenskaper, atferd eller muligheter for påvirkning av ulike faktorer står i fokus (se for eksempel Brubaker og Coble 2005). Dette gjelder også de teorier om ledelse som Grønhaug m.fl. (2001) kaller samspillsteorier og som vektlegger at ledere må tilpasse seg situasjonen de står ovenfor (Wadel 2003b:127). For å ”plassere” lederrollen i kunnskapsbedriften er det derfor nødvendig å se nærmere på kunnskapsbegrepet. Jeg vil i det følgende forsøke å beskrive noen sentrale trekk ved kunnskap i organisasjoner, som jeg senere vil forsøke å knytte opp mot lederteorier. Disse sentrale trekk er kunnskap som kan være taus eller eksplisitt, og kunnskap som enten kan være produkt eller prosess.

### 3.1 Taus og Eksplisitt kunnskap

En forholdsvis vanlig todeling av kunnskap er inndeling mellom kjent – **eksplisitt** – kunnskap på den ene siden, og **taus (tacit)** på den andre siden (Nonaka og Takeuchi 1995; Friedman og Olaisen 1999; Dalkir 2005). Taus og eksplisitt kunnskap er ikke separate enheter, men heller ”mutually complementary entities” (Scharmer 1996). Kunnskap som kan uttrykkes gjennom et formelt og systematisk språk, i tall og ord, og er eksplisitt. Denne typen kunnskap kan enkelt overføres, deles og kommuniseres mellom individer på en formell måte, i data, prosedyrer, teorier og universelle prinsipper. Man kan si at det har vært den dominerende måten å overføre kunnskap på i Vesten (Nonaka og Takeuchi 1995:8). Det er eksplisitt kunnskap en for det meste finner i databaser, og kunnskapsdelingsprogrammer.

Taus kunnskap<sup>5</sup> derimot, må sees mer i sammenheng med personlige egenskaper og perspektiver. Taus kunnskap er ikke særlig synlig eller lett å uttrykke. Den er personlig, kontekstavhengig og vanskelig å formalisere, noe som gjør den vanskelig å

---

<sup>5</sup> Begrepet taus kunnskap ble først brukt av Michael Polanyi, som hevdet ”we can know more than we can tell” (Polanyi 1983:4)

---

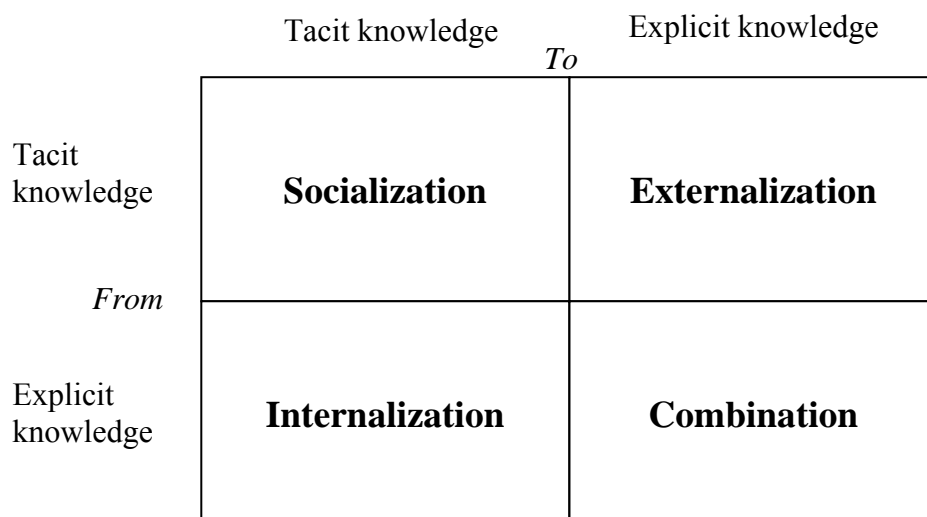
kommunisere og dele med andre. Subjektive ”insights”, ”hunches” og intuisjon er en del av denne typen kunnskap. Videre er taus kunnskap nært integrert i et individs handlinger og erfaringer, i tillegg til idealer, verdier og følelser (Nonaka og Takeuchi 1995).

Taus kunnskap kan være vanskelig å ”gripe tak” i, og byr nok på utfordringer for den som forsøker å kartlegge, ivareta, spre og utvikle kunnskapen innenfor en organisasjon. En person som er flink i jobben sin har mye kunnskap og erfaring.

Denne kunnskapen vil i hovedsak være taus. For å kunne kommunisere kunnskapen må den gjøres eksplisitt. Men det er bare mulig å formulere og kommunisere deler av det en person vet. Kollegaene vil ikke klare å dekode alt den andre sier, slik at noe vil gå tapt. Dette kan skyldes at kollegaer ikke forstår alt av det som blir sagt, eller at det ikke passer med eksisterende tro, forståelse og mentale modeller (Wiig 1993). Det er ikke mulig å lage et dataprogram for å spre og dele denne tause kunnskapen i foretaket, og det er heller ikke enkelt å vite hvordan man skal pleie og utvikle den tause kunnskapen de ansatte har.

Gjennom en dynamisk interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap blir personlig kunnskap til organisatorisk kunnskap. Den organisatoriske kunnskapen oppmuntrer så individene til å lære, og utvikle ny kunnskap gjennom erfaringer. Rammeverket til teorien til Nonaka baserer seg altså på en ontologisk og epistemologisk dimensjon der kunnskapsspiraler finner sted (Nonaka 1994). Den ontologiske dimensjonen består i hovedsak av sosial interaksjon mellom individer og organisasjonen. I den epistemologiske dimensjonen skapes kunnskap gjennom en vekselvirkning av individenes tause og eksplisitte kunnskap, før den omformes til å bli en del av kunnskapen i bedriften. Organisasjonen tilrettelegger for en kontekst der individene kan skape kunnskap. Organisatorisk kunnskapsbygging oppstår når alle typene av kunnskapsbygging er organisert slik at det skal forme en kontinuerlig syklus. Denne syklusen har Nonaka beskrevet gjennom fire moduser (Figur 1). Kunnskapsspiralen er basert på en bevegelse mellom (a) den ontologiske dimensjon: individ og organisasjonsnivå og (b) den epistemologiske dimensjon: taus og eksplisitt kunnskap.





Figur 1 Modes of the Knowledge Creation (Kilde: Nonaka 1994:19)

- Sosialisering (Socialization) - fra taus kunnskap til taus kunnskap - er en prosess hvor man skaper felles taus kunnskap gjennom delte erfaringer. Man er avhengig av å ha et møtested hvor utvekslingen kan skje.
- Eksternalisering (Externalization) – fra taus til eksplisitt – er en prosess hvor man illustrerer eller setter ord på erfaringer, ofte via metaforer, analogier og tegninger. Dialog er vesentlig for dette. Eksternalisering foregår gjerne mellom individer innen en gruppe.
- Kombinering (Combination) – fra eksplisitt til eksplisitt - innebærer at individer utveksler og kombinerer kunnskap for eksempel gjennom møter og telefonsamtaler, og denne utvekslingen fører gjerne til at ny kunnskap skapes. Kombinering samler altså eksisterende og ny kunnskap sammen i systematisk kunnskap, og det er ofte grupper i organisasjonen som utveksler kunnskap på denne måten.
- Internalisering (Internalization) - Fra eksplisitt til taus - skjer når et individ omformer eksplisitt kunnskap til taus kunnskap, og sammenlignes ofte med læring. Internalisering innebærer ofte empirisk arbeid for å virkeliggjøre konsepter og metoder man prøver å forstå. I denne modusen gjøres kunnskap på gruppe og organisasjonsnivå om til individuell, taus kunnskap.

Kunnskapsledelse her blir å tilrettelegge for at kunnskapsspiralen skjer, og mellomledelsen får en svært fremtredende rolle. Mellomlederen er den som skal operere som en slags brobygger mellom visjonære mål og kaotiske realiteter.

Nonakas teori om kunnskapsspiralen ble lansert sammen med teorien om den Kunnskapsskapende Organisasjonen, og var revolusjonerende for tiden. Teoriene deres har blitt stående som ett av de viktigste bidragene til teorier om kunnskap i organisasjoner. Denne teorien bidrar med både ideelle og ønskverdige bilder av organisasjoners ulike kunnskapsprosesser. Det Nonaka og Takeuchi imidlertid ikke gjør er å presentere noen form for pragmatisk tilnæringsmåte for å nå den ideelle situasjonen de beskriver (Braf 2000:29), eller hvordan lederen skal legge til rette for det. Det er dermed ikke problemfritt å knytte den direkte opp mot lederroller og lederfunksjoner. Jeg vil derfor introdusere en annen måte å beskrive kunnskap på, hvor jeg forsøker å sette kunnskapen inn i organisasjonens kontekst.

### 3.2 Kunnskap som prosess og som produkt

Kunnskap kan være en vare – et produkt – som kan selges på lik linje med andre salgsgjenstander; ”Increasingly, knowledge and related intangibles not only make businesses go but are part or all of the “products” firms offer... technical know how, product design, marketing presentation, understanding the customer, personal creativity, and innovation” (Davenport og Prusak 2000: 13 -14). Men kunnskap kan også være en prosess som eksisterer i det sosiale samspillet, i de daglige prosesser i bedriften. Det er dette jeg nå skal se nærmere på. Jeg vil gjerne påpeke at jeg ikke betrakter kunnskapsproduktet og kunnskapsprosessen som polare begreper, men at de befinner seg i hver sin ende av en skala, som komplementerende syn.

I det daglige er det lett å ha en produktvinkling når en tenker på kunnskap. Dette er naturlig når en tenker på at det er organisasjonens produkter som er dens eksistensgrunnlag. Ledelsens oppgave er ofte nettopp å fokusere på produktet:

Management must focus on the results and performance of the organization. Indeed, the first task of management is to define what results and performance are in a given organization – and this, as anyone who has worked on it can testify, is itself one of the most difficult, one of the most controversial, but also one of the most important tasks (Drucker 1999:39).

I tillegg, med dagens fleksible arbeidsløsninger er det vanskeligere å kontrollere selve prosessen. Man behøver ikke lenger befinne seg fysisk på arbeidsplassen for å jobbe, så det er vanskelig å holde orden på hvor mange timer ansatte jobber og hvor de befinner seg til enhver tid. Videre, er mange av dagens aktiviteter ikke lett ”målbare” (møter, samtaler, logistikk, administrasjon). Dette innebærer at den ansatte selv velger fremgangsmåter og metoder, og gir således en mye større frihet i hverdagen enn i tradisjonelle bedrifter. Vi befinner oss i en situasjon hvor det er ”fokus på resultater framfor arbeidsmengde” (Nordhaug 1998:123).

Oppmerksomheten er således rettet mot resultatet og sluttproduktet, et sluttprodukt som ofte består av kunnskap. Kunnskapen til de ansatte blir på et vis en produserbar vare.

Her oppfattes kunnskap som et ”lager” som øker i volum etter hvert som man lærer noe nytt. ”The idea is that knowledge is a commodity which can be extracted (mined) from the people (repositories) in which it is buried and packaged, distributed and utilised” (Swan 1999: 6, sitert fra Harrison and Kessels 2004:135). Kunnskap defineres i denne sammenheng som ”a body of information, technique, and experience that coalesces around a particular subject” (Horibe 2001:165). Videre sier sitatet: “Learning is the capacity to take in that knowledge and integrate it into how you work and what you do” (Horibe 2001:165). At kunnskap er et produkt på denne måten, utelukker ikke at det innebærer handling, og det er ikke statisk (se f. eks Horniman 2004).

Synet at kunnskap er et produkt er vanlig innenfor de kognitive vitenskapene. Det vil si at man anser kunnskap som individets akkumulering av assosiasjoner, fakta og ferdigheter. Uten en beholdning av kunnskap klarer man ikke selv de mest

---

grunnleggende aktiviteter. Imidlertid har de fleste en intuitiv forståelse at det å være kunnskapsrik innebærer noe mer en å kunne reprodusere fakta (Säljö 2001). Innenfor de kognitive vitenskapene er man derfor opptatt av hvordan individet tar i bruk sine kunnskaper i form av resonnering, planlegging, problemløsning og språklig forståelse (Greeno m.fl. 1996), men i bunn ligger tanken om at kunnskapen er noe som finnes i et kunnskapsreservoar.

Målet for kunnskapsledelse blir innenfor dette bildet å sørge for at kunnskapslageret (dvs. både varer som kan selges, men også de ansattes personlige kunnskapslagre) vokser og at organisasjonen lærer av sine feil. Dette kunnskapslageret kan være både taust og eksplisitt. Men det må kontinuerlig jobbes med å gjøre den tause kunnskapen kjent, kodifisere den, og spre den videre (Harrison and Kessels 2004:135). Den tause kunnskapen har sin største verdi når den kan gjøres eksplisitt og produktifiseres. Med dette synet av kunnskap som en salgbar ressurs, kan det bli et overdrevent fokus på produktet/ kunnskapsressursen i seg selv, mens prosessen og læringen kun blir et middel for å øke kunnskapslageret.

På motsatt side av skalaen finner vi tankegangen om at kunnskap er en prosess, noe som vektlegges innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring. Her beskriver man kunnskap som distribuert mellom mennesker og miljøet, et miljø som består av blant annet artefakter, objekter, verktøy, teorier, bøker, og modeller. Det innebærer at kunnskap ikke er noe et individ har, men noe som konstrueres i samspillet mellom mennesker og miljø, og menneske og menneske. Kunnskap og ferdigheter har, i følge sosiokulturell teori, ikke sitt utspring i hodet på individene, men i innsikter og handlingsmønstre som har blitt bygget opp over lang tid i et samfunn og som vi får del i gjennom en interaksjon med andre mennesker (Dysthe 2002). Det sentrale er hvordan kunnskaper og ferdigheter skapes og bevares i det sosiale samspillet, og i kulturen. I et sosiokulturelt perspektiv er ikke kunnskaper noe som individet har i form av ferdigpakke enheter som er lagret i et forråd. Kunnskaper er noe en anvender når en handler i hverdagen, og en ressurs en kan ta i bruk for å løse problemer og praktiske situasjoner (Säljö 2001:128). Kunnskapen betraktes som et

bakenforliggende tankeverktøy som brukes for å forstå og handle i verden. Kunnskap innenfor dette perspektivet blir da noe som konstrueres av flere individer i samspill med hverandre og med artefakter i ulike aktiviteter. Viten er her ikke et produkt man har, men en aktiv prosess. Kunnskapen er ikke *i* mennesket, men mellom mennesker og mellom mennesker og artefakter. Den kan dermed ikke overføres til individet ved hjelp av teknikker, men må konstrueres av den lærende i samspill med miljøets ressurser. Dette forklarer at det er en del av den organisatoriske kunnskapen som også eksisterer utenfor individene. Kunnskapen i en organisasjon kan være større enn summen av hodene som jobber der.

Naturlig nok er det vanskeligere å vite hvordan best ivareta kunnskap innenfor denne tankegangen, og prosessene i hverdagen får en ny og viktigere rolle. Enkelte hevder at dette absolutt er på tide:

Vi har lært mye av målstyrt ledelse og resultatorientering gjennom mange års påvirkning fra Japan og Amerika. Vi har lært mindre om hva som teller i vår dag-til-dag-virksomhet. Arbeidsprosessene som frambringer resultatene er vel så viktige å holde fokus på. Det er kvalitet i hverdagen som gjør at årsresultatene blir gode. Mange ledere distanserer seg fra hverdagen ved å sveve inn i framtida i visjons- og måltenkning. En fotballtrener kan ikke distansere seg fra dagens trening når gutta står klare til å øve spill og teknikk. En leder må lære seg å følge med i prosessene som skaper de endelige resultatene. Derfor må det bli mer vanlig å trene ledere i prosessovervåking og coaching av medarbeidere. [...] Det handler om å følge med på veien mot målet (Spurkeland 2004:124, 125).

Den interne kunnskapsprosessen i bedriften er ofte ikke en salgbar ressurs i seg selv (i utgangspunktet, selv om enkelte gjør det). Det er kunnskap om hva som er rett og galt, kommunikasjonsmåter, organisasjonsstruktur, rutiner, organisasjonskultur, mentale modeller og lignende. Denne kunnskapen er det ikke så lett å omsette til kroner og ører, men det er like fullt viktig kunnskap. Den kunnskapen en organisasjon selger og tjener penger på (f. eks konsulenttjenester, **dvs. produktet**), er nødvendigvis avhengig av de daglige kunnskapsaktiviteter som bidrar til at et foretak utvikler seg, det jeg velger å kalle **kunnskapsprosessen**.

---

Også kunnskapsprosessen kan bygge på enten tause eller eksplisitte elementer. I tillegg til den tause ”å vite hvordan” (produkt) nevnt ovenfor, består taus kunnskap også av en mer kognitiv dimensjon; skjemaer, mentale modeller, oppfatninger og opplevelser, som er så integrerte i oss at vi tar dem for gitt (Nonaka og Takeuchi 1995:8), og som påvirker hvordan vi utfører arbeidsoppgavene våre.

Jeg føler det her nødvendig å komme med en liten oppklaring; ofte når man hører snakk om kunnskap som en prosess er det, slik jeg forstår det, i betydning av at kunnskap også er handling, det vil si å ”vite hvordan”. Et eksempel på dette er Polanyi`s teori som dreier seg om hvordan mennesker tilegner seg og bruker kunnskap. Teorien hans har et handlingsperspektiv, og er ”about the process of knowing”. Sveiby (1997: 32) forklarer:

In his earlier works he frequently uses the verb "knowing" and the noun "knowledge" as synonyms. In his later works (Tacit Knowing) he emphasises the dynamic properties, i.e. the verb: Knowledge is an activity which would be better described as a process of knowing. Polanyi thus regards knowledge as both static "knowledge" and dynamic "knowing". When the dynamic properties are emphasised, he uses verbs like knowing or learning. The dynamic properties describe how human beings strive for acquiring and coming to know new knowledge.

Hos Polanyi vektlegges altså at kunnskap ikke kan være statisk, noe jeg er helt enig i. Men det er altså ikke helt i denne betydningen jeg velger å bruke begrepet, men mer i betydningen av at kunnskapen også eksisterer i de daglige rutiner og prosesser, og påvirker bedriftens resultater, selv om det først er når kunnskapen kan selges som produkt at man kan se resultatet direkte i regnskapet.

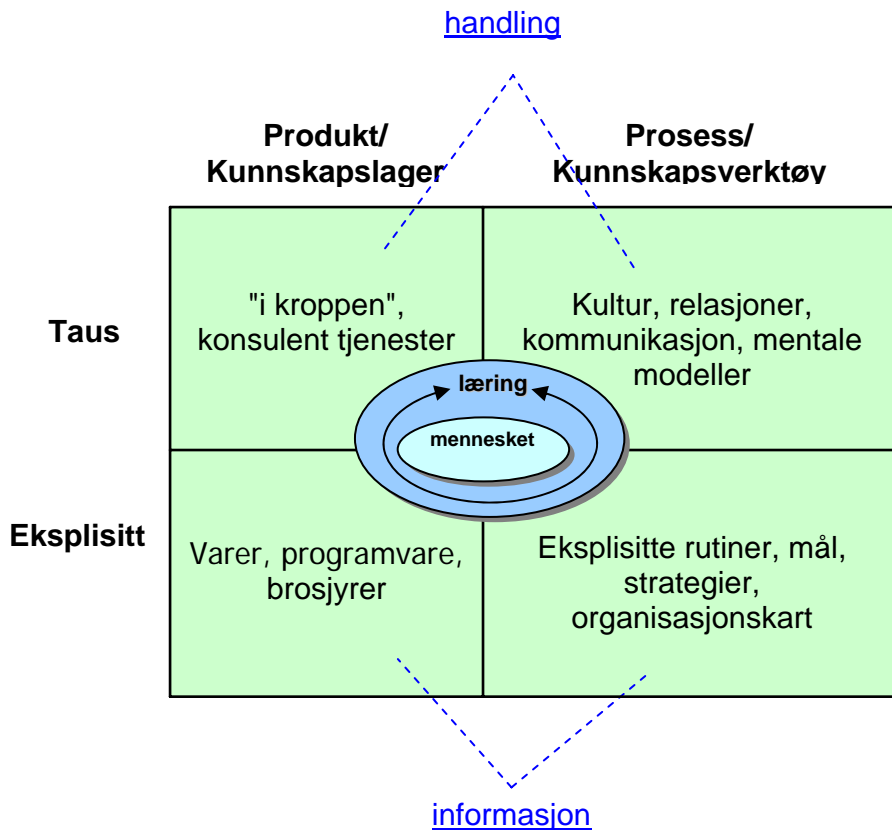
Kunnskap kan altså eksistere i forskjellige former, og kan være vanskelig å gripe tak i. Vi ser at kunnskap kan være et lager, men også en prosess. Kunnskap er noe som eksisterer som en beholdning av kunnskap, i mennesker, og som vi bærer med oss og henter frem når det trengs. Men samtidig er kunnskap også noe som konstrueres av individer i samspill med hverandre, og således eksisterer mellom mennesker. I tillegg kan kunnskap være taus; dvs. personlig og vanskelig å sette ord på, eller eksplisitt; dvs. eksternalisert og formalisert. Ved å kombinere disse forskjellige kunnskapsformer vil jeg i det neste kapittel kunne bryte ned kunnskapsbegrepet i 4 dimensjoner, og ved dette skape et teoretisk rammeverk som muliggjør en konkretisering av kunnskapsbegrepet.

## 4. Kunnskapsanalyse

I forrige kapittel introduserte jeg at man kan se på kunnskap som enten eksplisitt eller taus, i tillegg til at man kan se på kunnskap som prosess eller produkt. Formålet med å gjøre dette var å beskrive former kunnskap kan ha, men også å plassere Nonakas taus/eksplisitt deling inn i en mer praktisk setting (produkt/ prosess). I dette kapitlet vil jeg ta denne oppdelingen videre, og bryte ned kunnskapsbegrepet i 4 dimensjoner. På denne måten ønsker jeg å skape et analytisk rammeverk, samtidig som det muliggjør å knytte kunnskapsbegrepet til konkrete og praktiske eksempler. Allikevel håper jeg at helheten og kompleksiteten i kunnskapsbegrepet bevares.

### 4.1 Analysens hovedkomponenter

Ut ifra redegjørelsen over kan vi sette opp denne oversikten (Figur 2). Dimensjonene bør forstås som idealtypiske, dvs. at deres særegne trekk rendyrkes.



Figur 2 Dimensjoner av kunnskapsbegrepet (Kilde: Laget av forfatteren som viderearbeiding av Nonakas modell)

Denne figuren skiller seg noe fra Nonakas kunnskapsspiral (Figur 1). Nonaka legger særlig vekt på hvordan kunnskap *skapes*, min vektlegging er imidlertid i hvilke former kunnskap *eksisterer i*, i den praktiske arbeidssituasjon. Det er ikke nødvendigvis noe mål i seg selv å jobbe for å gjøre taus kunnskap eksplisitt og omvendt, så lenge man vet hvordan ivareta, utvikle og spre de forskjellige kunnskapsformene i seg selv. Der hvor Nonaka vektlegger en spredning via syklisk vekselvirkning mellom individ og gruppe, velger jeg å sette kunnskapen opp mot situasjoner/kontekster. Kunnskapen eksisterer både i og mellom mennesker, og dermed både på individ og gruppenivå. Men kunnskapen som eksisterer *mellom* mennesker er en annen form for kunnskap en den som eksisterer *i* mennesker.

Kunnskapsmedarbeideren er plassert midt i figuren, da det er individet som knytter de enkelte dimensjonene sammen, og gjør informasjon og handling om til kunnskap (dette skal jeg komme tilbake til). Som leder kommer man seg ikke utenom å



forholde seg til kunnskapsmedarbeideren. Derfor er det en nødvendighet for ledere å ha gode mellommenneskelige ferdigheter, og ta de hensyn beskrevet tidligere (gi frihet, ikke detaljstyre, motivere m.m.). Hvis vi hadde fjernet sirkelen med ”mennesket” i fra figuren over ville den blitt meningsløs i kunnskapssammenheng. Men jeg vil hevde at å vite hvordan best lede kunnskapsmedarbeideren er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å utføre kunnskapsledelse. I lys av de forskjellige former kunnskap består av redegjort ovenfor, vil ikke ledelse av kunnskapsmedarbeideren alene ivareta kunnskapspotensialet i bedriften. Kunnskap er en del av individet, men samtidig noe som konstrueres i samspillet med miljøet og andre individer, og tar både taus og eksplisitt form. Kunnskap er således dynamisk, og tilstede i organisasjonen både på individ og gruppenivå, i daglige prosesser, men også i produkter som kan selges. Kunnskap er en del av både samtaler, rutiner, handlinger, databaser, strukturer og organisasjonens kultur. Kunnskapsledelse er det først når man tar hensyn til dette.

Lærings sirkelen i figuren forsøker å vise at det foregår en gjensidig påvirkning mellom de forskjellige kunnskapsdimensjonene, og at kunnskap er dynamisk. Læring og utvikling er en nødvendighet i en kunnskapsorganisasjon, og henger uløselig sammen med kunnskap: ”læring leder til kunnskap. For å utvikle kunnskap må vi altså lære” (Freidman og Olaisen 1999:16). Horniman (2004) hevder at å vite noe, i seg selv er passivt. Å forsøke å jobbe med kunnskap, uten fokus på læring er ikke gunstig. Det er først når man har et læringsperspektiv at kunnskapen kommer til liv, det vil si gjennom handling, utforskning, eksperimentering, designing, og når man skaper noe. Selv om jeg ikke tror det er hensiktsmessig å beskrive kunnskap utelukkende som et passivt kunnskapslager, bringes det opp et viktig poeng. Statisk kunnskap vil fort miste sin verdi. Det er nødvendig at det hele veien utvikles ny kunnskap, at det læres, utforskes, kontrolleres og eksamineres; ellers vil kunnskap visne<sup>6</sup>: ”men viktigere enn kunnskap er evne til å erverve kunnskap” (Friedman og Olaisen 1999:7). Her vil jeg skyte inn at det kan også være problematisk å fokusere

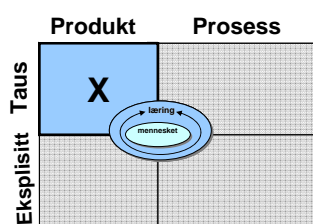
---

<sup>6</sup> På lik linje har Nonaka og Takeuchi i hovedsak fokus på ’knowledge creation’, og ikke kunnskap som et statisk ’kunnskapslager’. Å skape ny kunnskap, blir av dem sett på som viktigere enn kunnskapen i seg selv; ”From our perspective, knowledge creation fuels innovation, but knowledge per se does not” (Nonaka og Takeuchi 1995: 235).

for mye på utvikling, innovasjon og læring, særlig om man kun har oppmerksomheten rettet mot produktet som skal selges. Det er ikke alltid ønskelig å kontinuerlig være i forandring, det er heller snakk om å benytte seg av eksisterende kunnskap mer effektivt, eller i nye situasjoner. Det må også daglig tas hensyn til hvordan man forvalter og tar hånd om kunnskapene som allerede eksisterer i en bedrift, og hvordan de ansatte relaterer til hverandre. Jeg tror at om man har et aktivt forhold til kunnskap, vil læring og utvikling av ny kunnskap være en helt naturlig del av hverdagen, uten at man kan si at evnen til å erverve ny kunnskap er viktigere enn kunnskapen i seg selv. Kunnskap er av natur ikke statisk, fordi foreldet kunnskap er ikke lenger gyldig. Et viktig poeng er også at der hvor det skjer kunnskapsdeling vil det naturlig nok også skje læring. I en kunnskapsorganisasjon må læring og utvikling være en integrert del av hverdagen, samtidig som eksisterende kunnskap må ivaretas og deles.

Mye vil nødvendigvis gå tapt i en slik teoretisk modell. Det er i praksis ikke mulig å skille de forskjellige dimensjonene absolutt i fra hverandre, de er heller del av et glidende kontinuum. Mye er satt på spissen for å illustrere poengene mine. I det daglige er det naturligvis ikke så enkelt. “Although it is possible to distinguish conceptually between explicit and tacit knowledge, they are not separate and discrete in practice” (Lam 2000). Jeg vil i dette kapitlet forsøke å fremheve hva som kjennetegner de ulike kunnskapsdimensjonene, og i kapittel 5 vil jeg se på hva det så innebærer for ledere som ønsker å utnytte kunnskapspotensialet på sin arbeidsplass.

## 4.2 Operasjonell kunnskap



Egenrapportering fra medarbeidere i bedrifter viser at de viktigste kunnskaper og ferdigheter som det store flertallet av kunnskapsmedarbeiderne bruker i sin arbeidsutførelse, er utviklet på arbeidsplassen gjennom utføring av praktisk arbeid (Langli 1998:110). Denne form for kunnskap velger jeg å kalle operasjonell kunnskap. Dette er en pragmatisk kunnskap, hvor evnen til å utføre effektive

handlinger kommer i forgrunnen. Operasjonell kunnskap er kroppslig, og ikke-proposisjonell, dvs. kunnskapen kan ikke uttrykkes uttømmende som setninger i en bok, og kan heller ikke tilegnes ved å lese lærebøker. Kunnskapen er personlig, og det er ikke lett å lære den bort, eller spre den innad i bedriften.

Vi snakker mye om dette med sårbarhet i forhold til kritisk kompetanse, at vi for eksempel har bare en eller to som kan en ting. Vi kaller det for *single point of knowledge*. Vi snakker mye om hvor farlig det for oss at det er kanskje en eller to medarbeidere som kan en ting, hvis de slutter; hva da? (intervju med AK)

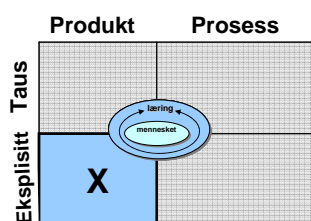
Denne kunnskapen behøver ikke innebære handling, men handlingselementet er særdeles viktig. Naturlig nok står handling svært sentralt når det gjelder kunnskap i organisasjoner: i bedriftssammenheng vil kunnskap og læring, slik det reflekteres i handling, være viktig, kanskje viktigst. Sveiby (1997:37), for eksempel, definerer kunnskap som ”a capacity to act”, og Leif Langli uttaler (1998:110); ”Vi lærer gjennom det vi gjør. Det å lære og det å gjøre noe praktisk blir to sider av samme sak”. Denne kunnskapens høye status skyldes at bedriftens suksess (eller mangel på sådan) er nært knyttet til hva den gjør, hvordan den handler (Grønhaug 1998:244). Det som er viktig er hvordan kunnskapen (både eksisterende og ny) tas i bruk i en praktisk situasjon:

Det er ikke nødvendigvis det at du kan dokumentere at du har mange doktorgrader eller den type ting, men hvis du ... kan mye om tekniske løsninger og evner å vise i praksis at du løser problemer, eller lager nye ting, så blir du høyt ansett. Så folk har veldig respekt for at folk kan. Men det er ikke noe sånn veldig intellektuell versjon av det. Mer sånn praktisk relatert. (intervju med AK).

I tillegg til å kunne sitt fag (deklarativ kunnskap), er det i dag også nødvendig at ansatte skal kunne bruke denne kunnskapen på en rasjonell måte, i lys av hva situasjonen og oppgaven krever, men også hva medarbeidere og kunder trenger (Fossestøl 2004:19). Handling er således vesentlig også når det er snakk om relasjonell kunnskap (taus - prosess dimensjonen, punkt 4.5), og det er ofte glidende

overganger mellom kunnskapen som produkt og kunnskapsprosessen. Det som skiller førstnevnte fra sistnevnte er at kunnskapsproduktet ofte blir sett på som ”selve målet”, dette er målrettet, og ofte målbar, handlingskunnskap. Fokuset ligger på å anvende kunnskapen i en praktisk situasjon– tanken bak handlingen er å løse et problem, selge en tjeneste, utvikle et produkt, en ide, en løsning osv.

### 4.3 Deklarativ kunnskap



Deklarativ kunnskap er den kunnskapen man ofte lærer i klasserommet<sup>7</sup>, og som forholdsvis enkelt lar seg overføre.

Deklarativ kunnskap innebærer også automatisk status i visse miljøer, og mange er nok påvirket av den logosentriske kunnskapstradisjon. Denne tradisjonen er kjennetegnet ved en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen og dens overlegenhet også når det gjelder praktisk problemløsning (Nielsen og Kvale 1999:6). Dette er en kunnskap som lett lar seg eksternalisere, og man kan lett måle forbedringer.

Deklarativ kunnskap er en type kunnskap som ofte er nødvendig for å gjøre en god jobb<sup>8</sup>, og er på mange måter en forutsetning: ”å sørge for at vi har den kunnskapen vi trenger for å si når en kunde krever, at for at vi skal kunne drifte for dem, så må vi ha slik og sånn kunnskap hos de ansatte, og det må vi kunne dokumentere, at vi har” (Intervju med AK).

Men deklarativ kunnskap er ikke tilstrekkelig i seg selv. Sett at en ansatt mottok informasjon, forsto og tolket, uten å endre atferd. Å vite ”hva” mister mye av sin nytteverdi om man også ikke vet ”hvordan”; ”Det hjelper ikke her å kunne stå og

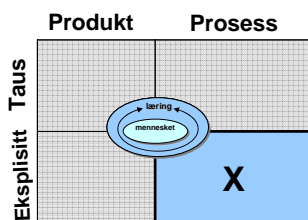
<sup>7</sup> Det bringer på banen en del interessante problemstillinger når det gjelder det norske skolesystemet: Det viktigste, om ikke eneste, redskapet for kunnskapsoverføring i skolen er lærebøker, artikler, forelesninger, verbal undervisning etc. Underliggende for det er en tanke om at kunnskap er noe som kan uttrykkes eksplisitt (Nielsen og Kvale 1999:184).

<sup>8</sup> Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at 54 % av arbeidstakere har følt behov for mer utdanning i nåværende jobb ([http://www.ssb.no/emner/00/02/nos\\_c704/tab/t-14.html](http://www.ssb.no/emner/00/02/nos_c704/tab/t-14.html)).

holde lange foredrag om hva du kan, hvis du ikke evner å vise i praksis at du kan bruke det til noe. Det tror jeg ikke” (Intervju med AK).

Et viktig poeng her er at det er forskjell på kunnskap og informasjon. Informasjon er data, satt opp på en måte som gir mening. Den ville ikke vært meningsfull uten at ”noen” hadde arrangert dataene på denne måten (eks læreren/kurslederen). Men etter at det er gjort, eksisterer informasjonen uavhengig av mennesker. Kunnskap blir det først når informasjonen blir absorbert på nytt og forstått av nye brukere (elever/kursdeltakere). Kunnskapen starter altså med mennesket. På et vis kan en si at informasjon er kunnskap slik det ville vært uten mennesket – fakta. Først når informasjonen møter mennesket, med alle dets holdninger, erfaringer, og oppfatninger skapes kunnskap. ”Information is data. [...] Knowledge on the other hand, involves the understanding of how something works. [...] it involves the understanding of interrelationships and behavior. It is context-dependent” (Nonaka og Teece 2001: introduction). Kunnskap eksisterer bare ved hjelp av mennesker. Dette er viktig å merke seg fordi kunnskapsutvikling ikke kan skje ved hjelp av en opphopning av informasjon, teorier og fakta. Kunnskapsutvikling må involvere mennesket. Men samtidig er kunnskapsmedarbeideren avhengig av informasjon; informasjon er en absolutt nødvendig, men ikke tilstrekkelig, del av kunnskap.

#### 4.4 Prosedyre-kunnskap



Prosedyre-kunnskap er det eksternaliserte og formaliserte rammeverktøyet og instruksene som styrer våre handlinger.

Denne formen for kunnskap ligger også nært opp til informasjon, da det er kunnskap som eksisterer uavhengig av de ansatte. Organisasjonsstrukturen, for eksempel, gir uttrykk

for hvordan arbeidsoppgavene er fordelt og hvordan ansvar og autoritet er fordelt mellom de som inngår i organisasjonen. Organisasjoner er bevisst innrettet for at man skal kunne nå bestemte mål, ivareta bestemte interesser etc. Mål, strategi, forretningsidé og visjon er en konkretisering av tanker og ambisjoner for

---

organisasjonen i fremtiden (Andersen og Abrahamsson 1996:153). Prosedyre-kunnskap er altså eksplisitt uttrykt viten om hvilke rutiner og prosesser som leder fram til målet, og er viktig for at arbeidet skal fungere slik det er ment:

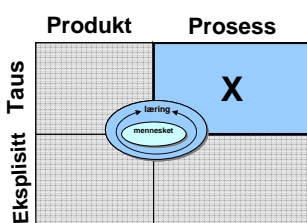
Jeg tror at en av grunnpilarene til at ansatte skal kunne klare å utvikle seg, er at de føler seg trygge på hvordan ting skal gjøres. Og det er ofte beskrevet i prosesser. Så lenge ikke vi har beskrevet ned hvordan vi gjør det i EDB, så fortsetter folk å gjøre det på den gamle måten. Og da får man typisk et sted hvor kunnskapen blir litt kapslet inn. For da sitter de og gjør det på den måten, mens andre steder gjør de det på en helt annen måte. La oss si at vi skal flytte noen fra en kunde til en annen, så gjøres det på en helt annen måte. Dokumentasjon og prosesser tror jeg er en grunnpilar i forhold til å utvikle kompetanse. Du må begynne med en beskrivelse av hva du skal gjøre, for å kunne klare å lære det (Intervju med AK).

Når Davenport snakker om prosess kunnskap er det i betydningen av eksplisitt prosess kunnskap han bruker ordet, slik jeg forstår det: ”To treat something as a process is to impose a formal structure on it – to identify its beginning, end, and intermediate steps, to clarify who the customer is for it, to measure it, to take stock of how well it is currently being performed, and ultimately to improve it” (Davenport 2005: 61). Davenport er en representant for den såkalte Business Process Management retningen, hvor meningen er nettopp å fokusere på prosessen og skape formaliserte retningslinjer for de ansatte. ”A process is a series of steps that helps to solve a problem. The steps must be defined in such a way as to be unambiguous — that is, readily understood and capable of being followed in a consistent manner by anyone using the process” (Kulpa og Johnson 1993). Tanken bak er at det er i prosessen det meste av grunnlaget for bedriftens vellykkethet legges.

Det er vesentlig å merke seg at prosedyrene er langt fra avgjørende for hvordan organisasjonen i virkeligheten fungerer (Andersen og Abrahamsson 1996:74). Utfordringen her er den samme som med all informasjon– det er mottakeren som velger hvordan det skal tolkes, og hvordan/ om det skal handles. Det er allikevel svært nødvendig at ansatte har retningslinjer for handling, og at disse er allment kjent og akseptert. Det er også viktig med strukturer og rutiner for å opprettholde et

element av kontroll. Det er prosedyre-kunnskap som skaper rammene og systemet hver enkelt ansatt må forholde seg til i det daglige. Derfor er det viktig at disse er gjennomtenkte og bygger opp under bedriftens hovedmål og visjon, og peker ut retningen de ansatte bør gå.

## 4.5 Relasjonell kunnskap



I et sosiokulturelt læringsperspektiv fremheves samspillet mellom mennesker som en mekanisme for å gjøre mennesker delaktige i de kunnskapene som har vokst fram innenfor en virksomhet (Säljö 2001:128). Til grunn for den

praksisen vi kan observere i organisasjoner vil det ligge visse normer, verdier og forståelser. Dette er en organisasjonskultur som vedlikeholdes og endres gjennom samhandlingen mellom organisasjonsmedlemmene, og guider medlemmenes handlinger og samhandling (Wadel 2003b:133), og det er nettopp samspillet som er vesentlig når det dreier seg om relasjonell kunnskap.

Som nevnt ovenfor er de to tause kunnskapsdimensjonene nært beslektet. Ingen av dem er lett synlig, og de er heller ikke enkle å eksternalisere, og de har begge et vesentlig element av handling i seg. Det er allikevel en viss forskjell. Der hvor produkt kunnskapen ofte blir sett på som målet, er prosessen middelet. Operasjonell kunnskap (*Taus produkt*) er målrettet kunnskap, hvor fokus er rettet mot hvilke midler som er mest hensiktsmessige for å nå bestemte mål. Det særegne med relasjonell kunnskap (*Taus prosess*) er at det er prosessene og beslutningene som ligger bak avgjørelsene om hva som er mest hensiktsmessig for å nå målet, som er viktig. Kunnskapen er sånn sett et bakenforliggende tankeverktøy som brukes for å forstå og handle i, og samhandle med, verden. Det er ikke kunnskapslageret, men heller relasjoner mennesker i mellom som er viktig.

Argyris og Schön (1978) hevder at alle mennesker har ett sett med bakenforliggende ”mentale modeller” som styrer hvordan vi handler. De observerte at det ofte ikke er

---

samsvar mellom de meninger mennesker gir uttrykk for (uttalte teorier), og hvordan de handler i praksis (bruksteorier). De bygde dette på at individer syntes å være uoppmerksomme på at de ofte produserte konsekvenser motsatt av hensikten, og som til og med var i strid med deres holdninger, verdier og rettferdighetssans (Argyris og Schön 1978:11). De forklarer dette med at våre handlinger er styrt av fire handlingsvariabler; beholde kontrollen, vinne mest mulig, undertrykke negative følelser (både hos oss selv og andre), og å være så rasjonell som mulig<sup>9</sup> (Argyris 1992:90). Dette er ting vi vet, uten at vi vet vi vet det. I tillegg vil organisasjonens kultur, uformelle belønningssystemer, situasjonen, medarbeideres reaksjoner etc. også påvirke handlinger. Kunnskaper og ferdigheter skapes og bevares i det sosiale samspillet. Dermed er dette en (i blant veldig) taus prosess kunnskap som påvirker de valgene vi tar, hva vi gjør, mener og sier i de daglige samhandlinger med menneskene rundt. Utfordringen ligger i at vi har en tendens til å anvende vår måte å se verden på som mal eller fasit på forhold rundt oss, og at vi er ganske fastlåste i tankemønstrene våre. Dette er taus kunnskap, verdier vi har blitt fortalt hele livet, og som er sosialisert i oss, uten at vi lenger trenger å tenke bevisst over dem. (Vi utfører ofte handlinger, uten siden å kunne forklare hvorfor.) En annen konsekvens av våre mentale modeller er selektiv persepsjon. En filtrerer eller justerer informasjon, slik at det som slipper gjennom medvirker til å sementere de allerede etablerte oppfatningene (Argyris og Schön 1978:77). Et eksempel på dette kan være oppfatningen av at en person er lat, fordi han har kommet for sent én gang. Tankemønstrene vil i stor grad påvirke hverdagen.

Det er altså de menneskelige relasjoner, kommunikasjonsformer, grunnleggende antagelser og mentale modeller det dreier seg om innenfor relasjonell kunnskap. Det er kanskje ikke så lettfattelig å forestille seg disse elementene som kunnskap, men når

---

<sup>9</sup> Argyris og Schön har funnet store variasjoner hos menneskers uttalte teorier, men det kan virke som om bruksteoriene er bortimot identiske hos alle (Argyris 1992:26). De hevder dermed at de samme teoriene ligger til grunn for *alle* handlinger - og *alles* handlinger – uavhengig av stilling, utdanning eller sosial bakgrunn! Det er for meg tvilsomt at det i alle sammenhenger lar seg gjøre å definere et sett variabler som er mer styrende enn andre, og det kan vanskelig forsvares innefor et relasjonelt syn på kunnskap. Men jeg er enig i grunntanken med at vi alle har tankemessige strukturer som påvirker våre tanker, holdninger og handlinger, ofte uten at vi er bevisste på det.



en tenker på at kunnskap også er noe som eksisterer mellom individer og i de menneskelige relasjoner, og helt klart påvirker hvordan vi velger å handle, er dette er like mye kunnskap som at en person vet hvordan han skal bruke en pc – og like viktig kunnskap;

Vi ser nok det at mer og mer av den kompetansen vi trenger ligger egentlig i holdningsbiten, eller i det du kan kalle for kommunikasjon og samarbeid, den form for kompetanse. Vi ser det, at i vår bedrift, så er nerdenes tid på vei ut. Det nytter ikke, på en måte, å sitte her alene og kommunisere med en datamaskin, og tro at du kan løse det alene sammen med den. Det blir mer og mer det å jobbe i team, med andre i prosjekter og løse ting sammen. Der ser vi nok at vi har en kjempeutfordring i forhold til det at veldig mange som velger å jobbe i IT bransjen, de er nerder. De elsker å sitte og knote på en maskin – alene. Helst innerst i en mørk krok... De sitter da og har løsninger som de synes er fantastiske, men som kanskje ingen kunder vil ha (Intervju med AK)

Denne dimensjonen har altså et annet element i seg i forhold til dimensjonen ovenfor, og kan minne litt om det Langli (1998:112) kaller allmenne kvalifikasjoner<sup>10</sup>; evne til samarbeid og kommunikasjon, kreativitet, fleksibilitet, selvstendighet i arbeid og kunnskapsutvikling, ansvarsbevissthet, utholdenhet, omstillingsevne, evne til å se sammenhenger mellom deler og helhet, evne til å mestre det uforutsette osv. I tillegg er det her en finner holdninger og innstillinger til arbeidet og til arbeidskollegaer. Denne kunnskapsdimensjonen er kanskje den minst håndfaste, og enda vanskeligere å måle, utvikle og lede enn de øvrige. En stor utfordring er, som Argyris og Schön påpeker, at denne kunnskapen ofte er ”usynlig”, også for individet selv.

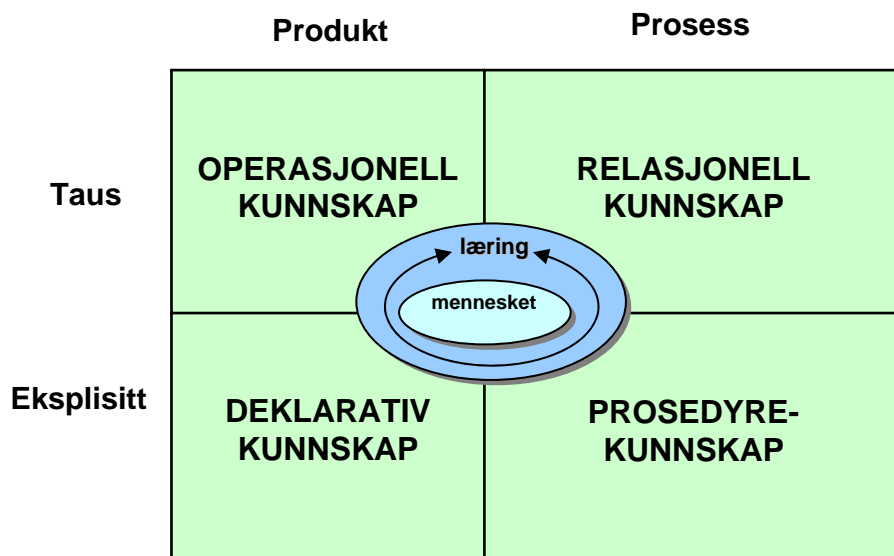
## 4.6 Oppsummering av organisatorisk kunnskap

Jeg har nå redegjort for fire kunnskapsdimensjoner (oppsummert i Figur 3) man kan finne i organisasjoner. Jeg har gjort dette analytiske skillet, hvor jeg forsøker å bryte

---

<sup>10</sup> Langli setter allmenne kvalifikasjoner opp mot ’teknisk faglige kvalifikasjoner’ som er en sammenblanding av mine 3 andre kategorier; kunnskaper og ferdigheter som trengs for å kunne utføre bestemte arbeidsoppgaver ved bruk av maskiner, verktøy og annet utstyr. Her finner en også kunnskap til prosessene, og håndtering av produktet. (eks. Markedskunnskap, rutiner osv.) Konkrete og praktisk nyttige, og av personlig karakter.

ned kunnskapsbegrepet i mindre deler, og gjøre kunnskapsbegrepet mindre abstrakt. Vi har sett at kunnskap i organisasjoner kan ta form som operasjonell kunnskap (praktisk og handlingsrettet), deklarativ kunnskap (faglig og eksplisitt), prosedyre-kunnskap (formaliserte rutiner), og relasjonell kunnskap (menneskelig samhandling). Jeg vil i det videre forsøke å knytte lederroller, som ofte har et pragmatisk ståsted, opp mot de ulike dimensjonene. I det neste kapittelet vil jeg på denne måten forsøke å besvare hva kunnskapsledelse er.



Figur 3 Kunnskapsdimensjoner oppsummert

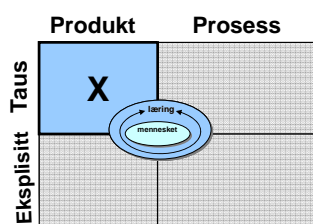
## 5. Ledelsesdimensjoner

Kunnskapsledelse, eller ”knowledge management”, i tradisjonell betydning, er opptatt av hvordan kunnskap best kan lagres, håndteres og spres via informasjonsteknologi; ”Knowledge management is the concept under which information is turned into actionable knowledge and made available effortlessly in a usable form to the people who can apply it” (Information Week, sept 1, 2003, referert fra Dalkir 2005:5). Bedrifter lager kunnskapsdatabaser, med ”best-practices”, informasjon om kunder, avtaler, produkter, erfaringer fra tidligere prosjekter osv. Slik jeg velger å se på kunnskap, er dette informasjonsledelse, mer enn kunnskapsledelse. Dessverre er det ofte slik at når man snakker om ”kunnskapsledelse” (knowledge management), så er det ofte i betydningen ”informasjonsledelse” (information management) (Nonaka og Takeuchi 1995). Som nevnt tidligere er informasjonsflyt viktig på en arbeidsplass, men jeg tror altså at kunnskapsledelse må innebære noe mer. Det er nødvendig å ha fokus på både taus og eksplisitt kunnskap, samtidig som man er klar over at både kunnskapsproduktet og kunnskapsprosessen er ”mål” i seg selv. Alle ovennevnte kunnskapsdimensjoner må ivaretas. Den kompetente leder er bevisst at kunnskap kan eksistere i form av de 4 dimensjonene, men hvert område krever forskjellig tilnærming. Samtidig må man huske at den ansatte befinner seg midt i figuren. Gode relasjoner mellom leder og ansatt er også en forutsetning for å lykkes. Jeg vil påpeke at de forskjellige formene for ledelse ikke bør betraktes som ulike lederroller, men heller som dimensjoner ved ulike lederroller. Man kan kjenne igjen aspekter av alle de følgende dimensjoner i enhver lederrolle; dimensjoner jeg har valgt å kalle mesterlæreledelse, informasjonsledelse, administrativ ledelse og pedagogisk ledelse.

### 5.1 Mesterlæreledelse – ledelse av operasjonell kunnskap

For å utvikle og ivareta – og lede - denne praktiske kunnskapen, synes det naturlig å se til de mer tradisjonelt praktiske yrkene. Kunnskapen må ivaretas og utvikles i den

praktiske settingen. Denne formen praktisk læring, eller jobbtrening kan kalles



mesterlære - i betydningen som en generell metafor på et forhold hvor en novise lærer av en mer erfaren person på et område (Nielsen og Kvale 1999:20, 24). Et av de viktigste poengene fra denne retningen, slik jeg ser det, er at i

mesterlæren legger en særlig vekt på læring gjennom handling (ibid:19) og en skiller ikke mellom læring og bruk av det lærte (ibid:23). Med andre ord er det ikke gunstig å fjerne den ansatte fra konteksten, lære ham noe, for så å forvente at han skal benytte seg av kunnskapen neste gang han befinner seg tilbake i situasjonen. ”Man må søke å utvikle en situasjon hvor kunnskapsproduksjonen, kunnskapsformidlingen og kunnskapsbruk i større grad skjer samtidig” (Fossestøl 2004:101). Kunnskapsheving her er dermed ikke noe man gjøre på kurs. I stedet må det tilrettelegges for at ansatte kan lære, og dele kunnskap i den praktiske arbeidssituasjonen – det må med andre ord tilrettelegges for det Nonaka omtaler som sosialisering (jfr. Figur 1). Terje Langli (1998:110) hevder at:

... de praktiske, erfaringsbaserte, yrkesrettede og skreddersydde kvalifikasjoner som kjennetegner kyndig yrkesutøvelse, ikke uten videre kan kjøpes i form av eksterne kurs eller tilegnes gjennom formaliserte utdanningsprogram utenfor bedriften. De kan bare utvikles og slipes til gjennom direkte omgang med mennesker, prosedyrer, materialer og redskaper i den enkelte bedrift. Gjennom å utføre de bestemte arbeidsoppgaver der samarbeid og kommunikasjon inngår, og gjennom ulike former for bearbeiding av ulike erfaringer under kyndig veiledning, er det mulig over tid å utvikle ekspertkompetanse. Nybegynneren trenger ekspertens råd og anvisninger, men må selv arbeide seg praktisk, kroppslig og mentalt inn i den praktiske virksomheten.

For ledere innebærer dette at det er formålstjenelig å legge til rette for at mindre erfarne ansatte bør få jobbe sammen med de som kan mer. Det i særklasse viktigste menneskelige læringsmiljøet har alltid vært, og kommer alltid til å være, den hverdagslige interaksjonen og den naturlige samtalen (Wadel 2003b:133).

Det handler like mye om arbeidsorganisering, hvordan du setter grupper sammen, hvem som veileder hvem, hvordan du løser oppgavene... derfor er

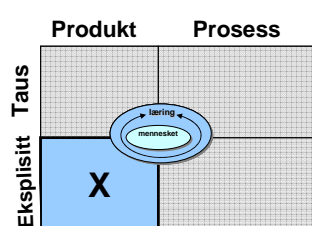
det midt i ledelsesbegrepet! Og da utvikler kompetansen seg nesten naturlig. Hvis man hele veien tenker sånn. Jeg jobber sånn med min avdeling, at jeg har en senior og en junior sammen i en oppgave... Og junioren har hovedansvaret, og senioren er backup. For da får du samtidig kompetanseoverføring ... du lærer ikke hvis du ikke føler ansvar, og presset på at det er du som har ansvaret. Jeg har ansvaret, så får jeg heller spørre han når jeg ikke skjønner. Hvis jeg hadde satt ansvaret hos senioren, så ville det ikke skjedd noe. For da hadde senioren løst det og glemt å fortelle junioren hva som skulle gjøres. Så det har noe å gjøre med hvordan setter du sammen grupper, og hvordan organiserer du for at noen skal lære. Derfor ligger det dypt nede i ledelsesfaget. Og der er ledere lite kreative for de tenker en-til-en, dette er oppgaven – hvem setter jeg til å løse den? Jo, han kan dette, da løser han det. Og så ble det sånn. (intervju med AK)

Utfordringer man kan møte med tanke på denne formen for kunnskap kan være at ikke all erfaring automatisk leder direkte til kunnskap. Teori gir begreper og strukturer som gjør det mulig å reflektere over praksis (Dale 1999). Dermed må det vel kunne hevdes at teoretisk læring har noe overføringsverdi, og i mange sammenhenger gir et nødvendig grunnlag? Det er tross alt mulig å lære noe nytt på kurs, for siden å benytte seg av kunnskapen i en spesifikk jobb- kontekst. Som leder kan man løse dette ved å sette av tid og rammer til at ansatte prater og reflekterer, og deler erfaringer over arbeid utført. Refleksjon over utført handling kan innvirke på handlingen i neste instans. Men, det er viktig at kroppen er i bruk - denne typen kunnskap kommer best til sin rett når det handles.

Et annet problem i jobbsammenheng er at ”Vi lærer best av våre erfaringer, men vi erfarer aldri direkte konsekvenser av våre beslutninger” (Senge 1990:29). En organisasjon er et komplekst system, hvor årsak og virkning ofte ligger milevis fra hverandre, enten fordi effekten kommer lang tid etter handlingen, eller fordi handlingen kan føre til konsekvenser i en annen avdeling enn der hvor handlingen ble utført. Dette er det viktig at man som leder er klar over. Det gjelder å ha et helhetlig syn (det Senge kaller systemtenkning), og søke etter at konsekvenser av handlinger kommer klart opp i dagen.

Operasjonell kunnskap blir, som nevnt ovenfor, av mange sett på som den viktigste kunnskapsformen i jobbsammenheng, og i en kunnskapsorganisasjon er det en forutsetning at ledere er bevisst hvordan ivareta og spre denne form for kunnskap. Allikevel, operasjonell kunnskap alene er ikke tilstrekkelig. Jeg vil derfor gå nærmere inn på de andre dimensjonene av kunnskap og se på hva slags ledelse de etterspør.

## 5.2 Informasjonsledelse - ledelse av deklarativ kunnskap



”På samme måte som organisasjoner kan betraktes som informasjonsbehandlingssystemer, kan ledere betraktes som sentrale informasjonsbehandlere i organisasjoner” (Kuvaas 2001:220). De siste ti årene har det vokst fram en betydelig forskningstradisjon under navnet kognitiv organisasjonsteori. Denne tradisjonen ser viktige beslutninger og fortolkninger av organisasjoners omgivelser som de mest sentrale lederoppgavene og betrakter ledelse som behandling av informasjon (Ibid:220). ”Informasjonshåndtering er en viktig del av lederjobben” - på mange måter fremstår lederen som ”nervesenteret i organisasjonsenheten” (Mintzberg 2001:211), og har i makt av sin stilling som oftest tilgang til mer informasjon enn ansatte. Som leder er man ansvarlig for å spre den informasjonen ansatte kan ha bruk for, lage informasjonsnettverk, kunnskapsdatabaser og lignende. Det er viktig at man har ansatte som er oppdatert på det siste innefor sitt felt, og utvikler, lærer og tilegner seg ny faglig informasjon kontinuerlig. Ofte betyr dette rett og slett å sørge for at informasjon som eksisterer innad i bedriften distribueres og siden kan benyttes i andre sammenhenger og situasjoner.

Det man må huske på som leder er at informasjon ikke er noe mål i seg selv. Det viser seg vanskelig å finne empirisk dokumentasjon på at ledere i informasjonsintensive organisasjoner faktisk er mer årvåkne og sensitive for signaler i omgivelsene enn ledere i organisasjoner med mindre flyt og tilgjengelighet av informasjon (Kuvaas 2001:225). Forskning viser at jo mer tilgang på informasjon vi har, jo større tro har vi på at vi beslutningen vår er riktig, selv om dette ikke er

tilfellet (ibid:227). Et annet element å ta med i betraktning er at det er mottakeren av informasjonen, ikke senderen, som gir informasjonen mening. Det er sjelden det er fullstendig samsvar mellom intendert mening og mottatt mening (Wiig 1993; Sveiby 1997:41). Informasjon har forøvrig både et syntaktisk (mengde) og et semantisk (mening) aspekt. En utfordring i dag er ofte ikke mangel på informasjon, men heller ”information overload”, hvor man bombarderes med informasjon man strengt tatt ikke trenger<sup>11</sup>.

I tillegg kan det være en utfordring å få de ansatte til å dokumentere den informasjonen de selv opparbeider seg. Ikke fordi de ikke vil (selv om enkelte kanskje holder kortene sine tett), men fordi de ikke har tid i en presset hverdag; ”Few knowledge workers have any spare time today for recording their most recently learned lessons, or for taking calls from coworkers seeking their expertise” (Davenport 2004:62). For at dette skal prioriteres er det nødt til å settes av tid til dette, og skape et system og miljø som belønner denne atferden.

Økt informasjonstilgjengelighet behøver nødvendigvis ikke føre til bedre beslutninger, eller økt kunnskap, og er ikke et godt nok grep i seg selv for kunnskapsorganisasjonen. Allikevel – informasjon er en av grunnblokkene i en kunnskapsorganisasjon, og informasjonsledelse er en forutsetning. Forskning viser at grupper hvor det deles informasjon oppnår bedre resultater sammenlignet med de gruppene som ikke gjør det (Davenport 2005:70). ”For the knowledge worker in general,[...]information is their key resource” (Drucker 1999:123). På lik linje – det ansatte kan lære på kurs er absolutt av betydning<sup>12</sup>. Formell, institusjonalisert læring har som regel bedre muligheter til å gå i dybden, ikke minst når det dreier seg om teoretiske og komplekse tanker. Den kunnskapen som overføres uformelt i situasjonen har en tendens til å stoppe ved det umiddelbare og mer overflatiske.

---

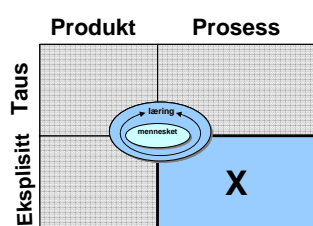
<sup>11</sup> Davenport (2005) kaller dette personal knowledge management; han påpeker nettopp at det man kanskje burde fokusere på når det gjelder informasjon og kunnskapsmedarbeideren er håndtering av all den informasjonen de mottar i løpet av en dag – dvs mail, telefoner, møter osv.

<sup>12</sup> Et annet element ved at ansatte er på kurs er at det kan inspirere og motivere. Hvis ansatte føler at de blir investert i kan det føre til at de blir lojale mot bedriften (se ”Skreddersyr skoler for de ansatte”, Dagens næringsliv 12.06.06, s 20 – 21)

Videre er tid og rom ofte mangelvare i de uformelle sammenhenger, og praktikanter og lærlinger kan oppfattes som forstyrrende (Illeris 2004:83).

Imidlertid må man huske at informasjon kun er et grunnlag for å ta beslutninger. Det er mer menneskers fortolkning og subjektive virkelighetsoppfatning som er av interesse. Dermed ser vi at den relasjonelle kunnskapen kan ha stor innvirkning på den deklorative kunnskapen i en organisasjon. Før jeg ser nærmere på ledelse av relasjonell kunnskap, vil jeg imidlertid se på hvordan man kan lede prosedyre-kunnskap.

### 5.3 Administrativ ledelse – ledelse av prosedyre-kunnskap



Administrativ ledelse er knyttet til oppgaver som håndtering av regler og rutiner. Administrativ ledelse skal sørge for at organisasjonen fungerer her og nå (Wadel 1997:43). Denne formen for ledelse er nødvendig for å bygge opp systemer og regelverk som sørger for at organisasjonen fungerer slik den er ment å gjøre, og for å opprettholde eksisterende rutiner. utfordringen ligger i at administrativ ledelse alene vil hindre fornyelse og utvikling av kunnskap.

Davenport (2005:62) påpeker at det kan være vanskelig å formalisere prosesser i en kunnskapsorganisasjon, da kunnskapsarbeid er vanskelig å definere og beskrive fordi så mye av arbeidet foregår inne i hodet på de ansatte<sup>13</sup>. Tatt i betraktning at kunnskapsmedarbeidere i liten grad liker å bli fortalt hva de skal gjøre, må det vurderes i hvor stor grad man vil legge føringer på arbeidsprosessene. I kunnskapsarbeid er såkalte “agile” (rørlige/kvikke) metoder og teknikker for å styre og forbedre arbeidsprosedyrene vanligvis bedre enn “ingeniør” metoder. Agile metoder er ”adaptive rather than predictive” (ibid:81). Dette betyr at de er åpne for

<sup>13</sup> Vi er vel mange som har opplevd å lese en bruksanvisning som virker helt uforståelig. Dette er et eksempel på at det ikke alltid er så lett å beskrive ekspisitt hvordan noe bør gjøres



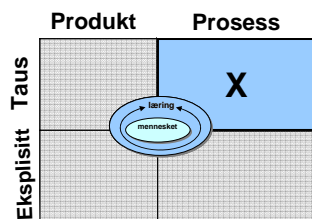
forandring, til og med i den grad at rutinene kan forandre seg selv, i stedet for detaljerte rutiner med et langt tidsperspektiv. Disse prosedyrene er menneskefokusert, ikke prosedyre orientert. Ingeniør prosedyrer søker å finne en prosess som vil fungere bra, uansett hvem som utfører jobben. Agile metoder fremhever at ingen prosedyre kan kompensere for ferdighetene til en gruppe personer. Prosedyrenes rolle er å støtte oppunder arbeidet til gruppen (ibid: 80, 81).

Som nevnt kan for mye rutiner og instruksjoner gjøre organisasjonen lite fleksibel. Fleksibilitet er en nødvendighet i dagens marked, fordi man er nødt til å mestre forholdet til sammensatte kundegrupper med varierende behov og preferanser. Dette oppnås ikke gjennom regelstyring og instruksjoner for kundebehandling (Nordhaug 1998:120). Medarbeiderne må ha frihet, samtidig som de skal levere resultater. Det er i denne balansen mellom frihet og kontroll at utfordringen i administrativ ledelse ligger.

Som leder er det viktig å involvere de ansatte når prosedyrer skal lages. Hvorfor gjøres ting på den måten de gjøres i dag? Det er mer trolig at kunnskapsmedarbeidere blir fornøyd med formelle rutiner og prosedyrer om de har deltatt aktivt i utformingen av dem (Davenport 2005:77). Et annet tips kan være å gjøre tilgjengelig eksempler på vellykkede prosjekter, i stedet for flow-charts og diagrammer (ibid).

Fossestøl (2004) mener at den organisasjonsformen som anbefales i kunnskapsorganisasjoner er kjennetegnet av flate, medvirkningsbaserte, kontinuerlig lærende arbeidsformer. Lederens oppgave blir her i stor grad indirekte, knyttet til informasjonsbearbeiding og valg av retning, mål og ressurser, og å bidra til å skape en infrastruktur på tvers av teamene som fremmer den gode dialogen, og som gjør refleksjon og utvikling av egen praksis mulig (2004:100). Dermed ser vi igjen at den relasjonelle kunnskapen får en fremtredende rolle.

## 5.4 Pedagogisk ledelse – ledelse av relasjonell kunnskap



Ser man på kunnskap også som noe som eksisterer i samspillet, i relasjonen mellom mennesker, vil det få konsekvenser for hva som forventes i lederrollen. Satt på spissen kan man kanskje si at ledelsesformer på stadig flere arbeidsplasser er avløst av ulike samværsformer (Nordhaug 2002:introduksjon). Det er innenfor pedagogisk ledelse at lederens mellommenneskelige ferdigheter får størst konsekvenser. Men det som er viktig å påpeke, er at pedagogisk ledelse også dreier seg om også å utvikle arbeidsklima, og **de ansattes** mellommenneskelige ferdigheter. Dette er ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner (Wadel 1997:39), som bidrar til felles forståelse og basis for samarbeid i organisasjonen (Hildebrandt 2002:129). Dette er nødvendig for å hjelpe aktørene i en organisasjon å oppnå større forståelse av sin egen atferd og de verdier som ligger til grunn for denne, og lære av den selvinnvikte slike refleksjoner gir (Wadel 1997:46).

I boka *Relasjonsmestere* fra 2004 hevder Fossetøl m.fl. at kunnskapsarbeid er knyttet til at måten vi arbeider sammen på for å løse oppgaver har endret seg (2004:13). I en kunnskapsorganisasjon vil stadig mer av arbeidet organiseres i prosjekter, grupper eller team (Nordhaug 1998:121). Dette innebærer at lederen bør kunne håndtere gruppeprosesser, og skape en avdeling som føler at de "spiller på samme lag". Det er kunnskapsarbeidets relasjonelle komponenter som står i sentrum. Å tenke relasjonelt innebærer at enheten for vår tenkning ikke er individuelle personer, men individer i *relasjon* til hverandre (Wadel 2003:11). Ledelse blir innenfor dette synet noe som personer utfører sammen, ikke noe enkeltpersoner utfører alene. Ledelse fremstår som en relasjonell ferdighet (Wadel 1997:42). En slik forståelse tilsier at ledelse ikke kun er noe ledere står for, ledelse har sin basis i samhandlingen mellom ledere og ledede.

Ledelse kan derfor ikke forstås som noe som kan planlegges og forstås utelukkende på en instrumentell måte, og med utgangspunkt i regler for mål-middel relasjoner. Oppfatningen om at det er bestemte egenskaper og ferdigheter hos formelle ledere

alene som er avgjørende for ledelse, er ikke lenger gyldig (Wadel 2003b: 131). ”I dette perspektivet er det ikke bestemte egenskaper og ferdigheter hos ledere alene som er avgjørende for ledelse, men derimot ferdigheter og kunnskaper lederen besitter sammen med de ledede. Kultur, dialogen, og handlinger i forbindelse med hverdagens dilemmaer blir sentrale elementer” (Wadel 2003:96). Jeg vil derfor i det følgende gå kort inn på dialog og kultur, og hvordan kunnskapslederen kan forholde seg også til disse.

#### **5.4.1 Dialog**

Innenfor et relasjonelt perspektiv er det ikke individet, men ”vi” som skaper mening (Dysthe 1997: 80), dermed får dialogen en svært sentral rolle. Diskusjoner er vanlig i arbeidslivet, og det er langt unna dialog. Selve ordet ”diskusjon” har greske røtter mot ord som betyr "å dele opp", og henspiller på en kommunikasjonsform der den enkelte legger frem sitt synspunkt, som så dissekteres. *Dialog* kommer fra det greske dialogos som er sammensatt av logos = ord og dia = gjennom (Senge 1991:243). Bohm (se Senge 1991:241-253) utleder at dialog betyr en strøm av mening blant oss og gjennom oss. Slik vil det oppstå en strøm av mening blant alle de som deltar i dialogen, og dette vil avføde ny forståelse, noe nytt ingen hadde tenkt på fra begynnelsen av. Dialogformen avler kreativitet og felles mening. I en dialog forsøker ingen å vinne. Oppdages det en feil, vinner alle - alle lærer. Dette blir vinn-vinn, mens diskusjonen er basert på at en part vinner og en annen taper. I en diskusjon utveksles ideer, men få blir skapt.

Kunnskapsledelse innebærer å skape et miljø hvor den gode dialogen gror. Olga Dysthe viser til to forutsetninger som må være til stede for dette (Dysthe 1997:86-88). For det første må lederen selv ha en dialogisk grunnholdning. Dette innebærer å ikke gi fasitsvar eller ferdige løsninger, men heller sette i gang en refleksjonsprosess. Måter å gjøre dette på er ved hjelp av åpne spørsmål, eller kanskje å kaste et forslag fra en gruppe tilbake til gruppa uten å kommentere selv. Egne erfaringer blir viktige når målet er å gjøre kunnskapen til sin egen, og ikke overta andres meninger og reproducerer dem. Den andre forutsetningen Dysthe bringer på bane er at lederen

---

våger å gi rom for dialogiske kommunikasjonsformer og våger å bruke den tid som trengs. På kort sikt kan det nok virke mer effektivt å fortelle akkurat hvordan noe skal gjøres enn å la deltakerne arbeide seg gjennom problemstillingen selv. Her er nok en stor utfordring i en tidspresst hverdag. I tillegg er dette en uvant måte for de fleste og jobbe på, og det tar tid å innarbeide denne form for ledelseskultur.

En kommentar til dette tror jeg kan være at det vil være veldig vanskelig for ledere å gjennomføre ”den gode dialogen” og fri meningsutveksling i realiteten. På en arbeidsplass har ikke alle medlemmene lik mulighet til å delta og reflektere. I dagens samfunn foregår veldig mye av kommunikasjonen i andre fora enn i samtaler ansikt til ansikt - jeg vet ikke om ”den gode dialog” fungerer på e-post? I tillegg til dette har ansatte forskjellige mandat og ansvar, som forandrer seg i løpet av tid, noe jeg også tror kan gjøre dialogen vanskeligere. Men det største utfordringen er nok at prosessen Dysthe beskriver er vanskelig å få til i en tidspresst hverdag.

#### **5.4.2 Organisasjonskultur**

Nært opp til dette ligger organisasjonskulturen, det vil si bedriftens underliggende sett av verdier og normer. Schein (1987:2) går så langt som å si at ”det eneste virkelig viktige en leder gjør, er å skape og administrere kultur, og at det som gjør en leder til en god leder, er hans evne til å arbeide med kultur” (sitert fra Wadel 2003b:133).

Kulturen i en organisasjon vil i stor grad være relevant for hvordan en organisasjon skaper, deler og benytter seg av kunnskap (Nonaka 1994), og preger i all høyeste grad de daglige prosesser:

If we want to move into the knowledge era, our biggest challenge is a cultural one. We have designed into our companies a culture of distrust. Instead of valuing people, we have fostered a climate where people do not feel valued for what they know or what they can do. We are now challenged to create organizations based on cultures of trust which support the dynamic teaming of ever changing constellations of capable individuals and companies and add to the knowledge creation process. How do we lay the groundwork for trust and common sense despite the fact that the economic rat race is still with us? (Bertels og Savage 1998:8)

Situasjonene i arbeidslivet er dessverre slik at ansatte alltid kan risikere å miste jobben. Med denne ”trusselen” hengende over seg, kan det være vanskelig å dele fritt med kollegaer den ressursen som gjør akkurat deg spesiell. Dermed kan det skje at ansatte foretrekker å sikre sin egen posisjon ved å ikke dele alt de vet med sine kollegaer, selv om dette ikke er til organisasjonens - og egentlig til slutt deres eget - beste. Som nevnt ovenfor er kunnskap den viktigste ressursen for kunnskapsmedarbeidere. Her er det mye sannhet i utsagnet ”kunnskap er makt”. Å skape en kultur basert på tillitt, hvor ansatte deler kunnskapen velvillig er dermed ikke uhemmet problemfritt.

Det er mange elementer i organisasjonskulturen man kan peke på som påvirker kunnskapen i organisasjoner. Davenport og Prusak har identifisert noen faktorer som ofte er tilstede i organisasjonskulturer i dag, og som motvirker kunnskapsdeling og spredning, såkalte ”frictions”. De har også kommet med forslag til hvordan man kan overvinne disse utfordringene. Utfordringer og løsninger er gjengitt i tabellen nedenfor (Tabell 2).

Tabell 2 Vanlige utfordringer for kunnskapsdeling i organisasjonskulturer, og potensielle løsninger

<b>”Friction”</b>	<b>Mulige løsninger</b>
Mangel på tillitt.	Bygge relasjoner og tillitt ved å møtes ansikt til ansikt.
Ulike kulturer, begreper, referanserammer	Skape felles forståelse ved hjelp av kurs, diskusjoner, dokumenter, jobbe i grupper (teaming) og jobbrotasjon
For lite tid, og for få steder å møtes; en snever definisjon på ”produktivt arbeid”	Etablere tid og sted for kunnskapsdeling; messer (fairs), samtalerom, rapporter fra konferanser
Status og belønning tildeles de som besitter kunnskap	Evaluere resultater og gi belønning basert på deling

Personer er dårlige til å ta til seg ny kunnskap.	Trene ansatte i fleksibilitet, gi tid til å lære, ansette personer som er åpne for nye ideer (hire for openness to ideas)
Troen på at kunnskap er noe som eies av enkelte grupper, ”det er ikke skapt her” syndromet	Oppmuntre til en ikke-hierarkisk tankegang; kvaliteten på ideer atskillig viktigere enn hvem som kom opp med dem.
Intoleranse for feil og behov for hjelp	Akseptere og belønne kreative feil og grupper; mister ikke status om man ikke kan og vet alt.

Kilde: (Davenport og Prusak 1999:97, min oversettelse)

Fri deling av kunnskap i en bedrift kan være utfordrende. Man må søke å skape et miljø hvor kunnskapsdeling belønnes, og samtidig er det en forutsetning at kunnskapsmedarbeideren er trygg i og på sin egen stilling. Klima, holdninger og arbeidsmiljø spiller dermed en fremtredende rolle i kunnskapsflyten innenfor organisasjoner. Vi ser at en god del av løsningene Davenport og Prusak foreslår kan sies å i hvert fall delvis falle inn under lederens oppgaver, selv om det nok kan være en utfordring at som regel er lederen en akkurat like stor del av kulturen som alle andre. Kultur er et komplisert begrep, og jeg vil ikke begi meg utpå hvordan endre organisasjonskulturen. I denne sammenheng holder det å påpeke at som leder må man være klar over at kulturen kan hemme kunnskapsflyten (det er faktisk ikke uvanlig), og en del av kunnskapsledelse er å forsøke bygge opp under en kultur hvor dette ikke er tilfellet. Davenport og Prusak har gode forslag til hvordan dette kan gjøres.

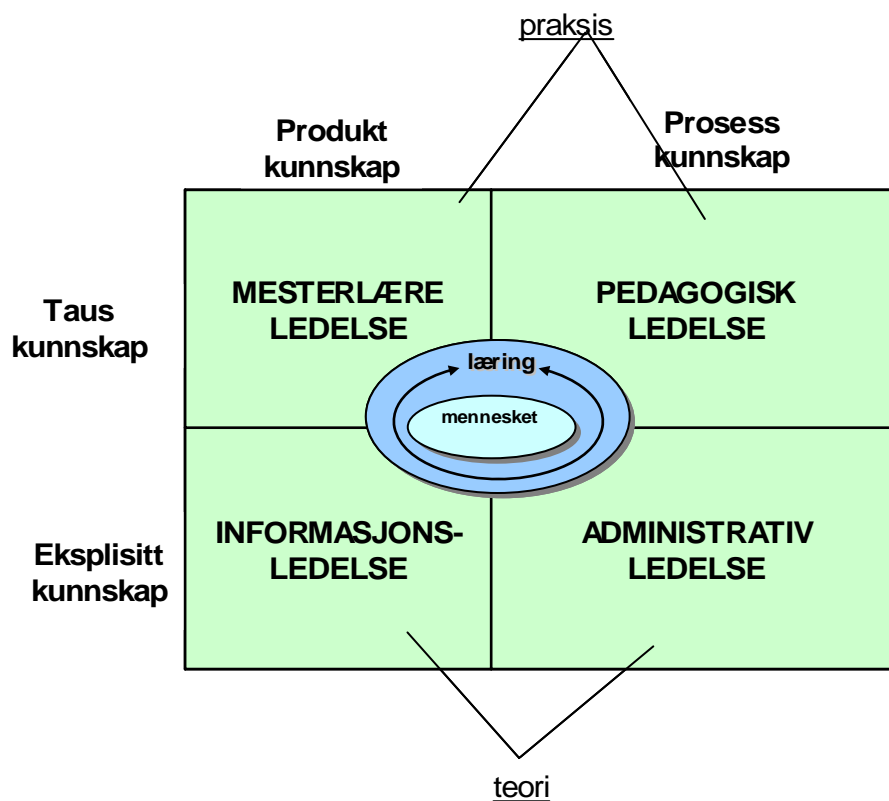
Pedagogisk ledelse er svært viktig i kunnskapssammenheng, og krever innsats om man skal lykkes. Imidlertid vil jeg her skyte inn en liten advarsel. I et næringslivsperspektiv bør man alltid fokusere på målet som skal oppnås. Selv om prosessen er særs viktig kan det faktisk virke mot sin hensikt å fokusere for mye på den. Om man mister målet av synet, vil også prosessen miste sin funksjon. I arbeidsdagen er det nødvendig å ha et faglig tyngdepunkt;

Det vil aldri bli respektert blant høykompetente medarbeidere at det kommer en leder som ikke skjønner bæret av det de snakker om – du kan være--- altså man kan si at ledelse er et fag, og du skal være flink med folk, og at du egentlig kanskje burde vært psykolog, eller sosiolog eller pedagog eller ett eller annet sånn... men hvis du ikke skjønner hva de teknikerne snakker om, sånn at du kan være en god diskusjonspartner, og begrunne hvorfor du tar den beslutningen du gjør, så respekterer de deg ikke. (Intervju med AK)

Heller ikke pedagogisk ledelse er nok alene.

## 5.5 Kunnskapsledelse rekonseptualisert

Vi ser at kunnskapsledelse ikke bare dreier seg om de **personlige egenskaper** en leder trenger for å ivareta, spre, skape kunnskap. Det er viktig for en leder i en kunnskapsbedrift å vite hva som kjennetegner kunnskapsmedarbeideren, og dennes måte å jobbe på. Men, mellommenneskelige ferdigheter - som ofte fremheves når det er snakk om ledelse i kunnskapsorganisasjoner – er nettopp det: **ledelse** i kunnskapsorganisasjoner. Å utføre **kunnskapsledelse** dreier seg ikke bare om lederens egenskaper, men også om lederens oppgaver i forhold til kunnskap. For at den organisatoriske kunnskapen skal ivaretas, for at kunnskapsledelse skal skje i ordets rette forstand, innebærer det at man også vet hvordan best lede og tilrettelegge for at de forskjellige dimensjonene av kunnskap kan utnyttes og spres. Mye av kunnskapsledelse må foregå **indirekte**. Dette kan sammenfattes i Figur 4. Det er klart at dimensjonene ovenfor ikke kan fange all kompleksiteten som finnes i kunnskapsledelse. Jeg håper allikevel det kan fungere som et teoretisk bakteppe og et begrepsrammeverk som kan bidra til å gjøre hverdagen litt ryddigere for ledere.



Figur 4 Ledelsesfunksjoner i forhold til kunnskapsdimensjonene

På mange måter kan en si at kjernen i kunnskapsledelse er ”sammenhengen mellom spekulasjoner og erfaring, mellom teori og praksis, mellom tanke og handling” (Friedman og Olaisen 1999:14). For meg blir dette til ved å lede de 4 dimensjoner av kunnskap (Figur 3). Dette vil med andre ord si:

- **Informasjonsledelse** – sørge for at ansatte har tilgang til informasjonen de trenger, og er faglige oppdatert
- **Mesterlæreledelse** – la ansatte være en del av situasjoner hvor de kan lære av de mer erfarne og sørge for at læring skjer i det daglige

Disse to innebærer at man har fokus på det produktet, tjenesten og lignende som er avdelingens mål og oppgave - både på det tause og eksplisitte nivå.

- **Administrativ ledelse** – bygge opp systemer og rutiner som bidrar til bedriftens mål



- **Pedagogisk ledelse** – dialog, kommunikasjon, skape en god relasjon med ansatte, og mellom ansatte. Hvilke prosesser påvirker de valgene de ansatte tar?

Dette innebærer at man har fokus på de daglige rutiner og samhandlingsprosesser i bedriften - både på det tause og eksplisitte nivå.

Overdrevent fokus på en av kunnskapsdimensjonene, eller en av lederfunksjonene vil føre til ganske forskjellige utfall. Enkelte av områdene får naturlig mer fokus, og er lettere å rette håndtere enn andre. Hvilke lederstiler man ønsker å vektlegge kan variere fra forskjellige organisasjoner. Mye avhenger av hva slags organisasjon man ønsker å være, og hva slags kunnskap som synes viktig. Det som er viktig er at man er klar over at ledertyper vil avspeile hvilken kunnskapsform som er mest fremtredende innenfor bedriften. I en organisasjon hvor lederstilen er i hovedsak informasjonsledelse, tror jeg at deklarativ kunnskap vil være mest fremtredende. Men man kan også snu på det – om man ønsker mer relasjonell kunnskap, bør man vektlegge pedagogisk ledelse.

Jeg har argumentert for at de fire dimensjoner av kunnskap henger sammen med fire lederroller, som ivaretar de forskjellige kunnskapsdimensjonene. Samtidig må man ta hensyn til kunnskapsmedarbeideren som befinner seg midt i figuren; kunnskapsmedarbeideren som handler – og samhandler - og lærer og tenker. Det er individet som knytter de forskjellige dimensjonene sammen til en helhet, og gjør informasjon, prosedyrer, handling og relasjoner om til kunnskap. All ledelse innebærer å forholde seg til medarbeiderne, så også kunnskapsledelse. Men kunnskapsledelse er det ikke før man også leder kunnskap.

---

## 6. Eksempel – Kunnskapsledelse i EDB

I dette kapitlet vil jeg se om mine beskrivelser av kunnskapsledelse kan finnes igjen i en faktisk case. Jeg har valgt å se på lederevalueringens programmet ”360 graders evaluering”<sup>14</sup>, som jeg betrakter som en konkret manifestasjon av hva som bedømmes som en god leder i EDB. Kan man gjenkjenne de forskjellige lederstilene der? Dersom man oppriktig ønsker å prioritere kunnskap og kunnskapsutvikling ut fra bedriftens mål og strategi, bør kunnskapsledelse gjenspeiles i lederidealet.

### 6.1 Lederevaluering

Som nevnt innledningsvis er det ikke så lett å komme opp med en definisjon på hva som er god ledelse. Rådgivningsfirmaer innen leder- og organisasjonsutvikling har mange felles trekk med motehandlere, og det kan være store variasjoner både når det gjelder innhold og metode (Colbjørnsen 2004:20). For tiden er 360 graders evaluering ”in” både i norske og utenlandske bedrifter<sup>15</sup>, og anses av mange som en bra metode for lederevaluering; ”En målrettet utvikling av ledere må nødvendigvis basere seg på en bevisst og korrekt anvendelse av bestemte prinsipper og verktøy. Et av disse er en såkalt 360 graders evaluering” (Engelbrecht 2003:95).

Det finnes mange årsaker til at organisasjoner investerer tid, penger og energi på lederevaluering og utviklingsaktiviteter. I noen organisasjoner er det vane eller mote, andre har en mer prinsipiell grunn – utdanning og vekst er et gode i seg selv, uansett om det bidrar til organisasjonens resultater eller ikke. Enda andre anser lederutvikling som kritisk for organisasjonens suksess (Quelle 2003:18). Også hos EDB synes lederutvikling viktig;

---

<sup>14</sup> I utgangspunktet er programmet en *lederevaluering*, men målet er at evalueringen siden skal brukes som et utgangspunkt for *lederutvikling*.

<sup>15</sup> Søk på Google på ”360 degree feedback” og ”360 Feedback” gir ca 1 000 000 treff.

Enhver bedrift med respekt for seg selv, bør evaluere de lederne de har for å se om de gjør en god jobb, helt uavhengig av hva slags bedrift det er. Men for oss så er det nok ekstra viktig på grunn av det jeg sa i stad at det er svært få ledere her som er blitt ledere fordi de er flinke til å lede folk. De aller, aller fleste har endt opp i den situasjonen fordi de kan mye om faget sitt (Intervju med AK).

Det er ikke helt uproblematisk å evaluere ledere, da det er utviklet få vitenskapelige kriterier for å skille mellom vellykket og mislykket ledelse (Colbjørnsen 2004:19). Ledelse som fag skårer lavt på profesjonalisering. Ofte mangler en integrerende faglig referanseramme for utøvelse av ledelse, og for vurdering av hva som er godt lederskap (ibid:20). Resultatet av dette er ofte at lederkompetanse blir noe som utvikles gjennom egne utviklingsprogrammer og i nær tilknytning til praktisk erfaring i bedriftene. EDBs 360 graders evalueringsprogram er et eksempel på dette:

Det vi gjorde var at vi tok ledergruppen, og samlet oss i to dager, hvor vi hadde workshop, hvor vi gikk igjennom hva er en god leder, hva ser du hos en god leder, hva er det de gjør, hva er det de kan, hva er det de prioriterer? Også fikk vi alt det opp på bordet, og så komprimerte vi, også satt vi igjen med noen temaer. Så har jeg og en ekstern organisasjonspsykolog omskrevet de til disse spørsmålene... Men vi har faktisk ikke tatt det ut ifra noen bok, eller noen teori eller noe sånn. Vi har tatt det fra bunn og opp.

Og da blir selvfølgelig spørsmålet om kunnskapsledelse er ivaretatt i 360 graders evalueringen.

Når det er snakk om lederevaluering er det viktig å merke seg at det er to aspekter å ta hensyn til:

1. 360 – graders evaluering/ lederevaluering i seg selv, fordeler og ulemper med vurderingsformen. Er denne form for evaluering dekkende i en kunnskapsorganisasjon?
2. Selve *innholdet* i evalueringen. Hva blir evaluert/ vektlagt? Hvilke lederegenskaper mener EDB en god leder må ha? Hvilke kunnskapsdimensjoner er best ivaretatt her?

Det er det andre aspektet som er mest relevant i forhold til min problemstilling, men før jeg kommer til det vil jeg gi en kort beskrivelse av 360 graders evaluering som verktøy.

360 graders lederevaluering går ut på å innhente vurderinger fra lederens nærmeste medarbeidere, både overordnede, sideordnede og underordnede – i tillegg til lederens egenvurdering. Tradisjonelt har formaliserte tilbakemeldinger begrenset seg til forholdet mellom lederen og dennes overordnede. I takt med kunnskapsorganisasjonens fremvekst gjøres organisasjoner flatere, og hver leder har mange underordnede under seg. Legger man til et stigende tidspress og at ansatte jobber spredt geografisk, viser det seg ofte at overordnedes beskrivelse av lederen er ufullstendig. Det er ikke mulig for lederens overordnede å gi en dekkende beskrivelse alene. Lederen er en del av en rekke forskjellige relasjoner, og inngår i en rekke sammenhenger, og det virker fornuftig å supplere vurderingen med en vurdering fra andre personer tett på lederen – kollegaer, medarbeidere eller kunder. Den grunnleggende tanken i 360 graders evaluering er at dette vil gi et mer nyansert og presist bilde. Dermed skapes også et bedre grunnlag for en diskusjon av lederens prestasjoner, karrieremuligheter og utvikling. En 360-graders evaluering kan derfor sies å være et systematisk og strukturert verktøy for å samle inn andres opplevelser av en gitt person (her lederen) (Engelbrecht 2003:97). Tanken bak 360 graders tilbakemelding er at den gjør ledere i stand til å få innsikt i hvordan andre mennesker oppfatter dem. Når de oppdager hvordan andre oppfatter deres styrker og svakheter, er det lettere å se hvilke aspekter av vedkommendes lederstil som fungerer bra, og hvilke som trengs å forbedres.

Ser vi på ledelse som en samhandlingsprosess og en prosess mellom ledere og ledede, blir den forståelse ledere har av seg selv som ledere, og den forståelse de ledede har av ledere som ledere, avgjørende. Viktig blir også den forståelse de ledede har av seg selv som ledede og den forståelse ledere har av de ledede som ledede. Skal en organisasjon fungere tilfredsstillende, må det her være en viss form for samforståelse (Wadel 2003). 360 graders evaluering er således et riktig verktøy innefor dette synet.

Dette er ikke en ren ”måling” av lederens egnethet, hvor lederens egenskaper vurderes separat fra de han leder. Lederen og medarbeiderne knyttes på et vis sammen i denne form for evaluering.

Både praksis og forskning viser at 360-graders evalueringer som er integrert i en større lederutviklingsprosess kan gi store positive effekter i forhold til atferdsendringer og prestasjonsnivå (Engelbrecht 2003:95). Korrekt anvendt kan implementering av 360 graders evalueringer i seg selv utgjøre et utviklingsforløp.

Vurderingene fra de rundt vil omfatte utvist atferd. Dette er vesentlig sett i lys av Argyris og Schöns handlingsteorier. Evaluering vil i stor grad dekke lederens handlingsteori, og vil sann sett være et godt hjelpemiddel for å kartlegge den, og dermed et godt utgangspunkt. Utfordringen ligger i at for å endre bruksteorien er det ikke nok å bli bevisst den. Disse verdiene er sosialisert inn fra tidlig av, og vi er så godt trent i å bruke dem (skilled incompetence). Det er svært vanskelig å endre bruksteori – dvs. handling - selv om de har negative konsekvenser på mange områder i sosialt samvær med andre mennesker. I følge Argyris og Schön (1978:167) er det ikke mulig for mennesker å endre bruksteorien uten hjelp, selv om de skulle ville det, verdsette det og ønske det. Disse innlærte programmene forteller oss i løpet brøkdelen av et sekund hva vi skal gjøre. Hjernen kobler inn sine automatiserte valg som et beskyttelsesinstinkt. Nå skal det sies at teorien til Argyris og Schön nok kan kritiseres, f. eks. at de er for vage, og baserer seg på anekdoter (se for eks Kerka 1995) som gir en grei oppsummering av kritikken), men de bringer allikevel opp et viktig poeng; å være oppmerksom på problemer, er ikke nødvendigvis nok til å endre dem. Imidlertid er det å vite hvor man befinner seg en forutsetning for å kunne bevege seg i riktig retning. 360 graders evalueringen kan bidra til refleksjon over praksis, og dermed bidra til profesjonalisering av ledelsesfunksjonen (Dale 1999). Vi ser at ”Hvis 360 – graders tilbakemelding blir brukt riktig, så kan de være en kraftig stimulator til å endre seg, spesielt innenfor området emosjonell intelligens” (Berg 2003:185).

---

## 6.2 Analyse av EDBs 360 graders evalueringsprogram

Ledelsen i EDB Business Partner stilte seg altså spørsmålene

- hva slags organisasjon ønsker vi/ hvilke mål har vi framover?
- Hva slags egenskaper trenger våre ledere for at organisasjonen skal klare å nå disse målene?

Utfordringer ved at bedriften selv bestemmer hva god ledelse er, kan være at den enkeltes synspunkter på hva som er god ledelse blir sterkt preget av den enkeltes egne erfaringer. Det er også bevist at vi mennesker har en tilbøyelighet til å overse at egne erfaringer ikke nødvendigvis er representative for andres. Sammen med tendensen til å søke informasjon som bekrefter egne oppfatninger, gir mangelen på profesjonalisering grobunn for en fargerik flora av ulike og sterke synspunkter på hva som er god ledelse (Colbjørnsen 2004:20). Jeg vil nå se på hva slags synspunkter på ledelse som er representert i EDBs 360 graders evaluering. Det er viktig å påpeke at jeg ikke har tenkt å uttale meg om hvor gode lederne i EDB faktisk er - dvs hvor høyt de konkret skårer på lederevalueringen. Jeg har kun tatt utgangspunkt i lederidealet deres, og forsøkt å sette kunnskapsledelse opp mot dette. Hvordan lederne i EDB fungerer i praksis vet jeg ingenting om.

Jeg vil i det følgende gå gjennom de forskjellige ledelsesdimensjonene (Figur 4), og se om det finnes spørsmål som dekker de ulike former for ledelse.

Lederevalueringens dokumentet er gjengitt i sin helhet i vedlegget. For ordens skyld vil jeg bemerke at EDB har gruppert spørsmålene i tre kategorier; ”Kundeorientering og forretningsforståelse” (10 punkter), ”Mål- og resultatfokus” (8 punkter), og ”Medarbeiderforvaltning og –utvikling” (10 punkter).

Kundeorienteringen går da ut på om du evner å forstå og behandle kunder og finne ut hva kunden trenger, og bli ansett som tillitsvekkende hos kunden. Forretningsforståelse går mer på dette å evne å forstå hvordan du skal bruke bedriften bak deg. [...] Målstyring går på det der å kunne klare å gjøre prioriteringer. Vi har bestemt vi skal dit. Å sette mål for hvordan kommer vi oss dit. Og så felle de ned på grupper og personer. Og så følge opp at målene

blir nådd. Medarbeiderforvaltning er å forvalte og utvikle medarbeidere (Intervju med AK).

Min inndeling i forhold til kunnskapsledelsesdimensjonene kan således virke noe påtvunget, men bør allikevel være forsvarlig i denne sammenheng. EDB har valgt en tematisk inndeling (kunde, forretning og mål), noe som ikke står i motsetningsforhold til kunnskapsledelsesdimensjonene, som mer har fokus på hva slags lederatferd som vektlegges. Som nevnt tidligere er ikke mitt formål å evaluere lederevalueringprogrammet. Jeg ønsker å belyse kunnskapsledelse i forhold til deres lederideal. Det er imidlertid ingen tvil om at kunnskap sees på som en særdeles viktig ressurs i EDB, dermed bør kunnskapsledelsesdimensjonene kunne gjenkjennes i 360 graders evalueringen.

### 6.3 Mesterlæreledelse

Operasjonell kunnskap er som sagt høyt verdsatt i arbeidslivet – intervjuet viser at så er tilfellet også i EDB. Mesterlæreledelse ivaretar denne pragmatiske, praktiske kunnskapen, ved at det tilrettelegges for læring og deling av kunnskap i den praktiske arbeidssituasjonen.

En skulle dermed kunne forvente at denne formen for ledelse er godt dekket i EDBs lederevaluering. Tabell 3 viser utsagnene jeg mener kan grupperes innenfor denne kategorien.

Tabell 3 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram som faller inn under dimensjonen Mesterlæreledelse

Nummer	Evalueringspunkt	EDBs kategori
8	Lederen utnytter medarbeidernes ressurser optimalt i egen enhet	Kundeorientering og forretningsforståelse
21	Lederen er flink til å involvere andre slik at de får kompetanse til å gjøre de oppgavene de skal	Medarbeiderforvaltning og -utvikling

	utføre	
23	Lederen delegerer viktige og spennende arbeidsoppgaver	
24	Lederen utfordrer sine medarbeidere ved å stille kritiske spørsmål	

Enkelte av punktene dekker tydelig mesterlæreledelse, men kanskje ikke så mange en skulle tro. Slik jeg ser det, er det fire av de 28 punktene som dekker mesterlæreledelse. En av grunntankene i mesterlæreledelse er at læring skjer gjennom handling. Dette innebærer at selv om det ofte er enklest og mest tidsbesparende å utføre en oppgave selv, trenger ansatte å få være delaktige i aktiviteter for å lære. Dette ønsket ser vi gjenspeilet i lederevalueringen; ”Lederen er flink til å involvere andre slik at de får kompetanse til å gjøre de oppgavene de skal utføre” (Spørsmål 21). Nært opp mot dette finner vi også punktet ”Lederen delegerer viktige og spennende arbeidsoppgaver” (Punkt 23).

Punkt 24; ”Lederen utfordrer sine medarbeidere ved å stille kritiske spørsmål” er viktig i sammenheng med mesterlæreledelse. Som nevnt tidligere har refleksjon over handling sin plass innenfor mesterlære; ”Refleksjonen øker muligheten for rasjonelle handlinger. Refleksjonen – kollegenes iakttagelser av situasjonen, innsamling av opplysninger og bedømmelser – uttøves for å virkeliggjøre utdanningens mål<sup>16</sup>. Handlingsrefleksjonen i den profesjonelle praksisen har målrealisering som funksjon” (Dale 1999:220). Men dette punktet kan allikevel være problematisk. ”Kritiske spørsmål” kan fort oppfattes som - eller kanskje til og med være - kritikk. Et utsagn som ”Lederen utfordrer medarbeiderne til å reflektere over egne handlinger”, ville muligens kunne forhindre dette.

---

<sup>16</sup> Dale snakker i utgangspunktet om lærere, men jeg mener det kan overføres et hvert praktisk rettet arbeid.



En ser helt tydelig at mesterlæreledelsekonseptet er ivaretatt i EDBs lederevalueringprogram, men jeg savner allikevel en mer formalisering av lærer – svenn prinsippet. Strengt tatt kan man vel argumentere for at ”lederen utnytter medarbeidernes ressurser optimalt i egen enhet” *kan* dekke dette. Imidlertid kan man ikke forvente at det er noe lederen selv forstår, siden det ikke er et konkret evalueringskriterium. Forslag til evalueringspunkt kan f. eks. være ”Lederen bygger samarbeidsnettverk rundt medarbeiderne” eller ”Lederen organiserer arbeidsoppgavene slik at ansatte kan samarbeide og lære av hverandre”.

## 6.4 Informasjonsledelse

Det er faktisk ingen av de 28 punktene som går direkte på informasjon eller tilgang til informasjon. To av punktene dreier seg om produktforbedring og effektivisering (punkt 2) og å tenkte markedsorientert (punkt 1). Implisitt i disse ligger det dermed et behov om faglig oppdatering. Punkt 5 går på lederens egne deklarativer kunnskaper; ”Lederen har god kunnskap om hvilke behov kundene har”. Det er viktig for lederen selv å være oppdatert, også for å få respekt fra kunnskapsmedarbeiderne:

Selv om de er kunnskapsmedarbeidere, som sitter på mye av kunnskapen, så forventer de likevel at lederen er en diskusjonspartner og er den som til slutt tar beslutningen, og da må de føle at den beslutningen var ikke så dum. Og det er en utfordring, som jeg tror faktisk utpeker seg mer i en kunnskapsorganisasjon enn i en mer tradisjonell industriorganisasjon, hvor de faktisk respekterer lederen fordi han kan noe om organisering av arbeid og logistikk og bare er høyere i hierarkiet. Og bare det i seg selv. Slik er det nok ikke i kunnskapsorganisasjoner, der blir på en måte det der satt litt på hodet. Det nytter ikke å komme og være leder hvis du ikke egentlig skjønner båret (Intervju med AK).

Oversikt over punktene jeg har plassert innefor informasjonsledelse vises i Tabell 4

Tabell 4 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram som faller inn under dimensjonen Informasjonsledelse

Nummer	Evalueringspunkt	EDBs kategori
1	Lederen arbeider kontinuerlig med å utvikle enheten til å tenke markedsorientert	Kundeorientering og forretningsforståelse
2	Lederen bidrar aktivt til produktforbedring og effektivisering	
5	Lederen har god kunnskap om hvilke behov kundene har	
28	Lederen gir konstruktive tilbakemeldinger til sine medarbeidere	Medarbeiderforvaltning og –utvikling

Punkt 28 ”Lederen gir konstruktive tilbakemeldinger til sine medarbeidere”, er muligens ikke så ukomplisert å plassere i denne kategorien som en først skulle tro. Det er antakelig naturlig å tenke at en konstruktiv tilbakemelding bør ha et faglig innhold, og ikke dreie seg om personen. Derfor er det kanskje åpenbart å plassere dette punktet under informasjonsledelse. Men på en annen side kan det argumenteres at tilbakemeldinger i stor grad også handler om kommunikasjon og dialog. I følge ordbok betyr konstruktiv ”(opp)byggende, positiv”, og jeg vil si at å være flink til å gi konstruktive tilbakemeldinger går dermed like mye på miljøet og holdninger som det direkte faglige. Dermed kunne kanskje dette punktet også plasseres under pedagogisk ledelse. Jeg har allikevel satt dette punktet under informasjonsledelse, da konstruktive tilbakemeldinger, i hvert fall delvis, bør ha et faglig innhold.

Selv om det relativt sett ikke er mange punkter som dekker informasjonsledelse, tror jeg ikke at denne dimensjonen er underrepresentert i EDB – tvert imot. Viktigheten av faglig kunnskap har blitt fremhevet flere ganger. I tillegg virker det på meg som om informasjonsledelse er den ledelsesdimensjonen som er lettest å gripe tak i for ledere, og kanskje til og med for lett ”Vi jobber med å få lederne til å skjønne at kompetanseutvikling er ikke kurs. Det er gratis, egentlig. Hvis du bare evner å jobbe med gruppa di å få de til å dele” (Intervju med AK). Som Nonaka og Takeuchi

hevder, er det en tradisjon i vesten at betegnelsen kunnskapsledelse ofte brukes når det er egentlig er snakk om informasjonsledelse. Informasjon er eksplisitt, konkret og håndfast, og er lettere å formalisere enn kunnskap som er taus. Jeg tror ledere skjønner intuitivt at kunnskapsmedarbeidere trenger ”kunnskap” for å gjøre jobben sin – men at de med det mener informasjon. Således er ikke informasjonsledelse området hvor lederen trenger mest ”hjelp”. Når ansatte deltar på kurs eller tar annen utdanning, får de som regel et diplom eller lignende, som ”bevise” at medarbeideren har lært noe. Man kan dermed ”dokumentere” kunnskapshevingen, og det er ryddig å forholde seg til.

Det kunne allikevel være fornuftig å formalisere kravet om informasjonsdeling noe. Forslag til evalueringspunkt kan være ”Lederen gjør tilgjengelig informasjon for medarbeiderne og sørger for at de er faglig oppdatert”.

## 6.5 Administrativ ledelse

Om punkter som dekket informasjonsledelse var få av antall, er den andre eksplisitte dimensjonen godt representert. 8 av punktene er utpreget administrative (Tabell 5), det vil si oppgaver som er knyttet til håndtering av regler og rutiner.

Tabell 5 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram som faller inn under dimensjonen administrativ ledelse

Nummer	Evalueringspunkt	EDBs kategori
3	Lederen er god til å sørge for at vedtatte prosedyrer og retningslinjer blir fulgt	Kundeorientering og forretningsforståelse
11	Lederen er flink til å konkretisere mål	Mål- og resultatfokus
12	Lederen gjør det klart hva som forventes av medarbeiderne	
13	Lederen omsetter strategier og visjoner til tydelige planer for sin enhet	
14	Lederen følger opp planer og sørger for at de blir gjennomført	

15	Lederen klargjør oppnådde resultater i forhold til avtalte mål	
16	Lederen tar nødvendige beslutninger for å sikre fremdrift i prosesser	
17	Lederen responderer raskt på henvendelser	

En organisasjon trenger rammer og rutiner, for at enkeltindividene sammen skal kunne bevege seg mot målet, og disse punktene bidrar til det. ”Lederen responderer raskt på henvendelser” (punkt 17) har jeg valgt å plassere under denne kategorien, fordi jeg tolker det dit hen at om en leder er rask til å svare på henvendelser, vil dette bygge opp under organisasjonens formelle rutiner. Om ansatte henvender seg til sin leder, uten å få respons, blir de nødt til å søke etter svar hos andre – noe som vil undergrave prosedyrene.

Punkter som ”Lederen er flink til å konkretisere mål” (punkt 11) og ”Lederen følger opp planer og sørger for at de blir gjennomført” (punkt 14) viser utvetydig at å støtte opp om formelle rutiner ansees som en av lederens oppgaver hos EDB. Antallet punkter innenfor denne kategorien antyder også at det betraktes som en viktig del av stillingen. Det som da blir et vesentlig spørsmål i en kunnskapsorganisasjon, er om rutiner og instruksjoner vektlegges i for stor grad, noe som kan gjøre organisasjonen lite fleksibel. Det er i balansen mellom frihet og kontroll at utfordringen i administrativ ledelse ligger; kunnskapsmedarbeiderne trenger frihet, samtidig som de skal levere resultater. Evalueringene her vektlegger tydelig kontroll, mens frihetsaspektet er mindre synlig. Dette betyr selvfølgelig ikke at lederne ikke gir de ansatte frihet. Men i en kunnskapsorganisasjon hvor frihet og kreativitet vektlegges i så stor grad, kunne det kanskje være på plass at også *det* var noe lederne ble evaluert etter; for eksempel ved at et evalueringspunkt lød; ”Lederen gir rom for å endre retningslinjene når dette er nødvendig”, eller ”Lederen gir ansatte tilstrekkelig frihet og tillit til å utføre oppgavene sine”.

## 6.6 Pedagogisk ledelse

Overraskende mange av punktene kan plasseres innenfor pedagogisk ledelse dimensjonen – hele 10 av punktene (Tabell 6). Dermed er dette den største gruppen. Dette stemmer overens med at dette er det området hvor ledelsen oppfatter at de største utfordringene finnes; ”Vi ser nok det at mer og mer av den kompetansen vi trenger ligger egentlig i holdningsbiten... eller i det du kan kalle for kommunikasjon og samarbeid. Den form for kompetanse” (Intervju med AK).

Tabell 6 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram som faller inn under dimensjonen Pedagogisk ledelse

Nummer	Evalueringspunkt	EDBs kategori
4	Lederen er flink til å skape forståelse for omstillinger som må gjennomføres	Kundeorientering og forretningsforståelse
6	Lederen er flink til å fokusere på utvikling av gode og langsiktige relasjoner med kundene	
9	Lederen bygger gode samarbeidsformer i egen enhet	
10	Lederen arbeider aktivt for å utvikle samarbeid på tvers av enheter	
19	Lederen kommuniserer åpent med sine kolleger	Medarbeiderforvaltning og -utvikling
20	Lederen bidrar til å skape et entusiastisk miljø i sin enhet	
22	Lederen stimulerer medarbeidere til å dele kompetanse med andre	
25	Lederen tar tidlig tak i problemer og utfordringer som oppstår i enheten	
26	Lederen bidrar til å lage gode utviklingsplaner for sine medarbeidere	
27	Lederen coacher og utvikler sine medarbeidere	

---

Disse punktene går på samarbeid, relasjoner, kommunikasjon, coaching<sup>17</sup> og utvikling, og har tydelige elementer av pedagogisk ledelse.

Punkt 22 ”Lederen stimulerer medarbeidere til å dele kompetanse med andre” har jeg valgt å plassere under pedagogisk ledelse, for jeg tolker det dit hen at dette går veldig mye på miljø og kultur; det går på åpenhet og holdninger – at det ansees som positivt å dele kunnskap. Å *stimulere* til kunnskapsdeling innebærer noe annet enn å si ”fortell ham hvordan du pleier å gjøre den oppgaven”.

En utfordring innenfor dette området kan være at utsagn som ”Lederen bidrar til å skape et entusiastisk miljø i sin enhet” (punkt 20), ”Lederen bidrar til å lage gode utviklingsplaner for sine medarbeidere (Punkt 26)” eller ”Lederen bygger gode samarbeidsformer i egen enhet” (punkt 9) kan variere i betydning veldig avhengig av hvem som uttaler seg. Hvordan bidrar man egentlig til å skape et entusiastisk miljø i egen enhet? Det er kanskje ikke så overraskende at enkelte av disse punktene er forholdsvis ”vage” i og med at det i stor grad dreier seg om taus kunnskap, som er såpass vanskelig å utrykke eksplisitt. Men det kan allikevel by på problemer at det ikke er konkrete kriterier å vurdere ut ifra.

I et kunnskapsledelses perspektiv kunne en kanskje ønsket at det også var noen punkter som fokuserte på at lederen viser tillitt til de ansatte, og gir de frihet i tid og rom til å være kreative, da dette er områder som kan virke som særlig problematiske.

Pedagogisk ledelse er viktig, og er lederne dårlige på denne formen for ledelse kan det få store konsekvenser for de andre kunnskapsdimensjonene. Om ikke kulturen i organisasjonen bygger på tillitt og dialog, vil ikke mesterlæreledelse, informasjonsledelse og administrativ ledelse lykkes i å utnytte kunnskapspotensialet innenfor sine respektive dimensjoner. Dette fordi så mye i kunnskapsorganisasjonen er avhengig av den enkelte medarbeider, og dennes ønske og motivasjon til å være med på kunnskapsspredningen i bedriften. Kunnskapsspredning er avhengig av

---

<sup>17</sup> Coaching kan defineres som en interaktiv prosess for å skape bedre resultater, gjennom systematisk og kontinuerlig tilbakemelding, og tett oppfølging mellom lederen og den som blir coachet (Hillestad 2002)

”kunnskapsklimaet” i organisasjonen, og det er pedagogisk ledelse som har størst innflytelse på det.

Det er 2 punkter som ikke umiddelbart kan plasseres innenfor kunnskapsledelsesdimensjonene, noe som er færre enn jeg hadde ventet. Disse er listet opp i Tabell 7.

Tabell 7 Punkter fra EDBs lederevalueringprogram som ikke faller under kunnskapsledelsesdimensjonene

Nummer	Evalueringspunkt	EDBs kategori
7	Lederen fremstår som pålitelig og etterrettelig gjennom den jobben vedkommende utfører i det daglige	Kundeorientering og forretningsforståelse
18	Lederen prioriterer lederoppgaver på en god måte	Mål- og resultatfokus

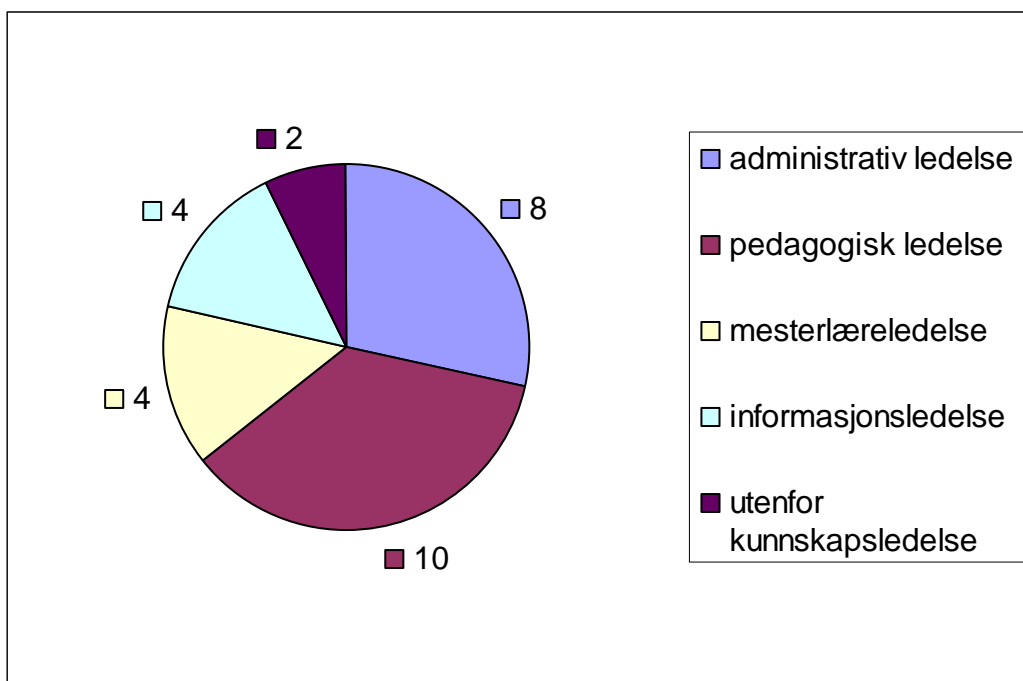
Det er interessant å se nærmere på disse, da de viser områder som ikke er dekket i de ovenstående fire dimensjoner.

Slik jeg tolker det, omhandler punkt 7; ”Lederen fremstår som pålitelig og etterrettelig gjennom den jobben vedkommende utfører i det daglige” om en leder er redelig og trygg å forholde seg til. Således handler det om lederens personlige egenskaper - pålitelighet og etterrettelighet er egenskaper som er viktige for en leder. På lik linje, ”Lederen prioriterer lederoppgaver på en god måte” (punkt 18), kan tolkes at det stilles spørsmål om man generelt er ”en god leder”, mer enn ”en god kunnskapsleder”. Det er ikke overraskende at lederidealet til EDB omfatter noe mer enn kunnskapsledelsesdimensjonene, tvert imot, det var heller uforutsett at det ikke var flere punkter som utelukkende går på lederens personlige egenskaper. Å være pålitelig og etterrettelig er beundringsverdig i en hver sammenheng, og er nok en fordel for å respekteres og å ha gjennomslagskraft som leder. Disse personlighetstrekkene er kanskje dermed nødvendige om man skal lykkes som kunnskapsleder, selv om de ikke direkte går på kunnskap. Det virker naturlig å ha denne typen kriterier med i en evaluering av ledere. Som tidligere nevnt kan man

vanskelig utelukke personlige egenskaper, eller mellommenneskelige, så lenge det er snakk om ledelse av mennesker. I en reell lederevalueringssammenheng ville det ha blitt for snevert. Imidlertid er denne form for evalueringskriterier vanskeligere å enes om, og det er ikke mulig i å sette opp en avgrenset definitiv liste over ledertrekk. Til tross for et utall studier er funnene tvetydige og usikre (Northouse 2004). Dermed kan personlige egenskaper allikevel være vanskelige å benytte seg av i en lederevaluering av denne typen. Jeg vil hevde at selv om den gode leder er noe mer enn kunnskapsledelse, kommer man langt på vei med et kunnskapsfokus. Kunnskapsledelse virker på mange måter som et godt utgangspunkt for ledere i kunnskapsorganisasjoner.

## 6.7 Drøfting

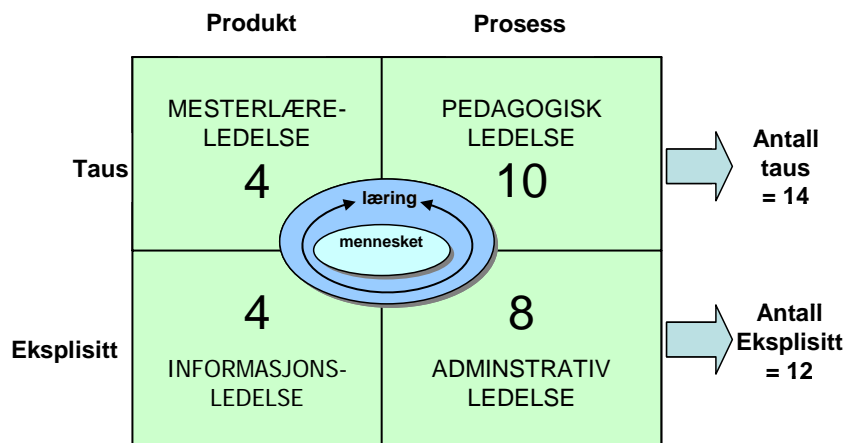
Vi kan se at alle kunnskapsledelsesdimensjonene er dekket i evalueringen, men med ulik kvantitativ vektlegging (Figur 5).



Figur 5 Kunnskapsledelsesdimensjonene i EDB i forhold til hverandre



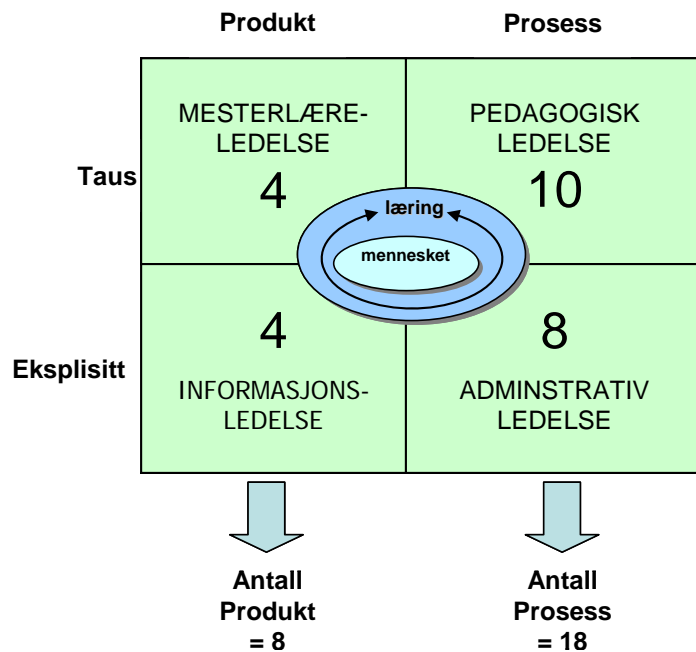
Overraskende er kanskje at mens det er 12 evalueringspunkter som berører ledelse av kunnskap ut ifra dets eksplisitte egenskaper, er det 14 som antyder at det bør behandles ut ifra dets tause egenskaper (Figur 6).



Figur 6 Antall punkter med taus og eksplisitt vektlegging

Det ble jo hevdet at det motsatte er vanlig i vestlige bedrifter. Som jeg antydte tidligere kan dette skyldes at informasjon er området hvor lederne trenger minst hjelp. Men på den annen side, det er over ti år siden Nonaka og Takeuchis teorier ble utgitt, så situasjonen de beskrev er muligens ikke reell pr. i dag. All fokus som har vært på at kunnskap befinner seg i hodene på de ansatte, sier implisitt at mye av kunnskapen er taus. Jeg tror dermed ikke denne tankegangen er like fremmed i dag som den var for bare ti år siden.

Når en ser på vektleggingen mellom prosess/ produkt dimensjonene (Figur 7), så ser vi at evalueringspunkter som dreier seg om prosess (18 stk) er atskillig flere enn de som dreier seg om produkt (8 stk).



Figur 7 Antall punkter med prosess og produkt vektlegging

Dette kan tyde på at fokuseringen på produktet, som det ble antydnet i teoridelen at ofte kan være overdrevet, ikke er tilfellet i det hele tatt. Det er vanskelig å forklare dette, men jeg drister meg til å tro at retningen som kjemper for at det ”er kvalitet i hverdagen som gjør at års-resultatene blir gode” (Spurkeland 2004:124) har vunnet fram. Et spørsmål som følger denne oppdagelsen er om kunnskap også blir betraktet som en prosess, mer enn et produkt? Om tilfellet er at informasjon er området hvor lederne trenger minst hjelp fordi det intuitivt oppfattes som kunnskap, er nok fortsatt produkt tankegangen mest rådende. ”However, the knowledge focus has tended to be centered on the individual’s educational and training background and not on considerations of systemic perspectives for broader work processes or knowledge mechanisms within organizations. There has been little focus in invisible work, particularly on how workers think and utilize knowledge when performing tasks” (Wiig 2004:23). Jeg tror nok at det er vanskeligere å intuitivt forstå at kunnskap også er en prosess.

Positivt var at pedagogisk ledelse var så godt representert i EDBs evalueringsprogram som tilfellet var. Ledelsesdimensjonene utfyller hverandre, og de har alle sin plass i en kunnskapsorganisasjon. Allikevel tror jeg det er på plass å trekke fram pedagogisk ledelse som spesielt viktig for kunnskapsklimaet i et foretak. Kunnskapsledelse bør også i stor grad forstås som et relasjonelt fenomen, i den forstand at kunnskap også er noe som eksisterer i og mellom mennesker. For å være en god kunnskapsleder (og for så vidt også kunnskapsmedarbeider) kommer man dermed ikke utenom relasjonell kunnskap. Selv om lederstiler og kunnskapsformer kan, og bør, variere, vil jeg hevde at særlig pedagogisk ledelse, med fokus på dialog og en kunnskapskultur, bør være fokusområde om man skal bedrive kunnskapsledelse. Kunnskapsorganisasjonen er særdeles avhengig av den enkelte medarbeider, og dennes ønske og motivasjon til å være med på kunnskapsspredningen i bedriften. Følgende sitat er hentet fra en ”håndbok for mange medarbeidere – og alle sjefen” (Franzén 2005), og viser hvor sårbar bedriften er overfor ansatte i situasjoner hvor de er misfornøyde:

Sjefen er avhengig av kunnskapen din, erfaringen din og kontaktene dine, men det er du som velger hvordan du vil utnytte dem. Fremfor alt gjelder det nå å slå ring om denne dyrebare ressursen, ikke dokumentere noe og ikke lære opp kollegaer og potensielle etterfølgere. Du kan ikke vegre deg mot slike innslag i arbeidet, men du behøver heller ikke å utføre dem så raskt og effektivt som ellers. Hal ut tiden, da du har mange andre prioriterte oppgaver. Gi fra deg innlysende grunninformasjon, men fortell ikke om alle spesialtilfeller, unntak og snarveier som fins (Franzén 2005:146).

Om ansatte vil, kan de faktisk sette en effektiv stopper for kunnskapsdeling. Dessverre kan det finnes flere grunner til at ansatte er misfornøyde, eller ikke engasjerer seg i kunnskapsdeling i ønskelig grad på jobben. For eksempel kan det være stort arbeidspress og trange tidsrammer, eller ansatte kan oppfatte det som en merbelastning om de må lære seg noe nytt - og kanskje vanskelig. Forholdet til andre medarbeidere og ledere spiller inn, sammen med indre usikkerhet, og tidligere dårlige erfaringer. Enkelte har muligens også et rent instrumentalistisk forhold til jobben sin – de gjør det som må gjøres for å få utbetalt lønnen, men bryr seg ikke noe mer enn det (Illeris 2004:223). Det generelle klima og miljø på jobben er av betydning på

---

mange områder, men kanskje særlig når det gjelder kunnskapsdeling. Generelt sett henger medarbeidernes engasjement nært sammen med deres forhold til jobben i det store og hele (ibid:223). Hvis dette forholdet stort sett er tilfredsstillende, er mulighetene for kunnskapsdeling tilstede. Om forholdene derimot er preget av usikkerhet og stress, kan det være mer problematisk. Pedagogisk ledelse er ledelsesdimensjonen som har størst innflytelse på dette området, og kommer således i en særstilling. I tillegg er relasjonell kunnskap på mange måter minst håndfast av de ulike dimensjonene, og er ofte usynlig i hverdagen. Dermed blir det kanskje innenfor dette området hvor behovet er størst: ”man kan jo ikke tvinge noen til å dele kompetansen, det må de [lederne] motivere de til. Så veldig mye av kunnskapsledelsejobben blir jo nettopp å motivere ansatte til å ville dele med andre. Og legge forholdene til rette for det, da” (Intervju med AK).

Det virker på meg som kunnskapsledelsesbegrepet er ivaretatt i EDBs lederevalueringsprogram på en forsvarlig og bra måte. Alle områdene er dekket, i tillegg til at noen få punkter går konkret på lederegenskaper. Dermed kan det også virke som om mitt kunnskapsledelsesbegrep er ganske sammenfallende med deres oppfatning av hva en god leder er. Dette tolker jeg dit hen at mitt teoretiske rammeverk er levedyktig i den praktiske setting, i hvert fall i denne kunnskapsbedriften.

### **6.7.1 Telenors 360 graders lederutviklingsprogram; ”My mirrored image”**

At EDB ivaretar kunnskapsledelse på en tilfredsstillende måte kommer klart frem når en sammenligner EDBs evalueringsprogram med en 360 graders evaluering som for tiden gjennomføres i en del av Telenor, som en del av et større lederutviklingsprogram. EDB er som nevnt et datterselskap av Telenor, men allikevel er det markante forskjeller i de to evalueringene. For sammenligningens skyld vil jeg i det følgende gi en kort oppsummering av Telenors lederutviklingsprogram ”My mirrored image” (gjengitt i sin helhet i vedlegget). Dette er et eksempel på at selve

innholdet i 360 graders evalueringen kan variere stort, og 360 graders tilbakemelding i seg selv ikke garanterer en ivaretagelse av kunnskapsledelse.

Tabell 8 Evalueringspunkter i Telenors lederutviklingsprogram

Nummer	Evalueringspunkt
1.	When do I deliver peak performance? / When am I at my best? (please give concrete examples)
2.	Which are my strongest personal qualities? (in three key words, if possible)
3.	In which situations do I overuse my strongest personal qualities (which may cause frustration for others)?
4.	Which other things that I do or attitudes that I show may cause frustration for others?
5.	What do you perceive that I strongly believe in? (driving forces, values, etc.)
6.	Describe me and my leadership by means of an analogy or metaphor (e.g. an animal), and explain why you have chosen that metaphor.
7.	What do you appreciate most about me?
8.	In which areas should I focus my future development as a leader and person?
9.	Anything else you would like to add?

Spørsmålene fra Telenors lederutviklingsprogram er gjengitt i Tabell 8. I dette programmet er det på ingen måte like enkelt å gjenkjenne kunnskapsledelsesdimensjonene. Her er lederens personlige egenskaper vektlagt i stor grad, uten at det er nevneverdig fokus på kunnskap. Utsagn som ”Hva er mine sterkeste kvaliteter”, ”Hva setter du pris på ved meg”, ”Hvordan oppfatter du mine holdninger” og ”Handlinger eller holdninger som kan skape frustrasjon” viser dette tydelig. Spørsmålene stilles også til familie og venner, noe som bygger opp om at det er personlige egenskaper som synes viktig, ikke kunnskap på arbeidsplassen.

Spørsmål 6 er interessant med tanke på at Nonaka & Takeuchi legger stor vekt på symboler og billedlig språk, dette for å utrykke det ”uuttrykkelige” (1995:12 – 14). F. eks. ved hjelp av metaforer kan man forsøke å utrykke noe man vet, men ikke klarer å

---

si. Ved å beskrive personens lederskap ved hjelp av en analogi, er det mulig man forsøker å få tilgang til den tause og skjulte kunnskapen til den som uttaler seg. Dette er et bra tiltak, men å benytte seg av én analogi i vurderingen, er ikke nødvendigvis nok for å fange den tause kunnskapen til lederen. Som nevnt tidligere er taus kunnskap vanskelig å gripe tak i, og det er ikke trolig at å be svarpersonen benytte seg av en analogi i besvarelsen makter å omfavne kompleksiteten.

Vi ser at å gjennomføre et 360 graders evalueringsprogram alene ikke er nok for å ivareta kunnskapsledelse. Det viktigste i en evaluering vil være innholdet av det man evalueres mot – ikke formen. Det er selvfølgelig ikke helt rettfærdig å bedømme Telenors program på denne måten, da jeg ikke vet hva deres utgangspunkt var. Det virker på meg som om målet her er mer å få en beskrivelse av lederen, det er ikke en idealtipe som den enkelte så evalueres opp mot. ”Øyeblikksbildet” brukes så som et utgangspunkt for utvikling: ”It will give me a unique opportunity to compare my own self-image with that of the world around me”, står det i følgebrevet. Litt betenkelig er at det er den enkelte vurderer som i så stor grad setter standarden for hva en god leder er, som jeg har vært inne på tidligere er meningene om akkurat det mange.

Mitt utgangspunkt har hele veien vært teoretisk, men jeg har prøvd underveis å trekke paralleller til det praktiske arbeidsliv. Mitt ønske er at dette case studiet skal kunne hjelpe ledere å forstå deres hverdag litt bedre, at begrepene kan hjelpe å strukturere samtaler om kunnskapsledelse, selv om mine antakelser ikke uten videre kan generaliseres; mitt teoretiske begrepsverktøy samsvarer dårlig med Telenors lederevaluering. Allikevel tror jeg begrepsrammeverket kan benyttes for å belyse kunnskapsledelse som fenomen i bedrifter, også Telenor, noe analysen av EDBs lederevalueringprogram og intervjuet med AK viste.

## 7. Avslutning

Denne oppgaven har handlet om kunnskapsledelse, og hvordan mellomledere kan gjøre sin del for å utnytte kunnskapspotensialet i organisasjonen. Det er vanskelig å komme med en ferdig oppskrift på hvordan man kan lykkes i kunnskapsledelse. Kunnskapens abstrakte egenskaper gjør temaet vanskelig å forholde seg til. Men i dag, i vårt kunnskapssamfunn er det umulig å ikke forsøke å forstå temaet nærmere. Det er ikke lenger tvil om at kunnskap står i en særstilling. Dette har fått store konsekvenser for alle, både privat og i arbeidslivet.

### 7.1 Bidrag til teorier om kunnskap

I denne oppgaven har jeg vist hvordan kunnskapsmedarbeidere utfordrer lederne på en ny måte i forhold til tradisjonelle industribedrifter. Jeg har særlig fremhevet at det i dagens organisasjoner er et omvendt maktforhold, hvor medarbeiderne på mange måter har stor påvirkningskraft. Dette har ført til at mange av dagens lederutfordringer dreier seg bl.a. om hvordan motivere, inspirere og veilede kunnskapsmedarbeideren til å yte optimalt. Det er viktig at man som leder vet hvordan motivere ansatte, men jeg har argumentert for at det i seg selv ikke det er samme som kunnskapsledelse. Kunnskapsledelse er noe mer enn å være leder for kunnskapsmedarbeidere i en kunnskapsorganisasjon. For å bedrive kunnskapsledelse, er det nødvendig også å vite hva kunnskap er, og i hvilke ulike former det kan eksistere.

Jeg har forsøkt å besvare hva kunnskap er ved å redegjøre for to forskjellige måter å klassifisere kunnskap på. Først så jeg på Nonaka og Takeuchis teorier. De, og mange med dem, (bl. a. Polanyi 1983; Sveiby 1997; Friedman og Olaisen 1999; Lam 2000; von Krogh m. fl. 2001) klassifiserer kunnskap etter dets tause og eksplisitte egenskaper. Eksplisitt kunnskap kan uttrykkes gjennom et formelt og systematisk språk, i tall og ord. Denne typen kunnskap kan enkelt overføres, deles og

---

kommuniseres mellom individer på en formell måte. I følge Nonaka er det forholdsvis vanlig i vesten å tro at det er dette som er kunnskap. Men i tillegg omtaler altså Nonaka at kunnskap også kan være taus, dvs. usynlig, individuell og vanskelig å uttrykke i ord. Gjennom en dynamisk interaksjon, en spiral, mellom de to formene av kunnskap blir personlig kunnskap til organisatorisk kunnskap. Kunnskapsspiralen er kanskje en av de mest innflytelsesrike teoriene med tanke på organisatorisk kunnskap, og var også utgangspunktet for Alice Lam (2000), og hennes begrepsrammeverk for kunnskap. Men selv Lams perspektiver virker ikke tilstrekkelige for å forstå lederatferd og hvordan tilrettelegge for kunnskapsspredning i det daglige. Jeg valgte derfor å gjøre rede for en annen inndeling av kunnskap, nemlig at kunnskap kan være prosess og produkt. Produktperspektivet vektlegger at kunnskap oppfattes som en ”ting”, som kan selges, måles og lagres. Dette er en vanlig oppfatning i arbeidslivet. Men kunnskap kan også være en prosess, noe som oppstår der og da, mellom mennesker, eller mellom mennesker og artefakter i prosesser. Denne delen bør det være fokus på i arbeidslivet.

Ved å redegjøre for disse to forskjellige måtene å beskrive kunnskap på ønsket jeg å skape et begrepsverktøy som kombinerte Nonakas allment aksepterte teorier, med en mer pragmatisk kontekst. Jeg dekomponerte så kunnskapsbegrepet i 4 kunnskapsdimensjoner, hvor hver av dimensjonene kan sees på som en kombinasjon av de to retningene. Jeg beskrev at kunnskap i organisasjoner kan ta form som operasjonell kunnskap (praktisk og handlingsrettet), deklarativ kunnskap (faglig og eksplisitt), prosedyre-kunnskap (formaliserte rutiner), og relasjonell kunnskap (menneskelig samhandling).

Denne oppdelingen har gjort det mulig å trekke lederteorier opp mot de ulike delene. Jeg har argumentert for at ulike lederhandlinger bygger opp om de ulike kunnskapsdimensjonene. Jeg har hevdet at for å ivareta den operasjonelle kunnskapen bør ledere bedrive mesterlæreledelse. Deklarativ kunnskap blir best ivaretatt ved hjelp av informasjonsledelse. Prosedyrekunnskap trenger administrativ ledelse, og relasjonell kunnskap henger sammen med pedagogisk ledelse. Disse fire lederstilene



vil til sammen ivareta de forskjellige deler organisatorisk kunnskap kan bestå av. På denne måten har jeg forsøkt å beskrive hva kunnskapsledelse er, og klart å besvare min problemstilling.

Jeg har trukket fram pedagogisk ledelse som særlig viktig for bedriftens kunnskapsutnyttelse. Dette fordi man i kunnskapsorganisasjoner er så avhengig av den enkelte medarbeider, og dennes **lyst** til å bidra. Også de andre formene for ledelse vil kunne påvirke dette, men pedagogisk ledelse – og dens effekt på kultur, miljø og kommunikasjon – er nok særlig viktig. Jeg tror også at relasjonell kunnskap er en ”myk” kunnskap, som ofte blir undervurdert i en ”hard” forretningsverden. I intervjuet ble det også pekt på at det er innenfor dette området de største utfordringene finnes. Derfor bør man kanskje legge ekstra fokus på at pedagogisk ledelse blir ivaretatt. Imidlertid finnes det selvfølgelig elementer og rammer som ikke kan styres eller påvirkes av lederen, og en enslig leder kan kanskje ikke utrette underverker i en tunggrudd bedrift alene.

Situasjonen ser ikke så svartmalt ut hos EDB, hvor pedagogisk ledelse tydelig var representert i deres lederideal, i tillegg til at også de andre dimensjonene var dekket. Slik jeg opplevde det, er kunnskapsledelse godt ivaretatt i deres lederideal. Jeg opplevde at kunnskapsledelsesbegrepet er ganske sammenfallende med deres oppfatning av hva en god leder er. I kunnskapssamfunnet, i kunnskapsorganisasjoner, og i forhold til kunnskapsmedarbeidere, er kunnskapsledelse på mange måter et godt utgangspunkt.

## 7.2 Begrensninger ved oppgaven

Utfordringen ligger i at ”kunnskapsledelse” kan angripes og forstås på flere forskjellige måter, og min måte å redegjøre for temaet på er på ingen måte den eneste. Underveis i skriveprosessen er det mange valg og avgrensninger som må tas – og i ettertid er det mulig å se at andre veivalg kanskje kunne ledet frem til målet på en gunstigere måte.

---

En stor fordel ville vært å sett nærmere på lederevalueringprogram i flere bedrifter, gjerne i sammenheng med intervjuer. Slik det er nå, er det vanskelig å generalisere utover situasjonen til EDB. Jeg ser også at denne oppgaven på mange måter representerer hva ledelsen mener en god leder er. Interessant ville det derfor vært og intervjuet mellomlederne selv, for å høre i hvor stor grad dette samsvarer. På lik linje – jeg har snakket mye om den praktiske hverdag i denne oppgaven, men har ikke hatt mulighet til å undersøke hvordan lederne selv opplever arbeidssituasjoner, kun hvordan ledelsen tror lederne opplever den.

Min teoretiske oppdeling av kunnskapsbegrepet i fire dimensjoner kan kritiseres for at det er problematisk å gjøre denne distinksjonen i det virkelige liv. Allikevel synes jeg at intervjuet og analysen viste at det ikke er umulig å kjenne igjen mine teoretiske begreper i en praktisk setting, og at mine begreper kan passe til å beskrive ulike situasjoner og utfordringer. Jeg mener at disse fire kategoriene til sammen gir et helhetlig bilde av kunnskapens forskjellige egenskaper, og at en organisasjon som ønsker å ivareta kunnskap bør være forsiktig med å vektlegge en av dem over de andre. Jeg tror også at det eksisterer en sammenheng mellom lederstiler og hvilken kunnskapsform som er meste fremtredende i en organisasjon, uten at jeg har hatt mulighet til å teste denne hypotesen videre. Videre forskning vil kanskje kunne ta tak i dette.

Et annet spørsmål en kan stille er om det er nødvendig med **flere begreper** i forbindelse med kunnskap og kunnskapsledelse? Muligheten er vel tilstede for at begrepene jeg har benyttet meg av i denne oppgaven lider samme skjebne som så mye annet av det som er skrevet om temaet; de bidrar til forvirringen og kompleksiteten. Men jeg opplevde at min problemstilling var vanskelig å besvare ved å benytte meg av allerede eksisterende begrepsrammeverk, og jeg håper at min vinkling tross alt kan være til nytte for ledere når de jobber med kunnskapsdeling i hverdagen.

### 7.3 Praktiske implikasjoner

Innledningsvis redegjorde jeg for at personalledelse ikke lenger bare er et middel for å sikre produktivitet og kvalitet men også er en kjerneaktivitet i bedriftens verdiskapning - ”menneskene er bedriftens viktigste ressurs”. Muligens var bildet jeg tegnet der ikke helt reelt. En undersøkelse fra MMI viser at ledere av små og mellomstore bedrifter satser lite på å utvikle sine ansatte, til tross for at de samme lederne hevder at de ansatte er bedriftens viktigste ressurs for fremtiden. ”Mistanken er at man prater om dette i festtaler, men tar det lite inn over seg i dagliglivet” (Dagens Næringsliv 10.05.2006:31). Imidlertid viser undersøkelsen at det er en sammenheng mellom størrelsen på organisasjonen og bevisstheten rundt humankapital; jo større organisasjon, jo mer bevissthet. EDB er en bedrift med mange ansatte, noe som skulle tilsi at bevisstheten der ikke er blant de dårligste. Jeg opplevde at EDB hadde et aktivt forhold til utvikling av sine ansatte, men det er altså mulig at EDB ikke er representative for flertallet i Norge. Men selv med EDBs aktive forhold til kunnskap og kunnskapsdeling finnes flere utfordringer.

Kompetanseutvikling blir nok ofte nedprioritert fordi det er andre ting som står i hovedfokus i hverdagen. Sånn at dette blir litt sånn ”nice to know” noen ganger, egentlig burde det være ”need to know”. Fordi at hadde man virkelig gjort det så hadde vi fått bedre resultater. [...] Skal man overleve, må man ha flinke folk. [...] Men det skjønner egentlig alle, men fra å få de dit, til å virkelig få det til å fungere i praksis, det er tungt. Ledere skjønner det kanskje her (peker mot hodet), men ikke i hjertet, og i hvertfall ikke ut i fingertuppene, sånn at de naturlig gjør det hver dag (Intervju med AK).

At bedrifter muligens ikke satser så mye på kunnskap i det daglige som de gir uttrykk av i festtaler er kanskje ikke overraskende om en ser på hvorfor bedrifter eksisterer. På arbeidsplassen er kunnskap og læring et sekundært anliggende (ibid:79). Bedriften har bestemte formål og eksistensbetingelser som ikke primært er relatert til et kunnskapsperspektiv, men som allikevel er av betydning for den kunnskapsdeling som kan finne sted. Det er snakk om rammebetingelser som ikke primært er rettet mot kunnskap, slik det er i skole og utdanningssektoren. I siste instans er det produksjon av varer, ytelser og tjenester arbeidsplassen dreier seg om, med målet om

---

å lage størst mulig profitt (ibid: 79). Kunnskap og kunnskapsutvikling vil alltid komme i andre rekke – etter fortjeneste og bunnlinje.

Tar en med i betraktningen det problem at ansatte faktisk kan holde tilbake kunnskap for å styrke sin egen posisjon, slik beskrevet ovenfor, blir situasjonen enda vanskeligere å forholde seg til i kunnskapsledelsessammenheng:

Men vi er nå kommet til det, og det har de tillitsvalgte bekreftet ovenfor oss, at fordi vi har kjørt en del nedbemanning, så er en av baksidene ved det at det med single point of knowledge blir veldig forsterket, for det blir tryggheten til de ansatte. Da sørger de dessverre for at de fortsatt er den eneste som kan det, for da vet de at de ikke får sparken, for å si det veldig sånn svart-hvitt (Intervju med AK).

Vi ser at både bedrifter og ansatte faktisk kan motarbeide kunnskapsdelingen i det daglige, tross alle gode intensjoner. Bedriftene vet at kunnskap er viktig, men er i det daglige ikke flinke til å omsette det til praksis, fordi økonomi og tidspress styrer. De ansatte vet også at kunnskap og kunnskapsdeling er viktig, men det er nå en gang sånn at en er seg selv nærmest. Det er forståelig at ansatte prøver å beskytte seg som best de kan. Betyr det at kunnskapsledelse er et fåfengt tema? Jeg vil hevde at det motsatte er tilfellet.

Jeg vil tro at det er mer økonomisk å satse på kontinuerlig utvikling av kunnskapsledelse på arbeidsplassen enn å bruke penger på å sende ansatte på tradisjonell kompetanseheving, dvs. formelle kurs. Gevinsten ved å sende ansatte på kurs, er ikke nødvendigvis noe som kommer bedriften til gode (Illeris 2004:221). Om den ansatte slutter tar han denne deklorative kunnskapen med seg. I stedet bør man søke etter å skape et godt og kollektiv kunnskapsmiljø. Jeg tror ledere kan gjøre mye for at det blir en realitet. Om lederne er kunnskapsledere, slik jeg har forsøkt å beskrive det i denne oppgaven, vil kunnskap bli noe som ”sitter i veggene” i organisasjonen. Innenfor et sosiokulturelt perspektiv, hvor kunnskap i stor grad eksisterer mellom mennesker i spesifikke kontekster, gjenopprettes litt av maktbalansen mellom organisasjon og ansatt. All kunnskapen ”eies” ikke av den

enkelte ansatte, men av miljøet sammen. Med denne holdningen til kunnskap reduserer man således noe av bedriftens sårbarhet.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at selv om det i denne oppgaven har vært fokus på lederen og dennes rolle, er det i siste instans medarbeiderne som individuelt og kollektivt skal realisere kunnskapsdeling. For at de ansatte skal kunne ha et aktivt forhold til kunnskapen bør kunnskapen og læringen det er snakk om, være kunnskap de selv kan se meningen med, og som oppleves som noe som er på linje med deres egne arbeids- og livsperspektiver (Illeris 2004:223). All ”kunnskap” kan altså ikke sidestilles. For å si det litt banalt: Man må være klar over at kunnskap er ikke bare kunnskap – det er ikke nok at man vet *noe*, kvaliteten på det man vet spiller også selvsagt inn. Derfor må man som organisasjon stille spørsmålet ”hva” det er viktig at de ansatte har kunnskap om. Hvilken retning vil vi gå? Man må se på hensikt og verdi med kunnskapen. *Innholdet* i kunnskapen er av stor betydning. Dette innebærer muligens at mye av jobben består av å ikke bare forklare kunnskapsmedarbeiderne *hva* eller *hvordan*, men også *hvorfor*.

Som kunnskapsleder må man ta hensyn til forskjellige områder som arbeidsorganisering, rutiner, samarbeidsformer, informasjonsflyt, kultur, dialog, teknologi, belønningssystemer, og holdninger – noe som ikke er en enkel oppgave. Jeg har i den oppgaven forsøkt å bryte kunnskapsbegrepet ned i mindre deler, for å kunne gjøre det lettere å knytte konkrete lederteorier opp mot de enkelte delene. Det er nødvendig at man gjenkjenner kunnskapens tause og eksplisitte karaktertrekk. Noe kunnskap kan uttrykkes i ord, men noe kunnskap kan ikke artikuleres for andre – eller en selv. Kunnskap kan betraktes og selges som et produkt, men er også en naturlig del av prosesser. Kunnskap eksisterer både i, men også mellom mennesker. Imidlertid må man forsøke å ikke miste kunnskapens helhetlige og komplekse egenarter av syne. Kunnskap *er* komplekst og mangfoldig! Paradoksalt nok er min oppgave et eksempel på ren deklarativ kunnskap, og det er mye av min tause kunnskap jeg ikke har fått formidlet til leseren. Jeg håper allikevel at jeg i denne oppgaven har lyktes i å gjøre kunnskapstemaet litt ryddigere å forholde seg til. Som

kunnskapsleder er det nødvendig at man kjenner igjen kunnskapens ulike ansikter - og tilpasser handlingene deretter. Først da vil man praktisere kunnskapsledelse og utnytte kunnskapspotensialet i organisasjonen.

## 8. Kildeliste

Adair, John (2005): *How to grow leaders*. London og Sterling VA: Kogan Page Limited

Aftenposten. *Skal ansette hundrevis i IT*

[URL:http://www.aftenposten.no/nyheter/okonomi/article1239264.ece](http://www.aftenposten.no/nyheter/okonomi/article1239264.ece)

(03.03.2006)

Andersen, Jon Aarum og Bengt Abrahamsson (1996): *Organisasjon; om å beskrive og forstå organisasjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Argyris, C. og D. A. Schön (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass. : Addison-Wesley Pub.,.

Argyris, C. (1992): *On Organizational Learning*. United Kingdom: Oxford Press

Bache, Anette (2002): *Strategisk ledelse i kunnskapsintensive bedrifter* ” I: Nordhaug, Odd (red.) *KunnskapsLedelse; trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget, 248 - 273

Bass, Bernard M. (2004): *Lederskap*. I: Martinsen, Øyvind L. (red.) *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag, 13 - 26

Bell, Daniel (1973): *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books, Inc.

Berg, Morten Emil (2003): *Ledelse: verktøy og virkemidler*. Oslo: Universitetsforlaget

Bertels, Thomas og Charles Savage (1998): *Tough questions on knowledge management*. I: von Krogh, Georg, Johan Roos and Dirk Kleine (eds.): *Knowing in firms*. London: Sage

Brubaker, Dale L. og Larry D. Coble (2005): *The Hidden Leader – Leadership Lessons on the Potential Within*. California: Sage Publications, Inc.

Colbjørnsen, Tom (2004): *Ledere og Lederskap – AFFs lederundersøkelser*. Bergen: Fagbokforlaget

Dagens Næringsliv 10. mai 2006 *Norske ledere satser lite på utvikling av ansatte*, 31

Dagens Næringsliv 12. juni 2006 *Skreddersyr skoler for de ansatte*, 20 – 21

- 
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalkir, Kimiz (2005): *Knowledge management in theory and practice*. Amsterdam : Elsevier/Butterworth Heinemann
- Davenport, Thomas og Laurence Prusak (2000): *Working Knowledge – how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press
- Davenport, Thomas (2005): *Thinking for a living: how to get better performance and results from knowledge workers*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press
- Djupedal, Øystein (2006) Foredrag. Oslo: Utdanningsvitenskapelig fakultet, 05.05.06
- Doksrød, Hilde (red) (1998): *Kunnskap i arbeid – status og fremtidsbilder*. Oslo: Tano Aschehoug
- Drucker, Peter F. (1993): *Post-capitalist society*. New York: HarperBusiness
- Drucker, Peter F. (1999): *Management challenges for the 21st century*. Oxford: Butterworth Heinemann
- Dysthe, Olga (1997): Leing i et dialogperspektiv. I: Fuglestad, Laurits og Lillejord, Sølvi (red) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, 77 – 98
- Dysthe, Olga (2002): *Teoretiske perspektiv på mappevurdering*. URL: <http://www-lu.hive.no/ansatte/moh/Olga%20Dysthe.doc> (21.03.06)
- Engelbrecht, Kristen (2003): 360-graders evaluering. I: Quelle, Dan. *Lederudvikling*. Danmark: Forlaget Ankerhus, 95 - 124
- Erichsen, Jette (2003): Personlig effektivitet. I: Quelle, Dan. *Lederudvikling*. Danmark: Forlaget Ankerhus, 32 – 36
- Forster, Nick (1994): The analysis of company documentation. I: Cassel and Symon (ed.) *Qualitative methods in organizational research; a practical guide*. London: Sage Publications, 147 - 167
- Fossestøl, Knut m.fl. (2004): *Relasjonsmestrere; om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Foyn, Frank og Knut Arild Kjesbu (2005): *FoU-foretak er mer lønnsomme*. URL: <http://www.ssb.no/magasinet/analyse/> (30.01.2006)



- 
- Franzén, Härje (2005): *Den gode sjefen: håndbok for mange medarbeidere – og alle sjefer* Oslo: Damm
- Friedman, Ken og Johan Olaisen (red.) (1999): *Underveis til fremtiden; kunnskapsledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget,
- Greeno, James G., Allan M. Collins og Lauren B. Resnick. (1996): Cognition and learning. I: Berliner, David C. og Robert C. Calfee (red) *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan
- Grønhaug, K. og O. Nordhaug (1998): Læringsbarrierer i organisasjoner. I: O. Nordhaug (red.) *Kompetansestyring i arbeidslivet*. Oslo: Tano Aschenhaug, 241-255
- Harrison, Rosemary og, Joseph Kessels (2004): *Human resource development in a knowledge economy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Hildebrandt, Steen (2002): Selvledelse i Læringsfellesskap. I: Nordhaug, Odd (red.) *KunnskapsLedelse; trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget, 111 – 129
- Hillestad, Tore (2002): Organisering og ledelse av kunnskapsvirksomhet. I: Nordhaug, Odd (red.) *KunnskapsLedelse; trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget, 278 - 297
- Holstad, Kathrine og Trude Steinum (2004): Kunnskapslederen og kunnskapsoperatøren i Relasjonsmestrere. I: Fossetøl m.fl. *Relasjonsmestrere* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 37 – 43
- Horibe, Frances (2001): *Intellektuell kapital : kunnskapsarbeiderne er bedriftens intellektuelle kapital - de utgjør langt flere enn IT-avdelingen, og de er lederens nye utfordring*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag
- Horniman, Alexander (2004): Leading – A performing learning art. I: Goldsmith m.fl (ed.) *Leading Organizational Learning. Harnessing the power of Knowledge*, 185 – 195
- Illeris, Knut og Vibeke Andersen et al. (2004): *Læring i arbeidslivet*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag
- Johannessen, J.A., J. Olaisen og B. Olsen (1999): Kunnskapsledelse: fra industrisamfunnet til kunnskapsamfunnet. I: Friedman og Olaisen (red.) *Underveis til fremtiden; kunnskapsledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget, 30 – 55.
- Kerka, S. (1995) *The learning organization: myths and realities*  
<http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archive&ID=A028>. (01.06.06)

- 
- Kulpa, Margaret og Kent A. Johnson (1993): *Introduction to process improvement and the CMMI*.  
URL: ([http://www.auerbach-publications.com/dynamic\\_data/2487\\_1376\\_04-02-93.pdf](http://www.auerbach-publications.com/dynamic_data/2487_1376_04-02-93.pdf)) (01.0.06)
- Kuvaas, Bård (2001): Lederen som informasjonsbehandler I: Martinsen, Øyvind L. (red.) *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 220 – 237
- Lam, Alice (2000) *Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework*.  
URL: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m4339/is\\_3\\_21/ai\\_65379605/print](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m4339/is_3_21/ai_65379605/print)) (12.06.06)
- Langli, Leif (1998): Læring i arbeid. I: Doksrød, Hilde (red.) *Kunnskap i arbeid – status og fremtidsbilder*. Oslo: Tano Aschehoug, 109 - 116
- Løwendahl, Bente (2002): Når ressursene både tenker og beveger seg. I: Nordhaug, Odd (red.) *KunnskapsLedelse; trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget,. 21 - 42
- Løwendahl, Bente (1998): Kompetansebasert konkurranseevne – noen implikasjoner for strategisk personalledelse. I: Doksrød, Hilde (red.) *Kunnskap i arbeid – status og fremtidsbilder*. Oslo: Tano Aschehoug, 101 - 108
- McGregor, D. (1960): *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill book company, Inc.
- Mintzberg, Henry (2001): Å jobbe som leder: myter og fakta. I: Martinsen, Øyvind L. (red.) *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 202 – 219
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999): *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Nonaka, Ikujiro (1994): Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. I: *Organization Science*/Vol. 5, No. 1, February 1994, 14 - 37
- Nonaka, Ikujiro & Hirotaka Takeuchi (1995): *The Knowledge – Creating Company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York: Oxford University Press
- Nonaka, Ikujiro og David J. Teece (eds.) (2001): *Managing industrial knowledge : creation, transfer and utilization*. London: Sage
- Nonaka, Ikujiro, Noboru Konno og Ryoko Toyama (2001) Emergence of “Ba”: a conceptual framework for the continuous and self-transcending process of knowledge creation. I: Nonaka, Ikujiro og Toshihiro Nishiguchi (eds.) *Knowledge emergence: social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation*. Oxford: Oxford University Press

- 
- Nordhaug, Odd (1998): Fra mekanikere til organister – lederutfordringer i endring. I: Doksrød, Hilde (red.) *Kunnskap i arbeid – status og fremtidsbilder*, Oslo: Tano Aschehoug, 119 – 128
- Nordhaug, Odd (1998): *Kompetansestyring i arbeidslivet* Oslo: Tano Aschehoug
- Nordhaug, Odd (red.) (2002): *Kunnskapsledelse: trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Northouse, Peter G. (2004): Betydningen av lederens trekk og lederstil. I; Martinsen, Øyvind L. (red.) *Perspektiver på ledelse*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag, 55 -80.
- Nytt millennium - nytt arbeidsliv?* Oslo: Statens forvaltningstjeneste, 1999. (Norges Offentlige utredninger, NOU 1999:34)
- Polanyi, Michael (1983): *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith
- Poulfelt, Flemming (2002): Ledelse i kunnskapsintensive virksomheter. I: Nordhaug, Odd (red.) *KunnskapsLedelse; trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget, 63 - 79
- Rinehart, James (1996): *The Tyranny of Work*. Ontario: Harcourt Brace
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk: Oslo
- Sandvik, Egil (2001): Forord. I: *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag
- Scharmer, Claus Otto (1996): *Knowledge has to do with truth, goodness and beauty; Conversation with Professor Ikujiro Nonaka*. URL: [www.dialogonleadership.org/Nonaka-1996.html](http://www.dialogonleadership.org/Nonaka-1996.html) (01.03.2006)
- Senge, Peter (1991): *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmets bokforlag.
- Spurkeland, Jan (2004): *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stake, Robert E. (1993): Case studies. I: Denzin and Lincoln (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 236 – 248
- Stambøl, Lasse Sigbjørn (1995): *Effekten av regional arbeidsmarkedsmobilitet for sysselsettingsvekst i økonomien totalt og for kunnskapsbasert tjenesteyting*. URL: <http://www.ssb.no/emner/08/05/10/oa/200505/stamboel.pdf> (01.05.2006)

- 
- Sveiby, Karl Erik (1997): *The new organizational wealth*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Tell, Fredrik (1997): *Knowledge and justification – exploring the knowledge based firm*. Lindköping: Uni Tryck
- Quelle, Dan (2003): *Lederudvikling*. Danmark: Forlaget Ankerhus.
- Von Krogh, Georg, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka (2001): *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag
- Wadel, Carl Cato (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, Laurits og Lillejord, Sølvi (red) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* Bergen: Fagbokforlaget, 39 -56
- Wadel, Cato (2003): *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek A/S
- Wadel, Carl Cato (2003): *Arbeid og arbeidsliv; et arbeidslivssosiologisk perspektiv*. Flekkefjord: Seek A/S
- Wahlstrøm, B (1998:19): Framtidens bedrifter og organisasjoner. I: Doksrød, Hilde (red.) *Kunnskap i arbeid – status og fremtidsbilder*. Oslo: Tano Aschehoug, 19-22
- Wiig, Karl M. (1993): *Knowledge management foundations: Thinking about thinking – how people and organizations create, represent and use knowledge*. Texas: Schema Press
- Wiig, Karl M. (2004): *People-focused knowledge management: how effective decision making leads to corporate success*. USA: Elsevier Inc.
- Yin, Robert K. (2003): *Case study research; Design and Methods* (Third edition). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications
- Yukl, Gary A. (1989): *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

### **Websider**

Bokmålsordboka. URL: <http://www.dokpro.uio.no/ordboksoek.html> (31.05.06)

[www.Digi.no](http://www.Digi.no) URL: <http://www.digi.no/php/bransje.php?id=6318>

[www.Edb.com](http://www.Edb.com)

[www.Nettavisen.no](http://www.Nettavisen.no)

[www.ssb.no](http://www.ssb.no)

---

## Vedlegg

### 360 graders lederevaluering i EDB Business Partner ASA

#### Kundeorientering og forretningsforståelse

1. Lederen arbeider kontinuerlig med å utvikle enheten til å tenke markedsorientert
2. Lederen bidrar aktivt til produktforbedring og effektivisering
3. Lederen er god til å sørge for at vedtatte prosedyrer og retningslinjer blir fulgt
4. Lederen er flink til å skape forståelse for omstillinger som må gjennomføres
5. Lederen har god kunnskap om hvilke behov kundene har
6. Lederen er flink til å fokusere på utvikling av gode og langsiktige relasjoner med kundene
7. Lederen fremstår som pålitelig og etterrettelig gjennom den jobben vedkommende utfører i det daglige
8. Lederen utnytter medarbeidernes ressurser optimalt i egen enhet
9. Lederen bygger gode samarbeidsformer i egen enhet
10. Lederen arbeider aktivt for å utvikle samarbeid på tvers av enheter –

#### Mål- og resultatfokus

11. Lederen er flink til å konkretisere mål
12. Lederen gjør det klart hva som forventes av medarbeiderne
13. Lederen omsetter strategier og visjoner til tydelige planer for sin enhet
14. Lederen følger opp planer og sørger for at de blir gjennomført
15. Lederen klargjør oppnådde resultater i forhold til avtalte mål
16. Lederen tar nødvendige beslutninger for å sikre fremdrift i prosesser
17. Lederen responderer raskt på henvendelser
18. Lederen prioriterer lederoppgaver på en god måte

#### Medarbeiderforvaltning og –utvikling

19. Lederen kommuniserer åpent med sine kolleger
20. Lederen bidrar til å skape et entusiastisk miljø i sin enhet
21. Lederen er flink til å involvere andre slik at de får kompetanse til å gjøre de oppgavene de skal utføre
22. Lederen stimulerer medarbeidere til å dele kompetanse med andre
23. Lederen delegerer viktige og spennende arbeidsoppgaver
24. Lederen utfordrer sine medarbeidere ved å stille kritiske spørsmål

- 25. Lederen tar tidlig tak i problemer og utfordringer som oppstår i enheten
- 26. Lederen bidrar til å lage gode utviklingsplaner for sine medarbeidere
- 27. Lederen coacher og utvikler sine medarbeidere
- 28. Lederen gir konstruktive tilbakemeldinger til sine medarbeidere

# Telenors 360 graders lederevalueringensprogram

## My Mirrored Image

As a part of a leadership development programme, I am making something called my "My Mirrored Image". It will give me a unique opportunity to compare my own self-image with that of the world around me.

I hope you are willing to take part in a 20-minutes interview based on a handful of questions regarding me and my leadership. The interview will be summed up in bullets on an A4 sheet of paper that will be handed over to me in connection to our next module in the program

### Image of me from the perspective of people around me

This method gives me a 360-degree feedback material based on short interviews with people in close proximity with me.

My Superior

- .....

My Colleagues (Peers)

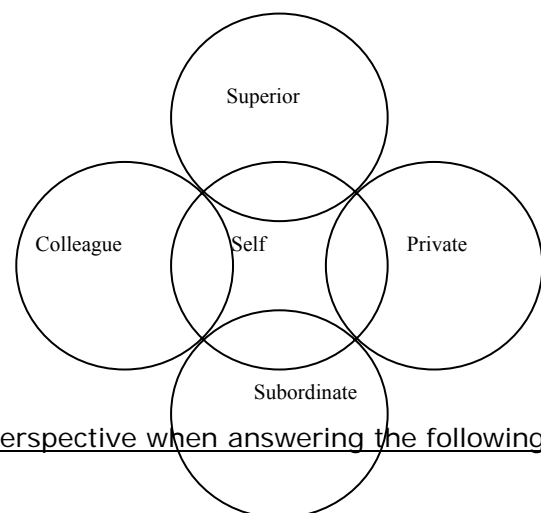
- .....

My Subordinates

- .....
- .....

Privately (Children, friend, partner etc)

- .....



In the interviews, I would like your subjective perspective when answering the following questions:

1. When do I deliver peak performance? / When am I at my best? (please give concrete examples)
2. Which are my strongest personal qualities? (in three key words, if possible)
3. In which situations do I overuse my strongest personal qualities (which may cause frustration for others)?
4. Which other things that I do or attitudes that I show may cause frustration for others?
5. What do you perceive that I strongly believe in? (driving forces, values, etc.)
6. Describe me and my leadership by means of an analogy or metaphor (e.g. an animal), and explain why you have chosen that metaphor.
7. What do you appreciate most about me?
8. In which areas should I focus my future development as a leader and person?
9. Anything else you would like to add?



## Intervjuguide

- forklare hensikten med intervjuet
- litt om min problemstilling og tema

Intro:

1. Beskrivelse av EDB Business Partner. Hva gjør EDB?
2. Hva slags ansatte har EDB?
3. beskrivelse av Ann Kristin Hjortbakk? Stilling etc

Kunnskap og ledelse:

4. Er dere en kunnskapsorganisasjon? Hvorfor/ hvorfor ikke?
5. Er dette noe dere tenker på?
6. Hvordan vil du beskrive kunnskap?
7. Kunnskapsledelse?
8. Hvordan ser du på kunnskapsorganisasjon?
9. ”Kunnskapskulturen” i EDB?
10. Hvilke utfordringer ser du på som størst i deres organisasjon? Evt tiltak?
11. Hvordan er den typiske kunnskapsmedarbeider?
12. Litt generelt..

360 graders leverevaluering

13. Hvorfor lederevaluering?
14. Hvorfor 360-graders evaluering

15. Litt om hvordan prosessen foregikk

16. Formålet med programmet?

17. Stemning nå? Fornøyd/misfornøyd?