

Kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon

*En studie om hvordan kunnskap deles og
overføres mellom kunnskapsarbeidere*

Elisabeth Dyb



Masteroppgave ved institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2014

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon: en studie om hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere.

AV:

Elisabeth Dyb

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Studieretning: Kunnskap, utdanning og læring
Studiespesialisering: Læring, teknologi og arbeid

SEMESTER:

Vår 2014

STIKKORD:

Kunnskap, kunnskapsdeling, kunnskapsoverføring, kunnskapsarbeider, kunnskapsorganisasjon, taus kunnskap, eksplisitt kunnskap, kunnskapshjelpende kontekst

Copyright Forfatter: Elisabeth Dyb

År: 2014

Tittel: Kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon

Forfatter: Elisabeth Dyb

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde og problemstilling

I kunnskapsorganisasjoner blir kunnskapsarbeiderne ofte ansett som virksomhetens viktigste ressurs (Filstad 2010). At kunnskap deles og overføres mellom disse er en svært viktig del av organisasjonens utvikling og sikring av konkurransefortrinn. Denne oppgaven utvikler det sosialkonstruktivistiske perspektivet som anerkjenner at kunnskap både har en taus og en eksplisitt dimensjon, og at samhandling mellom individer er nødvendig for å kunne dele og overføre kunnskap. Min problemstilling for oppgaven er:

- Hvordan deles og overføres kunnskap i en kunnskapsorganisasjon?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan kan en virksomhets måte å organisere seg på påvirke kunnskapsdeling?
- Hvilke arenaer benyttes for kunnskapsdeling?
- Hvordan kan bruk av IKT bidra til kunnskapsdeling?

Som teorigrunnlag har jeg valgt å støtte meg på Nonaka og Takeuchi sin SEKI-modell (Nonaka et al. 2000) for å beskrive prosesser for kunnskapsoverføring, samt teorien om ”ba” som omhandler hvordan en kunnskapshjelpende kontekst bidrar til å overføre kunnskap gjennom både fysisk og virtuell interaksjon mellom medlemmene (von Krogh et al. 2001).

Metode og datainnsamling

Denne oppgaven er en instrumentell casestudie av en organisasjon innen offentlig sektor. Case-virksomheten og informantene er anonymisert i oppgaven, på oppfordring av virksomheten. Det empiriske grunnlaget er basert på syv individuelle intervjuer.

Problemstilling og forskningsspørsmål utforskes gjennom halvstrukturerte intervjuer for å gi best mulig innsikt i temaet kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring. Formålet med denne oppgaven er ikke å generalisere funnene, men å etablere bredere innsikt i temaet, betraktet fra kunnskapsarbeidernes ståsted.

Funn og konklusjon

Analysen viser at kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring er avanserte prosesser som foregår både uformelt og formelt, samt på flere arenaer og ved bruk av IKT.

Kunnskapsarbeiderne vektlegger det relasjonelle og prosessuelle perspektivet ved kunnskap. Derfor betraktes samarbeid og samhandling som de viktigste prosessene for kunnskapsdeling. Det er viktig at virksomheter skaper og tilrettelegger for kontekster hvor kunnskapsarbeidere kan møtes, både på et formelt og uformelt nivå, samt fysisk og virtuelt. Interaksjon er nøkkelen til kunnskapsoverføring, og etablering av tillit, sosiale relasjoner og nettverk er viktige elementer i denne prosessen. Funnene bekrefter derfor delvis perspektiver allerede beskrevet i litteraturen (Filstad 2010; Nonaka et al. 2000; von Krogh et al. 2001).

Prosjektarbeid blir ansett som den viktigste arenaen for kunnskapsdeling og sammensetningen av prosjektgrupper er viktig i denne prosessen for overføring av kunnskap. Ved å bevisst sette sammen kunnskapsarbeidere med ulik grad av erfaring tilrettelegges det for kunnskapsoverføring gjennom observasjon og løsning av praktiske arbeidsoppgaver gjennom samhandling. Virksomhetens faggrupper er også trukket frem som en viktig delingsarena. Dette er en form for ”ba” hvor deltagerne har søkt seg til hverandre fordi de har en felles kompetanse og identifiserer seg med hverandre. De opplever en verdi i å komme sammen for å dele informasjon, innsikt og råd med hverandre gjennom diskusjon og felles interaksjon. Min oppfatning er at organisasjoner bør kultivere for slike praksisfellesskap, og tilrettelegge for kunnskapshjelpende kontekster slik at kunnskapsarbeidere som deler en faglig interesse enklere kan komme sammen på tvers av organisasjonen og på denne måten fasilitere for kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring (von Krogh et al. 2001; Wenger et al. 2002).

Teknologiske hjelpemidler som IKT tilbyr er verdifulle støtteelementer i en kunnskapsintensiv og høy-teknologisk arbeidshverdag, men deling av den tause kunnskapen er likevel en prosess som må foregå uten datastøtte. Det er de menneskelige relasjonene og interaksjonen som er nøkkelen til å dele, overføre og utvikle taus kunnskap(von Krogh et al. 2001).

Forord

Så er min tid som student ved UiO over. Det har vært noen veldig fine, spennende, utfordrende og lærerike år ved Helga Eng. Jeg er takknemlig for alle de flotte medstudentene og dyktige fagpersonene jeg har møtt på min vei.

Å skrive denne oppgaven har vært en utfordrende og tidkrevende prosess. Jeg har flere ganger underveis sammenlignet det med å gå turer over fjellet. Når stien er klar og ligger fremfor deg er det ingen sak å komme seg fremover. Det er når stien smalner og til slutt forsvinner at du står overfor utfordringen med å orientere deg i terrenget for å finne frem. Under prosessen med å etablere det teoretiske og analysere funnene erfarte jeg flere ganger at denne stien forsvant. Derfor skylder jeg en stor takk til min veileder Terje Grønning som har hjulpet meg tilbake til riktig spor. Du har vært til stor hjelp i denne prosessen.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til case-virksomheten som åpnet sine dører for meg, og spesielt til min kontaktperson som har tilrettelagt og støttet meg i prosessen. En stor takk også til informantene som stilte opp på intervju. Uten deres bidrag ville ikke denne oppgaven blitt til.

En stor takk går også til kollokviegruppen som jeg har delt frustrasjoner, gleder, eksamensangst, kaffepauser og vinglass med i løpet av disse to årene. Uten dere ville ikke studenttilværelsen vært den samme! Takk for gode minner.

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke familie og venner som alltid er der for meg. Den største takken går til min kjære Nicolai som har holdt hodet mitt oppe i denne skriveprosessen og alltid kommer med støttende ord og oppmuntring.

Jeg klarte det!

God lesning!

Elisabeth Dyb

Oslo, mai 2014

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Tilnærming, formål og forskningsspørsmål	1
1.3 Avgrensning og oppgavens oppbygning.....	2
2 Teoretisk innramming	4
2.1 Forståelse av kunnskap.....	4
2.1.1 Det strukturelle og prosessuelle perspektivet på kunnskap	6
2.1.2 Eksplisitt og taus kunnskap	9
2.1.3 Kunnskapsoverføring.....	11
2.2 Organisasjonsstruktur for kunnskapsarbeid i organisasjoner	15
2.2.1 Kjennetegn ved kunnskapsintensive organisasjoner	17
2.2.2 Kunnskapsarbeidere	19
2.2.3 Hierarki vs. adhoc-krati	21
2.3 Arenaer og prosesser for kunnskapsdeling	22
2.3.1 Betydningen av omsorg og tillit for kunnskapsdeling.....	23
2.3.2 "Ba" – en kunnskapshjelpende kontekst	25
2.3.3 Fire typer interaksjon	28
2.3.4 Barrierer for kunnskapsdeling i organisasjoner.....	30
2.4 Oppsummering av teoretisk ståsted.....	33
3 Metode	36
3.1 Valg av metode	36
3.1.1 Casestudie.....	39
3.1.2 Intervju som metode.....	41
3.1.3 Metode i forbindelse med analyse av datamaterialet.....	43
3.2 Datamaterialet	44
3.2.1 Anonymisert case	44
3.2.2 Valg av informanter	45
3.2.3 Utvikling av intervjuguide	47
3.2.4 Gjennomføring av intervju.....	48
3.2.5 Transkriberingsprosessen.....	49
3.2.6 Bearbeiding av datamaterialet.....	50
3.3 Vurdering av undersøkelsens kvalitet.....	51
3.3.1 Undersøkelsens validitet.....	53
3.3.2 Undersøkelsens reliabilitet	54
4 Analyse	55
4.1 Kunnskapsarbeidernes arbeidssituasjon og kunnskapssyn.....	55
4.1.1 Kunnskapsarbeidernes arbeid dager	56
4.1.2 Kunnskapsarbeidernes forståelse av kunnskap og kunnskapsdeling	57
4.2 Organisasjonsstruktur og arenaer for kunnskapsdeling	60
4.2.1 Adhoc-kratisk organisasjonsstruktur	60
4.2.2 Organisering av prosjektgrupper	62
4.2.3 Betydningen av fysisk kontorutforming for kunnskapsdeling	65
4.3 SEKI-modellen og kunnskapsoverføring.....	67
4.3.1 Sosialisering	68
4.3.2 Eksternalisering	70

4.3.3	Kombinering og internalisering	73
4.4	"Ba" – Kunnskapshjelpende kontekster for kunnskapsdeling	74
4.4.1	"Ba" for sosialisering	75
4.4.2	"Ba" for dialog.....	77
4.4.3	"Ba" for kodifisering	81
4.4.4	"Ba" for internalisering	83
5	Avslutning og refleksjon.....	86
5.1	Formål og forskningsspørsmål.....	86
5.1.1	Organisasjonsstruktur og kunnskapsdeling	86
5.1.2	Arenaer for kunnskapsdeling	88
5.1.3	IKT og kunnskapsdeling	90
5.2	Avsluttende refleksjoner	91
5.2.1	Forslag til videre studier	91
	Litteraturliste.....	94
	Vedlegg 1.....	98
	Vedlegg 2.....	100
	Vedlegg 3.....	103

Tabell liste:

Tabell 1:	Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap.....	7
Tabell 2:	Spencers rammeverk.....	8
Tabell 3:	Sammenligning av byråkrati og adhoc-krati.....	21
Tabell 4:	Karakteristika ved de ulike informantene i undersøkelsen.....	46
Tabell 5:	Oversikt over mulige taktiske grep for å sikre validitet og reliabilitet i en case studie.....	52

Figur liste:

Figur 1:	SEKI-modellen.....	12
Figur 2:	Fire typer "ba".....	28
Figur 3:	Den hermeneutiske spiral.....	43

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Kunnskap blir i dagens dynamiske økonomi ansett som en avgjørende strategisk ressurs (Filstad 2010). Alle typer organisasjoner er i stadig større grad avhengig av å mobilisere og administrere kunnskap for å lykkes i nå visjoner og mål, ikke minst fordi flere og flere blir kunnskapsintensive. Vi lever i dag i et kunnskapsamfunn, og vi kan si det slik at organisasjoner opplever en stadig mer kunnskapsintensiv utvikling. I mange organisasjoner er det kunnskap som styrker selskapets konkurranseevne, og kravet etter kreative, innovative og høyt utdannede ansatte stiger i takt med kunnskapsnivået. Et slikt kunnskapsbasert syn krever kontinuerlig utforskning av ny kunnskap samtidig som man utnytter eksisterende kunnskap i organisasjonen (Filstad 2010:96). Det er derfor nødvendig å forstå kunnskapsbegrepets kompleksitet, slik at man er i stand til å vurdere hva som er verdifull og nyttig kunnskap, og hvordan man best kan utnytte den.

I dagens kunnskapsorganisasjoner er kunnskapsledelse et sentralt tema, og kunnskapsutvikling betraktes som et mulig konkurransefortrinn. Den amerikanske topppolitikeren og økonomen Robert Reich understreker betydningen av kunnskap og læring både for topplederne men også for den enkelte ansatte: "I en kunnskapsbasert økonomi er læring nasjonens nye valuta" (von Krogh, Ichijo & Nonaka 2001:17). Kunnskapsarbeiderne er de som utgjør kunnskapsorganisasjoners samlede valuta, det er disse personene med sine helt spesielle ferdigheter og kompetanse som driver kunnskapsutviklingen og sørger for at organisasjonen bygger opp sine konkurransefortrinn. At kunnskap deles og overføres mellom ansatte er derfor en svært viktig del av kunnskapsorganisasjoners stadige utvikling av kompetanse som er en vesentlig ressurs i verdiskapningen.

1.2 Tilnærming, formål og forskningsspørsmål

Ut i fra det som er skissert innledningsvis er min problemstilling:

- Hvordan deles og overføres kunnskap i en kunnskapsorganisasjon?

Min tilnærming til temaet kunnskapsdeling er ikke et ønske om å generalisere om hvordan deling og overføring av kunnskap foregår, men et ønske om bedre innsikt om temaet som kan styrke bevisstheten rundt dette og om mulig bedre tilrettelegge og bryte ned eventuelle barrierer som virksomheter står overfor.

Mine forskningsspørsmål er derfor:

- Hvordan kan en virksomhets måte å organisere seg på påvirke kunnskapsdeling?
- Hvilke arenaer og benyttes for kunnskapsdeling?
- Hvordan kan bruk av IKT bidra til kunnskapsdeling?

Min tilnærming til temaet er å betrakte det gjennom kunnskapsarbeidernes ståsted. Jeg vil forsøke å få fatt i hvordan de oppfatter og forstår kunnskapsdeling, samt hvilke arenaer kunnskapsarbeiderne har til rådighet og benytter seg av for å dele sin kunnskap og erfaring.

1.3 Avgrensning og oppgavens oppbygning

Denne oppgaven tar utgangspunkt i innsikten om at kunnskap utvikles og skapes sosialkonstruktivistisk og prosessuelt ved siden av strukturelle og kognitive prosesser. I kognitiv konstruktivisme legges det vekt på at kunnskap konstrueres gjennom kognitive mentale prosesser hos individet, derfor blir læring og konstruksjon av kunnskap mer en individuell prosess. Det konstruktivistiske perspektivet legger vekt på at kunnskap skapes i samspill med andre mennesker, ved bruk av både fysiske og intellektuelle artefakter og er avhengig av kontekst. Det sosialkonstruktivistiske perspektivet anerkjenner at kunnskap både har en taus og en eksplisitt dimensjon, og at samhandling mellom individer er nødvendig for å kunne dele og overføre kunnskap.

Med dette som bakteppe har jeg valgt å støtte meg på Nonaka og Takeuchi sin SEKI-modell for å beskrive prosesser for kunnskapsoverføring, samt teorien om ”ba” som beskriver hvordan en kunnskapshjelpende kontekst bidrar til å overføre kunnskap samt tilrettelegger for

å skape kunnskap. Dette teorigrunnlaget er nyttige verktøy i min drøfting av empiri i analysedelen.

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. Etter innledning og presentasjon av tilnærming, problemstilling og forskningsspørsmål presenterer jeg det teoretiske grunnlaget i det andre kapitlet. Her presenteres teoretiske perspektiver som jeg vil anvende i analysedelen senere i oppgaven. Likevel er det enkeltelementer fra denne delen jeg ikke vil benytte meg av i analysen. Disse teorienelementene har jeg valgt å ta med for å gi større innsikt og forståelse rundt temaet kunnskapsdeling. I det tredje kapitlet presenteres forskningsdesign og min metodiske tilnærming, og jeg redegjør for mine metodiske valg i undersøkelsesprosessen samt drøfter oppgavens validitet og reliabilitet.

I det fjerde kapitlet presenteres analysen og jeg foretar tolkninger og funn på grunnlag det innsamlede datamaterialet sett opp mot teorien som er presentert i det andre kapitlet. I det femte og siste kapitlet drøfter jeg mine funn og presenterer forslag til videre forskning, samt avsluttende refleksjoner over eget arbeid og læring.

2 Teoretisk innramming

Kunnskap er nøkkelbegrepet i denne oppgaven. Men hva er egentlig kunnskap?

Kunnskapsbegrepet har mange ansikter og før vi går videre er det viktig å se på forståelsen av kunnskap, og derfor vil jeg trekke frem noen definisjoner som hjelper oss å forstå kunnskap i organisasjoner. Jeg vil se på distinksjonene mellom strukturell og prosessuell kunnskap, og legge særlig vekt på den tause og den eksplisitte dimensjonen av kunnskap. Som et redskap for kunnskapsoverføring vil jeg presentere SEKI-modellen. Videre vil jeg se på hvordan organisasjonsstrukturen kan ha betydning for kunnskapsarbeid og hvordan dette bør tilrettelegges i kunnskapsintensive organisasjoner og for kunnskapsarbeidere. Deretter trekker jeg frem betydningen av en kunnskapshjelpende kontekst for deling og overføring av kunnskap mellom ansatte, før jeg avslutningsvis trekker frem barrierer for kunnskapsdeling virksomheter kan stå overfor.

2.1 Forståelse av kunnskap

Forståelsen og definisjonen av begrepet kunnskap har vært diskutert av filosofer og kritiske tenkere i tusener av år, helt tilbake til de gamle grekernes tid. Den store filosofen Platon oppfattet kunnskap som berettiget overbevisning, mens Aristoteles derimot, Platons elev, hevdet at ”kunnskap hadde flere fasetter og kunne kategoriseres både som *tekne* (en håndverksmessig, oppgaveorientert og praktisk kunnskap), *episteme* (sann kunnskap), og *fronesis* (en praktisk visdom utviklet gjennom erfaring)” (Irgens & Wennes 2011:17). Senere har flere store tenkere bygget videre på Platons og Aristoteles tanker om kunnskap, blant dem erkjennelsesfilosofen René Descartes. Han videreførte synet på kunnskap som episteme gjennom å vektlegge rasjonell tenkning og reduksjonistiske metoder. Descartes hevdet at vi lett kan la oss lure av sansene våre, derfor må vi gjennom tenkning og kontrollert logisk metodikk komme frem til epistemisk kunnskap, fakta og til sann vitenskapelig viten (Irgens & Wennes 2011). Descartes rasjonelle tankegang har blitt udødeliggjort gjennom hans berømte utsagn ”Cogito ergo sum” som oversatt til norsk betyr ”jeg tenker, derfor er jeg”.

Den italienske filosofen Giovan Battista Vico kritiserte dog Descartes for å ha ignorert fronesis til fordel for episteme. Vico hevdet at Descartes ikke tok i betraktning den praktiske, narrative og folkelige kunnskapen som man finner i kollektiv kunnskap som eksempelvis metaforer, kunst og religion (Irgens & Wennes 2011).

Epistemologisk så er det i tillegg to kunnskapstyper som skiller seg ut. Det ene er at kunnskap er noe man besitter, altså noe man *har*, mens det andre er at kunnskap er praktisk, altså noe man *gjør* (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan 2009). I betydningen av at kunnskap er noe man besitter menes det at kunnskap er en del av det menneskelige sinn og blir ansett som en kognitiv kapasitet og ressurs som kan utvikles, anvendes og benyttes til å forbedre effektivitet på arbeidsplassen. Dette synet på kunnskap kan betraktes som et hierarkisk system mellom data → informasjon → kunnskap → viten (Ackoff 1989 referert i Newell et al. 2009:3). Data er bokstaver og tall uten mening og kontekst, men når det blir satt i en sammenheng gir det mening og blir til informasjon. Data og informasjon er objektive fenomen som ikke eies individuelt, men er objekter som kan letes opp, lagres, sorteres, overføres, sendes og tas i mot. Kunnskap derimot eies individuelt, og ved å benytte våre subjektive erfaringer, persepsjoner og tidligere erfaringer kan vi skape mening ut av data og informasjon. Dette er også en av grunnene til at forskjellige mennesker med forskjellige erfaringer kan tolke samme informasjon på forskjellige måter (Newell et al. 2009).

”Det sies at vi drukner i informasjon men tørster etter kunnskap” (Naisbitt 1982 i Filstad 2010:98). Meningen bak dette utsagnet er at bedrifter tenderer til å behandle informasjon og kunnskap som det samme. Tanken er at så lenge de ansatte mottar nødvendig informasjon, så vil det automatisk utvikles nødvendig kunnskap. Her kommer det andre synet på kunnskap inn, at kunnskap er ikke bare noe man har, men noe man gjør. Filstad (2010:98) viser til Baets (2006) som hevder at ”kunnskap bare er kunnskap hvis den representerer handling og utvikling. Ellers er det kun snakk om informasjon”. Det er altså et skille mellom kunnskap som informasjon når den ikke anvendes gjennom handling, og kunnskap som anvendes gjennom handling.

2.1.1 Det strukturelle og prosessuelle perspektivet på kunnskap

De forskjellige perspektivene på kunnskap som Descartes og Vico representerte, er fortsatt aktuelle den dag i dag når det gjelder kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse. Disse to perspektivene fører med seg konsekvenser for hvordan man tilrettelegger for kunnskapsdeling og for hvordan man leter etter kunnskap i organisasjoner. Det ene perspektivet er strukturelt, kognitivt, objektivistisk, ressursbasert, statisk og instrumentelt, mens det andre perspektivet er prosessuelt, sosialt, praksisbasert, dynamisk og reflektivt (Irgens & Wennes 2011).

Ifølge Blackler (1995) så beskrives ofte kunnskap i organisasjoner på fem måter. Som kognifisert (embrained), kroppsliggjort (embodied), kulturifisert (encultured), nedfelt (embedded) og innkodet (encoded). Den *kognifiserte* kunnskapen er avhengig av konseptuelle ferdigheter og kognitive evner, og er en abstrakt form for ”kunnskap om” noe. *Kroppsliggjort* kunnskap er handlingsorientert, og bare delvis kjent og eksplisitt kunnskap som ”sitter i kroppen”. Denne formen for kunnskap er avhengig av kontekst og fysisk tilstedeværelse, som innebærer samhandling ansikt-til-ansikt. Den *kulturifiserte* kunnskapen finner man i en felles forståelse. Den er avhengig av språk og er sosialt konstruert, og utvikler seg stadig gjennom samspill og kommunikasjon med deltakerne. Kulturifisert kunnskap tilegner man seg eksempelvis ved å bli sosialisert inn i en profesjon eller organisasjon. *Nedfelt* kunnskap finner man i systematiske rutiner, formelle prosedyrer, teknologi og i fordeling av roller, som i et organisasjonskart. *Kodifisert* kunnskap derimot kommer til uttrykk gjennom bøker og manualer, digital og elektronisk data, samt signaler og symboler (Irgens 2011).

Blackler (1995) hevder disse tradisjonelle måtene å fremstille kunnskap i organisasjoner på er et statisk syn på kunnskap. Kunnskap er mangesidig, og det vil være en misforståelse å tro at disse formene for kunnskap enkelt kan skilles fra hverandre:

Thus, helpful though it can be to characterize knowledge as embodied, embedded, embrained, encultured and encoded, the concept of knowledge is problematic. Rather than studying knowledge as something individuals or organizations supposedly have, activity theory studies knowing as something that they do and analyzes the dynamics of the systems through which knowing is accomplished (Blackler 1995:1039).

Selv foreslår han et mer praksisbasert og prosessuelt perspektiv, nemlig at kunnskap bør forstås som mediert (mediated), situert (situated), provisorisk (provisional), pragmatisk (pragmatic) og utfordret (contested) (Blackler 1995). Kunnskap er *mediert* fordi den kommer til uttrykk gjennom ulike medier som språk, teknologi, samarbeid og kontroll. Den er *situert* fordi den forekommer både i tid og rom og knyttet til spesifikke kontekster. Kunnskapen er *provisorisk* fordi den er konstruert av mennesker og i konstant utvikling, den er *pragmatisk* fordi den er målrettet og rettet mot bestemte hensikter. Dessuten er kunnskapen alltid *utfordret* fordi den er relatert til makt, dominans og underordning (Irgens 2007). Blackler presenterer altså to forskjellige syn på kunnskap, det strukturelle (statiske, objektivistiske) og det prosessuelle (dynamisk, praksisbasert). Nedenfor er disse to perspektivene illustrert (Irgens 2007:59):

Tabell 1: Sammenligning av det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap.

Strukturelt perspektiv	Prosessuelt perspektiv
<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er resultatet av en intellektuell prosess, frukten av tenking • Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker • Kunnskap er noe mennesker har og organisasjoner har • Kunnskap er objektive fakta • Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå • Kunnskap kan måles og gis en verdi • Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap • Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner • Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker • Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker • Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap • Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret • Kunnskap er innbakt i kulturen • Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen • Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier

Det strukturelle perspektivet på kunnskap forteller oss at kunnskap er noe som er forholdsvis konkret, målbart og lett å identifisere, og kan på en måte sammenlignes med en aksje, at det er en beholdning som kan gis en bestemt verdi (Irgens 2007). Det prosessuelle perspektivet derimot, forteller oss at kunnskap ikke kan eies, og at det vanskelig lar seg avgrense og måle. Kunnskapen er noe som utvikles i samspill og i relasjoner, og er knyttet til handling og praksis (Irgens 2007).

For å fullt ut forstå organisatorisk kunnskap hevder J. C. Spender (1996) at det ikke holder å beskrive hva slags kunnskapstyper (som eksplisitt og taus) men også hvor kunnskapen befinner seg i organisasjonen. Ifølge Spender (1996) kan taus kunnskap også være kollektiv, og han hevder at fokuset til Nonaka og Takeuchis SEKI-modell er på individets kunnskap, og ikke den kollektive. Derfor utviklet han et rammeverk som tar for seg distinksjonen mellom individuell og sosial (eller kollektiv) kunnskap. Her viser han til at kunnskap kan variere mellom ytterpunktene *eksplisitt* (explicit), *implisitt* (implicit) og *individuell* (individual) og *sosial* (social) (Spender 1996). Se tabell nedenfor (Spender 1996:52):

Tabell 2: Spenders rammeverk.

	<i>Individual</i>	<i>Social</i>
<i>Explicit</i>	Conscious	Objectified
<i>Implicit</i>	Automatic	Collective

Fordi andre teoretikere benytter begrepet implisitt som en tredje mellomkategori mellom taus og eksplisitt kunnskap, vil jeg gjøre leser oppmerksom på at Spenders anvendelse av begrepet implisitt her henviser til taus kunnskap. Kombinasjonen av implisitt og individuell viser oss den *automatiserte* (automatic) kunnskapen, som kan være vanskelig å beskrive fordi man ikke selv er den bevisst og har blitt en del av det Blackler (1995) kaller den kroppsliggjorte kunnskapen. Eksplisitt og individuell fører oss til den *bevisste* (conscious) kunnskapen, den personen selv er klar over og som man enklere kan beskrive. Kombinasjonen implisitt og sosial viser til den *kollektive* (collective) kunnskapen som betegner den delte kunnskapen i en arbeidsgruppe, en avdeling eller en større gruppe mennesker. Den kan sammenlignes med Blacklers kulturifiserte kunnskap, og danner en underliggende føring på hvordan man løser problemer og fortolker og forholder seg til verden (Irgens 2011). Eksplisitt og sosial viser til den *objektive* (objectified) kunnskapen som er delt mellom mennesker og som de samtidig er seg bevisst (Irgens 2011). Ifølge Spender er det den kollektive (implisitt/sosial) kunnskapen som er den mest verdifulle for en organisasjon, fordi denne formen for kunnskap er vanskelig for konkurrerende virksomheter å kopiere eller imitere. Denne formen for kunnskap er en del av virksomhetens kjernekompetanse, og er en strategisk avgjørende ressurs (Newell et al. 2009).

Når vi i teorien skiller det strukturelle og det prosessuelle perspektivet på kunnskap fra hverandre, er det for å få frem kontrastene mellom disse. Men i realiteten vil kunnskapsprosesser bære i seg elementer fra begge perspektiver. Likevel vil jeg videre fokusere på det prosessuelle perspektivet på kunnskap i denne oppgaven, og fordi denne forståelsen av kunnskap er knyttet til samspill, handling og praksis bringer det oss videre til begrepene om taus og eksplisitt kunnskap.

2.1.2 Eksplisitt og taus kunnskap

Begrepet taus kunnskap ble først introdusert av Michael Polanyi, som definerte dette som en kunnskap som ikke er mulig å definere med ord; ”we can know more than we can tell” (Collins 2010:1). Utgangspunktet er altså at vi har mer kunnskap enn vi kan uttrykke, og det vi vet og har kunnskap om har vi ikke tilstrekkelig med språk til å kunne uttrykke eksplisitt. Ifølge Polanyis tolkning av kunnskap, representerer kunnskapen alltid et taust element som er avgjørende for kompetent profesjonsutøvelse (Filstad 2010). Polanyi skiller altså mellom to kunnskapstyper, den tause og den eksplisitte kunnskapen. Skillet mellom disse er ikke alltid like klart, men de forutsetter ulike måter å lære og å dele på.

Selve begrepet *taus kunnskap* er oversatt direkte fra de engelske begrepene *tacit knowledge* og *tacit knowing*. Derfor vil jeg gjøre leser oppmerksom på at det norske ordet taus ikke fullstendig dekker det engelske ordet tacit. Taus kunnskap har også et aktivitetsaspekt i tilknytning til våre kunnskapsevner, og refererer derfor ikke kun til det en vet, men også til aktiviteten å vite og de mentale evnene som er involvert i denne aktiviteten (Polanyi 2000). Når jeg nå videre benytter begrepet taus kunnskap er det med hensyn til at dette aspektet er tatt med i begrepsforståelsen. La oss nå se nærmere på hva som er hovedforskjellene mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Eksplisitt kunnskap karakteriseres som kunnskap det er lett å gi uttrykk for fordi den kan uttrykkes tydelig gjennom språket, ved bruk av ord, tall og symboler. I tillegg kan den eksplisitte kunnskapen digitaliseres. Den kan lett behandles av en datamaskin og lagres i databaser eller overføres elektronisk. Typiske eksempler på eksplisitt kunnskap er bøker, dokumenter, prosedyrebøker, produktdesign og produksjonsprosesser (Filstad 2010).

Taus kunnskap defineres som en ikke-lingvistisk form for kunnskap, og er derfor vanskelig å formalisere og kommunisere. Denne formen for kunnskap er personlig og kontekstspesifikk og forankret i individuelle erfaringer, ideer, verdier og emosjoner (Filstad 2010). Den tause kunnskapen er forankret i praksis, i selve handlingen og den konkrete konteksten og situasjonen. Vi er ikke i stand til å kunne kommunisere all den tause kunnskapen som er forbundet med en handling, men en kombinasjon av det å kunne dele kunnskap eksplisitt, som å forklare samtidig som man viser gjennom praktisk utførelse, vil være en svært godt egnet læringsform (Filstad 2010).

Det faktum at eksplisitt kunnskap kan uttrykkes gjennom både muntlig og skriftlig språk bidrar til at den er mer tilgjengelig også på kryss av kontekster. Denne eksplisitte formen for kunnskap blir ofte referert til som "know-what" (Newell et al. 2009). Taus kunnskap derimot refereres til som "know-how", og viser til den kunnskapen individet selv har utviklet gjennom egen erfaring i spesielle kontekster. For å illustrere dette benytter Newell (et al. 2009) eksempelet om å lære seg å svømme. Alle som kan svømme, vet hvordan det skal gjøres, vi *know-how*. Men å forsøke å forklare hvordan man svømmer til noen som ikke kan, uten å være i vannet, ville være veldig vanskelig. Sannsynligvis ville det fått et katastrofalt utfall dersom en som kun har fått instruksjoner på land hadde lagt ut på sin første svømmetur på dypt vann. Dersom man heller hadde mottatt instruksjoner samtidig som man befant seg i vannet, slik at man kan føle seg frem og selv erfare hvordan man flyter og hvordan svømmetakene skal utføres, ville den eksplisitte kunnskapen gjøres taus. Personen går videre fra å *know-what* til *know-how*.

Filstad (2010) viser til Nonaka og Takeuchi (1995) som deler taus kunnskap i en teknisk og en kognitiv del. Den tekniske tause kunnskapen skapes gjennom individets handlinger og direkte erfaringer i situasjoner. Denne formen for taus kunnskap kan tilegnes gjennom erfaring som ikke krever bruk av språk, og kan derfor ikke kodifiseres i form av språk av symboler.

Den kognitive tause kunnskapen derimot kan overføres gjennom språk og kan eksempelvis involvere sosial aktivitet og uformelle diskusjoner. Derfor hevder Nonaka og Takeuchi at deler av taus kunnskap kan overføres gjennom kommunikasjon og diskusjoner, men påpeker samtidig at dette ikke vil være tilstrekkelig for å få frem hele sannheten. Dette skillet mellom teknisk og kognitiv taus kunnskap kan være problematisk fordi det som kan uttrykkes kognitivt og det som ikke kan kommuniseres vil avhenge av situasjon og sammenheng

(Filstad 2010). Skillet mellom disse to delene av taus kunnskap kan synes å være mer et analytisk verktøy, enn at det er mulig å skille dem i forståelsen av kunnskap i organisasjoner. Jeg vil derfor videre ikke benytte meg av dette skillet i beskrivelsen av taus kunnskap.

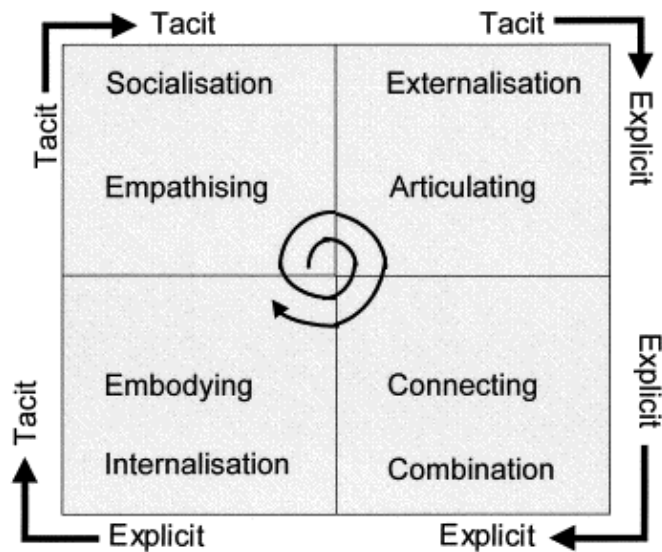
Som nevnt over må ikke eksplisitt og taus kunnskap ses på som totalt adskilt, men som gjensidig utfyllende enheter. Tradisjonelt har vestlig epistemologi ansett kunnskap som eksplisitt, men for å få en adekvat forståelse av hva kunnskap er og hvordan den skapes, må vi erkjenne at taus og eksplisitt kunnskap utfyller hverandre og at de sammen er avgjørende for at kunnskap kan skapes (Nonaka, Toyama & Konno 2000). For å sette ytterligere ord på dette siterer jeg Nonaka et al.: ”Explicit knowledge without tacit insight quickly loses it’s meaning. Written speech is possible only after internal speech is well developed” (Nonaka et al. 2000:4). Den eksplisitte kunnskapen kan sammenlignes med den synlige tuppen av et isfjell, den delen av isfjellet som ligger rett over vannflaten. Denne kunnskapen er lett tilgjengelig for organisasjonen og de som arbeider der, men også for konkurrerende selskaper. Derfor kan ikke organisasjoner basere seg på bare denne formen for kunnskap fordi det vil ikke være en bærekraftig konkurransefordel (Nonaka, Reinmoeller & Senoo 2000). Resten av fjellet, det som er under vannoverflaten og som vi ikke kan se, kan sammenlignes med den tause kunnskapen. For å kunne skape og opprettholde konkurransefordeler er det nødvendig for organisasjonene å evne å uttrykke og utnytte denne tause kunnskapen (Nonaka et al. 2000).

Videre vil jeg presentere Nonaka m.fl. sin SEKI-modell, som viser fire typer kunnskapsoverføringer basert på antagelsen om at kunnskap skapes gjennom kontinuerlig interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap.

2.1.3 Kunnskapsoverføring

Organisasjonsteoretikeren Ikujiro Nonaka og professor Hirotaka Takeuchi sin berømte SEKI-modell viser hvordan kunnskap skapes og hvordan kunnskap utvikler seg. SEKI er en forkortelse for fire former for overføring og konvertering av kunnskap; *sosialisering* (overføring av taus kunnskap), *eksternalisering* (konvertering av taus til eksplisitt kunnskap), *kombinering* (overføring av eksplisitt kunnskap) og *internalisering* (konvertering fra

eksplisitt til taus kunnskap) (Nonaka et al. 2000). Det foregår en vekselvirkning mellom taus og eksplisitt kunnskap, og mellom et individ i relasjon til andre individer. Dette utløser en oppadgående spiral som fører til utvikling av ny kunnskap. Denne kunnskapsutviklingen kan i tillegg til et individnivå foregå på gruppe- og organisasjonsnivå, i forskjellige former kunnskapsinteraksjon og kunnskapsnivåer (Filstad 2010). Nedenfor er SEKI-modellen visualisert (Nonaka et al. 2000:12):



Figur 1: SEKI-modellen.

I *sosialiseringprosessen* konverteres ny taus kunnskap ved å dele erfaringer med andre. Siden taus kunnskap er vanskelig å formalisere samt tids- og stedsavhengig, betyr dette at den tause kunnskapen overføres og erverves gjennom menneskelig samhandling og samarbeid, og at man deler erfaringer gjennom praksis. Denne formen for kunnskapsoverføring opptrer typisk i praksis-/læringsituasjoner hvor lærebøker og manualer ikke dekker læringsbehovet. Sosialisering kan også forekomme under uformelle settinger både i og utenfor arbeidsplassen, hvor individet erverver taus kunnskap om andres tankesett og verdensbilde, samt at tillit skapes og deles. Sosialisering skjer også utenfor organisatoriske grenser, og bedriftene kan erverve og dra nytte av taus kunnskap som er forankret i kunder eller leverandører ved å samhandle med dem (Nonaka et al. 2000).

Eksternalisering er prosessen hvor taus kunnskap uttrykkes (artikuleres eller oversettes) til eksplisitt kunnskap slik at den kan forstås av andre. Når taus kunnskap er gjort eksplisitt beskriver Nonaka (et al. 2000) den som *krystallisert*, og med dette mener de at den kan deles

med andre og legge grunnlaget for ny kunnskap. Dette handler om at individuell kunnskap omgjøres til gruppekunnskap, og slik vellykket konvertering av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap fremstilles i skriftlig form, eller som modeller, metaforer, fortellinger og begreper. Vi har da gjennom refleksjon og dialog oppnådd konseptuell kunnskap.

Kombinering er prosessen hvor eksisterende eksplisitt kunnskap konverteres i mer komplekse systemer av eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap hentes inn både utenfra og innenfra organisasjonen og blir deretter kombinert, redigert og behandlet for å danne ny kunnskap som så spres blant medlemmene i organisasjonen. Begrepene blir systematisert til et mer komplekst kunnskapssystem ved hjelp av dokumenter, møter, telefonsamtaler eller IT-systemer. Kunnskapen blir dermed omformet gjennom sortering, tilføyelser, kombinering, kodifisering og kategorisering. For å gjennomføre denne operasjonen kreves kommunikasjon, systematisering og spredning (Irgens 2007). Kombineringsfasen kan sammenlignes med organisasjoners utarbeidelse av ”best-practice”.

Internalisering er prosessen hvor eksplisitt kunnskap gjøres taus. Den skapte eksplisitte kunnskapen er delt gjennom hele organisasjonen og blitt omdannet til taus kunnskap av enkeltpersoner. Kunnskapen blir en del av en selv, den blir kroppsliggjort. Internalisering er nært knyttet til *learning by doing*, og er en praktisk kunnskap som nå er en del av ditt erfaringsbaserte, tause handlingsrepertoar (Nonaka et al. 2000:10). Et eksempel på internalisering er hvordan opplæringsprogrammer kan hjelpe en trainee til å bedre forstå organisasjonen han eller hun skal jobbe i. Ved å lese dokumenter og manualer om organisasjonen og jobben sin, og ved å reflektere over disse, kan traineer internalisere eksplisitt kunnskap skrevet i slike dokumenter og berike deres tause kunnskapsbase (Nonaka et al. 2000).

Når kunnskapen er internalisert og blitt en del av individets tause kunnskapsbase i form av felles mentale modeller og teknisk know-how, blir det en verdifull ressurs. Denne tause kunnskapen akkumulert på individnivå kan da sette i gang en ny spiral av kunnskapsoverføring når den deles med andre gjennom sosialisering (Nonaka et al. 2000). SEKI-modellen er altså en kontinuerlig pågående prosess for kunnskaping og kunnskapsoverføring.

Mesterlære

Når det gjelder kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring mellom individer i organisasjoner er teorien om mesterlære relevant å trekke frem. Selv om mesterlære kanskje oftest forbindes med håndverkstradisjonen, er den å finne i et bredt spekter av områder. Teorien har i det siste fått fornyet interesse og sentrale aktiviteter for ønsket læring og kunnskapsutvikling i mesterlærling forholdet har vært i fokus (Filstad 2010). Det finnes mange forskjellige oppfatninger om hva mesterlære innebærer. På den ene siden kan mesterlære beskrives som en del av den lovfestede institusjonelle strukturen i utdanning, men på den andre kan mesterlære benyttes som en generell metafor hvor et individ lærer av et mer erfarent individ (Nielsen & Kvale 1999). Denne metaforen viser et asymmetrisk forhold, hvor den mindre erfarne tilegner seg taus kunnskap ved å observere den mer erfarne benytte sin kunnskap og sine ferdigheter. Jeg mener at denne læringsformen er aktuell som metode i kunnskapsorganisasjoner hvor eksempelvis nyansatte eller mindre erfarne lærer gjennom faglig praksis av mer erfarne medarbeidere. Metoden kan også være aktuell dersom medarbeidere skal gis nye arbeidsoppgaver eller nye ansvarsområder.

Mesterlære er en uformell læringsprosess, og en kan spørre seg om det er ”læremesteren” eller fellesskapets praksisstrukturer som fremmer læringsprosessen. I et personsentrert perspektiv er det forholdet mellom læremesteren og den lærende som er i fokus, hvor lærlingen observerer, imiterer og veiledes av mesteren (Nielsen & Kvale 1999). Denne formen kan sammenlignes med stillasbygging, hvor den mer erfarne aktivt intervenserer og støtter den mindre erfarne, helt til personen kan utføre oppgaven på egenhånd (Nielsen & Kvale 1999:21). Ut i fra en desentrert forståelse til mesterlære er det den lærendes deltakelse i praksisfellesskapet som er den avgjørende faktoren. Her trekker Nielsen & Kvale (1999) inn Lave & Wengers begrep om legitim perifer deltakelse. Dette innebærer at en lærling kommer inn som deltaker i et sosialt fellesskap og gjennom sin legitime perifere deltagelse i praksisfellesskapet går gjennom en læringsprosess og etter tid utvikles til å bli et fullverdig medlem. Gjennom situerte aktiviteter og kontekster tilegner individet seg den nødvendige kunnskapen og ferdigheter. Legitim perifer deltakelse og læring gjennom sosial praksis er spesielt nyttig for nykommere i en organisasjon, og kollegaene er en stor ressurs for nykommerens læringsprosess. Gjennom interaksjon og observasjon av mer erfarne kollegaer både overføres og deles kunnskap mellom kunnskapsarbeiderne.

2.2 Organisasjonsstruktur for kunnskapsarbeid i organisasjoner

Kunnskapsarbeid er et forholdsvis nytt begrep i organisasjonsteoriens historie, og benyttes som regel i forbindelse med kunnskapsorganisasjoner og kunnskapsarbeidere. Det kan synes i dag at det knyttes en del prestisje i å gå under kategorien kunnskapsbedrift, og at det har blitt en etterlengtet merkelapp å eie for bedrifter og organisasjoner. For å oppnå denne statusen, eller merkelappen, er organisasjonene avhengige av sine kunnskapsarbeidere. Peter Drucker blir regnet som den første til å ta i bruk begrepet kunnskapsarbeider i sin bok *Landmarks of Tomorrow*, utgitt i 1959 (Irgens & Wennes 2011). Der beskrev han en ny type ansatte som utførte sitt arbeid på grunnlag av tilegnet kunnskap og kompetanse, og ikke gjennom ordre, instruksjoner og prosedyrer. Disse arbeiderne var i mindre grad avhengig av andres kunnskap, som for eksempel kunnskapen til en leder eller en formann, eller den statisk nedfelte kunnskapen i organisasjonens formelle strukturer. Med denne utviklingen av kunnskapsarbeidere fulgte det noen utfordringer for det etablerte og tradisjonelle synet på ledere og arbeidere. På den ene siden skapte denne utviklingen både frihet, autonomi og muligheter for kunnskapsarbeideren, og ga rom for både nytenkning og nyskaping. På den andre siden møtte ledelsen på en del utfordringer fordi kunnskapsarbeideren ble vanskeligere å styre og kontrollere.

Arbeidslivet både før og etter Drucker's innspill var til en stor grad preget av det som kalles *taylorismen*. Selve begrepet stammer fra den amerikanske ingeniøren Frederick Winslow Taylor og hans syn på kunnskapsledelse. I følge Taylor så skulle kunnskap være forbeholdt ledelsen og planavdelingen, og han hadde stor tro på sentralisering. I følge Taylor skulle lederne bestemme, og arbeiderne utføre det som var bestemt, under kontroll av formenn (Irgens & Wennes 2011). Taylorismen som tanke sett har preget industri og arbeidsliv både før og etter begrepet taylorisme ble innført, og et vel anvendt eksempel på denne tenkningen og praksisen finner vi i Henry Fords masseproduksjon av biler på begynnelsen av 1900-tallet. Her gjaldt det å standardisere så mye som mulig, og kunnskapen lå nedfelt i teknologien, som for øvrig var eid av ledelsen. Arbeiderne sto ved samlebånd og utførte sine oppgaver, strengt instruert og kontrollert av formenn (Irgens & Wennes 2011).

Organisasjonshistorisk representerer fordismen og taylorismen typiske holdninger og idealer for sin tid som hierarkisk arbeidsfordeling nedover, rapportering oppover, kontroll, forutsigbarhet og nøytralitet.

Først på slutten av 1950-tallet begynte interessen for kunnskap i organisasjoner å bre om seg. Ressursteoretikeren Edith Penrose lanserte sin teori om at kunnskapen kan være i to former, den person-uavhengige kodifiserte kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen, som er et direkte resultat av kunnskapsoverføring mellom ansatte. Denne kunnskapen er sosial og organisatorisk og skapes gjennom praksis, samarbeid og problemløsning. I motsetning til den objektive kunnskapen har denne en taus dimensjon som gjør det tilnærmet umulig for konkurrenter å imitere eller kopiere (Irgens & Wennes 2011).

Men det var først på 1980-tallet at fokuset på de menneskelige ressursene i organisasjoner, eller *human resources* (HR) for alvor ble introdusert, og akademiske perspektiver innenfor HR som fag ble presentert (Kuvaas & Dysvik 2012). Det er flere årsaker til dette. En av årsakene er at det kom som en motreaksjon mot tidligere organisasjonsteorier, at det moderne arbeidslivet ikke passet med det tayloristiske menneskesyn og kunnskapssyn. Man begynte å nå å se verdien i de menneskelige ressursene hos de ansatte, og personalet ble ikke lenger betraktet som bare ”pairs of hands”, som Henry Ford beskrev de ansatte (Newell et al. 2009:125).

Lederrollen og måten man behandlet medarbeiderne på endret seg, og ledernes menneskesyn endret seg i takt med dette. McGregors teori X og Y illustrerer denne utviklingen. Teori X representerer det tradisjonelle menneskesynet ledere hadde på sine ansatte, hvor antakelsen var at gjennomsnittsmennesket hadde en iboende motvilje mot å arbeide, og ville om mulig unngå det. Derfor var det nødvendig å tvinge, styre, kontrollere, instruere og true ansatte med straff for at de skulle yte en innsats for organisasjonen. Dessuten foretrakk gjennomsnittsmennesket å bli ledet, ha lite ansvar, føle trygghet og hadde lave ambisjoner (Busch, Vanebo & Dehlin 2010). Denne bruken av ytre styring og kontroll representerer et menneskesyn og en ledelseskultur som ikke var tilpasset det moderne samfunnet. Derfor satte McGregor opp teori Y som motsvar til teori X. Teori Y representerer et mye mer positivt menneskesyn, som sier at mennesker ønsker ansvar og ser på arbeid som en like naturlig del av livet som lek og hvile. Ansatte ønsker selv-organisering og kontroll, og kreativitet og problemløsning er ikke kun forbeholdt et begrenset antall mennesker (Busch et al. 2010).

McGregors teori X og Y har likhetstrekk med to hovedretninger innenfor HR. Teori X kan assosieres med *kontrollorientert* HR som innebærer at menneskelige ressurser må håndteres på en økonomisk rasjonell måte, og er kvantitativt, kalkulerende og businessorientert. Effektivitet oppnås gjennom kontroll- og incentivsystemer fordi medarbeiderne i utgangspunktet er umotiverte og late, eller opportuniste som kun er opptatt av å følge sin egeninteresse (Kuvaas & Dysvik 2012). Teori Y har likhetstrekk med *forpliktelsesbasert* HR der tanken er at effektiv HR skaper en forpliktelse hos medarbeidere og ledere som gjør at organisatorisk atferd kan være selvregulert og basert på tillit og fleksibilitet. Forpliktelsesbasert HR blir ansett som beste-praksis fordi denne retningen gir en grunntanke om at medarbeiderne vil jobbe i tråd med organisasjonens mål, ta ansvar, være lojale og samarbeide godt (Kuvaas & Dysvik 2012:24).

Det nye fagfeltet bragte med seg nye modeller og begreper som appellerte til ledere fordi de viste seg å ha høy pedagogisk verdi og å være anvendbare i praksis. Det utbredte seg en interesse for kunnskap i organisasjoner, og på begynnelsen av 90-tallet var *knowledge management* (kunnskapsledelse) et hett tema (von Krogh et al. 2000). Kunnskap ble i stadig større grad ansett å være organisasjonens sterkeste valuta derfor rettet fokuset seg mot hvorvidt denne kunne identifiseres, utvikles, lagres, ledes og deles for å sikre konkurransemessige fortrinn (Irgens & Wennes 2011).

2.2.1 Kjennetegn ved kunnskapsintensive organisasjoner

Fra Ford og Taylor sin tid var industribedrifter de ledende i økonomien, som stål- og bilindustrien. Som nevnt ovenfor har det skjedd et skifte siden den tid, og i dagens arbeidsliv blir kunnskap sett på som nøkkelen til suksess. Dette kan vi se ved flere sider av samfunnet, som eksempelvis ved at flere og flere velger å ta høyere utdanning. I dagens kunnskapsbaserte postindustrielle økonomi går konkurransen ut på å skape, anvende og dele kunnskap. Det som kjennetegner arbeid og organisasjoner som kunnskapsintensive er deres evne til å løse intellektuelle og analytiske oppgaver, og at det derfor kreves arbeidere med omfattende teoretisk utdanning og erfaring for å håndtere disse oppgavene (Alvesson 2004). ”By analogy, labelling a firm as knowledge-intensive implies that knowledge has more importance than other inputs” (Starbuck 1992:715). Kunnskap står altså i høysetet hos

kunnskapsintensive bedrifter og er virksomhetens ledende ressurs. Starbuck (1992) presiserer at det er et skille mellom kunnskapsintensive og informasjonsintensive bedrifter, og han vektlegger betydningen av esoterisk kunnskap. En bedrift kan ikke kalles kunnskapsintensiv hvis den baserer seg på allment delt kunnskap, bare hvis eksepsjonell verdifull ekspertise dominerer, og denne ekspertisen må eies av mennesker med høy formell utdanning. Likevel hevder Starbuck, kan det være slik at en ekspert ikke er en profesjonell og at kunnskapsintensive bedrifter ikke er profesjonelle. Dette begrunner han med at enkelte yrker eller arbeidsområder ikke passer inn i de kriteriene som vanligvis kreves for å kalle seg profesjonell i sitt yrke eller fagområde. Likevel innehar disse personene og bedriftene høy ekspertise innenfor sitt fagområde, og kan derfor kalles kunnskapsintensive.

Immaterielle sofistikerte kunnskapstjenester vs. konkrete kunnskapsbaserte produkter.

Alvesson beskriver selv, på en enkel og sammenfattet måte, at kunnskapsintensive bedrifter kan defineres som ”organizations that offer to the market the use of fairly sophisticated knowledge or knowledge-based products” (Alvesson 2004:17). Videre skiller Alvesson (2004) mellom to typer kunnskapsintensive bedrifter; selskaper som yter profesjonell service og R&D-selskaper (Research & Development). Hovedforskjellen mellom disse ifølge Alvesson, er at førstnevnte tilbyr immaterielle sofistikerte kunnskapstjenester og ofte har en direkte kontakt med markedet eller kundene sine. Eksempler på slike selskaper kan være advokatfirmaer, reklamebyråer og konsulentselskaper. R&D-selskaper derimot produserer mer konkrete kunnskapsbaserte produkter, og grensesnittet mellom selskapet og markedet er smalere da kontakten mellom disse som regel går gjennom markedsføringsavdelinger. Eksempler på slike selskaper kan være høyteknologiske selskaper som utvikler kunnskap innenfor ingeniørfaget, eller farmasøytiske selskap (Alvesson 2004). Selv om Alvesson presiserer dette skillet så er likevel ikke grensen mellom disse typene kunnskapsintensive bedrifter alltid like klar.

Variierende grad av kunnskapsintensitet - graden av standardisering

Kunnskapsorganisasjoner har også variierende grad av kunnskapsintensitet. Et eksempel på en virksomhet som er lite avhengig av et høyt kunnskapsnivå og som dermed har lav grad av kunnskapsintensitet er hamburgerrestauranter og andre virksomheter hvor arbeidsutførelsen er rutinepreget og prosedyrebasert, men likevel ikke mulig å erstattes av roboter eller annen

teknologi. Meierier og bryggerier derimot, er nesten mennesketomme virksomheter hvor produksjonen nesten er helautomatisert (Irgens 2011). Det er altså graden av standardisering av produksjonen kombinert med kravet til kunnskap som er avgjørende hvorvidt en virksomhet kan kalles for kunnskapsorganisasjon.

Avdelinger med svært forskjellig grad av kunnskapsintensitet.

Som regel vil forskningsinstitusjoner og program- og produktutviklere være ansett som svært kunnskapsintensive organisasjoner, men dette kan enkelte ganger være problematisk fordi organisasjonen kan ha avdelinger med svært forskjellig grad av kunnskapsintensitet (Irgens 2011). Man kan innvende at all form for menneskelig arbeid i bunn og grunn er kunnskapsarbeid, og at alle organisasjoner er kunnskapsorganisasjoner (Brown & Duguid 1998 gjengitt i Irgens 2011). Hva som kjennetegner en kunnskapsintensiv organisasjon er da altså deres grad av kunnskapsintensivitet, at kunnskapen i liten grad er nedfelt i organisasjonen men i større grad hos de ansatte, som gjennom sin jobbutførelse ”setter sitt fingeravtrykk” og etterlater et personlig preg i sitt arbeid.

Organisasjonen jeg anvender som case i denne oppgaven vil jeg betrakte som en R&D-virksomhet med høy grad av kunnskapsintensitet. Organisasjonen tilhører offentlig sektor, og forskning og utvikling innenfor deres fagfelt er virksomhetens hovedoppgave gitt av staten. Alle ansatte har formell teoretisk utdanning og en stor del av staben er forskere.

2.2.2 Kunnskapsarbeidere

Kunnskapsintensive bedrifter er avhengige av sine kunnskapsarbeidere for å kunne utøve sine oppgaver og for å i det hele tatt eksistere. De er avhengig av å både tiltrekke seg og å beholde slike arbeidere fordi arbeidsstyrken på sett og vis eier produksjonsmidlene. Det er deres ekspertise og vilje til å skape og dele kunnskap som er det avgjørende element for organisasjonens langsiktige konkurransefortrinn (Newell et al. 2009). Det er tydelig at det i dagens virkelighet er de ansatte og deres kompetanse som er en høyst viktig ressurs i verdiskapningen i bedrifter, ofte langt viktigere enn det kapitalkrevende produksjonsutstyret (Løwendahl & Revang 1999). La oss se nærmere på hva som definerer en kunnskapsarbeider.

Utdannelse

Som regel blir kunnskapsarbeidere definert som personer med høy teoretisk formell utdanning, og oftest har de også det. Men dette behøver ikke alltid å være tilfelle for å passe inn i kategorien kunnskapsarbeider. Ekspertisen og de helt spesielle kvalifikasjonene som en kunnskapsarbeider besitter behøver nødvendigvis ikke være ervervet gjennom formell utdanning, men kan være tilegnet gjennom erfaring og arbeid gjennom et spesielt fagfelt, som eksempelvis informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT). En ekspert i programvare trenger nødvendigvis ikke å ha en grad i informatikk, og som regel er disse egenskapene og evnene selvlært og utviklet gjennom intuitiv interesse i fagfeltet (Newell et al. 2009).

Grad av autonomi

Kunnskapsarbeidere har også høy grad av autonomi i arbeidet sitt. De planlegger, organiserer og koordinerer arbeidet sitt selv, og ledelsen har ansvar for å fasilitere og tilrettelegge for kunnskapsarbeid i stedet for å lede og delegere arbeidsoppgaver, som ofte er i tilfelle i andre arbeidslivssettinger. Disse arbeiderne innehar selskapets produksjonsmidler, altså kunnskapen, og det er derfor mer hensiktsmessig at de organiserer sine arbeidsoppgaver og sin arbeidsdag selv (Newell et al. 2009). At kunnskapsarbeideren har høy grad av autonomi er også viktig, spesielt når det gjelder problemløsning. Ledere har gjerne mer generell erfaring og oversikt, men når det kommer til å løse komplekse, ofte unike, problemer eller utfordringer så er det kunnskapsarbeideren (eller et team av kunnskapsarbeidere) som har størst innsikt i problemområdet. Ved å bruke sitt profesjonelle skjønn og ekspertise i de spesifikke situasjonene er de bedre rustet til å løse problemene og vite hva som kan og bør gjøres (Alvesson 2004).

Den enkelte medarbeideres kompetanse og relasjoner synes å bli stadig viktigere for bedrifters verdiskapning (Løwendahl & Revang 1999). Jo mer avhengig bedriften er av sine kunnskapsarbeidere, jo viktigere er det å ta vare på slike nøkkelmedarbeidere og sørge for at de fortsatt ønsker å benytte sin kompetanse og sine relasjoner til det beste for bedriften. Den tradisjonelle måten å lønne arbeidstakere har endret seg. Nå selger ofte kunnskapsarbeidere sine tjenester eller løsninger for en avtalt pris (uavhengig av antall timer) med mulighet for å redusere prisen dersom organisasjonen kan tilby gode støttesystemer eller egenutviklingsprosjekter og lignende (Løwendahl & Revang 1999). Det investeres også bredt

i informasjonsteknologi som skal understøtte produktivitetsutviklingen og kvaliteten på leveransene. Disse eksemplene er elementer organisasjoner benytter i kampen om de beste medarbeiderne, da gode teknologiske støttesystemer, de beste sosiale ytelser og læringsmiljøer er viktige komponenter for å både beholde og å tiltrekke seg kunnskapsarbeidere.

2.2.3 Hierarki vs. adhoc-krati

At organisasjonen er organisert adhoc-kratisk er så å si avgjørende for å kunne tilrettelegge for autonome arbeidsforhold. Organisasjonsstrukturen i kunnskapsorganisasjoner i dag tenderer mot en flatere og mindre byråkratisk struktur. Newell et al. (2009) viser til Henry Mintzberg som har identifisert fem arketyperiske strukturelle former som karakteriserer hvordan virksomheter organiseres. I kunnskapsintensive organisasjoner, hvor kreativitet og innovasjon ofte er en bevisst strategi, hevder han at adhoc-kratisk struktur er den mest passende organisatoriske formen. Adhoc-krati er nesten det totalt motsatte av det vi forbinder med tradisjonelt byråkrati, og her blir dynamiske strukturer foretrukket, kontra hierarkiske. Selv-dannede prosjektteam, selvledelse, desentraliserte beslutninger og minimalt med regler og prosedyrer er andre kjennetegn ved adhoc-kratisk struktur. Nedenfor skisseres dette skillet mellom byråkrati og adhoc-krati (Newell et al. 2009:36):

Tabell 3: Sammenligning av byråkrati og adhoc-krati.

Byråkrati	Adhoc-krati
Flere nivåer med hierarki	Minimalt med hierarki
Arbeidsprosesser organisert rundt funksjonsgrupper	Arbeidsprosesser er selvorganiserte i team
Mange formelle regler og retningslinjer	Få regler og retningslinjer
Direkte kontroll preget av tilsyn	Normativ kontroll karakterisert av selvledelse
Sentralisert beslutningstaking	Desentralisert beslutningstaking
Koordinering oppnås gjennom eksplisitte regler og prosedyrer	Koordinering gjennom gjensidig tilpasning
Mekanisk struktur	Organisk struktur

Over tid vil ofte kunnskapsintensive bedrifter vokse seg større, og dette leder ofte til økt formalisering og flere nivåer med hierarki. Adhoc-krati som organisasjonsform er egentlig bare typisk for nyetablerte kunnskapsorganisasjoner, hevder Mintzberg. Faktisk hevder han at kunnskapsintensive bedrifter over tid vil utvikle seg til å bli profesjonelle byråkratier (Newell et al. 2009). Å ha vekst som strategi for utvikling er ikke alltid like fornuftig da dette kan

virke mot sin hensikt. Mer byråkratisering og flere hierarkiske nivåer vil kunne stå som barrierer mot innovasjon og kreativitet, som jo er kunnskapsorganisasjoners overordnede basis for å konkurrere i markedet. En løsning på dette vil kunne være å ”spinne ut” mindre forretningsenheter når virksomheten når en viss størrelse. Disse mindre firmaene vil ha en bevisst strategi om å unngå organisatorisk vekst og bevare sin adhoc-kreative organisasjonsform slik at kreativitet og innovasjon fortsatt står i høyetet.

2.3 Arenaer og prosesser for kunnskapsdeling

”Kunnskapsdeling mellom ansatte i en organisasjon er helt avgjørende for innovasjon og organisatorisk suksess” (von Krogh et al. 2000 gjengitt i Filstad 2010:111). At kunnskapsarbeiderne i kunnskapsorganisasjoner deler sin kunnskap er altså avgjørende for at en virksomhet opplever suksess og utvikler seg. Kunnskapsdeling handler om å utnytte den kunnskapen som er i organisasjonen, men det handler også om at de ansatte gjør hverandre gode ved å dele sin kunnskap og får mulighet til å reflektere og videreutvikle kunnskapen (Filstad 2010). Gjennom kunnskapsdeling får de ansatte også ivaretatt behovet for egen kunnskapsutvikling, ved å stadig oppdatere seg på andres erfaringer og kunnskap. For at den tause dimensjonen av kunnskap kan deles er det en forutsetning at medarbeiderne er i direkte relasjon til hverandre, og dette kan gi grobunn for positive sosiale relasjoner og samtidig etablere en felles forståelse for hvilken kunnskap som er viktig i organisasjonen (Filstad 2010:111). Kunnskapsdeling kan altså være avgjørende for en organisasjons konkurransefortrinn, men også for hvor attraktiv virksomheten fremstår som arbeidsplass.

Men kunnskapsdeling kan også være en krevende og usikker prosess. Den kan utløse erkjennelse av at det er interessekonflikter som må tas tak i, eller motvilje til å dele kunnskap blant de ansatte. Derfor er det viktig å være klar hvilke forhold som kan skape hindringer for deling av kunnskap, og etablere en forståelse for hva som gjør at organisasjonsmedlemmer ikke er villig til å dele kunnskap. I følge Filstad (2010) er det viktig å vurdere kunnskapsdeling ved å se på (1) det som kjennetegner selve kunnskapen, hvor mye som er uttalt og hvor mye som hopper seg opp fordi den ikke er uttalt og synlig, (2) ledelsen og hvordan de koordinerer fremgangsmåter og i hvilken grad de tilrettelegger for kunnskapsdeling, inklusive belønninger og incentiver, (3) egenskaper ved omgivelsene og

mellommenneskelige relasjoner og (4) egenskaper ved individet, som forholdet til arbeidsplassen og den enkeltes holdninger og motiver (Filstad 2010:111-112).

Det er altså ikke bare selve kunnskapen som er viktig for å forstå kunnskapsdeling, men det er også ledelsen, omgivelsene, mellommenneskelige relasjoner og individets holdninger til og ønske og behov for å dele kunnskap.

2.3.1 Betydningen av omsorg og tillit for kunnskapsdeling

De sosiale relasjonene vi har til andre mennesker påvirker vår deltakelse i ulike sosiale fellesskap, og vår læring og kunnskapsutvikling avhenger av det sosiale systemet vi er en del av, de mennesker vi er i relasjon til og hvilke forventninger vi blir møtt med. Empiriske undersøkelser gjort mellom selskaper som samarbeider om kunnskapsdeling og utvikling viser at ”det er sterke indikasjoner på at et klima som bygger på tillit, omsorg og personlige nettverk mellom de ansatte, er en av de viktigste betingelsene når det gjelder å spre teknisk og administrativ kunnskap på en effektiv måte” (von Krogh et al. 2001:45).

Organisasjonsmedlemmer som skal dele og utveksle personlig kunnskap, må kunne stole på hverandre og være åpne for hverandres ideer. En organisasjonskultur som preges av gjensidig tillit og gode relasjoner gjør det lettere å diskutere eventuelle bekymringer og kan effektivt redusere tendenser til mistillit, frykt og misnøye (von Krogh et al. 2001). *Hjelpende atferd* er en viktig form for omsorg i organisasjoner og et ledd i en kunnskapsdelende prosess. Dette innebærer at organisasjonsmedlemmer som innehar en ekspertise viser omsorg ved å påta seg ansvar ved å dele sin kunnskap med andre medlemmer som ikke eier denne kunnskapen. Disse personene kaller von Krogh et al. (2001:70) *omsorgseksperter*, og jo mer ekspertise du besitter jo større ansvar har du for å hjelpe andre. Dette er grunnleggende viktig i et mikrosamfunn der det er forskjell på kunnskapsnivået blant de ansatte, som eksempelvis nyansatte vs. de som har lang erfaring i faget. *Hjelpende atferd* er noe alle i en kunnskapsorganisasjon bør eie for å kunne aktivt bidra med kunnskapsdeling og utvikling. Et arbeidssted som er preget av lite omsorg og tillit er gjerne preget av en konkurransekultur og hvor medlemmene er mer opptatt av å gripe individuell kunnskap heller enn å dele den. De opplever at deres fremtid i organisasjonen avhenger av egen ekspertise, derfor utvikler de egne kunnskapshegemonier og gjør alt de kan for å beskytte dem (von Krogh et al. 2001). Motivasjon for å gjøre egen taus kunnskap eksplisitt og dele kunnskap er kun når man ser at

man selv kan ha noe igjen for det. Det handler om å *utveksle* kunnskap og ikke *utvikle*. Dette vil gjøre det nærmest umulig å utveksle taus kunnskap. Et arbeidssted som er preget av høy grad av omsorg og tillit derimot har et arbeidsmiljø som er lite preget av konkurranse og medlemmene er genuint opptatt av hverandres fremgang, kan stole på hverandre og aktivt hjelper hverandre. Organisasjoner med høy grad av omsorg tillater følelsesuttrykk, klarer logikk og tanker som ikke følger reglene til punkt og prikke. Derfor vil den enkelte kunne bidra med sin tause kunnskap samtidig som man utvikler den (von Krogh et al. 2001).

Ifølge Newell et al. (2009:95-96) kan man skille mellom tre typer tillit:

1. *Vennskapelig tillit*. Denne formen for tillit er basert på velvilje og personlig vennskap. Utgangspunktet er et moralsk fundament hvor man forventer at andre vil oppføre seg på en måte som ikke skader andre medlemmer, og at man er åpne og ærlige med hverandre. Denne typen tillit er prosessbasert og utvikler seg over tid ettersom personene blir kjent med hverandre.
2. *Kompetansetillit*. Dette innebærer tillit til at andre personer har kompetanse til å utøve viktige oppgaver. Kompetansetillit baserer seg på en positiv holdning til og respekt for de egenskaper personen har, og hviler på tillit til personers kompetanse uten at de trenger å ha direkte kontakt. Tilliten kan eksempelvis baseres på ryktet til institusjonen personen jobber hos. Denne typen tillit er relativt skjør og brytes fort ned dersom personen som har blitt vist tillit ikke viser forventet kompetanse.
3. *Forpliktelsestillit*. Dette er tillit mellom partene basert på en kontraktmessig avtale. Tillit institusjonaliseres gjennom en felles fordel, og medlemmene har tillit til at andre handler i henhold til det som er kontraktsfestet. Det forventes at den man har tillit til demonstrerer sin forpliktelse ved å gjøre det som er nødvendig for å fullføre felles arbeid.

Mentorvirksomhet

Etablerte mentorordninger i organisasjoner kan være effektive ordninger hva gjelder kunnskapsdeling, overføring og utvikling (von Krogh et al. 2001). En mentorordning kan bidra til at personer får utvikle seg gradvis i stedet for å bli kastet ut på dypt vann. En mentor kan eksempelvis jobbe med det som kalles omstillingskompetanse, som oppstår når ansatte får nye og ukjente arbeidsoppgaver og arbeider under stress og usikkerhet. Dersom man da kan veiledes av en mentor som har erfaring innenfor det aktuelle området kan den mindre

erfarne gjennomgå en læringsprosess hvor både den tause og eksplisitte kunnskapen utvikles og tilegnes og personen vil evne å utføre sine arbeidsoppgaver selvstendig. En slik ordning fordrer at mentoren viser høy grad av omsorg og tillit, har en hjelpende atferd og være i stand til å se saker fra andres perspektiv og være modig nok til å kunne gi konstruktiv og nyttig kritikk (von Krogh et al. 2001).

2.3.2 "Ba" – en kunnskapshjelpende kontekst

Ifølge det sosialkonstruktivistiske perspektivet er kunnskap avhengig av kontekst for å kunne utvikles og for at individer skal kunne tolke mening i informasjonen rundt seg er sosiale, kulturelle og historiske kontekster er viktig (Nonaka et al. 2000). "Ba" blir definert som en slik kontekst, en felles plass som gir grunnlag for kunnskapsproduksjon. Denne kunnskapshjelpende konteksten ble først presentert av den japanske filosofen Kitaro Nishida, og senere videreutviklet av kjemiingeniøren Hiroshi Shimizu (Nonaka et al. 2000). "Ba" kan være vanskelig å oversette direkte, men romslig oversatt betyr det *sted* på japansk. Flere filosofer har gjennom tidene diskutert betydningen av sted, eller kontekst i menneskers kognisjon og handling. Plato kalte dette for chora, Aristoteles benyttet topos og Heidegger Ort (Nonaka & Toyama 2007). "Ba" defineres videre som en felles kontekst og et skapende miljø hvor kunnskap deles, skapes og brukes. Som nevnt over kan "ba" være vanskelig å oversette direkte, da det japanske ordet betyr mer enn kun et fysisk sted. "Ba" inkluderer samtidig tid og rom, og blir et konsept som forener eksempelvis et fysisk sted som en kontorplass, virtuelle rom, som kan være e-post og mentale rom som delte idealer (Nonaka et al. 2000).

Det sentrale begrepet når det gjelder "ba" er interaksjon, eller samspillet mellom mennesker. "Ba" er et slags nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltakerne viser hverandre (von Krogh, Ichijo & Nonaka 2001). Kunnskap skapes gjennom interaksjon mellom individer, det er dynamisk prosess som foregår mellom individene og deres miljø, og ikke hos individet alene. "Ba" er nettopp denne konteksten som individene interagerer i, og det finnes ingen mulighet til å være tilskuer i denne konteksten. For å være deltager i "ba" er man forpliktet til handling og samhandling (Nonaka et al. 2000). "Ba" er en felles kontekst som er i stadig bevegelse fordi både konteksten og deltagerne er i konstant

endring (Nonaka & Toyama 2007). Nær fysisk samhandling er viktig, spesielt når det gjelder kunnskapsoverføringsprosessene sosialisering og eksternalisering. Det som skiller kunnskapshjelpende kontekst fra vanlig interaksjon er at den gir en sosial kontekst som bidrar til å fremme individuelle handlinger og/eller kollektiv utvikling av kunnskap. Evnen til å kunne utvikle kunnskap ligger ikke bare innebygd i en person, men i interaksjonen personen har med andre og med omgivelsene. Den individuelle kunnskapen som et bestemt individ besitter kan deles, deles igjen og forsterkes når han eller hun inngår som en del av denne konteksten (von Krogh et al. 2001). "Ba" finnes i mange forskjellige nivåer som alle er koblet til en større form for "ba" som kalles "basho" (Nonaka & Konno 1998). "Ba" for et individ kan være et team, og "ba" for et team kan være organisasjonen, og til sist kan "ba" for organisasjonen være markedet. Alle disse nivåene eller leddene samlet utgjør "basho".

Praksisfellesskap

Når det gjelder arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring anser jeg det som relevant å trekke frem Etienne Wengers begrep om praksisfellesskap. "Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis" (Wenger, McDermott & Snyder 2002:4). Selv om Wenger ikke opererer med klare kriterier eller definisjoner på hva som betegner praksisfellesskap, kjennetegnes de ved at deltagerne deler en interesse for et praksisfelt. De er uformelle grupper som har utviklet seg som et resultat av følt tilhørighet, det å skape felles mening, felles tolkninger og felles forståelse av forhandling mellom medlemmene, samt refleksjon innenfor felles praksis (Filstad 2010).

Vi er alle deltagere i flere typer praksisfellesskap på et eller annet nivå, enten det er hjemme, på jobben, på skolen eller i forbindelse med en hobby. Praksisfellesskap finnes overalt og er en integrert del av livene våre, men fordi de er så uformelle og gjennomgripende blir de ofte ikke uttrykt i eksplisitt form, og er dermed ikke noe de fleste av oss er bevisst (Wenger 1998). Praksisfellesskap kan spille en avgjørende rolle for kunnskapsdeling fordi deltakerne har en felles referanseramme og ikke behøver å bruke tid på å gjøre kunnskap og erfaring eksplisitt for hverandre. Eksempler på slike praksisfellesskap kan være ansatte på en avdeling, kunnskapsarbeidere innenfor et visst fagfelt eller et prosjektteam. Disse personene søker seg til hverandre fordi de har en felles kompetanse og identifiserer seg med hverandre.

Ofte vil medarbeiderne være deltagere av flere praksisfellesskap i en organisasjon. De behøver nødvendigvis ikke å jobbe sammen hver dag, men de opplever en verdi i å komme sammen for å dele informasjon, innsikt og råd med hverandre gjennom diskusjon og felles interaksjon (Wenger et al. 2002). Denne uformelle siden ved praksisfellesskapene betyr at de er selvstyrte og at medlemstallet kan variere. Dette er i kontrast til for eksempel prosjektgrupper, som er formelt organisert og som bare eksisterer så lenge prosjektet varer (Wenger 1998).

Et viktig prinsipp er at organisasjoner må kultivere og ikke kontrollere praksisfellesskap. Å kultivere praksisfellesskap aktivt og systematisk vil gagne både virksomheten, medlemmene og selve praksisfellesskapene hevder Wenger et al. (2002). For at praksisfellesskapene skal kunne oppnå sitt fulle potensial er det viktig at virksomheten tilrettelegger og skaper rom for disse ved at de gjør ressurser tilgjengelige, som eksempelvis møterom, og sørger for at eventuelle hindre elimineres. Selv om praksisfellesskap utvikles naturlig, kan altså en passende mengde design og struktur være positivt for utviklingen. Dersom virksomheten skaper kontekster for praksisfellesskapene og integrerer dem som en del av organisasjonen, vil de samtidig gi dem en stemme og legitimitet som kan stimulere til videre vekst og at flere medlemmer søker seg til fellesskapene. Dersom virksomheten ikke kultiverer praksisfellesskap kan en konsekvens være at de dannes på grunnlag av kun sosiale relasjoner eller av virksomhetens organisasjonsstruktur, og ikke på kryss av organisasjonen som helhet, og vil hindre praksisfellesskapet i oppnå sitt fulle potensial (Wenger et al. 2002).

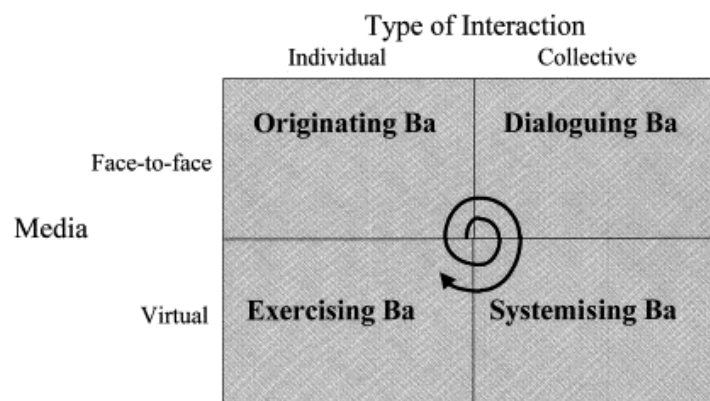
”Ba” vs. praksisfellesskap

Konseptet ”ba” har flere likhetstrekk med det vi kjenner som praksisfellesskap, men det er viktige forskjeller mellom konseptet praksisfellesskap og en kunnskapshjelpende kontekst/”ba”. Et praksisfellesskap er et sted hvor medlemmene lærer kunnskap som er utviklet der, mens en kunnskapshjelpende kontekst hjelper til med å skape ny kunnskap. Grensene som omgir et praksisfellesskap er tegnet opp av de oppgavene og den kulturen og historien som kjennetegner fellesskapet, mens en kunnskapshjelpende kontekst blir avgjort av deltakerne og kan enkelt forandres (von Krogh et al. 2001). I tillegg er medlemsmassen i et praksisfellesskap rimelig stabil og det tar gjerne tid før nye medlemmer blir fullverdige og engasjerte deltakere. I en kunnskapshjelpende kontekst varierer antallet

organisasjonsmedlemmer som samhandler, og deltakere kommer og går. Det er denne her-og-nå kvaliteten som kan sette fart i virkelige nyskapninger (von Krogh et al. 2001).

2.3.3 Fire typer interaksjon

En kunnskapshjelpende kontekst kan betraktes som et felles kunnskapsrom, et møtested som oppmuntrer og gir næring til deltakelse på flere forskjellige nivåer. Et slikt rom skapes gjennom interaksjon, som er selve kjernen i "ba", og kan like gjerne skje på et avdelingsmøte eller mens man tenker høyt på et seminar, via internett eller når to kunnskapsarbeidere tar seg en prat over en øl etter jobb. For å bedre kunne tilrettelegge for å skape den riktige konteksten deler von Krogh (et al. 2001) slike kunnskapshjelpende kontekster inn i fire forskjellige typer samhandling; sosialisering, dialog, kodifisering og internalisering. Disse deles igjen inn i to dimensjoner; personlig kontakt eller virtuell interaksjon, og om det foregår på et individuelt eller kollektivt nivå. Nedenfor er de fire typene "ba" illustrert (Nonaka et al. 2000:16):



Figur 2: Fire typer "ba".

Kunnskapsspiralen som er illustrert i figuren viser hvor tett kobling det er mellom interaksjonene. Den kunnskapen som er utviklet gjennom personlig kontakt kan konseptualiseres gjennom kollektive samtaler, for så å bli omdannet til eksplisitte dokumenter for deretter å internaliseres som taus kunnskap. Prosessen går stadig videre, og den nye kunnskapen som utvikles tar hele tiden nye former (von Krogh et al. 2001). La oss se nærmere på de fire typene "ba".

Med den kunnskapshjelpende konteksten *sosialisering*, tenker vi på hvordan enkeltpersoner deler sine følelser og erfaringer. Når det gjelder å overføre den tause kunnskapen er det å stå ansikt til ansikt med et annet individ den eneste måten man kan fange opp hele rekkevidden av sansefølelser og emosjonelle reaksjoner på (von Krogh et al. 2001). Ord dekker ikke hele omfanget av menneskers måte å kommunisere på, vi gestikulerer, bruker humor og har andre uttrykksmåter som ikke fanges opp dersom vi ikke møtes på samme tid og sted.

Med *dialog* gjøres det mulig for en gruppe mennesker å dele de mentale modellene og ferdighetene som tilhører enkeltindividet. Ved å diskutere andres mentale modeller analyseres samtidig ens egne, og omdannelsen av taus til eksplisitt kunnskap forsterkes gjennom samtale og å snakke et felles språk (von Krogh et al. 2001). For at kunnskap skal kunne utvikles er det grunnleggende viktig at samtalepartnerne er likeverdige ved at sammensetningen av personer har en riktig blanding av spesifikke kunnskaper og ferdigheter.

Kodifisering er både kollektiv og virtuell. Eksplisitt kunnskap kan deles og formidles til et stort antall mennesker gjennom skriftlige dokument, så denne typen interaksjon omfatter hovedsakelig kombinasjonen av presentasjonen av eksisterende eksplisitt kunnskap (von Krogh et al. 2001). Bruk av informasjonsteknologi er mest utbredt og den mest effektive formen anvendt her.

Internalisering er den siste typen ”ba”, og denne er individuell og virtuell. Denne typen ”ba” handler om at individer internaliserer kunnskap som har blitt kommunisert gjennom hele organisasjonen eller relevante grupper via e-post, manualer, video eller andre medier. Kunnskapen blir internalisert på en slik måte at medlemmene i en organisasjon deler visse verdier og vet om mange ting uten å måtte referere til dokumenter, de tilegner seg og utvikler evner og ferdigheter som ikke lenger er bevisste. Ny kunnskap begynner med enkeltpersoners tause ideer, for så til slutt å bli taus igjen (von Krogh et al. 2001).

Disse fire typene ”ba”, eller former for interaksjon, vil foregå på mange forskjellige nivåer av erfaringer og er med på å utgjøre den større kunnskapshjelpende konteksten. ”...according to our knowledge spiral, the knowledge generated through each kind of interaction is eventually shared and forms the knowledge base of an organization. In other words, it all adds up to something larger than the sum of individual efforts” (von Krogh et al. 2000:182). Den kunnskapen som genereres gjennom hver interaksjon og som deles, vil altså utgjøre

organisasjonens kunnskapsbasis. Dette er en stadig pågående prosess, som den oppadgående kunnskapsspiralen indikerer.

2.3.4 Barrierer for kunnskapsdeling i organisasjoner

Polanyi's kjente sitat om at vi kan mer enn vi klarer å uttrykke kan også snus om til uttrykket "vi kan mer enn vi vet" (Leonard 2007:60). Dette henger sammen med at mennesker ofte ikke kan forklare hvorfor de utfører oppgaver på den måten de gjør, og retter forklaringen mot sin intuisjon. Andre ganger kan man uttrykke klare grunner for hvorfor man tok en beslutning eller gjorde en handling, mens det er tydelig at det var underbevisstheten som motiverte for handlingen (Leonard 2007). Dette viser hvor vanskelig det kan være å overføre taus kunnskap til andre, når den som eier kunnskapen ikke selv er den bevisst. Dette kan refereres til det som kalles *sticky knowledge*, som innebærer at kunnskapen vanskelig lar seg separere fra kilden. Sticky kan oversettes til klebrig på norsk, men fordi jeg ikke synes den norske oversettelsen er god vil jeg fortsette å bruke det engelske uttrykket.

Det er andre grunner til at kunnskap kan være sticky. Noen former for kunnskap kan være veldig kontekstavhengige, og vanskelig lar seg overføre fra en kontekst til en annen. Men kunnskap kan også være kulturelt sticky. Forståelsen for operativ drift kan være forskjellig innenfor den samme organisasjonen både over landegrenser og kulturer, men ledere har ofte også en utfordring i å få de forskjellige avdelingene innenfor virksomheten til å forstå hverandres tankesett og funksjoner. Hver ansatt har en bestemt posisjon i bedriften, som det knytter seg arbeidsoppgaver, ansvar og myndighet til. Fordi folk flest er opptatt av "sitt eget" blir det gjerne slik at ingeniøren observerer bedriften gjennom "ingeniørbriller", markedsføreren gjennom "markedsføringsbriller" (Nordhaug 2004). Dette kan medføre fragmenterte og skjeve oppfatninger av bedriften. Derfor er det er nødvendig at medarbeidere innenfor ulike avdelinger deler kunnskap om sine funksjoner og leveranser slik at organisasjonen som helhet etablerer en adekvat felles kunnskapsbase og sammen kan produsere leveranser eller produkter med høy kvalitet (Leonard 2007).

Leonard (2007) påpeker også at gap i kunnskap mellom sender og mottaker kan motvirke kunnskapsdelingen. Når menneskehjernen mottar informasjon transformeres denne til

kunnskap når den kan bygge på noe vi allerede har i hukommelsen, og som da gir den nye informasjonen mening. Dette kaller Leonard (2007) for reseptorer, et slags bindeledd mellom eksisterende og ny kunnskap. Min vurdering er at i en situasjon mellom en ekspert og en novise, som i mesterlære, kan kunnskapsoverføringen møte på utfordringer dersom partene ikke har samme referansegrunnlag. Kommunikasjonen mellom sender og mottaker hindres ved at den lærende ikke forstår faglige uttrykk og språklig sjargong. Jeg anser derfor at mangel på reseptorer kan vanskeliggjøre kunnskapsoverføring.

Kunnskapsdeling på individnivå avhenger altså av medarbeidernes evne til å takle nye situasjoner, nye hendelser, ny informasjon og nye kontekster. Når individer står ovenfor slike endringer eller sansepåvirkninger forholder de seg til dette gjennom en dobbel prosess som kalles assimilasjon og akkomodasjon (von Krogh et al. 2001). I en assimilasjonsprosess vil individet reagere på nye endringer eller sansepåvirkninger ved å integrere disse nye erfaringene i sine allerede eksisterende erfaringer. Andre ganger vil individet oppleve at nye endringer eller sansepåvirkninger er ukjent, og at disse ikke passer inn i forhold til tidligere erfaringer. Dette betegner akkomodasjonsprosessen, og individet må prøve ut nye handlinger og tilpasse den nye situasjonen. Dersom akkomodasjonsprosessen blir for utfordrende eller virker uoverkommelig, vil det kunne oppstå mentale barrierer mot den nye kunnskapen. Men for å kunne akkomodere må folk også forandre seg selv, det er snakk om eksistensielle forandringer (von Krogh et al. 2001:37). Vår kunnskap, det vi vet og måten vi gjør ting på, er tett knyttet til vårt selvbilde og er en integrert del av vår personlighet. Noen mennesker vil se behovet for å tilpasse seg den nye kunnskapen selv om den fører til grunnleggende eksistensielle forandringer. For andre kan ny kunnskap representere en trussel mot individets selvoppfatning og akkomodasjonsprosessen kan føre til usikkerhet og at personen vender ryggen til den nye kunnskapen. Dette medfører utfordringer til kunnskapsdelings- og utviklingsprosessen.

Teknologi

I dagens moderne organisasjoner er informasjonsteknologi og informasjonssystemer uten tvil nyttig, for ikke å si uunnværlig i det daglige arbeidet. Likevel, når det gjelder kunnskapsdeling- og utvikling har disse systemene begrenset verdi. Kunnskap er mer enn informasjon, og selv avansert informasjonsteknologi og måleverktøy vil aldri kunne fange opp kunnskapens tause, kreative og spontane dimensjon. Menneskelig kunnskap og

ferdigheter henger tettere sammen med handling og relasjoner enn databaser, derfor er det vanskelig, om ikke umulig, å lagre kunnskap og overføre den elektronisk. Digitale verktøy kan nok fungere som støtte i virksomhetens kunnskapsutvikling- og deling, med de bør ikke spille en dominerende rolle og overskygge menneskelig relasjon og interaksjon.

Kartlegging av ansattes ferdigheter og kompetanse er et eksempel på et digitalt verktøy hos dagens organisasjoner. Nordhaug (2004) kaller dette for kartleggingsproblemet, fordi kartlegging av eksisterende kompetanse og avdekking av eventuelle behov slett ikke er noen enkel øvelse. Von Krogh et al. (2001) viser til et eksempel hvor kompetansekartlegging ble gjort i en stor organisasjon. Systemet tillot de ansatte stor frihet i å beskrive sin kompetanse og sine ferdigheter, hvorpå flere utnyttet muligheten til å markedsføre og selge selv. Systemansvarlig fant dette lite tilfredsstillende og endret systemet slik at det ble tydeligere samsvar mellom relevans og kategorisering. Resultatet ble at de ansatte ikke syntes systemet ga et dekkende bilde av deres kunnskap og kompetanse, og interessen for systemet avtok gradvis i hele organisasjonen. Slike måleverktøy krever i tillegg stadig oppdatering, da ansattes ferdigheter og kompetanse stadig utvikles. Faren er at man ender opp med å kartlegge nær sagt alt som fins av kompetanse blant de ansatte og at man ender opp med en omstendelig byråkratisk personaløvelse som krever mye tid og ressurser og gir lite avkastning (Nordhaug 2004). Til slutt kan man bli sittende igjen med et personaldatasystem som ikke oppdateres, samtidig som de ansatte tilegner seg ny kunnskap og kompetanse. I følge en studie utført av Lyles, Aadne og von Krogh (1998) er det sterke indikasjoner på at et klima som bygger på tillit, omsorg og personlige nettverk mellom de ansatte, er en av de viktigste betingelsene når det gjelder å dele teknisk og administrativ kunnskap på en effektiv måte (von Krogh et al. 2001:45). I perspektiv av kunnskapsdeling kan det altså synes at personaldatasystemer kan virke mot sin intensjon og heller utgjøre en barriere for kunnskapsdeling.

Arkitektur og organisasjonsstruktur

Den arkitektoniske utformingen samt organisasjonsstrukturen kan ha betydning for kunnskapsdeling og overføring mellom ansatte. Tanken om å erstatte kontorarealer med åpne landskap reflekterer tenkningen i kunnskapsintensive bedrifter. Det er kvaliteten på arbeidsmiljøet som er det viktige, det er mer avgjørende enn arealet på kontorene (von Krogh et al. 2001). Arkitektur som oppfordrer folk til å møtes, samhandle og kommunisere kan

bidra mer effektivt til personlig kontakt og uformelle møter blant ansatte og dermed også bedre tilrettelegge for at nettverk skapes og kunnskap deles. Den fysiske utformingen til virksomheten er med på å forsterke bedriftens arbeidsmiljø, og sterkt avgrensede lokaler som eksempelvis cellekontorer og få fellesarealer kan virke hindrende for kunnskapsutveksling og uformell sosialisering blant ansatte. Slike fysiske avgrensninger kan bli betraktet som ”fysiske manifestasjoner av mentale barrierer” (von Krogh et al. 2001:55).

Organisasjonsstrukturen, plassering av enheter og avdelinger har også betydning for kunnskapsdelingen. Avdelinger som har direkte nytte av hverandres arbeid bør plasseres i nærheten av hverandre slik at veien er kort for interaksjon blant medarbeiderne. Plasseringen av avdelingene bør også være fleksibel slik at alt kan endres dersom det er behov for det. I denne sammenheng er det aktuelt å trekke frem konfigurasjonsproblemet, som er en av de aller viktigste og vanskeligste når det gjelder styringsutfordringer innenfor organisasjonsutforming og organisasjonsdesign (Nordhaug 2004). Ansatte i organisasjoner plasseres i klart atskilte avdelinger, men hver ansatt har gjerne en portefølje av kunnskap og kompetanse. Dette innebærer at ansatte ofte kan bidra innenfor flere organisatoriske enheter, derfor bør plasseringen av avdelinger vurderes nøye slik at ansatte kan flyte friere omkring i organisasjonen og eventuelt utføre oppdrag på temporær basis i andre avdelinger enn den man primært tilhører.

2.4 Oppsummering av teoretisk ståsted

I teorikapittelet har jeg presentert ulike kunnskapssyn opp gjennom tidene, og ulike synspunkter på hvordan kunnskap kan forstås. Det er to hovedsyn som skiller seg ut, - det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap. Disse to perspektivene er ikke gjensidig utelukkende, men legger føringer og premisser på læring og hvordan kunnskap deles og overføres mellom mennesker (Newell et al. 2009). Taus kunnskap er et sentralt begrep når det gjelder å forstå hvordan kunnskap overføres. Den eksplisitte kunnskapen kan på en enklere måte deles og overføres mellom individer da denne kunnskapstypen er mer håndgripelig og kan gjøres eksplisitt. Den tause kunnskapen innehas av individene og er kunnskap utviklet og tilegnet gjennom erfaring og er i mindre grad håndgripelig. Jeg har

valgt å trekke frem Nonaka og Takeuchis SEKI-modell og teorien om mesterlære som modeller for overføring av kunnskap, og da spesielt med fokus på den tause dimensjonen. I min oppgave vil jeg hovedsakelig føre et prosessuelt syn på kunnskap.

Organisasjonsstrukturer har endret seg i tidens løp. Gjennom et historisk tilbakeblikk ser man at det var vanlig med en hierarkisk og relativt streng byråkratisk struktur i organisasjoner (Irgens & Wennes 2011). I vår moderne tid har begrepet kunnskapsorganisasjon blitt mer og mer vanlig og en ettertraktet merkelapp å eie for virksomheter. Graden av kunnskapsintensitet defineres etter standardiseringsnivå, og kunnskapsarbeiderne er kunnskapsorganisasjoners viktigste ressurs, og deres kunnskap og kompetanse er avgjørende virkemidler i virksomhetenes verdiskaping og for å sikre konkurransefortrinn. Slike kunnskapsorganisasjoner er derfor avhengig av en adhoc-kratisk organisasjonsstruktur som sikrer autonome arbeidsforhold og dermed tilrettelegger for selvledelse og kreative og innovative arbeidsprosesser (Newell et al. 2009).

At kunnskapsarbeiderne deler sin kunnskap bidrar til at både individene og virksomheten kan utvikle seg og oppnå suksess (Nonaka et al. 2000). At de ansatte opplever omsorg og tillit i organisasjonen og har gode sosiale relasjoner til sine kollegaer er viktig for å kunne etablere gode prosesser for kunnskapsdeling (von Krogh et al. 2001). Dette er spesielt avgjørende for å kunne dele og overføre taus kunnskap, og mentorvirksomhet kan være et virkemiddel i en slike kunnskapsdelende prosess (von Krogh et al 2001). Kunnskap er også avhengig av kontekst for å kunne deles, overføres og utvikles, derfor er det å etablere en kunnskapshjelpende kontekst, eller "ba", en avgjørende faktor i en kunnskapsdelende prosess (Nonaka et al. 2000). "Ba" vektlegger den prosessuelle siden ved kunnskapen, at det er i interaksjonen mellom mennesker at kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring skjer. "Ba" er derfor er slags fysisk møtested hvor kunnskap utveksles, men konteksten er i stadig endring både hva gjelder sted og deltakere. Som arena for kunnskapsutveksling er det også relevant å trekke fram betydningen av praksisfellesskap, som kort forklart er uformelle grupper hvor deltagerne deler interesse for samme praksisfelt og føler en felles tilhørighet. Jeg anser både "ba" og praksisfellesskap er viktige arenaer for kunnskapsdeling, noe jeg vil komme tilbake til i analysekapittelet.

Men organisasjoner kan også oppleve å møte på barrierer for kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring. Slike barrierer kan være på både individ- og organisasjonsnivå, eller ha

mer fysiske begrensninger i form av teknologi og arkitektur og organisasjonsstruktur. Dette vil jeg undersøke nærmere i analysekapittelet, og vurdere hvilke barrierer case-virksomheten står overfor og eventuelt hvordan de kan overkommes.

Neste kapittel omhandler metode, og her vil jeg presentere forskningsdesign og min metodiske tilnærming, samt redegjøre og begrunne mine metodiske valg i undersøkelsesprosessen.

3 Metode

3.1 Valg av metode

Metode er en måte å gå frem på for å samle inn empiri, det vi kaller data om virkeligheten. Metode er altså et hjelpemiddel for å kunne gi en beskrivelse av den såkalte virkeligheten. Men hva virkeligheten er og hvordan verden faktisk ser ut er noe filosofer har diskutert i flere hundre år. Ontologien er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut, men å komme frem til en omforent forståelse av hvordan verden faktisk ser ut har vist seg vanskelig. I positivismen ligger det en grunnleggende antagelse om at det finnes generelle lover i sosiale systemer, som det er i fysikken. Men fordi mennesker lærer, reagerer på ny kunnskap og endrer atferd, noe døde ting ikke gjør, er det vanskelig å fange opp universelle lover som man gjør i naturvitenskapen (Jacobsen 2005). Et viktig ontologisk utgangspunkt når man skal gjennomføre undersøkelser er derfor om man er ute etter lovmessigheter eller forståelse for det spesielle eller unike.

I debatten om hvordan man kan tilegne seg kunnskap om virkeligheten er epistemologien, som handler om læren om kunnskap og hvordan vi skaffer oss kunnskap om virkeligheten, et sentralt begrep. Ut i fra et positivistisk ståsted ligger det en antagelse om at forskeren er nøytral og adskilt fra det fenomenet som skal studeres eller forskes på. Derfor kan forskeren studere samfunnet på en tilnærmet objektiv måte og opparbeide kumulativ kunnskap om den objektive verden (Jacobsen 2005). Denne tilnærmingen ble kritisert fra mange hold fordi man hevdet at det er meningsløst å snakke om én objektiv sosial virkelighet som var lik for alle, fordi det i praksis ville bety at alle mennesker oppfattet et fenomen på samme måte.

Som en motsats til dette objektivistiske synet har vi det subjektivistisk fortolkningsbaserte synet, som tar utgangspunkt i at det ikke finnes en objektiv sosial virkelighet, men bare ulike forståelser av virkeligheten (Jacobsen 2005). I stedet for å lete etter generelle lover legger man vekt på å forstå det lokale, altså den enkelte sin situasjon med sine spesielle trekk. At forskning kan være kumulativ blir så å si forkastet fordi kunnskapen er sosialt konstruert og kontekstavhengig.

Mitt vitenskapelige ståsted i denne oppgaven retter seg mot et mer subjektivistisk perspektiv, jeg tar utgangspunkt i at virkeligheten og fenomener er sosialt og kulturelt konstruert. Jeg leter ikke etter lovmessigheter i denne studien, men søker etter det spesielle og unike gjennom et casestudie. I denne masteroppgaven er det gjennomført en undersøkelse som danner det empiriske grunnlaget for en analyse. Når jeg skulle velge undersøkelsesmetode sto jeg overfor et valg om hvilken metode jeg skulle anvende for å kartlegge virkeligheten. Den kvalitative og den kvantitative tilnærmingen er ikke prinsipielt forskjellige fra hverandre, men de egner seg i ulike sammenhenger for å samle inn empiri.

Ikke sjelden må vi imidlertid velge mellom kvalitative og kvantitative data. Det er et utgangspunkt for meg at dette valget ikke er av prinsipiell, men av strategisk karakter. Ingen av de to datatypene er prinsipielt bedre enn den andre, og ingen av dem er prinsipielt mer vitenskapelig enn den andre. Hvilken av dem som er mest fruktbar i forbindelse med et konkret forskningsopplegg, avhenger i første rekke av den spesielle problemstilling som skal belyses. (Grønmo 1996 referert i Jacobsen 2005:41).

Det er altså problemstillingen som viser til hvilken undersøkelsesmetode en bør velge for sitt studie. En kvalitativ tilnærming velges når man har en eksplorerende problemstilling og vil få frem nyanserte data, gå i dybden, være følsom for uventede forhold og er åpen for kontekstuelle forhold (Jacobsen 2005). Her vil et intensivt opplegg være gjeldende, at man konsentrerer seg om få undersøkelsesenheter. En kvantitativ tilnærming velges når man har en testende problemstilling, hvor hensikten er å finne omfanget, hyppigheten eller utstrekningen av et fenomen. Dette innebærer et ekstensivt opplegg, å måtte gå i bredden og å undersøke mange (Jacobsen 2005). Min problemstilling i denne oppgaven handler om *hvordan* kunnskap deles og overføres i en kunnskapsorganisasjon, og har dermed en eksplorerende tilnærming. Den undersøkelsesmetoden jeg har valgt er derfor kvalitativ, for å på best mulig måte kunne gi en adekvat beskrivelse av virkeligheten og mest mulig nærme meg sannheten. Det er imidlertid ulike syn på hva som skal vektlegges ved valg av metode, og Jacobsen (2005:28-31) presenterer noen av de viktigste temaene i metoddebatten:

Induktiv vs. deduktiv datainnsamling

Hvilken strategi er best egnet til å få tak på virkeligheten? Velger man en *deduktiv* strategi går man fra teori til empiri. Dette innebærer at man først skaper seg noen forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, før man deretter går ut og samler inn empiri for å se om forventningene stemmer overens med virkeligheten. Kritikk mot denne tilnærmingen er at

forskeren bare leter etter informasjon som er relevant og kan ende med å overse viktig informasjon. Alternativet er å ha en *induktiv* tilnærming hvor forskeren går motsatt vei, fra empiri til teori. Idealet, som stammer fra *grounded theory*, er at forskeren går ut med et åpent sinn og samler inn informasjon, systematiserer dataene og danner teori (Glaser & Strauss 1967 gjengitt i Jacobsen 2005). Jeg har en deduktiv tilnærming i denne oppgaven, hvor teorien danner grunnlaget for innsamlingen av empiri. Det viktig å nevne at jeg som forsker muligens ikke er helt nøytral, det er mulig at jeg har preget undersøkelsen gjennom spørsmålstillingene ved min forkunnskap om temaet kunnskapsdeling.

”Holisme” eller individualisme

Dette metodiske problemet er knyttet til hvordan sosiale fenomener skal forstås. Individualisme handler om at individet er den eneste fornuftige analyseenhet og alle fenomener kan forstås ved å se på enkeltindividers motiver og atferd. Mer komplekse fenomener, som en organisasjon, kan bare forstås som en summering av de ulike enkeltindividers meninger og handlinger. Dette danner grunnlag for store utvalgsundersøkelser. En holistisk tilnærming derimot understreker at fenomener må forstås som et komplekst samspill mellom enkeltindividet og den sammenhengen de inngår i fordi et og samme menneske kan opptre svært forskjellig i ulike kontekster. Forskere benytter ofte observasjon i naturlige sammenhenger over lengre tid for å registrere det komplekse samspillet. På grunn av tidsbegrensningen i anledning min masteroppgave har det falt seg naturlig å benytte enkeltpersoner som datamateriale. Men fordi mitt tema om kunnskapsdeling er knyttet til prosesser mellom enkeltindivider vil ikke undersøkelsen bære preg av individualisme.

Nærhet eller distanse

Dette handler om forskerens effekt på det studerte. Idealet understreker at det bør være et skille mellom forskeren og det fenomen som studeres, og det perfekte metodiske opplegget blir ansett å være at forskeren ikke lar selve forskningsopplegget påvirke det som studeres. Forskningsresultatene skal ikke kunne si noe om hvem som gjennomførte forskningen, og repliserbarhet er et ideal. Likevel er det blitt hevdet at det aldri er mulig å fjerne relasjonen mellom forsker og forskningsobjekt helt, og at det alltid vil finnes en undersøkelseeffekt. I tillegg har det blitt hevdet at det er nærhet, ikke distanse, som trengs for å kvalitetssikre

forskningen. Forskere skal helst gå inn i en relasjon med de som undersøkes for å kunne gå dypere inn i den enkeltes forståelse og fortolkning. I min undersøkelse er det mulig jeg har påvirket forskningen gjennom valg av case-virksomhet, utvalg av informanter og spørsmålsutformingen. Mitt kjennskap til case-virksomheten og til enkelte av de utvalgte informanter gir meg en nærhet til det som skal undersøkes og kan bidra til bedre innsikt i det som skal studeres.

Ord eller tall

Uenigheten om metode og hvilken form for informasjon vi skal samle inne går ut på å velge kvalitativt (ord) eller kvantitativt (tall). Det grunnleggende utgangspunktet i den kvantitative metoden er at den sosiale virkeligheten kan måles ved hjelp av tall og statistiske teknikker. Måleinstrumentet er som regel spørreskjemaet, og fordrer at de som undersøkes kan definere sin forståelse av virkeligheten i forhåndsdefinerte svaralternativer. Som en reaksjon på den naturvitenskapelige metoden å studere sosiale fenomener på, er den kvalitative metoden. Her blir feltarbeid (observasjon) og åpne intervjuer, hvor de som undersøkes får snakke i sine egne ord, trukket frem som idealer. På denne måten får man fram hvordan mennesker konstruerer virkeligheten, samt de variasjoner og nyanser som ligger i de ulike fortolkningene. Min undersøkelse omhandler kunnskapsdeling som kan anses som et sosialt fenomen, knyttet til en prosess som inkluderer samspill mellom flere enkeltindivider. Derfor har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i mitt prosjekt for å få frem nyanser og variasjoner i fortolkningene, noe en kvantitativ tilnærming ikke ville kunne avdekke på en like tilfredsstillende måte.

3.1.1 Casestudie

Casestudier har blitt den mest vanlige tilnærmingen i kvalitative undersøkelser. "Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied" (Stake 2000:435). Med dette mener Stake at uansett hvilken metode vi velger å anvende, om vi undersøker det analytisk eller holistisk, ved repeterende målinger eller hermeneutisk, så er det til syvende og sist *casen* vi undersøker. Casestudiet som undersøkelsesmetode blir definert etter interessen i

det individuelle caset, og ikke etter den anvendte metoden. Et case kan være både mer eller mindre komplekst, og det kan betraktes som et avgrenset system (Stake 2000).

Men ikke alt kan være en case. Et barn, eller en doktor kan være et case. Men doktorens legeaktivitet mangler det spesifikke og det avgrensede til å kunne kalles et case. Årsaker til omsorgssvikt eller barnemishandling vil sjelden kunne kalles et case, men det kan derimot et offentlig kontor. Begrunnelsen for at eksempelvis barnemishandling ikke kan være et case er at dette er et generelt fenomen, heller enn spesielt. En case er noe spesielt (Stake 2000:436). Det er altså det som skjer i den konteksten der et fenomen utvikler seg eller der en spesiell hendelse finner sted, som studeres. Slike studier vil alltid være komplekse i den forstand at de alltid inneholder mange forhold, eller variabler, som er interessante å studere.

Forskere søker etter både generelle og spesifikke trekk ved et casestudie. De spesifikke trekkene ved det spesielle caset skilles ofte ut gjennom disse seks punktene (Stake 2000:438-439):

1. Casestudiets natur;
2. Caset's historiske bakgrunn;
3. De fysiske omgivelsene;
4. Andre kontekster, som økonomiske, politiske, juridiske og estetiske omstendigheter;
5. Andre caser som henger sammen med denne;
6. Informanter som kan gi informasjon.

Hver case har viktige atypiske funksjoner, som skiller dem fra hverandre. Hendelser, forhold og forskjellige situasjoner bidrar til å skille en enkelt case fra flere. I søken etter forståelsen av det atypiske kan man spore av og miste fokus på det generelle, samt de demografiske og politiske spørsmålene som spiller inn.

Intrinsic, instrumentelle og kollektive case

Stake (2000:437) identifiserer tre typer case studier. Et *intrinsic* case studie er når forskeren ønsker og søker etter bedre forståelse for et særskilt case. Caset blir ikke studert hovedsakelig fordi det kan representere andre caser, eller fordi det illustrerer en spesiell kvalitet eller et problem. Det er selve caset som er interessant, og studeres i hovedsak både på grunn av sin særegenhet og alminnelighet. Formålet er ikke å etablere en forståelse for en abstrakt

konstruksjon eller et generisk fenomen, heller ikke å bygge opp vitenskapelig teori rundt temaet, -selv om forskeren ofte ender opp med å gjøre nettopp det. Formålet med denne typen case er en intrinsic, helt essensiell interesse for et helt spesielt case. Slike case kan eksempelvis være et barn, en klinikk eller en konferanse.

I et *instrumentelt* case forsøker man å få større innsikt i et tema eller et problem, og her er det ikke selve caset som er interessant, det benyttes kun i søken etter noe annet. Caset blir likevel grundig undersøkt, og konteksten er avgjørende, men alt dette gjennomføres for å gi forskeren bedre innsikt i en ekstern interesse. Valg av case gjøres altså på grunnlag av å kunne øke forståelse og innsikt i en interesse, et tema eller problem, og derfor må det valgte case kunne oppfylle disse kriteriene. I et instrumentelt case har forskeren mer enn en avgrenset interesse, og ofte gjerne flere samtidig. Dette skiller et instrumentelt case studie fra et studie der interessen er intrinsic for et bestemt case.

En type casestudie som skiller seg enda mer fra et intrinsic case studie er *kollektivt* case studie. Dette er en instrumentell studie hvor opptil flere case studeres samtidig for å undersøke et fenomen, en populasjon eller andre typer forhold. De individuelle casene valgt for studien kan være like og ulike, og redundans og variasjon er like viktig. Men hvert case er valgt fordi man mener at hver enkelt case kan bidra til å øke forståelse og gi bedre teoretisering av om mulig en enda større kolleksjon av caser.

Min oppgave er en instrumentell case studie. Formålet med min oppgave er ikke å generalisere, men å se det spesielle ved å undersøke hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere i en kunnskapsorganisasjon. Jeg har valgt å benytte en organisasjon (case) som jeg mener oppfyller de kriterier jeg legger til grunn i problemstillingen. I denne studien er det altså ikke selve caset som er i min interesse, men jeg benytter meg av det valgte case i min søken etter økt forståelse og innsikt i mitt tema.

3.1.2 Intervju som metode

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte åpent individuelt intervju som metode for innsamling av data. Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden sett fra

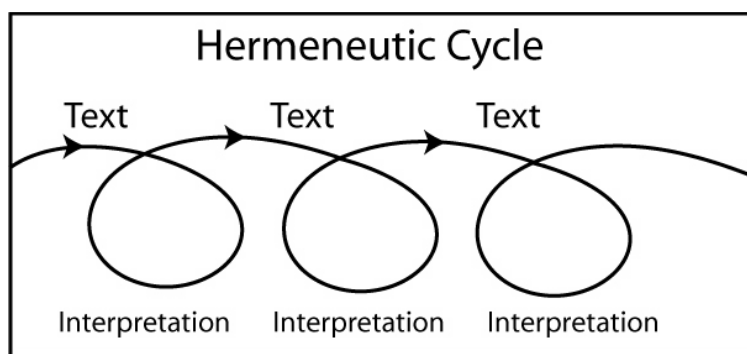
intervjupersonens side, og målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann 2012). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale hvor kunnskap konstrueres i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den som intervjues. Faktisk så kommer ordet intervju fra det engelske *inter view* (fra fransk *entrevue*) som innebærer to individer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann 2012:22). Men forskningsintervjuet går dypere enn den hverdagslige meningsutvekslingen. Det er ikke en dialog mellom likeverdige deltakere. Det er forskeren som definerer tema og kontrollerer samtalen hvorpå hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Den fenomenologiske tilnærmingen i kvalitative forskningsintervjuer peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av dem. Dette er gjort ut i fra den forståelse om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann 2012).

Jeg valgte åpent individuelt intervju som metode for å samle inn empiri fordi det var relativt få enheter, eller informanter, som skulle intervjues. Individuelle intervjuer tar tid å gjennomføre, i tillegg fører det til store mengder datamateriale som skal bearbeides og dette er med på å begrense antall respondenter (Jacobsen 2005). I tillegg var jeg interessert i få frem den enkeltes synspunkter og oppfatninger, samt den individuelle forståelse og fortolkning rundt temaet kunnskapsdeling.

Det finnes ingen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, men enkelte teknikker og tilnærminger må velges for de forskjellige trinnene i en intervjuundersøkelse. Kvale & Brinkmann (2012:118) lister opp syv stadier i en undersøkelsesprosess, som kan være til stor hjelp for en uerfaren intervjuforsker å utvikle et forskningsdesign. Disse stadiene er 1) Tematisering 2) Planlegging 3) Intervjuing 4) Transkribering 5) Analysering 6) Verifisering 7) Rapportering. Nedenfor vil jeg presentere gjennomførelsen av stadiene 2-6. Det første stadiet som handler om tematisering har jeg gjennomgått innledningsvis i denne oppgaven. Det syvende stadiet, som innebærer at funnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, at det tas hensyn til undersøkelsens etiske sider og resulterer i et lesbart produkt, er forhold jeg etterstreber i hele prosessen av denne undersøkelsen, men om disse kriteriene er oppfylt på en adekvat måte må vurderes av andre enn undertegnede.

3.1.3 Metode i forbindelse med analyse av datamaterialet

Etter å ha gjennomført datainnsamlingen sitter man igjen med en stor mengde rådata som skal analyseres. Disse dataene må struktureres på en eller annen måte, noe som innebærer en oppdeling av helheten i et sett enkeltelementer. Deretter forsøker man å se alle delene i lys av helheten, for eksempel ved å sammenstille alle intervjuene og se hva de har til felles og hva som skiller dem. Denne vekslingen mellom de enkelte deler og helheten er hermeneutisk metode, og kalles ofte for den hermeneutiske spiral:



Figur 3: Den hermeneutiske spiral.

Analyse av kvalitative data vil i hovedsak dreie seg om tre faser. I den første fasen av analysen er hovedoppgaven å *beskrive* det materialet som er samlet inn. Har man tatt notater underveis i et intervju bør man så fort som mulig etter gjennomført intervju gå over disse for å sørge for at man forstår det man har notert, stryke det som er unødvendig og skrive ned noen hovedinntrykk som man sitter igjen med etterpå. Har man i tillegg benyttet lydopptak, som man ofte gjør i kvalitative undersøkelser, må dette transkriberes. Idealet er at intervjuer skal skrives ut i sin helhet (Jacobsen 2005). Dette er ikke bare for å gjøre analysen lettere for forskeren, men også for at analysen skal kunne etterprøves, at andre skal kunne sjekke at fortolkningene som gjøres av forskeren er gode nok.

Den neste fasen går ut på å *systematisere* og *kategorisere* den uoversiktlige informasjonen som alltid vil foreligge før en analyse. Dette må gjøres for å få en oversikt over stoffet, ellers vil materialet oppleves for omfattende og ugjennomtrengelig (Jacobsen 2005). En innholdsanalyse innebærer å finne de relevante kategoriene og fylle disse med innhold. Har man benyttet en intervjuguide i intervjusituasjonen har man på forhånd dannet seg noen kategorier, og spørsmålene er gjerne rettet mot spesifikke temaer. Dette danner grunnlaget for

kategoriseringen i analysearbeidet, og videre i arbeidet vil det danne seg både underkategorier og superkategorier.

Poenget med denne kategoriseringen er at man skal *sammenbinde*, å kunne finne sammenhenger i dataene for å til slutt se likheter og ulikheter mellom de ulike enhetene som er knyttet til kategoriene. Det er på denne måten vi kan fortolke dataene, lete etter meninger, årsaker, og får frem de mer skjulte og mest interessante forholdene (Jacobsen 2005).

3.2 Datamaterialet

I min kvalitative studie er datamaterialet innsamlet gjennom intervju det som danner det empiriske grunnlaget for min undersøkelse. I dette avsnittet vil jeg presentere praktiske forhold rundt datainnsamlingsprosessen, samt strategisk valg og avgrensninger jeg har foretatt underveis.

3.2.1 Anonymisert case

Organisasjonen jeg har anvendt som case er i denne oppgaven anonymisert. Dette er etter ønske fra virksomheten selv, et ønske jeg naturligvis etterkommer. Virksomheten er en halv-offentlig organisasjon som er underlagt et av våre departementer. Organisasjonen har eksistert i kun få år, og er et resultat av sammenslåingen av tre separate virksomheter. Etableringen av organisasjonen kom etter ønske fra departementet, som så et behov for særskilt satsning og fokusering på virksomhetenes fagfelt.

Organisasjonen har i dag om lag 80 ansatte, fordelt i to byer i Norge. På grunn av stor geografisk avstand mellom lokasjonene har jeg konsentrert mitt studie på kontoret som er lokalisert i den byen jeg holder til. Dette kontoret har om lag 40 ansatte, og fem av totalt syv avdelinger holder til her, hvorpå to av disse avdelingene er lokalisert i begge byer.

Mitt ønske om å benytte denne organisasjonen som case-virksomhet i min masteroppgave var en tanke som utviklet seg under de fem ukene jeg tilbrakte der i praksis gjennom studiet på

UiO. Å anvende denne virksomheten som case i min studie, som omhandler kunnskapsdeling blant kunnskapsarbeidere i en kunnskapsorganisasjon, anser jeg som tilfredsstillende fordi virksomheten oppfyller de kriterier som henfaller prosjektet. Organisasjonen er opptatt av å ha kapasitet og kompetanse til utføre sitt samfunnsoppdrag, og som kunnskapsorganisasjon jobber de kontinuerlig med organisasjonsutvikling og leder- og medarbeiderutvikling. Medarbeiderne anses som organisasjonens viktigste ressurs, og det er de som gir organisasjonen det fremste fortrinn. For å utnytte og å utvikle organisasjonens samlede kunnskap og kompetanse på en best mulig måte er kunnskapsdeling og læring på arbeidsplassen et av organisasjonens nåværende strategiske prioriteringer.

Etter en del omtale i mediene den siste tiden kom ønsket om anonymisering av virksomheten som case i min oppgave. Selv om jeg ikke inkluderer deres fagfelt eller samfunnsoppdrag i min oppgave, ønsket virksomheten å være anonyme da de har et offentlig mandat og dermed også offentlig ansvar for publisering av sin virksomhet. Jeg vil derfor benytte det fiktive navnet *Kunnskap AS* heretter, da jeg synes det er noe tungt å skrive ”case-virksomheten” eller case-organisasjonen” gjennomgående i oppgaven.

3.2.2 Valg av informanter

Ved utvelgelsen av informanter til studien valgte jeg først og fremst intervjupersoner som var stasjonert ved kontoret i den byen jeg holder til. Dette valget gjorde jeg både ut i fra geografiske, økonomiske og tidsmessige årsaker. Jeg ønsket deretter en til to informanter fra hver avdeling som var lokalisert i denne byen, slik at alle avdelinger var representert i studien. For å få et så helhetlig bilde som mulig ønsket jeg også at alle stillingsnivåer var representert, og at informantene hadde noe ulik faglig bakgrunn og erfaring. Jeg ønsket også en jevn kjønnsfordeling av kvinner og menn og variasjon i alder. I og med at organisasjonen er relativt nyetablert var fartstid i organisasjonen ikke relevant.

Jeg sendte så ut en forespørsel om deltagelse til intervju i anledning min masteroppgave, hvor jeg kort presenterte problemstilling og formål for oppgaven samt informasjon om praktiske forhold rundt intervjuet. I tillegg opplyste jeg om at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at oppgaven var meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk

samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Forespørselen sendte jeg til min kontaktperson ved case-virksomheten som videre sendte forespørselen på mail til alle ansatte i organisasjonen.

På grunn av lav respons angående deltakelse på intervju måtte jeg velge en annen tilnærming for å få på plass informanter. Jeg kontaktet igjen min kontaktperson og sammen ble vi enige om at hun, i samråd med sin leder, skulle føre opp en liste med aktuelle informanter etter de ønsker jeg hadde lagt frem. Deretter hadde jeg og min kontaktperson et kort møte hvor hun presenterte listen med aktuelle intervjupersoner, og sammen kom vi frem til åtte informanter. Etter råd fra min kontaktperson oppsøkte jeg disse personene samme dag ved å banke på kontordørene deres. Alle åtte sa seg villige til å delta på intervju, og samtidig avtalte vi tid og sted. Denne oppsøkende metoden viste seg å fungere mye mer effektivt.

Like før datainnsamlingen skulle finne sted trakk en av informantene seg fra prosjektet på grunn av delvis sykemelding. Etter samråd med veileder konkluderte vi med at informanten ikke behøvde å erstattes da avdelingen fortsatt var representert og at de resterende syv ga nok materiale for analyse.

Nedenfor er en skjematisk oversikt over informantene:

Tabell 4: Karakteristika ved de ulike informantene i undersøkelsen.

Informant	Stilling	Utdanning	Kjønn
A	Rådgiver	Høyere grad	K
B	Rådgiver	Høyere grad	K
C	Avdelingsdirektør	Høyere grad	M
D	Avdelingsleder	Høyere grad	M
E	Forsker	Høyere grad	M
F	Seniorrådgiver	Høyere grad	K
G	Seniorrådgiver	Høyere grad	K

Av tabellen kommer det frem at samtlige informanter har utdanning av høyere grad. Med høyere grad menes utdanning på masternivå eller høyere.

Av tabellen ser vi også at to av informantene har lederstillinger. Den ene av disse anses likevel som kunnskapsarbeider selv om personen har lederposisjon. Personen bruker vesentlig mye tid til prosjektrettet arbeid og møter på de samme utfordringer som sine medarbeidere. Den andre personen har en ren lederstilling og er ikke direkte involvert i

prosjekter. Jeg har likevel valgt å ha med en person med rent lederansvar for å få frem eventuelle nyanser mellom kunnskapsarbeidere og ledernivå i undersøkelsen.

3.2.3 Utvikling av intervjuguide

Intervjuer i sammenheng med forskning kan ha ulik grad av struktur (Befring 2007). Et strukturert intervju er karakteristisk for kvantitative undersøkelser, hvor intervjuguiden er detaljert utformet med fastsatte spørsmål og svarkategorier. Ustrukturerte intervjuer er typisk for kvalitative undersøkelser hvor intervjuet arter seg mer som en fri samtale med tema og problemstillinger som utgangspunkt (Befring 2007). I min undersøkelse har jeg valgt å benytte en semistrukturert intervjuguide. ”Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann 2012:47). Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men tar utgangspunkt i en ferdig utformet intervjuguide uten at spørsmålene nødvendigvis stilles i den satte rekkefølgen. Denne formen gir større fleksibilitet i samtalesituasjonen og gjør det mulig å følge opp interessante emner som dukker opp underveis.

Det er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann 2007). Derfor foregikk utviklingen av intervjuguiden synkront med produksjonen av teoridelen i denne oppgaven. Like nødvendig som at intervjueren har gode fagkunnskaper er det å få den som intervjues til å åpne seg og snakke (Kleven 2002). Intervjueren må kunne følge utviklingen i samtalen og følge opp momenter som dukker opp underveis, stille oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål. Resultatet av et halvstrukturert intervju avhenger derfor mye av intervjuerens kvaliteter.

Etter hvert som teorien i oppgaven tok form og spørsmålene til intervjuguiden dannet seg, delte jeg guiden inn i temaer eller kategorier, som også er tiltenkt å danne basis for analysen i et senere stadie. Jeg valgte å innlede intervjuet med å innhente bakgrunnsinformasjon og stille noen spørsmål tilknyttet deres arbeidssituasjon. Dette var et strategisk valg, ikke bare for at jeg skulle danne meg et helhetlig bilde av intervjupersonen, men også fordi dette kan gi intervjusamtalen en god start dersom intervjuobjektet får fortelle litt om seg selv.

Under prosessen med utformingen av spørsmålene i intervjuguiden forsøkte jeg å bevisst styre unna bruk av teoretiske begreper som intervjuobjektet sannsynligvis ikke kjenner til. Dette valgte jeg for å unngå å bruke unødvendig tid på definering og avklaring av begreper, samt for å unngå at jeg og informant hadde ulike definisjoner av samme begrep. Jeg forsøkte også å unngå ledende spørsmål, sørget for at spørsmålene var korte og konsise, og satt opp relevante oppfølgingsspørsmål der jeg på forhånd kunne se det passe inn. Jeg valgte bevisst å ikke presentere intervjuguiden til intervjupersonene på forhånd fordi jeg ikke ønsket at informantene skulle forberede sine svar eller gi mulighet for tilpasning av de ”riktige” svarene.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Alle syv intervjuer ble gjennomført i løpet av en periode på to uker og fant sted på kontorene til informantene. Varigheten på intervjuene varierte fra førti minutter til en time og ti minutter. De første minuttene av et intervju er avgjørende, og informantene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og erfaringer foran en fremmed (Kvale & Brinkmann 2012). Derfor innledet jeg alle intervjusamtalene med en kort presentasjon av min studieretning samt problemstilling, formål og forskningsspørsmål i masteroppgaven. Informantene hadde tidligere mottatt mitt informasjonsskriv som var sendt per epost, men flere hadde ikke lest dette. Jeg informerte derfor om at informantene og virksomheten ville være anonymisert, og at oppgaven var meldt til personvernombudet, NSD. Alle informanter var på forhånd kjent med at jeg ville benytte lydopptaker under intervjuene, og jeg informerte om at alle lydopptak ville bli slettet når oppgaven var levert.

Før intervjuene fant sted hadde jeg sett for meg at jeg ville forsøke å holde meg til strukturen i intervjuguiden, med tanke på prosessen med etterarbeidet til analysen jeg skulle foreta på et senere tidspunkt. Dette fungerte i varierende grad, da mange av spørsmålene ble besvart underveis som samtalen pågikk. Enkelte ganger valgte jeg likevel å stille spørsmål som informanten allerede hadde vært innom, men jeg informerte da intervjupersonen om at det ble noe repetisjon av det personen allerede hadde besvart. Dette ser jeg i ettertid var verdifullt, fordi temaet eller spørsmålet som regel ble besvart mer utfyllende. Jeg hadde også planlagt å

ta notater underveis, men som uerfaren intervjuer opplevde jeg at dette ble mer et forstyrrende element og jeg valgte derfor å kun basere data på lydopptak slik at jeg kunne konsentrere meg fullt og helt om samtalen med intervjupersonen og følge opp med tilleggsspørsmål.

Under samtlige intervjuer opplevde jeg at en begrepsavklaring måtte finne sted. En stor del av case-virksomhetens ansvar er å kommunisere sitt fagfelt ut til relevante virksomheter. Derfor tenderte informantene tidvis å betrakte deling av kunnskap som noe som handlet om hvordan delingen foregikk *utenfor* deres organisatoriske grenser. Jeg måtte da presisere at jeg var interessert i hvordan kunnskapsdelingen foregikk *innenfor* deres organisatoriske grenser, og kunnskapsarbeiderne seg imellom.

Jeg avrundet alle intervjuer med å spørre om informantene hadde noen ytterligere kommentarer eller spørsmål rundt intervjusituasjonen slik at personen hadde mulighet til å ta opp temaer som han eller hun eventuelt hadde tenkt på under intervjuet. Deretter takket jeg for at de hadde tatt seg tid til å stille opp på intervju, og mitt inntrykk er at intervjupersonene syntes det var et spennende tema å snakke om og at de så frem å lese oppgaven når den var ferdig.

3.2.5 Transkriberingsprosessen

Lydopptakene fra intervjuene kan anses som rådataen for undersøkelsen, mine egentlige grunnleggende empiriske data i intervjuprosjektet. Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen, og transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann 2012). Transkribering er en fortolkningsprosess og det er store forskjeller mellom talespråk og skriftspråk. Intervjuet er en samtale mellom to mennesker ansikt til ansikt, og den fullstendige interaksjonen mellom de involverte parter kan vanskelig fortolkes på en utfyllende måte når den skifter form til skriftspråk. Stemmeleie, kroppsspråk, gester, holdning og ironi er eksempler på viktige elementer som går tapt i transkripsjonen. ”Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler” (Kvale & Brinkmann 2012:187).

Jeg gjennomførte transkriberingen kort tid etter at alle intervjuene var gjennomført. Jeg hadde som hovedprinsipp å transkribere intervjuene ordrett, i sin helhet, men jeg erfarte tidlig i prosessen at jeg måtte ta noen valg i forhold til hvor detaljert transkriberingen skulle være. Jeg har derfor valgt å ikke ta med pauseord og latter, samt korte kommentarer fra meg selv (eks: fint, akkurat, nettopp) når intervjupersonen snakket. For å bevare case-organisasjonens anonymitet valgte jeg å ikke transkribere prosjekt-spesifikk informasjon da denne informasjonen uansett ikke kan anvendes i oppgaven. Der jeg har sett at slik detaljert informasjon kan ha relevans og muligens anvendes i oppgaven, har jeg så valgt å transkribere, men velger da å omskrive og anonymisere sensitive opplysninger slik at anonymiteten blir bevart. For å bevare informantenes anonymitet har jeg valgt å se bort i fra dialektiske uttrykk.

Jeg benyttet meg av transkriberingsprogrammet HyperTranscribe, som gjorde transkriberingsprosessen enklere og mer effektiv å gjennomføre. Programmet tillater også å eksportere transkribert tekst på en enkel måte til word-format, noe som bidrar til en forenklet transkripsjonsprosess.

Jeg anser arbeidet med transkriberingen som en verdifull prosess, fordi jeg fikk en bedre oversikt over materialet og jeg begynte nå å se for meg en klarere struktur og sammenheng gjennom svarene fra intervjupersonene. Dette igangsatte refleksjon og tankeprosesser rundt den senere analysen.

3.2.6 Bearbeiding av datamaterialet

Når transkriberingen av datamaterialet var gjennomført opplevde jeg det Kvale & Brinkmann (2012) kaller for 1000-sidersspørsmålet. Som uerfaren forsker følte jeg et snev av rådløshet om hvordan jeg skulle gripe an og finne mening i det innsamlede datamaterialet. Som Jacobsen (2005) poengterer er det å redusere kompleksiteten det første man må gjøre, og forenkle og strukturere for å få en oversikt.

Jeg valgte å printe ut det transkriberte datamaterialet og benyttet meg av et selvutviklet fargekode system. Det betyr at jeg fargekodet sitater etter hvilken kategori jeg mente de

tilhørte, slik at jeg enklere kunne finne frem til disse under arbeidet med analysen. Jeg anser dette systemet for å ha fungert relativt godt, da det effektiviserte arbeidet noe. På denne måten kunne jeg enklere orientere meg i det transkriberte materialet. Videre fargekodet jeg sitater digitalt ettersom jeg anvendte disse i teksten, slik at jeg ikke risikerte å benytte meg av det samme sitatet to ganger.

3.3 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Et krav som gjelder uansett hva slags metode man velger eller hva slags data som samles inn, er at resultatene av undersøkelsen er riktige og til å stole på. Man ønsker å unngå en undersøkelseeffekt, at resultatene man kommer frem til faktisk er skapt av selve undersøkelsen. Et klassisk eksempel på dette er Hawthorne-effekten, som innebærer at personer vil endre atferd og tilpasse seg endringer i miljøet så lenge de er klar over at de blir studert (Jacobsen 2005). For å unngå undersøkelseeffekter og sikre undersøkelsens kvalitet er god kunnskap til metode viktig for å kunne skille resultater som har metodologiske og substansielle forklaringer fra hverandre. Derfor stiller metoden to krav til innsamling av empiri:

1. Empirien må være valid (gyldig og relevant)
2. Empirien må være reliabel (pålitelig og troverdig)

At empirien må være gyldig og relevant innebærer at vi faktisk måler det vi ønsker å måle og at det vi har målt oppfattes som relevant og også kan gjelde for flere. At empirien må være pålitelig og troverdig innebærer at undersøkelsen må være gjennomført på en troverdig måte, den må kunne stoles på, og kunne etterprøves av andre med samme resultat. En annen betegnelse på etterprøvbarehet er *intersubjektivitet*. I naturvitenskapen har man vært opptatt av at det finnes én sann beskrivelse, men selv i disse fagene har man begynt å gå bort ifra denne tanken. I samfunnsvitenskapen snakker vi heller om intersubjektivitet enn sannhet, som innebærer at jo flere som er enig i at det er en riktig beskrivelse, jo større sannsynlighet er det for at det *er* riktig (Jacobsen 2005). Enkelte tilhengere av kvalitativ metode har forkastet begrepene validitet og reliabilitet fordi de hevder at de er basert på en grunnleggende kvantitativ logikk og tilpasset kvantitative metoder (Jacobsen 2005:213). Men å kritisk drøfte

gyldighet og pålitelighet betyr ikke at man underkaster seg kvantitativ logikk, men at man forsøker å forholde seg kritisk til de data man har samlet inn.

For å sikre validitet og reliabilitet i en kvalitativ case studie har Yin (2009:41) oppsummert noen taktiske grep for de fire vanligste test-typene slik:

Tabell 5: Oversikt over mulige taktiske grep for å sikre validitet og reliabilitet i en case studie.

Type test	Case studiens mulige taktiske grep	Faser i forskningen hvor det kan gjøres taktiske grep
Konstruksjonsvaliditet	Anvende flere kilder Etablere sammenhengende bevis-kjede La nøkkelinformanter få gjennomgå utkast	Datainnsamlingen Datainnsamlingen Komposisjonen
Intern validitet	Gjør mønstersammenligning Bygg opp forklaringer Adresser rivaliserende forklaringer Bruk logiske modeller	Analysen av dataene Analysen av dataene Analysen av dataene Analysen av dataene
Ekstern validitet	Benytt teori i enkelt-case studie Benytt replikasjon i multippel-case studie	Forskningsdesign Forskningsdesign
Reliabilitet	Bruk en case studie protokoll Opprett en case studie database	Datainnsamlingen Datainnsamlingen

Som et fellestrekk for å heve validiteten i studien er å øke omfanget av undersøkelsen, både i bredden av empiri og ved å gjenta undersøkelsen i tid og antall ganger. Dette kan ses på som en form for triangulering, som er en metode for å øke undersøkelsens gyldighet og troverdighet. Ved triangulering kan vi kontrollere data og konklusjoner ved å kombinere ulike metoder, benytte ulike intervjuere eller observatører, ulike kontekster eller ulike personer som registrerer og analyserer data (Jacobsen 2005). På denne måten vil intersubjektivitet, eller etterprøvbarehet bli effektivt kontrollert.

Triangulering som metode har dog blitt kritisert fordi kvalitative metoder er sterkt kontekststøtthengige og det vil være umulig å replikere samme funn på ulike måter (Jacobsen 2005). Derfor melder det seg et nytt krav om pålitelighet, som er refleksivitet. Dette innebærer at undersøkelsens troverdighet knyttes til forskerens troverdighet, rykte som forsker, til forskerens kompetanse, erfaring og evner. *Åpenhet* blir helt sentralt, at forskeren evner å gjøre ting eksplisitt og reflektere over situasjoner som kan ha hatt påvirkning på

undersøkelsens kvalitet. Dette medfører at leserne selv kan vurdere om de stoler på de metoder som er benyttet.

3.3.1 Undersøkelsens validitet

I denne case studien bygger analysen på datamateriale som jeg har samlet inn gjennom intervjuundersøkelser. For å øke gyldighet og relevans er det viktig å gjennomføre et grundig forarbeid slik at intervjuguiden og intervju spørsmålene kan gi svar på de fenomenene og temaene jeg søker etter. Likevel er det mange forhold som kan spille inn mot validiteten. For å teste den interne validiteten er det to viktige tiltak som kan gjennomføres – å kontrollere undersøkelsen og konklusjoner mot andre og foreta en kritisk vurdering av resultatene selv (Jacobsen 2005). En mulighet er å la kildene, informantene, se over funnene og se om de kjenner seg igjen i resultatene. Men respondentvalidering er ofte utilstrekkelig fordi forskerens oppgave er i mange tilfeller å avdekke forhold som informanten ikke nødvendigvis er klar over, derfor kan resultatene likevel være gyldige. På grunn av tidsrammen jeg har til rådighet blir det ikke gjennomført respondentvalidering i denne undersøkelsen.

Mitt analysegrunnlag består av informantenes svar gjennom intervju. Derfor er jeg avhengig av at jeg har valgt de riktige kildene og at kildene gir meg riktige svar. Alle informantene har nærhet til temaet kunnskapsdeling, og slik jeg oppfatter det har ingen av informantene interesse av å lyve eller gi et uriktig bilde av virkeligheten på deres arbeidssted. Kildene representerer alle avdelinger ved kontorstedet og alle stillingsnivåer er representert, men det kan stilles spørsmål om hvor representativt mitt utvalg er for hele kontorstedet da jeg kun har benyttet syv informanter. For å styrke den eksterne validiteten kunne jeg gått i bredden og økt både antall informanter og caser, men på grunn av tidsbegrensning har ikke dette vært mulig. Informantene og resultatene er også tett knyttet til en spesiell kontekst, så det er ikke dermed sagt at mine funn vil være de samme på et annet kontorsted eller i en annen organisasjon. Resultater og konklusjon i denne undersøkelsen kan eventuelt støttes ved hjelp andre studier og teorier, men mitt mål med denne oppgaven er ikke å generalisere, men å bidra til bedre innsikt i hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere.

3.3.2 Undersøkelsens reliabilitet

Reliabilitet handler om å sikre at undersøkelsens pålitelighet og troverdighet. I undersøkelsesprosessen kan det være elementer som har bidratt til at resultatene har blitt påvirket av selve undersøkelsen. Som nevnt over med eksempelet om Hawthorne-effekten, kan undersøkelsesopplegget påvirke undersøkelsespersonene dersom de er klar over at de blir studert. Det finnes en mulighet for at en slik effekt har påvirket mine informanter fordi de var klare over at intervjuet ble innspilt ved hjelp av lydopptaker. Det er derfor mulig at informantene ikke leverte fullstendige eller helt ærlige (les mer ”riktige”) svar på grunn av lydopptakeren. Det kan også ha oppstått en intervjuereffekt, fordi samtalen formes av de partene som deltar (Jacobsen 2005). Fremtoning, stil, holdning og kroppsspråk er elementer som kan påvirke intervjusituasjonen og føre til at eksempelvis to forskjellige intervjuere får ulike resultater.

Intervjusituasjonen foregikk i informantenes egne kontorer, så det var en naturlig setting for dem. I tillegg var intervjuene planlagt i god tid slik at informantene hadde tid til å forberede seg. Jeg ville dog ikke at informantene skulle forberede seg for mye ved å planlegge svarene og muligens gi et uriktig bilde av virkeligheten, derfor unnlot jeg å sende intervjuguiden på forhånd.

Å benytte lydopptaker i intervjusituasjonen var med på å sikre at riktig registrering av informasjon, samtidig som det vil gjøre det mulig for andre å sjekke rådataene og se om konklusjonene som er foretatt i undersøkelsen er troverdige. Likevel kan kontroll gjennom andre være problematisk fordi kvalitative undersøkelser er sterkt kontekstavhengige. Derfor vil jeg bidra til å øke undersøkelsens pålitelighet og troverdighet gjennom refleksivitet, ved å avdekke og forklare elementer som kan ha påvirket undersøkelsesprosessen. Derfor har jeg forsøkt å være så åpen som mulig i beskrivelsen av valg av case og informanter, utviklingen av intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene, transkriberingsprosessen og bearbeiding av datamaterialet. Jeg ønsker at leseren skal være klar over de vurderinger og valg jeg har tatt da dette kan ha betydning for bearbeidingen av datamaterialet i analyseprosessen.

4 Analyse

4.1 Kunnskapsarbeidernes arbeidssituasjon og kunnskapssyn

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for syn på og forståelse av kunnskap og kunnskapsdeling. Men før jeg presenterer dette ønsker jeg å gi en kort beskrivelse av den overordnede organiseringen i Kunnskap AS. Dette anser jeg som hensiktsmessig for å gi leseren en forståelse av hvilken kontekst kunnskapsarbeiderne praktiserer i.

Som organisasjonskart er Kunnskap AS inndelt i syv avdelinger, da ikke medregnet direktøren som har det overordnede ansvaret. Videre er disse avdelingene inndelt i to divisjoner. Den ene divisjonen består av fire avdelinger som arbeider med organisasjonens fagområde, de kan man si utgjør fagekspertisen i virksomheten. Den andre divisjonen består av tre avdelinger som arbeider med organisasjonsrelaterte fagområder som innebærer eksempelvis administrasjon og policy. Hver avdeling har en avdelingsleder, samt en avdelingsdirektør som er overordnet leder for alle avdelingene samlet.

Kunnskap AS er en organisasjon som i utgangspunktet består av tre separate enheter som fusjonerte, eller ble slått sammen, etter ønske fra departementet for å kunne utføre det samfunnsoppdrag som var etterspurt. For om lag ett år siden gikk Kunnskap AS gjennom en omorganiseringsprosess. Omorganiseringen ble gjennomført av mange ulike årsaker, som jeg ikke anser som nødvendig å gå nærmere inn på i denne oppgaven. Jeg anser det likevel som hensiktsmessig å nevne at virksomheten nylig har vært gjennom en slik prosess, fordi dette betyr at Kunnskap AS fortsatt er relativt ung som organisasjon og det arbeides fortsatt med å få på plass en del strukturer og rutiner.

Hovedtyngden av Kunnskap AS sitt daglige virke er prosjektbasert arbeid. Det er departementet de er underlagt som tildeler Kunnskap AS oppdrag, samt midler som setter den økonomiske rammen for de forskjellige prosjektene. Tidsbegrensninger og økonomiske rammer for leveranser innenfor prosjekter varierer i stor grad. Noen prosjekter varer over flere år og er sterkt bemidlet, mens andre har kortere levetid og limitert bemidlet. Det er også

stor variasjon hva gjelder antall deltagere i prosjektene. Dette henger ofte sammen med prosjektenes levetid og de økonomiske rammer de opererer med.

4.1.1 Kunnskapsarbeidernes arbeidsdager

Kunnskapsarbeiderne kan arbeide med ett enkelt prosjekt, eller være involvert i flere. Arbeidsdagene varierer i stor grad, og det er høy grad av autonomi knyttet til arbeidernes arbeidsoppgaver og arbeidsområder. På spørsmål om å beskrive en vanlig arbeidsdag svarte en informant slik:

”Jeg bestemmer som regel selv, det er veldig lite ting jeg blir tildelt. Jeg vet at prosjektet jeg er prosjektleder for er mitt ansvar og det er ingen som forteller meg hva eller hvordan jeg skal gjøre det. Det er veldig stor fleksibilitet og frihet og ansvar, det er ingen som sjekker av om det eller det er gjort. Det er jeg som må holde oversikt over det som må gjøres. Det hender det kommer konkrete bestillinger, for eksempel at noen må reise og holde et innlegg, men det er i tillegg til de andre arbeidsoppgavene. Så alt annet styrer jeg i veldig stor grad selv.”

På samme spørsmål om kunnskapsarbeideren organiserte sin arbeidsdag og sine arbeidsoppgaver selv svarte en annen informant:

”Ja, med unntak av de beskjedene jeg får, at sjefen gir meg noen oppgaver eller en sjelden gang at jeg får beskjed av direktøren om ett eller annet, men stort sett organiserer jeg det selv.”

De ansatte gir uttrykk for at deres arbeidsdag hovedsakelig består av selvstendig arbeid. De har klare ansvarsområder og arbeidsoppgaver tilknyttet disse, og organiserer i stor grad arbeidsdagen sin selv. Samtidig er arbeidsdagene mye preget av møtevirksomhet, som en informant sier det; ”en typisk arbeidsdag er veldig mye møter, en dag uten møter er en gave”. Flere av informantene påpeker at mye tid går bort til møtevirksomhet, og at møtene ikke alltid er like strukturerte og nyttige. Informanten fortsetter; ”det er ikke kjempeofte jeg har mange timer i strekk hvor jeg kan sitte og jobbe konsentrert med en oppgave, det skulle

jeg ønske det var mer av”. En annen informant som har lederansvar forteller; ” Jeg har dager som er veldig mye avbrutt, man får ikke de lange periodene til å skrive eller konsentrere seg lenger, de er long gone”.

På spørsmål om hvordan de samarbeider med andre, er møter i forbindelse med prosjektarbeid den arenaen som oftest blir nevnt, i tillegg til mail-kommunikasjon. Denne formen for samarbeid (mail) er preget av utveksling av informasjon, og ikke samarbeid som sådan. Videre skal vi se på hvordan kunnskapsarbeiderne forstår kunnskap sett i forhold til deres arbeidssituasjon.

4.1.2 Kunnskapsarbeidernes forståelse av kunnskap og kunnskapsdeling

Kunnskapsarbeiderne sin forståelse av kunnskap bærer i seg elementer fra både det strukturelle og prosessuelle perspektivet. Som jeg nevnte i redegjørelsen av disse perspektivene i teori-kapittelet, så er ikke disse perspektivene strengt atskilte. Dette kommer altså frem av spørsmålene om hva kunnskap betyr for kunnskapsarbeiderne sett i forhold til deres arbeidssituasjon. En av informantene sier:

”Jeg tenker jo at organisasjonen har en kunnskap. Vi produserer veldig mye, og det som er produktene og resultatene av det vi driver med, det er jo kunnskap som vi sitter på. Så kan du si at vi har kanskje ikke full innsikt i alle detaljene i en rapport som er skrevet, men den kunnskapen skal jo være i organisasjonen vår. Også kan det jo være at kunnskap for meg, det handler om erfaring, det handler om kompetansen du har, den erfaringen du har som ansatt og som organisasjonen totalt har og som sitter inne i hodene på hver og en i organisasjonen”.

Vi kan se elementer av et objektivistisk og strukturelt perspektiv på kunnskap ved at personen definerer kunnskap som noe konkret og målbart gjennom de produkter og leveranser de produserer. Dette er en eksplisitt form for kunnskap som er lett å identifisere og er kunnskap som både de ansatte og organisasjonen eier. Samtidig vektlegger personen den erfaringsbaserte siden ved kunnskap, den som eies av individet og er utviklet gjennom erfaring og representerer den tause dimensjonen. Den samlede verdien av erfaringsbasert taus

kunnskap kan kjennetegnes ved det Spender (1996) kaller den kollektive kunnskapen, eller hva Blackler (1995) referer til som den kulturifiserte kunnskapen. Denne formen for kunnskap er kontekstavhengig og er kunnskap ansatte har tilegnet seg gjennom å bli sosialisert inn i organisasjonen. Den er kollektiv fordi kunnskapen eies av individene men er utviklet gjennom den sosiale samhandlingen med de ansatte i organisasjonen og gjennom en felles forståelse. Dette viser en relasjonell og kontekstuell side ved kunnskapen som drar i en prosessuell retning.

Flere informanter trekker frem begrepet kompetanse når de bes om å beskrive deres forståelse av kunnskap. I tillegg nevner en at det er viktig for dem å ha oppdatert faglig kunnskap for at de skal kunne utføre sine arbeidsoppgaver på en adekvat måte. En informant sier:

”Kunnskap er veldig overordnet, så det går på flere nivåer. For meg er det viktig å holde meg oppdatert på fagfeltet. Men jeg trenger ulike typer kunnskap i jobben min, eller kompetanse. Så definér hva som er kunnskap og hva som er kompetanse... Det er mange egenskaper du trenger i jobben, som det å kunne dele, presentere ting. Den type kunnskap har jeg mye bruk for”.

Dette viser at kunnskapen er nært knyttet til individet, den er subjektiv, og er knyttet til kontekst gjennom eget fagområde. Dette trekker mot et prosessuelt kunnskapssyn. Det er også viktig for de ansatte å ha god kunnskap og innsikt i eget fagfelt, og de trenger forskjellige typer kompetanse for å fungere godt i organisasjonen. Informanten nevner at de trenger kunnskap om å dele og presentere, noe som vitner om en relasjonell dimensjon mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Kunnskapsarbeidernes forståelse av å dele kunnskap

En generell betraktning jeg har gjort meg etter å ha snakket med informantene er at de anser kunnskapsdeling som viktig for både egen læring og utvikling, men også for at organisasjonen skal lykkes i kunnskapsarbeidet. Men jeg opplever også en felles oppfatning blant informantene at kunnskapsdeling er et område som ikke i særlig grad er en bevisst eller strukturert handling, og fokus på deling og overføring oppleves som underprioritert blant de intervjuede organisasjonsmedlemmene. Dette kan forklares med at virksomheten fortsatt er en ganske ung organisasjon, og at det er mye som fortsatt ikke er helt på plass etter

omorganiseringen. Likevel er kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring noe som foregår på tross av organisasjonens manglende fokus og struktur på området, og intervjupersonene har en forståelse av at dette er prosesser som likevel foregår i den daglige arbeidssituasjonen. En av informantene forteller hva han/hun forbinder med kunnskapsdeling:

”Jeg forbinder det med arbeid, det er ganske arbeidskrevende å få til deling, og mine erfaringer er at man må jobbe sammen på samme prosjekt, gjerne over tid for å få til en samforståelse av deling av kunnskap. På den annen side så må vi jo av og til...eller det er et ønske om å ta det jeg vet, og kunne gi til avdelinger eller andre prosjekter. Og bruke det til å informere de. Når folk kommer og forteller meg hva de holder på med, gjerne i forbindelse med hva jeg selv holder på med, så ser de relevansen mellom det de selv kan og det jeg holder på med”. (A)

En annen informant sier:

”Det kan jo være at jeg skriver noe, en rapport eller artikkel, det er jo en måte å dele på. En annen måte er jo å sette seg ned og diskutere sammen, hva skal vi gjøre og hvordan skal vi løse det. Så det er forskjellige måter å dele kunnskap på”. (B)

Begge sitatene har i seg elementer av en prosessuell tilnærming til deling av kunnskap. Gjennom sitatene til både informant A og B kommer et relasjonelt perspektiv til uttrykk hvor kunnskapsdeling skjer i samarbeid og samhandling med andre kollegaer. Samtidig ytrer informanten i sitat B et strukturelt syn hvor kunnskap betraktes som et objekt, noe som krever konseptuelle og kognitive evner, som vi kan kjenne igjen ved det Blackler (1995) kaller for kognifisert kunnskap. Likevel er hovedfokuset på deling av kunnskap blant informantene relatert til handling og praksis. Derfor er deres forståelse av kunnskapsdeling å anse som en mer prosessuell og relasjonell samhandling.

4.2 Organisasjonsstruktur og arenaer for kunnskapsdeling

Kunnskap AS ønsker at organisasjons-strukturen og kulturen skal være preget av åpenhet og et inkluderende arbeidsmiljø slik at de ansatte trives og har det bra på arbeidsplassen. Organisasjonen setter høy pris på kunnskapsarbeidernes kunnskap og kompetanse, og ønsker å tilrettelegge for kunnskapsdeling, samarbeid og læring i arbeidshverdagen. For at virksomheten skal få utnyttet den samlede kompetansen best mulig og utvikle ny kunnskap, verdsetter Kunnskap AS kunnskapsdeling og læring på tvers av organisasjonen.

Videre skal vi nå se hvordan en adhoc-kratisk organisasjonsstruktur, organisering av prosjektgrupper og fysisk kontorutforming innvirker på kunnskapsdelingen mellom kunnskapsarbeiderne.

4.2.1 Adhoc-kratisk organisasjonsstruktur

Hos Kunnskap AS blir de ansatte betraktet som virksomhetens mest verdifulle ressurs. Under omorganiseringsprosessen organisasjonen gikk gjennom ble det utviklet en ny strategiplan for virksomheten. I tillegg til de rammer som var lagt fra departementet, fikk et høyere tosifret antall medarbeidere komme med innspill under utviklingen av den nye strategiplanen. Dette viser også at ledelsen viser de ansatte tillit, både til deres kompetanse og engasjement, som videre kan bidra til å gi de ansatte en følelse av å bli satt pris på fordi deres stemme blir hørt og verdsatt. Dette vitner om en desentralisert beslutningsprosess som kjennetegner en adhoc-kratisk organisasjonsstruktur (Newell et al. 2009).

Under omorganiseringen ble det også utformet et nytt organisasjonskart. Selv om organisasjonskartet gir inntrykk av en hierarkisk inndeling, samsvarer dette ikke nødvendigvis med realiteten. Det er få ledd og kort vei mellom disse, og skillelinjene er ikke så tydelige som et organisasjonskart visuelt representerer. Kunnskapsarbeiderne arbeider under autonome forhold i sin arbeidshverdag, og organisasjonen forventer høy grad av selvledelse blant de ansatte. Dette kommer eksempelvis frem ved organisasjonens krav til

ansattes utvikling og læring. En av intervjupersonene med lederansvar sier dette på spørsmål om kunnskapsarbeiderne selv tar initiativ til å utvikle seg faglig eller om det blir pålagt fra ledelsen:

”Jeg er veldig interessert i at folk tar påfyll og vil gjøre mer. [...] Det er alltid, vil jeg si, de som må finne ut av behovene sine selv.”

Utsagnet vitner om at kunnskapsarbeiderne har høy grad av ansvar for egen faglig utvikling og læring. Det er hviler en implisitt forventning i organisasjonen om at de ansatte sørger for å holde seg oppdaterte innenfor sine fagområder, gjennom kurs, konferanser, seminarer og kjøp av faglitteratur. Men beslutningene er desentralisert, og bærer ikke preg av byråkratisk styring. En av de ansatte forteller:

”Du kan melde deg på kurs, kan dra på konferanser, men du er litt ansvarlig selv, ansvar for egen læring gjelder her. Det er ingen som sier at du må på kurs. Så det er litt opp til oss selv, og noen ganger tilbyr de ett eller annet. Så det er veldig gode muligheter hvis du på en måte vet hva du vil.”

Selv om de ansatte setter pris på denne friheten og kunne være autonome i sin selvutvikling i stedet for å bli pålagt kurs og diverse utviklingstiltak så er det flere som ytrer et ønske om at ledelsen i noe høyere grad ville fasilitere og tilrettelegge utviklende kunnskapsarbeid. En kunnskapsarbeider forteller:

”Jeg skulle gjerne hatt litt mer opplæring i forskjellige ting. Men det er utrolig flott å kunne ha den friheten til å styre selv, men det er jo litt krevende, ikke sant. Det jeg kunne tenke meg mer er dette rundt samarbeidet, for noe er jo å gå på kurs alene, det er ikke så bra. For jeg tenkte på å ta et kurs alene, men jeg ble veldig glad da det ble tilbudt samlet ifra senteret for da er det tilrettelagt og man kan samarbeide med kollegaene. Men dette er noe vi kan jobbe med, og som jeg ønsker at vi kan bli bedre på.”

En annen har dette å melde:

”Jeg syns at en arbeidsgiver bør sørge for at sine ansatte har den kompetansen som trengs, at organisasjonen har en formening om hva de trenger. Men det kommer litt an på hvordan

man ser det da. Om man vil se på det som en ansvarsfraskrivelse fra ledelsen, eller om ledelsen ser det som en frihet og mulighet.”

Av det ene utsagnet kan vi lese et savn etter et tilbud om felles utviklingstilbud fra ledelsen, hvor personen legger vekt på det å kunne samhandle og samarbeide med kollegaene sine. Her ser vi klart et prosessuelt kunnskapssyn, hvor kunnskap konstrueres gjennom samhandling med andre mennesker i sosiale prosesser (Irgens 2007). Dette kan også relateres til det Spender (1996) omtaler som den kollektive kunnskapen, som er utviklet og delt mellom en større gruppe mennesker, som for eksempel en hel avdeling som har deltatt på samme kurs. Den kollektive kunnskapen er svært verdifull for organisasjonen fordi det er en form for taus kunnskap som er innbakt i organisasjonen og kan være vanskelig for konkurrerende virksomheter å imitere eller kopiere (Newell et al. 2009). Derfor er den kollektive kunnskapen også en viktig strategisk ressurs.

Selv om det er yttret ønske om at ledelsen i større grad inviterer til felles kurs og andre utviklingsmuligheter, så er de autonome arbeidsforholdene kunnskapsarbeiderne i Kunnskap AS viktig for at de skal kunne utøve sin ekspertise. Det er kunnskapsarbeiderne selv som har best oversikt over egne fagfelt og hva slags kompetanse de eier eller mangler, og mellomlederne eller ledelsen sin rolle er ikke å kontrollere og påtvinge medarbeiderne kurs og andre utviklingsprogrammer. Det er snarere å fasilitere og sørge for at det legger til rette for slike muligheter dersom kunnskapsarbeiderne ønsker det. Dette fordrer et gjensidig forhold basert på tillit og fleksibilitet og en tro på at de ansatte vil jobbe mot organisasjonens mål, ta ansvar og være lojale, som retter seg mot et forpliktelsesbasert ledelsesperspektiv (Kuvaas & Dysvik 2012). Videre skal vi se hvordan organisering av prosjektgrupper kan virke inn på kunnskapsdelende aktiviteter.

4.2.2 Organisering av prosjektgrupper

Kunnskap AS har en stor portefølje av prosjekter, tjenester og driftsoppgaver. De fleste ansatte i organisasjonen er involvert i ett eller flere prosjekter. Sett bort i fra personen med lederstilling så har samtlige av mine intervjupersoner prosjektlederansvar, og flere er også involvert i andre prosjekter, da med andre ansvarsoppgaver. Flere av intervjupersonene

vektlegger samarbeid i prosjekt som en viktig arena for kunnskapsdeling. Men organiseringen av prosjektgruppene kan synes å mangle struktur og være preget av en viss grad av tilfeldig sammensetning:

”[...] Det har vært en tendens at prosjekter blir satt sammen veldig tilfeldig, basert på helt andre kriterier enn den faktiske kompetansen som fins blant medarbeiderne og den kompetansen som trengs. Det er ikke alltid man er flink til å sette seg ned og se ”dette prosjektet skal starte”, eller ”vi har fått dette oppdraget, hva er det som trengs og hvem er det som har det”. Det er veldig sjelden det er sånn det gjøres, ofte kommer det på initiativ fra noen, eller hvem som har ledig kapasitet, og det syns jeg er fryktelig dumt.”

Av dette utsagnet kommer det frem at det mangler en viss oversikt over kompetansen som finnes i organisasjonen som igjen betyr at virksomheten ikke får utnyttet den samlede kunnskapen best mulig, som er et bevisst ønske og strategi fra deres side. På spørsmål om hvordan de ansatte kan orientere seg i kompetansen som finnes i organisasjonen svarte en av informantene:

”I forbindelse med omorganiseringsprosessen også, så var det et veldig stort ønske å gjøre en kompetansekartlegging av alle. Både for oss selv, fordi veldig mange skulle hatt en ”hva kan jeg egentlig”, det er et kjempestort puslespill. Så hvem er jeg her, hva er det jeg bidrar med? Rent selvrefleksivt for å ha en bevissthet om hvem man er og hvilken kompetanse man har. Men også nettopp for at vi skal hvite hvem som driver med hva, at det skal være en mindre tung å jobb å hente den kompetansen man trenger. [...] Det hadde vært viktig for alle og enhver og for organisasjonen som helhet, å vite hvem vi er og hva vi kan.”

Flere av de intervjuede har ytret ønske om en kartlegging av de ansattes kompetanse og ferdigheter. Slik det er i dag mangler organisasjonsmedlemmene et sted hvor de kan orientere seg i ”husets” kompetanse når de har behov for det. Oversikten over kollegaers kunnskap og kompetanse er hovedsakelig basert på personlig og faglig nettverk, noe som kan være begrensende hva gjelder fullstendig oversikt. Konsekvensen kan være at man hyrer inn midlertidig ekstern kompetanse til eksempelvis prosjekter, når kompetansen allerede egentlig finnes og er tilgjengelig i bedriften. Sitatet ovenfor henviser til både det Nordhaug (2004) kaller for latensproblemet og konfigurasjonsproblemet. Å kartlegge de ansattes kompetanse

kan vitne om et strukturelt syn på kunnskap, hvor kunnskap blir sett på en beholdning som kan bli plukket ned fra en hylle. Likevel kan en slik kartlegging bidra til en kunnskapsoverførende prosess, fordi en eksplisitt fremstilling av ansattes kompetanse kan føre til at prosjektgrupper blir satt sammen på en mer hensiktsmessig måte. Å kartlegge ansattes kompetanse er derimot en komplisert prosess og er blant annet avhengig av rutinemessig oppdatering og brukervennlige datasystemer for å unngå det Nordhaug (2004) beskriver som kartleggingsproblemet.

Organiseringen og sammensetningen av prosjektgrupper har stor betydning for å tilrettelegge for kunnskapsdelende prosesser. En av de ansatte forteller:

”Jeg lærer mye av å jobbe sammen med andre i prosjekter. Det kommer ulike kompetanser inn med mer tydelige fagområder. Det ansvarsområdet jeg har fått tildelt i dette prosjektet har jeg ikke fått fordi jeg er spesielt god på det, det er mer litt tilfeldig. Det er litt både og, det er fint å lære noe nytt, men jeg kunne veldig gjerne tenkt meg at man fikk litt opplæring eller fikk litt støtte, man må liksom finne ut av alt selv.”

Av sitatet kommer det frem at personen verdsetter den prosessuelle erfaringsbaserte læringen i prosjektaktivitetene, men at formen bærer for mye preg av ineffektiv ”learning by doing”. For at kunnskapsdelingen og kunnskapsoverføringen i prosjektaktiviteter kunne vært gjennomført på en mer effektiv måte, kunne det være hensiktsmessig å organisere prosjektgruppene med utgangspunkt i et mesterlære-perspektiv. Det kan være fornuftig å organisere prosjektgruppene som en sammensetning av mer erfarne (seniorer) med mindre erfarne (juniorer) personer. Ved å sette sammen ansatte med ulik erfaring får juniorene anledning til å observere og lære ved å løse praktiske problemstillinger sammen med mer erfarne kunnskapsarbeidere. Samtidig vil juniorer kunne bidra positivt med nye impulser, da de er gjerne er ferske i faget og kan se ting med nye øyne, og bidra til en positiv endring og fornying av organisasjonen. Dette er et trekk som kan gjenkjennes fra såkalt desentrert mesterlæring (Nielsen & Kvale 1999). Den lærendes legitime perifere deltagelse i et praksisfellesskap, som gjerne kan være en prosjektgruppe, bidrar til en læringsprosess gjennom situerte aktiviteter og felles kontekster og personen vil etter hvert tilegne seg de nødvendige kunnskaper og ferdigheter gjennom sosial praksis med de mer erfarne. Dette fordrer også at seniorene påtar seg rollen som det von Krogh et al. (2001) omtaler som omsorgsekspert ved å erkjenne at den asymmetriske kunnskapsbeholdningen, og villighet til

å dele av sin kunnskap og sine erfaringer til de som enda ikke har den. Slik hjelpende atferd er med på å etablere tillit mellom de ansatte som er et viktig element for kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring.

4.2.3 Betydningen av fysisk kontorutforming for kunnskapsdeling

Hos Kunnskap AS er de ansatte plassert i såkalte cellekontorer, og ikke i åpent landskap. I cellekontorer sitter de ansatte fysisk atskilt i egne kontorer, og muntlig kommunikasjon medfører fysisk forflytning. Åpne kontorlandskap derimot har få eller ingen fysiske vegger og dører som skiller de ansatte fra hverandre, og muntlig kommunikasjon medfører krever i liten grad eller ingen forflytning. De ansatte hos Kunnskap AS hadde i utgangspunktet sine egne kontorer, men fordi personalbemanningen har vokst, så deler de aller fleste kontor med en annen medarbeider. Videre er Kunnskap AS sine kontorlokaler fordelt over to plan, altså i to etasjer.

Som nevnt tidligere var opprinnelig Kunnskap AS en sammenslåing av tre forskjellige enheter, og før omorganiseringen ble gjennomført var avdelingsstrukturen organisert slik at avdelingene var plassert etter hvilken enhet eller virksomhet man kom fra. Av ulike grunner fungerte denne inndelingen mindre bra, og det ble derfor gjort et forsøk på å plassere de som var involvert i de samme prosjektene nærmere hverandre. Dette ble gjennomført med tanke på at veien skulle være kort mellom de involverte parter, slik at kommunikasjon og kunnskapsdeling skulle være enkelt å få til blant prosjektdeltakerne. Men ettersom prosjektene ble avsluttet og nye prosjekter ble etablert så kom og gikk nye personer, og resultatet ble at avdelinger og prosjekter satt blandet. Etter omorganiseringen er de ansatte nå plassert i kontorer avdelingsvis, slik at alle de som tilhører den samme avdelingen sitter i nærheten av hverandre. En av de ansatte med lederansvar har dette å si om den nåværende avdelingsstrukturen:

”Min avdeling var fram til en måneds tid siden spredd utover, noen satt nede og noen oppe, og nå har vi jo etterhvert fått folk som er lokalisert i den andre byen også. Men nå har vi i hvertfall samlet alle her og det betyr utrolig mye faktisk. Kjempeviktig. [...] Som leder er det en kjempefordel å få samlet alle.”

En annen medarbeider som ikke har lederansvar har derimot dette å si om den nye kontorinndelingen:

”[...] Det er absolutt veldig nyttig å gjøre det på den gamle måten, fordi man fikk informasjon fra avdelingen gjennom avdelingsmøter...Men nå er vi fordelt slik at avdelingene sitter sammen og det er hyggelig det, fordi man får sitte sammen med mange av de jeg er på avdeling med og ikke har sittet i nærheten av tidligere, så man får et mer sosialt forhold enn det man har hatt tidligere. Nå drikker man kaffe sammen og det gjorde man ikke så mye før, for da hadde man ikke den naturlige nærheten. Men jeg synes kanskje at det er fint å sitte avdelingsvis blandet, fordi man får tilgang til mer informasjon, mer variasjon.”

Her ser vi at to ansatte med forskjellig ansvarsnivå har ulikt syn på hvordan de betrakter den nye avdelingsstrukturen. Det er en interessant observasjon at personen med lederansvar anser at samlingen av avdelingsmedlemmene har høy verdi, mens personen uten lederansvar helst vil sitte avdelingsvis blandet. Dette kan ha forklaring i at personene har ulikt nivå av ansvar. Personen med lederansvar er opptatt av at sine avdelingsmedlemmer er i umiddelbar nærhet av hverandre slik at veien blir kort for interaksjon og kommunikasjon for sine medarbeidere. Personen uten lederansvar er derimot mer opptatt av variasjon, og muligheten til interaksjon med organisasjonsmedlemmer som ikke tilhører samme avdeling eller som man ellers ikke samarbeider med i et prosjekt eller på andre måter.

Det er delte meninger blant de intervjuede organisasjonsmedlemmene om de foretrekker å sitte i cellekontorer eller åpent kontorlandskap. Fordi mye av det daglige arbeidet for mange av de ansatte består av arbeidsoppgaver som krever mye konsentrasjon, så ser flere fordelen med å kunne ha muligheten til å lukke døren og sitte uforstyrret i det individuelle arbeidet. En av de ansatte forteller:

"Jeg er veldig glad i å ha et eget kontor, å kunne lukke døren og ha det stille for meg selv, samtidig som jeg savner litt liv og røre. Jeg synes det noen ganger kan være litt stille å jobbe her, og litt ensomt. Dette er gamle advokat kontorer, så det er langt mellom oss, og folk er veldig mye ute og farter. Så det er ikke så veldig god dynamikk, jeg tror det hadde vært bedre hvis vi hadde hatt et mer åpent landskap eller sittet litt tettere.”

Andre har en annen formening om å sitte i cellekontorer. Flere av intervjupersonene hevder at det er en veldig åpen kultur og atmosfære i kontorlandskapet, som betyr at de ansatte sitter med åpne dører, og at kollegaer ikke skal være redd for å banke på dører og stikke hodet inn. På spørsmål om de fysiske dørene og veggene oppleves som barrierer eller hinder for interaksjon svarer en av informantene:

”Nei det tror jeg ikke. Alle er flinke til å ha åpne dører her. Mange jobber såpass mye tungt og konsentrert så jeg tror det ville vært slitsomt å sitte i et åpent landskap.”

En annen svarte:

”Hvis det er noe en lur på så kan man bare gå inn til de andre. Når døra er igjen så kommer ingen inn, men hvis døra er åpen så går folk inn til hverandre.”

De ansatte opplever altså ikke, generelt sett, at det å være inndelt i cellekontorer har negativ effekt for kunnskapsdeling, og at de fysiske veggene ikke er fysiske manifestasjoner av sosiale barrierer. Kunnskapsarbeiderne opplever at kollegaene er åpne for at man stikker hodene inn og enkelt kan kommunisere og dele på denne måten. De er opptatte av å kunne ha muligheten til å konsentrere seg om eget arbeid uten ytre forstyrrelser, og foretrekker derfor å ha egne kontorer. Selv om åpent kontorlandskap er en form for organisasjonsstruktur som kjennetegner kunnskapsorganisasjoner, så kan mer inndelt kontorlandskap likevel fungere godt som kunnskapsdelingsarena, men dette fordrer en virksomhet med kultur for åpenhet og samhandling og et godt arbeidsmiljø (von Krogh et al. 2001). Selv om Kunnskap AS ikke er organisert som åpent kontorlandskap har virksomheten flere fellesarealer som de ansatte ofte benytter. Her foregår mye uformell samhandling, og samtlige av de intervjuede vektlegger disse uformelle arenaene stor betydning hva gjelder kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring. Dette vil jeg komme tilbake til i et senere kapittel.

4.3 SEKI-modellen og kunnskapsoverføring

Som redskap for kunnskapsoverføring mellom kunnskapsarbeidere i en organisatorisk kontekst velger jeg å benytte Nonaka og Takeuchi's SEKI-modell. Modellen har fått sitt navn

etter de fire fasene hvor kunnskap overføres og konverteres; sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. I delingsprosessen foregår det en vekselvirkning mellom taus og eksplisitt kunnskap som utløser en oppadgående spiral som fører til at ny kunnskap utvikles og skapes. SEKI-modellen er altså en kontinuerlig pågående prosess for å overføre og å skape kunnskap. Nedenfor vil jeg drøfte hvordan disse fire prosessene bidrar til kunnskapsoverføring hos organisasjonsmedlemmene hos Kunnskap AS.

4.3.1 Sosialisering

Sosialisering er prosessen hvor taus kunnskap deles gjennom samhandling i praksis. Hver enkelt person sin tause kunnskap er utviklet gjennom erfaring og innehas av personen selv, og kan ikke skilles fra individet (Nonaka et al. 2000). Men gjennom samhandling og samarbeid i praksisrelatert arbeid, kan den tause kunnskapen overføres og erverves til andre deltakende individer. Typiske kontekster hvor denne formen for kunnskapsoverføring foregår er gjennom prosjektarbeid og møter, hvor deltakerne har muligheter til å observere og studere hverandre, og på en slik måte tilegne seg ny kunnskap som ellers ikke ville være tilgjengelig i rapporter eller dokumenter. La oss se nærmere på hvordan slike prosesser foregår hos Kunnskap AS.

En av informantene trakk frem dette som eksempel på spørsmål om å gjengi en situasjon der han eller hun kunne se at kunnskapsoverføring fant sted:

"Det er mest på prosjektnivå det skjer, og la oss ta et eksempel da. En rapport er skrevet av to personer her som har bra faglig forståelse men var kanskje litt svake på dette med kvantitativ metode når de begynte å skrive rapporten. Men vi har folk på huset som er veldig sterke på metodikk, og da fikk de lov til å benytte seg av hjelp fra de, så da fikk man på en måte formalisert en slags kunnskapsutveksling der. Så de ble både lært opp og fikk støtte til arbeidet underveis".

Her ser vi et eksempel på at kunnskap deles gjennom samarbeid og samhandling. Denne erfaringen kan knyttes til teorien om mesterlære, hvor mer erfarne personer støtter og veileder mindre erfarne personer innenfor et fagfelt (Nielsen & Kvale 1999). Gjennom

praktisk samarbeid får personene direkte tilgang til mer erfarne personers kunnskap. Dette eksempelet kan også kobles til teorien om stillasbygging, der en mer kompetent person støtter den lærende helt til personen kan utføre oppgaven på egenhånd. Dette kjenner vi også igjen i svaret en annen ansatt ga på spørsmål om prosjekter kan fungere som en god arena for kunnskapsoverføring:

”Ja absolutt, det ser jeg. Du har felles mål, møtes og jobber mot noen ting og drar nytte av andres erfaring. Gjennom det prosjektet jeg holder på med nå så har jeg med meg en som har mye erfaring om dette fra før av, og det er veldig godt å ha en som man kan spørre, en som har vært igjennom det før og som vet, og da drar jeg nytte av det, og lærer av det. Hele veien når vi jobber så lærer vi hele tiden noe.”

I dialogen om den uutalte (tause) kunnskapen og hvordan man om mulig kunne overføre denne mellom kunnskapsarbeidere reflekterte en annen ansatt: ”det er erfaring, erfaring, erfaring, gjennom samarbeid.” I forhold til formelle settinger så er det faglig samarbeid kunnskapsarbeiderne anser for den settingen som best tilrettelegger for deling og overføring av taus kunnskap. Alle informantene tillegger også de uformelle settingene høy verdi hva gjelder kunnskapsdeling og –overføring. Å møte hverandre i gangene, ta en kaffe på morgenen eller utveksle ideer i lunsjen er gode sosialiseringarenaer hvor kunnskapsoverføring finner sted. En av de ansatte forteller:

”En kollega kom til meg tidligere i dag og spurte om vi skulle ta en kaffekopp for hun hadde noe å fortelle meg. Så tok vi en kaffekopp også fortalte hun at hun hadde vært på et frokostseminar hvor hun hadde lært sånn og sånn, og det og det hadde vært spennende, og noe av det hadde vært generelt spennende og noe av det var mer relevant for oss. Så av og til får man overført, eller overfører selv helt konkret kunnskap som det.”

Gode relasjoner og grad av tillit er viktige aspekter hva gjelder kunnskapsdeling (von Krogh et al. 2001). At kunnskapsarbeiderne er åpne mot hverandre og deler av sine opplevelser og erfaringer er avgjørende for å få plass gode muligheter for kunnskapsdeling. Uformell prat med kollegaer er med på å danne grunnlag for gode relasjoner og mulighet for å dele av egen kunnskap og erfaring. Flere av informantene nevnte at oppsøkende virksomhet av kollegaer med en spesiell form for kunnskap eller kompetanse som de hadde behov for i forhold til en arbeidsoppgave eller prosjekt, er en form for kunnskapsdeling de ofte benytter seg av. Ved å

oppsøke den spesielle kompetansen kan de få den hjelpen de trenger. Dette viser kompetansetillit til medarbeidere og er med på oppbyggingen av gode relasjoner mellom kollegaer, som igjen stimulerer til åpenhet, kreativitet og nytenkning.

4.3.2 Eksternalisering

Eksternalisering handler om å gjøre tause kunnskap eksplisitt. Dette er prosessen hvor den tause kunnskapen artikuleres eller oversettes slik at den kan bli tilgjengelig for andre (Nonaka et al. 2000). Den individuelle kunnskapen blir gruppekunnskap i skriftlig form, eller i form av modeller, begreper og annet. Ved å konvertere den tause kunnskapen til å bli eksplisitt kan den deles med andre og dermed legge grunnlaget for utvikling av ny kunnskap. Det er i følge Nonaka denne prosessen som er den mest kompliserte, men også den viktigste (Xu 2013).

De ansatte jeg snakket med hos Kunnskap AS er i høyere grad bevisst omkring det å dele eksplisitt kunnskap mer enn den tause. Dette kan være fordi at det følger med i deres samfunnsoppdrag å være utadvendte og åpne om sine prosjekter og leveranser, og dele produkter og kunnskap ut til målgrupper og andre interessenter. Derfor kan det være at den eksplisitte, mer håndgripelige kunnskapen er mer i fokus og i bevisstheten enn den tause.

Kunnskap AS har tilgjengelig og benytter flere verktøy og kanaler til å dele eksplisitt kunnskap. En stor del av deres virke er å drive forskningsarbeid innenfor sitt fagområde og det publiseres både rapporter og analyser jevnlig. I tillegg til mailkorrespondanse benyttes Dropbox jevnlig til å dele og å samskrive i dokumenter, samt dele faglitteratur man anser som relevant for andre medlemmer. I tillegg har Kunnskap AS et intranett som også kan fungere som delingskanal, men flere av de ansatte er lite fornøyd med denne teknologiske plattformen og hevder et den har forbedringspotensiale. Når ansatte hos Kunnskap AS har deltatt på konferanser eller andre seminarer og samlinger så er meningen at deltagerne skal skrive et referat eller en rapport, og dele med de øvrige organisasjonsmedlemmene. En av informantene forteller om denne ordningen:

”Intranettet er utviklet på huset og den tekniske plattformen er ikke ferdig enda, så hvis noen poster noe i en gruppe jeg er med i, så får ikke jeg beskjed om det. Så det betyr at

hvis jeg vil vite hva som skjer der inne så må jeg gå inn daglig å sjekke, og det gjør jeg ikke, derfor så funker det ikke.”

De ansatte nevner flere ting ved det nåværende intranettet som ikke fungerer optimalt. Dagens intranett hos Kunnskap AS kan derfor synes å være en teknologisk barriere for kunnskapsdeling. Likevel er det verdt å nevne at intranettet relativt nyutviklet, og det arbeides med å forbedre denne plattformen og tilpasse denne spesielt med tanke på den kunnskapsdelende funksjonen som et intranett kan tilby.

Å artikulere taus kunnskap og å gjøre den eksplisitt, som jo er det eksternaliseringsprosessen innebærer, er en utfordrende prosess. En observasjon jeg har gjort meg rundt denne prosessen er et ønske fra de ansatte hos Kunnskap AS om deling av erfaring i arbeidet med prosjektstyring og prosjektledelse. En av informantene forteller:

”Det er veldig mye kunnskap som forblir i prosjektene. Man glemmer rett og slett å dele fordi det er ikke noen innarbeida rutiner for det. Jeg skulle ønske vi hadde noen ordentlige prosjektstyringsverktøy, møtesteder som ikke er epost. Hvor man kan dele og samle ting. Det er mye kunnskap som utvikles i prosjektene også blir det ikke videreført derfra, de erfaringene man gjør seg som kanskje andre prosjekter hadde hatt godt av å få med seg i en annen oppstartsfase, men så vet man ikke at noen har gjort akkurat de samme erfaringene.”

Ofte kan ansatte ha vansker med å se overføringsgrunnlag mellom prosjekter, fordi de kan være så ulike hverandre og så prosjektspesifikke at man ikke ser hvordan andre kan ha nytte av erfaringer man har gjort seg og overføre disse mellom de unike prosjektene (Newell et al. 2009). Likevel er det flere sider ved arbeid med prosjekter som er felles og som ikke nødvendigvis er prosjektspesifikt. En annen ansatt forteller et eksempel på dette:

”Det kan sitte en som skal i gang med et prosjekt, også må du kanskje ut på anbud med noe, også må du gjøre det selv, du må sette i gang en anbudsprosess! Jeg har fått diplom, jeg har gått på kurs så jeg er kvalifisert, men det er veldig mange som ikke kan det og de blir veldig fortvila for det er en papirmølle og mye å sette seg inn i, og det er krevende prosesser. Du skal gjøre anskaffelser og det kan være i form av folk du skal ha med deg, i form av konsulenttenester, webutviklingsprosjekt, rapporter, hva det skulle være. Da må

man kunne skjønne det å skrive disse anbudene, lage kriteriene, kjøre prosessene, og det er noe som gjør veldig mange fortvilet.”

Som dette utsagnet forteller så er det mange prosesser rundt eksempelvis prosjektarbeid som er felles. En mulighet ville være å sende samtlige medarbeidere på kurs, men dette vil innebære en utfordring i forhold til tid. Det vil også komme nye ansatte som også vil behøve den samme kunnskapen, og ikke minst vil det være en kostbar affære å sende samtlige ansatte på kurs for å lære seg de samme prosessene. Derfor ville det være mer hensiktsmessig å etablere en plattform hvor ansatte kan artikulere sine erfaringer slik at andre kan dra nytte av dem. Fordi det mangler en teknologisk struktur på dette i dag, fungerer det slik at det ”ryktes” på huset hvem som sitter på kunnskap om noe. En av de ansatte forteller at:

”[...] Det som ofte skjer er at man sitter på hvert sitt kontor og ikke vet hvem som kan hjelpe eller hvem som har gjort noe lignende før, så får man vite det hvis man snakker med noen som snakker med noen som tipser om noen andre, så får man kanskje en epost. Men man er heldig dersom man faktisk klarer å oppdrive de som kan det eller har gjort det før. Også kan det føles lite effektivt og konstruktivt noen ganger. Til slutt så sitter det ti stykker som har sittet og lært seg akkurat de samme tingene, det blir jo veldig mange timer til sammen. Så sånne ting tar veldig mye tid.”

Dersom det etableres en plattform gjennom organisasjonens intranett kan kunnskap og erfaringer gjøres eksplisitt ved at personer som har gjort seg erfaringer deler dette med sine medansatte. Etter hvert vil det være mulig å gjøre diverse prosesser malbasert men likevel unngå statisk håndtering av kunnskap ved at ansatte har mulighet til å revidere og korrigere ettersom erfaringer blir gjort. Dette ville bidra til å effektivisere og gjøre slike prosesser enklere og mer overkommelige for ansatte med lav eller ingen erfaring på området. Organisasjonens intranett ville være en naturlig arena for slik kunnskapsdeling, og kan gi en enkel tilgang til nyttige verktøy. Slik kan individuell kunnskap bli gruppekunnskap i skriftlig form.

4.3.3 Kombinering og internalisering

Kombinering er prosesser der kunnskap som er eksternalisert går fra en eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand. Den artikulerte kunnskapen innarbeides i et mer komplekst kunnskapssystem og blir kombinert, redigert og behandlet for å danne ny kunnskap som så spres blant medlemmene i organisasjonen. Kunnskap blir altså omformet, og gjennom sortering, kodifisering og kategorisering oppnår man en systematisk kunnskap (Irgens 2011). Det handler altså om å utvikle og forbedre eksisterende kunnskap.

På spørsmål om kunnskap lagres og tilrettelegges for kunnskapsdeling svarer en av informantene:

”Nei, ikke systematisk. Alle vil det og har intensjon om det, men vi får det ikke til systematisk ennå. Det er vel diagnosen.”

Som nevnt tidligere er Kunnskap AS relativt ung som organisasjon og derfor er det forskjellige rutiner og strukturer som enda ikke er på plass. Systematisk kunnskapsdeling er noe samtlige av de intervjuede nevner som noe de savner i sin arbeidshverdag, og det vises stor interesse og iver etter å få slike rutiner på plass. Dette kommer blant annet frem i dette sitatet om prosjektdesign:

”Når vi designer et nytt prosjekt så er vi ikke flinke nok til å se på hva vi har gjort og gå grundig gjennom det og forandre nye studier på bakgrunn av funn vi har. Vi har blitt bedre på det men vi er ikke gode nok, og særlig når det kommer beslektede studier som kommer. [...] Men vi klarer ikke å sette oss ned som en gruppe og se ok dette er erfaringer fra det prosjektet, la oss nå lage design og spørsmålstillinger ut i fra det. Det får vi ikke til.”

Ved å etablere intranettsystemer kan ulike verktøy utvikles og benyttes for å forenkle diverse prosesser i prosjektarbeid. Ved å systematisere og kategorisere den eksplisitte kunnskapen, kan eksempelvis en mal for å arbeide med anbudsprosesser som er nevnt i det forrige avsnittet, utvikles og stadig bearbeides gjennom dialog, revidering og anvendelse. Slike verktøy gjøres da tilgjengelig for organisasjonsmedlemmene og kunnskap spres utover i

organisasjonen. Slik systemisk kunnskap kan bidra til å kvalitetssikre prosessene og utvikle organisasjonens *best practice* på de ulike områder. For å unngå at dette blir en statisk form for kunnskap bør det prege hvordan folk i virkeligheten jobber, og bli en operasjonell kunnskap. Kunnskapen må internaliseres hos de ansatte, den systematiserte eksplisitte kunnskapen må bli en del av individet, den kroppsliggjøres og går fra å være eksplisitt til å bli taus. Som yrkesutøver blir man da stadig mer uavhengig av den eksternaliserte og kombinerte kunnskapen i systemer og skriftlige prosedyrer og etter hvert kan man gripe fatt oppgaver uten å måtte sjekke med kvalitetssikringssystemene. Organisasjonsmedlemmene har utviklet know-how og kunnskapen er blitt internalisert og operasjonalisert hos individet.

De fire fasene som er illustrert og beskrevet i SEKI-modellen er ikke avgrensede enkeltstående prosesser, men dynamiske og i konstant bevegelse som kan visualiseres i en oppadgående spiral. Når kunnskap har blitt internalisert eller kroppsliggjort oppstår det en ny utfordring i at kunnskapen skal deles med andre og at det derfor må skapes en arena for det. Vi skal nå se på hvordan kunnskapshjelpende kontekster kan bidra til denne kunnskapsdelingen og kunnskapsoverføringen.

4.4 ”Ba” – Kunnskapshjelpende kontekster for kunnskapsdeling

For å understøtte kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring er det viktig å skape den riktige konteksten som utvikler sosiale relasjoner og effektivt samarbeid. Denne konteksten kalles ”ba”, et slags rom hvor kunnskap skapes og det blir ofte definert som nettverk av samhandling (von Krogh et al. 2001). Interaksjon er selve kjernen i ”ba”, som er et sted hvor det etableres relasjoner i både fysiske og mentale rom. Forestillingen om ”ba” har altså et prosessuelt kunnskapssyn hvor den relasjonelle og dynamiske interaksjonen mellom medlemmer er det avgjørende.

Det er fire typer ”ba” som korresponderer med de fire fasene i SEKI-modellen. Hver kategori beskriver en type ”ba” som er spesielt tilpasset de fire kunnskapsoverføringsprosessene og danner en plattform for hvert steg i den spiralformede kunnskapsprosessen. Disse fire

prosessene er beskrevet under, og presenterer hvordan kunnskapshjelpende kontekster bidrar til kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring hos Kunnskap AS.

4.4.1 ”Ba” for sosialisering

Den primære kunnskapsoverføringsprosessen er ”ba” for sosialisering, eller *originating ba*. Det er her enkeltpersoner deler sine følelser, erfaringer og mentale modeller gjennom fysisk ansikt-til-ansikt interaksjon, som jo er nøkkelen til å overføre taus kunnskap (Nonaka & Konno 1998). Denne formen for interaksjon er den eneste måten man kan fange opp hele spekteret av sansefølelser og emosjonelle reaksjoner som kan bidra til å utvikle sympati og empati, som igjen bidrar til å etablere den tillit og omsorg som trengs for kunnskapsutveksling med andre.

Hos Kunnskap AS oppleves det av samtlige intervjuede organisasjonsmedlemmer at det er en åpen og positiv kultur for deling av kunnskap, og at de aller fleste er villige til å dele av sin kunnskap med andre ansatte. På spørsmål om kunnskapsdeling har stor betydning for personen svarer informanten:

”Ja jeg setter pris på det og jeg prøver å dele selv. Hvis jeg har vært et sted og lært noe som vedkommer andre her, så prøver jeg å enten sende dem en epost eller sette meg ned med dem og fortelle, eller hvis det er avdelingsrelevant så tar jeg det opp på et avdelingsmøte.”

Sitatet viser at personen er bevisst å dele kunnskap og deler gjerne med andre der personen ser at det kunne være relevant. Dette vitner om tillit og omsorg til kollegaer ved hjelpende atferd. I stedet for at personen holder på kunnskapen for seg selv, velger man heller å dele med andre som kan ha interesse og nytte av den samme kunnskapen. Dette er med på å bidra til gode sosiale relasjoner og bygge opp personlige nettverk som er viktige betingelser for kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring (von Krogh et al. 2001). En annen ansatt forteller:

”[...] Det er en veldig kunnskapsrik og nysgjerrig gjeng, så det betyr at folk snakker ofte sammen om ting som er mer eller mindre relevant for jobben, og det er folk som leser

veldig mye, de bruker fritiden sin på å lese faglitteratur og følge blogger og slike ting, så når vi sitter sammen i kantina eller har fredagskaffe, eller tar en kaffekopp på morgenen når man kommer, så er det en veldig verdifull tid fordi det er en arena for uformell læring.”

På spørsmål om noen i organisasjonen hadde opplevd motvilje til å dele kunnskap svarte samtlige informanter at det var noe de aldri hadde opplevd. Men en av de ansatte fortalte:

”Det oppleves ikke at folk sitter og holder på kunnskapen for seg selv, det kan jeg ikke huske å ha opplevd. Men det er mangel på flyt, oversikt. Vi har hatt en undersøkelse, og da ble vi beskrevet som selvstendig næringsdrivende hele gjengen, fordi vi holder på med hvert vårt, og det syns jeg er en god beskrivelse av hvordan vi jobber, at vi er litt vel selvstendige, og det er ingen som har struktur på hvordan vi skal jobbe. Men vi er veldig villige til å dele, vi snakker jo mye sammen i gangen, men det er veldig tilfeldig og uformelt.”

Kunnskapsarbeideren gir inntrykk av at arbeidssituasjonen er noe ensom og at de autonome arbeidsforholdene som kunnskapsarbeiderne arbeider under medfører mangel på struktur og sosialisering med andre ansatte. De autonome arbeidsforholdene oppfattes av den ansatte som en barriere for formelt samarbeid og samhandling med andre kollegaer. Jeg oppfatter her at adhoc-kratisk flat organisasjonsstruktur kan medføre for stor grad av selvstendighet blant medarbeiderne, og at kunnskapsarbeiderne kan føle seg litt overlatt til seg selv.

Kunnskapsarbeideren i sitatet over viser implisitt et prosessuelt kunnskapssyn, hvor kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker. Ved å være mye overlatt til seg selv og egne arbeidsoppgaver får den ansatte færre arenaer og muligheter til å dele og overføre taus kunnskap. Likevel ser vi av utsagnet at kunnskapsarbeideren opplever deling og overføring i uformelle arenaer men at det mangler en struktur for dette.

Hos Kunnskap AS er ikke kontorutformingene preget av et åpent landskap, men lokalene er bevisst designet for at uformelle møter og samtaler kan finne sted. Slik kan vi si at de uformelle arenaene danner en kunnskapshjelpende kontekst (von Krogh et al. 2001). Alle informantene nevner fellesarealer og uformelle møtesteder som kaffemaskiner, loungen og lunsjrom som gode arenaer for uformelle sosialiseringarenaer. En av de ansatte sier:

”Jeg tror også det at vi har et stort lunsjbord er veldig viktig, man blir tvunget til å sitte ved siden av hverandre. Du må jo bare sette deg et sted det er ledig, og det skaper en egen dynamikk.”

De uformelle arenaene hos Kunnskap AS er viktige sosialiseringarenaer og bidrar til oppbygging av gode relasjoner og sosiale nettverk innad i organisasjonen. Her møtes kunnskapsarbeiderne ansikt til ansikt noe som aktivt bidrar til å skape gode trygge rammer og tillit mellom medlemmene. Fellesarealene i virksomheten fungerer som kunnskapshjelpende kontekster i den forstand at taus kunnskap kan overføres mellom ansatte gjennom observasjon og interaksjon, som igjen bidrar til å skape tillit, omsorg og engasjement blant kunnskapsarbeiderne som er avgjørende faktorer for kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring (von Krogh et al. 2001).

4.4.2 ”Ba” for dialog

”Ba” for dialog, eller *interacting ba*, innebærer kollektiv interaksjon med personlig kontakt. Her er sammensetningen av mennesker mer bevisst konstruert enn i sosialiseringprosessen. Det er kritisk at personer med den riktige blandingen av spesifikke kunnskaper og ferdigheter kommer sammen i denne prosessen, ettersom kunnskap utvikles gjennom interaksjon mellom likeverdige parter (von Krogh et al. 2001). Gjennom dialog deler en gruppe mennesker sine mentale modeller med andre, samtidig som de analyserer sine egne. Det er derfor viktig at medlemmene snakker samme språk og benytter de samme metaforene slik at de har et felles kunnskapsgrunnlag for å utvikle kunnskap. I denne fasen omdannes taus kunnskap til eksplisitt kunnskap og kan relateres til eksternaliseringsprosessen nevnt i SEKI-modellen.

Hos Kunnskap AS gjenkjennes flere kontekster for interaksjon hvor kunnskap kan deles, overføres, utvikles og skapes. Enkelte av disse kontekstene er mer formelt konstruert enn andre, men likevel gjenkjennes disse som kunnskapshjelpende kontekster for organisasjonsmedlemmene da disse innbyr til dialog og interaksjon på et personlig og kollektivt nivå. Blant annet har alle avdelinger hos Kunnskap AS faste avdelingsmøter hver uke hvor medlemmene møtes og diskuterer og deler blant annet erfaringer og problemstillinger knyttet til prosjektene de er involvert i. Avdelingsmøtene fungerer som

”ba” for dialog hvor medlemmene kan støtte seg på og dele innspill med personer som deler faglig interesse og som man har både personlig tillit til og kompetansetillit til.

I tillegg er Kunnskap AS opptatt av at medarbeiderne bygger seg opp et faglig nettverk både i og utenfor organisasjonens grenser, nasjonalt og internasjonalt. En av organisasjonsmedlemmene forteller:

”Enhver som er ansatt her har store muligheter for å delta på mye forskjellig. Det prioriteres ganske høyt budsjettmessig å være med på nasjonale og internasjonale konferanser, så det er veldig gode muligheter for det.”

Av sitatet ser vi at det i høy grad tilrettelegges for at organisasjonsmedlemmene engasjerer seg og deltar på konferanser både nasjonalt og internasjonalt. Slike arenaer bidrar til at medlemmene kan etablere faglige og personlige nettverk både nasjonalt og internasjonalt hvor kunnskap kan deles og utvikles. Disse arenaene skaper en kontekst for interaksjon og dialog mellom mennesker som deler interesse for et fagområde. Dette skaper også rom for at personer med samme kunnskapsgrunnlag kan reflektere og dele sine mentale modeller og samtidig analysere sine egne.

Kunnskap AS arrangerer også ofte seminarer som holdes i deres egne lokaler. Her inviteres fagfolk fra de aktuelle fagområder og alle ansatte i organisasjonen som har interesse for det aktuelle temaet er velkomne til å delta. Slik fasiliterer Kunnskap AS for interaksjon mellom personer som deler interesse om det samme fagområdet, og det skapes en kunnskapshjelpende kontekst hvor det tilrettelegges for dialog og kunnskapsutveksling, samtidig som at nettverk skapes.

De intervjuede organisasjonsmedlemmene hos Kunnskap AS trekker frem det de kaller for *sentersamlinger* som viktige arenaer for kunnskapsdeling. Disse samlingene arrangeres to ganger i året og samler begge kontorstedene. Hovedtanken bak disse samlingene er at kontorstedene skal gjøres kjent med hverandres prosjekter, det faglige arbeidet og bygge nettverk internt i virksomheten. Det er organisasjonens avdelinger selv som har ansvaret for opplegget og programmet i disse samlingene, og ansvaret for å arrangere samlingene rulleres mellom avdelingene. Intensjonen er at begge lokasjoner skal gjøres kjent med alle avdelingens ansvarsområder og ansvarsoppgaver, og etablere en bredere forståelse for

organisasjonens helhetlige virke. Virksomheten fasiliterer for interaksjon mellom organisasjonsmedlemmene på et kollektivt og personlig nivå, hvor fagekspertise og kollegaers kunnskap gjøres kjent og nettverk kan etableres. En av de ansatte forteller:

”[...] Jeg har også mye nytte av når vi kommer sammen på sentersamlinger for da har jeg sjansen til å snakke med folk om hva de gjør i hverdagen. Det er jo så mange prosjekter og såpass mye folk her at jeg vet ikke lenger hva alle holder på med og jeg kan ha en generell ide om at de jobber på et prosjekt og hva det handler om men jeg vet ikke alltid hvilke viktige leveranser de har eller hvilke samarbeidspartnere de har. Men når vi er to dager sammen på et hotell et sted så har vi sjansen til å prate sammen under frokost, lunsj og middag. Noen ganger er det satt av tid til at man kan rusle seg en tur eller andre uformelle aktiviteter og da blir det til at man prater om løst og fast og innimellom blir disse samtalenene veldig viktige”

Av utsagnet kan man lese at det tilrettelegges for kunnskapshjelpende kontekster på flere nivåer. Kunnskapsarbeiderne får her mulighet til sosialisere seg med kollegaer på et uformelt nivå, noe som er med på å etablere gode relasjoner, tillit og omsorg blant medlemmene (von Krogh et al. 2001). I tillegg skapes det rom for, eller *ba* for dialog i både formelle og uformelle settinger hvor kunnskapsarbeidere som deler samme kunnskapsgrunnlag kan interagere, samtale og dele erfaringer med hverandre som legger grunnlag for å overføre taus kunnskap og gjøre denne eksplisitt. Jeg mener at vi her ser et prosessuelt syn på kunnskap, hvor kunnskap konstrueres gjennom samhandling og praksis. Utvikling av kulturifisert kunnskap for organisasjonen er viktig i slike sammenhenger (Blackler 1995).

Gjennom samlingene bidrar virksomheten til å bryte ned kunnskap som er kulturelt sticky (Leonard 2007). En ansatt sier om samlingene:

”Sentersamlinger skal ikke bare være faglig påfyll, men en møteplass hvor man kan prate uformelt med folk fra andre lokasjoner. Eller bare en møteplass så folk kan skjønne hva jobber han eller hun med. Også er det jo litt sånn at pedagoger jobber med pedagoger, det kan være et hinder, hvis du ikke kjenner de som har en annen faglig bakgrunn eller som jobber en annen plass så...”

Virksomheter kan stå overfor en utfordring ved å få de forskjellige avdelingene til å forstå hverandres tankesett og funksjoner (Leonard 2007). Hver ansatt har en bestemt posisjon i bedriften knyttet til sitt fagfelt, og det er en risiko at personer har et fragmentert og skjevt bilde av virksomheten som helhet, fordi man er seg selv nærmest og betrakter bedriften gjennom eksempelvis ”ingeniørbriller” eller ”pedagogbriller” (Nordhaug 2004). Derfor er disse samlingene verdifulle fordi de bidrar til å gjøre kunnskap mindre kulturelt sticky og at alle organisasjonsmedlemmene har et adekvat og riktig bilde av organisasjonen som helhet, og oversikt over sine kollegaers ansvarsområder og arbeidsoppgaver.

Et annet kunnskapsrom eller *ba* hvor kunnskapsarbeiderne interagerer og utveksler kunnskap er i virksomhetens faggrupper. Etter min forståelse er disse faggruppene initiert av kunnskapsarbeiderne selv, og ble etablert i sammenheng med omorganiseringsprosessen. Alle som ønsker det kan være medlemmer av disse gruppene. De er organisert etter interesse for et fagområde, til eksempel forskning, og derfor bidrar dette til samhandling på tvers av avdelingene. Ledelsen har godkjent at kunnskapsarbeiderne setter av tid til å arbeide med disse fagnettverkene, men dog begrenset. Gruppene styres altså helt og holdent av deltagerne selv, og ifølge mine intervjupersoner er de ikke kommet ordentlig i gang enda. Medlemmene må sette av ekstra tid ved siden av sine daglige arbeidsoppgaver, og nettopp tid oppleves som et hinder for deltagelse i faggruppene. Likevel er samtlige ansatte svært positive til faggruppene, og anser disse som et positivt tiltak for både faglig og personlig utvikling. En av de ansatte sier:

”Vi i faggruppene skal definere hva vi skal bruke tiden til, men det er faglig utvikling. Og vi har hatt noen møter i gruppa....det er et initiativ som har kommet nedenfra i organisasjonen, det er bottom-up, hvor vi har hatt et behov, og vi hadde jo et mye større behov enn det vi fikk tillatelse eller lov til da. Men da kunne man velge selv og være med i en eller to sånne faggrupper. Så det er en veldig god ting egentlig. Men dette er litt umodent... [...] Det er selvsagt sånn at du har et interesseområde, og i en sånn faggruppe vil du treffe de som har de samme interessene og kanskje noenlunde de samme fagbakgrunnene også.”

Faggruppene hos Kunnskap AS kan muligens også defineres som praksisfellesskap, samtidig som de utgjør en kunnskapshjelpende kontekst. Deltakerne har en felles referanseramme og trenger ikke å gjøre kunnskap eksplisitt for hverandre. De har søkt seg til hverandre fordi de

har en felles kompetanse og identifiserer seg med hverandre, og de opplever en verdi i å komme sammen for å dele informasjon, innsikt og råd med hverandre gjennom diskusjon og felles interaksjon (Wenger et al. 2002). Av utsagnet ser vi at personen anser et større behov for deltagelse og bruk av tid i faggruppene enn det ledelsen har innvilget. Det er viktig at ledelsen kultiverer slike praksisfellesskap, skaper kontekster og integrerer dem som en del av organisasjonen for at gruppene skal kunne oppnå sitt fulle potensial (Wenger et al. 2002). Hvis ikke ledelsen tilrettelegger for deltagelse og frigir ressurser slik at faggruppene kan utfolde seg, vil man risikere at disse praksisfellesskapene dannes og bemannes på bakgrunn av sosiale relasjoner og organisasjonsstruktur, og ikke på tvers av organisasjonen, noe som vil berike kunnskapsdelingen og kunnskapsoverføringen.

4.4.3 ”Ba” for kodifisering

”Ba” for kodifisering, eller cyber-*ba*, er både kollektiv og virtuell. Interaksjonen foregår virtuelt og ikke personlig eller kontakt ansikt til ansikt. Denne interaktive prosessen kan sammenlignes med kombineringsfasen i SEKI-modellen, og innebærer å kombinere ny eksplisitt kunnskap med eksisterende informasjon og kunnskap, og generere og systematisere denne utover i organisasjonen (Nonaka & Konno 1998). Prosessen støttes mest effektivt gjennom et samarbeidende miljø ved bruk av IKT, som digitale nettverk, dokumenter eller databaser.

Hos Kunnskap AS benyttes flere forskjellige digitale plattformer for å dele både informasjon og kunnskap. Den teknologiske infrastrukturen i form av organisasjonens intranett er ikke ferdig utviklet, derfor er ikke informantene fornøyd med denne plattformen, spesielt i forhold til kommunikasjon, interaksjon og deling av kunnskap. En ansatt forteller om hvordan dagens intranett fungerer hva gjelder deling av informasjon og kunnskap:

”Jeg tror ikke folk bruker det etter at det er lagt inn der. Det blir en plass å putte inn ting også blir det litt glemt. Så det er litt sånn: intranett - where information goes to die. Når du først har lagt ut informasjon på intranett så krøller den seg sammen også sovner den. Og det er selvfølgelig vaksiner mot det, men da må du ha et veldig godt intranett med folk som jobber veldig systematisk og dedikert med det. Og vårt intranett kan nok bli

godt og de som jobber med det er flinke folk, men jeg tror ikke de har nok ressurser til at det blir bra enda. Pluss at intranettet er ikke mer en ni eller ti måneder gammelt, og det videreutvikles. Så om et år kan det hende at det er fortreffelig.”

Et resultat er at de ansatte tar i bruk andre medier for deling av informasjon og kunnskap, noe som kan vitne om at intranettet heller er en barriere for kunnskapsutvikling enn en kunnskapshjelpende kontekst.

Alle ansatte nevner en etablert gruppe på Facebook som en effektiv og vel anvendt delingskanal for informasjon og kommunikasjon:

”Vi lagde en Facebookgruppe, og den brukes nå for å informere om hva vi holder på med. Så den er kanskje den mest vellykka, for der legger man ut enkelt, om ting som foregår nå, og på den måten er det litt lettere for oss å få oversikt.”

En annen ansatt forteller:

”Vi har en Facebookgruppe som brukes ganske aktivt, men det er de samme menneskene som deler og kommenterer. Det er ikke alle som er på Facebook, så det er jo litt synd. Men det fungerer veldig godt som et lavterskel møtested, men alle er ikke der og det er de samme få som deler ting, og mange som ikke leser kanskje.”

Fordi de ansatte opplever at virksomhetens intranett ikke er en plattform hvor de ansatte enkelt og effektivt kan kommunisere med hverandre, har altså kunnskapsarbeiderne valgt et annet medium for å kunne interagere med hverandre digitalt. Å anvende den sosiale nettverksiden Facebook som midlertidig ”møtested” og delingsarena er ikke uproblematisk. Som det kommer frem av sitatet over så er ikke alle ansatte medlemmer av Facebook. Derfor risikerer man å utelukke enkelte ansatte fra deling av informasjon og kunnskap. I tillegg bemerkes det av flere at ikke alle er aktive deltagere men at det er en mindre gruppe personer som poster innlegg. Et annet sosialt medium som benyttes aktivt er Twitter, men dette er hovedsakelig for å kommunisere utad, til interessenter og målgrupper.

Dropbox blir nevnt som stedet hvor dokumenter, rapporter og relevant faglitteratur deles. E-post benyttes i svært høy grad til å kommunisere og interagere med kollegaer, i tillegg

benyttes videokonferanser aktivt ved bruk av Skype, og virksomheten har flere møterom med nødvendig avansert teknologi for at dette kan anvendes på en hensiktsmessig god måte. Dropbox, Skype og e-post er de digitale mediene som utgjør de mest effektive kunnskapsdelings- og overføringsarenaene i *cyber-ba* mens intranettet fremstår mer som en barriere for deling. Tekniske løsninger som er nevnt i dette kapittelet kan hjelpe til med å strukturere og gjøre det enklere å innhente informasjon, men det er anvendelsen av informasjonen som virkelig har betydning for organisasjonens og kunnskapsarbeidernes kunnskapsutvikling. De teknologiske hjelpemidlene er verdifulle støtteelementer i en kunnskapsintensiv og høy-teknologisk arbeidshverdag, men deling av den tause kunnskapen er likevel en prosess som må foregå uten datastøtte (von Krogh et al. 2001). Teknologien bør ikke fordrive prosesser for menneskelige relasjoner og interaksjon som er nøkkelen til å dele, overføre og utvikle taus kunnskap.

4.4.4 ”Ba” for internalisering

Denne siste fasen er individuell og virtuell. Internalisering, eller *exercising ba*, fasiliterer for konverteringen av eksplisitt til taus kunnskap. Samarbeid med mentorer eller mer erfarne kollegaer, enten ved aktiv deltagelse eller mer perifer, bidrar til at eksplisitt kunnskap internaliseres og gjøres taus mye mer effektivt enn eksempelvis læring gjennom analyse (Nonaka & Konno 1998). Internaliseringen blir kontinuerlig forbedret og forsterket gjennom bruk av formell (eksplisitt) kunnskap i praksis, som er blitt kommunisert i organisasjonen via virtuelle medier.

Dersom gode teknologiske systemer i virksomheten etableres, vil kunnskapsarbeiderne ha bedre forutsetninger til å internalisere kunnskap som er konvertert fra taus til eksplisitt gjennom kodifisering i *cyber-ba*. Dette vil være spesielt til nytte for nykommere eller nyansatte i virksomheten, for å mer effektivt kunne orientere seg i den eksisterende kunnskapen og kompetansen i organisasjonen. Organisasjonen Kunnskap AS har ingen formelle opplærings- eller on-boardingsprogram. Virksomheten praktiserer en *learning by doing*-metodikk, og at de ansatte orienterer seg i tilgjengelig kunnskap og kompetanse på bakgrunn av sosiale relasjoner og nettverk. Dette kan forklares med at Kunnskap AS som kunnskapsorganisasjon bærer lite preg av standardisering og arbeidsoppgavene er svært lite

rutine- og prosedyrebasert. Organisasjonen stiller høye krav til sine kunnskapsarbeidere, de har høy grad av autonomi i sin arbeidshverdag og deres kunnskap og ekspertise utgjør virksomhetens viktigste ressurs. Likevel er det viktig at organisasjonsmedlemmene er kjent med virksomhetens tilgjengelige ressurser. For å gjøre inkluderingsprosessen mer effektiv har det hendt at nykommerne har blitt tildelt en fadder, men dette er praktisert systematisk. En av informantene forteller:

”Vi fikk en nyansatt på en av de andre avdelingene og hun fikk sin egen fadder som på den første dagen tok henne med og banket på alle dørene og presentere henne. Da har hun samtidig fått steder hvor hun kan gå og stille spørsmål. Det er en veldig fin ting. Ellers er det nok veldig opp til hver enkelt å spørre og grave.”

En annen ansatt svarte dette på spørsmål om hvordan nyansatte kan orientere seg i organisasjonens kunnskap og kompetanse:

”Det må de finne ut av selv. Det er veldig uoversiktlig. På hjemmesiden står det mye, og der har vi også skrevet selv. Det er ganske få som har en ordentlig stillingsbeskrivelse, så det er vanskelig å få den oversikten over hva folk gjør, så det er et problem.”

Av sitatet ser vi at personen nevner virksomhetens hjemmeside. Der kan man finne oversikt over alle ansatte med en kort stillingsbeskrivelse og lenker til prosjekter og tjenester de er involvert i. På hjemmesiden finnes også oversikt over alle prosjekter og tjenester virksomheten arbeider med og interessenter har tilgang til en kunnskapsbase med diverse ressurser som rapporter, veiledninger og presentasjoner tilknyttet de forskjellige målgruppene. Slik kan de som ønsker og trenger det skaffe seg en overordnet oversikt over Kunnskap AS sine arbeids- og ansvarsområder. Men ifølge de intervjuede organisasjonsmedlemmene er det ingen annen systematisert kunnskapsbase som er tilgjengelig kun for internt bruk. Hjemmesiden er tross alt offentlig og tilgjengelig for allmennheten, derfor er organisatorisk informasjon og kunnskap begrenset. En detaljert oversikt over ansattes erfaringer, kompetanse og andre prosesser de har vært involvert i, som eksempelet med å gjennomføre anbudsrunder som er nevnt ovenfor, ville bidratt til at nyansatte og andre mindre erfarne enklere kunne orientere seg i kunnskap og kompetanse på huset, og dermed også vite hvem man kan kontakte for hjelp og støtte. Dersom mer erfarne ansatte viser hjelpende atferd og påtar seg rollen som omsorgsekspert kan de fungere som

mentorer og veilede mindre erfarne kollegaer slik at kunnskap kan overføres og internaliseres hos den lærende (von Krogh et al. 2001). Gode kommunikasjonssystemer vil kunne tilrettelegge for god virtuell interaksjon mellom partene og bidra til mer effektiv kunnskapsdeling og læring.

Ved å kodifisere og gjøre kunnskap eksplisitt gjennom maler, prosedyrer og andre fremgangsmåter for deretter å spre og gjøre kunnskapen tilgjengelig via teknologisk infrastruktur, får individer mulighet til å internalisere den organisatoriske kunnskapen og de vil gradvis formes til formelle og fullverdige medlemmer i organisasjonen, ved at de internaliserer kunnskap og utvikler det Spender (1996) kaller for kroppsliggjort kunnskap. Det prosessuelle perspektivet på kunnskap er fremtredende, fordi kunnskap medieres gjennom bruk av artefakter, som IKT, samtidig er den situert. Konstruering av kunnskap er avhengig av spesifikke kontekster og er knyttet til tid og rom (Irgens 2007).

5 Avslutning og refleksjon

5.1 Formål og forskningsspørsmål

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for denne masteroppgaven. Jeg vil oppsummere mine funn og belyse disse sett i lys av mine forskningsspørsmål. Problemstillingen i denne oppgaven handler om hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere i en kunnskapsorganisasjon. Mine forskningsspørsmål er:

- Hvordan kan en virksomhets måte å organiserer seg på påvirke kunnskapsdeling?
- Hvilke arenaer benyttes for kunnskapsdeling?
- Hvordan kan bruk av IKT bidra til kunnskapsdeling?

Min tilnærming til temaet har ikke vært å generalisere, men en interesse og et ønske om bedre innsikt om hvordan kunnskapsdeling foregår i en kunnskapsorganisasjon. Studien er betraktet gjennom kunnskapsarbeidernes ståsted.

5.1.1 Organisasjonsstruktur og kunnskapsdeling

Den overordnede organisasjonsstrukturen hos Kunnskap AS deler flere karakteristika med det som kjennetegner et adhoc-kрати. Adhoc-kрати er den mest typiske organiseringsformen for kunnskapsorganisasjoner (Newell et al. 2009). Det som kjennetegner denne organiseringsformen hos Kunnskap AS er forekomsten av desentraliserte beslutningsprosesser hvor det vises anerkjennelse og tillit til organisasjonsmedlemmenes kunnskap og kompetanse. Virksomheten har en relativ flat struktur, hvor det er få ledd mellom ledelse og ansatte, og kunnskapsarbeiderne har en sterk grad av autonomi i sine arbeidsforhold siden det er få retningslinjer og regler, samt stor grad av selvledelse.

Ledelsen fører det Kuvaas & Dysvik (2012) kaller en forpliktelsesorientert tilnærming til de ansatte, og viser tillit og forventning til at kunnskapsarbeiderne tar ansvar for egen utvikling

og at de er faglig oppdatert. Likevel kan denne friheten og ansvaret for egen utvikling virke mot sin hensikt for medarbeiderne. De ansatte vektlegger det relasjonelle og prosessuelle perspektivet ved kunnskap, og ønsker at ledelsen i større grad fasiliterer for faglig utvikling for de ansatte slik at det legges til rette for samarbeid og samhandling mellom kunnskapsarbeiderne. Slik felles utviklingsarbeid vil være med på å bidra til utvikling av det Spender (1996) omtaler som kollektiv kunnskap, som er en form for kunnskap som er utviklet og delt mellom en større gruppe mennesker. Dette er en form for taus kunnskap som er innbakt i organisasjonen og er en viktig strategisk ressurs fordi den er vanskelig for andre konkurrerende organisasjoner å kopiere (Newell et al. 2009). Undersøkelsen viser også at de autonome arbeidsforholdene til kunnskapsarbeiderne kan lede til for høy grad av selvstendighet, og at arbeidsgiven kan føles litt ensom. Ved å være for mye overlatt til seg selv og selvstendig arbeid vil kunnskapsarbeideren få færre arenaer til å dele og overføre taus kunnskap.

Den fysiske kontorutformingen hos Kunnskap AS består av cellekontorer, møterom og fellesområder. Selv om åpne kontorlandskap er det som vanligvis kjennetegner kunnskapsorganisasjoner, så kan et mer inndelt kontorlandskap fungere godt som kunnskapsdelende arena (von Krogh et al. 2001). Dette fordrer en kultur for åpenhet, samhandling og godt arbeidsmiljø. Det er delte meninger blant de ansatte om de foretrekker å sitte i kontor eller åpent landskap i forhold til kunnskapsdeling. Samtidig er det en bred enighet om at plassering i cellekontor er den beste løsningen for å kunne jobbe konsentrert med arbeidsoppgavene. Kunnskapsarbeiderne hos Kunnskap AS praktiserer dog en ”åpen dør-politikk”, en slags åpenhet i forhold til kommuniserende atferd, hvor alle ansatte er inneforstått med at dørene ikke skal fungere som fysiske manifestasjoner av mentale barrierer (von Krogh et al. 2001). Selv om de ansatte sitter adskilt i kontorer er det en kultur for åpenhet og interaksjon mellom kunnskapsarbeiderne.

Med et prosessuelt perspektiv på kunnskapsdeling kan det likevel argumenteres for at et kontorlandskap med lite fysiske barrierer, som vegger og dører, kan bidra til å optimalisere for kommunikasjon og samhandling, noe som fremmer kunnskapsdeling og gjør det enklere å utveksle ideer og mentale modeller. Ifølge mine refleksjoner kan åpne kontorlandskap fungere som praksisfellesskap, og å sitte i nær relasjon til andre mer erfarne kunnskapsarbeidere kan føre til det Nielsen & Kvale (1999) omtaler som en desentrert mesterlæresituasjon. Gjennom legitim perifer deltagelse i et slikt sosialt fellesskap får den

lærende mulighet til å observere og ha tett kommunikasjon og interaksjon med sine kollegaer som vil være svært nyttig for individets læringsprosess.

Selv om kontorlandskapet til Kunnskap AS er organisert i form av cellekontorer, så har virksomheten flere fellesarealer, bevisst designet for at uformelle møter og samtaler kan finne sted. Disse uformelle arenaene settes pris på av samtlige intervjuede organisasjonsmedlemmer, og fungerer som *ba* for sosialisering (von Krogh et al. 2001). Her bygges relasjoner og nettverk innad i organisasjonen, så fellesarealene fungerer som kunnskapshjelpende kontekster som bidrar til utvikling av tillit og omsorg blant organisasjonsmedlemmene, som er viktige elementer for kunnskapsdeling (von Krogh et al. 2001).

5.1.2 Arenaer for kunnskapsdeling

Nesten alle ansattes arbeidsoppgaver innebærer arbeid med prosjekter hos Kunnskap AS. Inndeling i prosjektarbeid er også noe som kjennetegner kunnskapsorganisasjoner (Newell et al. 2009). De fleste ansatte er involvert i ett eller flere prosjekter. Prosjektarbeid blir av de intervjuede organisasjonsmedlemmene ansett som en av de viktigste arenaene for kunnskapsdeling. Dette vitner om at de ansatte har et prosessuelt og relasjonelt kunnskapssyn hvor løsning av praktiske arbeidsoppgaver i samarbeid med andre kunnskapsarbeidere i prosjekt bidrar til kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring. Likevel kommer det frem av undersøkelsen at det mangler en viss oversikt over kompetansen de ansatte sitter inne med hos Kunnskap AS, og at organiseringen av prosjektgruppene mangler struktur og gjennomføres på noe tilfeldig grunnlag. En kartlegging av de ansattes kunnskap og kompetanse kan i dette tilfelle være hensiktsmessig, for å unngå det Nordhaug (2004) kaller for latensproblemet, og hyrer inn dyre konsulenter eller frilansere når kompetansen egentlig allerede befinner seg i organisasjonen. En kartlegging av kunnskap og kompetanse vitner dog om et strukturelt kunnskapssyn, hvor kunnskap betraktes som en adskilt enhet som kan plukkes ned fra en hylle. Likevel kan en slik kartlegging være nyttig for å organisere prosjektgrupper på en mer hensiktsmessig måte.

Undersøkelsen viser også at Kunnskap AS ikke fører en bevisst strategi for kunnskapsoverføring ved organiseringen av prosjektgruppene. Ved å sette sammen kunnskapsarbeidere med ulik erfaring tilrettelegger man for et mesterlære-perspektiv, hvor den mindre erfarne tilegner seg kunnskap gjennom observasjon og interaksjon med den eller de mer erfarne (Nielsen & Kvale 1999). Samtidig vil den mindre erfarne kunne bidra positivt med nye impulser og muligens se ting med nye øyne. Denne formen for sosialisering ved personlig kontakt er med på å skape en kunnskapshjelpende kontekst, og kan bidra til å bygge opp tillit og omsorg blant deltakerne. Dersom den eller de mer erfarne erkjenner den asymmetriske kunnskapsbeholdningen og viser hjelpende atferd og tar på seg rollen som det von Krogh et al. (2001) omtaler som omsorgsekspert, og villig deler av sin kunnskap til de som enda ikke har den.

Avdelingsmøtene anses som gode kunnskapsdelende arenaer. Disse avholdes en gang i uken og kan fungere som en kunnskapshjelpende kontekst for dialog hvor medlemmene deler samme faginteresse, snakker samme språk og har det samme kunnskapsgrunnlaget. Her kan medlemmene reflektere og dele sine mentale modeller og samtidig analysere sine egne (von Krogh et al. 2001). Denne konteksten for interaksjon ser vi også hos virksomhetens senter samlinger, hvor begge lokasjoner kommer sammen og intensjonen er at alle ansatte skal gjøres kjent med alle avdelingens ansvarsområder og arbeidsoppgaver. Kunnskapsarbeiderne får her mulighet til sosialisere seg med kollegaer på et uformelt nivå, noe som er med på å etablere gode relasjoner, tillit og omsorg blant medlemmene (von Krogh et al. 2001). Samlingene kan være med på å bryte ned det Leonard (2007) kaller for kulturelt sticky kunnskap, som innebærer en utfordring i at organisasjonsmedlemmene ikke forstår de forskjellige avdelingenes tankesett og funksjoner fordi man er så sterkt knyttet til sitt eget fagfelt, og dersom man eksempelvis er ingeniør betrakter bedriften gjennom ”ingeniørbriller” (Nordhaug 2004). Derfor er disse sentermøtene viktige også fordi de er med på gi de ansatte et adekvat bilde av organisasjonen som helhet, samt etablere gode sosiale relasjoner og nettverk mellom medlemmene.

En annen arena for kunnskapsdeling er organisasjonens faggrupper. Faggruppene kan betraktes som praksisfellesskap, samtidig som en kunnskapshjelpende kontekst, der deltakerne har en felles referanseramme og ikke trenger å gjøre kunnskap eksplisitt for hverandre. De har søkt seg til hverandre fordi de har en felles kompetanse og identifiserer seg med hverandre, og de opplever en verdi i å komme sammen for å dele informasjon, innsikt og

råd med hverandre gjennom diskusjon og felles interaksjon (Wenger et al. 2002). Det er viktig at ledelsen kultiverer disse praksisfellesskapene og integrerer dem som en del av organisasjonen slik at de kan utfolde seg og oppnå sitt fulle potensial (Wenger et al. 2002). Hvis ikke risikerer man at de dannes på bakgrunn av sosiale relasjoner og organisasjonsstruktur og ikke på tvers av organisasjonen, som vil være med på å berike kunnskapsdelingen og kunnskapsoverføringen.

5.1.3 IKT og kunnskapsdeling

IKT er et viktig redskap for kunnskapsdeling. Eksternaliseringsprosessen i SEKI-modellen handler om å konvertere taus kunnskap til eksplisitt, og IKT blir da et viktig redskap for å spre denne kunnskapen slik at individene skal kunne mediere denne og legge grunnlag for utvikle ny kunnskap (Nonaka et al. 2000). Teknologiske delingsmekanismer som aktivt anvendes hos Kunnskap AS er e-post, Dropbox, Facebook og Skype. De aller fleste ansatte benytter disse plattformene i sin arbeidshverdag. Organisasjonens teknologiske infrastruktur (intranett) er ikke ferdig utviklet derfor er ikke de ansatte videre fornøyd med denne plattformen som delingskanal. Intranett fremstår derfor mer som en barriere mot kunnskapsdeling mer enn et nyttig verktøy for kunnskapsarbeiderne. De benytter derfor ofte andre plattformer, og de som anvendes mest er e-post for kommunikasjon, Dropbox for å dele og å samskrive i dokumenter, Facebook for kommunikasjon og deling av informasjon og Skype for kommunikasjon når partene ikke har mulighet til fysisk tilstedeværelse. Disse plattformene kan kalles *cyber-ba*, som er digitale plattformer for kollektiv interaksjon.

De digitale plattformene som er nevnt over kan hjelpe til med å strukturere og innhente informasjon, men det er selve anvendelsen av informasjonen og kunnskapen som har betydning for kunnskapsarbeidernes kunnskapsutvikling. De teknologiske hjelpemidlene er verdifulle støtteelementer i en kunnskapsintensiv og høy-teknologisk arbeidshverdag, men deling av den tause kunnskapen er likevel en prosess som må foregå uten datastøtte (von Krogh et al. 2001). Teknologien bør ikke fordrive prosesser for menneskelige relasjoner og interaksjon som er nøkkelen til å dele, overføre og utvikle taus kunnskap.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven inneholder noen usikre momenter, slik jeg allerede har nevnt i metodekapittelet. En mulig svakhet gjelder mangel av mangfold i innsamlingen av empirien. Jeg har kun hatt anledning til å benytte syv informanter i innsamlingen av datamaterialet. For å styrke den eksterne validiteten kunne jeg gått i bredden og økt antall informanter, men på grunn av begrenset tid og omfang av oppgaven har jeg ikke hatt anledning til dette. I tillegg er alle informanter fra samme kontorsted, så dette reiser spørsmål om studien er representativ for hele case-organisasjonen som har to lokasjoner. Informantene fra den studerte case-virksomheten er tett knyttet til den kontekst og kultur som finnes i organisasjonen, derfor er det ikke sikkert at jeg ville fått samme svar dersom jeg hadde studert begge lokasjoner. Formålet er likevel ikke å generalisere men å etablere en bedre innsikt i temaet kunnskapsdeling.

Under bearbeidingen av datamaterialet oppdaget jeg ting som kunne vært gjort annerledes. Min manglende erfaring som forsker kan derfor ha bidratt til mangler og svakheter i forarbeidet og ved innsamlingen av empiri. Enkelte spørsmål i intervjuguiden kunne enten vært kuttet ut eller formulert annerledes, og jeg erfarte at noen spørsmål manglet. I tillegg kunne jeg enkelte ganger fulgt opp informantenes svar bedre. Flere oppfølgingsspørsmål kunne bidratt til mer utfyllende svar og gitt meg større innsikt. I retrospekt ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre to intervjurunder med de samme informantene, slik at jeg hadde hatt anledning til å revidere intervjuguiden og dermed få mer utfyllende svar på de spørsmål jeg satt inne med. Denne lærdommen tar jeg med meg videre. Likevel anser jeg denne erfaringen som en verdifull prosess, og har utvidet mine refleksjoner rundt forskningsarbeid og temaet kunnskapsdeling.

5.2.1 Forslag til videre studier

Under arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjort meg noen refleksjoner rundt temaer som kunne vært interessant å studere videre. Flere empiriske studier for å utforske Nonaka et al. sine teorier om kunnskapshjelpende kontekster i kunnskapsorganisasjoner kan bidra til videre innsikt og bevisstgjøring rundt temaet kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring. Av

analysen kommer det frem at enkelte kunnskapsarbeidere hos Kunnskap AS selv har tatt initiativ til å danne faggrupper på grunn av et felles behov for faglig og personlig utvikling. Disse personene deler samme faginteresse og kunnskapsgrunnlag, og ved å komme sammen kan de dele refleksjoner, diskutere og støtte seg på hverandre. Faggruppene kan defineres som kunnskapsrom (von Krogh et al. 2001), hvor personer som har en felles kompetanse og som identifiserer seg med hverandre opplever en verdi i å komme sammen og ved felles interaksjon utvikle sin kunnskapsbeholdning. Slik jeg ser det kan faggruppene optimalisere sitt fulle potensial dersom de organiseres på en slik måte at personer på tvers av organisasjonen har mulighet til å delta. Det kunne være interessant å studere videre hvordan ledere eller mellomledere kan fasilitere for at slike former for ”ba” kan oppstå og hvordan de kan integreres som en del av organisasjonen for å bidra til kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring på tvers av organisasjonen.

Litteraturliste

- Alvesson, M. (2004). *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. New York: Oxford University Press.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization studies* 16 (6), 1021-1046.
doi:10.1177/017084069501600605
- Busch, T., Vanebo, J. O. & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J., & Wennes, G. (2011). Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. I Irgens, E., J., & Wennes, G. (Red.), *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. (s.13-21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring I samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). Data og innsamlingsmetoder. I Kleven, T. A. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (s. 61-83). Oslo: Unipub forlag.
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leonard, D. (2007). Knowledge transfer within organizations. I Ichijo, K. & Nonaka, I. (Red.), *Knowledge creation and management. New challenges for managers*. (s. 57-68). New York: Oxford University Press.

- Løwendahl, B. R. & Revang, Ø. (1999). Strategi, ledelse og organisasjon I en postindustriell virkelighet. I Friedman, K. & Olaisen, J. (Red.), *Underveis til fremtiden. Kunnskapsledelse i teori og praksis* (s. 104-125). Bergen: Fagbokforlaget.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2nd Edition). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 17-33). Oslo: Gyldendal forlag.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54. Hentet fra: http://kcp-research.wikispaces.com/file/view/The+concept+of+ba_building+a+foundation+for+knowledge+creation.pdf
- Nonaka, I., Reinmoeller, P. & Senoo, D. (2000). Integrated IT systems to capitalize on market knowledge. I von Krogh, G., Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (Red.), *Knowledge creation – a source of value*. (s. 89-109). Hampshire: Macmillan Press.
- Nonaka, I. & Toyama, R. (2007). Why do firms differ? The theory of the knowledge-creating firm. I Ichijo, K. & Nonaka, I. (Red.), *Knowledge creation and management. New challenges for managers*. (s. 13-31). New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, ba and leadership; a unified model of dynamic knowledge creation. *Long range planning* 33 (1), 5-34. doi:10.1016/S0024-6301(99)00115-6
- Nordhaug, O. (2004). Kompetanse og styringsutfordringer. I Nordhaug, O. (Red.), *Strategisk kompetanseledelse. Teori og praksis*. (s. 202-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Spender, J. C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic management journal* 17 (vinter 1996), 45-62. Hentet fra <http://www.jcspender.com/uploads/Spender-SMJ96SI.pdf>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.), *Handbook of qualitative research*. (s. 435-454). Thousand Oaks: London. New Delhi: Sage Publications.
- Starbuck, W. H. (1992). Learning by knowledge intensive firms. *Journal of management studies* 29 (6), 713-740. doi: 10.1111/j.1467-6486.1992.tb00686.x

- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Xu, F. (2013). The formation and development of Ikujiro Nonaka's knowledge creation theory. I von Krogh, G. et al. (Red.), *Towards organizational knowledge. The pioneering work of Ikujiro Nonaka*. (s. 60-73). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. USA: Sage Publications.

Vedlegg / Appendiks

1. Informasjonsskriv til case-virksomheten
2. Intervjuguide
3. Godkjenning fra NSD – Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent ved Universitet i Oslo, og holder for tiden på med den avsluttende masteroppgaven i pedagogikk ved det utdanningsvitenskapelige fakultet. Mitt tema er kunnskapsdeling og i kunnskapsintensive bedrifter, og jeg er spesielt interessert i hvordan kunnskap deles og overføres på arbeidsplassen.

For å finne ut mer om dette ønsker jeg å benytte XXX som case for mitt studie, da jeg anser deres organisasjon som kunnskapsintensiv, og bestående nesten utelukkende av kunnskapsarbeidere.

Jeg ser for meg å gjennomføre intervju med 6-8 personer hos deres organisasjon, som gjerne har noe forskjellig faglig bakgrunn og erfaring.

Intervjuene vil ta ca 45-60 min å gjennomføre, og jeg vil benytte båndopptager samt notere stikkord underveis. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle temaet kunnskapsdeling, samt noen innledende spørsmål rundt din rolle i bedriften, stilling, utdanning og tidligere erfaringer.

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i uke 10 og 11, og vi blir sammen enig om tid og sted.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg selv og eventuelt min veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdige publiserte oppgaven. Jeg vil også nevne at det er frivillig å delta, og at du når som helst kan trekke deg underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Masteroppgaven skal leveres innen 1 mai, og all identifiserbar data vil bli slettet etter gjennomført sensur, som er senest i august 2014.

Om du ønsker å delta er det fint om du bekrefter dette til meg via mail.

Samtykkeerklæringen leveres ferdig utfylt til meg når vi møtes. Kontakt gjerne meg eller min veileder dersom du har ytterligere spørsmål angående studien.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. (NSD)

Med vennlig hilsen

Elisabeth Dyb

Nydalen Alle 17

0484 Oslo

Tlf: 95175089

Mail: dybelisabeth@gmail.com

Veileder:
Professor Terje Grønning
Institutt for pedagogikk
Tlf: 22855336 / 22844475
Mail: terje.gronning@iped.uio.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest gjennom informasjon om masterprosjektet "Kunnskapsdeling i en kunnskapsintensiv organisasjon" og samtykker til å delta i intervju.

.....
Sted, dato

.....
Navn blokkbokstaver

.....
Signatur

.....
Mail adresse

INTERVJUGUIDE

Jeg vil innlede alle intervjuer med å presentere meg selv, samt gi en kort innføring i mitt tema og forskningsspørsmål for masteroppgaven.

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

Begynn gjerne: kan du fortelle meg...)

BAKGRUNNSINFORMASJON

1. Hva heter du?
2. Hva slags utdanning og/eller faglig bakgrunn har du?
3. Hvilken stilling har du i organisasjonen?
 - fast ansatt eller midlertidig kontrakt?
4. Hvilken avdeling tilhører du?
5. Hvor lenge har du vært ansatt i organisasjonen?
6. Hvor jobbet du tidligere?

ARBEIDSSITUASJON

7. Hvilket, eller hvilke prosjekter arbeider du/er du involvert i nå?
8. Hvilke arbeidsoppgaver og ansvarsområder har du?
9. Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?
 - Organiserer du arbeidsdagen selv eller blir du tildelt arbeidsoppgaver?
 - Består arbeidsdagen mest av samarbeid eller selvstendig arbeid?
 - Hvordan samarbeider du med dine medarbeidere i din avdeling?

KUNNSKAPSDELING

10. Hvordan vil du definere kunnskap i forhold til din arbeidssituasjon?
11. Hva forbinder du med å dele kunnskap og erfaring i din arbeidssammenheng?
12. Blir kunnskapsdeling sett på som viktig i organisasjonen?

- Kan du nevne noen konkrete eksempler hvor du har opplevd kunnskapsdeling?
- 13. Hva slags betydning har kunnskapsdeling for deg?
- 14. Er du bevisst på det å dele kunnskap og erfaringer?
 - i så fall, hvordan utveksles denne erfaringen og kunnskapen?
- 15. Opplever du at andre ansatte er villige til å dele sine kunnskaper og erfaringer?
 - har du opplevd motvillighet til dette? (f.eks for å bevare sin posisjon)

ARENAER FOR KUNNSKAPSDELING

- 16. Hvordan tilrettelegger arbeidsplassen for deling av erfaring og kunnskap?
- 17. hvilke arenaer for å dele kunnskap og erfaringer har dere? (eks. Formelle/uformelle møter, kurs, prosjektarbeid, intranett, mentor-ordning)
- 18. Hvilke teknologiske hjelpemidler har dere for å dele kunnskap? (eks: databaser, programvare...)
 - hvilke benytter dere mest? Hvorfor?
- 19. Oppfatter du at lokalene, måten dere er plassert/organisert har betydning for kunnskapsdeling? (åpent landskap, adskilte kontorer, møterom osv)
 - på hvilken måte? Kan du utdype?
- 20. Hvordan får du uttrykt din kunnskap og kompetanse i organisasjonen?
- 21. Hvordan finner du frem til den kunnskapen eller kompetansen du trenger ifht et oppdrag/arbeidsoppgaver?
- 22. Hvordan gjøres medarbeidernes kunnskap, erfaringer og kompetanse kjent i organisasjonen?
 - hvordan kan eksempelvis en nyansatt orientere seg i organisasjonens kunnskap og kompetanse?

KUNNSKAPSOVERFØRING

- 23. Dere jobber mye prosjektbasert, hvordan fungerer prosjektarbeid som arena for kunnskapsoverføring?
- 24. Kan du utdype basert på hvilket, eller hvilke, prosjekter du er involvert i nå (eksempler)?
- 25. Hvilke lærings- og utviklingsmuligheter tilbyr din arbeidsplass? (eks. Kurs, konferanser, fora for erfaringsutveksling og lignende ...)
 - hvilke foretrekker du/gir deg best læringsutbytte?

26. Har du opplevd at du eller dine kollegaer har bidratt til utvikling av ny kunnskap i organisasjonen?
- i så fall, kan du utdype?

LEDELSEN

27. Hvordan er ledelsens rolle i forhold til kunnskapsdeling?
- oppfatter du at de er opptatt av dette?
28. Belønnes kunnskapsdeling på noen som helst måte av ledelsen? (lønsmessig, status)
- opplever du i så fall at det har noen effekt?
29. Hvordan mener du arbeidsplassen bedre kan tilrettelegge for kunnskapsdeling?

AVSLUTTENDE

30. Er det noe du opplever som krevende/ til hinder for kunnskapsdeling?
- har du noen tanker om hvordan dette kan gjøres annerledes?
31. Er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å tilføye?

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

Vedlegg 3

Terje Grønning
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 19.02.2014 Vår ref: 37480 / 3 / LB Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.02.2014. Meldingen gjelder

prosjektet:
37480 Kunnskapsdeling i kunnskapsintensive bedrifter
Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Terje Grønning
Student Elisabeth Dyb

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal
Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Elisabeth Dyb dybelisabeth@gmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37480

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandlingen av personopplysninger. Personvernombudet anser informasjonsskrivet som tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og mobiltelefon til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.08.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, arbeidsplass, stilling, utdanning, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

