
**Masteroppgave i kunnskapsledelse
(MKL09)**

På jakt etter kunnskap

En studie omkring kunnskap som
suksessfaktor

Stig Våtvik og Kai André Mortensen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København / Danmarks
Pædagogiske Universitet for graden Master of Knowledge Management.

1. september 2009.

Stig Våtvik og Kai André Mortensen



1 SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVEN

Forfattere: Stig Våtvik og Kai André Mortensen.

Tittel: På jakt etter kunnskap.

Studieprogram: Master i kunnskapsledelse (MKL09).

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

Kan frigis fra 1.10.2009.

Mo i Rana, 1. september 2009.

Stig Våtvik

Stig Våtvik

Kai André Mortensen

Kai André Mortensen

2 FORORD

Det er interessant hvordan folk blir nysgjerrig på ting, når de ser det foregår noe tilsynelatende interessant gjennom et vindu. I innspurten satt vi i et møterom tilknyttet foajeen i rådhuset i Rana. Her passerte det mye folk hele tiden, og mange kom innom og lurte på hva som foregikk. Vi fortalte om avhandlingen vår og fikk flere ganger gode refleksjoner og tilbakemeldinger rundt vårt valg av tema.

Gjennom arbeidet med avhandlingen og gjennom studiet generelt, føler vi at vi har fått med oss en ny og god ballast som vil hjelpe oss videre i vårt daglige arbeid. Selve prosessen har gitt oss et stort utbytte og vi føler at mye av lærdommen ligger her.

Studiet har vi tatt parallelt med at vi har vært i fullt arbeid. Dette har beriket begge forhold – arbeid og studie. For oss har denne nye fagligheten gjort oss i bedre stand til å finne gode modeller, og å bruke disse aktivt for å skape ny kunnskap – drive kunnskaping. Er vi blitt reflekterte praktikere? Utfordringen nå blir å se om vi som reflekterte praktikere klarer å anvende teorien i praksisfeltet – å bli reflekterte praktikere i våre daglige gjøremål.

Mange takk går til koner og barn for den tålmodigheten som er vist oss gjennom hele studiet. Dette spesielt i innspurten. Mye tid gikk da med i forskningens tegn. Vi har fått støtte under veis, og kollegaer har oppfordret oss til å stå på. Dette har vi satt stor pris på. Ekstra takk til vår oversetter Mette Buchholz og vår veileder Eirik Irgens.

Mo i Rana, 1. september 2009.



Stig Våtvik



Kai André Mortensen

3 OPPSUMMERING

I denne avhandlingen har fokuset vært på kunnskapsbevaring. Da i forståelsen av kunnskapsbevaring som et dynamisk og prosessuelt begrep. Gjennom begrepet kunnskapsbevaring fokuserer vi på ansatte og deres kunnskap, og drøfter metoder og prosesser som er med på å omdanne den taus kunnskapen til eksplisitt kunnskap. Vi har fokus på mennesket som den viktigste ressursen en organisasjon innehar. Da med henblikk på at arbeidet med kunnskap skal være systematisk, og på en slik måte at det oppstår kunnskaping – skaping av ny kunnskap. Avhandlingen har derfor strategi som tema – strategi for å beholde kunnskap i bedriften.

Gjennom teori og egen forskning har vi bearbeidet temaet gjennom to case, med fokus på våre egne virksomheter. Disse virksomhetene er infrastrukturavdelingen i Rana kommune og Vega barne- og ungdomsskole. Her har vi hatt fokus på hvordan kunnskap bevares i våre enheter i dag og hvordan dette fremmer eller hemmer kunnskapsbevaring i våre avdelinger. Vi har så sett dette i lys av en mulig fremtidig strategi og berører da aksjonsforskningsmetodikk som et konkret verktøy for kunnskapsbevaring.

Resultatet av vår forskning viser at det er for lite fokus på kunnskapsbevaring i de avdelingene vi har sett på. Vi finner her prosesser som gjør taus kunnskap eksplisitt, og prosesser som kan danner grobunn for kunnskaping. Vi tolker dette som mer eller mindre tilfeldige prosesser. I enhetene er det lagt struktur på opplæring. Dette er opplæring som går på fag, og ingen opplæring som har fokus på læring av strategier for kunnskaping. Vi trekker de konklusjonene at bevisstgjøring rundt egen kunnskap og kunnskapsutvikling får for lite fokus i våre bedrifter generelt. Når det gjelder aksjonsforskningsmetodikken som fremmer av kunnskapsbevaring, så ser vi både fordeler og ulemper. Ulempene ved at det for eksempel kan skape store tunge prosesser, og fordelene ved at den kan gi gode prosesser og gode resultat, hvis de brukes i riktig sammenheng.

Opgaven har gitt oss noen svar, men også etterlatt nye spørsmål. Blant annet har forskningen avdekket forhold som det ville vært interessant å gå i dybden på. Dette er tatt opp gjennom refleksjonen vi har hatt rundt de forskjellige forskerspørsmålene. Resultatet av våre konklusjoner, og nysgjerrigheten som har oppstått gjennom prosessen med denne avhandlingen, vil danne grobunn for fremtidige tema i våre avdelinger.

4 SUMMARY IN ENGLISH

Our thesis has focused on knowledge containment. This implies that we consider knowledge as a dynamic and changing term. By using the term knowledge containment, we focus on employees and their knowledge, and we discuss methods and processes involved in transforming this silent body of knowledge into becoming explicit knowledge. Our emphasis is that people are the most important resource within any organization. This implies that working with knowledge should be done systematically, and in such a way that knowledge is created – through development of new knowledge. The theme for this thesis is therefore strategy – the strategy on how to contain knowledge within an organization.

By referring both to theory and to our own research we have developed our theme by discussing two separate cases from our own working environments: the Infrastructure Department of Rana Municipality and Vega Primary School. In our research we have examined how knowledge is contained in our work environments today and how this contributes to or hampers knowledge containment in these settings. These experiences were then analyzed within the overall context of a possible future strategy - touching upon action research methodology as a concrete tool for knowledge containment.

The results of our research show a lack of focus on knowledge containment in the two areas we have examined. In these contexts we found processes which transform silent knowledge into becoming explicit knowledge and processes which can become the basis for knowledge creation. However, we interpret these results as more or less coincidental processes. In our two cases examined the learning process has become structured so that learning is all about subjects, but there is no explicit learning of strategies for knowledge creation.

We conclude that awareness of our own knowledge and knowledge development does not get adequate attention in our work environments in general. With regard to action research methodology which favors knowledge containment, we see both advantages and disadvantages. Disadvantages being that this could result in heavy processes, while advantages result in positive processes - if used in the right context.

This assignment has provided us with some answers but it also has left us with new unanswered questions. Our research has uncovered issues it would be interesting to study further. This outcome has been mentioned through the analysis we have made of the different research questions. Our conclusions and the additional curiosity which has been introduced during the process of this research activity will become the starting point for future themes in our departments.

5 INNHOLD

1	Samtykke til høgskolens bruk av masteroppgaven	3
2	Forord.....	5
3	Oppsummering.....	6
4	Summary in English	7
5	Innhold	8
6	Introduksjon	11
6.1	<i>Tema.....</i>	11
6.2	<i>Problemstilling og forskerspørsmål.....</i>	12
6.3	<i>Oppbygging av oppgaven.....</i>	13
7	Teori.....	14
7.1	<i>Kunnskapsbegrepet.....</i>	14
7.1.1	<i>Kunnskap – et uklart og tvetydig begrep?</i>	14
7.1.2	<i>Kunnskapsbegrepet fra Platon til i dag</i>	14
7.1.3	<i>Kunnskapsledelse som fag</i>	15
7.1.4	<i>Kunnskap som "frameworks"</i>	15
7.1.5	<i>Strukturelt og prosessuelt perspektiv på kunnskap</i>	16
7.1.6	<i>Intellektuell kapital</i>	17
7.1.7	<i>Taus og eksplisitt kunnskap – kunnskapsprosesser</i>	17
7.1.8	<i>Kunnskap som en del av noe mer</i>	18
7.2	<i>SECI-modellen.....</i>	19
7.2.1	<i>Generelt</i>	19
7.2.2	<i>Sosialisering</i>	20
7.2.3	<i>Eksternalisering.....</i>	21
7.2.4	<i>Kombinering.....</i>	21
7.2.5	<i>Internalisering.....</i>	22
7.2.6	<i>Kritikk mot SECI-modellen</i>	23
7.3	<i>Ba</i>	23
7.4	<i>Kunnskapsaktiva.....</i>	26
7.4.1	<i>Generelt</i>	26
7.4.2	<i>Formulere en kunnskapsvisjon</i>	27

7.4.3	Få i gang samtaler	29
7.4.4	Mobilisere aktivister	31
7.4.5	Globalisere den lokale kunnskapen	32
8	Metode	34
8.1	Valg av metode	34
8.2	Case-studier	35
8.3	Små-N-studier	35
8.4	Beskrivende (deskriptive) design	35
8.5	Forklarende (kausale) design	36
8.6	Aksjonsforskning	38
8.6.1	Definisjoner	38
8.6.2	Aksjonsforskning i et historisk lys	39
8.6.3	Den aksjonsbaserte helhetsmodellen	42
8.6.4	Fasene i aksjonsbasert forskning	44
8.7	Valg av forskningsdesign – casestudie	46
8.7.1	Flere faktorer	46
8.7.2	Utvikling av forskningsspørsmål	47
8.7.3	Forarbeid til undersøkelsen	47
8.7.4	Innsamlingsmetode	47
8.7.5	Dataanalyse	48
9	Beskrivelse av våre avdelinger / virksomheter	49
9.1	Vega barne- og ungdomsskole	49
9.2	Fellestjenesteavdelingen – Mo i Rana	51
10	Empiri og drøfting av våre funn	54
10.1	Oppbygging av drøftingen	54
10.2	Bakgrunn for empirien	54
10.3	Drøfting av kunnskapsbegrepet	55
10.3.1	Mange måter å oppfatte begrepet kunnskap på	55
10.3.2	Kunnskap i to perspektiv	57
10.3.3	Kunnskapshjelperne og kunnskapsutviklingen	59
10.4	Drøfting forskerspørsmålene	65
10.4.1	SECI-modellen	65

10.4.2	Drøfting mot sosialisering	66
10.4.3	Drøfting mot eksternalisering	70
10.4.4	Drøfting mot kombinering	73
10.4.5	Drøfting mot internalisering	77
10.4.6	Drøfting mot aksjonsforskning	80
11	Kritisk refleksjon	84
12	Oppsummering og konklusjoner	86
12.1	<i>Innledning</i>	<i>86</i>
12.2	<i>Forskerspørsmål 1 og 2</i>	<i>86</i>
12.3	<i>Forskerspørsmål 3</i>	<i>89</i>
13	Liste over figurer brukt i oppgaven	90
14	Liste over tabeller brukt i oppgaven	91
15	Litteraturliste.....	92
16	Vedlegg.....	95
16.1	<i>Spørreundersøkelsen</i>	<i>95</i>
16.2	<i>Organisasjonskart – Vega barne- og ungdomsskole</i>	<i>100</i>
16.3	<i>Organisasjonskart – Rana kommune.....</i>	<i>101</i>

6 INTRODUKSJON

6.1 Tema

Samfunnet i dag utvikler seg stadig mot et mer kunnskapsorientert samfunn. Uansett hvilken bedrift vi snakker om, så har kunnskap en sentral rolle – i større eller mindre grad. Vi som er så heldige å få snakke med barn og unge i hverdagen, ser og hører at mange allerede da er reflekterte unge mennesker, som har gjort seg opp meninger og tanker basert på faktisk kunnskap og informasjon.

Vi har valgt å fokusere på begrepet kunnskapsbevaring. I mange ører kan dette ha en negativ klang, og kan assosieres med begrep som konservering av kunnskap eller en form for statisk kunnskap i en bedrift eller organisasjon. Det vi legger i begrepet er hvordan man kan ta vare på kunnskapen i bedriften, idet mennesket eller systemet rundt forsvinner eller at man glemmer gammel kunnskap. Vi ser på begrepet som en dynamisk prosess.

Suksessfaktoren ligger i evnen organisasjonen har til å ivareta kunnskapen i organisasjonen, selv om man gjennom eksempelvis ”turn-over” mister gode medarbeidere. Det vil si at det ikke nødvendigvis er å beholde folkene så lenge i bedriften som er viktig, men å beholde kunnskapen deres og det de har videreutviklet av kunnskap. Suksessfaktoren ligger også i å bevare den kunnskapen man faktisk har i bedriften, dele den med andre slik at man kan få til en videreforedling av denne og skape ny aktuell kunnskap. For å få dette til, mener vi at bedriften nødvendigvis må ha gode strategier for kunnskapsutvikling, samt gjøre kunnskap kjent i bedriften. Vår tro er at de bedriftene som investerer i kunnskap er de bedriftene som vil overleve i det lange løp.

Strategi er blitt viktig for oss. Ut fra dette resonnementet, ender vi på ønsket om å forske på strategier i organisasjonen, som fokuserer på å beholde kunnskapen der.

- Temaet for avhandlingen er strategi – strategi for å beholde kunnskap i bedriften.

6.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Hvordan skal vi da belyse strategier for kunnskapsbevaring i bedrifter? Gjennom studiet har vi vært innom flere teorier og teoretikere som har kunnet danne teoretisk rygggrad for avhandlingen. Vi har imidlertid ofte vært innom SECI-modellen til Nonaka og Takeuchi (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). Flere av våre forelesere, og flere forfattere av bøker om ledelsesteori har hatt denne helt sentral som bakgrunn for sine teorier, og for plassering av teori i teorilandskapet. Dette har trigget vår nysgjerrighet og er en hovedfaktor for valg av teori, for belysing av problemstillingen.

Følgende problemstilling danner derfor basis for denne oppgaven:

- Hvordan benytte SECI-modellen for å beholde kunnskap i våre avdelinger?

Som nevnt i innledningen, har kunnskapsbevaring vært sentral i vår tankespill rundt temaet kunnskapsledelse. Vel og merke som et dynamisk begrep, knyttet til hvordan man ser muligheter til å ta vare på kunnskapen i organisasjonen. Ut fra dette ble det naturlig å lage forskerspørsmål rundt kunnskapsbevaring, for å belyse problemstillingen som basis for oppgaven.

Vi har valgt å ta med ett forskerspørsmål til, som henspeiler på fremtidige strategier. I dette har vi sett på om aksjonsforskning som et konkret verktøy for kunnskapsbevaring.

Problemstillingen er belyst gjennom følgende forskerspørsmål:

- Hvordan bevares kunnskap i våre avdelinger i dag?
- Hvordan fremmer eller hemmer dette kunnskapsbevaring, sett i lys av SECI-modellen?
- Hvordan kan aksjonsforskning benyttes i anvendelse av SECI-modellen som et mulig strategisk verktøy, for å fremme kunnskapsbevaring i våre avdelinger?

6.3 Oppbygging av oppgaven

Vi vil ta dere med i en prosess, der refleksjoner er gjort rundt det å gjøre taus kunnskap eksplisitt – og å reflektere over problemstillinger og utfordringer rundt kunnskapsbevaring i organisasjoner.

Oppbyggingen og disposisjon er streng. Vi har delt opp dokumentet i fem deler: Teori, metode, beskrivelse av våre avdelinger / virksomheter, empiri og drøfting, samt oppsummering.

I teoridelen behandler vi begrepet kunnskap. Kunnskapsbegrepet er for oss sentralt, og er et viktig grunnlag ikke bare i diskusjonene, men også for den videre teorigjennomgangen. Etter gjennomgangen av kunnskapsbegrepet, ser vi på SECI-modellen. Disse er våre hovedteorier og er brukt som disposisjon og som en rød tråd i hele masteroppgaven. Vi har også tatt med en metodedel om aksjonsforskning. Denne trekker vi veksler på under refleksjoner rundt bruk av aksjonsforskning som et verktøy for kunnskapsbevaring, i et fremtidsperspektiv.

For å understøtte drøftingene har vi gjort en innsamling av empiri. Denne fremkommer gjennom en spørreundersøkelse gjort i våre avdelinger / virksomheter. Empirien, sammen med teorien er bakgrunnen og tyngden bak drøftingskapitlene.

Til slutt lager vi en sammenfatning, og prøver å samle alle løse tråder. Vi reflekterer da over om det går an å trekke bastante konklusjoner på hele eller deler av temaene, eller om noe nødvendigvis må henge litt i luften.

7 TEORI

7.1 Kunnskapsbegrepet

7.1.1 Kunnskap – et uklart og tvetydig begrep?

For å beskrive kunnskapsbegrepet, har vi i de følgende kapitlene brukt betraktningene til Newell, Robertson, Scharbrough og Swan (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2002, s. 37). De sier at det åpenbart gjennom litteraturen finnes mange definisjoner av kunnskap, og at disse kan være uklare og tvetydige. De sier videre at for å forstå kunnskapsbegrepet kan man som utgangspunkt tenke over forskjellen på informasjon og kunnskap. Nonaka, som eksempel, legger vekt på at det er det semantiske¹ aspektet på informasjon som skaper kunnskap. Det er den måten som informasjon er formidlet på, og de meninger som individer tolker fra denne informasjonen på, som kan føre til dannelse av ny og annen kunnskap.

Vi kan se for oss et hierarki fra data via informasjon til kunnskap og visdom. Her er kunnskap definert som informasjon kombinert med kontekst, interpretasjon² og refleksjon. Med denne definisjonen kan kunnskap bare befinne seg i menneskers hode. Bruk av informasjonsteknologi står sentralt i kunnskapsledelse, fordi informasjon lagret i datamaskiner er råstoffet for kunnskapsarbeid (Gottschalk, 2003, s. 13).

7.1.2 Kunnskapsbegrepet fra Platon til i dag

I boka til Newell, Robertson, Scharbrough & Swan fokuseres det på ”managing knowledge” innenfor organisasjoner i dag. Det er da interessant å notere seg at noe av den senere litteraturen om kunnskap og ”managing knowledge” bygger på Polanyi sitt arbeid på 60-tallet. Hans arbeid stammer igjen fra Platon sin definisjon av kunnskap, som sier at kunnskaper er ”justified true belief” – kunnskap er berettiget og sann kunnskap (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 20). Denne definisjonen gjenspeiler imidlertid et individuelt perspektiv, og stemmer ikke overens med virkeligheten i mange bedrifter i

¹ Semantics is the study of meaning (Wikipedia). The word is derived from the Greek word σημαντικός (semantikos), "significant", from σημαίνω (semaino), "to signify, to indicate" and that from σήμα (sema), "sign, mark, token".

² Interpretasjon: Fortolkning, forklaring, utlegning (ordbok.com, 2009)

dag. Nonaka snakker derfor om at sannferdighet bare kan bli bestemt i relasjon til ”personal belief”.

7.1.3 Kunnskapsledelse som fag

Det var informasjonsteknologien og ”information management” og fremskritt innen data (IT) som vokste frem på 70-tallet som var utspringet til kunnskapsledelse som fag (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2002). Nonaka ble i 1997 utnevnt til professor i ”knowledge” ved universitetet i California, Berkeley. Året etter kom California Management Review (våren 1998), med et utvidet nummer med tittelen ”Knowledge management”. Et nytt felt og en ny ”management” var født: Kunnskapsledelse. Ser vi på kunnskap gjennom et strukturelt perspektiv, kan vi grovt skille mellom taus kunnskap (know how) og eksplisitt kunnskap. Den tause kunnskapen kan være ekstremt vanskelig å overføre eller forklare til andre – eksempelvis så kan du prøve å forklare hvordan man sykler, mens den eksplisitte kunnskapen letter kan kommuniseres – eksempelvis gjennom tegningene du får med møblene du kjøper på IKEA.

7.1.4 Kunnskap som ”frameworks”

Ser vi på kunnskap som ”frameworks”, for å få forståelse for kunnskapsbegrepet, har flere teoretikere satt opp forskjellige modeller for å beskrive dette fenomenet. De mest kjente er Nonaka, Spender og Blackler.

Nonaka utviklet sin SECI-modell på 90-tallet, der han ser på kunnskap i overgangen mellom taus og eksplisitt kunnskap. Prosessen fra taus til taus kunnskap gir bedriften en delt kunnskap (sosialisering gjennom arenabygging). Kunnskap som går fra taus til eksplisitt gir en konseptuel kunnskap (eksternalisering gjennom dialog). Eksplisitt til eksplisitt fører til systemisk kunnskap (kombinering gjennom kopling av eksplisitt kunnskap) og eksplisitt til taus kunnskap gir en operasjonell kunnskap (internalisering gjennom ”learning by doing”).

Spender skiller seg noe fra dette ved å si at det er en viktig forskjell på individuell kunnskap og på kunnskap som bare eksisterer i en gruppe av individer. Hans oppsett gir oss en kontrast mellom den eksplisitte kunnskapen som enkeltpersonene føler de innehar,

og den kollektive kunnskapen som denne eksplisitte, individuelle kunnskapen faktisk er bygd på, og påvirkningen disse to har på hverandre.

Blackler derimot sier at kunnskap finnes i fem ulike former i en organisasjon: ”Embrained”, “embodied”, “encultured”, “embedded” og “encoded knowledge”. Disse fem typer av kunnskap kan eksistere i enten et individuelt nivå eller i et gruppenivå. Det som skiller ham fra de andre teoretikerne, er at han mener forskjellig kunnskap vil eksistere i forskjellig mengde etter hvilken type bedrift det er vi snakker om. Byråkratiserte bedrifter vil ha mye av sin kunnskap i rutiner og regler, mens mer dynamiske og innovative bedrifter vil ha sin hovedkunnskap i enkeltindividene (embrained). Kunnskap kan samtidig forstås i et mindre statisk og mer prosessuelt og praksisbasert perspektiv. Dette som ”mediated”, ”situated”, ”provisional”, ”pragmatic” og ”contested”.

7.1.5 Strukturelt og prosessuelt perspektiv på kunnskap

For grovt å skille hovedperspektivene i det strukturelle og det prosessuelle perspektiv, kan vi sette dem sammen i en tabell:

Strukturelt perspektiv:

- Kunnskap er noe isolert kognitivt som personer og organisasjoner innehar.
- Kunnskap er objektivt og statisk.
- Kunnskap finnes på det individuelle og det kollektive nivå.
- Forskjelling type kunnskap har forskjellig dominans i ulike bedriftstyper.
- Kunnskap skapes via spesifikke, sosiale prosesser.

Prosessuelt perspektiv:

- Kunnskap er rotfestet i praksis, utøvelse og i sosialt fellesskap.
- Kunnskap er dynamisk – prosessen mot informasjon er like viktig som kunnskapen.
- Kunnskap eksisterer i vekselspill mellom det individuelle- og det kollektive nivået.
- Organisasjoner karakteriseres gjennom forskjellig type informasjon og praktiseringen av kunnskap.
- Kunnskap finnes via sosiale prosesser.

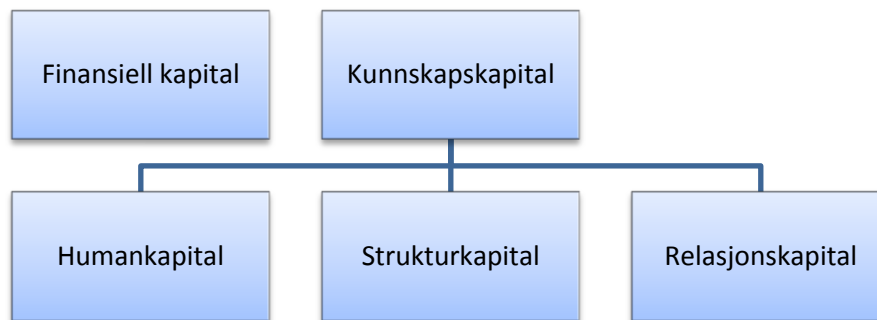
Tabell 1 – Det strukturelle og det prosessuelle perspektiv (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2002, s. 8. Oversatt av forfatter)

Hvor finnes da kunnskap – eller fra en annen vinkel: hvor oppstår den? Ser vi dette fra et strukturelt perspektiv, kan vi for enkelthets skyld si at kunnskapen eksisterer kognitivt i hvert individ. Tenker vi mer prosessuelt, så tenkes kunnskap som noe som finnes mellom aktanter.

7.1.6 Intellektuell kapital

Vi kan også snakke om intellektuell kapital (Gottschalk, 2003). Dette omfatter vanligvis tre typer menneskelige ressurser. 1) Humankapital, som er den kunnskap og kompetanse den enkelte medarbeider besitter. 2) Strukturkapital, som omfatter samarbeidsformer, system og rutiner i virksomheten. 3) Relasjonskapital som er forbindelser og relasjoner til kunder, distributører, media, myndigheter og andre bedrifter.

For å synliggjøre plasseringen av intellektuell kapital i forhold til finansiell verdi, har vi valgt å ta med fremstillingen til Gottschalk:



Figur 1 - Sammenheng mellom finansiell- og intellektuell kapital (Gottschalk, 2003, s. 19)

7.1.7 Taus og eksplisitt kunnskap – kunnskapsprosesser

Vi har valgt å beskrive taus og eksplisitt kunnskap gjennom Nordhaug (Nordhaug, 2002, ss. 250-251).

I enhver handling forefinnes to former for kunnskap – henholdsvis taus og eksplisitt kunnskap, som er uforenelig, samtidig som de er komplementære. De to dimensjonene av kunnskap er som følgende:

- Kunnskap om det objektet eller fenomen som er i fokus – såkalt fokal³.
- Kunnskap anvendes som verktøy for å håndtere eller forbedre det fokale objekt – skjult eller taus kunnskap.

Den tause kunnskapen fungerer som bakgrunnskunnskap og hjelper til med å fullføre oppgaven som er i fokus. Den eksplisitte kunnskapen er den del av kunnskapen som kan avdekkes ved hjelp av kommunikasjon. Denne kommunikasjonen blir derved av essensiell betydning, da taus kunnskap er vanskelig å kommunisere.

Den tause kunnskapen har en utrolig viktig karakter, og kan gis videre gjennom anvendelse. Overføring av taus kunnskap mellom mennesker blir derved en langsommelig og temmelig økonomisk krevende prosess. Erfaringsbasert kunnskap er typisk taus, fysisk og subjektiv, mens rasjonell kunnskap er eksplisitt, metafysisk og objektiv. Det anses også å være en kulturell forskjell i forståelse av kunnskapsbegrepet.

Kunnskap, som er handlingsbasert, kan derved antagelig bedre karakteriseres som en kunnskapsprosess (process of knowing). Kunnskap kan således betraktes som både statisk og dynamisk. Den dynamiske kunnskapen beskriver hvordan mennesker strever etter å oppnå ny kunnskap. I dette lyset er kunnskapsprosesser kanskje en bedre betegnelse enn kunnskap.

7.1.8 Kunnskap som en del av noe mer

Gottschalk (Gottschalk, 2003) skiller på data, informasjon, kunnskap og klokskap. Han beskriver data som tall og bokstaver som noe uten mening. Tallet ”38” sier deg ikke noe, eller bokstaven ”p” sier deg ikke noe uten at det settes i en sammenheng. Sier vi derimot at noen har 38 °C i feber, får det mening. Når data settes i en slik sammenheng blir det til informasjon. Data er ubehandlet informasjon og gir ikke mening alene. Hvis vi behandler informasjon gjennom å tolke denne og sette den i kombinasjon med erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon, blir det til kunnskap. Informasjon kan eksempelvis tolkes som redusert usikkerhet. Altså jo mer informasjon, jo mindre usikkerhet om hva fenomenet dreier seg om. Som erfaring, er kunnskap noe som kan brukes gjentatte ganger, og er en fornybar ressurs. Kunnskap kan bare eksistere i hodene til mennesket, og informasjon blir til kunnskap når denne behandles i hjernen. Klokskap eller visdom, er

³ Fokal: Begrenset, liten

kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft. Kunnskap til å handle effektivt – inkludert det å vite når man ikke bør handle – er visdom. Visdom kan tenkes som en subjektiv mental prosess.



Figur 2 - Sammenheng mellom data, informasjon, kunnskap og klokskap (Gottschalk, 2003)

Kunnskap kan også defineres som en del av kompetansebegrepet. Kompetanse som en sum av kunnskap, ferdigheter og holdninger (Irgens, 2007). Irgens viser til Gottschalk og sier at det er en sammenheng mellom kompleksiteten i oppgaven som skal utføres, og kravet til innholdet i den ansattes kompetanse – underforstått de forskjellige kravene til kjennskapen til data, informasjon, kunnskap og visdom. Han viser til at en nytilsatt som måtte ”flomme over” av kunnskap, ikke trenger å være nyttig for en virksomhet. Denne nytilsatte kan mangle evnen til å bruke denne kunnskapen i praksis, i den kontekst arbeidet skal foregå i. Han har ikke riktig eller nok visdom rundt sin kunnskap.

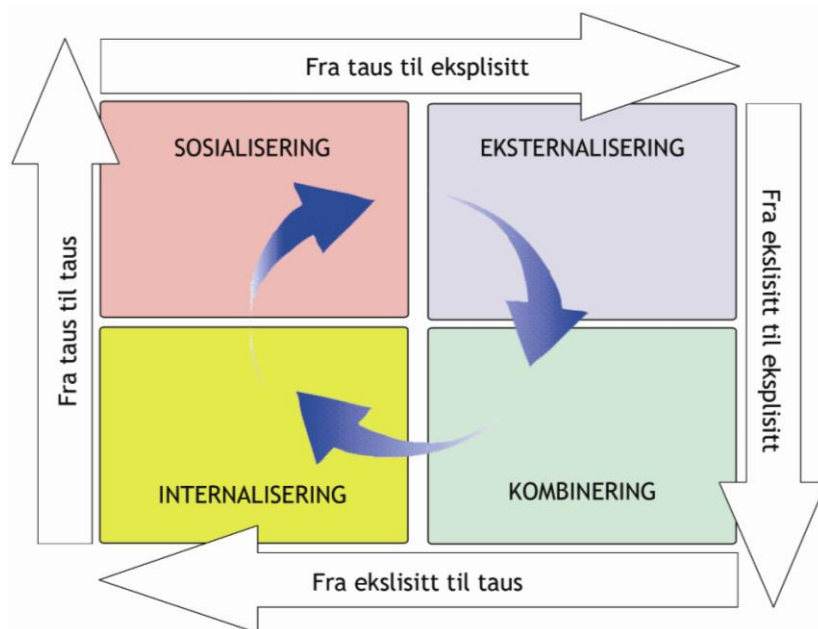
7.2 SECI-modellen

7.2.1 Generelt

Nonaka og Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1995), beskriver 4 prosesser gjennom SECI-modellen for læring og kunnskapsoverføring i organisasjoner. Da de utviklet modellen, hadde de blant annet tatt utgangspunkt i Polanyi (Polanyi, 1967) sitt skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Polanyi trakk frem det faktum, at vi vet mer enn vi kan beskrive. Taus kunnskap er ofte referert til som ”Know how” (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2002), man kan ikke skrive ned hvordan man lærer seg å sykle, man må prøve å feile ved faktisk å sykle til man klarer det. Eller som Polanyi sa det i sin bok:

”Dyktigheten til en sjåfør kan ikke erstattes av grundig skolering i teorien om biler; fortroligheten jeg har til min egen kropp er fullstendig forskjellig fra kunnskapen om dens fysiologi” (Polanyi, 2000).

Nonaka og Takeuchi snakker om SECI-modellen som en spiraleffekt av interaksjon mellom eksplisitt og taus kunnskap. Interaksjonen mellom disse to kunnskapsformene leder til utvikling av ny kunnskap. Gjennom å kombinere taus og eksplisitt kunnskap, gjorde de det mulig å bryte dette ned i fire uttrykkelige former, herav: Sosialisering, eksternalisering, kombinerende og Internalisering. Hver av disse fire uttrykkelige formene kan forstås som prosesser som kan stå på egne ben, men det er gjennom interaksjon og samhandling at modellen blir nyttig i praksisfeltet.



Figur 3 – SECI-modellen, fritt etter Nonaka og Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1995)

7.2.2 Sosialisering

Her skjer en deling av taus kunnskap mellom mennesker, noe som innebærer spredning av implisitt kunnskap til flere personer. Dette skjer gjennom samhandling eller at man arbeider sammen. Det å være sammen, bruke tid i lag, arbeide i et felleskap eller bo sammen, er eksempler. Gjennom nettverksdannelser, observasjoner, kommunikasjon, deltakelse og imitasjon skjer kunnskapsdelingen der man deler erfaringer gjennom

praksis. Sosialisering og deling av taus kunnskap skjer bare der den som innehar den tause kunnskapen deler den med sine kollegaer. Det meste av kunnskapsdelingen på dette nivået skjer i interaksjon mellom kollegaer, kunder, leverandører, befolkning, elever etc. Men man kan også tilegne seg taus kunnskap ved å være til stede eller gå rundt i en organisasjon og bare observere. Å spre taus kunnskap bevisst, er også et aspekt i en sosialiseringssprosess. Hvis man selv lærer noe nytt, så forteller man det til sine kollegaer slik at også disse får del i denne kunnskapen.

7.2.3 Eksternalisering

Her skjer kunnskapsoverføringen gjennom å uttrykke (oversette eller artikulere) taus kunnskap til å bli forståelig for andre gjennom dialog eller refleksjon. Vi oppnår en konseptuell⁴ kunnskap. Det vil si at man omformer på den måten individuell kunnskap til skriftlig form, eller som modeller, metaforer, fortellinger og / eller begrep. Det er to nøkkelfaktorer som trekkes frem for at dette skal fungere (Ikujiro & Konno, 1998). Den ene er måten den tause kunnskapen transformeres til eksplisitt kunnskap på og den andre faktoren er at transformasjonen skjer på en slik måte at det blir forståelig for mottakeren. Eksempler kan være rene dokumenter, det kan være et videoopptak, blogg på en nettside, en telefonsamtale eller en ePost som sendes til noen. Et annet eksempel kan være gjennom dialog der man lytter og bidrar til fordel for alle i en gruppe. Dersom dialogen er på en form som for eksempel fagspråk, så gjøres denne forståelig for alle i gruppen gjennom formuleringer som alle forstår.

7.2.4 Kombinering

Her systematiseres begrepene til et mer komplekst kunnskapssystem gjennom dokumentasjon av arbeidsoppgaver, mest gjennom bruk av it-systemer, men også verbalt i møter / chaterom / telefonsamtaler med mer. I disse fora blir kunnskapen omformet og sortert, det blir gjort tilføyelser, man kombinerer, kodifiserer og kategoriserer kunnskapen. Denne prosessen innebærer at den eksplisitte kunnskap kommuniseres ut, at den systematiseres og spres ut og tilgjengeliggjøres for andre. I praksis så skjer kombinasjonsfasen gjennom tre prosesser (Ikujiro & Konno, 1998): Først må man få tak i og integrere den nye kunnskapen. Dette kan innebære at man også må se utenfor egen organisasjon og hente inn ekstern kompetanse, eller benytte tilgjengelige data på utsiden

⁴ Konseptuell: Begrepsmessig.

for å kombinere egne data. Den andre prosessen er å transformere den nye kunnskapen ut i organisasjonen direkte, gjennom å bruke presentasjoner eller møter. Den nye kunnskapen blir således spredd ut i organisasjonen. Den tredje prosessen er å bearbeide denne kunnskapen og gjøre den mer tilgjengelig for de ansatte. Eksempler på kunnskapslagring og spredning av kunnskap i og mellom organisasjoner er i dag lokale filstrukturer med fellesområder som alle har tilgang til. Det kan også være intranett for de ansatte der informasjon spres, eller det kan være internett som gir tilgang til informasjon også for mennesker utenfor organisasjonen. Enkelte organisasjoner oppretter kunnskapsbaser og kartlegger ansattes kvalifikasjoner og kan bruke disse til å hente ut kunnskap når den trengs. På nettsidene kan man lagre rutinebeskrivelser, regelverk og kontaktinformasjon for kunnskapsdeling. Resultater av undersøkelser gjøres kjent for andre og man kan publisere anbefalinger på nett. Interaktive læringsprogram er også dokumentert kunnskap. I dag bruker også flere og flere podCast som er videoopptak av for eksempel en forelesning som studenter kan laste ned på sin iPod for å høre og se på.

7.2.5 Internalisering

Internalisering innebærer å ta til seg eksplisitt kunnskap og gjøre den til sin egen gjennom erfaring (implisitt kunnskap). Kunnskapen blir til gjennom ”learning by doing”. Når kunnskapen så blir en del av en persons handlingsmønster eller væremåte, eller måte å formidle ting på, så blir den på en måte kroppsliggjort, og på den måten operasjonalisert. Kunnskapen vil da gå over fra eksplisitt til taus igjen. I praksis vil internalisering avhenge av to dimensjoner (Ikujiro & Konno, 1998). Først må den eksplisitte kunnskapen bli satt ut i livet gjennom handling og praksis. Prosessen med å internalisere den eksplisitte kunnskapen aktualiserer handlinger eller metoder for hvilke strategier man har på dette området og om det innebærer innovative, taktiske eller forbedringsmessige endringer for organisasjonen. Eksempler på dette er om organisasjonen har opplæringsprogram for nytilsatte, eller har fadderordninger, der eldre arbeidstakere lærer opp nye, og at nytilsatte lærer å kjenne sin plass i organisasjonen. Den andre dimensjonen er måten opplæringen skjer på slik at den eksplisitte kunnskapen blir kroppsliggjort for de nytilsatte. Det kan være gjennom rollespill, simulatorer med flere brukere, gjennom å opptre for hverandre, prøve og feile metoden eller gjennom refleksjon, eller som tidligere nevnt, gjennom ”learning by doing”.

7.2.6 Kritikk mot SECI-modellen

SECI-modellen er kanskje en av de mest kjente teorier i kunnskapsledelse og det er mange som har kritisert modellen. Vi vil nevne Gourlay (Gourlay, 2002), som hevder at SECI-modellen ikke er basert på et teoretisk grunnlag, eller er rettferdiggjort gjennom nye beviser, og at den derfor bør forkastes. Innenfor sosialisering trekker Stephen Gourlay frem historien fra Nonaka om brødbakemaskinen og kunnskapsoverføring, der ingeniøren lærte å bake brød gjennom imitasjon, observasjon og praksis. Her er Gourlay inne på at man da ikke opererer innenfor sosialisering men bruker “learning by doing”, som igjen er plassert innenfor internalisering. Gourlay konkluderer med at sosialisering er for utilstrekkelig dokumentert til å bli diskutert – han ser implisitt på sosialisering.

Jensen, Mønsted og Olsen (Siggard Jensen, Mønsted, & Fejfer Olsen, 2004), viser til at den Japanske kunnskapsforståelsen bygger på sammenhenger og legger vekt på helheter, og ikke på adskillelse av enkeltelementer. I motsetning til en vestlig filosofisk tradisjon fokuserer den på: Helheten mellom menneske og natur, helheten mellom sjel og legeme og helheten mellom jeg-et og den andre. Nonaka og Takeuchi diskuterer heller ikke hvilke former for taus kunnskap som ligger i begrepet, og igjen hvilke av disse som kan omdannes til eksplisitt kunnskap i følge Jensen, Mønsted og Olsen. Disse betraktningene rundt SECI-modellen er nyttige å ta med seg i anvendelsen av modellen.

7.3 Ba

Kunnskapsutvikling dreier seg ikke bare om styrking av formalkompetanse men også kunnskapsoverføring av realkompetanse. Nonaka, Toyama og Konno har laget en modell for kunnskapsutvikling som består av tre elementer (Nonaka, Toyama, & Konno, 2000). Den ene er SECI-modellen til Nonaka og Takeuchi for overføring av taus kunnskap, og som håndterer vekselvirkningen mellom taus og eksplisitt kunnskap. Den andre er Ba som er et japansk ord som en fellesbetegnelse for utvikling av kunnskap. Ba har sin opprinnelse fra en Japansk filosof Kitaro Nishida og ble mer utviklet av Shimizu (Nonaka & Konno, 1998). Den tredje er kunnskapsaktiva, som styrer inngående og utgående informasjon ved kunnskapsutviklingen.

Ba er stedet der kunnskap kan utvikle seg. Stedet er den faktiske kulturelle, sosiale og historiske kontekst som er viktig for hver enkelt medarbeider, og som gjør det mulig for

hver enkelt medarbeider å forstå informasjonen slik at den gir mening. Ba er stedet der informasjon blir transformert til kunnskap. En kontinuerlig interaksjon finner sted mellom medarbeidere med hver sin individuelle kontekst i en felles kontekst eller på et felles sted som kalles Ba. Det viktigste konseptet for å forstå ba er interaksjon (Gottschalk, 2003). Vi tenker oss ba som et fysisk sted for eksempel et kontor, møterom, pauserom etc, eller som et virtuelt rom som for eksempel en telefonkonferanse, chaterom på internett, en ePost, eller det kan være mentalt som en forståelse om at man har en felles oppfattelse av hvordan ting skal gjøres. Det kan også være en kombinasjon av disse. Ba er et sted som oppfattes og oppleves som opphavsplassen til der kunnskapen skapes. Nonaka og Konno baserer Ba på et konsept av eksistensielt rammeverk. Hovedplattformen for kunnskapsutvikling er en fantastisk plass, en plass der kunnskap deles mellom enkeltmennesker, arbeidsgrupper, prosjekt team, informasjonssirkler, korte møter, ePost grupper, samt førstekontakten med kunder, innbyggere med flere (Nonaka & Konno, 1998).

Nonaka og Konno trekker frem fire typer av Ba, som passer inn i SECI-modellens fire deler. I forhold til Sosialisering så trekker man her frem Ba som stedet der kunnskapsutviklingen oppstår. De kaller det "Originating Ba". I denne fasen deler enkeltindivider følelser, erfaringer og mentale modeller. Man fjerner mentale barrierer mellom seg selv og andre, og man tilpasser adferd og improvisasjon til hverandre. Poenget er at det å møtes fysisk ansikt til ansikt og den erfaringen det gir også er nødvendig for verbal kommunikasjon og overføring av taus kunnskap. Hvordan den tause kunnskapen flyter i organisasjonen avhenger mye av den kunnskapsvisjon som eksisterer og hvilken kultur det er for kunnskapsdeling. Det er mange eksempler på at kunnskapsrike grupper utnytter sin kunnskap i et maktforhold for blant annet å oppnå status, høyere lønn, og en måte å gjøre seg u-unnværlig på i en organisasjon. Dette kan for mange fremstå som en profesjonskamp i organisasjonen. I slike organisasjoner har man kanskje ikke noen kunnskapsvisjon eller kultur for kunnskapsdeling, her er det på mange måter enkeltindividets makt som råer og ikke tanken på organisasjonens beste.

I forhold til Eksternalisering så trekker man her frem Ba som der påvirkninger griper inn i hverandre. Nonaka og Konno kaller det "Interacting Ba". Her ser vi for oss en sammensetning av en gruppe mennesker med spesielle kunnskaper til for eksempel en prosjektgruppe, det kan også være en innsatsstyrke eller et tverrfaglig team som skal

jobbe målrettet mot en oppgave. Gjennom det samarbeid som oppstår i denne gruppen oppstår det en felles forståelse om oppgaven. Det skjer en transformasjon i gruppen der man reflekterer over sine egne og andres oppfatninger og ender opp med en omforent tolkning av oppgaven eller målet som det er konsensus om. I denne fasen blir taus kunnskap gjort eksplisitt, skal man klare dette må det være en omforent holdning til at det også er et mål. I denne gruppen vil kulturen i organisasjonen være avgjørende for om de skal lykkes, i tillegg til leders evne til utfordre gruppens medlemmer på deres ideer. Medlemmene i gruppen kommer kanskje fra forskjellige deler av organisasjonen der forskjellig kultur, eller sub-kulturer eksisterer. Medlemmene må ikke undergrave prosessen med å holde tilbake taus kunnskap som de innehar, men alle må bidra aktivt. Det finnes ingen dumme spørsmål, eller ideer – ”alt skal på bordet”. Når denne forståelsen gjør seg gjeldende oppstår den interaksjon i gruppen som er nødvendig for transformasjon av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap.

I forhold til Kombinering så trekker man her frem Ba som en virtuell verden i stedet for et konkret sted. Nonaka og Konno kaller det ”Cyber Ba”. Her kombineres den kunnskapen som nå er gjort eksplisitt med allerede eksisterende informasjon. Den eksplisitte kunnskapen systematiseres og tilgjengeliggjøres på en teknologisk plattform, eller mangfoldiggjøres gjennom publikasjoner og trykksaker, noe som vi også har vært inne på i vår beskrivelse av kombineringsfasen.

I forhold til Internalisering så trekker man her frem Ba som et sted der den eksplisitte kunnskapen kommuniseres ut og blir til taus kunnskap igjen. Nonaka og Konno kaller det ”Exercising Ba”. Det kan for eksempel være en mentor i bedriften som har lang erfaring og som har som oppgave å drille de ansatte i organisasjonen innenfor gitte kunnskapsområder. Mentoren benytter gjerne den eksplisitte kunnskapen inn mot en spesifikk oppgave, eller at man som tidligere nevnt simulerer dette ved hjelp av en tenkt hendelse eller i en simulator.

7.4 Kunnskapsaktiva

7.4.1 Generelt

Kunnskapsaktiva er ressurser i bedriften som muliggjør utvikling av kunnskap. Det kan være medarbeidere som driver internopplæring, tilgang på litteratur, intranett, sosiale og faglige møteplasser i avdelinger og på tvers av avdelinger. I jakten på kunnskapsaktiva vil vi trekke inn Krogh, Ichijo og Nonaka (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, ss. 23-24), som sier at det finnes to opplagte koblinger mellom kunnskapsutvikling og det å skape kunnskap. Dette beskriver de gjennom ”de fem hjelperne” som en sterk påvirkningskraft på utviklingen av forsterket, tverrfaglig kunnskap (stegene i kunnskapsutviklingen).

Steg i kunnskapsutviklingen

Kunnskapshjelpere	Dele taus kunnskap	Utvikle et konsept	Rettferdiggjøre et konsept	Utforme en prototype	Forsterke kunnskapen
Formulere en visjon		/	//	/	//
Få i gang samtaler	//	//	//	//	//
Mobilisere aktivister		/	/	/	//
Utvikle den riktige konteksten	/	/	//	/	//
Globalisere den lokale kunnskapen					//

Tabell 2 – 5x5 matrisen: Gjør den lokale kunnskapen global og forsterke på tvers (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 236)

Kunnskapshjelperne skal hjelpe til med å øke kunnskapsspredningen i hele organisasjonen og til å redusere barrieren mot kommunikasjonsflyt. Den hjelperen som er tettest knyttet til omsorg og menneskelige relasjoner i organisasjonen, vil påvirke alle de fem kunnskapsutviklende trinnene i prosessen.

Nøkkelsikt er også sentralt rundt de fem hjelperne. Skal man drive kunnskapsutvikling, må det være en avslappet atmosfære – gode relasjoner mellom arbeidstakerne. Dette for å skape arbeidsmiljø som er aktivt opptatt av å utnytte kunnskap som andre har tilført dem. Gode relasjoner har en mildnende effekt på misstillit og frykt, og bidrar til å bryte ned personlige og organisatoriske barrierer. Gode samtaler fremmer kreativitet, stimulerer til utveksling av taus kunnskap, utvikling av begreper og rettferdiggjøring av dem.

7.4.2 Formulere en kunnskapsvisjon

Om å formulere en visjon så tenker vi at arbeidet med å utvikle en kunnskapsvisjon gir organisasjonen muligheten til å reflektere over hvordan de ønsker at kunnskapen skal utvikle seg i organisasjonen. En kunnskapsvisjon viser også at dette er noe som verdsettes og som organisasjonen er opptatt av. Visjonen må ha rot i virkeligheten, og basere seg på hva som er organisasjonens ståsted i dag, hvor man vil og kanskje hvordan man kommer dit. Krogh, Ichijo og Nonaka (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001), trekker frem syv kriterier for å vurdere kvaliteten på en kunnskapsvisjon. Vi har her valgt å trekke inn noen av våre momenter.

Den ene er å skape en følelse av forpliktelse; man hører utallige historier om fine, flotte ord som er samlet i dokumenter og deretter plassert i en perm, eller som er lagt ned i en skuff – ett sted. Skal det forplikte, så må det forankres i ledelsen, det bør etter vår mening ha et langtidsperspektiv og være visjonært – ikke som et mål som man når til neste år. Gode visjoner er ikke nødvendigvis knyttet til kunnskap. Som eksempel har vi Nokia sin visjon: ”Connecting people”, Liverpool sin: ”You’ll never walk alone”, Vega kommune: ”Vega – stolt fortid – spennende fremtid!”, eller Rana kommune sin visjon: ”Frodige Rana – Motor for regional vekst og utvikling”

Krogh, Ichijo og Nonaka viser til at en visjon bør være levende. Her tenker vi at visjonen kan knyttes til interne dokumenter på en slik måte at man blir påminnet hva som er visjonen. For mange vil det nok være slik at hvis du spør dem om hva som er kommunens visjon, så vil ikke de ansatte kunne svare på dette.

Den andre, er muligheten for reproduksjon. Reproduksjon er i denne sammenhengen tenkt på som evnene til å generere ny fantasi i organisasjonen. Her tenker vi på idémyldring, eller grensesprengende nytenkning, samt muligheten til å tenke utover det

man har opplevd før. Lotte Darsø sin innovasjonsdiamant, som vi omtaler senere, er en måte å tenke grensesprengende på, og å utforske den siden der innovasjon skapes.

Den tredje er at man har en spesifikk stil. Her tenker vi markedsføring, stolthet, og gjenkjenning. Du skal kjenne deg igjen i visjonen og føle en stolthet rundt den. Som medarbeider så bruker du den aktivt og du tror på den. Stilen gir ikke nødvendigvis noe entydig svar, men gir deg muligheten til å reflektere og sette perspektiv på hvor man vil i organisasjonen. Krogh, Ichijo og Nonaka sier at hemmeligheten ligger i å formulere en tekst som gir det svaret du ønsker deg.

Den fjerde er fokus på omstrukturering av det eksisterende kunnskapssystemet. Her tenker vi innovasjon igjen, der vi bruker tidligere erfaringer som et tilbakelagt stadium og hva vi ønsker å endre i forhold til hvor vi vil.

Den femte er fokus på omstrukturering av eksisterende oppgaver. Her må vi se på hvordan endringer av dagens oppgaver kan kobles mot utvikling av nye oppgaver. Er det oppgaver vi bør slutte med til fordel for nyutviklede oppgaver?

Den sjette er ekstern kommunikasjon av verdier: Vi har tidligere nevnt den interne markedsføringen av vår visjon, slik kan vi også tenke eksternt. I kommuneplaner kan vår kunnskapsvisjon fremheves, i vår samhandling med andre kommuner gjennom interkommunale opplæringskontor frontes også visjonen. Det samme er overfor kunder og leverandører av kunnskapsbaserte tjenester til kommunen.

Den syvende er viljen til å utvikle konkurranseevne. For oss er råstoffet til kunnskap enkeltindividet og den kunnskapen de bærer med seg. Her må vi ha en klar strategi på hvordan vi skal rekruttere og beholde våre medarbeidere i et konkurranseutsatt marked. Som kommune er man ikke nødvendigvis konkurransedyktig på lønn, men fokus på kompleksiteten og utfordringene som ligger i drift av en kommune kan være et insitament til at dette er en utfordrende arbeidsplass. Det kan være kostbart for en kommune og hele tiden skulle rekruttere nye medarbeidere dersom de dyktigste søker jobber utenfor kommunen, man kunne tenke at da måtte man ut på markedet å leie denne kompetansen. Sosiale ordninger, utviklingsmuligheter for ny kunnskap, fleksibilitet med arbeidstidsordninger etc, er i sum faktorer som også må vektes.

7.4.3 Få i gang samtaler

Samtalen og betydningen av samtalen kan ikke understrekes nok (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). Samtalen påvirker alle deler av organisasjonen, både gjennom å være en spreder av sosial kunnskap og egenskapene den har til å sette nye idéer, betraktninger, oppfatninger og refleksjoner sammen til ny kunnskap – det å drive kunnskapsutvikling – det å dele taus kunnskap i et mikrosamfunn. Samtalen og det å lede samtaler påvirker ikke bare deling av taus kunnskap men også alle faser i en kunnskapsutviklingsprosess. Partene bidrar med den energien som er nødvendig for prosessen og generelt formulerte idéer og tanker blir til konsepter. I slike samtaler kan skillet mellom individ og gruppe viskes ut, og gruppens beste driver engasjementet. Tankene som bringes inn i samtalen blir etter hvert allemannseie, og mister tilhørigheten til enkeltpersonen, men blir en ny fellesforståelse for alle i gruppen.

En god samtale forutsetter riktig tempo og etikk. For leder er ikke betydningen den samme som den kanskje var tidligere. Samtaler kan foregå med skjulte agendaer, ukritiske anbefalinger, dominerende fremgangsmåter og trusler. Ikke som beskrevet om tidligere konversasjonsferdighet, som åpenhet, mot, tålmodighet, evnen til å lytte, eksperimentere med nye ord og begrep, høflighet og formuleringer av overbevisende argumenter. Formålet med samtalen i denne sammenheng er å få bekreftet kunnskap og utvikling av kunnskap.

Slike samtaler bekrefter etablerte sannheter i en organisasjon, og åpner for effektiv problemløsning. Et kjent problem er kopimaskinen som stopper og feilmeldingen papirkrøll vises. Du får opp en masse instruksjoner på skjermen om hvordan dette skal løses, og starter med å åpne deksler, lete under tromler og bak papirmateren, men finner ingen ting av papir som er fast, eller andre feil som dette skulle ha skyldtes. I samtale senere med en annen kollega, blir dette problemet tatt opp, og tanken om å kjøpe en ny kopimaskin melder seg. Denne kollegaen har lang fartstid med kopimaskinen, og spør om det er nok papir i magasinene til maskinen. Magasinene viser seg å være tomme. Da kan han fortelle at når magasinene er tomme, viser denne maskinen feilmelding om fastsatt papir, istedenfor å vise at kopimaskinen trenger påfyll av papir. Dette er formaliteter i dagliglivet, og man trenger ikke reflektere over hvordan samtalen blir ledet eller hvordan de driver samtalen.

Når en samtale skal være med på å skape ny kunnskap, er det ikke nok å bekrefte eksisterende kunnskap. Denne samtalen skal etablere nye kunnskapsbaser, da ikke bare ny kunnskap, men skape en ny virkelighet. Fokuset skal være fremtidsrettet og fokuset på hvordan ting burde være; et nytt produkt, nye tjenester, ny produksjonsprosess. Disse samtaler er tett knyttet til bedriftens kunnskapsvisjon, og rekkevidden og omfanget av de spørsmålene som skal diskuteres, er i utgangspunktet ubegrenset.

Hensikten med samtalen er å gå fra bekreftelse på, til bekreftelse av kunnskap. For å få til dette, må det for det første skje en deling av den tause kunnskapen i en atmosfære som er preget av stor tillit. For det andre vil det å delta i slike åpne samtaler i en omsorgsfull atmosfære hvor medlemmene lærer å stole på hverandre, generere nye begreper. I det tredje steget i kunnskapsutviklingen må nye begreper begrunnes i lys av organisasjonens verdier, en kunnskapsvisjon, en forretningsstrategi, kostnader, utbytte på investeringer osv.

Det kan settes opp fire ledende prinsipp for den gode samtalen (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, ss. 155-165). Vi kommenterer ikke disse prinsippene i detalj, men referer dem her og kommenterer de lett nedenfor: Å oppmuntre aktivt til at alle deltar, å utvikle en etikette for samtaler, å redigere samtaler på en passende måte og å oppmuntre til nyskapende språk.

Hele bedriften, fra bunn til topp i organisasjonen, bør delta i samtalen, for å utløse kreativitet i hele selskapet. Størrelsen på gruppene kan også variere. Dette fra små team til å åpne for publikum til å delta på workshop for bedriften. Størrelsen på gruppen og antall deltagere kommer an på intensjonene med samtalen. En kjernegruppe krever kanskje færre deltagere, mens en støttegruppe kan bestå av flere hundre deltagere. Regler for samtalen er viktig – selv om disse kan variere fra gruppe til gruppe, og endog fra møte til møte. Å redigere en samtale vil si at man etter en samtale for kunnskapsutvikling, sitter igjen med det som har størst potensial i så henseende. Samtalen begynner gjerne med å dele erfaringer, men bør etter hvert konvergere mot et fåtalls begrep som gruppen fokuserer på. Språket er blant bedriftens viktigste aktivum (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 162). Det å leke med språket og å utvikle begrep som gjenspeiler nyskapende prosjekt, er viktig for prosessen med kunnskapsutviklingen. Nye ord og uttrykk kan igjen gi assosiasjoner til nye produkt og vis a versa. For å få dette til, kan flere teknikker

brukes. Eksempelvis betydningssirkelen eller en teknikk som går på å måle, både i rom og tid (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 164).

7.4.4 Mobilisere aktivister

En kunnskapsaktivist er en katalysator for kunnskapsutvikling, en som koordinerer initiativ til kunnskapsutvikling og en som evner å være en forutseende kremmer (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001).

Alle i en bedrift kan i utgangspunktet være en kunnskapsaktivist. Eksempelvis kan en mellomleder som pådriver for å dele taus kunnskap i et mikrosamfunn inneha denne rollen, eller oppgaven kan legges til avdelinger eller til enkeltpersoner. Det en kunnskapsaktivist ikke er, er en leder. Kunnskapsaktivisten skal ikke kontrollere kunnskapen i en bedrift, men skape den. Gjennom sin rolle som katalysator, koordinator og kremmer, skal kunnskapsaktivisten bare påvirke prosessen for kunnskapsutvikling – aldri bestemme eller styre disse. En kunnskapsaktivist kan ikke betrakte kunnskap som et produkt. De må innta en konstruktivistisk holdning og gi sin tilslutning til ”Ba”.

I boka ”Slik skapes kunnskap”, har de satt opp hvilke ferdigheter en kunnskapsaktivist bør inneha, i forhold til de tre oppgavene som kunnskapsaktivisten innehar (katalysator, koordinator og kremmer). Utdrag av denne tabellen:

Katalysator	Koordinator	Kremmer
Motivasjonsferdigheter.	Forståelse av bedriftens utvikling	Ambassadør
Interpersonlige ferdigheter	Narrative ferdigheter	Ferdigheter i strategiske verktøy og analyse
Analytiske ferdigheter	Kartografiske og visuelle ferdigheter	Forståelse av bedriftens strategiprosesser
Bredt sosialt nettverk	Analytiske ferdigheter	Motivasjonsferdigheter
Driftsforståelse	Bredt sosialt nettverk	Ukonvensjonell tenking og visjonære ferdigheter

Tabell 3 - Den ideelle kunnskapsaktivisten: en ferdighetsprofil – utdrag (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 199)

7.4.5 Globalisere den lokale kunnskapen

Globalisering av kunnskap vil si å spre kunnskap i organisasjonen – globalisering av den lokale kunnskapen vil si å styrke kunnskapen på tvers (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 236). De fire andre hjelperne påvirker i ulik grad alle de andre trinnene i kunnskapsutviklingen. Det gjør ikke globaliseringen. Globaliseringen legger vekt på å bryte ned barrierer av fysisk, kulturell og organisasjonsmessig art, samt de som er knyttet til ledelse (det siste som mest aktuell for multinasjonale selskap der dette blir et hinder for effektiv kunnskapsformidling).

Gjennom globalisering oppstår et nytt begrep innen kunnskapsformidling: gjenskaping av kunnskap. Globalisering av lokal kunnskap får da tre faser: Utløse / initiere, pakke / sende og gjenskape.

Vi vil overfladisk gå inn på disse tre punktene:

Initiering kan gjøres på flere måter. Her nevnes oppslagstavler (elektronisk / papir / annet), konferanser og diskusjoner. Poenget er å presentere nye idéer eller konsept og

lage en interesse eller nysgjerrighet i bedriften. Eksempelvis hvis et team på skolen har funnet en måte å drive leseopplæring på som fungerer, så kan denne presenteres her.

Kunnskap som virkelig egner seg for pakking og sending er eksplisitt sosial kunnskap. Dette kan være kommunen som har laget retningslinjer for innkjøp, liste over mulige leverandører mv. For det første må alle involverte ledere bestemme hvilken kunnskap det er som bør pakkes inn. For det andre vil ledere som skal sende kunnskap fra seg, fatte avgjørelser om hvor ofte dette skal skje. For det fjerde skal ledere fatte avgjørelser om lagringsmedier.

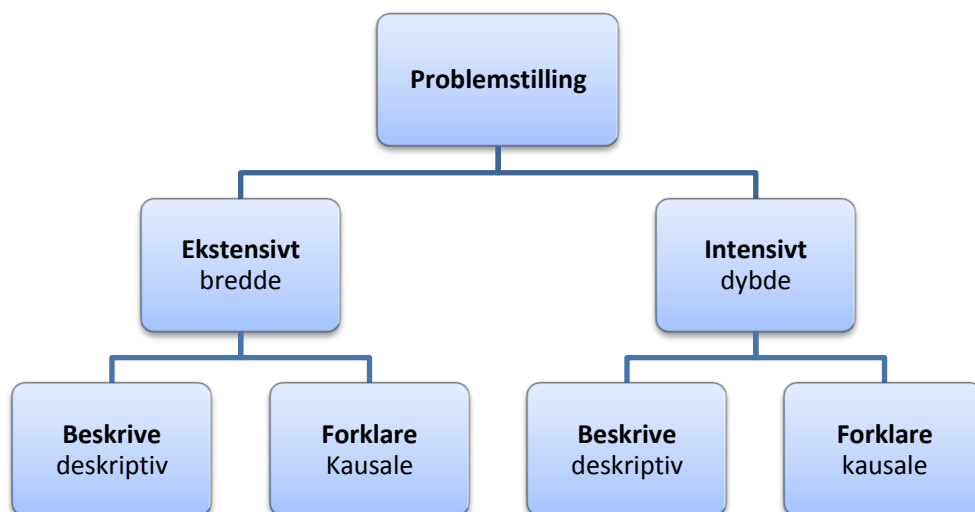


Figur 4 - Formidling av eksplisitt og taus kunnskap (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 241)

8 METODE

8.1 Valg av metode

Ut i fra et forskningsperspektiv har vi definert noen problemstillinger som vi ønsker å få svar på. Problemstillingene påvirker deretter vårt valg av forskningsdesign og metode som vi velger å benytte i forskningen. For at forskningen skal fremstå (og være) pålitelig er valg av forskningsopplegg viktig med tanke på om den er egnet til å belyse den problemstillingen som vi ønsker svar på. Jacobsen nevner fire idealtypiske design som vist i hans modell nedenfor (Jacobsen, 2005, s. 122).



Figur 5 - Fire idealtypiske design (Jacobsen, 2005, s. 122)

Skal vi gå i dybden eller i bredden med vår forskning og skal vi velge en beskrivende eller en forklarende tilnærming? I valg av forskningsdesign er det ikke snakk om enten eller, men snarere et både og (Jacobsen, 2005).

Dybdeundersøkelser er ofte kostnadskrevenne fordi det tar lang tid å samle inn data, i tillegg ender vi opp med mange detaljer som krever mye etterbehandling. Jacobsen nevner to tilnærminger innenfor intensiv design: Case-studier og Små-N-Studier.

8.2 Case-studier

Den ene er Case-studier der undersøkelsen tar for seg ett eller noen få tilfeller som gjøres til gjenstand for inngående studier. Et Case-studie kan foregå på forskjellige nivå der enkeltindividet er nivå 1, gruppen er nivå 2, avdelingen nivå 3 og organisasjonen nivå 4. Nivåene kan fortsette utover dette med kommuner, regioner, landsdeler, land osv. Den mest vanlige tilnærmingen for Case-studier synes å være et mellomnivå i følge Jacobsen. Case-studier egner seg når vi ønsker en dypere forståelse av en spesiell hendelse, eller at vi ønsker å beskrive hva som er spesifikt med et spesielt sted / enhet, eller for utvikling av ny teori (Jacobsen, 2005).

8.3 Små-N-studier

Den andre er små-N-studier – der man tar for seg et begrenset antall, rundt 5-10 enheter og går i dybden på disse. Det kan være i form av intervjuer og / eller observasjoner. Det kan være vanskelig å skille disse to tilnærmingene men Jacobsen viser til at dersom man ønsker å beskrive spesielle hendelser eller steder er Case-studier mer egnet, mens ved beskrivelse av spesielle fenomen, bør man velge små-N-studier.

Breddeundersøkelser tar for seg mange enheter, noe som øker sannsynligheten for å få frem resultater som kan generaliseres til hele populasjoner. Den egner seg godt for å få frem likheter og forskjeller mellom flere enheter, og passer godt hvis vi ønsker å kartlegge sammenhenger mellom ulike forhold (Jacobsen, 2005).

8.4 Beskrivende (deskriptive) design

Beskrivende design deles inn i fire kategorier. Den første er tverrsnittstudier som kartlegger en situasjon på et gitt tidspunkt. Denne undersøkelsesmetoden er den aller vanligste undersøkelsen. Den tar kort tid og er rimelig å gjennomføre. Den andre er tidsserier, der man benytter samme antall men over flere perioder. Den tredje er kohortstudier som er det samme som tidsserie, men populasjonen / utvalget er de samme fra gang til gang. Den fjerde undersøkelsesformen er panelundersøkelser som ser på de samme personene over en tidshorisont.

8.5 Forklarende (kausale) design

Det er tre forhold som må tilfredsstilles i en studie for at vi skal kunne uttale oss om kausalitet. ”Samvariasjon mellom det vi antar å være årsaken, og det vi antar er virkningen”. ”Årsak må komme før virkning i tid, og det må være tidsmessig nærhet mellom årsak og virkning”. ”Det må være kontroll for alle andre relevante forhold” (Jacobsen, 2005, s. 109).

Å skulle klare å avdekke alle andre relevante forhold vil vi anta er utopi, men vi kan lage et eksperimentelt design der vi prøver å utelukke andre forklaringsmetoder. Slik design er blitt kritisert og eksempler på dette er Hawthorne-effekten, en undersøkelse som ble utført av Elton Mayo i 1920-30 årene (Morgan, 2004). Jakobsen nevner også det vi innenfor legevitenskapen kaller placeboeffekten – der pasienter gis medisin som ikke virker, men fokuset på pasienten påvirker pasienten på en positiv måte, som om medisinen virker. Kausale design er ofte kostnadskrevenne, og for å få en enda riktigere fremstilling kan triangulering benyttes, men det vil igjen øke kostnadene.

I valget av metode som vi ønsker å benytte for innsamling av data kan vi i prinsippet velge mellom flere ulike tilnæringsmåter: Den kvalitative eller kvantitative metoden, eller en kombinasjon av disse. En aksjonsbasert forskningsmetode, casestudier, samt en kombinasjon av disse. En undersøkelse kan gjøres med forskeren til stede som gjennom et intervju, eller ved å formidle spørreskjema til respondentene slik at de får en gitt tid til å gi tilbakemelding på, eller også her som en kombinasjon.

Gjennom en kvalitativ metode sier vi noe om egenskapene hos undersøkelsesenheten, de innsamlede data kan ikke direkte tallfestes, men mer uttrykkes i meninger. Den kvantitative metoden gir oss ofte mer målbare data som kan uttrykkes i tall og størrelser. Kvantitative metoder benyttes ofte av organisasjoner som selger undersøkelser, der spørsmålene ofte besvares med avkrysning på en skala fra for eksempel 1-6. Der 1 kan være lav skår, eller uenig, og der 6 kan være høy skår eller helt enig. Nå er det likevel slik at det i realiteten ikke kun er et valg om enten den ene eller andre metoden. Idealet vil ifølge Jacobsen være å kombinere metodene. utfordringen vil i så fall bli å finne den ideelle kombinasjonen av metode, satt opp mot de tema og problemstillinger som ønskes belyst.

En av de store forskjellene mellom metodene handler om graden av åpenhet. Størst grad av åpenhet får man ved å gjøre kvalitative undersøkelser. Stor grad av åpenhet innebærer at vi favner vidt i vår innsamling av informasjon, for så å kategorisere etterpå. Målet er at det skal legges så få føringer som mulig på hvilken informasjon som skal samles inn (Jacobsen, 2005). I en undersøkelse blant de ansatte kan dette for eksempel innebære at vi spør: Hvordan deler du den tause kunnskapen du besitter med dine kollegaer? Med et så åpent spørsmål er det mange mulige svar som kan gis, alt etter hva den enkelte ansatte er mest opptatt av. Det kan handle om alt fra samtaler over kaffebordet, samtaler i matpauser, samtaler på møter, eller det kan dreie seg om at man dokumenterer den kunnskapen man har overfor ansatte og dermed gjør den eksplisitt. Vi ser at variantene av svar kan være mange. Samlet vil all denne informasjonen kunne gi oss et bredt bilde av hvilke måter eller tanker de ansatte har på hvordan de ansatte deler sine kunnskaper.

En fordel med kvalitative undersøkelser er når vi på forhånd ikke har kjennskap til det vi skal undersøke. I den kvalitative tilnærmingen vil det foregå en analyse av data fortløpende, og den som intervjuer vil etter hvert opparbeide seg en større kunnskapsbase og betraktninger om hvordan spørsmålene stilles eller belyses overfor respondenten. Tolkning av svar fra et intervju vil dermed kunne påvirke hva som tas opp i neste intervju (Hellevik, 1999). Resultatet av dette er at vi stadig kan teste ut relevansen av våre ulike spørsmål og problemstillinger. Det betyr også at vi kan avdekke nye og evt. mer interessante tema, som i sin tur gjør at vi endrer vår opprinnelige problemstilling. Her kan vi se for oss at vi gjennom spørreundersøkelser avdekker den ansattes opplevelse av hvordan situasjonen er i egen avdeling, og hva den ansatte selv bidrar med i sitt virke for å spre egen og andres tause kunnskap som kommer til overflaten. Som en konsekvens av dette kan vi stille opp hypoteser eller utsagn som vi ber den ansatte respondere på og som vi følger opp i påfølgende intervjuer. Denne metodikken gir oss dermed en fleksibilitet vi ikke kan oppnå i en kvantitativ metode, men fleksibiliteten kan også representere et problem. Det kan stadig dukke opp ny informasjon som gjør det vanskelig å avslutte undersøkelsen og man får en følelse av å aldri bli ferdig (Jacobsen, 2005).

Når vi har bestemt hvilke spørsmål vi ønsker svar på i en spørreundersøkelse og har sendt ut spørreskjema, vil vi helst unngå endringer i metodikk eller problemstilling. Dette er i følge Jacobsen både dyrt og kan ødelegge undersøkelsens troverdighet. I vårt tilfelle vil

neppe kostnadene til dette bli så omfattende gitt det lave antall respondenter, men for troverdigheten ville det neppe være positivt.

I en kvantitativ variant vil ikke tilnærmingen være like åpen. Her må vi på forhånd bestemme oss for hva slags informasjon vi ønsker å samle inn og forhåndsstrukturere informasjonsinnsamlingen (Jacobsen, 2005). Dette betyr igjen at det legges begrensninger på de svar en respondent kan gi. Dette er en mer lukket måte å gjøre det på da vi på forhånd må definere hva vi mener er relevant å svare på og kategorisering og strukturering må skje på forhånd. Dette gir et mindre fleksibelt opplegg hvor kursendringer underveis ikke vil være like lett å gjennomføre.

En av de store utfordringer med kvalitative undersøkelser er at de i følge Jacobsen er mer ressurskrevende enn de kvantitative dersom den kvalitative undersøkelsen tas som intervju. Samtidig så er man i større grad garantert en høyere svarrespons da alle som blir intervjuet har deltatt. Hvis undersøkelsen sendes ut pr. brev eller på annen måte elektronisk til den enkelte respondenten så vil de kunne velge bort undersøkelsen til fordel for andre presserende arbeidsoppgaver i organisasjonen. Jacobsen antyder imidlertid at en times intervju vil generere 10-15 sider maskinskrevne sider med utskrift av data. Vi går dermed ut i fra at det må beregnes flere timers arbeid for hvert intervju.

Her har den kvantitative metoden en klar fordel. Gjennom standardisering av informasjonen blir den lett å behandle ved hjelp av datamaskiner (Jacobsen, 2005). Dette betyr at vi i løpet av kort tid og til relativt lave kostnader, kan gjennomføre en spørreundersøkelse blant de ansatte

8.6 Aksjonsforskning

8.6.1 Definisjoner

Aksjonsforskning defineres av flere forfattere. Vi har valgt å ta med disse to definisjonene: "A participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview which we believe is emerging at this historical moment. It seeks to bring together action and reflection, theory and practice, in participation with others, in the

pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of individual persons and their communities” (Brydon-Miller, Greenwood, & Maguire, 2003).

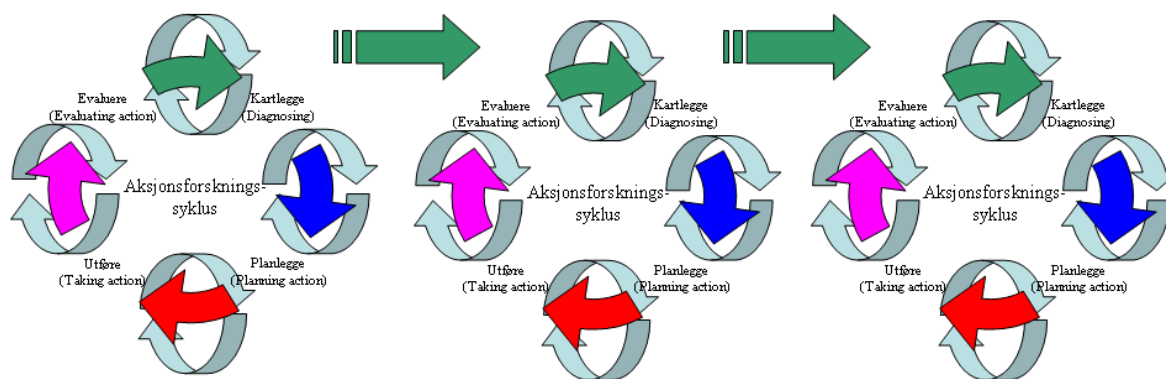
”Aksjonsforskning kan forstås som en emergerende forskningsprosess som integrerer anvendt adferdsvitenskap med eksisterende organisasjonskunnskap i den hensikt å løse reelle organisasjonsproblemer. Den er samtidig opptatt av å skape forandringer i organisasjonen, utvikle selvhjelpskompetanse blant organisasjonens medlemmer og dessuten bidra til vitenskapen. Endelig er det en utviklende prosess som skjer i en ånd av samarbeid og gjensidig utforsking” (Coghlan & Brannick, 2005, s. 3. Oversatt av forfatter).

En av de første modeller av aksjonsforskning, så man i Kurt Lewin sin endringsmodell der han tok for seg motstand mot endring, bevegelse mot endring og ny tilstand etter endring. Lewin pekte på viktigheten av å fokusere på de positive sidene for endring, samt at man skulle minimere kreftene som var i mot endring.

8.6.2 Aksjonsforskning i et historisk lys

Aksjonsforskning var tradisjonelt myntet på å hjelpe en organisasjon til å implementere endringer og til å skape en mer generell kunnskap i organisasjonen. I den originale aksjonsforskningsmodellen er det åtte hovedpunkter som fremheves: Problemidentifisering, konsultasjon med en ekspert på adferdsforskning, datainnsamling og preliminær diagnose, tilbakemelding til en gruppe med nøkkelpersoner, skape felles forståelse av problemområde/problemstilling, felles planlegging for tiltak, gjennomføring av tiltak (Cummings & Worley, 2005, s. 23).

Med emergerende forskningsprosess så forstår vi her en forskning som bidrar til ny forskning eller som repeterer den prosessen man har vært gjennom og gjennomfører den på nytt, basert på ny viten. I sin beskrivelse av aksjonsforskningssyklusen viser Coghlan og Brannick til en modell som en spiral av aksjonsforsknings sykluser (Coghlan & Brannick, 2005, s. 35). Innenfor hvert enkelt punkt: Kartlegge, planlegge, utføre og evaluere skjer det en kontinuerlig evaluering / refleksjon og endringsprosess (man korrigerer underveis i prosessen) basert på ny viten, i tillegg så starter man en ny runde når man har gått løypa rundt en gang som modellen under illustrerer.



Figur 6 – Modell for aksjonsforsknings syklus (Coghlan & Brannick, 2005, s. 35) - redigert

Evert Gummesson (Gummesson, 2000), bruker benevnelsen aksjonsvitenskap (action science), relatert til Chris Argyris begrep. Han mener at forskningsbegrepet i for sterk grad assosieres med den tradisjonelle metodologien fra den positivistiske vitenskapstradisjonen (Rennemo, 2006, s. 25). Gummesson sin liste over kjennetegn på ”Management Action Science” gir et godt bilde, og kan også brukes innenfor aksjonsforsknings metodologi:

1. AR tar aksjon og forskeren deltar.
2. AR inneholder to mål: å løse problem og å bidra til vitenskapen.
3. AR er interaktiv. Den krever demokratisk samarbeid mellom forsker og klientorganisasjon.
4. AR skal fremme holistisk tenkning og bidra til bedre forståelse av komplekse strukturer.
5. AR dreier seg om forandring.
6. AR krever forståelse for etiske sammenhenger og verdier i bruk.
7. AR inkluderer og likestiller alle former for data.
8. AR krever en forståelse fra forskeren for den organisasjonsmessige forutsetninger.
9. AR gjennomføres i sann tid.
10. AR krever sine egne vurderingskriterier. Det er feil å vurdere AR ut fra positivistiske vitenskapskriterier.

Bruk av Gummesson sin teori vil styrke vektleggingen på prosess i et prosjekt. Deltakerne får mulighet til å påvirke både innhold og resultat. Det at alle får ”status” som forskere vil kanskje være med på å trigge interesser og eierskapet blant deltakerne. Et likt ansvar for å drive prosjektet fremover vil styrke innholdet i forhold til egne ideer og egne behov. Problemløsningsproblematikken og det å bidra til vitenskapen kan gi status for deltakerne dersom man kan bidra med kunnskapsdeling overfor andre gjennom erfaringsutveksling. Gjennom en holistisk⁵ tenkning vil vi forsøke å bygge en helhet som en sum av de delene som inngår, som designet for aksjonsforskning i egen organisasjon viser, så vil en kunnskapsstrategi både være på overordnet nivå og delelementer som tilhører hver enkelt avdeling. Gjennom en holistisk tenkning så vil det være mulig å oppnå bedre forståelse for samhandling i grupper på tvers av avdelinger for å påvirke helheten, dette vil skape tanker rundt fellesskapet og bidra til nye relasjoner, samt overføring av erfaring og kunnskap fra prosjektgruppe og ut i organisasjonen. Som forskere og team må man ha noen felles forståelser for etiske verdier, både for tilliten og validiteten til forskningsresultatet, men også for å skape åpenhet i forhold til synspunkter i gruppen og blant medarbeidere som bidrar i forskningssammenheng både gjennom intervjuer og andre kommunikasjonssammenhenger. Data som samles inn, det være seg intervju, møtereferat, refleksjoner man har skrevet ned, gruppebesvarelser etc. tildeles en lik vekt, på en slik måte at alle data fra forskningsfeltet har samme mulighet til å påvirke resultatet i oppgaven. Som medforskere må det opparbeides en forståelse for hva prosjektet vil medføre for hver enkelt som deltar, både tidsmessig, aktivitetmessig og som bidragsytere, her ligger mye av resultatet og gjennomslagskraften for resultatet i etterkant av prosjektet. At aksjonsforskningen skjer i sann tid er en sentral egenskap og som deltakere i prosjektet vil man underveis se at resultatet tar form, dette vil igjen skape engasjement og følelse av at det faktisk skjer noe. Aksjonsforskningen krever sine egne vurderingskriterier, prosessen involverer alle som deltar og alle er forskere, dette gjør det vanskelig å skulle legge et positivistisk ideal med bakgrunn i et naturvitenskapelig syn til grunn for en slik prosess da resultatet baserer seg på de holdninger og verdier, vurdering og bidrag som fremkommer i aksjonsforskningsprosessen.

⁵ Holistisk: Fra gresk ὅλος holos, hel, fullstendig (Wikipedia).

8.6.3 Den aksjonsbaserte helhetsmodellen

Rennemo (Rennemo, 2006) sin modell, den aksjonsbaserte helhetsmodellen, beskrives ved hjelp av en stol med fire ben som metafor. Hvert stolben representerer en bit av forutsetningene som må være tilstede for å bære aksjonsplattformen (sitteflaten). Stolen kan godt fungere uten at alle beina er til stede, også med ett, men ikke alle kombinasjoner av dette kan fungere like godt. Eksempelvis er det vanskelig med en enbent stol basert på kreative og tankemessige gjennombrudd uten at dette får læringsmessige følger (Rennemo, 2006, ss. 158-163).

1. Aksjonsbasert utforskning (AU).

Verdien av å tenke nytt, sprengte tankemessige grenser og reflektere på metanivå over egen, andres og organisasjonens måte å løse utfordringer på.

2. Aksjonsbasert kunnskap (AK).

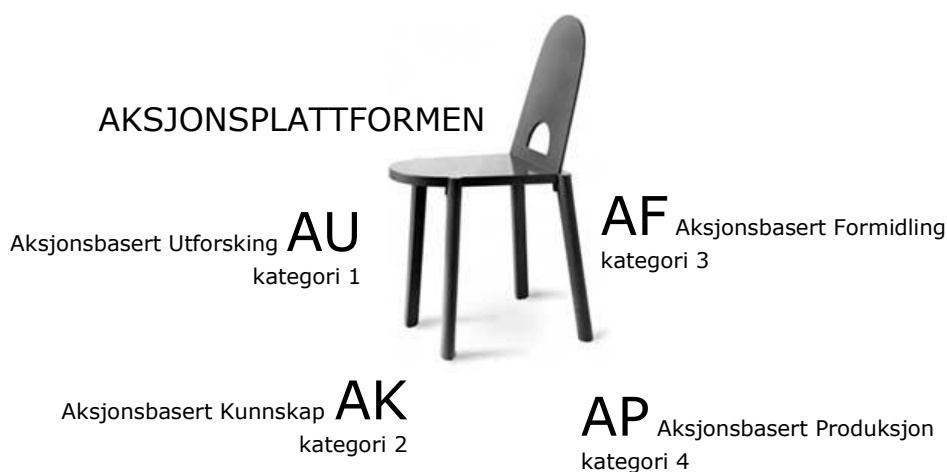
Verdien av å skape ny kunnskap og øke kompetanse for individer og organisasjoner.

3. Aksjonsbasert formidling (AF).

Verdien av å gjøre bruk av og utvikle transformabel kunnskap i en problemløsende sammenheng, samt formidle resultatene av kunnskapsutviklingen til et større organisasjonsnettverk og til akademiske miljø.

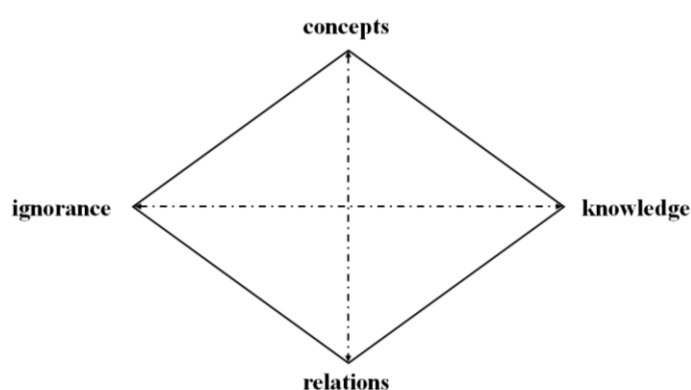
4. Aksjonsbasert produksjon (AP).

Verdien av å bidra til produksjon av høyt verdsatte og/eller målbare forretningsmessige resultater for de foretak eller organisasjoner som involveres i utviklingsprogrammet.



Figur 7 – Aksjonsplattformen etter Rennemo (Rennemo, 2006, s. 32)

Innenfor AU viser Rennemo blant annet til Lotte Darsø sin innovasjons diamant som billedliggjør og understreker den kreative fasens betydning i utviklingen av ny kunnskap. Modellen har en horisontal akse som utgjør en kunnskapsdimensjon og en vertikal akse som gjelder kommunikasjonsdimensjon (Rennemo, 2006, s. 63).



Figur 8 – Innovasjonsdiamanten (Darsø, 2004, s. 52)

Lotte Darsø fremhever at der kunsten og leken kommer inn skjer innovasjon, til vanlig så oppholder man seg i området mellom ”consept” og ”knowledge & action”, men det er når man beveger seg inn i området uvitenhet og relasjoner at innovasjon oppstår.

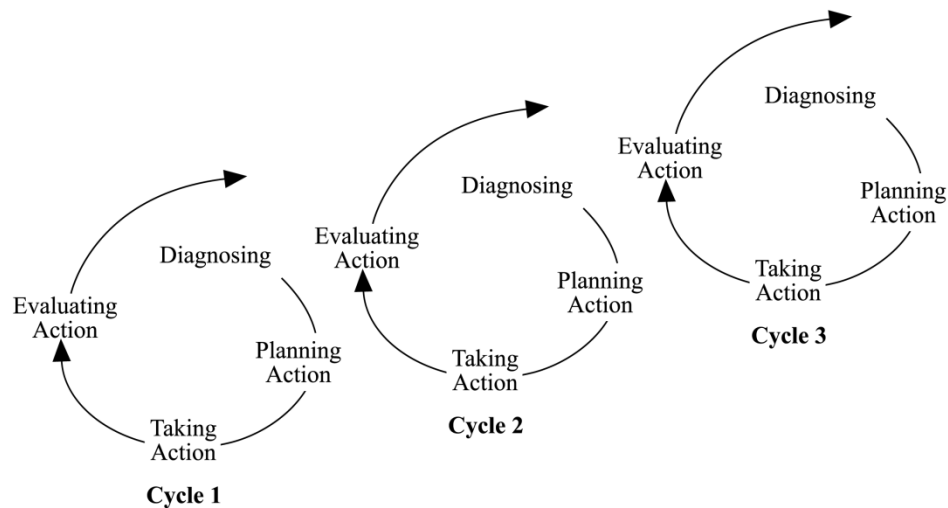
Innenfor AK ser man blant annet på hvem som kan lære / ta lærdom av aksjonsforskningen. Gjelder det enkeltpersoner eller grupper i organisasjonen, gjelder det bare den del av organisasjonen som er involvert, gjelder det ledere / coacher av utviklingsprosessen, gjelder det deler av organisasjonen som ikke direkte er involvert i prosessen, eller gjelder det andre organisasjoner og øvrige deler av samfunnet som kan være interessert i erfaringene fra prosessen?

AF går blant annet ut på formidling av de erfaringer man har fanget opp gjennom prosessene og hvordan man klarer å transformere dette til ny kunnskap gjennom bidrag til omverdenen. En forutsetning her er at prosjektet har noe å formidle og at det kan nyttiggjøres for andres bruk i ettertiden. Det er også viktig at prosjektet har legitimitet til konklusjonene og at de oppleves som valide.

AP tar for seg hvordan man skal få satt endringene ut i livet.

8.6.4 Fasene i aksjonsbasert forskning

Coghlan og Brannic (Coghlan & Brannick, 2005), beskriver aksjonsbasert forskning i egen organisasjon. Aksjonsbasert forskning i egen organisasjon har fire hovedfaser. Dette er: “Diagnosing”, “planning action”, “taking action” og “evaluating action” (Coghlan & Brannick, 2005, ss. 22-23). Dette er faser som går igjen over tid i sykluser, og er altså ikke bare én enkeltprosess som startes og evalueres bare én gang, men prosesser som etterfølger hverandre med basis i evalueringen fra den forrige. Vi kan godt se for oss at flere prosesser kan gå parallelt også.



Figur 9 – Sykluser i aksjonsforskningen (Coghlan & Brannick, 2005, s. 24)

Diagnostiseringen (diagnosing) dreier seg om å sette navn på problemstillingen som skal forskes på – å lage en arbeidstittel. I denne fasen må det teoretiske grunnlaget legges. Dette er et arbeid som må gjøres nøye, og er grunnfundamentet i den videre prosessen. Endringer som blir gjort i dette fundamentet senere, som en konklusjon gjennom den aksjonsbaserte forskningen, vil få konsekvenser for det videre arbeidet – for den neste syklusen.

I ”planning action” er samarbeid svært viktig. Her skal det som konkret skal gjennomføres settes opp. Dette settes opp på grunnlag av analyser gjort i diagnostiseringsfasen. Deretter implementeres planene (taking action).

I siste fase ser man på resultatet av de konkrete handlingene. Dette innebærer å se på både planlagte og ikke planlagte hendelser eller konsekvenser som et resultat av de foregående fasene:

- Stilte man riktig spørsmål – var diagnosen riktig?
- Var tiltakene riktige?
- Var tiltakene gjort på en ordentlig måte?
- Hvilke grep må gjøres før neste syklus settes i gang – endringer i: Diagnose, “planning and action”?

8.7 Valg av forskningsdesign – casestudie

8.7.1 Flere faktorer

I valg av forskningsdesign har vi sett på flere faktorer. Blant annet størrelsen på undersøkelsen, antall respondenter, hvilke spørsmål vi ønsker besvart, egne erfaringer, og om vi får belyst våre problemstillinger gjennom spørsmålene. Vi har også tenkt gjennom Yin sine karakteristikker for gjennomføring av en eksemplarisk casestudie (Yin, 2003, ss. 160-165). Her trekker han frem at en case studie må være signifikant (ha betydning), den må være komplett, den må vise til alternative perspektiver dersom det finnes, de data man presenterer må være tilstrekkelig bevist / beviselig, og fremstilt på en engasjerende måte.

I valg av forskningsdesign har vi valgt casestudie. Det som var interessant her var at vi valgte å kjøre to casestudier, der den ene studien var rettet mot en fellestjenesteavdeling og den andre mot en skole. Nå var det slik at casestudien ble utformet slik at vi kunne kjøre de samme spørsmålene mot fellestjenesten og skolen. Vi ønsket dermed å se om det var noen signifikant forskjell på de svarene som vi fikk inn fra våre respondenter. Som forskere er vi begge tilknyttet de avdelinger som blir satt under lupen og den hermeneutiske tilnærmingen falt naturlig for vår del. I vår tolkning av respondentenes svar vil vi legge vår egen forståelse til grunn, det vil si en subjektiv tolkning av respondentenes svar, dette stemmer også godt med den hermeneutiske fortolkningslæren (Jacobsen, 2005). Som forskere er vi nært tilknyttet de avdelingene vi ønsker å forske på. Hvis vi her skal trekke frem noen fordeler med å forske på egen organisasjon så kan det blant annet være at som forskere så har vi nær kjennskap til de ansatte, både som leder ved en fellestjenesteavdeling og som inspektør ved en skole. Den kunnskapen som man besitter om egen organisasjon vil gjøre det enklere å være mer presis på hva man vil spørre om. Som ansatte så kjenner man også til den kulturen som er i organisasjonen, og gjør seg kanskje opp en forståelse av det stammespråket som eksisterer. Man forstår lettere det som skjer i organisasjonen eller hvorfor det ikke skjer. Organisasjonens historie har man også bedre kunnskap om, man vet hva det snakkes om og hva det ikke snakkes om, eller om det snakkes i uformelle fora.

Det er også en rekke utfordringer knyttet til forskning på egen organisasjon. Som forsker så kan man være forutinntatt eller oppleves slik, det kan være vanskelig å ikke la seg påvirke av egne meninger, dette kan være både bevisst og ubevisst. Det å være leder eller

inspektør kan gi ansatte en opplevelse av observasjon som gjør at de ikke tørr å svare ærlig. Dette vil gjøre seg gjeldende spesielt hvis man som forskere stiller seg kritiske til det som er sagt i studien av respondentene.

8.7.2 Utvikling av forskningsspørsmål

I valg av forskningsspørsmål så trekker Yin (Yin, 2003), frem at den beste tilnærmingen og strategien for en case studie er å velge ”hvordan” eller ”hva” spørsmål, så det første målet er å klargjøre spørsmålenes eksakte karakter i denne sammenhengen. Valg av forskningsspørsmål baserer vi på forståelsen av kunnskapsbegrepene, samt bruken av SECI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Vi har også tenkt anvendelse opp mot de 5 hjelperne til Von Krog, Ichijo og Nonaka (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001). I tillegg så er det siste forskningsspørsmålet relatert opp mot aksjonsforskningen (Rennemo, 2006), (Darsø, 2004), (Cummings & Worley, 2005), (Coghlan & Brannick, 2005), (Gummesson, 2000).

8.7.3 Forarbeid til undersøkelsen

I vårt arbeid med å komme frem til de riktige spørsmålene så gikk vi mange runder for å prøve å fange opp de forskerspørsmålene som vi ønsket svar på, dette var ikke lett, men vi landet på en design med en rekke spørsmål som vi mente på dette tidspunktet ville være dekkende. Spørsmålene var av kategorien ja-nei spørsmål, men også spørsmål der respondenten måtte svare med egne ord. I tillegg så var det laget spørsmål som utsagn, der man skulle reflektere over utsagnene og gi en skriftlig tilbakemelding. Fokuset i spørreundersøkelsen har blant annet vært SECI-modellen med Ba, det strukturelle og det prosessuelle synet på kunnskap, og de fem hjelperne.

8.7.4 Innsamlingsmetode

Vi hadde kommet frem til at vi ønsket en deduktiv tilnærming og vi valgte derfor å lage en kvantitativ undersøkelse rettet mot våre respondenter. Fordelen vi så i dette var blant annet å lage en spørreundersøkelse som var nokså entydig, der alle respondentene fikk de samme spørsmålene, samtidig så ville ikke vi som forskere gjør noe for å påvirke deres fortolkninger av spørsmålene.

Jacobsen (Jacobsen, 2005), deler fortolkningsnivåene til den deduktive tilnærmingen inn i fire nivå. Det første er at forskeren har sin forståelse av virkeligheten og standardiserer denne, for eksempel i et spørreskjema. Den andre er at den undersøkte fortolker forskerens spørsmål og svaralternativer på sin måte. Den tredje er at forskerne fortolker de informasjonen den undersøkte har gitt. Den fjerde og siste er at lesere av resultatene fortolker disse på sin måte. Disse nivåene som her er nevnt stemte veldig godt med vår oppfattelse av hvordan vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen.

Vi så også på muligheten for en kvalitativ studie med spørreundersøkelser der vi som forskere skulle være intervjuere overfor respondentene. Fordelene som vi så her var at vi ville få en veldig høy svarprosent i og med at alle som ble intervjuet ville være det totale antallet som var med i undersøkelsen. En slik undersøkelse ville nok ha krevd mye mer tid både til forarbeid og etterarbeid til undersøkelsen, i tillegg så hadde vi som forskere måttet gjøre disse undersøkelsene i arbeidstiden med hver enkelt respondent. Gjennom undersøkelsens gang så ser vi for oss at vi kanskje hadde kommet til å endre noe på undersøkelsen. Som forskere så er vi i startgropen, ”veien blir til mens man går” og etter hvert som svarene kommer inn gjennom intervju så ville vi blitt flinkere til å stille spørsmålene på en slik måte at vi kanskje ikke bare får ja og nei svar, men mer reflekterte svar fra respondentene.

8.7.5 Dataanalyse

I vår dataanalyse har vi vinklet respondentenes svar opp mot SECI-modellen og kunnskapsbegrepet, det viste seg svært nyttig å koble casestudien og de forskerspørsmålene vi hadde stilt opp mot disse to. Vi hadde kanskje en forestilling om at da vi gikk i gang så ville det være en del av den innsamlede empirien som vi måtte forkastes. Det viste seg derimot at vi traff ganske godt med våre spørsmål og formuleringer. Nå må det legges til at ikke alle spørsmål og svar har så høy relevans som vi skulle ønsket, men desto hyggeligere var det å observere at de lot seg anvende.

Når vi skulle begynne å analysere dataene så satte vi oss ned med SECI-modellen og kunnskapsbegrepet og så delte vi opp casestudien ved å plassere spørsmålene og svarene i de rette kategorier. Altså, hvilke spørsmål passer å plassere innenfor henholdsvis sosialisering, eksternalisering, kombinerings eller internalisering og hvilke passer innenfor kunnskapsbegrepet.

9 BESKRIVELSE AV VÅRE AVDELINGER / VIRKSOMHETER

9.1 Vega barne- og ungdomsskole

Vega kommune er en øykommune på Sør-Helgeland med ca 1.200 innbyggere. Vega kommune består av 6.500 øyer, holmer og skjær og dekker et havområde på 2.500 km². Kommune består av 175 km² med landområde, der hovedøya Vega er størst med sine 162 km². Vega har en rik fauna og et rikt dyreliv – både til lands, i luften og i havet.

Nærmeste tettsted er Brønnøysund som ligger 40 min unna med båt. Samarbeidende kommuner under Sør-Helgeland regionråd er Brønnøy, Sømna, Bindal, Vega og Vevelstad. Kommunen ble innskrevet på UNESCO sin verdensarvliste i 2004 for dets unike kulturlandskap og kystkultur. Vega kommune er vertskommune for den populære TV-serien ”Himmel blå”.

Økonomien i kommunen er tøff. Alle politiske parti har tatt innover seg denne problematikken, og arbeider sterkt tverrpolitisk for å klare denne baugen. Det er stor optimisme i kommune og næringsliv, og i disse dårlige økonomiske tider har vi klart å bygge opp nytt omsorgssenter og nytt oppvekstsenter (skole og kultursenter). Den stramme økonomien merker vi godt i skoleverket, ved at budsjettene skrur drastisk til, og at nye tiltak er nødvendig fremover.

Vega skole ble totalrenovert til august 2008 for 75 mill kr. Dette har blant annet gitt ventilasjonsanlegg i alle deler av bygningsmassen, nytt bibliotek, kantine, skolekjøkken, musikk og kunstavdeling (interkommunalt) og datarom. Av den renoverte delen har vi fått nye arbeidsrom for lærere, nye kontor i administrasjonen og en svært god optimisme i skolen generelt. Alle rom i skolen har kabelbasert- og trådløst datanettverk.

Skolen er en fulldelt skole med 161 elever per dags dato. Skolen ligger på kommunesenteret Gladstad og har 41 ansatte alt i alt, deriblant 25 er lærere. Flesteparten er i 100 % stilling. Skolen er den eneste i kommunen.

Vega kommune er en tonivåkommune, der rektor ligger direkte under rådmannen. Administrasjonsressursen på skolen er på 150 %, som er fordelt på rektor (100 %) og

inspektør (50 %). Skolen er organisert i tre team (småskole, mellomtrinn og ungdomsskole), og med plangruppe. I plangruppa er ledelsen og teamene representert (se organisasjonskart i vedlegg).

Staben (lærere og administrasjon) har en aldersspredning fra 29 til 67 år med ett snitt på 48 år. De fleste ansatte er mellom 40 og 50 år (41 %). 22 % er over 60 år, 22 % er mellom 50 og 60 år og 15 % er under 40 år.

Skolen har flere faste, formelle møtesteder. Dette som personalmøte, møter til utviklingsarbeid og klubb-møter (fagforening). Disse møtene fordeles på mandagene, med ett hver tredje uke. På team- og klassenivå har skolen teammøter som holdes ukentlig og ukentlige torsdagsmøter som brukes til klasselæremøter og annen samplanlegging / utviklingsarbeid. Mandag morgen er det informasjonsmøte, der administrasjonen informerer om uken som kommer og der ansatte gir beskjed om arrangement som er viktig å vite om av hele kollegiet. Dette møtet brukes også til å gi beskjeder fra renhold.

Av uformelle møter er lunsjpausen, som regel på personalrommet, og ”ad hoc”-møter på arbeidsrommene de mest vanlige. Det er varierende hvor mange og hvem som er på personalrommet samtidig. Skolen har to arbeidsrom, der mellomtrinnet og ungdomsskolen deler ett og barnetrinnet har det andre.

Fra august 2009 har skolen endret tider for friminuttene på skolen. Da er lengden på midtfriminuttet økt, mens de andre pausene er kortet ned. Dette har skolen gjort for å rydde plass til fysisk aktivitet til barna, slik at de får nok tid til meningsfull aktivitet. Fra i år av får ingen elever forlate skolen for å gå på butikk i denne tiden. Tiden skal brukes til aktivitet – fri aktivitet og organisert aktivitet.

I midttimen har pedagogene inspeksjon og ansvar for den fysiske aktiviteten. Dette er et prøveprosjekt frem til høstferien, og videreføres om vi ser at vi kan få dette til. Mesteparten av inspeksjonene har lærerne på sitt trinn, men av organisasjonsmessige grunner er pedagoger som hører til ett trinn nødt til å inspisere på andre trinn i deler av denne tiden. På grunn av denne oppdelingen, møtes ikke alle i kollegiet til lunsj samtidig.

Omentrent alle som arbeider på skolen, er født og oppvokst her. 3-4 stykker har fjernere tilknytning til øya, men har bodd her de siste 5-30 årene. Alle lærere på skolen er fagutdannet, og de fleste har høyere utdanning og spesialisering. Vi har liten eller ingen turn-over. Vi har særlig god kompetanse inne naturfag, samfunnsfag, norsk, matematikk, engelsk, fransk, tysk, formingsfag og musikk. Ledelseskompetanse skorter det på. Det vil si at vi har flinke ledere med lang erfaring, men skorter på ledelsesutdanning. Ut fra dette er det rimelig å anta at skolen har enormt med taus kunnskap som bare ligger og venter på skal bli eksterernalisert.

Av de plandokumentene som forefinnes, ligger flesteparten på skolens nettside (internett / intranett). Dette som planer for sorgarbeid, arbeid med Vega som verdensarvsted med flere⁶, DKS-plan⁷. Virksomhetsplanen er noe foreldet og arbeidet med denne har vært etappevis og delt. Denne mangler en helhet og arbeidet med planen skulle vært gjenopptatt. Denne inneholder også kompetanseplan og vyer fremover for skolen.

Skolen deltar i flere fagnettverk, på tvers av klasser og trinn, og på tvers av kommunegrensene på Sør-Helgeland. Rektorene har rektornettverk, der alle skolene på Sør-Helgeland deltar. Skolen har systematisk gjennomgang av HMS-planer, og kjører medarbeidersamtaler årlig. For to år siden kjørte vi full HMS-runde med intervjuer av alle ansatte og helsekontroll. Dette avdekket en del ting som vi arbeider med nå. Dette har vært en positiv prosess. Ellers er Utdanningsforbundet flink å arrangere gode arrangement for de ansatte. Vi ser at forskjellige folk kommer til ulike arrangement, og ønsker egentlig større oppsultning om disse.

Økonomiske sett har skolen vært godt stilt. De siste årene har vi sett en gradvis nedskjæring i skolens budsjett, og prognosene fremover er ikke lyse. Vi er nok nødt til å belage oss på ytterligere utfordringer i så måte.

9.2 Fellestjenesteavdelingen – Mo i Rana

Mo i Rana er den 3. største byen i Nord-Norge, med 25.400 innbyggere. Rana kommune er i areal på størrelse med Østfold, Vestfold og Akershus til sammen. Rana kommune

⁶ Se internett: www.vegaskole.no

⁷ DKS: Den kulturelle skolesekken

som bedrift har om lag 2.300 ansatte. Organisatorisk er Rana kommune inndelt i produksjonsavdelinger og infrastrukturavdelinger der rådmannen har det øverste administrative ansvaret (se organisasjonskart i vedlegg).

I dette caset har vi rettet søkelyset på infrastrukturavdelingene der ansatte i fellestjenesteavdelingen og lederne for de forskjellige avdelingene har vært involvert. Fellestjenesteavdelingen har ni ansatte, og det er 8 ledere ved infrastrukturavdelingene. Totalt for infrastrukturavdelingene er det om lag 110 ansatte. Alle fellestjenesteavdelingene er lokalisert på rådhuset.

Fellestjenesteavdelingen har i dag ansvar innenfor følgende områder:

- Post- og arkivtjeneste for kommunen.
- Politisk sekretariat
- Sekretariat for overformynderiet
- Adgangskontroll – utstedelse av adgangskort / stempeling.
- Kontering, attestasjon og anvisning av regninger for produksjonssjefer m.fl.
- Beredskapssekretariat
- Gjennomføring av valg
- Saksbehandling, systemansvar for sak- arkivsystem.
- Sekretariat for ordfører og varaordførere
- Bistand ved innsamlingsaksjoner.

Oppgavene til fellestjenesteavdelingen er å sørve de øvrige avdelingene innenfor avdelingens tjenesteområder, samt om lag 150 folkevalgte politikere som har verv i kommunestyre, formannskap, 4 hovedutvalg og om lag 70 andre styrever, råd og utvalg. I tillegg skal avdelingen sørve befolkningen koblet mot saker om innsyn, overformynderiets oppgaver og generell veiledning. For de øvrige infrastrukturavdelingene er oppgavene også å sørve produksjonsavdelingene samt befolkningen.

Fellestjenesteavdelingen er lokalisert i rådhuset i tre forskjellige etasjer. Med ni ansatte innenfor et vidt tjenestespekter blir oppgavene mange og sammensatte. Oppgavene i avdelingen ble tidligere løst med fordeling på hver enkelt, den enkelte medarbeider hadde

ikke så mye kunnskap om hva den andre gjorde og vis versa. For om lag 2 år siden ble det gjort endringer når ny leder for avdelingen ble ansatt. Det er gjennomført endringer for å spre kunnskapen om det arbeidet som utføres på flere personer, dette har gjort avdelingen mer fleksibel og de ansatte kan nå gjøre oppgaver for hverandre ved fravær, høyt arbeidspress, eller når prioriterte oppgaver må gjøres. Leder for avdelingen gjennomfører årlige medarbeidersamtaler blant de ansatte. Det er ikke laget noen fast kompetanseplan for avdelingen, men leder kjenner til de kunnskapsgapene som er i avdelingen. Det at avdelingen ikke er samlet gir også utfordringer på det mellommenneskelige plan. De treffpunkter som avdelingen har er gjerne en liten kaffepause hver morgen før arbeidsdagen starter, men det er ikke alle som deltar på dette. Det skyldes fleksibel arbeidstidsordning som innebærer at arbeidsdagen begynner mellom 07⁰⁰ og 09⁰⁰ og at ikke alle har startet arbeidsdagen når kaffen inntas på pauserommet.

Omtrent hver 14. dag er det avdelingsmøte. På avdelingsmøtene gis det generell informasjon, faglig informasjon og noen ganger er det utenforstående som gir faglige innspill, det prates også litt løst og fast om hverdagslige ting som en avrunding av møtene. Avdelingen har også temadager. Da reiser man gjerne bort for en dag eller to og har faglig oppdatering på dagen og en sosial happening på kvelden.

Alderssammensetningen er fra 34 til 64 år, med en snittalder på 50 år. Hver fredag er det fredagskaffe med kaker, da møtes ansatte på tvers av avdelingene til en halvtimes kaffeprat. Avdelingene har felles kantine og her møtes også ansatte på tvers av avdelingene. For nytilsatte i kommunen gis det ut et hefte hvor de kan lese om kommunen som arbeidsplass. Det gis opplæring innenfor de gjøremål som skal utføres, men det er ikke noe opplæring som er felles for alle nytilsatte. Organiseringen på rådhuset med så mange avdelinger gir også grobunn for forskjellige kulturer, med egne budsjett, rammestyring, egne avdelingsmøter, egne pauseplasser for hver enkelt avdeling. Det er også forskjellige fagsammensetninger med for eksempel ingeniører i en avdeling, økonomer i en annen og enkelte avdelinger der ansatte har liten utdanning.

10.1 Oppbygging av drøftingen

Kunnskap er sentralt begrep i drøftingen av forskerspørsmålene til oppgaven. Av den grunn har vi valgt å innlede drøftingene med å se på kunnskapsbegrepet. Kunnskap er et vidt begrep og kan ha mange forståelser. Vi vil gjennom dette løse leseren gjennom vår forståelse av begrepet, slik at leseren har forståelse av hva vi forstår med begrepet.

Vi har valgt å drøfte forskerspørsmål 1 og 2 i sammenheng. Dette har vi gjort fordi analysen av hvordan kunnskapsbevaring skjer i våre avdelinger i dag, er sterkt knyttet til forskerspørsmålet om hvordan dette virker fremmende eller hemmende for kunnskapsbevaring. Begge forskerspørsmålene er også tett knyttet opp mot SECI-modellen.

Forskerspørsmål 3 har vi behandlet i et eget kapittel. Dette går på hvordan aksjonsforskning kan benyttes i anvendelse av SECI-modellen som et mulig strategisk verktøy, for å fremme kunnskapsbevaring i våre avdelinger? Forskerspørsmål 1 og 2 går på et nå-perspektiv, mens forskerspørsmål 3 går på et fremtidsperspektiv. Det er derfor naturlig for oss å dele disse i to kapitler.

I drøftingene har vi valgt å besvare forskerspørsmålene indirekte. Med dette mener vi at vi ikke henviser til disse under drøftingen, men drøftet hver del med forskerspørsmålene som en rød tråd. Konklusjonene rundt forskerspørsmålene trekker vi under oppsummeringen.

10.2 Bakgrunn for empirien

For å trekke ut det empiriske grunnlaget, har vi brukt spørreundersøkelse i vår casestudie (se spørreundersøkelsen i vedlegg). Vi valgte ut 15 potensielle respondenter fra infrastrukturavdelingen i Mo i Rana og 30 potensielle respondenter fra Vega skole. Av disse fikk vi to tilbakemeldinger fra infrastrukturavdelingen og fire tilbakemeldinger fra Vega skole. Dette gir en svarprosent på 13,3 % fra Mo i Rana og 13,3 % fra Vega, som gir et snitt på 13,3 %.

Forut for undersøkelsen ble det spurt om vi kunne kjøre en slik spørreundersøkelse. Det ble gitt positivt klarsignal fra organisasjonene, men at dette måtte være frivillig. I Rana og infrastrukturavdelingen ble spørreundersøkelsen sendt ut elektronisk til alle, mens det på Vega i Vega skole, ble det delt ut en papirversjon. Responstiden ble satt til 14 dager.

10.3 Drøfting av kunnskapsbegrepet

10.3.1 Mange måter å oppfatte begrepet kunnskap på

Som vi har vist i teorien, er det mange måter å oppfatte begrepet kunnskap på. I drøftingen som følger, skal vi vise at dette ikke bare gjelder teoretikere generelt, men også oss, og våre respondenter i den kvantitative undersøkelsen rundt emnene. I denne gjennomgangen legger vi et grunnlag for hva vi forstår med begrepet kunnskap.

I oppgaven skal vi behandle spørsmålet om hvor kunnskap finnes, og hva som egentlig fremmer eller hemmer kunnskapsutvikling. I undersøkelsen spurte vi derfor respondentene våre om de kunne definere hva de la i selve begrepet kunnskap, for å se om dette sammenfaller med våre tanker rundt begrepet:

A1: Kan du definere hva du legger i begrepet kunnskap?

- *Den viten en sitter inne med.*
- *Den er i forandring hele tiden (kunnskapen).*
- *(Kunnskap kan være) praktisk og teoretisk.*
- *Ervervet og forstått / integrert kunnskap om fakta / relasjon etc.*
- *Visdom tilegnet gjennom læring og praktisk erfaring. Mye basert på "prøve og feile"-metoden.*
- *Læring. Ikke bare faglig / teoretisk, men også om livet generelt / sosialt ++.*
- *Innsikt i eller lærdom om noe.*
- *Kunnskap er forståelse av et forhold, sammenheng, arbeidsoppgave, som en kan benytte til løsning av oppgave.*

Om kunnskap bruker de begrep som viten, visdom, lærdom, innsikt, forståelse. Dette er begrep som brukes både i dagligtalen, også begrep som brukes i teorien. Som tidligere nevnt, skiller Gottschalk (Gottschalk, 2003) på nyansen i ordene og sier for eksempel at visdom – eller klokskap – er noe mer enn kunnskap; klokskap kommer som et resultat av en persons erfaringer og evne til å se sammenhenger – erfaringer med noe. Irgens (Irgens, 2007), nevner noen eksempler på dette: Når du får erfaringer med å reise med fly, vet du intuitivt ut fra all informasjonen som finnes på en flyplass, om hvilken kø du skal stille deg i, eller hva du skal gjøre i forskjellige situasjonen. Han nevner også at de som skal arbeide i helsevesenet trenger ”kjenslevar klokskap”.

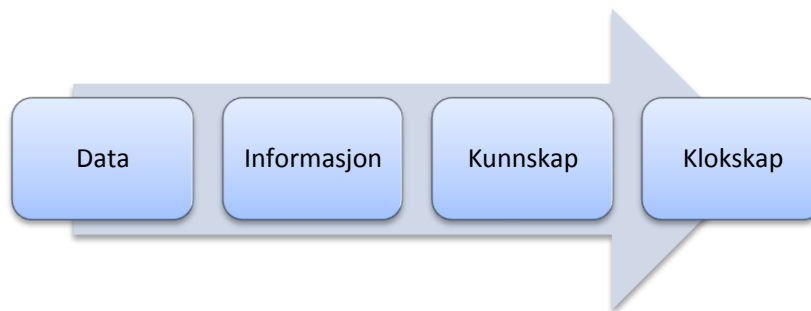
I teorijennomgangen har vi vist at man kan klargjøre begrepet kunnskap gjennom å skille på begrepene informasjon og kunnskap. Man kan som Gottschalk (Gottschalk, 2003) lage et hierarki, der klokskap er avhengig av kunnskap, kunnskap er avhengig av informasjon og informasjon er samling av data.

For å se på om dette stemmer med virkeligheten, undersøkte vi om hvordan våre respondenter skilte mellom kunnskap og informasjon:

A2: Hvilken forskjell ser du på begrepet kunnskap og informasjon?

- *Kunnskap er det man kan.*
- *Informasjon er det man får tilgang på av facts, synspunkter, idéer ol!*
- *Kunnskap er forstått / integrert / akseptert, mens informasjon er verifisert ”flyt” av facts / relasjoner i en total, sosial relasjon.*
- *Kunnskap er det du har tilegnet deg ved hjelp av tilgjengelig informasjon.*
- *Informasjon er byggesteinene til kunnskap men du må bygge selv.*
- *Du må lære kunnskap selv, mens informasjon er mer ustrukturert, og kommer gjerne via media. Kunnskapen læres ofte av noen som kan mer enn deg selv.*
- *Informasjon er opplysninger om noe.*
- *Kunnskap er et dynamisk begrep og informasjon er et statisk begrep.*
- *Informasjon er overføring av kunnskap mellom personer.*

Går vi inn i svarene på spørreundersøkelsen (over), ser vi at flere heller mot at kunnskap er et steg videre i prosessen – fra informasjon. De viser til at informasjon er facts, synspunkt og idéer, byggesteiner, opplysninger om noe, statisk begrep og noe som lett kan overføres mellom personer. De sier videre at kunnskap bygger på informasjon, ved at informasjon er byggesteiner til kunnskap. Det kunne i den sammenhengen vært interessant og sett om de hadde de samme tankene rundt data og klokskap, jf Gottschalk:



Figur 10 - Sammenheng mellom data, informasjon, kunnskap og klokskap (Gottschalk, 2003)

I tolkning av prosessen frem mot ervervelse av kunnskap, har vi blant annet vist til SECI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995) og til Ba (Ikujiro & Konno, 1998). I svarene på spørreundersøkelsen vår viser respondentene til at kunnskap kan erverves gjennom kunnskap om fakta og relasjoner, læring, praktisk erfaring, prøving og feiling, livet generelt og sosialt. Ser vi på SECI-modellen, så er dette beskrivelser på prosesser som beskrives her. Eksempelvis sosialisering gjennom nettverk, grupper, relasjoner, observasjon; internalisering gjennom ”learning by doing” (praktisk erfaring / prøving og feiling).

10.3.2 Kunnskap i to perspektiv

Vi kan se på kunnskap i to perspektiv. I det strukturelle perspektivet er kunnskap noe som er forholdsvis konkret, målbart og lett å identifisere. Det er et substantiv, noe som ”eies” av den ansatte eller av virksomheten. Det er en beholdning, nesten som en aksje som kan gis en bestemt verdi. I det prosessuelle perspektivet er kunnskap noe som utvikles i samspill og i relasjoner, det er knyttet til handling og praksis, og er et verb mer enn en tilstand eller et substantiv. Det er ikke noe som ”eies”, og er vanskelig å avgrense og måle (Irgens, 2007).

Våre respondenter sier at kunnskap er noe som er i forandring hele tiden, og kan være både praktisk og teoretisk. Trekker vi paralleller fra dette over til det prosessuelle synet på kunnskap, så forstås kunnskap som noe som er rotfestet i praksis, i utøvelse og i sosialt fellesskap. Respondentene sier videre at kunnskap kan være teoretisk og praktisk. Dette tolker vi slik hen, at det er tenkt kunnskap som objektive fakta – teoretiske fakta (det strukturelle perspektivet). Om at kunnskap kan være praksis, sier det prosessuelle synet oss at kunnskap er rotfestet i praksis, utøvelse og i sosialt fellesskap. Ut fra dette kan vi forstå respondentenes syn, som at de har begge perspektivene i tolkningen av kunnskapsbegrepet. Dette stemmer overens med den tolkningen av kunnskap vi har brukt for diskusjon av forskerspørsmålene, der vi ikke utelater ett syn foran det andre, men at begge perspektiv kan brukes i gitte situasjoner.

For å underbygge dette, lagde vi noen ja / nei-spørsmål, som gikk direkte på kunnskapsbegrepet gjennom det strukturelle- og det prosessuelle synet. For å få riktige svar her er det viktig at respondentene har reflekter over kunnskapsperspektivene. Dette er lite sannsynlig, og svarene vil derfor ikke vise det reelle og sanne bildet. Svarene er derfor ikke kommentert ytterligere:

F: Om hvordan du ser på kunnskap som begrep?

F1: Kunnskap er noe som personer og organisasjoner innehar.

6: Ja 0: Nei

F2: Kunnskap er rotfestet i praksis, utøvelse og i sosialt fellesskap.

6: Ja 1: Nei

F3: Kunnskap er objektivt og statisk.

0: Ja 6: Nei

F4: Kunnskap er dynamisk – prosessen mot informasjon er like viktig som kunnskapen.

6: Ja 0: Nei

F5: Kunnskap finnes på individuelle og det kollektive nivå.

6: Ja 0: Nei

F6: Kunnskap eksisterer i vekselspill mellom det individuelle- og det kollektive nivået.

5: Ja 0: Nei

F7: Forskjelling type kunnskap har forskjellig dominans i ulike deler av organisasjonen.

6: Ja 0: Nei

F8: Organisasjoner karakteriseres gjennom forskjellig type informasjon og praktiseringen av kunnskap.

5: Ja 1: Nei

F9: Kunnskap skapes via spesifikke, sosiale prosesser.

5: Ja 2: Nei

F10: Kunnskap finnes via sosiale prosesser.

5: Ja 2: Nei

10.3.3 Kunnskapshjelperne og kunnskapsutviklingen

Von Krogh, Ichijo og Nonaka (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001) behandler i boka ”Slik skapes kunnskap”, de fem kunnskapshjelperne, som hjelp til prosessen for kunnskapsutvikling. I jakten på kunnskap, som studien vår henspeiler på, mener vi det er aktuelt å dvele litt med denne modellen og undersøkte litt rundt dette blant våre respondenter. I 5x5-matrisen brukes de fem hjelperne for å fremme kunnskapsutvikling.

Vi ville i undersøkelsen se hvor vidt dette stemte blant våre respondenter og deres enighet i deres utsagn på hjelperne. Vi spurte om de kunne kommentere noen utsagn. Utsagnene er basert på de fem kunnskapshjelperne (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001):

D: Om å skape kunnskap

Nedenfor er fire utsagn. Kan du kort kommentere disse i forhold til din organisasjon / din arbeidssituasjon.

D1: UTSAGN 1

En av de aller største utfordringene som ledere står overfor i kunnskapsøkonomien, er å finne ut hva bedriftene deres bør kunne i fremtiden.

- *Ja, det er viktig.*
- *Spesielt skoleverket har vært for mye opptatt av å finne feil i fortiden / nåtiden – i stedet for å planlegge for fremtiden.*
- *Søke å finne ressurser hos de ansatte for å greie å nå en målsetting. Sette seg en visjon.*
- *Kanskje det. Man vet ikke hvordan ting blir i fremtiden. Likevel ser vi en "trend" at menneskelige problemer øker, adferd blant barn / unge blir mer kompleks, samtidig som vi ikke har tid / tar oss tid til barna.*
- *Clair voyance⁸ er de færreste forunt. Men å følge med i sentrale og nasjonale føringer. Det betyr i praksis å bruke tid på identifisere interne utviklingsbehov og å orientere seg om samfunnsmessige utviklingstrekk.*
- *Teknologien fører til en forskyvning fra manuelle oppgaver til mer saksbehandler oppgaver. Det kan medføre at en tar dette ut i færre med bedre kvalifiserte medarbeidere, men det må oppveies mot for eksempel korte behandlingstider og ivareta ansatte i den øvrige organisasjonen gjennom omplassering.*

Krogh, Ichijo og Nonaka (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, ss. 122-148), sier klart og tydelig at en leder ikke kan unngå å tenke gjennom hva som kommer, hva som eventuelt kommer til å skje eller hva som aldri trolig vil hende – men tenk om det skulle skje? Denne viktigheten påpeker også våre respondenter. Uten at vi kommer inn på det her, så viser Van Krogh, Ichijo og Nonaka til flere store bedrifter som har lidd under skjebnen, å spå fremtiden feil – hva vil utvikle seg av kunnskap i aktuell fremtid. Som eksempler nevnes skrivemaskinprodusenten Facit, IBM, Monsanto med flere, som ikke klarte å se tydelig nok hva som kom til å skje frem i tid.

⁸ Klarsyn, eller Clairvoyance, er evnen til å se og forstå uten påvirkning av det dømmende sinn.

Som Krogh, Ichijo og Nonaka sier, og som våre respondenter bekrefter, så er det svært vanskelig å forutsi utviklingen av kunnskap. En av grunnene til dette, er den akselererende veksten kunnskap har hatt og har. For å hjelpe oss til å spå i fremtiden, er det viktig med en god kunnskapsvisjon. Vi velger å nevne tre punkt om kunnskapsvisjon, i punkliste her, da de ikke direkte berører diskusjonen av forskerspørsmålene, men kan være grei å ha med seg for å danne seg et bilde på hva en kunnskapsvisjon innebærer:

1. Kunnskapsvisjonen bør gi oss et mentalt bilde av den verden medlemmene i organisasjonen lever i.
2. Kunnskapsvisjonen må omfatte et mentalt kart over den verden medlemmene i organisasjonen burde leve i.
3. Kunnskapsvisjonen bør spesifisere hvilken kunnskap medlemmene i organisasjonen bør se etter og skape.

D2: UTSAGN 2

Sagt om det mest naturlige og vanlige av all menneskelig aktivitet – samtale – litt ironisk: Mens ledere og kunnskapsledere bruker mye tid på å vurdere dyre datasystemer, store databaser og måleverktøy, finnes en av de beste måtene for å dele og utvikle kunnskap lett tilgjengelig innenfor bedriftens fire vegger.

- *Ja, det er jeg også enig i.*
- *Den beste kommunikasjonen er den direkte og mellommenneskelige.*
- *Er avhengig av at nytenking / tenking finnes innen organisasjonen. Bør ta inn hospitanter.*
- *Styring og bruk av alle tilgjengelige verktøy for å styre i positiv retning. En må ta alt i bruk og sørge for å kunne bruke det.*
- *Kan være noe i dette. I dagens "datasamfunn" ser vi ofte mangel på menneskelige relasjoner. Man "skjuler" seg bak knapper, Psykososiale problemer øker.*
- *Verktøy dekker gjerne den systematikk som samtale enkelt kan styre unna.*
- *I tillegg skapes verdifull dokumentasjon som kan bearbeides og arkiveres enkelt og konsistent.*
- *Vår organisasjon er for liberal – trenger systemdiktatur, men det krever tålmodig og kvalitativ opplæring i aktuelt bruksområdet (nytteverdien er verdiskaperen).*
- *Jo bedre og mer utviklet systemet er desto mindre ressurser trengs på opplæring / oppfølging – herunder samtale. Alternativt kan en si at godt utviklet system letter høyere*

turnover som en bør forvente med sterke konkurranse om arbeidskraften som følge av demografiutviklingen i Norge, men samtidig kan systemene standardiserer oppgavene, det vil si å gjøre dem mindre interessante.

Våre respondenter er enige i at samtalen er en viktig metode. De fremhever også viktigheten av å prate med personer i andre organisasjoner (hospitanter), for å få innspill på egen praksis. De er også inne på at samtalen er et grunnlag for å skape verdifull dokumentasjon, jf SECI-modellen.

Krogh, Ichijo og Nonaka vektlegger viktigheten av samtalen, og sier den ikke kan understrekes nok. Under behandlingen av SECI-modellen, Ba og kunnskapsaktiva, skriver vi om viktigheten av blant annet samtalen. Vi velger derfor ikke å diskutere dette omgående her.

D3: UTSAGN 3

Forestill deg at du er med i et team som skal utvikle en ny tjeneste / en ny arbeidsmetode for å hankses et problem for din lokale kundegruppe / for dine elever. Etter en stund begynner du å føle at prosjektet ikke har noen fremtid. Sjefen din / rektor forteller deg at han har hørt noen rykter om et annet team som prøvde seg på noe lignende for en annen kundegruppe / andre elever uten å lykkes. Du ringer til en av de som var med i dette teamet, og hun kan fortelle at, jo da, de forsøkte på det samme for to år siden, men det førte ikke til noen ting. Litt sarkastisk legger hun til at hun kunne fortalt deg nøyaktig hvorfor det ikke gikk, men hvorfor bryr seg? Det var i bunn og grunn en elendig idé.

- *Tja, dette kunne godt ha skjedd hos oss.*
- *En bør avklare om en er interessert i prosessen eller ”resultatet”.*
- *Trekke inn folk fra andre områder som ikke er i ”slekt” med yrket. Tine brukte toppidrettssenteret. Skape tro og sett et mål. Driv ikke på med noe du ikke har tro på kan lykkes. Men stå løpet ut når en har begynt, og aldri tvile på oppnåelse.*
- *Hm. Mange bryr seg ikke, andre vil ikke såre den enkelte.*
- *Ansatte som uttrykker ”automatiske nei” finnes i alle organisatoriske enheter.*
- *For å komme videre er det viktig å forenkle, tydeliggjøre nytteverdi (såkalt tilpasset opplæring eller IOP om dere vil) og støtte maksimalt. I motsattfall vil det skapes rom for*

sabotasje.

- *Det er verdifullt å få denne type innspill, slik at forventningene ikke blir for høye og vurdere tilpassninger. Det gir uansett en mulighet til gjennomgang og diskusjon av oppgavene ift til de ansatte en har. Det offentlige er finansiert gjennom skattlegging av innbyggerne. For at en skal forsvare dette må tjenesteytingen synes være moderne og effektiv uten at det nødvendigvis betyr at tiltakene alltid er effektive i oppgaveløsningen, det vil si sikrer legitimitet. For raske og radikale endringer kan undergrave legitimiteten og tilliten ved at de ansatte ikke klarer tilpassningen.*

Kunnskapsaktivistene er helt sentrale i prosessen for kunnskapsutviklingen (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, ss. 171-200). Rollen til kunnskapsaktivisten er å være katalysatorer for kunnskapsutvikling, være koordinatorene av initiativ til kunnskapsutvikling og forutse kremmere. En kunnskapsaktivist er noe annet enn en leder. Kunnskapsaktivisten er en som skaper kunnskap og ikke en som kontrollerer denne. Disse rollene kan lett overskrides og bør være lederen bevisst.

Kunnskap er uforutsigbar av natur. Derfor kan dette virke ubehagelig på mange tradisjonelle ledere. Ethvert forsøk på å kontrollere kunnskapsutvikling ender med at man refererer til eksplisitt historisk kunnskap som allerede eksisterer.

I spørreundersøkelsen over, nevner vi ikke begrepet kunnskapsaktivist. Dette var et bevisst valg, da begrepet ville krevd for mye forklaring i denne sammenhengen. Utsagnet som skulle kommenteres, viser til et team som desperat trenger en kunnskapsaktivist. Respondentene viser til at slike hendelser godt kunne hendt dem. De ser også muligheten til å trekke inn ekstern hjelp. Dette slik vi tolker det, for å skape en god giv i kollegiet, jf Tine sin bruk av toppidrettssenteret.

D4: UTSAGN 4

Det er viktig med felles kunnskapsrom, et møtested som oppmuntrer og gir næring til deltakelse på mange forskjellige nivåer. Det er dette møtestedet som inspirerer til å leve med i organisasjoner preget av høy grad av omsorg.

- *Ja.*
- *Svært personavhengig. Kan ødelegges av enkeltpersoner.*
- *Ja. Et ubetinget ja.*
- *Man bør prøve å ta seg tid til å snakke med hverandre. Både for å diskutere saker og ting, men også for det sosiale aspektet.*
- *Forståelsen for kunnskapsom utviklingsdriver er et suksesskriterium.*
- *Virginia Satir sa: I oppmerksomheten ligger kuren!*
- *Det bør være rom som er tilpasset oppgavene til medarbeiderne. Det betyr at en normalt ikke lager større grupper en nødvendig slik at deltakerne har samme verdier og bakgrunn. Dette for å senke terskelen for kommunikasjon innen gruppen. Fra tid til annen bør en tilføre andre deltakere eller innlemmes i større grupper for å kople de enkeltes oppgaver med helheten/målet for organisasjonen.*

Interaksjonen er selve kjernen i Ba⁹. Dette kan imidlertid like godt skje på et avdelingsmøte, mens man tenker høyt på et personalmøte, via internett eller når to profesjoner tar seg en øl etter end arbeidsdag. Respondentene våre støtter fullt og helt opp om viktigheten rundt dette. For å sette stedene der interaksjon kan foregå i, i system, viser vi en modell som bryter type samhandling ned i fire grupper (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 206). Tabellen refereres her som en hjelp til å få begrep om de forskjellige måtene man kan skape riktige kontekst i:

⁹ Ba: Se kapittel om Ba under teorigjennomgangen.

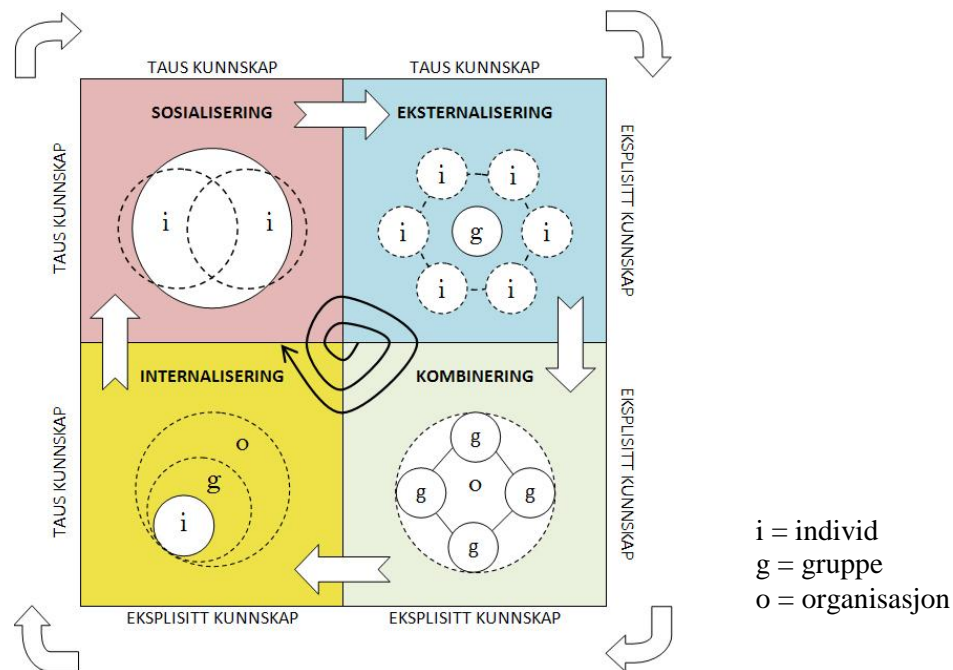
	Individuell interaksjon	Kollektiv interaksjon
Personlig kontakt	<i>Sosialisere</i> Dele taus kunnskap mellom enkeltpersoner	<i>Dialog</i> Ha gruppesamtaler for å utforme konseptet
Virtuell interaksjon	<i>Internalisere</i> Gjøre eksplisitt kunnskap taus igjen	<i>Kodifisere</i> Omdanne kunnskap til eksplisitte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



Tabell 4 - Interaksjon i en kunnskapsspiral (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 206)

10.4 Drøfting forskerspørsmålene

10.4.1 SECI-modellen



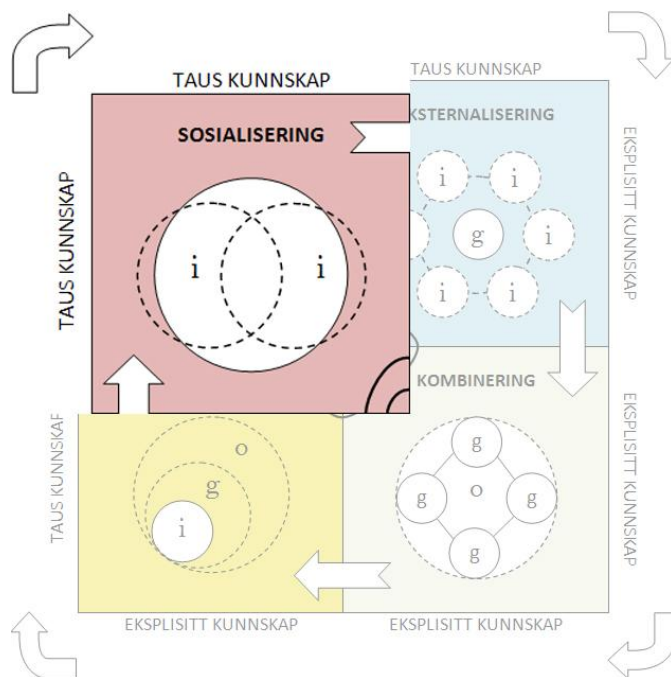
Figur 11 - Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process (Nonaka & Konno, 1998, s. 43)

Vi vil her drøfte våre forskerspørsmål opp mot SECI-modellen og Ba, og opp mot de tilbakemeldinger som respondentene ga oss i gjennom spørreundersøkelsen.

10.4.2 Drøfting mot sosialisering

I vår analyse av sosialiseringsprosessen har vi blant annet sett på i hvilke sammenhenger mennesker møtes i våre avdelinger, på tvers av avdelinger eller ytre påvirkninger utenfor vår organisasjon, og hvordan overføring av taus kunnskap skjer mellom enkeltindividene.

Stedet der mennesker møtes er Ba (Nonaka & Konno, 1998). Innefor sosialisering så er dette på individnivå. Det er her den gode samtalen finner sted og taus kunnskap formidles til neste person. Taus kunnskap kan også overføres ved observasjon. I en læreprosess kan man se for seg den erfarne fadderer som har med seg sin lærling og viser lærlingen arbeidsoppgavene som skal utføres. Som vi har nevnt tidligere, så er ikke bestandig ledere og ansatte seg alltid bevist viktigheten av den gode samtalen. Dette var et av utsagnene (D2), som vi ba våre respondenter reflektere over.



Figur 12 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43)

Som figuren over viser, så skjer sosialiseringen i vekselspillet mellom to personer når de møtes. På arbeidsplassene våre er det flere slike treffpunkt. Vi kan nevne treffpunkt som nettverk, uformelle nettverk, samtaler, kommunikasjon, deltakelse, observasjon og imitasjon. Innenfor disse områdene, finnes eksempelvis følgende type møter: avdelingsmøter, personalmøter, team møter, klasselærermøter, fagnettverk, ledernettverk på tvers av kommunen, brukermøter, uformelle møter, kurs, temadager, fadderordninger, medarbeidersamtaler, lønningspils og fredagskaffe. Ikke alle disse hører bare til under sosialisering. Kurs for eksempel, kan man også plassere under internalisering, som vi vil komme tilbake til, men også på kurs møtes enkeltmennesker og i deres kommunikasjon så utveksles også taus kunnskap. Vi vil også vise at noen av de større møtene som avdelingsmøter også hører til under eksternalisering der flere mennesker møtes og taus kunnskap gjøres eksplisitt.

Vi stilte våre respondenter følgende spørsmål:

C1: Man kan dele taus kunnskap gjennom samhandling, eller at man arbeider sammen – kunnskapsdeling gjennom praksis.

Kan du beskrive situasjoner der dere deler erfaring gjennom praksis? Hvilke erfaringer dreier dette seg om?

- *Først og fremst i kjappe ordvendinger mellom timene / på vei til og fra timer.*
- *Hjelp til eleven med to jevnbyrdige lærere i klassen.*
- *Har bedt om evaluering etter ent arbeidsdag der hendelsesforløpet ikke har vært helt linjeformet, og fått god støtte av mer erfarne medarbeidere. Litt ydmykhet og evnen til å lytte til kollegaer er et nøkkelord.*
- *Gode idéer i undervisningssammenheng blir brukt.*
- *En måte å dele taus kunnskap på er møter med tema best-pracsis og eller arbeide i landskap.*
- *Arbeidet med skatteinnføring skjer vanligvis (ved de fleste kontor) ved at de ansatte arbeider med ulike områder: Personlige skatteyttere, arbeidsgivere, skatteregnskap og søknadsbehandling. De ulike områdene har ulike fagansvarlige som de ansatte innen de ulike områdene bruker. Det avholdes møter hvor en går gjennom rutiner og evt endringer i rutiner. I tillegg utarbeides virksomhetsplaner som detaljert viser hvilke oppgaver den enkelte har samt at en i innføringsystemet/ saksbehandlersystemet gir tilgang til hvilke oppgaver den enkelte kan utføre.*

Som vi ser av svarene, så nevnes her flere formelle og uformelle treffpunkt. På veien til og fra timer, her har vi et uformelt treffpunkt hvor de som møtes snakker om det som faller dem inn eller opptar dem der og da, kanskje utveksler man faglige råd seg imellom som man tar med seg videre. Her nevnes også det å være flere lærere i samme læringsmiljø i klassene – her kan overføringen av taus kunnskap skje gjennom observasjon. Evalueringsprosesser der man forteller om hendelsesforløp som man ber om tilbakemeldinger på fra kollegaer eller ledere. I sitt daglige virke så lærer man stadig noe nytt, gode ideer blir gjenbrukt og kanskje blir dette til gode historier som gjennom fortellinger blir formidlet videre.

Det å jobbe i landskap trekkes frem som en måte å dele taus kunnskap på. Dette er en god mulighet også for en sosialiseringssprosess. Når mennesker må jobbe så nært hverandre så skapes en gjensidig respekt for hvordan man opptrer kollegialt. Det å føle seg trygg blant sine kollegaer gjør også noe med hvordan man utveksler kunnskap til hverandre. Hvis de ansatte også er opplært til å tenke organisasjonens beste og ikke seg selv så vil det være med på å skape kultur for kunnskapsutveksling. Best praksis, der for eksempel to personer jobber side om side, men den ene får unna arbeidsoppgavene før den andre. Hva kan være årsaken? Slurver den som blir ferdig først, er den som blir sist ferdig sen å arbeide, er det sånn at ferdig produkt er bedre for den som bruker lengst tid, eller oppfyller begge kravene til kvalitet? Slike avklaringer kan man gjøre og viser det seg at begge har tilfredsstillende kvalitet så må man kanskje se på om den som bruker lengst tid gjør noe vanskeligere enn den andre. Slik kan man høste erfaringer og overføre kunnskapen innenfor best praksis

Vi ønsket gjennom vår forskningsstudie å finne ut om respondentene hadde taus kunnskap, men som de syntes var vanskelig å få frem. Som vi tidligere har nevnt trakk Polanyi (Polanyi, 2000), frem det faktum, at vi vet mer enn vi kan beskrive og at taus kunnskap ofte er referert til som "Know how" (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2002). For å eksemplifisere dette så har vi tidligere nevnt det med å lære seg å sykle, historien om brødbakemaskinen der man prøvde å lage en maskin og bake brød, ut i fra en kjent oppskrift, men brødene ble ikke som når de ble bakt for hånd. En annen historie er fra Xerox som hadde teknikere som reparerte kopimaskiner. Teknikerne lærte seg en taus kunnskap som ikke ble dokumentert slik at bare enkelte av disse hadde kunnskaper

om å reparere enkelte feil som oppsto fordi de ikke fortalte det videre til alle andre eller at de lot vær å dokumentere det. Vi stilte respondentene følgende spørsmål:

E: Om din kunnskap

E1: Sitter du med ferdigheter du vanskelig kan skrive ned på et papir eller forklare hvordan du gjør?

4: Ja 1: Nei

E2: Kan du beskrive en eller flere slike ferdigheter?

- *Det er av og til vanskelig å forklare verdifulle tillitsforhold der man for eksempel holder på å bygge opp et gjensidig godt forhold.*
- *"B...? skolemester" – ferdigheter.*
- *Finurlig – positiv humor.*
- *Kroppsspråk, øyekontakt.*
- *Begrepe kunnskap og informasjon er tidligere brukt. Nå brukes begrepet ferdigheter.*
- *Min livserfaring har gitt meg mange ferdigheter i livets balansekunst.*
- *Jeg er det jeg gjør og jeg gjør det jeg har ferdigheter til. Så tydelig og så veikt er det.*
- *En del av kunnskapene er erfaringsbasert mht prosesser fra liknende organisasjoner samt utdanning.*

Som vi ser, svarer de fleste respondenter på at de sitter inne med taus kunnskap som vanskelig lar seg formidle videre. Eksempelvis så nevnes tillitsforhold. Tillit er ikke noe man bare overfører til hverandre. Enkelte lærere er gode lærere mens en annen lærer ikke oppnår de samme resultatene, til tross for at de følger samme undervisningsopplegg. Skyldes dette lærerens faglige kunnskap, er det elevenes ståsted som er forskjellig fra klasse til klasse, eller har læreren som er flinkest større respekt eller tillit blant elevene. Skal man få overført denne typen kunnskap, så nytter det nesten ikke å få dette fortalt gjennom et møte eller i en samtale. De to lærerne kan arbeide sammen i samme klasse.

De må altså være der det skjer, og sammen, slik at den tause kunnskapen smitter over gjennom observasjon og samhandling.

Det nevnes kroppsspråk og øyekontakt. Folks væremåter baserer seg på livslang erfaring og denne kunnskapen kan ikke læres på samme måte som ved observasjon, da måtte man ha med den ballast som denne personen har fått gjennom livet sitt. Vi ville prøve å finne ut av hvordan den tause kunnskapen som respondentene syntes var vanskelig å overføre, var kommet til deres kunnskap.

E3: Hvordan har du ervervet disse ferdighetene?

- *Ved å bruke ører og legge stor vekt på å forstå andres ståsted.*
- *Delvis tilfeldig – delvis kopi av andre.*
- *Tidligere yrke og arbeid med dyr.*
- *Øvelse*

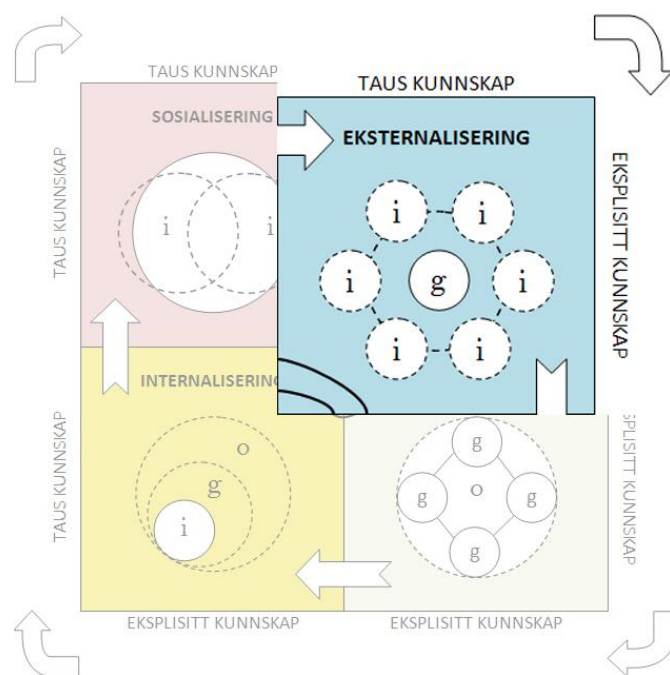
Det nevnes her ved å lytte, kopiere andre, at det delvis er tilfeldig og tidligere erfaringer fra sitt yrke og gjennom øvelse. Vi vil også her trekke fram at mye av kunnskapen er ervervet gjennom livet, det er en ballast man har med seg. Vi har tidligere nevnt klokskap (Gottschalk, 2003). Klokskap kan her sees på som den ballast man har med seg.

10.4.3 Drøfting mot eksternalisering

I vår analyse av eksternaliseringsprosessen har vi sett på i hvilke sammenhenger flere møtes og taus kunnskap transformeres og blir til eksplisitt kunnskap. Innenfor skolen har vi sett at de har team innenfor de forskjellige klassetrinnene fra 1-4 klasse, 5-7 klasse og 8-10 klasse. I tillegg har de tverrfaglige team som er sammensatt av fagspesialister innenfor noen av faggruppene, blant annet matte-team og språk-team. De har team for barn med spesielle behov og lederteam som også deler kunnskap med andre skoler. I parallellklasser så samarbeider også lærerne seg i mellom. I fellestjenesteavdelingen har man bare en leder, men denne er tilknyttet et lederteam opp mot rådmannen. Ledergruppemøte blir her et fora hvor ekstern taus kunnskap tilkommer avdelingen. Fellestjenesteavdelingen har avdelingsmøter slik som skolen også har det.

Fellestjenesteavdelingen sørver alle politikerne som sekretærer i kommunestyre, formannskap og andre, råd og utvalg. I dette fora er personell fra fellestjenesten til stede for å føre protokoller fra møtene. Dette gir avdelingen en stor tilgang på informasjon, men også taus kunnskap i den dialogen og meningsutvekslingen som følger før endelige vedtak fattes av politikerne. Ved post og arkivdelen i fellestjenesteavdelingen har de førstehånds kunnskap om det som skjer ved at de mottar all inngående og utgående post for elektronisk skanning og journalføring. I tillegg er de på arkivet og møtesekretærene som en kunnskapsbank for andre i organisasjonen med tanke på gjenfinning av dokumenter, og det å kunne referere tilbake på ting som har vært behandlet i møter.

Av elektroniske hjelpemidler til å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt så brukes pc på møter til å skrive protokoller, dokumenter som blir skannet blir lagret elektronisk, det benyttes telefon til telefonmøter, det skrives også referater fra en del møter – men ikke alle, alle har tilgang på egen mailadresse, sms brukes, fotoapparat benyttes, det benyttes også streaming av kommunestyremøtene.



Figur 13 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43)

I modellen til Nonaka og Konno der de har tatt inn Ba så ser vi at flere personer møtes og derav danner en gruppe. Vi ser også at her transformeres taus kunnskap til eksplisitt kunnskap.

Vi spurte våre respondenter følgende spørsmål:

C2: Kunnskapsoverføringen kan skje gjennom dialog eller refleksjon. Man omformer på den måten individuell eller egen kunnskap til skriftlig form, eller som modeller, metaforer, fortellinger, begreper.

Kan du beskrive situasjoner der dere deler kunnskap gjennom dialog og refleksjon? Hvilken kunnskap dreier dette seg om?

- *I korte replikkvekslinger på vei til og fra timer.*
- *Mest kunnskap om enkeltelever slik at en kan legge opp undervisning for dem.*
- *Vurdering av elever.*
- *Personlig kjennskap til elever.*
- *Eks møter ang elever (foreldremøter, klassemøter, samtaler med foresatte osv). Kunnskap og mer forståelse for den enkelte elev.*
- *Båre virtuelle og analoge møteplasser er rom for dialog og refleksjon.*
- *Det foregår en diskusjon mellom fagansvarlig og saksbehandler i de saker der det er behov. Dette gjelder tolkning av regelverk ift den konkrete sak. Dette foregår muntlig. Dette kan kunnskap om regelverk, den konkrete klient, tidligere saker mv.*

Noe av det vi analyserer av svarene er at: Noen tenker etter vår mening på dialogen og formidlingen av taus kunnskaps som skjer der lærer deler på sine kunnskaper til den enkelte elev med andre lærere som har denne eleven i sin undervisning. Det nevnes også virtuelle møteplasser, som for eksempel telefonmøter og e-mail.

Taus kunnskap som blir eksplisitt gjennom eksternaliseringsprosessen kan være rutiner som ikke er nedskrevet eller mangfoldiggjort. Taus kunnskap som blir eksplisitt kan også være rutiner som man skriver ned på et papir, men det er ikke mangfoldiggjort, det kan være slik at bare den som skrev den ned har den hos seg. Vi stilte våre respondenter følgende spørsmål:

B6: Nevn eksempler på rutiner som ikke er nedskrevet.

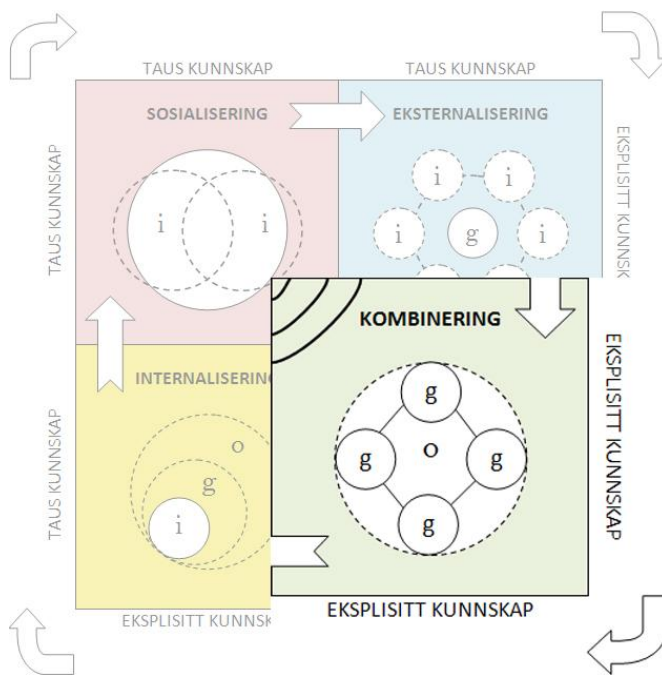
- *Lesing av e-mail – faste skriftlige arbeid (timeplaner / arbeidsplaner).*
- *Har jeg brukt en ting skal den tilbake til sitt rette "hvilested" etter bruk.*
- *Vanskelig å gi eksempler da det stadig dukker opp noe krav om rutinebeskrivelser en kontinuerlig utvikling.*
- *De aller fleste av rutinene er nedskrevet, men det foregår en intern opplæring samt diskusjon om enkelt saker.*

Her ser vi at respondentene svarer at noe ikke er nedskrevet som e-mail, men at mesteparten av rutinene er nedskrevet. For fellestjenesteavdelingen er det meste av rutinene skrevet ned, men det er ikke dermed slik at de er over i kombineringsfasen, altså mangfoldiggjort og gjort tilgjengelig for hele avdelingen eller for ansatte utenfor avdelingen. I fellestjenesteavdelingen er en av oppgavene ansvaret for post og arkivfunksjonen, her ligger det nærmest under huden på de som jobber der at ting skal arkiveres og tas vare på dersom det er arkivverdig. Det er allikevel slik etter vår mening at det er mange rutiner som ikke er nedskrevet. En rutine trenger ikke være en instruks for hvordan man skal gjøre ting, det kan være en måte å arbeide på som noen har lagt seg til og som bare faller naturlig for den som utfører oppgaven. Når de som har egne rutiner lagret i sine hoder som taus kunnskap er borte fra jobb, det er da avdelingene kan få vanskeligheter med å få gjort denne arbeidsoppgaven eller finne tilbake til hvordan ting er gjort tidligere. I en dynamisk organisasjon må man vokte seg for å lage rutiner av alt, rutinene vil være under endring hele tiden, og det kan gå mye tid med til bare å dokumentere ting og ikke produsere noe. Her må man finne en gylden middelvei – hva må vi ha dokumentert og hva kan vi tillate som kunnskap bare hos de som utfører oppgavene. En løsning kan her være overlappende arbeidsoppgaver, ikke la noen sitte å gjøre ting andre ikke vet noe om, men sørg for at flere kjenner arbeidsoppgaver slik at man ikke blir sårbar ved fravær eller utilsiktede hendelser som kan ramme avdelingen.

10.4.4 Drøfting mot kombinerings

I vår analyse av kombineringsprosessen har vi sett på hvilke former for mangfoldiggjøring, lagring og distribusjon av informasjon som kjennetegner våre

avdelinger. På skolen har man årshjul som sier noe om felles hendelser gjennom året, ferier, innleveringer, felles hendelser som idrettsdager, skidager m.m. I tillegg har man Interne og eksterne planer, ordensregler, lover og forskrifter. Skolen mangler en filstruktur for interne dokumenter og tilgang til disse, men referater og en del andre dokumenter legges ut på intranett til de ansatte. Ved fellestjenesteavdelingen har man dokumentert rutinene, men ikke all dokumentasjon er på plass, rutinene er mangfoldiggjort og lagt på intranett eller i felles filstruktur, men det er nok ikke alle som kjenner til hvor disse befinner seg. Distribusjon av postlister, sakslister til politiske møter, opptak fra streamingen i kommunestyremøtene, samt arkivplan legges ut på nett. Det sendes også ut mail til alle politikerne når sakslister er tilgjengelige slik at disse kan lastes ned fra internett. Fellestjenesteavdelingen formidler også opplæring på tvers av avdelinger til alle saksbehandlere og politikere i kommunen. Gjennom kurs og konferanser tilegner ansatte seg også kunnskap som de videreformidler når de er tilbake.



Figur 14 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43)

I modellen til Nonaka og Konno der de har tatt inn Ba så ser vi at grupper av personer møtes i samhandling med andre grupper. I kombineringsfasen gjøres den eksplisitte kunnskapen fra eksternaliseringsfasen om til eksplisitt kunnskap gjennom

mangfoldiggjøring, med andre ord kunnskapen lagres og flere får tilgang på denne. Intranett og internett, samt lokal filstruktur er de mest vanlige i tillegg til tradisjonelle permer eller dokumenter som er trykt opp i flere eksemplarer.

Vi stilte følgende spørsmål til våre respondenter:

B1: Arbeider dere etter faste rutiner?

5: Ja 3: Nei

B2: Er rutinene nedskrevet.

2: Ja 3: Nei 3: Noen

Som vi ser så ble svarene av kategorien ”både og”, noen arbeider etter faste rutiner, andre gjør det ikke. Vi ser også at ikke alle rutiner er nedskrevet, noe som også er vår erfaring på dette området.

Så til hvordan vi samhandler med resten av organisasjonen, her stilte vi følgende spørsmål:

C4: Hvordan deles erfaringer med resten av organisasjonen?

- *Tilfeldig / ved innlegg på faglige møter.*
- *Teammøter er ofte en slik arena. Også uformelle samtaler med kollegaer.*
- *På mange måter.*
- *Digitalt, analogt, i formelle og uformelle møter og i rene lykketunder i glede over å ha ”oppdaget” noe.*
- *Erfaringer deles med resten av organisasjonen gjennom diskusjoner i det daglige, revidering av rutiner og felles fagmøter.*

Erfaringer er på mange måter opplevelser som ofte deles der og da, men de omdannes også til historier og blir fortellinger overfor andre på et senere tidspunkt. Vår erfaring er kanskje at det er de opplevelser som man har gode erfaringer med som man velger å dele med andre. Erfaringer av den mer dårlige sorten velger man kanskje ikke å fortelle sine kollegaer om, det kan for noen oppleves som en svakhet og fortelle om en situasjon man ikke har mestret eller negative hendelser. Erfaringer der man selv har feil og ser dette eller blir gjort oppmerksom på dette i ettertid er kanskje slike typer erfaringer man ikke velger å fortelle andre. Slik er det selvsagt ikke for alle, dette beror veldig mye på tillit til kollegaer, personlig trygghet, kjemi og åpenhet for slike erfaringsutvekslinger. Å kunne le av sine feil og fortelle det til andre skaper også tillit, man gir noe av seg selv og åpner opp for dialog på en positiv måte. Respondentene trekker fram at erfaringer deles noe tilfeldig, men gjerne i møter, eller der å da til en kollega for noe nytt man har oppdaget. Her vil vi føye til at erfaringer deles av enkeltmenneske til en eller flere personer, gjerne en gruppe, avdeling eller hele organisasjonen. Hvem som deler hva avhenger ofte av den rollen vedkommende har i organisasjonen, hvor han/hun ser seg selv, tidligere erfaringer er ofte veldig avgjørende. Hvordan ble han møtt sist han delte sine erfaringer? Og ikke minst hvilken kultur er det i organisasjonen for erfaringsdeling.

I et av spørsmålene fokuserte vi på rutiner:

B3: Hvordan er rutinene lagret (permer, felles filområde, intranett, internett, arkiv, plakater)?

- *Permer, arkiv.*
- *Permer, fag.*
- *Brevordnere.*
- *Data – forskjellige "it-tre".*
- *Hovedmøte mandag (perm).*
- *Personal- "tetthet" (intranett). Har inntrykk av at mange av rutinene er basert på selvpålagte rutiner. Noen er sikkert i arkivet, men bør kanskje oftere revideres.*
- *Permer.*
- *Planer på ark.*
- *Digitalt i filstruktur og på intranett og analogt på papir og i permer.*
- *Rutinene er basert på lov og retningslinjer gitt av departement. På skatteområdet er det sentralt laget håndbøker i tillegg til vanlige bøker om skattebetalingsloven med*

kommentarer. Dette er tilgjengelig på et eget saksbehandlernet.

- *Skatteinnfordringssystemet inneholder opplæringsprogram (elektronisk) samt hjelpefunksjoner. Videre er det i SOFIE lagt inn korrekt saksbehandling, det vil si at rett tiltak blir iverksatt til rett tid. Det blir generert arbeidslister for den enkelte medarbeider. Det genereres av systemet en lang rekke standardbrev på bakgrunn av hvor saken står.*
- *I tillegg er det egne rutinebeskrivelser for det enkelte kontor. Behovet for disse er mindre etter at det nye skatteinnfordringssystemet/saksbehandlersystemet (SOFIE) ble innført. Revisjonene følger imidlertid opp at kommunen utarbeider og vedlikeholder rutinene.*
- *Bakgrunnen for dette omfattende systemet er at en skal sikre likebehandling samt etterprøvbarehet.*

B4: Er rutinene tilgjengelig for alle i den gruppen du arbeider?

4: Ja 3: Nei 0: Noen

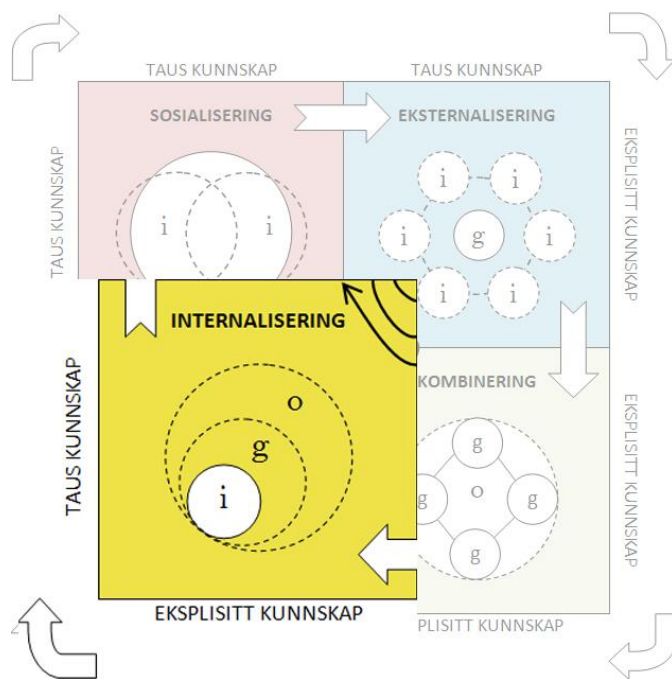
B5: Har dere rutiner som ikke er nedskrevet?

4: Ja 3: Nei

Som svarene viser så samsvarer disse i forhold til det vi tidligere har vært inne på. Rutinene lagres i permer og elektronisk, de gjøres tilgjengelig vi nett eller i dokumenter. Ikke alle mener at disse er tilgjengelige, og det er heller ikke alle som sier at rutinene er nedskrevet. Noen rutiner henviser klart til lovverk eller følger av lov.

10.4.5 Drøfting mot internalisering

I vår analyse av internaliseringsprosessen ligger det at kunnskap er blitt så godt bearbeidet hos den enkelte, at den er blitt ens egen – kunnskapen er blitt kroppsliggjort. I denne prosessen, når ny kunnskap er blitt en ny kroppsliggjort eiendel, vil dette igjen gjøre at man lager seg nye irrganger og arbeidsmetoder, som igjen fører til at man utvikler nye taus kunnskap.



Figur 15 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43)

For å oppnå en internalisering, skjer gjerne en prosess med rollespill, simulatorer med flere brukere, gjennom å opptre for hverandre, prøve- og feile metoden, gjennom refleksjon, eller som tidligere nevnt, gjennom "learning by doing". Vi spurte våre respondenter om dette – om de kunne beskrive tilfeller der du har tilegnet deg kunnskap fra andre og gjort den til din egen?

C3: Kunnskapen blir i mange tilfeller til gjennom "learning by doing". Det å ta til seg kunnskap og gjøre den til sin egen.

Kan du beskrive tilfeller der du har tilegnet deg kunnskap fra andre og gjort den til din egen?

- Det handler igjen om kunnskap om elever i forbindelse med planlegging av timer foran oss i tid.
- Samme som forrige – kunnskap om elever.
- Observasjoner av andre voksne, spesielt ift barn. Likevel husker man ikke akkurat den måten de gjorde ting på, men bruker det beste, og legger til / endrer.
- Merkelig spørsmål...
- Hvis kunnskap er lærdom om eller innsikt i noe, så tilegnes den gjennom interaksjon;

Tekst – leser, samtaler, foredrag osv.

- *Å gjøre kunnskap til ”min egen” må skje gjennom å utøve handlingskompetanse – altså gjennom å nyttegjøre seg kunnskap.*
- *Det har i visse tilfeller blitt nødvendig å ta over arbeidsoppgaver fra andre. Vanligvis tar en samtale med avgiver samt mottar / finner fram dokumentasjon på området. En kan i tillegg søke informasjon hos andre kommuner og hos skatteetaten.*

I svarene på spørsmålet viser respondentene til flere områder. Dette som kunnskap om elever overlevert fra andre, observasjon av andre voksne i interaksjon med barn, gjennom litteratur, gjennom samtaler, foredrag. Spesielt artig var det å få dette svaret: ”Observasjoner av andre voksne, spesielt ift barn. Likevel husker man ikke akkurat den måten de gjorde ting på, men bruker det beste, og legger til / endrer”. Dette beskriver etter vårt syn i grunnen hele internaliseringsprosessen. Utsagnet tolker vi som en lærer som observerer et barn i en klasse. Etter denne observasjonen foregår samtaler rundt observasjonen og læreren tester ut det han / hun har sett fungerer. Læreren reflekterer over sin egen praksis og trekker tanker tilbake til sine observasjoner. Gjennom ”learning by doing” finner læreren sin egen praksis; på bakgrunn av tidligere erfaringer, fra observasjonene læreren har gjort og som et resultat av sine egne refleksjoner. Gjennom disse prosessene blir den nye kunnskapen kroppsliggjort, og ny taus kunnskap oppstår.

I denne observasjonen som er beskrevet, ligger nok samtalen rundt observasjonene som en faktor. Når det foregår observasjoner, vil jeg forutsette at samtaler rundt dette vil foregå i etterkant. Dette mellom den som observerer og den som ble observert.

På vår skole ville det kanskje vært naturlig å tatt dette opp som tema i teamet, og kanskje opp i ledergruppen ved skolen / plangruppen. Disse samtalene ville gjennom dette kunne påvirke alle deler av organisasjonen, som igjen kunne bidratt til å sette nye idéer, betraktninger, oppfatninger og refleksjoner sammen til ny kunnskap også andre steder i organisasjonen. Dette er å drive kunnskapsutvikling – det å dele taus kunnskap i et mikrosamfunn.

10.4.6 Drøfting mot aksjonsforskning

Hvordan kan aksjonsforskning benyttes i fremtidig strategi, for å fremme kunnskapsbevaring? I det følgende har vi laget en case der vi belyser dette.

Vi tar for oss de fire fasene for aksjonsbasert forskning som Coghlan og Brannick beskriver (Coghlan & Brannick, 2005), og ser dette i lys av de kravene som Rennemo setter for aksjonsforskning gjennom den aksjonsbaserte helhetsmodellen (Rennemo, 2006).

Det første steget i prosessen er hovedbyggesteinen for prosjektet – ”Framing and selecting a project”. Her er det viktig å forme gode spørsmål i stedet for problemstillinger eller muligheter. Grunnen til dette er at ord som ”problem” eller ”mulige løsninger” har et forhåndsbestemt innhold for mange, og vil ofte gi andre resultater enn forventet. Formuleringene av spørsmålet må heller ikke være av en slik art at de kan tolkes som om det er ”ham vi skal ta!” (Coghlan & Brannick, 2005, s. 82). Man kan da tenke seg et aksjonsbasert prosjekt som kan få hele kollegiet til å arbeide sammen, eller arbeide noe lunde likt. Tar vi skolen som arena, kan vi som eksempel tenk oss en case, der vi ser på utfordringer rundt barns oppførsel. Likeledes det å få de ansatte til å tenke likt når konflikter skal løses eller man skal snakke med foresatte etter situasjoner som har oppstått. Her har vi satt opp to eksempler på mulige problemstillinger:

1. I forhold til ansatte / elever:

Elevene kan drive med mye småprat i klasserommet, vandring i klasserommet (drikke, hente ting), lage stor uro i vikarsituasjoner, uro i gangen, i forhold til klær som ligger og flyter og lek blant elevene i skolegården som utvikler seg til hyppige og større konflikter.

2. I forholdet skole / foresatte:

Vi ser et mønster blant elever, der barn som oppholder seg mye i sentrum av bygda på ettermiddag og sent på kvelden, óg er gjengangere blant de elevene som må irettesettes mye på skolen.

I den første problemstillingen er utfordringen å få klarhet i hva de ansatte er enige om og hva de ikke er enige om – å klargjøre nå-situasjonen. Dette i forhold til måter å lede en klasse på og i forhold til akseptabel oppførsel. Denne prosessen kan oppleves som

flytende, fordi det er vanskelig å definere klare mål eller avgrensinger, og når man har nedfelt, eksempelvis et ordensreglement, så er dette hele tiden en gjenstand for diskusjon og endring og oppleves ikke som ”ferdig”. Neste utfordring er at hovedfokuset stadig er i endring, og man er på en kontinuerlig søken etter en stadig dypere forståelse. Tredje utfordring er at det over tid baller på seg flere spørsmål. Disse nøkkelkarakteristikaene blir av oss behandlet og fortolket mange ganger. Det viktigste for oss da blir å få satt i gang prosessen og få laget konkrete spørsmål vi vil ha svar på. Om spørsmålene blir feil, får man heller korrigere disse i neste runde, jf syklusene i aksjonsbasert forskning (Coghlan & Brannick, 2005, s. 24). Utgangsspørsmål for å starte arbeidet med problemstillingene kan på bakgrunn av dette være:

- Hvilke teknikker skal vi som lærere bruke for å skape akseptabel atferd hos barn?
- Underordnet spørsmål: Hva er akseptabel atferd hos barn.

Det neste steget i prosessen er å se på, hvordan vil vi så ha det på arbeidsplassen vår – ønsket fremtid? – ”Implementing your action research project”. Dette spørsmålet er det viktig å fokusere på, slik at man har et mål å arbeide mot, med utgangspunkt i en definert nå-situasjonen. Hva skal arbeides med og hvilke grep må settes inn? (Coghlan & Brannick, 2005, s. 93). Det essensielle i denne fasen er å få et uttalt ønske om at man vil endre noe. Det å skape en tro i kollegiet på verdien av å tenke nytt (aksjonsbasert utforskning – AU) og verdien av å skape ny kunnskap (aksjonsbasert kompetanse – AK), og grunnen til dette ønsket. Begrunnelsen kan hentes fra nærmiljøet: ”Det er for mye hærverk rundt skolen”, ”tiltak i psykiatriplanen svikter”, ”de voksne er for sløve til å gripe inn når de ser overtramp”. Begrunnelser kan også hentes internt på skolen: ”De ansatte er slitne og overser derfor mindre forseelser”, ”vi mangler felles verdigrunnlag og holdninger”, ”ansatte nekter å forholde seg til fellesbestemmelser”. Underliggende perspektiv for spørsmålene (Coghlan & Brannick, 2005, s. 88).

- Hvilken ny kunnskap kan / må tilføres kollegiet for å finne svar?
- Hvilken mulighet får kollegiet til personlig vekst og læring?
- I hvor stor grad kan man strekke denne fokuseringen i organisasjonen?
- Ballansen mellom personlig- og organisatorisk vekst i løsningene.
- Ballansen mellom en løsningsorientering innenfor kjente ressurser eller om man kan komme i en tidsklemme.

De konkrete svarene på disse spørsmålene må nesten komme i selve utøvelsen av aksjonsforskningsprosjektet, og er essensiell for den neste fasen som er evaluering og det å trekke læring ut av dette, før prosessen igjen starter opp med nye spørsmål. Utfordringen er jo å skape det som Rennemo skriver om, nemlig en aksjonsbasert utforskning (AU): det at kollegiet ser verdien av å tenke nytt, skape en aksjonsbasert kunnskap (AK): at kollegiet ser verdien av å skape ny kunnskap og aksjonsbasert formidling (AF): at kollegiet ser verdien av å gjøre bruk av kunnskapen.

Når skal man så avslutte en slik prosess? Svaret på dette varierer og er avheng av hvordan prosessen faktisk går. Samtidig er det viktig å ha en ”deadline”, slik at man får en spenning og en drivkraft i prosjektet mot en avslutning. Om man vurderer det dit hen at prosjektet bør fortsette etter denne datoen, så er det greit, men da settes nye utgangspunkt – *present* – og nye fremtidsmål – *desired future* – og en ny spenning blir drivkraften mellom disse punktene i tid. For skolen vedkommende og på bakgrunn av den måten læreren arbeider på, vil vi tro at fire fulle sykluser i løpet av et år kan være et godt utgangspunkt.

Vi ser for oss at et slikt prosjekt er avhengig av flere metoder. På skolen har vi brukt mye samtaler i plenum. Dette er viktig for at alle skal høre hva alle har sagt, og derved klare å skape en felles plattform. For en skole er det fort å glemme assistenter, renovatører og vaktmestre, selv om disse er viktige faktorer i barnas og alle ansattes skolehverdag. Vi kan også bruke gruppearbeid som metode for å få frem større dybde i enkelte problemstillinger, som igjen er presentert for en større gruppe. Eksterne og interne forelesere er også muligheter. Dette for å høre på erfaringer fra andre steder, og for derved å få et bredere grunnlag til å finne vår veg å gå. Slike forelesninger kan fort bli kjedelige og gi en passiv deltagelse. Vår erfaring viser at mange derfor føler at de ikke får så mye igjen for dette, gjennom sin praksis i etterkant.

En metode som kan fungere, for å skape aksjonsbasert kunnskap, er refleksjon som metode. Likeledes er observasjon av hverandre og observasjon via video muligheter som bør vurderes. Rennemo beskriver flere måter, (Rennemo, 2006, s. 95): Refleksjonsbok, ”den tiltalende ball” og reflekterende team. For oss virker reflekterende team som noe som kan fungere og engasjere. Rennemo beskriver flere metoder i boka si, og vi ser for oss at man må bruke disse ettersom de passer i forhold til aktuelle problemstillinger og

spørsmål som dukker opp. Vi kan til slutt nevne den utviklende samtalen, problemløsningsprosesser, coaching som eksempler på dette.

11 KRITISK REFLEKSJON

I denne kritiske refleksjonen har vi sett på helheten i oppgaven og trukket frem en del moment som man etter vår mening kan sette et kritisk søkelys på.

Overskriften, tema for oppgaven og forskerspørsmålene mener vi henger godt sammen. Drøftingene av dette og valg av teoretisk fundament, er relevant for de avdelingene vi arbeider i. Arbeidet som er nedlagt i denne avhandlingen har rot i praksisfeltene våre, og vi er allerede i gang med å tenke ut mulige innfallsvinkler for å anvende dette i praksis.

Innenfor teoridelen, har vi sett på begrepet kunnskap, SECI-modellen, Ba og kunnskapsaktiva. Etter vår vurdering henger teori-, metode- og drøftingsdelen godt sammen. Vårt datagrunnlag for analysen ble etter vår mening for tynn. Det vi ser her er at vi burde ha valgt en kvalitativ metode, der intervju av respondentene skulle inngått som en del av forskningen. Dette ville gitt oss mye større svarprosent og et fyldigere materiale å analysere.

Kanskje var spørreundersøkelsen litt i overkant avansert. Av de svarene vi har fått inn skulle man som et resultat av drøftingen som her er gjort, kunnet kjørt en del oppklarings spørsmål. Et dybdeintervju ville muligens ha klarlagt mer rundt respondentenes dypere tolkning av begrep. Nå tolker vi begrepene ut fra den teoretiske forankringen vi sitter inne med. Denne trenger ikke sammenfalle med våre respondenters teoretiske grunnlag. Samtidig har noen av respondentene den samme bakgrunn som oss. Det vil si at disse er inne i en teoretisk forankring som er nært knyttet til den vi bruker i oppgaven vår. På dette grunnlaget kan sammenfallet i teorigrunnlag være likt i flere tilfeller.

Til tross for lav svarprosent, så hevder vi at svarene er representative, ut i fra den kunnskapen vi har om egen organisasjon. Dette er selvfølgelig vår subjektive vurdering, som forskere mot egne avdelinger.

Vi har i liten grad diskutert kulturen sin rolle og betydning på kunnskapsbevaring. Det betyr ikke at vi har vært uoppmerksom på dette. Vi har vært inne på temaet blant annet

gjennom diskusjonen rundt den gode samtalen, samt de fem kunnskapshjelperne. Disse elementene har relevans til bedriftskulturen.

Som en anekdote i forhold til bedriftskultur, så hadde vi et spørsmål til slutt i spørreundersøkelsen der vi spurte respondentene om hva de mente gjør en god arbeidstaker til en god arbeidstaker. Trekker vi parallell til bedriftskulturen, så går svarene i denne retningen: Ta hensyn til hverandre, skape trivsel, få forståelse, å like arbeidet og å arbeide, innsatsvilje, lærevilje, omstillingsvilje, sosial intelligens, å gi av sin kunnskap, forståelse av egen rolle i harmoni med oppgaven med videre. Siden dette ikke er behandlet som et eget emne i avhandlingen, kommenterer vi det slik og lar det stå for seg selv.

G1: Hva gjør en god arbeidstaker til en god arbeidstaker?

- *I skolen: Tar hensyn til hverandre, holder en god og oversiktlig kommunikasjon. I skolehverdagen består arbeidet av å skape læring og trivsel. Det er viktig å strekke seg inn i elevenes (tause) verden for å få til forståelse.*
- *At han liker arbeidet og å arbeide!*
- *Innsatsvilje. Lærevillighet. Omstillingsvilje. Sosial intelligens.*
- *En som gir av sin kunnskap til andre på en slik måte at det blir forstått. Man må / bør være "rund i kantene". Lojal mot sin arbeidsplass. Være oppdatert ift nye måter. Sosial.*
- *Forståelse for egen rolle i harmoni med oppgaven*
- *En god arbeidstaker ser seg som en del av organisasjonens felleskap med rettigheter og plikter. Arbeidstakeren tar selv initiativ til å skaffe seg kunnskaper og praktisere dem.*

12 OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

12.1 Innledning

Kunnskapsbegrepet har mange innfallsvinkler. Vi har definert et ståsted gjennom teorigjennomgangen, og bruker dette grunnlaget gjennom hele oppgaven. Når vi nå trekker essensen ut av drøftingene våre, gjøre vi dette igjen i lys av SECI-modellen, og med innfallsvinkel mot kunnskapsbegrepet som vist i oppgaven. Teoriene om Ba og kunnskapsbegrepet er behandlet som støtteteorier til SECI-modellen.

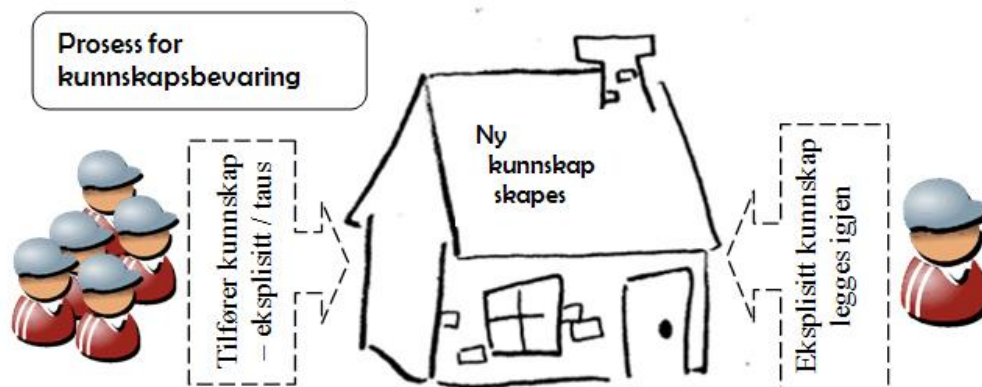
I oppsummeringen har vi sett på forskerspørsmålene opp mot SECI-modellen. På de områdene der fellestjenesteavdelingen og Vega skole er sammenfallende, diskuteres disse sammen. Der det viser seg å være en distanse, oppsummeres disse hver for seg. Forskerspørsmålene har vært å finne ut om hvordan kunnskap bevares i våre avdelinger i dag, og hvordan dette fremmer eller hemmer kunnskapsbevaring, sett i lys av SECI-modellen?

12.2 Forskerspørsmål 1 og 2

Forskerspørsmål 1: Hvordan bevares kunnskap i våre avdelinger i dag?

Forskerspørsmål 2: Hvordan fremmer eller hemmer dette kunnskapsbevaring, sett i lys av SECI-modellen?

Begrepet kunnskapsbevaring, som vi har brukt i oppgaven, henspiller på den kunnskapen som bedriften eller organisasjonen besitter til enhver tid. Dette er altså ikke å forstå som et statisk begrep, men mer som en prosess, der kunnskap farer gjennom bedriften, i kraft av menneskene som farer gjennom organisasjonen. Det vil si at mennesker som forlater en organisasjon også tar med seg sin kunnskap. Utfordringen i denne oppgaven har vært å se på om den kunnskapen menneskene tar med seg inn i bedriften, og utvikler mens de er der, kan forbli i organisasjonen selv om mennesket forlater denne. For å illustrere hva vi tenker, har vi laget en modell for dette.



Figur 16 – Prosessen for kunnskapsbevaring (egen modell)

Figuren over viser oss en ønsket situasjon. Her skjer kunnskapsoverføringen som resultat av en bevisst prosess, der kunnskap flyter inn i organisasjonen, den tause kunnskapen transformeres og gjøres eksplisitt. Inne i organisasjonen skapes ny kunnskap. For å få dette til kreves en del faktorer. Eksempler på dette er Ba – stedet der kunnskap deles. I tillegg må bedriftskulturen tillate samtalen i form av god takhøyde, at de ansatte er trygge på hverandre mv.

Hvordan bevares så kunnskap i våre avdelinger i dag? I tolkning av svarene fra spørreundersøkelsen, har vi i tillegg brukt egne erfaringer. Det viser seg der at våre avdelinger mangler en del rutiner for kunnskapsdeling. I spørsmålet om rutiner er lagret og nedskrevet, og eventuelt mangfoldiggjort ser vi at bare noen opplever at dette er tilfelle. I spørsmål om rutinene er tilgjengelig for alle i gruppen, finner vi samme spriket. Flere svarer at rutiner er tilgjengelige for alle, andre svarer at disse ikke er tilgjengelige.

Ser vi på gjennomgangen av hele spørreundersøkelsen, ser vi at respondentene mangler teoretisk forankret innhold rundt de begrepene vi har brukt. Vi har sterke indikatorer på at de legger forskjellig innhold i begrepene, og at deres oppfatning av begrep kan avvike fra vår oppfatning. Oppsummeringen av vår studie indikerer at kunnskapsbegrepet er lite gjennomarbeid og reflektert over i organisasjonen. Det mangler gjennomgående system og systemisk tanke bak kunnskapslagring og kunnskapsoverføring. Dette begrunner vi ut i

fra følgende erfaring: Vi får avvikende svar på spørreundersøkelsen, om eksempelvis rutiner er nedskrevet eller ikke. Vi får avvikende svar på om organisasjonen har en arena for kunnskapsdeling eller ikke. De rommene de referer til for samtalen er ad-hoc-rom. Dette er gjennom utsagn som: ”Man bør prøve å ta seg tid til å snakke med hverandre...”, ”Det bør være rom som er tilpasset...”

Av dem vi sendte spørreundersøkelsen til var det mange som valgte å ikke respondere på disse. Dette kan vi velge å tolke på flere måter: Man tok seg ikke tid til det. Spørreundersøkelsen ble oppfattet som vanskelig og / eller tidkrevende. Spørreundersøkelsen toucher inn på et vanskelig tema. Det er ikke kultur i organisasjonen for å hjelpe hverandre. Spørreundersøkelsen måtte vike for andre presserende oppgaver i jobben. Her kan man bare spekulere på årsakssammenhengen. Vi har ikke gjort noe konkret studie på hva som kan være årsaken til dette.

Som en digresjon vil vi ta opp utfordringer med turn-over av ansatte. Av egen erfaring vet vi at det er lite turn-over i Vega skole. I fellestjenesteavdelingen i Mo litt mer, men allikevel forholdsvis lite. Hvordan påvirker dette bevaring av kunnskap i organisasjonen? Om man har en stabil arbeidsstokk, er man kanskje ikke så avhengig av kunnskapsdeling. Kunnskapen er i bedriften og de som innehar denne gjør de oppgavene som dens kompetanse tilsier. Med høyere turn-over, vil nye folk og ny kunnskap tilføres organisasjonen i en raskere rate. Slik vi ser det, trenger ikke turn-over å være en avgjørende faktor. Det som er avgjørende er om kunnskap, kunnskapsdeling og kunnskapsbevaring er satt i system, jf eksempelvis gjennom SECI-modellen.

Hvordan fremmer eller hemmer da dette kunnskapsbevaring, sett i lys av SECI-modellen?

Vår studie viser at det er mangel på rutiner for overføring av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Vår studie viser at det mangler system for kunnskapsoverføring. Det er også mangel på en kultur der dette er en naturlig del av arbeidsdagen. Samtidig viser det seg gjennom studien, at for de som sitter i kontorlandskap, virker det som om at det er annen kultur for kunnskapsdeling, enn de som sitter alene på et kontor.

Det vi kan trekke ut av dette, er at det foregår prosesser der taus kunnskap blir eksplisitt i dag. Det som mangler er at dette settes i system – eller at dette blir bevisstgjort hos de

ansatte. Med en slik bevisstgjøring, kan slike prosesser bli mer effektiv og brukes som et uttalt verktøy i bedriften.

12.3 Forskerspørsmål 3

Forskerspørsmål 3: Hvordan kan aksjonsforskning benyttes i anvendelse av SECI-modellen som et mulig strategisk verktøy, for å fremme kunnskapsbevaring i våre avdelinger?

Vi ser for oss en aksjonsbasert forskningsmetode som tidkrevende og at dette kan virke negativt i seg selv. I en travel skolehverdag ser vi derfor utfordringer ved å starte en slik tankerekke. Hvis man derimot har en dyktig, tydelig og bevisst ledelse som klarer å samle de ansatte mot oppgaven – både i hodet og fysisk sett, tror vi absolutt metoden har noe for seg. Vi ser også gjennom litteraturen som her er gjennomgått, gjennom case og andres erfaringer med metoden, at aksjonsforskning kan gi mange fordeler. Vi ville på bakgrunn av disse drøftingene og teorigjennomgangen tatt en nøye avvegning i vurderingen av bruk av aksjonsforskning som metode; Type prosjekt, type mennesker, type organisasjon, type motivasjon med videre.

Hvordan kan da aksjonsforskning benyttes i fremtidig strategi, for å fremme kunnskapsbevaring? I vår drøfting rundt aksjonsforskning viser vi til et tenkt eksempel, eller en tenkt case i skolen. Det er åpenbart at det i en aksjonsforskningsprosess vil foregå diskusjoner, meningsutveksling og deling av erfaringer. Dette er momenter man finner igjen i SECI-modellen. SECI-modellen som vi har vist, er en mulig modell for bevisstgjøring rundt taus kunnskap og eksplisitt kunnskap. En kombinasjon av SECI-modellen som basis, og aksjonsforskning som metode, vil etter vår mening kunne fremme kunnskapsbevaring i en organisasjon.

Trekker vi inn innovasjonsdiamanten til Lotte Darsø (Darsø, 2004), så viser hun til at der kunsten og leken kommer inn skjer innovasjon, til vanlig så oppholder man seg i området mellom ”concept” og ”knowledge & action”, men det er når man beveger seg inn i området uvitenhet og relasjoner at innovasjon oppstår.

13 LISTE OVER FIGURER BRUKT I OPPGAVEN

Figur 1 - Sammenheng mellom finansiell- og intellektuell kapital (Gottschalk, 2003, s. 19).....	17
Figur 2 - Sammenheng mellom data, informasjon, kunnskap og klokskap (Gottschalk, 2003).....	19
Figur 3 – SECI-modellen, fritt etter Nonaka og Takeuchi (Nonaka & Takeuchi, 1995) ..	20
Figur 4 - Formidling av eksplisitt og taus kunnskap (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 241).....	33
Figur 5 - Fire idealtypiske design (Jacobsen, 2005, s. 122).....	34
Figur 6 – Modell for aksjonsforsknings syklus (Coghlan & Brannick, 2005, s. 35) - redigert.....	40
Figur 7 – Aksjonsplattformen etter Rennemo (Rennemo, 2006, s. 32).....	43
Figur 8 – Innovasjonsdiamanten (Darsø, 2004, s. 52).....	43
Figur 9 – Sykluser i aksjonsforskningen (Coghlan & Brannick, 2005, s. 24).....	45
Figur 10 - Sammenheng mellom data, informasjon, kunnskap og klokskap (Gottschalk, 2003).....	57
Figur 11 - Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process (Nonaka & Konno, 1998, s. 43).....	65
Figur 12 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43).....	66
Figur 13 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43).....	71
Figur 14 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43).....	74
Figur 15 - Etter figur: "Spiral evolution of knowledge conversion and self-transcending process" (Nonaka & Konno, 1998, s. 43).....	78
Figur 16 – Prosessen for kunnskapsbevaring (egen modell).....	87
Figur 17 – Organisasjonskart for Vega barne- og ungdomsskole.....	100
Figur 18 - Organisasjonskart for Rana kommune.....	101

14 LISTE OVER TABELLER BRUKT I OPPGAVEN

Tabell 1 – Det strukturelle og det prosessuelle perspektiv (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2002, s. 8. Oversatt av forfatter).....	16
Tabell 2 – 5x5 matrisen: Gjør den lokale kunnskapen global og forsterke på tvers (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 236).....	26
Tabell 3 - Den ideelle kunnskapsaktivisten: en ferdighetsprofil – utdrag (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 199).....	32
Tabell 4 - Interaksjon i en kunnskapsspiral (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001, s. 206).....	65

15 LITTERATURLISTE

Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? I *Action research, Vol 1* (ss. 9-28).

Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action reserarch in your own organization*. SAGE.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2005). *Organization Development & Change, 8th edition*. Ohio: Thomson South-Western.

Darsø, L. (2004). *Learning-Tales of arts-in-business*. København: Learning Lab Danmark.

Gottschalk, P. (2003). *Ledelse av intellektuell kapital*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gourlay, S. (2002). The theory of organizational knowledge creation. A critique and alternative framework. *Kingston University* .

Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in managing research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2. utgave.

Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ikujiro, N., & Konno, N. (1998, No 3 Spring). The concept of "Ba" - Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review Vol 40* .

Irgens, E. (2007). Å lede seg selv. I E. Irgens, *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode, 2. utgave*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

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

Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2002). *Managing knowledge work*. Hampshire: Palgrave Mac Millan.

Nonaka, I., & Konno, N. (1998, Spring). The concept of "Ba". Building a foundation for knowledge creation. *California management review vol 40 nr 3* , ss. 40-54.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New Yourk: Oxford University Press.

Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000, 2 1). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning, Vol. 33, No. 1* , ss. 5-34.

Nordhaug, O. (2002). *Kunnskapsledelse - Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

NRK. (2009). *Himmelblå*. Hentet 8 27, 2009 fra <http://www.nrk.no/himmelbla/>

ordbok.com. (2009). *Bokmålsordboka*. Hentet 8 26, 2009 fra <http://www.ordbok.com/norsk/bokmalsordboka.html>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjon - en introduksjon til taus kunnskap, oversatt av Erlend Ra*. Spartakus forlag.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.

Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær - aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Siggard Jensen, S., Mønsted, M., & Fejfer Olsen, S. (2004). Forskjellige syn på viden og videndeling. I S. Siggard Jensen, M. Mønsted, & S. Fejfer Olsen, *Viden, ledelse og kommunikasjon* (ss. 37-72). København: Samfundsliteratur.

Vega kommune. (2009). *Vega kommune*. Hentet 8 27, 2009 fra <http://www.vega.kommune.no>

Verdensarv Vega. (2009). *Stiftelsen Vegaøyen verdensarvområde*. Hentet 8 27, 2009 fra <http://www.verdensarvvega.no>

von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS forlaget.

Wikipedia. (u.d.). *Wikipedia*. Hentet 8 24, 2009 fra <http://en.wikipedia.org/wiki/Semantic>

Wikipedia. (u.d.). *Wikipedia*. Hentet 8 25, 2009 fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Holisme>

Yin, R. K. (2003). *Case study research, design and methods. 3rd edition*. California: Sage Publications, Inc.

16 VEDLEGG

16.1 Spørreundersøkelsen

Om deg selv

Kjønn: Kvinne Mann

Alder: Under 30 år 30-40 år 40-50 år 50-60 år Over 60 år

Utdanning etter grunnskole / videregående: 1-3 år 4-5 år over 5 år

A: Om kunnskap og informasjon

A1: Kan du definere hva du legger i begrepet kunnskap?

...

A2: Hvilken forskjell ser du på begrepet kunnskap og informasjon?

...

B: Om rutiner

B1: Arbeider dere etter faste rutiner?

Ja Nei

B2: Er rutinene nedskrevet.

Ja Nei Noen

B3: Hvordan er rutinene lagret (permer, felles filområde, intranett, internett, arkiv, plakater)?

...

B4: Er rutinene tilgjengelig for alle i den gruppen du arbeider?

Ja Nei Noen

B5: Har dere rutiner som ikke er nedskrevet?

Ja Nei

B6: Nevn eksempler på rutiner som ikke er nedskrevet.

...

C: Deling av kunnskap

C1: Man kan dele taus kunnskap gjennom samhandling, eller at man arbeider sammen – kunnskapsdeling gjennom praksis.

Kan du beskrive situasjoner der dere deler erfaring gjennom praksis? Hvilke erfaringer dreier dette seg om?

...

C2: Kunnskapsoverføringen kan skje gjennom dialog eller refleksjon. Man omformer på den måten individuell eller egen kunnskap til skriftlig form, eller som modeller, metaforer, fortellinger, begreper.

Kan du beskrive situasjoner der dere deler kunnskap gjennom dialog og refleksjon? Hvilken kunnskap dreier dette seg om?

...

C3: Kunnskapen blir i mange tilfeller til gjennom ”learning by doing”. Det å ta til seg kunnskap og gjøre den til sin egen.

Kan du beskrive tilfeller der du har tilegnet deg kunnskap fra andre og gjort den til din egen?

...

C4: Hvordan deles erfaringer med resten av organisasjonen?

...

D: Om å skape kunnskap

Nedenfor er fire utsagn. Kan du kort kommentere disse i forhold til din organisasjon / din arbeidssituasjon.

D1: UTSAGN 1

En av de aller største utfordringene som ledere står overfor i kunnskapsøkonomien, er å finne ut hva bedriftene deres bør kunne i fremtiden.

...

D2: UTSAGN 2

Sagt om det mest naturlige og vanlige av all menneskelig aktivitet – samtale – litt ironisk: Mens ledere og kunnskapsledere bruker mye tid på å vurdere dyre datasystemer, store databaser og måleverktøy, finnes en av de beste måtene for å dele og utvikle kunnskap lett tilgjengelig innenfor bedriftens fire vegger.

...

D3: UTSAGN 3

Forestill deg at du er med i et team som skal utvikle en ny tjeneste / en ny arbeidsmetode for å hanskles et problem for din lokale kundegruppe / for dine elever. Etter en stund begynner du å føle at prosjektet ikke har noen fremtid. Sjefen din / rektor forteller deg at han har hørt noen rykter om et annet team som prøvde seg på noe lignende for en annen kundegruppe / andre elever uten å lykkes. Du ringer til en av de som var med i dette teamet, og hun kan fortelle at, jo da, de forsøkte på det samme for to år siden, men det førte ikke til noen ting. Litt sarkastisk legger hun til at hun kunne fortalt deg nøyaktig hvorfor det ikke gikk, men hvorfor bry seg? Det var i bunn og grunn en elendig idé.

...

D4: UTSAGN 4

Det er viktig med felles kunnskapsrom, et møtested som oppmuntrer og gir næring til deltakelse på mange forskjellige nivåer. Det er dette møtestedet som inspirerer til å leve med i organisasjoner preget av høy grad av omsorg.

...

E: Om din kunnskap

E1: Sitter du med ferdigheter du vanskelig kan skrive ned på et papir eller forklare hvordan du gjør?

Ja Nei

E2: Kan du beskrive en eller flere slike ferdigheter?

...

E3: Hvordan har du ervervet disse ferdighetene?

...

F: Om hvordan du ser på kunnskap som begrep?

F1: Kunnskap er noe som personer og organisasjoner innehar.

Ja Nei

F2: Kunnskap er rotfestet i praksis, utøvelse og i sosialt fellesskap.

Ja Nei

F3: Kunnskap er objektivt og statisk.

Ja Nei

F4: Kunnskap er dynamisk – prosessen mot informasjon er like viktig som kunnskapen.

Ja Nei

F5: Kunnskap finnes på individuelle og det kollektive nivå.

Ja Nei

F6: Kunnskap eksisterer i vekselspill mellom det individuelle- og det kollektive nivået.

Ja Nei

F7: Forskjelling type kunnskap har forskjellig dominans i ulike deler av organisasjonen.

Ja Nei

F8: Organisasjoner karakteriseres gjennom forskjellig type informasjon og praktiseringen av kunnskap.

Ja Nei

F9: Kunnskap skapes via spesifikke, sosiale prosesser.

Ja Nei

F10: Kunnskap finnes via sosiale prosesser.

Ja Nei

G: Til slutt

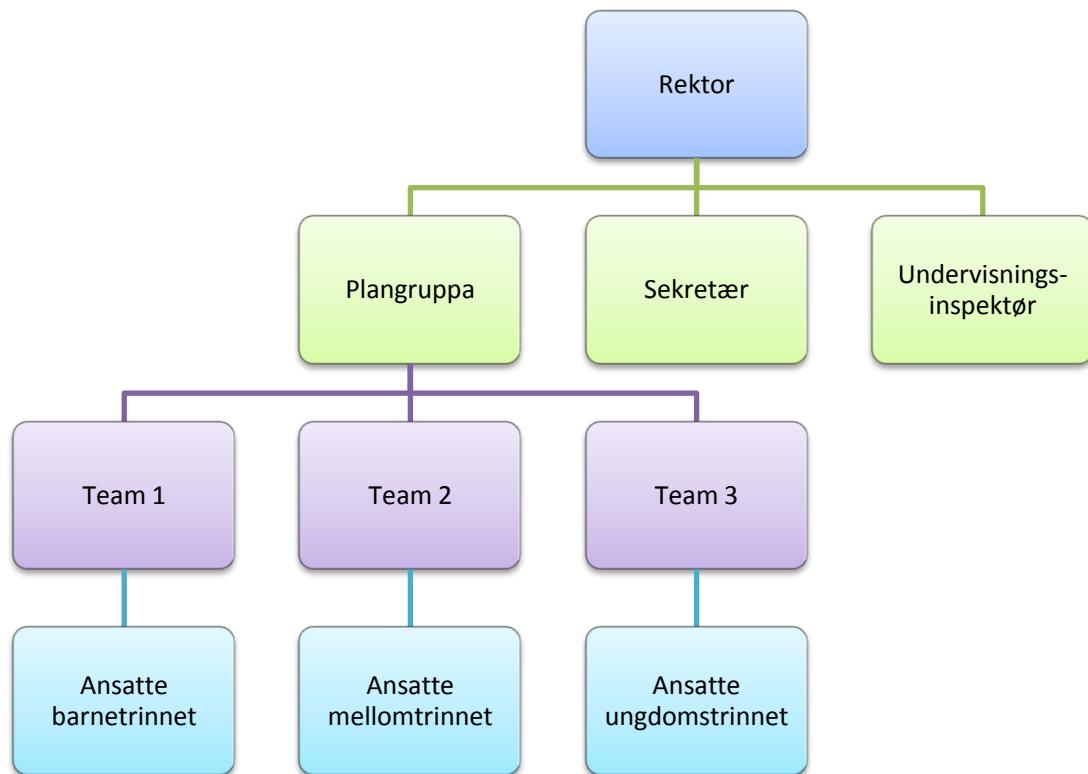
G1: Hva gjør en god arbeidstaker til en god arbeidstaker?

...

G2: Annet

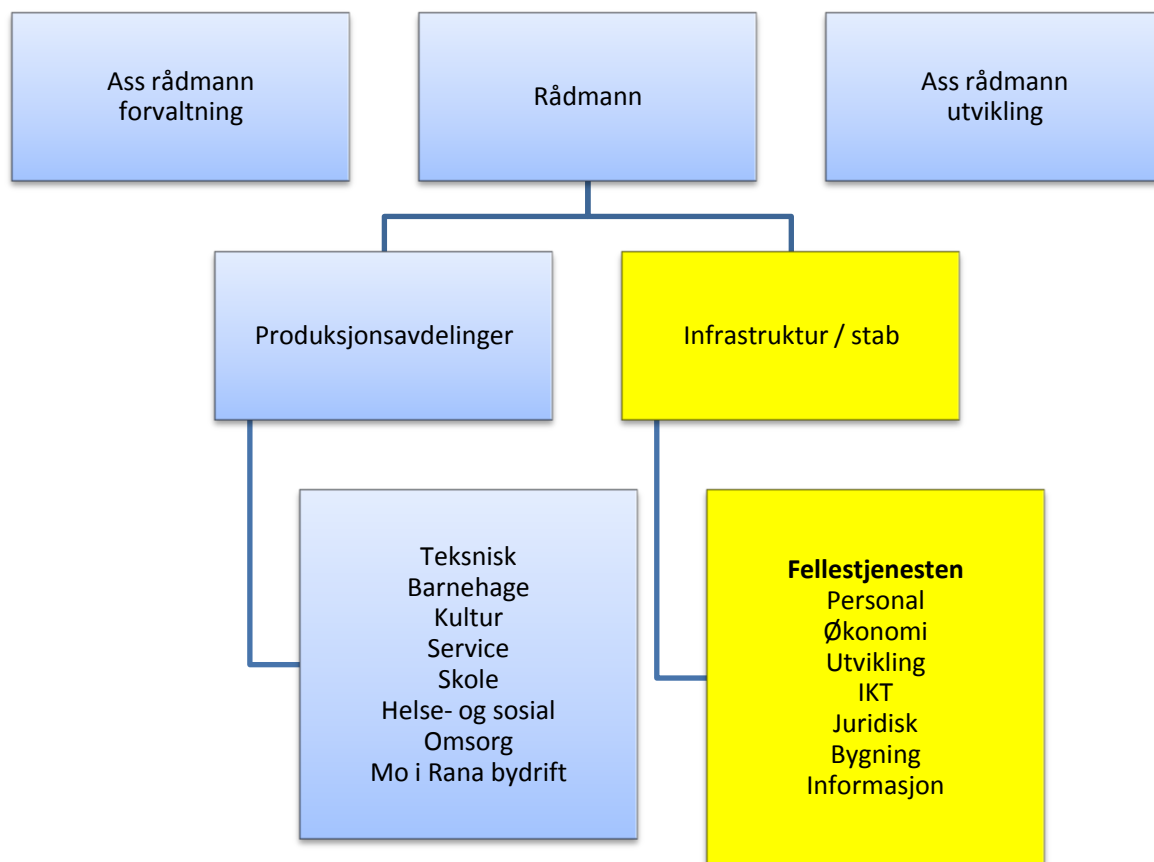
...

16.2 Organisasjonskart - Vega barne- og ungdomsskole



Figur 17 – Organisasjonskart for Vega barne- og ungdomsskole

16.3 Organisasjonskart - Rana kommune



Figur 18 - Organisasjonskart for Rana kommune

NOTATER

Masteroppgave i kunnskapsledelse (MKL09)

På jakt etter kunnskap

En studie omkring kunnskap som suksessfaktor

Stig Våtvik og Kai André Mortensen



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET