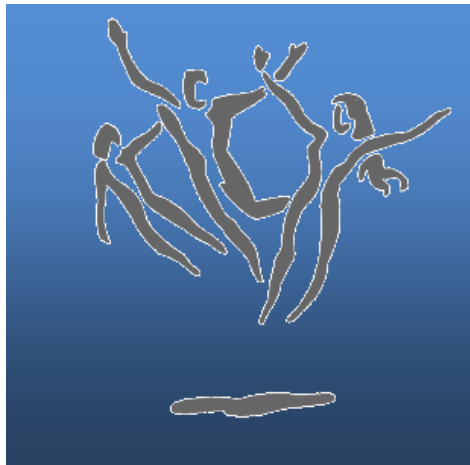


Kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge

Om barrierer og muligheter for deling av kunnskap



Av

Bjørn Bakken, Anne Tolgensbakk og Bjørn Tore Gran

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge and Innovation Management
(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)
2011



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET



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

Forfatter(e): Anne Tolgensbakk, Bjørn Tore Gran, Bjørn Bakken

Tittel: Kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge
Om barrierer og muligheter for deling av kunnskap

Studieprogram: Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse

Kryss av:

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

Vår oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: 01.10.2011

Dato: 31.08.2011


underskrift


underskrift


underskrift

FORORD

Tema for vår masteravhandling er barrierer og muligheter for kunnskapsdeling, og vårt case er Statped i Midt-Norge. Denne avhandlingen danner avslutningen på vårt studium i kunnskaps og innovasjonsledelse. Studiet er et samarbeid mellom Høgskolen i Nord Trøndelag (HINT), Høgskolen i Sør Trøndelag (HIST) og Handelshøjskolen i København (CBS), hvor vi nå, etter 2 ½ år, tar avsluttende eksamen.

Vi har sett problemstillingen som interessant, fordi ledelsen i Statped i Midt-Norge bekreftet at dette var et tema det var nyttig vi dukket ned i, og fordi feltet ikke tidligere er utforsket og behandlet i særlig grad. Dette gjorde at motivasjonen for arbeidet har vært god. Når så føringene fra både Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet i tillegg har et sterkt fokus på kunnskaping, lærende organisasjoner og kunnskapsdeling innenfor det spesialpedagogiske feltet som Statped er en del av, ble valget av tema ytterligere aktualisert.

En stor takk til de som har bidratt og som har delt sine tanker og erfaringer om kunnskapsdeling, barrierer og muligheter og som velvillig stilte opp til intervju i en travel hverdag.

En ekstra stor takk til vår veileder Eirik Irgens. Dine konstruktive og ærlige tilbakemeldinger når vi har etterspurt disse har vært til uvurderlig stor hjelp. Vi vi også rette en takk til egen arbeidsgiver for gode rammer og tålmodighet underveis i arbeidet.

Vi ser på kunnskapsdeling som et kontinuum, det vil si som noe «vedvarende og fortløpende» som aldri slutter, men som krever bevisste og reflekterte medarbeidere. Studiet har hjulpet oss til å bli bedre, reflekterte praktikere.

Trondheim, 1. september 2011

Bjørn Bakken

Anne Tolgensbakk

Bjørn Tore Gran

Sammendrag

Bakgrunn og problemstilling: Gjennom vårt mastergradsprosjekt ønsker vi å skape større bevissthet og øke kunnskapen om temaet kunnskapsdeling. Det er ikke tidligere foretatt noen studier av fenomenet kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Som følge av ovenstående bakgrunn for valg av tema, kan man hevde at virksomhetene står ovenfor ulike utfordringer i tilknytning til deling av og ledelse av kunnskap. Med kunnskapsdeling på arbeidsplassen som tematisk utgangspunkt har vi valgt å sette særlig fokus på relasjonelle og organisatoriske forholds betydning for kunnskapsdeling. Med dette som utgangspunkt har vi kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke barrierer og muligheter er knyttet til kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

Metode: Vår tilnærming i undersøkelsen har vært prosessuell. Studien er gjort i form av en kvalitativ intervjuundersøkelse. Analyseenhetene våre er de to statlige kompetansesentrene i Midt-Norge; Tambartun og Møller-Trøndelag kompetansesenter. Metoder vi har brukt for å samle inn data er dokumentanalyse og dybdeintervju av i alt 5 ledere og 7 seniorrådgivere ansatt i virksomhetene.

Funn og oppsummering: Vår tydeligste anbefaling til Statped Midt-Norge er at ledergruppen må prioritere fokus på fenomenet kunnskapsdeling gjennom refleksjon og utvikling av kunnskap. I tillegg er det helt avgjørende at det etableres en kultur i organisasjonen som våger å se og bryte barrierene. Samtidig må vi bli flinkere til å reflektere rundt begrepet «tid» og hvordan vi skal utnytte de eksisterende rommene til deling og refleksjon rundt kunnskapsutvikling. Sist, men ikke minst, må vi være bevisste på å utvikle gode relasjoner på tvers av avdelingsskiller og grupperinger både på individ og gruppenivå. Den viktigste utfordringen, vil etter vår mening være å implementere disse tankene i alle deler i organisasjonen.

Abstract

Background and issue:

Through our master thesis – project, we wish to create more awareness and increase the competence about the theme knowledge sharing. There is not done any study earlier about the phenomenon knowledge sharing in Statped Midt- Norge. As a consequence of the aforementioned background for choice of theme, one may say that the centres have different challenges regarding sharing of and management of knowledge at the centres. Bearing this in mind, we have arrived at the following issue:

Which barriers and possibilities are associated to knowledge sharing in Statped Midt – Norge?

Method:

Our approach in this study has been prosessual. The study is accomplished through a qualitative interview survey. Our analyses units are the two state - owned centres in Midt-Norge; Tambartun and Møller- Trøndelag resource centres. The methods we have used to collect the data is document analyses and in- depth interviews of 5 leaders and 7 senior advisors who work at the centres.

Findings and summary:

Our explicit recommendation to Statped Midt- Norge is that the leader- group must prioritize focus on the phenomenon knowledge sharing through reflection and development of knowledge. In addition, it`s crucial that there is established a culture in the organization that dares to see and break the barriers. At the same time we have to get better at reflecting about the concept of “time” and how we are going to utilize the existing opportunities for sharing and reflecting about knowledge development. At last, but not least, we have to be conscious about developing good relations across the department- barriers and groups, both on an individual and group level. The most important challenge, in our opinion, will be to implement these thoughts in the whole organization.

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMA OG BAKGRUNN FOR AVHANDLINGEN	1
1.2	PROBLEMSTILLING	3
1.3	STATPED I MIDT-NORGE	5
1.3.1	<i>Statped</i>	5
1.3.2	<i>Kort presentasjon av Møller- Trøndelag kompetansesenter</i>	6
1.3.3	<i>Kort presentasjon av Tambartun kompetansesenter</i>	8
1.3.4	<i>Strategiske kart for Statped i Midt-Norge</i>	9
1.3.5	<i>Nye Statped</i>	11
1.4	ORGANISERING AV AVHANDLINGEN	11
2	TEORETISK PERSPEKTIV	12
2.1	KUNNSKAPSINTENSIVE VIRKSOMHETER OG LÆRENDE ORGANISASJONER	12
2.1.1	<i>Kunnskapsintensive virksomheter</i>	13
2.1.2	<i>Intellektuell kapital</i>	14
2.1.3	<i>Oppsummering</i>	18
2.2	LÆRENDE ORGANISASJONER	18
2.2.1	<i>Organisasjonslæring</i>	19
2.2.2	<i>Perspektiver på kunnskap</i>	20
2.2.3	<i>Læring i organisasjoner</i>	22
2.2.4	<i>Barrierer for læring og utvikling</i>	23
2.2.5	<i>Oppsummering</i>	24
2.3	PERSPEKTIVER PÅ KUNNSKAPSDDELING	25
2.3.1	<i>Hvorfor kunnskapsdeling</i>	26
2.3.2	<i>Den viktige kunnskapen</i>	27
2.3.3	<i>Kunnskapsdeling som bytteforhold og mellom struktur og tilfeldigheter</i>	28
2.3.4	<i>Barrierer for deling av kunnskap</i>	29
2.3.5	<i>Oppsummering</i>	30
2.4	KUNNSKAPSDDELING – STRUKTURELLE MULIGHETER OG BARRIERER	30
2.4.1	<i>Struktur og organisering</i>	30
2.4.2	<i>Strategi</i>	32
2.4.3	<i>Rutiner</i>	33
2.4.4	<i>Teknologi</i>	34
2.4.5	<i>Møtesteder</i>	35
2.4.6	<i>Balanseproblemet</i>	36
2.4.7	<i>Oppsummering</i>	37
2.5	KUNNSKAPSDDELING – MEDARBEIDERE OG RELASJONER	37
2.5.1	<i>Å vite hvem som har kunnskapen</i>	37
2.5.2	<i>Motivasjon og bytteforhold</i>	39
2.5.3	<i>Det sosiale fellesskapet</i>	41
2.5.4	<i>Tillit, respekt og humor</i>	42
2.5.5	<i>Oppsummering</i>	44
2.6	LEDELSE AV KUNNSKAP	44
2.6.1	<i>Kunnskapsledelse</i>	44
2.6.2	<i>Oppsummering ledelse</i>	46
2.7	OPPSUMMERING AV TEORI	47
3	METODE	49
3.1	INNLEDNING	49
3.2	VITENSKAPSTEORI	50
3.3	FORSKNINGSDESIGN	52
3.3.1	<i>Krav til design</i>	52
3.3.2	<i>Valg av design – Casestudium</i>	53
3.3.3	<i>Valg av metode</i>	55

3.4	DATAINNSAMLING.....	56
3.4.1	Utarbeiding av intervjuguide	57
3.5	DATAANALYSE	61
3.6	VALIDITET OG RELIABILITET.....	64
3.6.1	Reliabilitet.....	64
3.6.2	Validitet.....	65
3.6.3	Overførbarhet – ekstern validitet	66
3.7	REFLEKSJONER OMKRING FORSKNING I EGEN ORGANISASJON	68
3.8	OPPSUMMERING.....	70
4.	ANALYSE OG DRØFTING	71
4.1	ANALYSEMODELLEN	71
4.2	STRUKTUR.....	72
4.2.1	Strategi.....	72
4.2.2	Struktur og organisering	76
4.2.3	Teknologi.....	78
4.2.4	Nye medarbeidere	81
4.2.5	Når medarbeidere slutter	82
4.2.6	Deling av kunnskap fra kurs og konferanser.....	84
4.2.7	Fysiske møteplasser.....	85
4.2.8	Møter.....	87
4.2.9	Samarbeid	88
4.3	MEDARBEIDERE OG RELASJONER	90
4.3.1	Å kjenne hverandres kunnskap.....	90
4.3.2	Motivasjon for deling av kunnskap	93
4.3.3	Relasjoner	98
4.4	TABELL HOVEDFUNN	102
5	SAMMENDRAG OG PERSPEKTIVERING.....	103
5.1	MULIGHETER OG BARRIERER FOR KUNNSKAPSDILING I STATPED I MIDT-NORGE.....	104
5.1.1	Struktur.....	104
5.1.2	Relasjoner	106
5.1.3	Ledelse	108
5.2	HVA MÅ TIL FOR AT STATPED SKAL LYKKES MED KUNNSKAPSDILING	109
5.3	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	110
5.4	AVSLUTNING	112
6	LITTERATURLISTE.....	113

Figurliste

Fig. 1: Organisasjonskart for Møller-Trøndelag kompetansesenter	8
Fig. 2: Organisasjonskart for Tambartun kompetansesenter	9
Fig. 3: Strategisk kart Tambartun kompetansesenter	10
Fig. 4: Strategisk kart Møller-Trøndelag kompetansesenter	10
Fig. 5: En organisasjons verdi	15
Fig. 6: Kunnskap: Kodifiserte dimensjoner	21
Fig. 7: Den hermeneutiske spiral	62
Fig. 8: Analysemodell kunnskapsdeling	72

Tabelloversikt

Tabell1: Hovedfunn	103
--------------------	-----

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide	
--------------------------	--

1 Innledning

I dette kapittelet redegjøres det for prosjektets overordnede tema, problemstilling og problembakgrunn, bakgrunnsinformasjon som belyser valgt case. Dette omfatter også en generell beskrivelse av Statped i Midt-Norge og føringer som er gitt fra utdanningsdirektoratet.

1.1 Tema og bakgrunn for avhandlingen

Som bakgrunn for valg av problemstilling redegjøres det her for noen utfordringer og dilemma i forhold til kunnskapsdeling som vi oppfatter som sentrale og som ligger til grunn for valg av tema for avhandlingen. Vi har alle tre lang erfaring, enten som mellomleder eller seniorrådgiver i offentlig sektor. Vi har møtt flere utfordringer og dilemma i forhold til kunnskapsdeling. Med utgangspunkt i egen erfaring har vi også tatt inn noen egne refleksjoner i forhold til tema.

Det blir hevdet i mange sammenhenger at vi for lengst er inne i en kunnskapsøkonomisk tidsalder og at virksomheter i større og større grad bruker kunnskap til å skape kunnskap. Kunnskap anses i dagens samfunn som viktig for velferd og økonomisk utvikling. Kunnskap kan i mange sammenhenger sies å være nøkkelen, både for enkeltindivider, virksomheter og samfunnet, for å løse oppgaver og utfordringer (Drucker 1993 ifølge Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). I den sammenhengen snakker vi om at stadig flere og flere virksomheter kan betraktes som rene kunnskapsbedrifter. Dette er påstander vi kjenner oss igjen i fra egen virksomhet. Statens personalhåndbok (2010) slår også fast at det skal brukes ressurser på å utvikle, synliggjøre og forvalte kunnskap i statlige virksomheter (Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet 2010). Når det gjelder våre virksomheter, Statped i Midt-Norge, har de som oppgave å yte tjenester innenfor spesialpedagogiske fagområder, hvor kommuner og fylkeskommuner ikke har tilstrekkelig kunnskap selv. Dette krever at virksomhetene har den høyest mulige kompetansen innenfor de gitte spesialpedagogiske fagområdene.

Når det gjelder kunnskap, er det ikke noe nytt at kunnskap er viktig, eller kanskje den viktigste ressursen for en bedrift. Det er heller ikke noe nytt at hvordan kunnskapen forvaltes har betydning for hvordan en organisasjon lærer og utvikler seg. Kunnskapsdeling er i så måte en sentral del av virksomhetens kunnskapsutvikling og kunnskapsforvaltning, hvor målet med

å dele kunnskap er å øke en organisasjons handlingsevne og dermed øke dens verdi. Deling av kunnskap mellom mennesker og grupper er et av de mest sentrale elementene i ledelse av kunnskap (Davenport og Prusak 1998).

Det er heller ikke noe nytt at kunnskapsdeling er en del av virksomhetens kunnskapsutvikling. Kunnskapsdeling har alltid foregått, enten fordi man har følt behov for kunnskap, eller for at andre har hatt kunnskap å formidle. Som organisatorisk praksis er kunnskapsdeling kompleks og bredspektret. Peter Holdt Christensen, som i denne avhandlingen er en av våre mest sentrale referanser, definerer kunnskapsdeling på følgende måte:

Videndeling handler både om at utnytte og utforske viden. Viden utnyttes ved at sikre at den viden der allerede eksisterer i fx virksomheten både kendes og anvendes af virksomhedens ansatte. Således genopfindes den dybe tallerken ikke alt for mange steder – og alt for mange gange. Når viden utforskes så er målet at skabe ny viden, og en af måderne at gøre dette på er ved at kombinere viden på nye måder (Holdt Christensen 2007, 51).

Kunnskapsdeling kan foregå på mange måter, og ha mange forskjellige formål. For det første kan det skilles mellom interorganisatorisk og intraorganisatorisk deling av kunnskap (Holdt Christensen 2010). I denne avhandlingen fokuserer vi på den kunnskapsdelingen innenfor organisasjonen som foregår mellom en eller flere personer. Vi kan også skille mellom deling av kunnskap som fører til deling av eksisterende kunnskap og deling av kunnskap som fører til utvikling av ny kunnskap og på utnyttelsen av den kunnskapen som allerede eksisterer (ibid.). I denne avhandlingen fokuserer vi på utnyttelse av eksisterende kunnskap. Når vi tar dette fokuset i betraktning er vi samtidig også bevisste på at utnyttelse av eksisterende kunnskap også kan føre til utvikling av ny.

Holdt Christensen påpeker at selv om kunnskapsdeling har fått stort fokus, er det ikke mange virksomheter som har en klar, bevisst og uttalt organisatorisk holdning til fenomenet, slik at kunnskapsdeling ofte foregår mer tilfeldig enn strukturert og satt i system (Holdt Christensen 2005). Vi har valgt vårt fokus blant annet med utgangspunkt i en arbeidsmiljøundersøkelse hvor det skåres lavt med hensyn til deling av kunnskap. Vår arbeidsgiver har også ønsket at vi skal fokusere på fenomenet med bakgrunn i denne arbeidsmiljøundersøkelsen, og at dette er viktig med tanke på kunnskapsutviklingen i virksomheten.

Noen forhold hvor vi selv har opplevd at kunnskapsdeling er viktig, og tilfeller hvor nettopp kunnskapsdeling kan oppleves som spesielt utfordrende er; a) bedriftens sårbarhet når

enkeltpersoner alene besitter spesialkunnskapen b) når medarbeidere har behov for mer kunnskap enn de selv besitter når de skal utføre arbeidsoppgaver, c) når det råder en “de og vi”-holdning mellom ulike miljø/avdelinger i bedriften, d) når subkulturer kan virke ekskluderende overfor andre, e) manglende personlige relasjoner minsker læringspotensialet de ansatte i mellom. Vi tror også at gode personlige relasjoner styrker læringspotensialet de ansatte imellom. Dette vil igjen lettere kunne føre til sosial inkludering og gruppetilhørighet.

I et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap og læring, ser vi kunnskapen som sosialt konstruert, dynamisk, rotfestet i praksis og innbakt i kultur, og den kan derfor ikke skilles fra de menneskene som bruker den (Rennemo 2006). I et kunnskapsutviklingsperspektiv er derfor hvordan samhandlingen mellom menneskene og organisasjonen fungerer, avgjørende for vilkår for læring og utvikling. Synet på hva kunnskap er, og hvordan den utvikles, vil også influere på hvordan kunnskap forvaltes og ledes. Det sosialkonstruktivistiske læringssynet er det synet som står mest sentralt i vår undersøkelse. Teori og egen erfaring gjør at vi kan identifisere oss med at kunnskap utvikles og deles gjennom dynamiske prosesser i interaksjoner, og hvor handling alltid vil være basert på eksisterende kunnskap.

Gjennom vår avhandling ønsker vi å skape større bevissthet og øke kunnskapen om temaet kunnskapsdeling innenfor virksomhetene i Statped i Midt-Norge. Med andre ord; hva er det som bidrar til at medarbeiderne deler, eller ikke deler kunnskap med hverandre? På vår egen arbeidsplass har vi sett at mangel på kunnskapsdeling i noen tilfeller kan få konsekvenser for virksomhetens tjenesteyting og resultatopptjening, fordi virksomhetene er avhengige av medarbeidernes kunnskap og kompetanse.

1.2 Problemstilling

Det er ikke tidligere foretatt noen studier av fenomenet kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Med kunnskapsdeling på arbeidsplassen som tematisk utgangspunkt har vi valgt å sette særlig fokus på relasjonelle og organisatoriske forholds betydning for kunnskapsdeling. Gjennom vår undersøkelse ønsker vi å skape en større forståelse for hva som påvirker deling av kunnskap mellom medarbeidere. Mer konkret er vi opptatt av hva som hindrer eller muliggjør ansatte i å dele kunnskap. Med dette som utgangspunkt har vi kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Hvilke barrierer og muligheter er knyttet til kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

Problemstillingen er i seg selv vid, og det er derfor nødvendig at hovedfokuset i studien rettes mot noen avgrensede vitenskapelige spørsmålstillinger. Fenomenet kunnskapsdeling er omfattende. For å avgrense avhandlingens omfang har vi valgt å ha fokus på strukturelle og relasjonelle forhold. Disse forskningsspørsmålene danner grunnlaget for studiens planlegging og gjennomføring.

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke strukturelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?**
- 2. Hvilke relasjonelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?**

Problemstillingen er utforskende. Dette fordi studien skal undersøke og beskrive et fenomen/tilstand som er relativt ukjent. Det kan med denne bakgrunnen argumenteres for at studien er eksplorerende. Det er kjent at begrepet anvendes og omtales i de aktuelle undersøkelsesenheter og har en økende betydning for de ansatte.

Avhandlingen vil være knyttet til deling av kunnskap som skjer mellom medarbeidere som har rådgivning som sin primære oppgave. Ut fra oppgavens omfang har vi i denne avhandlingen valgt å fokusere på den deling som skjer, eller ikke skjer, mellom medarbeidere innenfor den enkelte Statped-enhet i Midt-Norge. Hvorvidt den enkelte medarbeider lærer vil manifestere seg i handling, eller i endret handling. Å få tak i dette vil kreve andre undersøkelsesmetoder. I denne undersøkelsen vil vi derfor fokusere på menneskelige, strukturelle og relasjonelle forhold som gjør deling av kunnskap mulig og vanskelig.

Aktuelle undersøkelsesenheter i studien er kompetansesentrene i Statped i Midt-Norge. Respondentene ved undersøkelsesenheterne er mellomledere og rådgivere i fagavdelinger.

1.3 Statped i Midt-Norge

Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) omfatter de statlig eide kompetansesentrene, de sentrene hvor staten kjøper tjenester og har et avtalebasert samarbeid med. Sentrene utgjør et nasjonalt nettverk som skal sikre lik tilgang til tjenester og kompetanse i hele Norge. De statlig eide kompetansesentrene er egne virksomheter styrt av Utdanningsdirektoratet. I dette kapitlet vil vi med utgangspunkt i avhandlingens tema og problemstilling presentere Statped i Midt-Norge.

1.3.1 Statped

Kompetansesentrene gir tjenester til kommunene i deres arbeid med å realisere opplæringslovens mål om likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring i forhold til barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov, slik at de får et tilfredsstillende læringsutbytte som fører til mestring. Statpeds visjon er «likeverd og mestring for alle», og er i tildelingsbrev fra Utdanningsdirektoratet gitt følgende føringer:

Statped skal støtte kommunene i arbeidet med å sikre et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud til barn, unge og voksne med særskilte behov og bistå statlig utdanningsadministrasjon på dette området (Tildelingsbrev til Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) 2011, 3).

Statped har følgende hovedoppgaver:

- å gi faglig spesialpedagogisk støtte på individ- og systemnivå gjennom et avtalefestet samarbeid med oppdragsgivere i kommuner og fylkeskommuner
- å videreutvikle spesialpedagogisk kompetanse som skal komme elever med store og spesielle behov, foresatte, lærere og andre fagfolk i skoleverket til nytte
- å spre spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse til brukere, fagfolk og samfunnet
- å sikre skole- og miljøtilbud for hørselshemmede elever i grunnskole og videregående opplæring, etter avtale med oppdragsgiver
- å sikre driften av et landsdekkende kompetansesystem for døvblinde i alle aldre og gi et helhetlig tilbud innenfor helse-, sosial- og opplæringssektoren

Statped skal i 2011:

- gi spesialpedagogiske tjenester av god kvalitet til rett tid på individ- og systemnivå, særlig på områder der det ikke kan forventes at kommunene har kompetanse
- sikre skole- og miljøtilbud for hørselshemmede elever i grunnskole og videregående opplæring etter avtale med oppdragsgiver

- sørge for mest mulig lik tilgang på tjenester i alle landsdeler
- utvikle høy spesialpedagogisk kompetanse, og formidlet dokumentert kunnskap

Statped skal til enhver tid kunne tilby høy faglig kompetanse som det ikke er rimelig å finne på kommunalt nivå. Det blir lagt vekt på å imøtekomme de former for tjenesteproduksjon som oppdragsgiverne på kommunalt nivå spør etter.

Virksomhetsidé

Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) er et nasjonalt nettverk av spesialpedagogiske kompetansesentre styrt av Utdanningsdirektoratet. Kompetansesentrene gir tjenester til kommunene i deres arbeid med å realisere opplæringslovens mål om likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring i forhold til barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. Kompetansesentrene er aktører i feltet mellom praksis og forskning, og samarbeider med nasjonale og internasjonale fagmiljø. Sentrene utvikler kompetanse og dokumenterer, formidler og implementerer praksis- og forskningsbasert kunnskap.

Statped bruker Balansert målstyring (BMS) som strategisk verktøy. BMS skal være et verktøy for utøvelse av ledelse og til videreutvikling av sentrenes faglige virksomhet. BMS skal også legges til grunn for direktoratets etatsstyring og bidra til en forenkling av sentrenes plan- og rapporteringssystem.

Statped i Midt-Norge (Møller-Trøndelag og Tambartun kompetansesenter) har som oppgave å gi veiledning og støtte til de opplæringsansvarlige instansene i kommune og fylkeskommunene. Målet med arbeidet er at kvaliteten på tilbudet for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov skal bli best mulig. Senterets hovedoppgave er å utvikle og spre spesialpedagogisk kompetanse gjennom kartlegging, rådgiving, opplæring, kursvirksomhet og utviklingsarbeid.

1.3.2 Kort presentasjon av Møller- Trøndelag kompetansesenter

Presentasjonen av Møller-Trøndelag kompetansesenter er gjort på bakgrunn av årsrapport for 2010 (Årsrapport Møller-Trøndelag kompetansesenter 2010). Møller-Trøndelag kompetansesenters tre fagområder er hørselsvansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker, samt språk-, tale- og kommunikasjonsvansker.

Tjenester i forbindelse med hørselsvansker omfatter utredning, rådgivning, kurs, informasjon og tospråklige opplæringstilbud i førskole og grunnskole. I tillegg har senteret nasjonalt ansvar for utvikling og distribuering av læremidler og materiell for hørselshemmede.

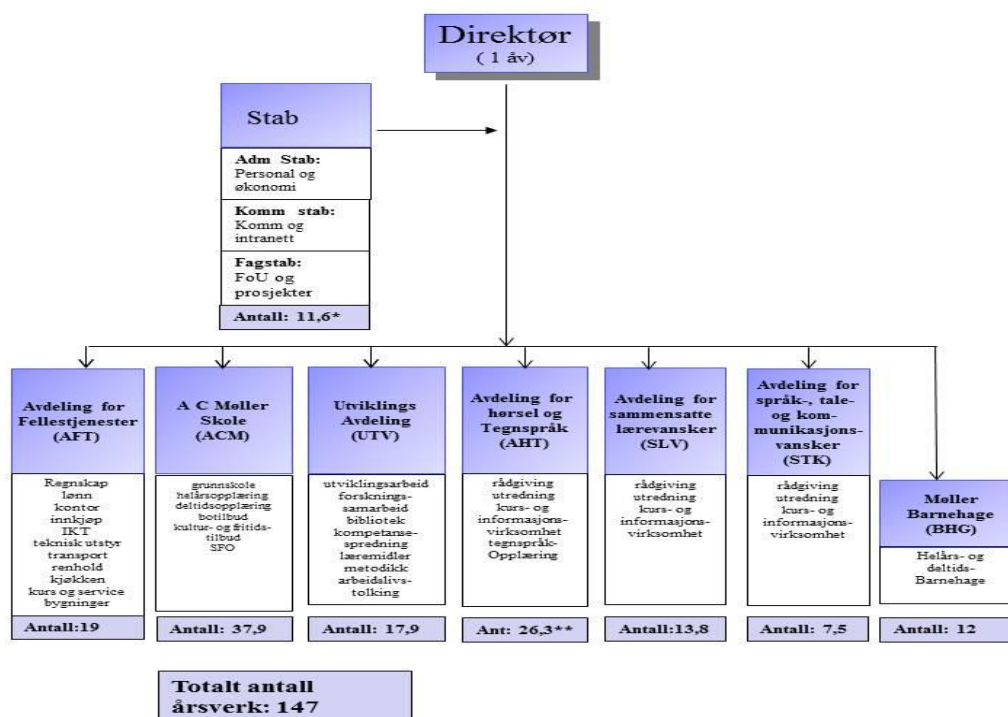
I Møre og Romsdal, Sør- og Nord-Trøndelag yter senteret tjenester i forhold til alle kategorier hørselsvansker, herunder tjenester knyttet til tegnspråk og tegnspråklige brukere. I fylkene Nordland, Troms og Finnmark yter senteret tjenester i forhold til tegnspråk og tegnspråklige brukere.

Tjenester i forbindelse med sammensatte lærevansker, sosiale- og emosjonelle vansker omfatter utredning, rådgivning, kurs og informasjon for omfattende tilpasninger i læringssituasjonen til barn, unge og voksne. Vanskene innbefatter nevrologisk betingede vansker som ADHD, Tourette syndrom og Asperger syndrom. Utviklingshemming og multifunksjonshemming, herunder tilpasninger med alternativ og supplerende kommunikasjon. Senteret arbeider også med matematikkvansker. Sosiale- og emosjonelle vansker er ofte en del av vanskebildet for disse elevene.

Tjenester i forbindelse med språk-, tale- og kommunikasjonsvansker omfatter utredning, rådgivning og kurs innenfor spesifikke språkvansker og taleflytvansker. Tjenester innen språk-, tale- og kommunikasjonsvansker gis i Nord- og Sør-Trøndelag. Senteret driver FoU-arbeid innen alle fagområdene.

Møller-Trøndelag kompetansesenter har om lag 150 ansatte og er organisert i 6 avdelinger: Avdeling for hørsel og tegnspråkopplæring som er inndelt i 4 team, A.C. Møller skole, Utviklingsavdelingen, Avdeling for språk-, tale og kommunikasjonsvansker, Avdeling for fellestjenester, Møller Barnehage og Avdeling for sammensatte lærevansker. Senteret er fysisk organisert på to steder. Avdeling for sammensatte lærevansker, sammen med enkelte stabs- og støttefunksjoner, ligger i Levanger i Nord-Trøndelag, mens de øvrige deler av senteret er lokalisert til Heimdal i Trondheim.

Organisasjonskart Møller-Trøndelag kompetansesenter



*Mrk: Senteret har en midlertidig funksjon som assisterende direktør frem til 1. april 2011. Er inkludert i antallet i stab.
**Mrk: I tillegg til de 26,3 årsverkene i avdelingen finansierer også senteret to årsverk til kommunalt ansatte audiopedagoger i Møre og Romsdal.

Fig. 1: Organisasjonskart for Møller-Trøndelag kompetansesenter

1.3.3 Kort presentasjon av Tambartun kompetansesenter

Presentasjonen av Tambartun kompetansesenter er gjort på bakgrunn av årsrapport for 2010 (Årsrapport Tambartun kompetansesenter 2010). Tambartun kompetansesenter ligger i Melhus og er et statlig spesialpedagogisk senter for synshemmede. Målgruppen for senteret er barn, unge og voksne med ulike grader og former for synshemming og som har rettigheter etter opplæringsloven. Gruppen omfatter personer med moderat eller alvorlig synssvekkelse, samt blindhet, med eller uten tilleggsvansker, og der årsaken til synshemmingen kan være medfødte eller ervervete sykdommer.

Tambartun kompetansesenter har om lag 55 ansatte og er organisert i 2 fagavdelinger:

Avdeling 1 er inndelt i to team og betjener hovedsakelig synshemmede med sjeldne diagnoser, som gir, eller på sikt kan lede til, sterk synshemming i kombinasjon med andre vansker. To team betjener hovedsakelig personer med medfødt eller ervervet blindhet.

Avdeling 2 er inndelt i tre team og betjener hovedsakelig personer som kan utnytte sin synsfunksjon og synshemmede med tilpasning av relevant læremateriell og pedagogisk stimuleringsmaterieil. I avdelingen ligger også fellestjenester.

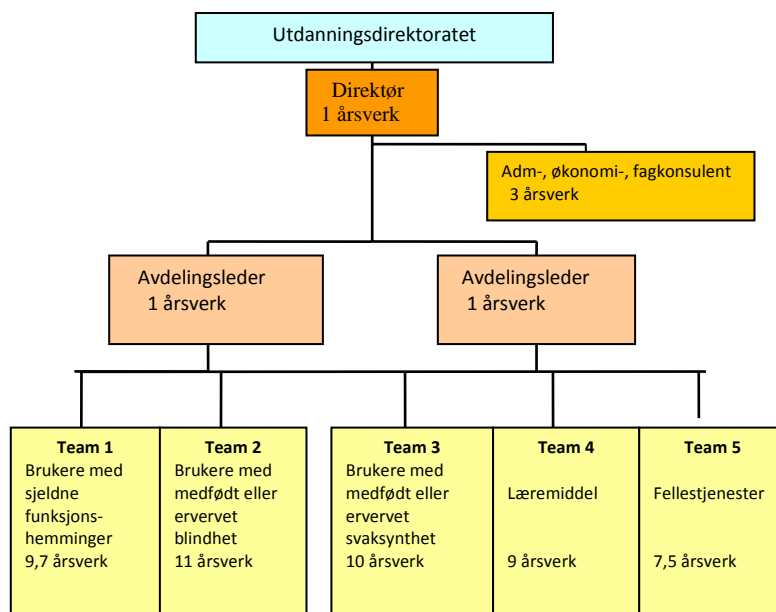


Fig. 2: Organisasjonskart for Tambartun kompetansesenter

1.3.4 Strategiske kart for Statped i Midt-Norge

Det strategiske kartet som er utarbeidet og de strategiske satsningsområdene som er besluttet, kommuniserer senterets oppfølging av de føringer som er gitt i det årlige tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet og de områder senteret selv mener det må fokuseres spesielt på i de tre nærmeste årene. Kartet og målkortene gir ikke en total oversikt over senterets virksomhet, og mange sentrale arbeidsområder som senteret jobber med er ikke fremhevet i kart og målkortene. Det er fordi disse områdene oppleves som godt ivaretatt og velfungerende og det krever således ikke samme type fokus med tanke på endring.

Det strategiske kartet og målkortene har denne gang et betydelig fokus på de nye føringene knyttet til regionalisering av Statped og flerfaglighet i tjenesteytingen. Videre er det også viet mye oppmerksomhet til de utfordringer og muligheter som ligger i at senteret er fusjonert, og dermed fått flere ansatte, bredere oppgaveportefølje og kompetanse innen flere fagområder. Det å få samlet den nye organisasjonen faglig og arbeidsmiljømessig er noe vi fokuserer på og som vi mener er avgjørende for å kunne hente ut de faglige synergieffekter som potensielt finnes.

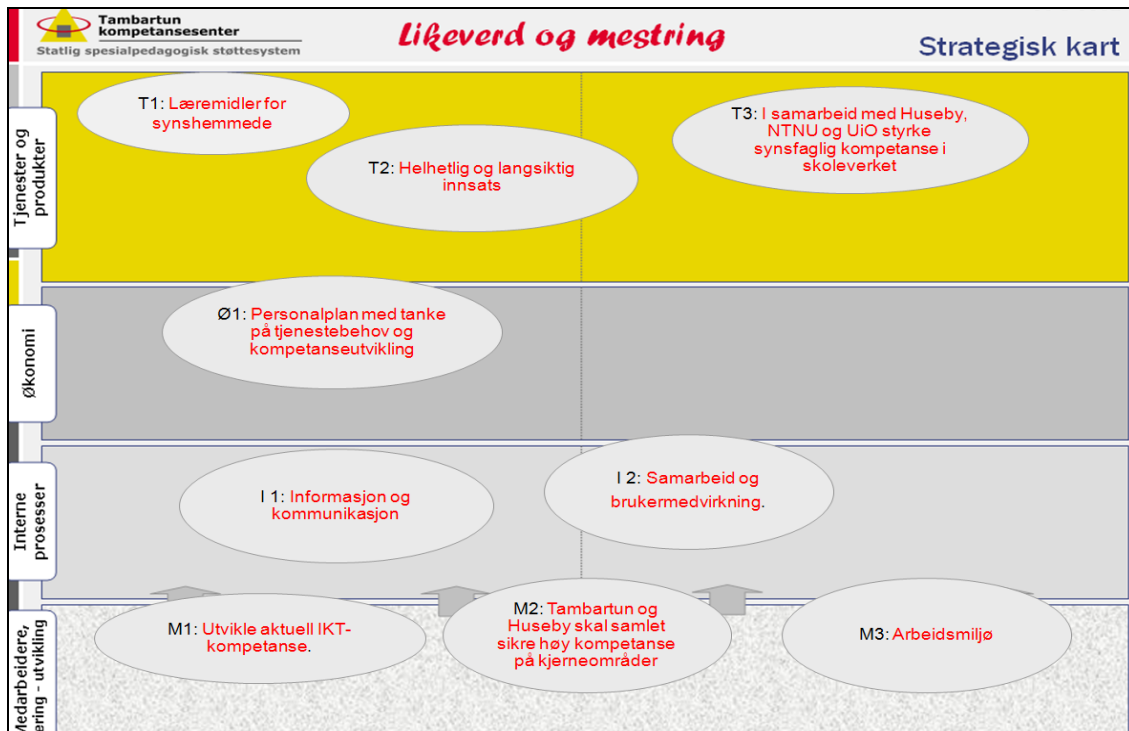


Fig. 3: Strategisk kart Tambartun kompetansesenter



Fig. 4: Strategisk kart Møller-Trøndelag kompetansesenter

1.3.5 Nye Statped

8. april 2011 la Kunnskapsdepartementet frem Meld. St. 18 (2010–2011); Læring og fellesskap om opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte. I meldingen varsles det at Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) skal omorganiseres fra 12 selvstendige kompetansesentre til en felles nasjonal organisasjon med en sentral ledelse og fire flerfaglige regionsentre (Nord, Midt, Vest og Sørøst, med ett avdelingskontor i Kristiansand). Ambisjonen er at den spesialpedagogiske støtten skal komme «tettere på» ved at kommuner og fylkeskommuner får likeverdig tilgang til Statpeds tjenester. I meldingen presenteres tre mål for Statped:

Mål 1: Statped er en tydelig og tilgjengelig tjenesteyter av spesialpedagogisk støtte til kommuner og fylkeskommuner. Statped gir tjenester på både individ- og systemnivå, og alle kommuner og fylkeskommuner får likeverdig tilgang til Statpeds tjenester.

Mål 2: Statped har spisskompetanse innenfor spesialpedagogiske fagområder og bidrar aktivt til kunnskaps- og kompetansespredning på disse områdene.

Mål 3: Statped har en strategi for prioritering av områder for forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) og er en samarbeidspart for universiteter og høyskoler.

I meldingen skriver departementet at omorganiseringen av Statped skal gjennomføres i løpet av fem år og foregå gjennom en første fase der den nye organisasjonen skal etableres og en andre fase der det nye Statped skal utvikles (flerfaglig profil, endret tjenesteprofil, nye arbeidsmåter, samarbeidsformer, m.v.).

1.4 Organisering av avhandlingen

Avhandlingen er organisert i 5 kapitler. I det første kapitlet har vi beskrevet tema, problemstilling, bakgrunn for valg av tema og Statped. I kapittel 2 begrunnes teorivalg og valgt teori gjengis i relasjon til valgt kasus. Kapittel 3 inneholder forskningsdesign, metodevalg og begrunnelser, metodebeskrivelse i relasjon til kasus og vurdering av validitet og reliabilitet. I kapittel 4 framstilles funn fra datamaterialet. Resultatene analyseres i forhold til teori. I kapittel 5 er det et kort sammendrag og perspektivering. Deretter følger noen betraktninger og refleksjoner om hva som skal til for å lykkes med kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge.

2 Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet beskrives teorivalg som belyser avhandlingens problemstilling, forskningsspørsmål og operasjonaliserte forskningsvariabler. Vi har valgt å belyse problemstillingen;

Hvilke barrierer og muligheter er knyttet til kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

Vi belyser fenomenet gjennom ulike perspektiver. Etter vår mening henger perspektivene tett sammen og for oss var det vanskelig å se for oss et dypdykk ned i fenomenet kunnskapsdeling uten denne bredden. Vi ønsket å belyse fenomenet på et bredt grunnlag. Sentralt står teori omkring kunnskapsorganisasjoner, hvor intellektuell kapital-begrepet danner bakgrunn for analysemodellen. I tillegg anvender vi et perspektiv på lærende organisasjoner og organisatorisk læring fordi deling av kunnskap er en forutsetning for at organisasjoner skal lære og for å bevare og utnytte det organisatoriske minnet. Peter Holdt Christensen er en av de sentrale referansene i denne avhandlingen. Hans forskning og perspektiver bygger i stor grad på perspektiver knyttet til organisatorisk læring, hvor han knytter dette opp mot utnyttelse av kunnskapen som finnes i virksomheten, og de muligheter og barrierene som er knyttet til deling av kunnskap. For å knytte teorien spesifikt inn mot forskningsspørsmålene anvender vi også teori knyttet til barrierer og muligheter knyttet til deling av kunnskap. Avslutningsvis knytter vi perspektivene opp mot organisasjonskultur og ledelse. Ledelse og kultur henger sammen, og er med på å danne vilkårene for kunnskapsutvikling i en organisasjon.

2.1 Kunnskapsintensive virksomheter og lærende organisasjoner

Som beskrevet i innledningen, lever vi i en tid hvor mange bedrifter ses på eller omtaler seg selv som kunnskapsorganisasjoner. Dette er virksomheter leverer tjenester som inngår i bedriftens, eller offentlig etaters verdiskaping, eller arbeidsprosesser (Hillestad 2002, 281). Dette innebærer for det første at kunnskap er en organisasjons viktigste ressurs. For det andre kan det innebære også et annet syn på bedriften og dens verdi knyttet til kapitalbegrepet. For det tredje innebærer det et perspektiv på dynamiske prosesser knyttet til læring og utvikling av kunnskap i og hos organisasjonen.

2.1.1 Kunnskapsintensive virksomheter

Gottschalk (2004) definerer en kunnskapsbedrift som en virksomhet som selger problemløsende tjenester, hvor løsningen som blir valgt av en ekspert, er basert på dialog med klienten. Begrepet kunnskapsintensiv virksomhet er også et begrep som benyttes om denne type virksomheter (Bache 2002; Hillestad 2002).

Når man setter merkelappen kunnskapsintensiv på en virksomhet innebærer dette nettopp at kunnskap er viktigere enn andre faktorer (Starbuck 1992). Gottschalk uttaler at kunnskapsbedrifter blir engasjert fordi noen har et problem som skal løses og derfor har behov for kunnskap som de mener at bedriften kan tilby, slik at de kan få løst sine problemer (Gottschalk 2004). Statped har som oppgave å yte tjenester innenfor spesialpedagogiske områder hvor kommuner og fylkeskommuner ikke har selv har kunnskapen. Dette krever at Statped har den høyest mulige kunnskapen innenfor særskilte fagområder knyttet til spesialpedagogiske feltet. Dette innebærer også at kunnskap i form av ekspertise spiller en avgjørende rolle, noe som også understøttes av Gottschalk, som uttaler at ekspertise er det mest sentrale i alle tjenester knyttet til en kunnskapsbedrift (Gottschalk 2004, 27).

Kunnskapsintensive virksomheter er med andre ord virksomheter som lever av sin kunnskap. I en slik organisasjon er hvordan utvikle og opprettholde sin ekspertise et av de mest viktige strategiske spørsmålene (Newell, Robertson, Scarbrough og Swan 2002). Å lykkes som virksomhet betinger at den produserer kunnskap gjennom å tilegne seg og å skape ny kunnskap. Videre at de er i stand til å spre kunnskapen i organisasjonen og at kunnskapen tas i bruk (Nonaka 1990 ifølge Irgens 2011, 232).

Nonaka hevder at konkurransemessige fortrinn handler om kunnskap i en økonomi som er usikker (ibid.). Denne avhandlingen er knyttet til offentlige virksomheter. De konkurrerer derfor ikke på det åpne marked i den forstand. I denne sammenhengen handler det om virksomheter som er baserte på å tilby og å utvikle kunnskap som til en hver tid oppleves nyttig av sentrenes målgrupper. Kunnskap og hvordan denne distribueres, lagres og utnyttes blir derfor virksomhetens mest sentrale ressurs og det som er avgjørende for virksomhetens verdi. I den sammenheng er det interessant å knytte dette til betraktninger rundt hva som er en virksomhets viktigste verdi og å knytte dette til kapitalbegrepet.

2.1.2 Intellektuell kapital

Tidligere har kapitalbegrepet i stor grad vært assosiert med ressurser av fysisk karakter, knyttet til blant annet kapital og produksjonsmidler, mens i den senere tid har fokuset på kunnskap og kunnskapsintensive organisasjoner endret synet på hva som er kritiske ressurser i en organisasjon (Hillestad 2002).

Bache underbygger dette når hun uttaler at i overgang til kunnskapssamfunnet, er den mest iøynefallende endringen, synet på hva man betrakter som de grunnleggende ressursene, hvor menneskelige og organisatoriske ressurser anses som mer betydningsfulle for virksomhetens langsiktige overlevelse enn ressurser knyttet til kapital og produksjonsressurser (Bache 2002, 251). Med andre ord har dette medført en endring i synet på hva som er den mest sentrale form for kapital, hvor fysisk, eller økonomisk kapital ikke lenger er de faktorer som betraktes som mest avgjørende for bedriftens verdi. I litteratur om kunnskapsintensive virksomheter omtales de menneskelige og organisatoriske ressursene som virksomhetens *intellektuelle kapital* (Bache 2002, 252). Begrepet intellektuell kapital stammer i følge Bache fra slutten av 1960-årene, hvor det da hadde et individfokusert perspektiv. Etter hvert har fokuset utvidet seg til også å gjelde hva hun omtaler som “virksomhetens samlede intellektuelle kapital” (ibid.).

Hvordan fenomenet intellektuell kapital skal forstås, er det ulike oppfatninger om. En oppfatning er at den dekker alt som gir en organisasjon verdi, og konkurransemessige fortrinn. Andre oppfatninger er at det omfatter verdier som er knyttet til ikke-materielle, eller ikke-fysiske faktorer. Den intellektuelle kapitalen kan også avgrenses fra den finansielle (Irgens 2012, 235). Intellektuell kapital blir med andre ord i mange sammenhenger betraktet som de uåtgripelige eiendelene i en bedrift. Når vi i fortsettelsen redegjør for og anvender kapitalbegrepet, ønsker vi å gjøre dette med tanke på hvilke faktorer som kan skape kunnskap i en organisasjon, som med utgangspunkt i teorier om kunnskapsorganisasjoner, er det som gir organisasjonen dens verdi. Dette er William Starbuck med på å klargjøre. Han uttaler i sin artikkel “Learning by Knowledge Intensive Firms” at når det gjelder kunnskap som sådan, er den et resultat av fysisk kapital, sosial kapital, rutiner, organisasjonskultur og enkeltmennesker (Starbuck 1992). Sett i denne sammenhengen kan intellektuell kapital beskrives som samspillet mellom menneskelige og organisatoriske faktorer.

I følge litteraturen omfatter en organisasjons intellektuelle kapital vanligvis tre typer ressurser (Hillestad, 2002, 280; Irgens 2011, 235). Humankapital omfatter de enkelte medarbeidere og deres ressurser. Organisasjonskapitalen omfatter samarbeidsformer, systemer og rutiner i virksomheten. Newell m. fl kaller dette strukturkapital (Newell m. fl 2002). Det tredje elementet utgjøres av relasjonskapitalen som representerer interne og eksterne nettverk-bedrifter (Irgens 2011; Newell m. fl 2002). I denne avhandlingen har vi som omtalt valgt å fokusere på det som skjer innad i virksomhetene. Når det gjelder relasjoner innad anvender også Newell m. fl betegnelsen sosial kapital (Newell m. fl 2002). Figuren nedenfor kan være med på å synliggjøre de ulike kapitalformer med utgangspunkt i hva som utgjør en organisasjons verdi:

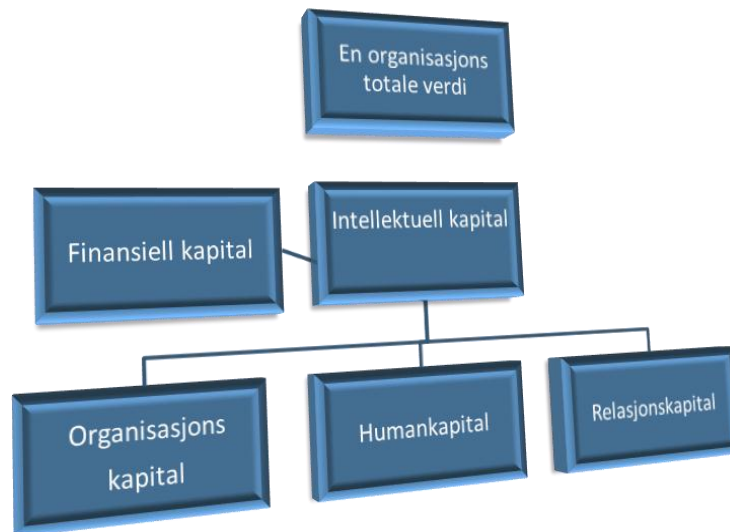


Fig. 5: En organisasjons verdi (Irgens 2011)

I et intellektuell kapital-perspektiv sees en organisasjons samarbeidsformer, systemer og rutiner i virksomheten som noe som skal støtte opp under organisasjonens menneskelige ressurser. Det handler om arbeidsmiljø, systemer, strukturer, rutiner og samarbeidsformer (Newell m. fl 2002; Irgens 2011). Newell m. fl (2002) kaller dette strukturkapital, og beskriver det som ikke-finansielle faktorer som influerer på organisasjonens kapasitet i forhold til å skape og utvikle kunnskap (Newell m. fl 2002, 77). Nordhaug og Gooderham kaller dette organisasjonskapital (Nordhaug og Gooderham 1996).

En bedrifts strukturelle, eller organisatoriske kapital kan ses på som et resultat av menneskelig kunnskap. Dette er kunnskap knyttet til organisasjonen, og beskriver virksomhetens faglighet, omdømme og kundebase, herunder virksomhetens evne til å transformere individkapital til strukturkapital (Sveiby 1989 ifølge Poulfeldt 2002, 71-72). Dette støttes opp av Penrose som beskriver hvordan bedrifter utvikler og akkumulerer kunnskap som nedfelles som rutiner i form av plandokumenter, prosedyrer og retningslinjer (Ifølge Nonaka og Takeuchi 1995, 34). Starbuck fokuserer på beholdninger av kunnskap, hvor kunnskap i tillegg til hos individer og i grupper, finnes i rutiner, sammen med kunnskapen som er lagret i IKT-systemer og organisatoriske prosedyrer.

Humankapitalen er knyttet til medarbeiderne og refererer til kunnskaper og potensiale hos de ansatte (Irgens 2011). I den individuelle kunnskapen og den enkeltes forutsetninger for å utvikle og anvende den, ligger grunnlaget for organisasjonens verdi (Hillestad 2002). Når det gjelder kunnskapsbedriftens medarbeidere, er dette velkvalifiserte arbeidstakere med personlige evner, kunnskap og/eller kompetanse som bidrar til å øke, realisere og stimulere en organisasjons verdiskaping, eller arbeidsprosesser (ibid.). Litteraturen om kunnskapsarbeideren er omfattende, og i denne beskrives kunnskapsarbeideren som en medarbeider som kjennetegnes av autonomi, mulighet og evne til å arbeide selvstendig, og motiveres av dette (Foss m. fl 2009; Newell m. fl 2002; Nordhaug 2002). I kunnskapsintensive virksomheter skjer også ofte en maktforskyvning gjennom at det er kunnskapsarbeiderne selv som tenderer til å være de mest passende til å bestemme hvordan initiere, planlegge og organisere og koordinere arbeidsoppgavene sine (Newell m. fl 2002).

Arne Sandvang definerer humankapitalen som ”den akkumulerte verdien av investeringer i opplæring og annen kompetanseutvikling, samt fremtidsutsikter for den ansatte” (Sandervang, 2001, 53). I dette perspektivet eies humankapitalen av hver ansatt. Løwendal påpeker på sin side at når de viktigste produksjonsfaktorene befinner seg i folks hoder, skaper dette også sårbarhet i organisasjonen. Dette er ressurser som når som helst kan forsvinne ut av døren (Løwendahl 2002).

En bedrifts relasjonskapital utgjør per definisjon forbindelser og relasjoner utad og til dels innad (Hillestad 2002; Irgens 2011). I denne avhandlingen fokuserer vi på relasjoner og forhold mellom mennesker innad i virksomhetene, og i forlengelsen av dette blir Kogut og Sanders perspektiv på en organisasjon relevant. De ser en bedrift som en sosial

organisasjonen, hvor målene primært nås gjennom sosiale ressurser og relasjoner (Kogut og Sanders 1992).

Nahapiet og Ghoshal anvender begrepet sosial kapital om nettverket av relasjoner, hvor dette nettverket danner grunnlaget for en verdifull ressurs fordi kunnskap som utvikles av enkeltmennesker og grupper er sosialt fundert (Nahapiet og Ghoshal 1998). James Coleman på sin side beskrev sosial kapital som alt det som bidrar til individuell, eller kollektiv handling, skapt av nettverk av relasjoner, gjensidighet, tillit og sosiale normer. Han betrakter den sosiale kapitalen i utgangspunktet som en nøytral ressurs, hvor resultatet i det fulle og hele er avhengig av de som deltar (Coleman 1988). Gjennom å utvikle og vedlikeholde sosiale relasjoner, er mennesker i stand til å samarbeide om å oppnå mål som ellers ville være vanskelig å nå alene. Etablering av relasjoner skaper også tillit og felles normer. Sosial kapital, eller relasjonskapital, er derfor basert på en forståelse av at samhandling mellom mennesker utgjør en verdifull ressurs.

Pierre Bordieu definerer sosial kapital som:

The aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition (Bordieu, 1986, 51).

I dette fokuserer han på de fordeler som individet oppnår ved deltakelse i grupper, hvor sosial kapital akkumuleres som ressurs gjennom at man investerer i sosiale relasjoner. Han mener også at verdien av den sosiale kapitalen er avhengig av hvor mange forbindelser man har og hvilke forbindelser man har. I dette ligger også makt og innflytelse, hvor størrelsen, eller verdien av det sosiale nettverket, er viktigere enn det kvalitative innholdet i relasjonene (Bordieu 1986).

Mennesker konverterer også sin kunnskap til mer, eller mindre uttalte forhold og verdier. En slik fortolkning innebærer at en bedrifts intellektuelle kapital også er knyttet til de mindre håndfaste faktorene ved en virksomhet som kultur, og opplevelse av forpliktelser. (Starbuck 1992). Organisasjonskultur kan beskrives som en relativt fastlagt struktur av holdninger som former både tanker, handlinger og oppfatninger (Guerteen 1999).

2.1.3 Oppsummering

Sentralt står teori omkring kunnskapsorganisasjoner og intellektuell kapital-begrepet danner utgangspunkt for analysemodellen. I en tidsalder hvor utnyttelse og utvikling av kunnskap er viktig for alle deler av samfunnet, er det lagt økt vekt på kunnskapsressurser og andre usynlige ressurser, sett i forhold til de klassiske synlige og materielle ressursene. I en kunnskapsintensiv organisasjon er kunnskap både et mål og et middel. Kunnskap er innebygd i ulike strukturelle elementer i organisasjonen, slik som mennesker og deres kunnskap og ferdigheter, tekniske verktøy, og organisasjonens rutiner og systemer, så vel som samhandling innenfor og i mellom disse elementene. I en kunnskapsbedrift er dens verdi i stor grad knyttet til de menneskelige ressursene, den kunnskap de besitter, og hvordan denne forvaltes og utvikles. Begrepet intellektuell kapital handler om hvordan en organisasjons verdi skapes av samspillet mellom menneskelige og strukturelle faktorer i organisasjonen. Kunnskapsbedrifter er med andre ord ikke kunnskapsbedrifter bare fordi medarbeiderne har kunnskaper. Det er summen og samvirket av menneskelige, materielle og immaterielle faktorer som utgjør deres verdi, og hvordan disse samvirker bidrar til at organisasjonen lærer og utvikler seg.

2.2 Lærende organisasjoner

Menneskelige ressurser ses i dag ofte på den viktigste konkurransefaktoren i en bedrift, hvor konkurransefortrinn handler om evnen og viljen til å tilpasse seg endringer som skjer i omgivelsene. I dag lever vi i en verden hvor forutsetningene stadig endres. For å håndtere det Senge kaller dynamisk kompleksitet, kreves en dynamisk organisasjon som gjennom endringsevne baserer seg på kontinuerlig individuell og organisatorisk læring for å håndtere utfordringer knyttet til balansen mellom stabilitet og fornying (Senge 1990). Den lærende organisasjon defineres av Senge som:

(...) der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap (Senge 1990, 9).

Den store forskjellen mellom Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) og Senges disipliner ligger i Nonakas begrep redundans, hvor han definerer redundans som en bevisst overlapping av informasjon og aktiviteter mellom aktørene. Nonaka baserer sin modell på to dimensjoner, den ontologiske som tilkjenner hvem det er som er lærende enhet, og den epistemologiske

som tilkjennegir om kunnskapen er taus eller eksplisitt. Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) fokuserer på kunnskapsutviklende kontekster som legger til rette for utvikling av kunnskap.

2.2.1 Organisasjonslæring

Når den individuelle læringen nedfeller seg på en slik måte at den også blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmers handlinger på senere tidspunkt, snakker vi om organisasjonslæring (Moxnes 1986 ifølge Irgens 2010). Alle organisasjoner kan betegnes som mer eller mindre lærende, men dette avhenger av individenes evne og vilje til å lære. Når kunnskapen fører til endring i organisasjonen, kan vi snakke om organisatorisk læring (Senge 1990). Organisatorisk læring er læring som nedfeller seg i organisasjonen selv, i filosofien og retningslinjene og i prinsipper for ledelse, personalforvaltning, kunnskapsutvikling og kommunikasjon.

Når organisasjonen lærer, blir kunnskap en del av organisasjonens struktur ved at den nedfelles i organisasjonens rutiner. Organisasjoner lærer gjennom å kode, lagre og distribuere og ved å kode slutninger fra historien om til rutiner som igjen styrer atferden i organisasjonen (Levitt og March 1988). Begrepet ”rutiner”, inkluderer ifølge Levitt og March, regler, prosedyrer, konvensjoner, roller, strategi og teknologi. Det omfatter også den kunnskapen i en organisasjon som er mindre håndfast, som holdninger, tenkemåter (paradigmer), uskrevne regler og kulturer. Organisasjoner blir bygd opp rundt disse, og det er også disse de lærer igjennom. Når kunnskap er blitt til en rutine blir den ikke lenger avhengig av den som har kunnskapen, eller den som gjennomfører den, og overlever selv om aktørene forsvinner.

Elkjær omtaler organisatorisk kunnskap i tre nivåer; Kunnskap knyttet til kunnskap som data og læring som kognisjon (Elkjær 2004). Med dette tolker vi at kunnskap er noe objektivt, adskilt fra menneskelige holdninger og følelser. Læring som situert læring igjennom organisasjonens arbeidspraksiser og arbeidsrutiner, Med dette tolker vi at kunnskapsutvikling er noe som kan formaliseres, planlegges og kontrolleres. Det siste nivået er kunnskap og læring som prosesser i en sosial verden (Elkjær 2004). Med dette tolker vi kunnskap som sosialt konstruert, dynamisk, rotfestet i praksis og innbakt i kultur, og som derfor ikke kan skilles fra de menneskene som bruker den. Dette anskueliggjør også læreprosessen som en prosess, hvor kunnskap kontinuerlig utvikler seg i møtet mellom mennesker og situasjoner, og i stor grad overføres til andre gjennom samhandling og samarbeid (Elstad og Døving 2002; Newell m. fl 2002). Dette siste forteller oss også at organisasjoner er praksisfellesskaper, hvor

det uformelle fellesskapet lever side om side med de formelle strukturene, og hvor ledere må innse at dette er en nødvendighet for at organisasjonen skal være velfungerende (Brown og Duguid ifølge Irgens 2010).

Rutiner overføres gjennom sosialisering, utdanning, imitasjon, profesjonalisering, personellskifte og sammenslåinger, og blir nedfelte i et kollektivt minne. Noen ganger systematisk og oversiktlig, andre ganger i et fullstendig virvar. Når organisatorisk erfaring ikke blir overført fra dem som har kunnskapen, vil det kollektive minnet knyttet til rutinen etter all sannsynlighet gå tapt, og kunnskapen forsvinner fra det organisatoriske minnet (ibid.). Brytting uttaler at når rutiner ikke ivaretas, dreier det seg om manglende tiltak på tvers av geografiske eller kulturelle avstander (Brytting 1986 ifølge Levitt og March 1998). Det kan også skje på grunn av tidsbegrensning, eller på grunn av legitimiteten blant aktørene i det sosiale miljøet (Sproull, Weiner og Wolf 1978 ifølge Levitt og March 1998).

2.2.2 Perspektiver på kunnskap

Organisasjoner lærer gjennom å kode, lagre og distribuere ved å kode slutninger fra historien til rutiner som styrer atferden i organisasjonen. Noen ganger kan denne kunnskapen og kodifiseres, andre ganger kan den være vanskeligere å uttrykke.

Eksplisitt kunnskap er den kunnskap som kan uttrykkes og formuleres, skriftlig, muntlig eller gjennom andre fremstillinger. Dette er kunnskap som er kodifiseres på ulike måter, hvor kodifiseringen gir tilgang til kunnskap som ellers kun eksisterer i folks hoder (Davenport og Prusak 1998, 87).

Noen ganger kan kunnskap ha det med å ”klebe”, slik at selv om man er villig til å dele, er det ikke alltid mulig:

Når viden klæber er problemet ikke processen hvor en person deler viden med en anden, men derimod den form viden har. Viden kan bl.a. være tavs – nogle gange benævnes den tavse viden også implicit viden eller usynlig viden, hvilket betyder at den kan være svær at udtrykke (...) (Holdt Christensen 2005, 31).

Begrepet taus kunnskap ble lansert av filosofen Michael Polanyi (1966). Dette er en type kunnskap som er vanskelig å artikulere og som er knyttet til følelsesmessige opplevelser, ferdigheter, individuelle erfaringer og intuisjon (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Noe som gjør det krevende å overføre kunnskapen og dele den med andre. Den kunnskapen vi ikke nødvendigvis kan uttrykke i alle sammenhenger er verdifull, og det er derfor også viktig å ta i

betraktning at den tause kunnskapen setter mange av premissene for kunnskapsutvikling i bedriften på godt og på vondt (ibid.). Noen forfattere hevder at taus kunnskap ikke kan kodifiseres, men kun kan kommuniseres gjennom direkte ansikt-til-ansikt relasjoner eller ”læring gjennom handling” (Gottschalk 2004; Newell m. fl 2002; Krogh, Ichijo og Nonaka 2005).

Husted og Michatlova drar opp noen betraktninger rundt taus kunnskap med utgangspunkt i Polanys arbeider, hvor de mener at all kunnskap inneholder en taus dimensjon som innebærer at ”vi vet mer enn vi kan uttrykke”, og at taus og eksplisitt kunnskap er ytterpunktene av et spekter. Davenport og Prusak (1998) har utviklet en figur som viser de kodifiserende dimensjonene:

Taus _____	Artikulerbar
Kan ikke læres bort _____	Kan læres bort
Uartikulert _____	Artikulert
Observerbar _____	Ikke observerbar
Rik _____	Skjematisk
Kompleks _____	Enkel
Udokumentert _____	Dokumentert

Fig. 6: Kunnskap: Kodifiserte dimensjoner (Davenport og Prusak 1998) (egen oversettelse)

Denne figuren viser at lagring, utvikling og deling av kunnskap er konsistent med kompleksiteten i kunnskapsbegrepet, og forteller oss noe om hvor sammensatt det er. I den ene enden er kunnskapen nesten helt taus og lagres delvis eller helt bevisst i den enkeltes hode, og er svært kompleks og personlig. I den andre delen av spekteret er kunnskapen overveiende eksplisitt og kodifisert, og derfor lettere tilgjengelig, i form av for eksempel dokumentasjon, prosedyrebeskrivelser og manualer (Husted og Michatlova 2000).

I utvikling av organisatorisk kunnskap kan det også være nyttig å se på kunnskap i et hierarkisk forståelsesperspektiv. Gottschalk (2004) klargjør forskjellene mellom data, informasjon og kunnskap, hvor data er bokstaver og tall uten mening. Når data settes inn i en sammenheng som kan gi mening, blir det til informasjon. Det inneholder en kunnskapsrepresentasjon som er ferdig tolket og strukturert av en avsender. Informasjonen har som hensikt å endre en persons kunnskap (Davenport og Prusak 1998). Samtidig er

informasjon ikke det samme som kunnskap. Kunnskap befinner seg ofte i sansene til den som har den, og begrepet tilskrives mening gjennom måten det blir brukt på (Wittgenstein 1958 ifølge Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Når vi skjeler mot et prosessuelt og personifisert perspektiv på kunnskap, blir informasjonen kunnskap først når den gir mening og anvendes av den enkelte. Når kunnskapen gir seg uttrykk i handling, sier vi ofte at en person har utviklet kompetanse (Nordhaug 2002).

Jo mer uartikulert kunnskapen er, jo vanskeligere er det å overføre den på andre måter enn at mennesker møtes. Dette er kunnskap som må deles gjennom en sosialiseringssprosess (Irgens 2010). Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) betrakter de sosiale møtene som selve fundamentet for kunnskapsdeling, og i særdeleshet fundamentet for deling av den tause. Davenport og Prusak betegner de sosiale møtene som et ”overføringsfellesskap”, og kan for eksempel være i form av en samtale, et samarbeid, eller en mentoraktivitet. Observasjon og imitasjon av en med lang erfaring kan for eksempel erstatte en tilfeldig søken etter bedre måter å handle på (Dreyfus og Dreyfus 1999). Medarbeidere vil også ofte opparbeide erfaringer og kunnskap som kan være relevante for andre, og overføre dem gjennom erfaringsutveksling. Erfaringsutveksling kan foregå i team, arbeidsgrupper, møter og seminarer (Elstad og Døving 2002). Uansett hvilken form og hensikt disse fellesskapene har, er de avhengige av et visst fellesfokus og et arbeidsfellesskap (Davenport og Prusak 1998).

2.2.3 Læring i organisasjoner

Begrepet lærende organisasjoner er knyttet til handlingsteoriene våre og er knyttet til virkelighetsforståelsen vår. Den uttrykte teorien er den teorien vi begrunner handlingene våre med, grunngir adferden vår med, og som vi gjerne bruker til å pynte på handlingene våre. Bruksteorien er det som kommer til syne i den reelle handlingen (Schön 1990 ifølge Rennemo 1996). Når vi lærer, handler det om at vi gjerne endrer våre handlingsteorier, og når vi endrer dem, endrer vi våre grunnleggende oppfatninger om virkeligheten, noe som igjen er en forutsetning for endring (Argyris og Schön 1990). Argyris og Schön snakker om to former for læring. Den ene formen benevnes ”enkeltekretslearning”, hvor nye erfaringer tilpasses eksisterende verdensoppfatning (Argyris og Schön 1978 ifølge Rennemo 2006). De nye erfaringene fortolkes inn i de tankemønstre som allerede eksisterer. Vi putter det nye inn i eksisterende kategorier og får bekreftet verdensbildet vårt. Vi lærer mer, men kanskje ikke nødvendigvis noe nytt. Når læringssituasjonen krever endring av mer grunnleggende antagelser, handler det om akkomodasjon, eller dobbeltekretslearning I et slikt perspektiv blir

læring og kunnskapsutvikling i sin dypeste forstand endring, fordi man utfordrer og endrer sine grunnleggende antagelser om virkeligheten. Man lærer ikke bare mer, man lærer også nytt (Rennemo 2006).

Ofte er vi ikke klar over i hvor stor grad verdensbildet vårt påvirker handlingene våre. Derfor, sier Senge, er det nødvendig at vi utvikler evnen til å reflektere (Senge 1990). Når vi reflekterer gir vi oss muligheten å betrakte både hendelser og oss selv på avstand, slik at vi kan planlegge nye og bedre handlinger (Rennemo 2006). Når refleksjon mangler kan vi gjerne bli enige om noen endringer her og der, men for det meste dreier dette seg om brannslukking, sier Fahey og Prusak. Dette er i følge samme forfattere en feil som blir gjort i organisasjoner, og bidrar direkte til alle andre feil (Fahey og Prusak 1998). Gjennom å reflektere sammen frigjøres også "den tause kunnskapen, og man bevisstgjøres på ulike underliggende temaer og spørsmål (Hildebrandt 2002).

Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) påpeker at all kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. De kaller dette *ba*. Denne sammenhengen handler det om å skape forhold av strukturell og relasjonell karakter som bidrar til at kunnskap utvikles. Den kunnskapsutviklende konteksten kan skapes bevisst gjennom tilrettelegging av for eksempel organisatoriske og teknologiske faktorer, eller den kan skapes ved at det legges til rette for møter mellom mennesker i organisasjonen med tanke på spontan utvikling av kunnskap (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). De bringer også med dette inn et relasjonelt perspektiv, som handler om den konteksten som fremmer gryende relasjoner. Kunnskapsutviklende kontekster er felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner som i sin tur legger grunnlaget for en atmosfære som gjør at kunnskap utvikler seg.

2.2.4 Barrierer for læring og utvikling

Claus Neergaard (1997) beskriver på sin side en lærende organisasjon ved å fokusere på noen viktige barrierer. En lærende organisasjon dreier seg om å skape et miljø hvor det ikke er vesentlige strukturelle og menneskelige barrierer for kommunikasjon, kunnskapsdeling, kreativitet, personlig utvikling og dialog (ifølge Nordhaug 2002, 120). Det finnes to grunnleggende typer barrierer, og de finnes på individ- og organisasjonsnivå, hevder Krogh, Ichijo og Nonaka (2005). De belyser i den sammenheng barrierer av både organisatorisk og individuell karakter som hindrer kunnskapsutvikling i organisasjonen. Barrierer av individuell karakter oppstår gjerne når krav til endring av en eller annen årsak blir truende. Barrierer av

organisatorisk karakter handler om ulike organisatoriske faktorer knyttet både til strukturer og oppfatninger i organisasjonen. De to typene er forskjellige, men de henger likevel sammen, og bedrifter trenger i mange sammenhenger en samlet innsats for å fjerne dem.

De faglige og personlige relasjonene ofte blir omtalt som vesentlige for hvordan en virksomhet fungerer (Holdt Christensen 2010). Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) uttaler at relasjoner i organisasjoner med høyt omsorgsnivå er preget av stor grad av tillit, aktiv empati, god adgang til hjelp, lite fordømmelse og at mye mot er til stede.

I organisasjoner med lavt omsorgsnivå er omsorg så godt som fraværende, og miljøet er konkurrerende. Man prøver å gripe kunnskapen i stedet for å dele den.

Den enkelte er overlatt til seg selv og beskytter den kunnskapen de har fordi fremtiden deres i organisasjonen er avhengig av ekspertisen de kan fremvise. I en slik organisasjon er det ikke viktig å hjelpe andre, og å prøve å forstå andres måte å se ting på, kan betraktes som bortkastet tid (ibid.).

I følge Krogh, Ichijo og Nonaka (2005), er bedriftsparadigmer, eller en organisasjons virkelighetsoppfatning, den store organisasjonsbarrieren mot kunnskapsutvikling. Paradigmer er en del av alle organisasjoner og utgjøres av de strategiske målene, visjonen, oppgaver og kjerneverdier. Paradigmene bestemmer i stor grad hvilke tema som blir løftet frem, hva man snakker sammen om og hvilke rutiner som følges. Paradigmer bidrar også til å sosialisere medlemmene i organisasjonen. Videre kan også kunnskap og holdninger som støtter paradigmet bidra til en persons anseelse. Vanligvis bidrar paradigmer til å sosialisere nye medlemmer i organisasjonen, mens synspunkter som i mindre grad er sammenfallende med paradigmene i større grad blir betraktet med skepsis (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005).

2.2.5 Oppsummering

Organisasjoners evne til å lære er avhengig av at individene lærer. Når individet lærer, skjer endring gjennom at individet endrer sine oppfatninger og forståelsesrammer. Noen ganger kan det være vanskelig å gi slipp på de gamle forståelsesrammene. Da hindres som oftest læring. Når kunnskapen fører til endring i organisasjonen skjer organisatorisk læring. Når den individuelle læringen nedfeller seg på en slik måte at den også fører til endring i organisasjonen, snakker vi om organisasjonslæring. Organisatorisk læring er læring som nedfeller seg i organisasjonens rutiner i form av mer de håndfaste strukturene og de som er

skrevne og mer usagte. Kunnskapen i seg selv har også mange forskjellige uttrykk. Den uttrykker på den ene siden ulike former for kunnskap i en virksomhet og hvordan de ulike former for kunnskap gis uttrykk. Det handler om kunnskap som lar seg kodifisere og eksplisitt uttrykke. Det handler også om kunnskap som er så personlig at den ikke lar seg kodifisere, og som deles bare hvis man på ulike måter møtes og samhandler.

Problemstillingen i denne avhandlingen er fundert på at kunnskapsdeling er en viktig forutsetning for kunnskapsutviklingen i en organisasjon. I så måte blir, etter vår oppfatning, det ut fra vår oppfatning teori om lærende organisasjoner og organisatorisk læring, viktig som teoretisk bakgrunn av flere hensikter: Organisatorisk læring handler om hvordan man utvikler «rutiner» for å utvikle og bevare det organisatoriske minnet. En lærende organisasjon er en organisasjon som klarer å se mulighetene sine. En lærende organisasjon og en organisasjon som hele tiden lærer og utvikler seg gjennom samspill mellom individer og organisasjonen. Noen ganger er det nødvendig å overvinne barrierer for læring, deling og utvikling. Det handler både om kunnskapen i seg selv, individuelle og organisatoriske barrierer. Om det i en organisasjon ikke tas grep eller rår holdninger som bidrar til at man skal gjøre organisasjonen til nettopp en lærende organisasjon, så kan faren være stor for at kunnskapsutvikling og herunder deling av kunnskap vil ha forholdsvis dårlige levevilkår.

2.3 Perspektiver på kunnskapsdeling

Vi har i det foregående kapitlet betonet betydningen av organisatorisk læring og bevaring av organisatorisk minne. I dette kapitlet har vi valgt å legge vekt på Holdt Christensens forskning og perspektiver knyttet til fenomenet kunnskapsdeling, hvor mobilisering av kunnskapsdeling i en organisasjon blant annet handler om å utnytte den eksisterende kunnskapen for at man skal lære av hverandre (Holdt Christensen 2010). Holdt Christensen definerer kunnskapsdeling på denne måten:

Vidensdeling handler om at identifisere allerede eksisterende og tilgjengelig viden, for derefter at overføre, anvende - og eventuelt lagre - denne viden til at løse konkrete aktiviteter hurtigere, bedre og mer sikkert enn de ellers ville blitt løst (Holdt Christensen 2005, 26).

I følge Holdt Christensen omfatter kunnskapsdeling tre delprosesser: Identifikasjon av kunnskap, overføring av kunnskap og anvendelse av kunnskap (Holdt Christensen 2005). I denne avhandlingen vil vi hovedsakelig fokusere på de forutsetningene som er knyttet til

identifikasjon og overføring av kunnskapen. Identifisering av kunnskap er nødvendig for å utnytte den kunnskap som eksisterer. Overføring av kunnskap er nødvendig for at den som har behov for kunnskapen får tilgang til den.

2.3.1 Hvorfor kunnskapsdeling

Vi har tidligere beskrevet betydningen av å utvikle og beholde det organisatoriske minnet. Holdt Christensen påpeker betydningen av dette og operasjonaliserer og utvikler det ytterligere når han sier at kunnskap skal anvendes til å koordinere den kunnskapen som medarbeiderne besitter, hvor kunnskapsdeling i så måte blir et middel både for å koordinere aktivitet, og for å effektivisere, slik at man slipper å finne opp ”den dybe tallerken” flere ganger (Holdt Christensen 2005).

Kunnskapsdeling handler i så måte om koordinering av aktivitet for å utnytte kunnskapen i en organisasjon best mulig. Arbeidsgangene i en organisasjon gjør at man er avhengig av hverandres kunnskap og avhengig av å få den til å løpe sammen (ibid.). Han beskriver tre typer avhengighet som hver for seg krever forskjellige former for koordinering; aggregert, sekvensiell og gjensidig. Aggregert avhengighet beskriver en prosess bestående av ulike delprosesser som hver for seg er uavhengige av hverandre, men for å oppnå resultater er det behov for alle delprosessene. Et eksempel på aggregert avhengighet kan være at man holder et kurs for lærere, samtidig som man også rådgir dem ute i de skolene de arbeider i. Ved sekvensiell avhengighet er det nødvendig å utføre en oppgave før den neste kan utføres. Det kan for eksempel være en utredning fra psykolog som rådgiveren trenger for å kunne anbefale hensiktsmessige tiltak. Når det er gjensidig avhengighet bidrar forskjellige aktiviteter løpende med input til hverandre, som betyr at det er en symmetrisk avhengighet mellom dem. For eksempel i et prosjekt, eller i rådgivning hvor problematikken er sammensatt og krever kunnskap fra flere fagområder.

I organisasjoner fulle av spesialister og som krever spesialisert kunnskap, kan ikke alle gjøre alt. Ikke alle skal kunne alt og vite alt, heller. Det er både sløsing med tid og ressurser (Holdt Christensen 2010). Samtidig er det også en utfordring å sikre at den som trenger kunnskap mottar tilstrekkelig med kunnskap til at søkingen etter kunnskap ikke blir tilfeldig, og at man bruker unødig tid på å søke etter den kunnskapen man behøver. Derfor er det nødvendig med kunnskap om hvor kunnskap er (ibid.).

Et annet moment som heller ikke er uvesentlig, er at deling av kunnskap også er viktig for at kunnskapen i organisasjonen ikke skal gå tapt når personell skiftes ut (Holdt Christensen 2005, 2010). Å dele kunnskap handler derfor ikke minst om ikke å gjøre seg sårbar, slik at når en person forsvinner ut av organisasjonen, så forsvinner kunnskapen også. Nordhaug og Goodenham skriver i sin artikkel “Hvordan møte generasjon Y?” om at man ikke i samme grad som tidligere kan ta for gitt at en arbeidstaker forblir i den bedriften man er tilsatt og har fått opplæring i (Nordhaug og Goodenham 2002).

2.3.2 Den viktige kunnskapen

Kunnskapsutvikling kan foregå på mange steder og på mange måter og ha mange formål. Det samme gjelder også deling av kunnskap (Holdt Christensen 2005). I organisasjoner eksisterer et konglomerat av kunnskap, og det kan derfor være vanskelig å identifisere den verdifulle kunnskapen. Kunnskap finnes også på flere steder i virksomheten og må deles på flere måter (Holdt Christensen 2005). Hva som videre er nyttig kunnskap vil være avhengig av hvilket formål kunnskapen benyttes til. Noen ganger er det bruk for kunnskap for å gjennomføre arbeidsoppgaver, andre ganger det bruk for kunnskap for å kjenne til og å kunne tilpasse aktiviteten til organisasjonens rammer.

Den faglige kunnskapen (Holdt Christensen 2005), er kunnskaper og ferdigheter som er lite spesifikt knyttet til bedriften og dens særegne virksomhet og organisasjon (Nordhaug 2002). Dette er kunnskap som erverves gjennom utdanning og kurs og som er den kunnskapen som finnes i fagtidsskrifter, fagbøker, manualer, i teknologi, og hos kolleger. Den koordinerende kunnskapen beskriver arbeidsfordeling og funksjoner, og formidles skriftlig gjennom regler og prosedyrer, eller muntlig på personalmøter og gjennom kolleger i andre sammenhenger (Holdt Christensen 2005). Den objektbaserte kunnskapen handler om hvordan kunnskapen anvendes i forhold til ulike oppgaver. Objektbasert kunnskap er den som finnes skriftlig i journaler og logger, og som formidles gjennom møter og dialog, observasjon og praksis. I stor grad er dette kunnskap som gjerne er opparbeidet gjennom lang erfaring, og mye av den er mer eller mindre taus (Holdt Christensen 2005).

Kunnskapsdeling handler både om å dele den faglige og den organisatoriske og erfaringsbaserte kunnskapen. Noe av kunnskapen, eller noen elementer av kunnskapen kan som vi tidligere har beskrevet gjøres eksplisitt. Den kan lagres og overføres gjennom rutine-

og prosedyrebeskrivelser, skriftlig i journaler og logger, og formidles gjennom for eksempel møter og teknologi. Samtidig er mye av den kunnskapen som er knyttet til organisasjonens kultur og historie mer eller mindre taut. Denne kunnskapen er som vi tidligere har omtalt avhengig av at folk møtes, snakker sammen og reflekterer, eller imiterer- og eller observerer.

2.3.3 Kunnskapsdeling som bytteforhold og mellom struktur og tilfeldigheter

Kunnskapsdeling har tradisjonelt vært assosiert med en lineær prosess hvor kunnskap strømmer fra avsender til mottaker. Denne måten å tenke på har lenge dominert diskusjonen rundt kunnskapsdeling (Szulanski 1996, 2003 ifølge Holdt Christensen 2005). Samtidig foregår kunnskapsdeling i stor grad mellom sosiale vesener, og innebærer derfor ikke bare en strøm av kunnskap fra en avsender til en mottaker. Deling av kunnskap er ikke om å gi folk noe, eller få noe fra dem. Da snakker vi bare om deling av informasjon. Kunnskapsdeling er også læringsprosesser med den kompleksiteten dette rommer. Deling av kunnskap er ikke bare enkle overføringsprosesser. Det handler også om å lære nytt, og i dette også viljen til å dele, og viljen til å lære. (Davenport og Prusak 1998; Holdt Christensen 2005, 2007, 2010).

Et hovedpoeng knyttet til litteraturen om kunnskapsdeling er viljen til og ønsket om å dele kunnskap. Hvilket innebærer at dersom man ikke ønsker å dele kunnskap, så deles ikke kunnskap. Samtidig kan dette være mer problematisk enn som så. For det første er mennesker mer, eller mindre uforutsigbare. For det andre, og ikke minst; vilje til deling av kunnskap påvirkes av de sammenhenger vi befinner oss i (Holdt Christensen 2010). Holdt Christensen (2005) hevder at kunnskapsdeling blant annet reguleres gjennom et gjensidig sosialt bytteforhold hvor det skapes en form for forventning om å få noe tilbake når man deler kunnskap. Han uttaler videre at når tilgangen til kunnskap skal sikres, må det eksistere tilstrekkelig kompensasjon, og et bytteforhold mellom den som har kunnskapen og den som har bruk for kunnskapen. Kunnskapsdeling handler derfor om å gi noe bort og å få noe i retur (Holdt Christensen 2005, 2007, 2010).

I den sammenhengen sier Holdt Christensen (2005) at en organisasjon har mye å vinne på å strukturere deling av kunnskap. Strukturert og planlagt deling av kunnskap skjer i form av rutiner og strukturer gjennom møter, dokumentasjon, eller planlagt samarbeid og gjør at kunnskapen deles i og bevares i det organisatoriske minnet. Samtidig foregår mye i en organisasjon ikke på grunn av planlegging og strukturering, nettopp fordi en organisasjon er en sosial struktur (Holdt Christensen 2005). Dette er også med på å betone virksomheter som

sosiale strukturer, bestående av sosiale fellesskap og betydningen av mennesker som sosiale vesener.

Strukturering av kunnskapsdeling handler derfor om å strukturere tilfeldighetene.

Kunnskapsdeling skjer i stor grad tilfeldig og spontant når og fordi folk møtes, samarbeider og snakker sammen. Det viser seg også gjerne at vi deler kunnskap oftest og helst med dem vi kjenner og dem vi liker (Holdt Christensen 2005, 2007, 2010).

Det er dog ikke tilfeldig at vidensdeling ofte oppstår tilfeldig. Det er i noen grad vidensdelingens natur som kommer til uttrykk i dette, og denne natur er i høy grad afledt af den kompleksitet og ubegribelighet som vidensbegrebet rummer (Holdt Christensen 2005, 14).

Dette viser at kunnskapsdeling er en kompleks prosess som handler om en rekke menneskelige faktorer knyttet til kunnskap, læring, motivasjon og relasjoner. I lys av dette blir diskusjonen om styrt eller ikke-styrt kunnskapsdeling relevant. Holdt Christensen argumenterer for at disse tilfeldighetene kan struktureres. Ikke slik at det påvirker engasjementet som allerede finnes, men slik at det fører til en bedre utnyttelse av den kunnskapen som finnes. Kunnskapsdeling handler derfor om å balansere mellom for mye struktur og for stor tilfeldighet (Holdt Christensen 2005).

2.3.4 Barrierer for deling av kunnskap

Mye av litteraturen om kunnskapsdeling dreier seg om barrierene knyttet til dette. Davenport og Prusak identifiserer sju barrierer for deling av kunnskap, hvor mye er knyttet til kultur: Mangel på tillit, ulike kulturer, mangel på felles språk, ulike referanserammer, mangel på tid og møteplasser, belønning av kunnskap i stedet for å belønne deling av kunnskap, manglende læringsevne og motivasjon for læring, oppfatning av at kunnskap tilhører en selv, eller bestemte grupper, ”ikke oppfunnet her-syndromet” og liten toleranse for svakhet, mangler, eller behov for hjelp (Davenport og Prusak 1998).

Med bakgrunn i blant andre Davenport og Prusak og egen forskning snakker Holdt Christensen (2007) om 3 ulike former for barrierer: Kunnskap, struktur og motivasjon. Holdt Christensen snakker for det første om epistemiske barrierer for deling av kunnskap som handler om at barrierene for deling av kunnskap knytter seg til kunnskapen i seg selv, ikke de

menneskene, eller de strukturelle forholdene som gjør deling av kunnskap vanskelig (Holdt Christensen 2005, 2007).

Kunnskapsdeling krever videre en forbindelse mellom mottaker og avsender av kunnskap, og er det ikke tid eller muligheter for eksempel av fysisk, organisatorisk eller teknologisk karakter, snakker vi om strukturelle barrierer. Det kan også finnes barrierer knyttet til dem som skal dele og motta kunnskap. Motivasjonsbarrierer handler om manglende vilje til både å dele og motta kunnskap og er knyttet til den enkelte medarbeider og de relasjonene som finnes i virksomheten (Holdt Christensen 2007). Videre mener vi at han også snakker om relasjonsmessige barrierer, hvor kunnskap ikke deles eller utnyttes, fordi man ikke har utviklet relasjoner, eller ikke kjenner hverandres kunnskap (Holdt Christensen 2005, 2007, 2010).

2.3.5 Oppsummering

Kunnskapsdeling er en del av virksomhetens kunnskapsutvikling. Man har alltid delt kunnskap, enten det har skjedd strukturert eller tilfeldig. Kunnskapsdeling er å skape læringsprosesser og skjer når folk er genuint interesserte i å hjelpe hverandre til å utvikle nye kapasiteter for handling. Det handler om og avhenger av både kunnskapsmessige, mellommenneskelige og strukturelle faktorer, hvor balansen mellom det strukturerte og det tilfeldige er noe av hovedutfordringen.

2.4 Kunnskapsdeling – Strukturelle muligheter og barrierer

Skal kunnskap deles må det være en forbindelse mellom mottaker og avsender av kunnskap. Enten deling av kunnskap skjer strukturert, eller tilfeldig påvirkes mulighetene strukturelle faktorer som organisatorisk oppbygging, strategi, teknologi, møteplasser og tid. Når det ikke er det ikke tid eller muligheter for eksempel av fysisk, organisatorisk eller teknologisk karakter, snakker vi om strukturelle barrierer (Holdt Christensen 2007).

2.4.1 Struktur og organisering

For det første eksisterer organisasjoner altså fordi de er gode til å minimalisere de omkostninger som det innebærer at koordinere en innsats fra en rekke eksperter (Holdt Christensen 2010, 101).

Når man utformer og strukturerer en organisasjon, deler man i ulike grupper og fordeler oppgaver, ansvar og myndighet. Struktureringen dannes med bakgrunn i de konsekvenser den har for ressursbruk og måloppnåelse (Jacobsen og Thorsvik 2002).

En organisasjons oppbygging kan påvirke samhandling innenfor organisasjonen gjennom å presentere et teoretisk rammeverk for virksomhetenes struktur (Mintzberg 1983). Han mener at alle organisasjonsformer kan beskrives ved hjelp av ulike typologier, hvor den visuelle fremstillingen viser hva som er viktige funksjoner. Divisjonalisert form er store selskaper, delt inn i flere avdelinger, knyttet sammen med felles toppledelse og stabs- og støttefunksjoner. Innenfor de ulike delene kan man ofte finne like strukturer som f.eks. maskinbyråkrati.

En fordel med en slik funksjonsbasert inndeling er at den bidrar til koordinering og har optimale forhold for spesialisering (Jacobsen og Thorsvik 2002). Samtidig kan en funksjonsbasert inndeling kan også skape samordningsproblemer. Husted og Michatlova (2000) uttaler at for at en organisasjon skal utnytte sin kunnskap best mulig er det nødvendig at denne kunnskapen utvikles og anvendes i forhold til felles mål. Samtidig, fortsetter de, er dette problematisk dersom de enkelte enheter er mer fokuserte på sine egne oppgaver og mål, og hvor man ikke ser hele organisasjonen som et hele.

Dette er store organisasjoner. Davenport og Prusak (1998) uttaler at store organisasjoner gir muligheten til tilgang på et bredt spekter av ekspertise, og at det øker sannsynligheten for at vi vil finne den kunnskapen vi trenger innenfor egen organisasjon. Samtidig, sier de, øker også risikoen for at vi ikke vet hvor vi skal finne den.

Foss, Minbaeva, Pedersen og Reinholt viser gjennom sin forskning at fysiske avstander kan utfordre mulighetene til deling av kunnskap. Det viser seg ofte at deling skjer mest mellom kolleger i egen avdeling og mindre mellom kolleger i ulike avdelinger (Foss m. fl 2009). Hvor medarbeidere ferdes, bestemmes i stor grad av om de er i ulike etasjer, eller om de er adskilt med vegger. Hvilket innebærer at for å gi mulighet for tilfeldighetene er det både organisatoriske og fysiske grenser som må overskrides.

Når det gjelder våre organisasjoner er det organisasjoner som skal bli enda større. Knyttet til dette påpeker Davenport og Prusak, at jo større og mer spredt organisasjoner, vil det i større grad være behov for definerte, strukturerte organisatoriske tiltak og administrative rutiner for

å styrke sosiale bånd, fri kommunikasjonsflyt og tillit for å styrke graden av samhandling (Davenport og Prusak 1998). Denne måten å se organisasjoner på kan både være opplysende og avgrensende. Opplysende fordi vi kan skape oss et bilde over hvordan en organisasjon ser ut. Avgrensende fordi organisasjoner gjerne er mer sammensatte og består av ulike elementer fra ulike typologier (ibid.).

2.4.2 Strategi

Skal ønsket kunnskap utvikles, har ledelsen en sentral rolle når det gjelder å lede medarbeidere i ønsket retning (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Strategier er med på å gi retning for en organisasjon (Mintzberg, Ahlstrand og Lampel 2009). De sier videre at strategier avfører innsats gjennom at de fremmer koordinering av aktivitet (ibid.). Innholdet i en strategi svarer først og fremst på spørsmålet om hvordan en virksomhet skal nå sine mål, og en samlende definisjon på strategi, er hvordan målene skal ”oppnås” (Rohlin, Skärvad og Nilsson 1994).

Mintzberg, Ahlstrand og Lampel (2009) beskriver strategi og strategiutvikling på ulike måter. Det første: Strategi som en plan, som en retning fra et sted man er til et sted man vil komme og som gjerne utvikles ”top-down”. Det vil si at strategi kommer før handling. Det er i følge Rohlin, Skärvad og Nilsson det dominerende strategisynet (Rohlin, Skärvad og Nilsson 1994). Når strategien fremstår som et handlingsmønster, er det organisasjonens handlinger og måter å gjøre ting på som er strategien. Det er hva som gjøres som er viktig, ikke hva som planlegges, eller sies at man gjør, eller skal gjøre. Synet bygger på at en strategisk visjon skapes, og at virksomheten har et overgripende framtidsbilde og på at stimulerende arenaer for handling og læring skapes (Rohlin, Skärvad og Nilsson 1994).

Strategisk utvikling kan være visjonsdrevet. Det vil si koblet til en visjon, eller en langsiktig ambisjon, men de er ikke alltid like lette å gjennomføre. Rohlin, Skärvad og Nilsson viser til at en grunn kan være at strategien er implisitt. Med det mener vi at den ligger innebygd i nedfelte strategier, men ikke eksplisitt uttrykt, eller beskrevet. Hvis det er noe man ikke kjenner til, eller ikke forstår, kan det være vanskelig å gjennomføre (Rohlin, Skärvad og Nilsson 1994).

Flere forfattere bidrar til å utdype dette når de uttaler at det ofte er uklart hvilken kunnskap det er som skal deles, og at hvilken kunnskap, eller hvilke aspekter av kunnskap som er viktig, er

også ofte vanskelig å vite (Cummings 2005, Holdt Christensen 2005, Waldstrøm og Lauring 2006). Strategi nedfeller seg videre blant annet i rutiner. Det skal vi se på i neste avsnitt.

2.4.3 Rutiner

Videndeling er et mantra i dag. Vi taler om, at virksomhedernes kapital er medarbejdernes viden. Og det er med viden som med økonomisk kapital, at der skal arbejdes med det, hvis det skal give et udbytte (Teglkamp 2011, lastet ned 08.08.11).

En måte å arbeide med kunnskapsdeling på er å strukturere den (Holdt Christensen 2005). Rutiner er viktig og nødvendig, sier Teglkamp, fordi en måte å strukturere deling av kunnskap på er å skape gode rutiner. Med rutiner her, mener vi de strukturerte og planlagte tiltak som er satt i gang med tanke på deling av kunnskap.

Rutiner for deling av kunnskap er viktig av flere årsaker: Rutiner kan sikre at nyansatte blir kjent med organisasjonen de arbeider i. Rutiner kan bidra til å sikre at kunnskap ikke forsvinner fra virksomheten, og kan også bidra til at kunnskap i mindre grad blir hos den enkelte medarbeider (ibid.).

James Robertson har et kritisk blikk på deling av kunnskap: Han uttaler at selv om et av målene i ledelse av kunnskap er å støtte, eller å øke deling av kunnskap, er praksisen i mange sammenhenger ikke effektiv (Robertson 2004). Teglkamp utdyper dette når hun stiller spørsmålet om vi er effektive nok i forhold til kunnskapsdeling. Ofte er det opp til de enkelte medarbeiderne om de skal dele kunnskap, eller hvem de skal dele kunnskap med, og hvilken kunnskap de skal dele, sier hun. Vi sender ofte folk på kurs, eller utdanning uten at den kunnskapen vedkommende får blir virksomheten til del. Mangel på rutiner fører også til at nye medarbeidere bruker for mye tid til å finne ut av virksomheten de skal arbeide i. Også hun poengterer at kunnskapen alt for ofte forsvinner når en medarbeider velger å forlate arbeidsplassen (Teglkamp 2011).

Uten rutiner blir deling av kunnskap tilfeldig, sier hun (Teglkamp 2011). Å hjelpe kunnskapdeling på vei handler derfor blant annet om å lage disse gode rutinene for deling av kunnskap. Det kan være evalueringer med forslag til forbedringer, introduksjonsprogrammer for nyansatte, koble medarbeidere sammen, og etablere erfaringsgrupper for utveksling av erfaringer og faglige problemstillinger (Teglkamp 2011).

2.4.4 Teknologi

Kunnskapsarbeidere har som oftest å gjøre med oppgaver som ikke bare er komplekse, men også er i stadig endring. Det vil si at de i stor grad er avhengige av sine kolleger og det å kunne ta del i deres kunnskap. Noen ganger har kolleger ikke tid til å dele kunnskap, eller man finner ikke den informasjonen man har behov for når man trenger den. I så måte kan en si at informasjonssystemer kan være en tilfredsstillende løsning for deling av kunnskap (Gottschalk 2004). Han snakker i denne sammenheng om et kunnskapsstøttesystem som er:

(...) en klasse av informasjonssystemer som blir brukt i forvaltning av organisasjonens kunnskap (Gottschalk 2004, 104).

Dette vil i all hovedsak si IT-baserte systemer som er utviklet for å støtte og styrke organisasjonsprosesser knyttet til kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling, kunnskapslagring og kunnskapsoverføring. Han viser videre til at et bærekraftig intranett handler om at medarbeiderne ikke overøses med informasjon og at en god og intuitiv struktur leder raskere til det riktige stedet (ibid.).

Kunnskapsstøttesystemer vil være et viktig bidrag til samarbeid og kunnskapsdeling på tvers av geografiske, tidsmessige og organisatoriske grenser. Samtidig krever det en nøye og god avklaring mellom begrepene informasjon og kunnskap. Waldstrøm og Lauring refererer til Tsoukas og Vladimiro når de skriver at et av problemene med kunnskapsteknologi er at mange former for kunnskap er for komplekse til at de kan kodifiseres (Tsoukas og Vladimiro 2001 ifølge Waldstrøm og Lauring 2006). Hovedforskjellen her er etter vår oppfatning at noe kunnskap i stor grad er knyttet til menneskelig handling. Dette støttes av blant annet Newell m. fl som påpeker at en ren IKT- tilnærming (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) til dette området, fokuserer bare på den kunnskap som kan bli gjort eksplisitt fordi data og informasjon er selektivt utplukket og dekker ikke hele verden (Newell m. fl 2005). Vi har tidligere beskrevet ulike former for kunnskap og diskutert kunnskapen opp mot kodifisering. Dette viser oss at kunnskap er noe mer enn data og informasjon som man kan samle og distribuere via databaser.

Når det gjelder de sosiale mediene gir de muligheter til å spre informasjon raskt og effektivt, og vi kan som Kvalnes formulerer det som å snakke «rett fra levra» uten at noen redigerer budskapet (Kvalnes 2011). Han drar i den sammenhengen opp noen dilemmaer knyttet til bruk av sosiale medier i faglige utvekslinger. Man blir for eksempel gjerne assosiert med den

informasjonen man publiserer, og det stiller krav om at den er pålitelig. Det tar derfor gjerne tid å formulere seg, og det kan gjøre at vi blir utrygge.

Cross m. fl uttaler at i moderne og komplekse organisasjoner er det ofte den «uhåndterlige» kunnskapen som etterspørres, og et av problemer med teknologi og deling av kunnskap er at mange former for kunnskap er for komplisert til å kunne kodifiseres. IKT i seg selv kan ikke styre kunnskap. Derimot kan det gi adgang til data og informasjon som vil bli tolket av andre på basis av deres eksisterende kunnskap (Cross m. fl 2001).

2.4.5 Møtesteder

Fordelen med den tilfeldige kunnskapsdelingen er at den ikke er underlagt noen form for kontroll og ledelse, noe som skaper engasjement. Det viser seg at i stedet for å skape engasjement kan for mye styring i stedet undergrave det (Holdt Christensen 2005).

Krogh m. fl (2005, 21) beskriver kunnskapshjelpende kontekster. En av disse benevnes *ba* eller “plass”. En slik kontekst kan være fysisk, virtuell, mental eller – mest sannsynlig – alle tre og hensikten med *ba* er å stimulere eller tilrettelegge for deling av kunnskap. Eksempler på fysisk kontekst kan være ekstra sofagrupper, felles lunsjbord, eller bord i tilknytning til kaffemaskin eller lignende.

Mye av kunnskapsdelingen foregår gjennom den uformelle kommunikasjonen. Davenport og Prusak uttaler at mye av kunnskapsoverføring i en organisasjon skjer når man møtes og snakker sammen, og at dette er noe av det essensielle for å lykkes som kunnskapsorganisasjon (Davenport og Prusak 1998).

Deling av kunnskap handler om å skape tid og plass til kunnskapsdeling gjennom møtesteder og anledninger til å snakke sammen, og en barriere for deling av kunnskap er nettopp mangel på like møteplasser fordi kommunikasjonen blir for liten (ibid.). Forskningen viser også at dette kan ha en effekt. For eksempel fant Holdt Christensen i en av sine undersøkelser at man i mange tilfeller fikk tilgang på kunnskap som man ikke visste eksisterte ved at man tilfeldig møtes ved lunsjbordet eller ved kaffemaskinen (Holdt Christensen 2005).

Åpne kontorlandskaper er til dels blitt en trend med tanke på å skape samhandling mellom medarbeidere i en bedrift på tvers av avdelings- og faggrensene. Pejtersen forteller i et intervju at det er to forskjellige tilnærminger til kontorlandskap. Den ene er positiv og fundert på at

tilgjengelighet mellom medarbeiderne gir bedre samarbeid og skaper bedre sosiale relasjoner (ifølge Fedders 2010). Den negative tilnærmingen bygger på at personer som arbeider i åpne landskap ikke får ro, man er redde for å forstyrre hverandre og kan føre seg overvåket, og at dette også går ut over de sosiale relasjonene.

Kontorlandskaper og uformelle møtesteder skaper rom for samtaler, og samtalene kan ikke overvurderes. Samtalene er de situasjonene hvor kunnskapsarbeidere oppdager hva de selv vet, og kan overføre det til andre for å skape ny kunnskap for organisasjonen, sier Davenport og Prusak (Davenport og Prusak 1998). Gjennom samtaler oppdager man også hvilken kunnskap andre har (Holdt Christensen 2005).

Det er som Pejtersen påpeker ingen automatikk i at deling av kunnskap oppstår ved at man har mulighet til å møte hverandre. Det handler i stedet om hvordan aktørene utnytter de mulighetene det gir (Fedders 2010). Det viser seg at selv om folk er plassert sammen, og det er lagt til rette for møteplasser, er det ikke gitt at man får tilgang til kunnskapen i det man har behov for den. I noen tilfeller har det også med tid å gjøre.

2.4.6 Balanseproblemet

March fremhever utfordringen med å balansere mellom utforsking og utnyttelse av kunnskap, hvor begge er nødvendige for en organisasjon, men hvor det skapes dilemmaer fordi de samme ressursene kreves (Levitt og March 1998). Et slikt balanseproblem er tid. Tidsklemma utfordrer oss stadig, og det viser seg da også gjennom undersøkelser at mangel på tid blant ansatte er den viktigste hindringen for å drive kompetanseutvikling (Nordhaug 2002).

Skyrme (2002) bekrefter dette. Press på produktivitet og tidsfrister gjør at man ikke får tid til å gjøre det. Et annet aspekt som også er viktig, er at jo mer kunnskapsrik du er, jo mer etterspurt er du, og jo mer opptatt blir du. Hvordan kan man da finne tid til å forberede forelesninger for sine kolleger, eller å dokumentere erfaringer? (ibid.). I noen bedrifter utgjør også en stor del av arbeidsoppgavene arbeid utenfor huset. Hvordan skal man kunne få tak i den kunnskapen man har behov for når den som har kunnskapen sjelden er tilstede, spør Holdt Christensen (Holdt Christensen 2007). Dette er relevant i forhold til Statped i Midt-Norge, hvor mye av arbeidet handler om å holde kurs og rådgi ute i ulike opplæringsinstitusjoner.

En sentral avveining alle virksomheter står overfor mellom bruk av tid til anvendelse og bruk av tid til investering i utvikling av kunnskap. Med andre ord er tid er et knapt gode som enten kan anvendes til å lære noe eller til å anvende det man allerede har lært (Nordhaug 2002). Samtidig kan dette resonnementet være litt for enkelt. I mange jobber lærer man også gjennom arbeidet i seg selv, hvor arbeid og læring er noe som vanskelig lar seg skille fra hverandre. Samtidig er det et poeng å fremheve at forskning viser at arbeidstakere vurderer læring gjennom det daglige arbeidet som den desidert viktigste kompetansekilden. Tidsaspektet kan derfor også ha med hva den enkelte oppfatter som sine mest sentrale arbeidsoppgaver og hvordan man definerer arbeidet sitt (Nordhaug 2002).

2.4.7 Oppsummering

Virksomheter består av strukturer som er styrende for vilkårene for deling av kunnskap Vi har nå omtalt faktorer knyttet til strukturelle og fysiske forhold, hvor en organisasjons oppbygging, størrelse, strategi, teknologi, organisering og bruk av tid påvirker mulighetene for å dele kunnskap.

2.5 Kunnskapsdeling – medarbeidere og relasjoner

Deling av kunnskap handler også om de som skal dele og motta denne kunnskapen. Holdt Christensen sier det slik:

Det er nemlig ikke alene strukturen som kan løse virksomhedens problemer med videndeling. Da videndeling netop handler om at sociale væsener deler ud af – og modtager – viden, så har den personlige dimension indflydelse på hvordan virksomheden kan tilrettelægge videndeling (Holdt Christensen 2007, 57).

Det kan også finnes barrierer knyttet til dem som skal dele og motta kunnskap. Det kan handle om manglende motivasjon og det kan handle om de relasjonene som finnes, eller ikke finnes i virksomheten.

2.5.1 Å vite hvem som har kunnskapen

At have viden om hvor den verdifulde viden eksisterer er dog ikke en garanti for, at vi kan få adgang til det. Men det er et stort skritt på vejen mod at få del i den verdifulde viden (Holdt Christensen 2005, 82).

Å vite hvor kunnskapen finnes er i praksis en forutsetning for tilgang til andre former for kunnskap, hvilket er en forutsetning for å komme i gang med kunnskapsdeling (Holdt Christensen 2005). De fleste av oss opplever at vi i mange sammenhenger har behov for ny

kunnskap, men vet ikke helt hvor vi skal få tak i den. Å vite hvem som har hvilken kunnskap kalles den *relasjonsbaserte kunnskapen* (Holdt Christensen 2005).

Kunnskapsdeling foregår ofte gjennom det kjennskapet man får til hverandre og hverandres kunnskaper (Davenport og Prusak 1998). Holdt Christensen sier i forhold til dette, at selv om det er mange strukturer hvor kunnskap gjøres tilgjengelig, søker man gjerne kunnskap hos kolleger vi vet har den. Vi søker den der vi vet den finnes. (Holdt Christensen 2005).

Davenport og Prusak medvirker til å understøtte dette når de uttaler at kunnskapsdeling kan begrenses fordi vi har en tendens til å søke etter informasjon i de nære omgivelsene. Når man ikke vet hvilken kunnskap som finnes, eller hvor den finnes, blir også søkingen etter kunnskap fragmentert, tilfeldig og overlatt til personlige preferanser. Noe som igjen fører til at hvilken kunnskap man får kan bli tilfeldig (Davenport and Prusak 1998; Holdt Christensen 2005).

Forskning har også gang på gang vist at hvem du kjenner har en signifikant påvirkning på hva du kommer til å vite (Cross, Parker, Prusak og Borgatti 2001, Prusak, 1998, Holdt Christensen 2005, Waldstrøm og Luring 2006). Noen ganger blir man kjent med denne kunnskapen fordi man arbeider sammen. Andre ganger arbeider man sammen fordi man på en eller annen måte blir kjent med hverandres kunnskap. Når man derimot ikke kjenner hverandre, eller omgås, blir søken etter kunnskap ofte mer tilfeldig enn strukturert, uttaler Holdt Christensen (Holdt Christensen 2005).

Holdt Christensen sier også at hvis vi ikke vet hvor kunnskapen vi har behov for er, så er det også en risiko for at vi skaper kunnskap som andre i virksomheten allerede har skapt (Holdt Christensen 2005). Han sier videre at for at oppsøking av kunnskap ikke skal bli tilfeldig, eller fragmentert kreves det en overordnet kunnskap – metakunnskap - om den kunnskapen som finnes hos individene organisasjonen. Dette vil kanskje kunne føre til at søken etter kunnskap blir mer hensiktsmessig og strukturert, sier Holdt Christensen (ibid.). Dette innebærer at det er nødvendig å dele kunnskap om hvem som vet hva og hvor den finnes for å etablere relasjoner mellom der kunnskapen finnes og den som trenger den. Å kjenne til hverandres kunnskap er viktig fordi søking etter kunnskap blir mindre tilfeldig.

2.5.2 Motivasjon og bytteforhold

Individets vilje er avgjørende for vidensdeling (Holdt Christensen 2010, 96).

Holdt Christensen (2005) hevder at kunnskapsdeling blant annet reguleres gjennom et gjensidig sosialt bytteforhold hvor det skapes en form for forventning om å få noe tilbake når man deler kunnskap. I dette avsnittet vil vi fokusere på motivasjonelle faktorer hos den som skal dele kunnskap, hvor vi ønsker å synliggjøre at kunnskapsdeling både handler om å gi noe bort og å få noe i retur, og at dette kan beskrives som ulike former for bytteforhold. Når det er manglende vilje til å dele og motta kunnskap snakker vi om motivasjonsbarrierer (Holdt Christensen 2007).

Noen ganger deles kunnskap fordi man forventer man å få noe tilbake i form av personlig belønning (Holdt Christensen 2007). Dette er det økonomiske motivet. Individet antas å være egoistisk gjennom at det søker å maksimere utbyttet når det byttes kunnskap søker å maksimere utbyttet og minimalisere innsatsen. Dette samsvarer med hva Foss m. fl benevner som ekstern, eller ytre motivasjon og handler om ulik form for belønning utenfra, eller for at ledelsen sier jeg skal gjøre det (Foss m. fl 2002).

Det organisatoriske bytteforholdet handler om å sikre den mest effektive utnyttelsen av ressursene i virksomheten, hvor regler og rutiner koordinerer denne innsatsen. Gjennom legitim maktutøvelse styres og struktureres kunnskapsdeling gjennom regler, normer og rutiner, og individet kompenseres for å arbeide mot de organisatoriske målene (Holdt Christensen 2005). Dette kan sees som er sammenfallende med hva Foss m. fl benevner som ”introject motivasjon”. Når en arbeidstaker ønsker å passe inn og få aksept i organisasjonen, blir det viktig for ham eller henne å løse oppgaver i samsvar med hvordan ledere og kollegaer forventer at de skal løses. Er det er en forventning om deling av kunnskap i organisasjonen, vil man forsøke å oppfylle disse forventningene (Foss m. fl 2002).

Det viser seg at de av oss som drives av håp om belønning og anerkjennelse fra omgivelsene ikke er spesielt villige til å dele informasjon og kunnskap utover det som er nødvendig for å oppnå denne belønningen. Det viser seg også at når noen har uvilje til å dele sin kunnskap med andre, kan det være fordi virksomheten i større grad belønner de som har kunnskap fremfor de som deler sin kunnskap. Kunnskap betraktes da som makt, slik at

kunnskapsdelingen vil bety at man gir fra seg makt. Kunnskapen hamstres i stedet for å deles (Foss m. fl 2002; Holdt Christensen 2005).

Samtidig viser det seg at det er faktisk ikke er så mange som deler kunnskap fordi de får belønning for det, eller fordi de er eksternt motiverte. De hjelper hverandre fordi det å hjelpe er en del av den menneskelige natur (Holdt Christensen 2005). Dette er det altruiske motivet (Foss m. fl 2002). Annen forskning viser da også at en viktig motivasjonsfaktor for å dele kunnskap er når den man opplever at den kunnskap de deler er nyttig for den som mottar den (Cummings 2005). Dette bekreftes av Foss m. fl som i sin undersøkelse fant at de fleste deler kunnskap med andre fordi de mener det er en viktig del av jobben eller fordi de finner det personlig tilfredsstillende (Foss m. fl 2002).

Noen ganger kan det også skje at man unnlater å dele kunnskap fordi man undervurderer den, og ikke er klar over hvor verdifull denne kunnskapen kan være for andre (Newell m. fl 2002; Skyrme 2002). Foss (2010) sier at tilbakemelding handler om i hvilken grad den ansatte får direkte og klar informasjon om hans eller hennes prestasjoner. I forhold til kunnskapsdeling er også dette viktig. Etter vår oppfatning vil dette også handle om tilbakemeldinger på at kunnskapen man besitter er viktig.

Holdt Christensen snakker om ”den personlige dimensjon”. Det handler om at det samhørighetsforholdet vil føler vi har med andre og den måten vi oppfatter andre på har avgjørende betydning både for om vi deler kunnskap og for om vi søker kunnskap hos dem (Holdt Christensen 2007). Han viser videre til forskning som viser at selv om vi får adgang til en meget kompetent persons kunnskap, foretrekker vi ofte den vi synes er mer sympatisk, selv om denne har mindre kunnskap (Casciaro og Lobo 2005 ifølge Holdt Christensen 2007). Når man snakker om personlige relasjoner kan det også være komplisert. Holdt Christensen snakker om tre former for relasjoner som avgjør hvordan vi oppfatter og forholder oss til andre. Noen trives vi sammen med, mens andre kan vi for en hver pris ønske å unngå å samarbeide med. Noen av kollegene våre betrakter vi mer som venner enn samarbeidspartnere. Vi har samarbeidet lenge, at vi har det bra sammen, liker og stoler på hverandre. Hvert av disse forholdene avgjør hvilke bytteforhold vi går inn i (Holdt Christensen 2007).

Foss (2010) uttaler at dagens kunnskapsbedrifter i stor grad består av kompetente, dedikerte og engasjerte medarbeidere som har grunnleggende behov for autonomi og kompetanse, noe som eksternt påført motivasjon bryter med. Autonomi i jobben betyr at den ansatte har mulighet til å bestemme når og hvordan han vil utføre oppgavene. Foss hevder også at ansatte som får anledning til å jobbe selvstendig opplever økt indre motivasjon for å dele kunnskap

2.5.3 Det sosiale fellesskapet

De to væsentligste problemer med det meste af den eksisterende litteratur på området er den manglende nuancering: Enten ignoreres betydningen af den sociale kontekst, hvori viden opstår, eksisterer og deles i organisationer, eller også hyldes sociale netværk og herunder social capital som kilder til svaret på alle problemer med vidensdeling (Waldstrøm og Lauring 2006, 29).

Disse sosiale mekanismene, sier Waldstrøm og Lauring, ses sjeldent som et aspekt ved kunnskapsdeling, eller de betraktes som et utelukkende gode. Vi har tidligere snakket om læring gjennom sosialisering, og sosiale nettverk har uansett store konsekvenser for mulighet til å utvikle, integrere og anvende den kunnskapen som finnes. Mye av det som foregår i en organisasjon skjer ikke på grunn av planlegging og strukturering. En organisasjon er også en sosial struktur (Brown og Duguid ifølge Irgens 2010; Holdt Christensen 2005).

Praksisfellesskapet er et slikt sosialt nettverk. Det viser seg at kunnskap lettere deles mellom personer som har samme type utdanning og erfaring og i tillegg er opptatt med nært beslektede arbeidsoppgaver (Holdt Christensen 2005). Praksisfellesskap forstås her som uformelle grupper av personer som har felles praksis, et felles språk, identitet og kultur. Dette fellesskapet utvikler seg gjennom samhandling, samarbeid og utvikling av felles kunnskapsbaser (Wenger og Snyder 2000). Dette er grupper av personer som har funnet sammen gjennom en felles praksis og et felles engasjement i denne praksisen, og nettopp ved å ha denne felles praksisen eksisterer og oppbygges et felles språk, og en eller annen grad av felles identitet og kultur, som gjør det lettere å dele blant annet "klæbrig" kunnskap (Holdt Christensen 2005).

Sosiale nettverk kan ses på som et gode og er en viktig kilde til læring. Waldstrøm og Lauring uttaler at det er en utbredt misforståelse at sosiale nettverk kun kan ses på som et gode (Waldstrøm og Lauring 2006). Slike fellesskap også være tveeggete sverd. Når nettverk er uten styring kan det dannes strukturer som er uhensiktsmessige med tanke på organisasjonen. Det oppstår "kunnskapsklikker", eller mikrosamfunn hvor de samme medarbeiderne i en eller

annen grad deler den samme kunnskapen som de alltid har gjort (Holdt Christensen 2005; Mønstedt 2003; Krackhardt og Stern 1988 ifølge Waldstrøm og Lauring 2006).

En alminnelig antakelse er at deling av kunnskap nettopp krever sterke relasjoner. Dette viser seg å være en sannhet med modifikasjoner. Det skyldes blant annet, sier Waldstrøm og Lauring, at tette relasjoner inneholder en grad av metainformasjon. Det skapes taus kunnskap i form av verdier og holdninger som kan forhindre fri flyt av kunnskap (Waldstrøm og Lauring 2006). Ofte finnes også nødvendig informasjon og kunnskap utenfor de tette relasjonene. Både fordi man har flere svake relasjoner enn sterke, men også fordi at kunnskap i de sterke relasjonene som vi tidligere har nevnt gjerne reproduseres (Granovetter 1973 ifølge Waldstrøm og Lauring 2006). De svakere båndene er løse lenker mellom mange som har sporadisk kontakt og ulike interesser har vist seg å være mer effektive når det gjelder å spre mindre komplisert kunnskap.

Når det gjelder deling av kunnskap viser det seg at dette i stor også grad er avhengig av mottakerens opplevelse av kunnskapens nytteverdi (Cummings 2005; Newell m. fl 2002). Det er viktig at man har et «felles språk» i form av felles interesse og felles fokus. Det felles språket skapes ofte gjennom at det finnes en viss redundans mellom partene, en viss overlapping av kunnskap og felles erfaringer (Davenport og Prusak 1998).

Samtidig snakker vi også om kvalitet i relasjoner. Enten vi snakker om løse, eller tette nettverk, deling av kunnskap avhenger av de relasjoner medarbeiderne har til hverandre, hvor det viser seg at mennesker bedømmer kunnskapen på bakgrunn av hvem som gir den til dem (ibid.). Tillit, respekt og humor knyttet til relasjoner er tema i neste kapitel.

2.5.4 Tillit, respekt og humor

(...) de personer vi foretrekker at dele viden med – eller for den sags skyld de personer hvis viden vi foretrekker at få del i – er ofte de kolleger som vi har det godt med. (Holdt Christensen 2007, 52).

I avsnittet om lærende organisasjoner snakket vi om kunnskapsutviklende kontekster knyttet til mellommenneskelige forhold, hvor omsorg for hverandre er med på å skape rom for kunnskapsutvikling. Dette er holdninger og handlinger som bidrar til å skape gode relasjoner, også når man i utgangspunktet ikke kjenner hverandre så godt (Krogh, Ichijo og Nonaka

2005). I den sammenheng viser forskning at i praksis er tillit viktigere enn tette relasjoner (Waldstrøm og Lauring 2006).

Tillit handler om tro på at andre vil deg vel, og handler også om å tro på de andres innstilling (Levin m. fl 2002; Newell m. fl 2002; Skyrme 2002; Krog, Ichijo og Nonaka 2005). Tillit handler også om å tørre å avsløre sin egen sårbarhet. Noen ganger kan det være slik at vi har vanskelig for å anerkjenne at kollegene våre vet mer enn oss selv (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005; Menon og Pfeffer 2003 ifølge Holdt Christensen 2007). I andre tilfeller kan det være slik at vi vegrer oss mot å spørre kolleger til råds fordi vi kan risikere å sette statusen vår på spill ved å avsløre vår egen uvitenhet (Lee 1997; Nebus 2006).

Professor Sven Svebak (2000), som er en av landets fremste humorforskere, sier at alle som har ansvar for andre mennesker bør ha kunnskap om humor. Han ser også evnen til å bruke humor i sammenheng med sosial intelligens og empati og er en viktig egenskap i samspill mellom mennesker. Det som Svebak her peker på forteller oss at det er viktig å være oppmerksom på humorens betydning i et arbeidsfellesskap, for det er ikke unaturlig å forbinde den gode og ”sunne” formen for humor med arbeidsplasser preget av et godt psykososialt miljø. Humor er inkluderende når man inviterer andre til å delta, det vil si når vi ler med hverandre i stedet for å le av hverandre. Inkluderende humor og latter er derfor med på å minske avstanden mellom kollegaer og ufarliggjøre situasjoner som kan være potensielt vanskelige, og vil derfor også ha et omsorgsaspekt i seg.

Krogh m. fl (2005) understreker viktigheten av det å stole på og respektere hverandre og refererer til Smith og Berg 1987 (ifølge Krogh m. fl 2005, 140) som sier at det er klart at en gruppe bare kan fungere dersom medlemmene kan stole på hverandre. Det er den gjensidige tilliten som gjør en gruppe til en gruppe.

Relasjoner utvikles gjennom samarbeid og at man møtes. Noe som skaper relasjoner er felles oppgaver. Dette gjør det også i sin tur lettere å se oppgaver i sammenheng og som derfor også kan føre til felles oppgaveløsning (Holdt Christensen 2005).

Haeussler viser i den sammenheng til forskning omkring personlige relasjoner, hvor det viser seg at når man møtes ansikt til ansikt øker graden av tillit, gjensidighet og samarbeid (Haeussler 2006). Også Holdt Christensen (2005) sier at denne dimensjonen bør ha fokus.

Man bør skape sosiale møteplasser som sikrer at relasjoner utvikles, for eksempel gjennom sosiale begivenheter, eller andre tiltak for å blande folk som ikke kjenner hverandre sammen.

2.5.5 Oppsummering

De fleste av oss opplever at vi i mange sammenhenger har behov for ny kunnskap, men vet ikke helt hvor vi skal få tak i den. Derfor er det viktig å kjenne til hvem som har den kunnskapen man har behov for. Organisasjoner er også sosiale fellesskaper hvor personer utvikler sine egne sosiale fellesskap, som basis for deling og utvikling av kunnskap både på godt og på vondt. På godt fordi kunnskap deles lettere mellom mennesker som arbeider med de samme tingene og samtidig har det bra sammen, stoler på og respekterer hverandre. På vondt fordi slike fellesskap både kan bli tette og lukkede, hvor man sosialiseres inn i en felles oppfatning av virkeligheten og hvor man risikerer at lite ny kunnskap utvikles. Deling av kunnskap krever nødvendigvis ikke disse tette relasjonene. Kunnskap deles lettere mellom mennesker som har sympati for hverandre, hvor sympatien blant annet er knyttet til tillit og humor.

2.6 Ledelse av kunnskap

I kapittel 2.1. diskuterte vi intellektuell-kapitalbegrepet, hvor samspillet mellom individuell kunnskap, strukturelle, og relasjonelle faktorer skaper verdien i en organisasjon. I kapittel 2.2 redegjorde vi for ulike faktorer knyttet til organisatorisk læring og det å være en lærende organisasjon. I påfølgende kapitler har vi redegjort for betydningen av kunnskapsdeling, og ulike sider av forutsetninger og hindringer knyttet til deling av kunnskap. Disse innfallsvinklene gir oss noen pekepinner på hva ledelse av kunnskap er, eller kan være.

2.6.1 Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse er ikke et ledelsesperspektiv som har et entydig innhold. Irgens definerer det på en måte som for oss gir mening:

Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap (Irgens 2011, 124).

Tidligere var ledelsespraksisen dominert av en tradisjonell ledelses-tenkning som innebærer at kunnskap kan styres og måles (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Dette står i motsetning til et mer refleksivt og prosessuelt perspektiv. Ledelse av kunnskap handler i større grad om

hvordan kunnskap endrer premissene for ledelse, organisering og strategi i virksomheten, og hvor menneskelig kontakt er forutsetning for utvikling av kunnskap. I praksis handler dette etter vårt syn om hvordan man ser på kunnskap, hva slags kunnskap man skal utvikle og hvordan man skal utvikle denne kunnskapen (ibid.).

En organisasjonskultur dannes og utvikles blant annet på grunnlag av felles verdier, normer, holdninger og forventninger som knytter medarbeiderne sammen på en arbeidsplass. Organisasjonskulturen er med på å gi medarbeiderne identitet, den sørger for at det utvikles et fellesskap som gjør at de kan forstå hverandre, kommunisere og samhandling. Dette bidrar til å skape stabilitet og kontinuitet over tid, og genererer lojalitet og engasjement (Bang 1995).

Hillestad ser det som en lederoppgave å legge til rette for at den sosiale kapitalen utvikles ved bl.a. å skape verdier, visjoner og målsettinger som medarbeiderne kan identifisere seg med (Hillestad 2002). Trolig vil en av de største utfordringene være å skape en kultur for kunnskapsdeling. Han sier at dette handler om at vi må venne oss til å arbeide elektronisk, arbeide via nettet, arbeide i virtuelle team, stole på hverandre, støtte og veilede kolleger og følge spillereglene (ibid.).

Når det gjelder kunnskapsdeling og kultur, sier Holdt Christensen at det ikke er helt klart hva en kunnskapsdelingskultur er for noe, men det har noe å gjøre med å skape gode sosiale relasjoner, og å fjerne de dårlige, som blokkerer for at medarbeiderne avslører sin uvitenhet for å få del i andres kunnskap (Holdt Christensen 2005, 92). Det handler om at jo tettere samhørighetsforhold vi har med andre, jo mer tenker vi på deling av kunnskap med tanke på fellesskapet, i stedet for å tenke på hvilke gevinster eller omkostninger det har for oss selv. Forskning viser at jo sterkere identitetsfølelse og samhørighet vi har med andre personer, jo mer ser vi på deling av kunnskap som noe som gagnar fellesskapet (Holdt Christensen 2007).

I noen av de ledelsesmessige prosesser som finner sted i ulike virksomheter opptrer gjerne en rekke ledelsesmessige dilemmaer. Ett dilemma er individuell kunnskap versus virksomhetskunnskap. Dilemmaet består her i å håndtere dette spenningsfeltet, samt å få utviklet en insitamentsstruktur som fremmer kunnskapsdeling (Poulfelt 2002). Ledelse handler om å forene individ og fellesskap, om å skape plass til individet i fellesskapet og fellesskapet i individet. Kunnskap og kompetanse må oppfattes som en delingsmulighet og ikke som en eiendom (Hildebrandt 2002). Et annet dilemma er å skape en balanse mellom

utnyttelse og utforskning av kunnskap. I kapittel 2.4.6 omtalte vi balanseproblemet, den sentrale avveining alle kunnskaps-organisasjoner står overfor; avveiningen mellom kunnskapsutvikling og tjenesteproduksjon (Nordhaug 2002). Et tredje dilemma ligger i balansen mellom autonomi og styring. Dagens kunnskapsbedrifter består av kompetente, dedikerte og engasjerte medarbeidere. Dette er medarbeidere som har behov for autonomi og kompetanse (Foss 2010). På den annen side er det en risiko at en for høy grad av autonomi hos de ansatte i virksomheten gjør at kunnskapsdeling i for stor grad blir overlatt til tilfeldighetene og personlige preferanser (Holdt Christensen 2005, Teglkamp 2011).

I mange organisasjoner har en genuin interesse for kunnskapsutvikling blitt redusert til store satsninger på informasjonsteknologi eller andre systemer som tilbyr ensidige målestokker. Det er faktisk slik at selve begrepet ledelse innebærer eller signaliserer kontroll over prosesser som til syvende og sist er ukontrollerbare, eller som faktisk stivner om de blir styrt for strengt. Å skape gode kontekster for deling handler derfor om å skape forhold i organisasjonen som bidrar til at kunnskap deles, både gjennom styring og struktur, men også slike som vokser frem på grunn av de mer uformelle strukturene (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005).

Davenport og Prusak (1998) drar opp faktorer som kan bidra til deling av kunnskap og som kan fungere som en oppsummering av ledelsesoppgaver knyttet til deling av den. Disse er kort oppsummert, skape kontakt og tillit mellom medarbeidere gjennom direkte og personlige møter og skape felles plattformer, vektlegge fleksibilitet hos de ansatte, skape tid og plass for læring og belønne samarbeid, i tillegg til at man ikke taper status om man ikke «vet» alt (Davenport og Prusak 1998).

2.6.2 Oppsummering ledelse

En utfordring for ledelse er å skape en kultur for kunnskapsdeling. Dette handler både om å skape holdninger og å utvikle relasjoner. Det handler også om å ta i betraktning at all kunnskap, i motsetning til data og informasjon, er kontekst og relasjonsavhengig.

I noen av de ledelsesmessige prosesser som finner sted i ulike virksomheter opptrer gjerne en rekke ledelsesmessige dilemmaer. Ett dilemma er individuell kunnskap versus virksomhetskunnskap. Et annet dilemma er å skape en balanse mellom utnyttelse og utforskning av kunnskap. Et tredje dilemma ligger i balansen mellom autonomi og styring.

2.7 Oppsummering av teori

I dette kapitlet er det redegjort for teorivalg i forhold til problemstillingen vår. Vi fokuserer på barrierer og muligheter som er knyttet til kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Som tidligere omtalt er teorigrunnet bredt. Vi belyser kunnskapsdeling gjennom perspektivene kunnskapsorganisasjoner og intellektuell kapital. Etter vår mening henger perspektivene tett sammen og for oss var det vanskelig å se for oss et dybdykk ned i fenomenet kunnskapsdeling uten denne bredden.

Vi anvender teori omkring kunnskapsorganisasjoner og intellektuell kapital for å synliggjøre hvordan forvaltning av kunnskap skaper verdi i organisasjoner. Denne teorien danner bakgrunn for analysemodellen.

Vi fokuserer på lærende organisasjoner og organisatorisk læring. Problemstillingen er fundert på at kunnskapsdeling er en viktig forutsetning for kunnskapsutviklingen i en organisasjon. I så måte blir det ut fra vår oppfatning teori om lærende organisasjoner og organisatorisk læring viktig som teoretisk bakgrunn av flere hensikter: Organisatorisk læring handler om å utvikle og bevare kunnskap i organisasjonen. En lærende organisasjon er en organisasjon som klarer å se og håndtere barrierene sine, og som kontinuerlig utvikler seg i et samspill mellom individ og fellesskap. Et fokus i forhold til den lærende organisasjon vil bestå i å våge å se mulige barrierer for kunnskapsutvikling. Som vi har påpekt tidligere; dersom barrierene ikke håndteres kan faren være tilstede for at vilkårene for kunnskapsutvikling og herunder deling av kunnskap kan bli dårligere.

Peter Holdt Christensen er en av de sentrale referansene i denne avhandlingen. Hans forskning og perspektiver bygger i stor grad på perspektiver knyttet til organisatorisk læring, hvor han knytter dette opp mot utnyttelse av kunnskapen som finnes i virksomheten, og de muligheter og barrierene som er knyttet til deling av kunnskap. Dette har gitt oss nyttig kunnskap om fenomenet. Vi har anvendt hans perspektiver knyttet til betydning av deling av kunnskap, strukturelle, motivasjonelle og relasjonelle forhold. Dette har dannet en god bakgrunn for hvordan vi bedre kan forstå fenomenet kunnskapsdeling i forhold til muligheter og barrierer.

For å knytte teorien ytterligere inn mot forskningsspørsmålene anvender vi teori knyttet til barrierer og muligheter for deling av kunnskap. Kunnskapsdeling er avhengig av en god

forbindelse mellom mottaker og avsender av kunnskap. Enten deling av kunnskap skjer strukturert eller tilfeldig, påvirkes mulighetene av strukturelle, motivasjonelle og strukturelle faktorer. Det er disse vi har forsøkt å belyse gjennom dette teorikapittelet.

Avslutningsvis knytter vi perspektivene opp mot organisasjonskultur og ledelse. Ledelse og kultur henger sammen, og bidrar etter vår mening til å danne vilkårene for kunnskapsutvikling i en organisasjon. Kunnskapsledelse omfatter ikke skaping og nyskaping uten mål og mening. Det handler om å lede kunnskapsutvikling gjennom å slippe kontrollen og å legge til rette for kontekster hvor kunnskap kan utvikle seg. Kunnskapsledelse og kunnskapsutvikling handler også om å være tydelig i forhold til hvilke mål organisasjonen har. Å lede kunnskap og kunnskapsutvikling handler om å strukturere tilfeldighetene og om å skape strukturer som gjør tilfeldigheter mulig.

Teoriutvalget har utgjort grunnlag for å velge ut tema i intervjuguiden og danner grunnlaget vårt for analysen.

3 Metode

3.1 Innledning

Metodisk tilnærming er knyttet til hva vi ønsker å finne ut i et forskningsarbeid, den vei vi velger og de valg vi tar underveis. Metodevalgene er også avgjørende for hvilke slutninger vi ender opp med. Det er derfor viktig å redegjøre og dokumentere metodevalgene, gjennom å gjøre hvert trinn i forskningsprosessen eksplisitt, slik at andre i ettertid kan danne seg et bilde av premissene og forutsetningene som ligger til grunn for arbeidet.

Det har ikke tidligere vært vitenskapelige undersøkelser om kunnskapsdeling i Statpedsystemet i Midt-Norge og dette har også påvirket valget av metode. På denne bakgrunn vil denne studien være eksplorative i sin form, i det den vil angripe et område som det finnes lite kunnskap om og hvor hensikten er å utdype fenomenet. Dette er vår problemstilling:

Hvilke barrierer og muligheter er knyttet til kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

På bakgrunn av problemstillingen utviklet vi følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke strukturelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?**
- 2. Hvilke relasjonelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?**

De underliggende forholdene er om empirien gir et riktig bilde av Statped i Midt-Norge. Dette er det ontologiske perspektivet i undersøkelsen. Med ontologi menes antakelser om hvordan vi ser og forstår virkeligheten (Jacobsen 2005). Vi ønsker også at denne undersøkelsen skal gi oss viten om kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Dette er det epistemologiske perspektivet i undersøkelsen. Med epistemologi menes i denne sammenheng antakelser om hvordan vi kan samle inn data om virkeligheten og hvordan dette kan gi oss et bilde av den (ibid.). Det epistemologiske grunnlaget for hvordan man skal tilegne seg kunnskap om kunnskapsdeling i Statped-Midt, vil i denne studien være basert på en fortolkningsbasert

tilnærming. En kan slik argumentere for at vi ikke er ute etter fullt ut å avdekke en objektiv virkelighet eller kunnskap om fenomenet. Samtidig ønsker vi å kunne avdekke faktorer som er knyttet til barrierer og muligheter for kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge for deretter å kunne si noe om hvordan vi kan øke mulighetene for deling av kunnskap i virksomhetene. Når en undersøkelse gir resultater, kalles det undersøkelseeffekt (ibid.). Problemstillingen vår er eksplorerende (utforskende). En slik problemstilling har som hensikt at ny og relativt ukjent kunnskap skal avdekkes (Jakobsen 2005).

Vi har vært bevisste på at arbeidet med undersøkelsen skulle bidra til at vi selv skulle lære, både gjennom å avdekke forhold knyttet til kunnskapsdeling i egne virksomheter, og for å utvikle oss selv når det gjelder forskningsbasert arbeid.

I dette kapitlet beskrives hvordan vi metodisk har gått frem for å samle inn data. Det vil bli lagt vekt på beskrivelse og begrunnelse av valgene som er foretatt i forbindelse med valg av undersøkelsesdesign, datainnsamlingsmetoder, pålitelighet, gyldighet og vår egen rolle som forskere i egen virksomhet.

3.2 Vitenskapsteori

Vi kan, jfr. diskusjonen ovenfor, fastslå at vi, i et vitenskapsteoretisk perspektiv, står ovenfor en studie basert på en hermeneutisk tilnærming (metode), herunder forstått virkelighetsforståelse og empirisk grunnlag. Hermeneutikk (tolkningslære, forståelseskunst) er en teori om hvordan vi kan oppnå forståelse for meningssammenhenger. Dilthey utviklet hermeneutikken som en vitenskapelig metode innenfor de humanistiske fag (Haugsgjerd, Jensen og Karlson 1998, 196-197). De humanistiske fag måtte være fortolkende og forstående og ikke forklarende som naturvitenskapene. ”Naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi”, sa Dilthey, og hevdet grunnleggende forskjeller mellom naturvitenskapen og humanvitenskapen. Man måtte bruke andre begreper, teorier og metoder for å studere menneskelig handling og liv enn for å kartlegge naturen. Vi har underveis i denne skriveprosessen vært bevisste på vårt eget ståsted som forskere og metoderefleksjonene vi har gjort vil beskrives fortløpende i dette kapitlet.

Hermeneutikk er en vitenskapelig teori som bygger på tolkning og forståelse. Ut fra et hermeneutisk forskningsprinsipp, vil forskeren prøve å forstå eller fortolke en handling eller

et fenomen ved å knytte det til en hensikt eller mening. Det handler ofte om å trenge inn i andres opplevelsesverden og fortolke sosiale situasjoner som forskeren bare kan forstå når hun/han selv søker å trenge inn i den aktuelle sosiale situasjon og den andres opplevelser. Helhet og sammenheng er også viktig for hermeneutikken. Den anlegger et helhetssyn på mennesket der fenomener som ikke kan måles og veies trekkes inn, for eksempel følelser, vurderinger osv. I den hermeneutiske tolkningsprosessen er altså målet å forstå det fenomenet som blir utforsket (Granå 2005).

Gadamer har vært en av de mest sentrale filosofer som omtalte begrepet hermeneutikk. Gadamer hevdet at hermeneutikk handler om vår forståelse av verden, og at forståelse av tekst, tale og handlinger aldri begynner på bar bakke. De utgår aldri fra et kunnskaps- og forståelsesmessig nullpunkt (Nyeng 2004). Fokuset er her på forståelsen som en prosess der erkjennelsen av delene og en voksende bevissthet om helheten delene inngår i, utgjør en stigende kunnskapskurve (den hermeneutiske spiral). Det sentrale er altså å forstå sammenhenger og helheter. Schleiermacher på sin side, kaller dette den hermeneutiske sirkel for å beskrive det dialektiske samspillet mellom del og helhet, hvor forutsetningen for å forstå et fenomen er en viss forståelse for denne vekselvirkningen (Myhre 1996). Hermeneutikk handler ikke minst om et holistisk perspektiv hvor delene er et resultat av helheten og helheten et resultat av delene.

Samfunnsvitenskapelige metoder kan betraktes som kvantitative eller kvalitative, i den grad de brukes til innsamling eller analyse av henholdsvis kvalitative eller kvantitative data. I en kvantitativ tilnærming må man ha et representativt utvalg fordi et grunnleggende krav er at utvalget må være over en viss størrelse for å kunne generaliseres. Dette trekker videre igjen mot ekstensive undersøkelsesopplegg, hvor hensikten er å undersøke i bredden (Grønmo 1982). I kvalitativ metode benyttes relativt få kilder og metoden er egnet for å gå i dybden på tema og belyse helhet samtidig som man søker det spesifikke (Grønmo 1982). Løkken og Søbstad nevner et aspekt som beskriver skillet mellom kvalitativ og kvantitativ observasjon som motsetning mellom individ- og relasjonsorientering. Det vil si at kvantitative studier tradisjonelt har sett på en samling av enkeltindivider, mens kvalitative studier er opptatt av relasjoner mellom mennesker (Løkken og Søbstad 1999). Gjennom kvantitativ metode ville vi ikke fått tak i og kunne tolke hva som var spesielt for den enkelte i de ulike situasjonene i forhold til deltakere og hendelser. Derfor var kvalitative data best egnet i forbindelse med det vi ønsket å få svar på i denne undersøkelsen.

Den kvalitative forskning baseres på forskerens evne til å leve seg inn i og oppfatte et mønster i de inntrykkene som mottas. Den sikter mot å fange opp særtrekk ved det enkelte fenomen og vedkommendes situasjon, slik at hvilke data som blir sentrale i undersøkelsen er avhengig av datakilden. Dermed kan man utvikle begreper om et fenomen og få en størst mulig helhetsforståelse av alle aspekter av fenomenet (Grønmo 1982).

For oss har det vært naturlig å bygge på en virkelighetsforståelse og en forståelse av kunnskap som har tatt utgangspunkt i en helhetlig forståelse av fenomenet kunnskapsdeling. Vi har ønsket å betrakte fenomenet i helhet, forstått som en holistisk tilnærming som understreker at fenomener må forstås som et komplekst samspill mellom enkeltindivider og den sammenhengen de inngår i. Vi har også ønsket å få tak i respondentenes fortolkning av sin virkelighet. Videre har vi hatt som mål å fange opp mønstre og trekk knyttet til fenomenet innenfor våre virksomheter. Dette har dannet bakgrunn for valg av forskningsdesign. Vi har også ønsket å være bevisste på at både respondentenes og egen forforståelse har kunnet påvirke resultatet av undersøkelsen.

3.3 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en overordnet plan for hvordan studien skal gjennomføres og målene nås (Jacobsen 2005). Studien har til hensikt å avdekke kunnskap om fenomenet kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge, i tilknytning til et sett av generelle teoretiske perspektiver innen fagområdet, basert på en vitenskapsteoretisk metodisk fremgangsmåte. Følgende skisse legges til grunn for utvikling av en overordnet plan (design) for studien, som er kunnskapsdeling som fenomen i Statped i Midt-Norge:

- Forståelsen av begrepet kunnskapsdeling
- Kunnskapsdeling som fenomen, funksjon, prosess, aktivitet
- Kunnskapsdeling, organisasjon og strategi
- Kunnskapsdeling, medarbeidere og relasjoner

3.3.1 Krav til design

Design er den overordnede planen for å relatere problemstillingen til relevant og mulig empirisk forskning. Det er en plan for innsamling og analyse av informasjonen som anses nødvendig for å belyse forskningsproblemet. Designet skal være den logikken som knytter de innsamlede data til problemstillingen (Yin 2003).

Valget av problemstilling er basert på at dette er et fenomen som tidligere ikke er forsket på. Det bør derfor velges et undersøkelsesdesign som går i dybden. Dette innebærer et intensivt design. Intensivt design handler om å gå i dybden på et fenomen, eller et problem og avdekke flere forhold i en, eller få enheter (Jacobsen 2005). Ved å gå i dybden på ulike aspekter ved kunnskapsdeling vil det være mulig å få frem så mange nyanser og detaljer som mulig om fenomenet kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Ved å gå i dybden vil det være mulig å skape forskningseffekt gjennom å få tak i muligheter og barrierer for kunnskapsdeling mellom medarbeidere i Statped i Midt-Norge. Spesielt gjelder dette forholdet mellom medarbeiderne og den sammenhengen som de inngår i.

Det intensive designet vil få fram relevante data og den interne gyldigheten vil ofte være stor. Faren er imidlertid at denne typen studier kan være spesifikke i forhold til en bestemt kontekst, og det kan være vanskelig å finne overførbarhetsverdier ut i fra undersøkelsen (Jacobsen 2005). Dette kommer vi tilbake til under kapitlene om reliabilitet, validitet og overførbarhet. Denne studien vil anvende case som overordnet metodisk tilnærming for i første rekke å ivareta behovet for å gå i dybden. Som nevnt tidligere har temaet kunnskapsdeling i Statped ikke tidligere vært underlagt vitenskapelige undersøkelser.

3.3.2 Valg av design – Casestudium

Den valgte problemstillingen vil være bestemmende for hvilket forskningsdesign som bør velges. Designet vil ha betydning for undersøkelsens validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) eller generalisering (overføringsverdi) (Jacobsen 2005).

Maaløe (2002) fremhever at gjennom case-studier er det mulig å søke kontakt med andre på deres hjemmebane. Dette gir muligheter for mer dyptgående undersøkelser av hvordan mennesker agerer og forholder seg til hverandre innenfor sine egne rammer. Denne typen studier kan defineres som:

Et casestudium er en empirisk undersøgelse, som undersøker et samtidig fenomen innen for rammen af det eget liv, når grænsefladen mellem fenomen og kontekst ikke er selvinlysende klar, og hvor der bruges mange datakilder (Maaløe 2002, 34).

Case-studien er en av flere perspektiver ved samfunnsvitenskapelige undersøkelser og kan være viktig for å forstå komplekse sosiale fenomener. Denne typen studier benyttes i mange situasjoner for å øke kunnskapen om individer, grupper i en organisasjonsmessig, sosial og

statsvitenskapelig sammenheng (Yin 2003). Kunnskapsdeling i Statped Midt-Norge vil være et slikt sosialt fenomen.

I en case-studie vil studieobjektet være avgrenset i tid og rom, men det finnes ikke en felles forståelse eller definisjon av case i forskningssammenheng. Jacobsen (2005) gjengir en forklaring som tar utgangspunkt i den den latinske opprinnelsen av ordet. Betegnelsen "case" kommer av det latinske casus og understreker betydningen av det enkelte tilfelle.

Terminologien vektlegger derfor at det dreier seg om ett eller noen få tilfeller som gjøres til gjenstand for inngående studier. Enten fordi det bare finnes kun en eller noen få, eller fordi det bare er en eller noen få case som er tilgjengelig for forskeren. Ofte er idealet å gå i dybden på ett case og presentere en helhetlig analyse som står på egne bein. Undersøkelsesenheten ses som et komplekst hele og hvor mange underenheter og deres forhold til hverandre "pønsles ut". Yin (2003) understreker at det er vanlig å benytte case-studier for å studere fenomener det finnes lite kunnskap om.

Andersen (1995) retter oppmerksomheten mot behovet for mer kvalitativ forskning på ledelsesområdet for å kunne fange opp nye fenomener og variabler. Dette gjelder spesielt konteksten eller sammenhengen (situasjon) for lederskapet. Det kan hevdes at dette er et vesentlig argument for valg av casestudie som metode ved studien av kunnskapsdeling i Statped, der ledesperspektivet også vil være et element. Argumentet står også i relasjon til den hermeneutiske tilnærmingen på studien.

Case-studier kan bestå av enkle case eller flere case. Analyseenheten i studien innebærer et single casedesign. Dette vil si at dette er være en undersøkelse i en sammenhengende enhet (Yin 2003). Vårt case er Statped i Midt-Norge. Statped i Midt-Norge består som tidligere belyst av to kompetansesentra som nettopp er slått sammen til ett senter. Videre skal dette senteret slås sammen med Tambartun kompetansesenter i januar 2013. I starten av undersøkelsen hadde vi en diskusjon om vi skulle anvende undersøkelsen til også å sammenligne vilkårene på de ulike sentrene og dermed behandle dem som ulike case, men da svarene viste seg å være sammenfallende, valgte vi å behandle dem som ett kasus. Nettopp fordi disse skal bli ett senter, og fordi vilkårene i de to sentrene vil være avgjørende for deling av kunnskap i ett felles senter.

3.3.3 Valg av metode

Når temaområde og problemstilling er klarlagt, må forskeren avgjøre hvilken tilnærming, hvilke redskap og grep i forhold til temaområdet som er mulig, og som vil egne seg til å belyse problemstillingen. Dette handler om å bestemme metode, som er en fremgangsmåte eller et redskap i forsøket på å teste ut kjente teorier og modeller, løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Siden det eksisterer mange fremgangsmåter og flere forskjellige redskap som kan være med på å gi innsikt eller gi forsøksvise svar, vil metoden som velges i stor grad handle om alle de valg forskeren foretar i sine undersøkelser i jakten etter ny erkjennelse og kunnskap. Kvale (1997) sier at den opprinnelige betydningen av ordet metode er "et veivalg som fører til målet". Både tidsaspektet og fremdriftsplanen samt hvor og hvilken metode for datainnsamling man skal benytte, ligger i begrepet. Metode er en måte å undersøke virkeligheten systematisk og dens funksjon er å samle inn og behandle empirien. Metoden skal binde empiri og teori sammen på en måte som er mest mulig pålitelig og gyldig (Jacobsen 2005).

For å få tak på virkelighetsbeskrivelsen fra feltet må det tas et valg om bruk av strategi. Et valg står mellom bruk av deduktiv eller induktiv datainnsamling. Den induktive forskningsmetoden danner i praksis grunnlaget for ny teori, mens den deduktive sjekker teori mot praksis. Den induktive logikken handler om at man beveger seg fra empiri til teori, og systematisering av observerbare fakta er helt avgjørende. Induktiv innsamling vil si at en går fra "empiri til teori". Her er idealet at forskeren går ut i virkeligheten med et tilnærmet åpent sinn, samler inn informasjon og deretter systematiserer og analyserer de data som ble funnet. Ut fra analysen kan forskeren så danne teorier. Kritikere av denne strategien for datainnsamling sier at det naivt å tro at en forsker kan gå ut i forskningsfeltet for å finne virkeligheten der med et helt åpent sinn (Jacobsen 2005). Ankepunktet ved den induktive forskningsmetoden er at man kan observere lik hendelse og samme resultat gjentatte ganger, men så kan det komme et avvik. Slik sett kan man ikke utelukke avvik, og man kan heller ikke hevde at en lang rekke observasjoner kan danne en endelig allmenn gyldig teori. Likevel, er det et faktum at all teori må ha en induktiv støtte. Med det forstår vi at all teori må ha sitt utgangspunkt i at man slutter noe fra noe man har erfart, for å skape gyldighet, og slikt sett kan ikke metoden avfeies (ibid.). Deduktiv innebærer at en går fra "teori til empiri". Det vanlige er da å skape seg noen forventninger til hvordan virkeligheten ser ut, og deretter samle inn empiri for å se om egne forventninger stemmer med den virkelighet som beskrives (Jacobsen 2005). Kritikken av denne måten er at forskeren har en tendens til å lete etter det

som bygger opp under de forventninger en hadde når en startet undersøkelsen (ibid.). Vi var bevisste på at uansett om vi ønsket å forske med et åpent sinn, så lar det seg i praksis ikke å gjøre fullt ut. For å utvikle undersøkelsen har vi anvendt teori som bakgrunn for utforming av intervjuguiden. Vi hadde en intensjon om å bruke en induktiv strategi som tilnærming for innsamling av data, men etter hvert fant vi ut at vi måtte gå over på en mer deduktiv metode. I praksis var tilnærmingen både deduktiv og induktiv. Vi hadde på forhånd definert en problemstilling vi ville ha svar på gjennom de dataene vi samlet inn og analyserte, hvor de fleste av kategoriene var avklart på forhånd. Samtidig var valget vårt av teori og kategorier også forankret i de konkrete data.

Induktiv metode kan også være relevant når vi er ute etter andre ting, som å finne interessante forhold eller å undersøke hva som særegent eller spesielt ved et fenomen – her definert som kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Halvorsen (1998) utdyper dette når han sier at når man ønsker å få en større forståelse av temaet man ønsker å undersøke, vil en induktiv tilnæringsmåte være egnet.

Teori vedrørende ulike aspekter ved kunnskapsdeling har bidratt til å danne en bakgrunn for behandling av problemstillingens tema og er en referanseramme for forståelse av begrepet kunnskapsdeling. Maaløe (2002) viser til at teori er et viktig utgangspunkt for å utvikle den nødvendige teoretiske følsomheten som er nødvendig for å forstå betydningen av data gjennom kritisk sans og refleksjon.

3.4 Datainnsamling

I dette kapittelet beskrives metoder for innsamling av data, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervju. I det følgende redegjøres det for datainnsamlingsteknikker som er benyttet i undersøkelsen, intervju som datainnsamlingsmetode, dokumentanalyse, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

Utgangspunktet for datainnsamlingen er en operasjonalisering av problemstillingen via forskningsspørsmålene. Denne operasjonaliseringen er vesentlig for alle datainnsamlingsmetodene, slik at man får ”funn” som kan bearbeides relativt likt uavhengig av innsamlingsmetode. Forskningsspørsmålene forener problemstillingen med teoribakgrunnen for å belyse studiets tema. Selve datainnsamlingen krever konkrete

spørsmålstillinger som er dynamiske og åpner for frihet i besvarelsen for å gi tematisk kunnskap og bidra til en naturlig samtalestrøm. Et forskningsspørsmål som operasjonaliseres, vil vanligvis generere flere intervju spørsmål. Dette er nødvendig for å innhente tilstrekkelig tematisk kunnskap, og samtidig beholde dynamikken og friheten i intervjusituasjonen (Kvale 1997).

Omfanget av operasjonaliserte spørsmålstillinger vil sannsynligvis kunne bli nærmest uendelig. Dette vil kunne gi svært mye informasjon om undersøkelsesenheten og kildene. Derfor blir det en viktig oppgave å holde fokus på problemstillingen og forskningsspørsmålene for å velge utsagn eller begrepspar som kan gi informasjon for å belyse problemstillingen. Dette er en del av den kontinuerlige valideringsprosessen som beskrives nærmere i et senere kapittel.

3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide

Tilnærmingen til undersøkelsen er både induktiv og deduktiv. Første steg i utarbeidelsen av intervjuguide var at problemstillingen ble inndelt i to forskningsspørsmål;

- F1 Hvilke strukturelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?
- F2 Hvilke relasjonelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

I en metodeteoretisk sammenheng argumenteres det for at en av de viktigste kildene til data i casestudier er intervjuet. I denne studien betraktes intervju som dybdeintervju. Studiet har en eksplorativ karakter, hvor målet med intervjuene er å se forskningsproblemet fra respondentens perspektiv, og forstå hvorfor han/hun har dette synet (Yin 2003).

Formålet med dybdeintervjuene er å avdekke funn knyttet til problemstillingen. Hensikten med dybdeintervjuene er først og fremst å søke respondentenes egen forståelse av fenomenet kunnskapsdeling. Målet er å få han/hun til å sette ord på hva fenomenet eventuelt innebærer (innhold) og om det oppleves som særegent for kompetansesentrene i Statped i Midt-Norge. Videre vil det være behov for å sette lys på forhold eller data som er avdekket gjennom lesing av dokumenter, for eventuelt å søke bekreftelse eller ikke og/eller kontrollere samstemthet og forståelse. Når det gjelder anvendelse av dokumenter benyttet vi virksomhetenes plan- og rapporteringsdokumenter i forkant av intervjuundersøkelsen. Den ene virksomheten arbeider

vi i, og kjenner både den og dokumentene godt fra tidligere. Gjennom dokumentene fikk vi bekreftelse og utvidet forståelse for organisasjonene og kunne se dem i relasjon til respondentenes utsagn.

Temaene ble operasjonalisert gjennom en forberedt intervjuguide. Teori knyttet til tema og gjennomgang av dokumenter dannet i tillegg grunnlag for utvikling av de eksakte intervju spørsmålene i forkant. Når vi så at vi trengte mer teori for å utvikle spørsmål, gikk vi tilbake og fant ny teori. Slik ble utviklingen av intervjuguiden en hermeneutisk sirkel. Når det gjelder formuleringen av spørsmålene ser vi også i ettertid at vi kunne ha arbeidet mer med intervjuguiden og vært enda tydeligere overfor oss selv og respondentene hva hensikten med spørsmålene angikk. Samtidig er vi av den oppfatning at svarene vi fikk ga oss svar på problemstillingen vår.

Før gjennomføringen av dybdeintervjuene fant vi det nødvendig å gjennomføre to pilotintervju for å være sikre på at vi fikk svar i henhold til forskningsspørsmålene. Den første intervjuguiden viste seg å være for omfattende i forhold til antall spørsmål. Vi fikk også tilbakemelding fra respondenten i det første pilotintervjuet om at flere av spørsmålene var overlappende og vanskelig å skille fra hverandre. Dette ble også bekreftet av veileder i en tilbakemelding. På bakgrunn av dette valgte vi å omarbeide intervjuguiden til å omhandle svært få og åpne spørsmål og gjennomførte et nytt pilotintervju. Vi så her at respondenten ikke hadde nok kunnskap om temaet til å svare tilstrekkelig på det vi var ute etter. Vi konkluderte derfor med nok en omarbeiding av intervjuguiden, der vi på bakgrunn av disse erfaringene endte opp med noen flere spørsmål, for å sikre at respondentene kunne gi svar på forskningsspørsmålene i oppgaven. I etterpåklokskaps lys, ser vi at vi kunne ha gått enda flere runder på intervjuguiden. Vi ser at det er enkelte ting vi ikke har fått svar på som for eksempel rutiner for dokumentasjon av erfaringsbasert kunnskap og en større utdyping av hvordan det legges til rette for sosial aktivitet og sosiale møteplasser i virksomheten.

Et kvalitativt dybdeintervju vil kunne sette begrensning på hvor mange personer som skal brukes i undersøkelsen. Intervju som datainnsamlingsmetode tar lang tid, og det vil også ta lang tid å behandle dataene fordi de er så omfattende og rike på detaljer og opplysninger. Dette medfører at man ikke kan intervju alle, men at man må gjøre et utvalg (Jacobsen 2005). Statpedsystemet i Midt-Norge består per i dag av 2 sentra. Dette antallet representerer hele den aktuelle populasjonen for å velge ut respondenter til undersøkelsen. Det er flere

måter å gjøre utvalg på. En måte er å velge ut respondenter som vi har en formening om kan gi oss den relevante informasjonen. Dette, sier Jacobsen, kan være mennesker med mye kunnskap om det fenomenet vi skal undersøke og personer som er gode til å formulere seg, eller som vi vet er villige til å gi fra seg informasjon (Jacobsen 2005). Respondentene i undersøkelsen var ledere ved de ulike fagavdelingene. I alt 5 stykker. Vi ønsket å bruke disse som respondenter fordi de er fag og personalansvarlige for sine avdelinger, og dermed kunne forventes å ha et høyt refleksjonsnivå når det gjelder kunnskapsutvikling i sin avdeling og ved sentrene som sådanne. Videre valgte vi ut 7 rådgivere fra fagavdelingene. Både ledere og rådgivere er personer vi kjenner relativt godt, og som vi mente har et sterkt engasjement hva kunnskapsutvikling angår. Fordi vi kjenner disse personene, hadde vi også en formening om at dette er personer som både er villige til og tør å si hva de mener og tenker.

I en undersøkelse der det foretas mange intervju og annen innsamling av data, kan forskeren oppleve et metningspunkt der flere intervjuer ikke gir vesentlig ny kunnskap (Kvale 1997). På grunn av studiens tidsbegrensning og omfang avgrenset vi antall intervjuer. Vi er klar over at ved å intervju flere ville vi kunne fått flere og andre svar. Samtidig var mange av utsagnene sammenfallende og ga oss noen tendenser. Dersom vi hadde intervjuet flere kunnet vi ha fått andre svar, selv om noen av svarene muligens kunne være sammenfallende. De siste intervjuene kan vise seg å representere gjentakelser av hva andre respondenter har bidratt med. På dette tidspunkt kan studien ha gitt et tilstrekkelig godt grunnlag for å si noe om hva fenomenet kunnskapsdeling er i Statped i Midt-Norge, og hvordan dette fenomenet kan tolkes i forhold til aktuell teori og utvikling. Det vil da være naturlig å avslutte innsamlingen av data for å bearbeide og systematisere utsagn og informasjon. Dette innebærer å forenkle og skape en dekkende forståelse av fenomenet en studerer. Sannsynligvis har funnene i studien bidratt til en ny forståelse av kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge, og hvordan problemstillingen/forskningsspørsmålene eventuelt kan tolkes, for deretter å dra slutninger/konklusjoner.

Kvale (1997) beskriver intervjuet som en dynamisk prosess hvor forskeren gir respondenten frihet og tid til å fortelle sine historier. Det skilles også mellom ulike intervjuformer. I denne undersøkelsen brukte vi hva Kvale kaller et halvstrukturert intervju. Dette er et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Det mest vanlige er at forskeren stiller åpne spørsmål, spør om fakta eller om respondentens meninger om hendelser. Forskeren styrer

gangen i intervjuet, men legger også tilrettelegge for en situasjon som muliggjør oppfølging av spørsmål og klargjøring av viktige temaer. Forskeren bør være i stand til å vende samtalen tilbake til tema. Vi utarbeidet intervjuguiden som en strukturert samtale med relativt mange, men samtidig relativt åpne spørsmål. Åpne spørsmål er spørsmål som ikke kan besvares med ja, eller nei, eller enkeltord (ibid.). Vi hadde også relativt mange spørsmål. Dette var et valg vi gjorde fordi vi var forberedte på at respondentenes hadde varierende kunnskapsnivå i forhold til fenomenet. De åpne spørsmålsstillingene hadde som formål at respondentene skulle snakke og reflektere fritt rundt temaet i det aktuelle spørsmålet. Det opplevde vi også at de gjorde, og utsagnene var da også relativt omfattende. Der det var naturlig og tjenlig, fulgte vi opp med oppfølgingsspørsmål. Vi vente også tilbake til temaer som var uklare når det var nødvendig.

I et åpent intervju vil det være rom for et større tidsforbruk. Et tidsforbruk ut over dette omfanget kan imidlertid ha en avtagende verdi (innholdsmessig) (ibid.). I denne studien ble dybde-intervjuenes varighet fastsatt til anslagsvis 1 time pr. respondent. Dette kunne selvfølgelig virke noe begrensende, og hadde vi latt intervjuene vare lengre, kunne vi ha fått mer informasjon. Samtidig satt vi med en opplevelse av at når det var gått en time var respondentene «tomme». Et alternativ for å få tak i mer informasjon, kunne vært å ha flere intervjurunder, men på grunn av tidsfaktoren lot dette seg ikke gjøre.

Dybdeintervjuene ble innledet med en presentasjon av forskerne, beskrivelse av konteksten og formålet med intervjuet, praktiske detaljer (opptak av samtalen) og eventuelle spørsmål fra respondenten. Deretter ble intervjuet gjennomført med fokus på det faglige innholdet, hvor en ønsket å få til en naturlig og trygg samtale, men med relatering i forhold til ønskede tema. Når det gjelder å skape trygghet for en respondent, handler dette også om en etisk dimensjon knyttet til konfidensialitet. Det vil si at den som intervjues har mulighet til å være anonym (Jacobsen 2005). Intervjuobjektene i denne undersøkelsen er anonyme, og vi refererer ikke til navn, eller andre faktorer som kan bidra til å identifisere utsagn fra den enkelte respondenten.

Etter gjennomført intervju er det viktig at intervjuet blir transkribert umiddelbart. Dette for å unngå at egen hukommelse "fortapes" og derved gir tap av viktige momenter (Kvale 1997). Vi transkriberte intervjuene fortløpende, basert på notater og fra diktafon til tekst. Vi valgte å være to intervjuere i hvert intervju. Dette sett i et validitets- og reliabilitetsperspektiv. Dette gjorde det lettere å følge opp og å utdype uklarheter i utsagnene, og å ta notater under samtalen.

Kvale uttaler at det under et intervju vil vise seg hvor ufullstendig språkføringen mellom to mennesker i en samtale er. For eksempel kan man oppleve at påbegynte setninger eller ord ikke fullføres. Under transkriberingen er det noen steder derfor nødvendig med en viss omskriving av den transkriberte teksten slik intervjueren husket konteksten. Denne omskrivingen må likevel ikke gå over til å bli en analyse av samtalen (Kvale 1997). For å skape mening i utsagnene var det noen ganger nødvendig å omskrive dem noe. Vi var samtidig bevisste på at eventuelle omskrivninger ikke skulle endre meningsinnholdet i utsagnene. I tilfeller hvor vi var i tvil, kontaktet vi respondenten.

3.5 Dataanalyse

Når en kjenner grunnlaget for datainnsamlingen kan en gå videre til analysen. I følge Jacobsen (2005), vil en analyse av kvalitative data dreie seg om tre ting; å beskrive, å systematisere og kategorisere, og å sammenbinde. Da vil analysen bli som en spiral. Ved kvalitative metoder er disse fasene ”mer” parallelle. Dette innebærer at skillet mellom planlegging, gjennomføring og analyse er forholdsvis lite, slik at man hele tiden kan tilpasse/endre opplegget ved å gå tilbake og foreta nye datainnsamlinger. Noe av hensikten med kvalitative tilnærminger er å få et mangfold av ulike perspektiver, nyanser og synspunkter. Samtidig er det begrenset hvor mange nyanser det er fornuftig å dra inn for å kunne bevare strukturen og dra slutninger av det hele. Samme hvilken metode som benyttes kan vi aldri ha forhåpninger om å få med virkeligheten og alle dens detaljer (ibid). Det vil alltid være de sentrale detaljene som må trekkes frem, det vil si det som kan gi ny innsikt i en situasjon eller et fenomen. Med dette blir den kvalitative analysen alltid en veksling mellom de enkelte deler (detaljer) og helheten. Jacobsen (2005) benevner dette som vekslingen mellom deler og helhet, det vil si den hermeneutiske metode.

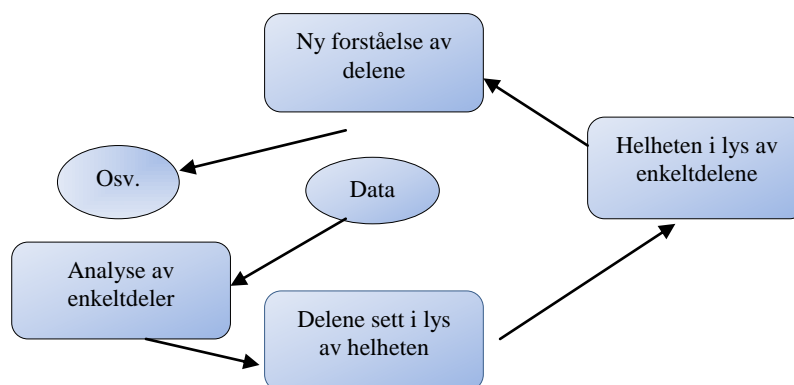


Fig. 7: Den hermeneutiske spiral (Jacobsen 2005)

Formålet med denne studien er å skape en forståelse av fenomenet kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Herunder et ønske om- og en søken etter å forstå betydningen av begrepet kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge, og hva dette inneholder mer spesifikt.

Forskningsspørsmålene og den kvalitative metoden danner grunnlaget for å få en dypere innsikt i fenomenet, herunder datainnsamling basert på casestudien som omfatter dokumentstudier og dybdeintervjuer. Dataanalysen vil således ha til hensikt å behandle de kvalitative dataene fra datainnsamlingen, med intensjon om å kunne rapportere en beskrivelse av fenomenet kunnskapsdeling som også kan gi overførbarhet til andre kunnskapsbedrifter eller statlige virksomheter generelt.

Ved beskrivelser må man være bevisst sitt teoretiske grunnlag. I denne avhandlingen er kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling sentralt. Eksempelvis vil man ved transkribering fra rådata til renskrevne data måtte lese teksten med sine ”teoretiske briller” for å kommentere innholdet. Dette vil være første fase i en teoretisk analyse av teksten og beskrivelse av data knyttet til belysning av fenomenet kunnskapsdeling. Hensikten med beskrivelsen kan man oppsummere ved å si at den skal være rik på detaljer, nyanser og variasjoner fra de ulike datainnsamlingene som er foretatt, og stå i relasjon til teori (ibid.).

I neste fase er målsettingen å kunne kategorisere og kode data fra datainnsamlingene, kategoriseringen skal være fundamentert i empirien (datainnsamlingsmetodene). Jacobsen (2005) sier at all kvalitativ analyse innebærer at vi danner oss ulike kategorier for å beskrive en eller flere situasjoner/ett eller flere tema. Et vanskelig steg i analysen er nettopp å svare på spørsmålet: Hva er en kategori, og hvor mange kategorier bør vi ha?

Kategorier er viktige i analysen fordi det er disse vi benytter når vi skal ordne ulike enheter (noen er like og andre ulike), og senere når vi skal etablere sammenhenger mellom fenomener. Kategoriseringen bidrar til en forenkling av kompliserte og detaljrike data, og den vil være en forutsetning for å kunne sammenligne ulike beskrivelser av data fra ulike datainnsamlingsmetoder (ibid.).

I dataanalysen er det viktig at vi tar stilling av hvordan resultatene skal fremstilles (Thagaard 1998). Vi strukturerte analysen vår med bakgrunn i intellektuell kapitalperspektivet. Videre tok vi utgangspunkt i teori om kunnskapsdeling, herunder strukturelle og relasjonelle

muligheter og barrierer. Dette ga oss et utgangspunkt for tematikken i intervjuguiden og for struktureringen av dataene.

Neste trinn i analysen er klassifisering av de analytiske enhetene som er knyttet til samme tema og som gjenspeiler sentrale temaer (ibid.). Videre bidrar kategorier til at vi kan identifisere sentrale temaer. For oss var det viktig i utvelgelsen av utsagn/funn å finne og velge ut de mest relevante utsagnene på bakgrunn av de beskrevne og kategoriserte dataene. Implisitt var dette en mer dyptgående sortering av dataene, hvor vår hensikt var å fokusere data som kunne betraktes som relevante utsagn/funn i tilknytning til fenomenet kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. I intervjuguiden var temaene allerede delvis tematisert gjennom spørsmålene. Samtidig var det hensiktsmessig å tematisere mer spesifikt enn det vi hadde gjort gjennom intervju spørsmålene for å fremheve det sentrale i analysen. Selv om intervjuguiden var tematisert, var dette et dybdeintervju med relativt åpne spørsmål, og vi fikk svar på ulike temaer gjennom ulike spørsmål i intervjuguiden. Denne prosessen innebar for oss en enda mer dyptgående beskrivelse med bruk av teori for å skape et mer helhetlig perspektiv og sette relevante utsagn/funn inn i den større sammenhengen.

Kategorisering av materialet er også en begrensing. Måten vi inndeler materialet på skal fremheve tendensene i materialet. Det gjør også at det er mønstre vi ikke ser, eller som ikke blir fremhevet (ibid.). Analysen har for eksempel ikke et gjennomgående fokus på hvordan ulike former for kunnskap deles, og under vilkår den best deles. De tendenser vi drar ut er mer knyttet til de strukturelle, medarbeidermessige og relasjonelle forholdene, og ikke til de epidemiske forutsetningene, selv om dette er en del av bakteppet. Det er derfor viktig at vi er tydelige på hvilke perspektiver vi fremhever i analysen (ibid.). Vi har i analysen som omtalt valgt en tematisk analyse, hvor vi har dratt inn mange perspektiver. Kanskje har vi dratt inn for mange. Samtidig har vi valgt å ta med disse perspektivene, fordi vi mener at de både for virksomhetene og oss selv kan ha en nytteverdi når det gjelder å få kunnskap om hva som bidrar og hindrer deling av kunnskap og få det belyst fra ulike innfallsvinkler. Vi har også gjennom analysen fått frem tendenser som har bidratt til å gi oss svar på problemstillingen.

Avslutningsvis diskuterte vi relevante funn. Hensikten var å kunne rapportere funn som direkte kunne knyttes til problemstillingen, for slik å kunne bedre forståelsen av fenomenet kunnskapsdeling i Statped Midt-Norge.

3.6 Validitet og reliabilitet

Begrepene reliabilitet og validitet forbindes gjerne med kvantitative forskningsmetoder. Reliabilitet viser til dataenes pålitelighet og validitet til dataenes gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses. Selv om reliabilitets- og validitetsbegrepet gjerne assosieres med kvantitative metoder, bør pålitelighets- og gyldighetsproblematikk drøftes også i forhold til kvalitative metoder (Jacobsen 2005). Pålitelighets- og gyldighetsspørsmålet kan sees på som en form for kvalitetssikring av forskningsprosessen. På denne måten vil forskeren sikre seg at dataene er samlet inn på en reliabel eller pålitelig måte, og at opplysningene er valide eller har gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses.

Studiet av kunnskapsdeling ble lagt opp som en eksplorerende studie, og det er valgt å benytte en kvalitativ metode for studien. Hensikten med bruk av kvalitativ metode med casestudie, er gjennom et intensivt design å kunne avdekke om fenomenet i det hele tatt er relevant, og i så fall skal det beskrives. Argumentasjonen for bruk av denne metoden i et validitets-/reliabilitetsperspektiv blir nettopp at man kan utvikle ”en” forståelse som senere kan testes mot overførbarhet overfor andre like offentlige organisasjoner.

Validitetsproblemer innebærer at de operasjonaliserte variablene ikke passer til de teoretiske variablene og reliabilitetsproblemer innebærer at variablene ikke er pålitelig målt. Fordi begrepene assosieres med kvantitative metoder, kan det stilles spørsmål ved hvorvidt det er mulig å teste gyldighet og pålitelighet i en undersøkelse der en velger kvalitative tilnærminger (Yin 2003). I studien av kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge ble det nettopp derfor i liten grad fokusert på variabler som egenskaper ved fenomenet, men mer på kildene og konteksten i et helhetsperspektiv (holistisk).

3.6.1 Reliabilitet

I følge Kvale (1997) er forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet ytterst viktig. Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Dette ble gjort i analyse og diskusjonen av funnene.

En kvalitativ undersøkelse får større troverdighet ved å legge vekt på at hvert ledd i forskningsprosessen i størst mulig utstrekning skal gjøres eksplisitt (Jacobsen 2005). Det som også står helt sentralt er forskerens åpenhet om valg av metoder og refleksjoner av hvordan

metodevalg kan ha påvirket resultatene. Dette gir andre muligheter om ikke til å gjenta undersøkelsen, så i hvert fall til å kritisere resultatene (ibid). Det kan argumenteres for at man i denne studien oppfyller troverdighetskriteriet når det er valgt en casestudie. Vi har forsøkt å gjøre forskningsprosessen vår eksplisitt gjennom å beskrive metodevalget og gangen i undersøkelsen.

En kvalitativ undersøkelse får også større troverdighet ved å triangulere metoder.

Metodetriangulering innebærer i følge Grønmo at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder (Grønmo 2004). Det kan for eksempel være å anvende kvalitative og kvantitative metoder (Jacobsen 2005). I følge Grønmo (2004) brukes metodetriangulering ikke bare om metode, men også om at man anvender ulike datakilder. I denne undersøkelsen har vi valgt å intervjuje tilsatte i som befinner seg på ulike nivåer – mellomledere og medarbeidere- ut i fra en antakelse om at dette ville gi oss ulike synsvinkler. Ved gjennomgang av svarene fra respondentene fant vi likevel at svarene ga oss sammenfallende tendenser.

3.6.2 Validitet

Undersøkelsens validitet, dvs. spørsmålet om den forholder seg til forskningsspørsmålene, må altså vurderes med hensyn til i hvor stor grad den kaster lys over problemstillingen. I en kvalitativ undersøkelsessituasjon bør validering være en kontinuerlig prosess der forskeren hele tiden må spørre seg selv om han/hun er på rett spor (Kvale 1997). Spørsmålene i intervjuguiden er basert på spørsmålene våre om teori og kjennskap til virksomhetene. Vi mener derfor å ha stilt spørsmål som er relevante i forhold til problemstillingen. Samtidig er vi på det rene med at vi ved å stille noen andre og flere spørsmål, kunne ha fått andre svar.

Validiteten bør ideelt sett derfor tas opp til vurdering gjennom alle stadiene i undersøkelsen (ibid.). Som beskrevet i kapitel 3.4.1, gjennomførte vi to pilotintervjuer for å bedre kunne tilpasse og utvikle intervjuguiden. Valget av kvalitativ metode i denne studien gav, i denne sammenheng, frihet og fleksibilitet til å endre både teoretisk grunnlag og design underveis, for å rette studiens forløp inn mot målet.

En validering av valideringsspørsmålet er avhengig av hvor solid de teoretiske antagelsene forut for undersøkelsen er koblet til problemstillingen (Nyeng 2004). Det vil være avhengig av i hvilken grad teorien kan kaste lys over de momenter som går inn i problemstillingen.

Forskningsspørsmålene var funderte i teori. Ved utarbeidelse av forskningsspørsmål er valideringen knyttet til den logiske utledningen fra teorien til forskningsspørsmålene (ibid.). Spørsmålene i intervjuguiden var fundert i teorien og ga oss svar på forskningsspørsmålene våre. Samtidig kunne vi, som vi tidligere har vært inne på, brukt enda mer tid på å klargjøre hensikten med det enkelte spørsmål. Valideringen handler også om valgt metode (ibid.). Det samme gjelder metodevalget i relasjon til dette. Det kan derfor argumenteres for at den valgte kvalitative metoden i denne studien gav fleksibilitet til å sikre studien troverdighet.

3.6.3 Overførbarhet – ekstern validitet

Intensive undersøkelsesopplegg kobles mot mer kvalitative metoder og søking etter dybdeforståelse ved konsentrasjon rundt færre enheter (casestudier) (Jacobsen 2005). Vi ønsker å argumentere for at skillet mellom det ekstensive og intensive er flytende, og man kan hevde at det er mulig å generalisere også på basis av intensive undersøkelsesopplegg.

For problemstillingen i denne studien vil overførbarhet være av betydning. Dette fordi studien også kan bidra til å avklare og undersøke forhold knyttet til kunnskapsdeling i Statped-systemet som helhet.

Den eksterne validiteten (overførbarheten) dreier seg om hvorvidt det er mulig for andre å foreta en analyse av de innsamlede data, om beskrivelsesnivået er slik at andre også kan trekke egne slutninger ut fra materialet, og i hvor stor grad generalisering er mulig (Jacobsen 2005). Yin (2003) fokuserer på at i singel casestudier vil validiteten avhenge av hvordan teorigrunnlaget reflekteres i forskningsdesignet. Hensikten med kvalitative metoder (studier) er som regel ikke å generalisere fra utvalget av enheter til en større gruppe enheter. Denne typen undersøkelser har i liten grad som formål å slå fast omfanget eller hyppigheten av et fenomen. Hensikten er heller å forstå og utdype begreper og fenomener, det vil si å få tak i generelle fenomener. Kvalitative metoders styrke er gjerne den teoretiske generaliseringen (ibid.).

I vår undersøkelse viste det seg at funnene i stor grad var sammenfallende med det teori og forskning sier om deling av kunnskap. Med kun ett case i studien settes begrensninger i mulighetene for å generalisere. Feilkilder og skjevheter i datamaterialet kan også bli svært fremtredende. Dette kunne vi ha redusert ved å inkludere flere kilder i studien og for å øke

overføringsverdien fra resultatene dvs. bedre muligheter til å generalisere. Vi valgte likevel ikke å gjøre dette på grunn av tidsbegrensninger og avhandlingens omfang.

En typisk kritikk mot singelcase studier er at de gir et dårlig grunnlag for generalisering (overførbarhet) (Yin 2003). Denne kritikken hevder han videre ikke er holdbar overfor casestudier fordi den henviser til spørreundersøkelser som avhenger av statistisk generalisering, mens det i denne sammenheng er snakk om analytisk generalisering, generalisering mot teori. Han påpeker at når dette motargumentet faller bort, så vil generalisering/overførbarhet likevel avhenge av at resultater/funn støttes av repeterende undersøkelser i andre enheter (her kompetansesenter i Statped systemet). Dette kan i denne studien relateres til den hermeneutiske spiral.

Et klassisk perspektiv på mulighetene for å generalisere er knyttet til begrepene populasjon og utvalg, noe som i stor grad gir relasjoner til kvantitative metoder (Grønmo 2004). Det kan diskuteres om kunnskapen knyttet til fenomenet kunnskapsdeling kan måles og oppleves som objektiv og overførbar kunnskap. Her forstått som et generelt fenomen for alle sentrene i Statped systemet, uavhengig av forskernes eller studieobjektene opplevelse av det og om det er en hensikt med undersøkelsen, fordi fenomenet utspiller seg i en spesiell sosial eller institusjonell setting som man kan argumentere for representerer en viss form for subjektivitet. Med subjektivitet mener vi i denne sammenhengen noe mer privat, basert på enkeltindividet og som gjør seg gjeldende som en fornemmelse, opplevelse eller personlig erfaring som vanskelig lar seg overføre til andre.

Bruker- eller nyttegeneralisering dreier seg om når de funnene som er gjort i undersøkelsen kan overføres og være til nytte for en annen i samme situasjon (Wilson 1979). Dette var også et ønske hos oss. Et av målene med undersøkelsen er nettopp at de som arbeider innenfor kunnskapsbedrifter skal kunne dra nytte av undersøkelsen. Vi har også benyttet teori og forskning for å underbygge argumentasjonen. Dette mener vi bidrar til at en leser kan vurdere hva som er aktuelt og eventuelt gjenkjennelig i forhold til sine egne virksomheter. Når det gjelder muligheten til å generalisere funnene i forhold til andre virksomheter, ligger det likevel begrensninger. Noe som gjør at ikke alt kan sees på som overførbart.

Hypotesetesting og generalisering fra utvalg til populasjon basert på kvantitative undersøkelseropplegg er ikke det avgjørende for å ”skape” vitenskapelighet og teorier. En slik

sett argumentere for at inngående studier av det særegne ved konkrete sosiale systemer, her forstått som en dybde-/casestudie av kompetansesentrene i Midt-Norge også kan gi bedre forståelse av andre tilsvarende virksomheter. En kan slik sett si at man innen kvalitative undersøkelser har en større overførbarhetsverdi, og at vi ikke snakker om en generalisering av kunnskap. Et case kan således ”vise noe”, som således kan overføres med en korrigeret forståelse av fenomenet når man møter neste case. Fra et hermeneutisk perspektiv kan man si at dette er en kunnskapsvekst i en spiral. I studiet av kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge er noe av hensikten å avdekke kunnskap som har overførbarhet.

3.7 Refleksjoner omkring forskning i egen organisasjon

Vi som har gjennomført denne undersøkelsen er alle ansatt i Statped i Midt-Norge, enten i stab eller i mellomlederstilling. Dette gjør at vi alle kjenner feltet godt, men det innebærer også at vi har utviklet klare oppfatninger knyttet til det temaet vi forsker på. Vi vil derfor argumentere for at flere av de fordeler og begrensninger som Ry Nielsen og Repstad (2006) trekker frem ved å forske på egen organisasjon, er relevante for denne studien.

Når man har et personlig engasjement i det miljø det forskes i kan dette utgjøre en mulig feilkilde med hensyn til de funn man gjør. Interessen blir så sterk at den styrer erkjennelsen. Samtidig kan det personlige engasjementet være en fordel som fører til at man blir mer utholdende som forsker (ibid.). Som forskere i egen organisasjon er vi alle engasjerte i forhold som kan bedre kunnskapsutviklingen i virksomheten. Samtidig kan det argumenteres for at vi kunne ha et noe påvirket og forutinntatt forhold til problemstillingen, da alle har direkte relasjoner til ledelsesgruppen på et av kompetansesentrene.

Det er ikke uvanlig at når man forsker på egen organisasjon, så medbringes gjerne forutinntatte holdninger, teorier og løsningsforslag inn i analysen. Dette kan gjøre det vanskelig å kunne tolke de data man sitter med (ibid.). Vi har samtidig opplevd at resultatene også har gitt oss ny innsikt som har ført til ekstra refleksjon.

Et annet forhold vi vil nevne som en begrensning ved å studere egen organisasjon er knyttet til at vi som gjennomfører denne undersøkelsen alle har lang erfaring og kjenner organisasjonen godt. Det vil si at vi ikke kunne påberope oss det som kan benevnes “legitim uvitenhet” og i en intervju situasjon kan man lett komme til å tenke at man selv er godt

orientert eller kan akseptere de intervjuedes tro på at “ja, men det vet du jo”. Det gjør man av og til ikke. Man kan lett komme til å stole på at man selv er godt orientert og dermed unnlate å utdype uklarheter (ibid.). Fordi vi kjenner Statped i Midt-Norge godt har vi hele tiden vært tett på begivenhetene. Slik sett har det vært en fare for at vi kunne ha oversett organisasjonsutfordringer i forhold til kunnskapsdeling. Vi opplevde når vi skulle utarbeide intervjuguiden at vi noen ganger mente vi visste svarene, og da kunne det være vanskelig å stille de gode spørsmålene. I denne sammenheng var den støtte vi fant i teorien viktig.

Når det gjelder forholdet til respondentene, kan disse oppfatte at intervjuerne har en maktposisjon. Ry Nilsen og Repstad hevder at det kan være vanskelig få relevante data hvis man som underordnet er nødt til å krysse avdelingsgrenser og hierarkiske nivåer. Konsekvensen kan bli at respondentene ikke er ærlige i datainnsamlingen og det kan bli vanskelig å få gode, valide data om man selv oppfattes som en aktør i organisasjonen. Ry Nilsen og Repstad (2006) sier videre at om intervjueren er i en maktposisjon, kan resultatene bli farget av det som benevnes “Lip-service”. Dette gjelder spesielt dybdeintervjuene hvor svar kan bli gitt ut fra antatte forventninger, det vil si at folk svarer det de tror man gjerne vil høre og det kan være vanskelig å presentere sannheten. De sier også at kunsten er å sette seg mer i en posisjon som læregutt som med rette kan påberope seg legitim uvitenhet og i kraft av dette få mye verdifull informasjon i et forståelig språk (ibid.). Denne begrensningen henger tett sammen med at det for forskerne kan være vanskelig å skrive “sannheten” eller sagt på en annen måte: tør jeg, vil jeg eller bør jeg la det være? Hvis ”fy-fenomener” trekkes fram i lyset kan det være ubehagelig å møte respondentene i etterkant. Det kan i så fall bli stilt spørsmålstegn ved undersøkelsens uavhengighet (ibid.).

Funn kan etter vår mening representere en viss usikkerhet som vi må reflektere og være bevisste over. I et intervju gir ikke mennesker bare uttrykk for hvordan de forstår det de spørres om, men de representerer også seg selv. Det kan derfor tenkes at man ønsker å fremstå mest mulig positiv, slik at man fremhever enkelte forhold og skjuler andre mer eller mindre bevisst. Slik sett kan den enkeltes ”skildring” av kunnskapsdeling gi en misvisende forestilling av fenomenet. Vi var i innledningen tydelige på at vi ikke satt med noen fasit, og at vi var undrende i forhold til fenomenet. For vår del opplevde vi at respondentene i stor grad var ærlige i de svarene som ble gitt. Samtidig har vi ingen garanti for at respondentene hadde et ønske om å pynte på virkeligheten. I utvelgelsen av respondenter var vi bevisste på å finne frem til medarbeiderne som var reflekterte i forhold til kunnskap og kunnskapsutvikling.

En potensiell begrensning i det å forske på egen organisasjon er at man som direkte involvert i organisasjonen kan gjøre det vanskelig å se skogen for bare trær. Ry Nilsen og Repstad (2006) berører det samme fenomen når de uttaler:

Det kan være et problem at man bare er i stand til å anlegge et frøperspektiv på forholdene, nedenfra og nærsynt fra der man står. Man er for tett innpå begivenhetene slik at man lett kommer til å overta de gjengse, lokalt herskende forklaringer på bestemte organisasjonsproblemer (Ry Nilsen og Repstad, 1993, 5).

De forhold som er problematisert og beskrevet av Ry Nielsen og Repstad (1993) ovenfor, både som begrensninger og som fordeler på det å forske på egen virksomhet, er lagt til grunn for spesiell iaktakelse og håndtering i studien. De beskrevne begrensningene er det viktig å være klar over. Samtidig er det slik at mange artikler og bøker om samfunnsvitenskapelig metode ofte er svært problemfokuserende. Dette har likevel ikke ført til at vi har mistet motivasjonen eller lysten til å analysere vår egen organisasjon, men det har bidratt sterkt til at vi har vært bevisst de fallgruvene som finnes i denne typen undersøkelser.

3.8 Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet vurderinger som i denne undersøkelsen ble foretatt for innsamling av nødvendig data om kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Datainnsamlingen er foretatt ved intervju av 5 avdelingsledere og 7 seniorrådgivere i Statped i Midt-Norge. Det har ikke tidligere vært vitenskapelige undersøkelser om kunnskapsdeling i Statpedsystemet i Midt-Norge og dette har også påvirket valget av metode. De underliggende forholdene er om empirien gir et riktig bilde av Statped i Midt-Norge. Dette er det ontologiske perspektivet i undersøkelsen. Studiet er et single-case-studium. Det er benyttet kvalitative undersøkelsesmetoder gjennom dybdeintervju. Vi har forsøkt å velge å tilrettelegge et undersøkelsesdesign og velge datainnsamlingsmetode som har gjort det mulig å knytte disse sammen med analyseteknikker slik at vi har fått tak i den viten dataene inneholder.

Vi har forsøkt å gjøre undersøkelsen troverdig gjennom å gjøre forskningsprosessen vår eksplisitt ved å beskrive metodevalget og gangen i undersøkelsen. Når det gjelder validiteten i undersøkelsen mener vi å ha stilt spørsmål som er relevante i forhold til problemstillingen. Spørsmålene var relatert til teori om kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. Vi mener også at studien har en overføringsverdi, fordi vi antar at barrierene og mulighetene som avdekkes i undersøkelsen også kan gjenfinnes i andre organisasjoner.

4. Analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres empiriske funn og analyse i forhold til valgt teori. Empirien er fremskaffet via intervju som datainnsamlingsmetode, dokumentanalyse, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.

4.1 Analysemodellen

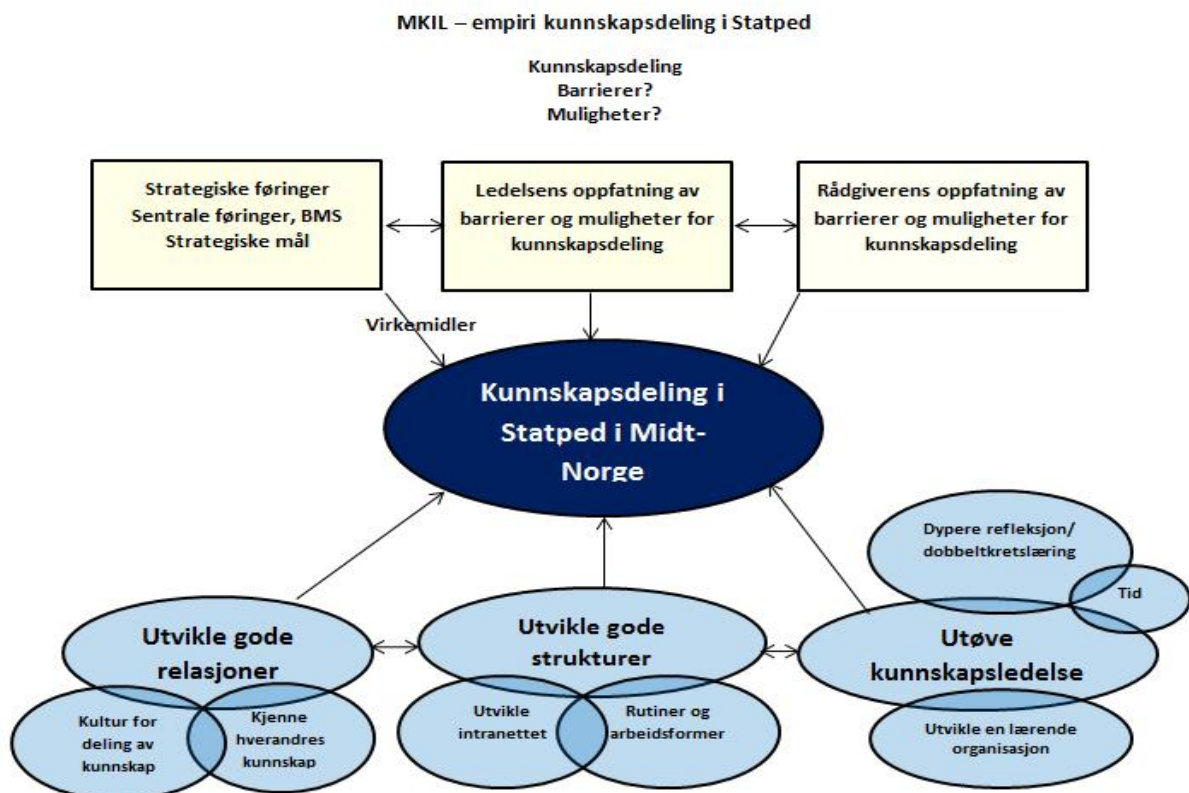


Fig. 8: Analysemodell kunnskapsdeling

Beskrivelse av analysemodellen

Analysemodellen vår er utviklet fra problemstillingen. Gjennomgangen vi har redegjort for i kapittel 1.2, strategiske planer, intervjuundersøkelsen og teoretiske tilnærmingen til feltet. Modellen er utviklet for å finne barrierer og muligheter for kunnskapsdeling i Statped Midt-Norge og for å belyse de ulike faktorene som inngår. I modellen har vi antatt at det er noen styrende, overordnede føringer som sammen med ledelsens og rådgivernes oppfatning er styrende for fenomenet kunnskapsdeling. I analysemodellen har vi antatt at ledernes og

rådgivernes oppfatninger om fenomenet virker inn på hverandre. Dette er forsøkt vist gjennom pilene i figuren. I tillegg er den gjensidige påvirkningen mellom utøvelsen av kunnskapsledelse, relasjoner og struktur, i analysemodellen illustrert ved hjelp av dobbelpiler.

Virksomhetens strategiske planer skal konkretisere våre verdier og visjon og inneholder en konkretisering og operasjonalisering av mål og tiltaksplaner. Planene blir til gjennom en prosess der «eier» (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet) gjennom det årlige tildelingsbrevet redegjør for krav og forventninger til Statped i Midt-Norge. Deretter gjøres dette om til viktige deler i virksomhetens års og strategiske planer. I de gjeldene strategiske planene for Statped i Midt-Norge har balansert målstyring vært benyttet som styringsverktøy.

Gjennom en teoretisk betraktning sett opp i mot vår egen undersøkelse og det empiriske feltet har vi forsøkt å fylle begrepet kunnskapsdeling gjennom å plassere sentrale faktorer og perspektiv som også er beskrevet i teorikapittelet vårt. Disse er plassert som blå felt nederst i analysemodellen vår.

4.2 Struktur

Det kunnskapssynet vi forfekter er i retning av det konstruktivistiske. Dette innebærer i vår forståelse at de sosiale strukturene i virksomhetene legger føringer for hvordan kunnskapsdeling og prosessene rundt dette på en best mulig måte kan gjennomføres i Statped i Midt-Norge.

4.2.1 Strategi

Vi fokuserte på dette temaet fordi vi ville vite noe om hvordan respondentene oppfattet at kunnskapsdeling er en del av virksomhetenes strategi, og hvordan dette gjenspeiler seg i aktivitet og felles forståelse. Samtlige informanter er enige i at deling av kunnskap er viktig. Dette er et av de mest typiske utsagnene:

Det er viktig å dele kunnskap for å ha høyest mulig kompetanse til en hver tid på senteret (...). Vi jobber på oppdrag, og hvis ikke vi klarer å ha så høy kompetanse at markedet trenger oss, da har vi ikke livets rett. Det er kunnskap vi lever på og av rett og slett.

Fra et strategisk perspektiv kan kunnskap sees både som et mål og middel, hvor de strategiske overveielserne er knyttet til organisasjonens evne til å oppnå, utvikle og akkumulere kunnskap. Waldstrøm og Luring sier at deling av kunnskap i denne sammenhengen blir en vesentlig aktivitet (Waldstrøm og Luring 2006). De fleste av respondentene oppfattet kunnskapsdeling som en del av strategien. Dette er et par av de svarene vi fikk:

Jeg må jo si ja da, siden jeg har vært med på å lage det strategiske kartet, så jeg tror jeg må si ja til det. Det ligger jo i alle nivåene i den formelle strategien i alle fall.

Jeg kan i hvertfall si det at det på mange måter er mer fokus på kunnskapsdeling nå enn tidligere i hvertfall. Det er mulig at det var fokus på det tidligere også, men jeg synes vi setter mer fokus på det også i plandokumentene våre.

Når vi leser de strategiske planene er ikke kunnskapsdeling anvendt som begrep og nedfelt som en uttalt strategi for å nå de strategiske målene. Samtidig kan vi si at kunnskapsdeling ligger implisitt i målformuleringene, fordi høy kompetanse, samarbeide, koordinering og utvikling av ny kunnskap er nødvendig for at virksomheten. En av respondentene formulerer det slik:

Vi er en kunnskapsbedrift og vi skal yte tjenester utad og det er viktig at vi gir så gode tjenester som mulig og da blir det der med kunnskapsdeling viktig, for at vi gir god rådgivning, veiledning, eller utredning.

Rutiner og arbeidsformer:

Virksomhetene har personalsamlinger og faste informasjonsmøter for hele virksomheten som både inneholder faglig og organisatorisk informasjon:

Jeg synes jo de møtene, eller hva skal jeg si, tidlig på høsten har vi de faglige møtene, personalseminarene. Det er jo også fokus på kunnskapsdeling. Jeg synes det er mye mer fokus på informasjon, i hvertfall, i forhold til info i amfi som vi har, felles.

Det nedfeller seg også i rutiner, praksis og arbeidsformer for eksempel ved samarbeid i saker og rutiner for deling av faglig kunnskap. Her er ett eksempel:

Hvis vi ser på hvordan vi arbeider her, vi arbeider jo ofte to stykker i samme sak, da har vi en mulighet for en bevisst kunnskapsdeling. Der ligger det nok en strategi; når virksomheten setter oss sammen i arbeidspår og når til og med – og da bruker vi jo tid her på å snakke oss sammen og da utveksler vi jo kunnskap og deler den.

Noen av de rutinene som er utviklet, er deling av kunnskap gjennom at man deler faglig og erfaringsmessig kunnskap ved at man har erfaringsutvekslinger på personalsamlinger og i felles informasjonsmøter. Noen avdelinger forsøker å bruke morgenmøter til erfaringsdeling

og deling av innhold fra konferanser. Andre har ukentlige kunnskapsdelingsmøter. Og atter andre forsøker å dele og utvikle hverandres kunnskaper gjennom å ta del i hverandres forelesninger. Videre har én av avdelingene utviklet en bevisst strategi på at de skal være tilgjengelig for de andre når de trenger hjelp:

Jeg ser på min rolle som leder som at jeg skal være tilgjengelig. Det er min strategi, da, og det er også avdelingens strategi at vi skal være litt tilgjengelige når noen spør om en ting.

Oppfatning av begrepet:

Begrepet, eller fenomenet kunnskapsdeling fortsatt noe uavklart. Holdt Christensen viser til at det ikke alltid er like klart hva kunnskapsdeling dreier seg om, eller skal dreie seg om (Holdt Christensen 2004). Dette underbygges i følgende:

Ordene som vi bruker, de går fremfor oss og hvis vi ikke helt vet hva som ligger i dem, da snakker vi ikke om det samme.

Nye ord og begreper tas inn, men man diskuterer og klargjør ikke som ligger i begrepet. De fleste av respondentene var enige i dette:

Der er jeg faktisk veldig i tvil – om vi har en felles oppfatning om deling av kunnskap. Jeg kan ikke huske at vi i noen sammenhenger, i hvert fall når det gjelder hele senteret, har snakket så mye om det å dele kunnskap. Vi gjør det nok på en måte, men jeg kan ikke huske at vi noen gang har snakket om det, hva betyr det å dele kunnskap. Og jeg synes at vi opplever det også innad i avdelingen, at vi har ulik forståelse for det ...

En utfordring når det gjelder å diskutere begrepet er tid og fokus:

Vi bidrar jo i hvert fall til en felles oppfatning om vi diskuterer det og tar det opp og har fokus på det. Så jo mer vi klarer det, jo bedre er det tenker jeg. Det skjer ikke nødvendigvis av seg selv. Det må prioriteres og settes av tid og rom for det, tenker jeg. Ellers så blir det ikke.

Oppsummering og drøfting

I enhver virksomhet hviler utfordringer og muligheter når det gjelder koordinering og samhandling, og strategiene er med på å gi retning for organisasjonen og fremmer innsats fordi de koordinerer aktivitet (Mintzberg, Ahlstrand og Lampel 2009). Statped generelt er basert på at de produserer og formidler kunnskap som målgruppene har behov for, og gjennom dette bidrar til å oppfylle sine visjoner. Ut fra vår fortolkning av strategiplanene ligger deling av kunnskap implisitt i de strategiske målene, fordi deling av kunnskap er nødvendig for å nå dem.

Samtlige respondenter påpeker betydningen av å dele kunnskap. Samtidig er begrepet noe uavklart. Flere forfattere og forskere påpeker at det ofte er uklart hvilken kunnskap som skal deles, og at hvilke aspekter av kunnskap som er viktig (Cummings 2005; Holdt Christensen 2005; Waldstrøm og Lauring 2006). Når det er usikkerhet omkring hvorvidt det er en felles forståelse av begrepet, forteller det oss også noe om at det muligens ikke er helt avklart i forhold til hvilken kunnskap som skal deles mellom hvem og når. Når det gjelder den strategiske betydningen av kunnskapsdeling vil en felles oppfatning av både innhold og verdi, kunne bidra til økt bevissthet på betydningen av felles kunnskapsbaser, og hvordan deling av kunnskap kan medvirke til å oppnå felles mål. Svarene forteller oss også noe om hindringene og forutsetningene for å utvikle en felles forståelse. Et begrep som i seg selv kan være mangetydig vil oppfattes mangetydig og uklart dersom man ikke prioriterer å diskutere og reflektere rundt det både på virksomhets- og avdelingsnivå.

Strategisk utvikling kan være visjonsdrevet. Det vil si koblet til en visjon, eller en langsiktig ambisjon (Rohlin, Skärvad og Nilsson 1994). De viser til at en grunn til at strategier kan være vanskelig å gjennomføre, er at strategien er implisitt. Hvorvidt kunnskapsdeling ligger som en del av strategien er det ulike oppfatninger om. Med det mener vi at den ligger innebygget i nedfelte strategier, men ikke eksplisitt uttrykt, eller beskrevet. Utsagnene forteller oss også at respondentene opplever at oppfatningen av begrepet er noe ulikt, og at det fokuseres på det på ulike måter. Utsagnene formidler også en oppfatning av at dersom man diskuterer begrepet, så kan det bidra til i grad å skape en felles forståelse, men at et hinder for slike diskusjoner kan være tidsaspektet. Svarene forteller oss også noe om hindringene og forutsetningene for å utvikle en felles forståelse, noe som igjen vil gjenspeile seg i handling. Et begrep som i seg selv kan være mangetydig vil oppfattes mangetydig og uklart dersom man ikke diskuterer og reflekterer rundt det både på virksomhets- og avdelingsnivå.

Når strategien fremstår som et handlingsmønster, er det organisasjonens handlinger og måter å gjøre ting på som er strategien. (Rohlin, Skärvad og Nilsson 1994). Utsagnene viser at deling av kunnskap er en del av rutiner og arbeidsformer for å bidra til individuell og organisatorisk kunnskap, og med vårt kjennskap til virksomhetene har det alltid vært det. Vi mener også at det er grunn til å anta at fokus på kunnskapsdeling også har bidratt til at nye rutiner er utviklet, og dette forteller oss at det er en del av strategien.

4.2.2 Struktur og organisering

En organisasjons oppbygging påvirker samhandlingen innenfor organisasjonen (Mintzberg, Ahlstrand og Lampel 2009). Vårt fokus på dette temaet var knyttet til i hvor stor grad avdelings- og teamstrukturen ble oppfattet til å virke inn på deling av kunnskap i virksomhetene.

Spesialisering og felles fokus:

Fordelen med en funksjonsbasert inndeling er at man kan utvikle spisskompetanse og rutiner. En fordel med en slik funksjonsbasert inndeling er at den bidrar til koordinering og har optimale forhold for spesialisering (Jacobsen og Thorsvik 2002). Ut fra svarene i undersøkelsen kan vi også tolke at det er en felles oppfatning om at dette er viktig:

Jeg tror det er viktig at man har sine fagområder. Det krever såpass høy spisskompetanse at det må man ha.

Avdelings- og teamskiller:

På Tambartun kompetansesenter er man også organiserte i fagteam, og ved en av avdelingene på Møller-Trøndelag kompetansesenter er man organiserte i team etter alder på brukerne. Noen av avdelingene er også inndelte i team, hvor teaminndelingen skaper gode forhold for deling og utvikling av kunnskap innenfor teamene, men at skottene mellom teamene blir for tette:

Vi er delt inn i team og det har jeg vært tydelig på at denne inndelingen har gitt meg en teamfølelse og en tilhørighet i forhold til kunnskap, men i dag, så har vi for vanntette skodd mellom teamene.

Dette er store organisasjoner. Davenport og Prusak (1998) uttaler at store organisasjoner gir muligheten til tilgang på et bredt spekter av ekspertise, og at det øker sannsynligheten for at vi vil finne den kunnskapen vi trenger innenfor egen organisasjon. Samtidig, sier de, øker også risikoen for at vi ikke vet hvor vi skal finne den:

Vi er jo organisert i ulike avdelinger. Og det tror jeg vi må ha. Men samtidig gjør disse avdelingene, hva skal jeg si, at vi har for lite samarbeid med hverandre. Så sånn sett synes jeg ikke den strukturen vi har legger opp til deling av kunnskap. Så derfor må vi i den oppbygginga legge inn andre arenaer for deling av kunnskap.

Samordningsproblemer:

Samtidig kan en funksjonsbasert inndeling kan også skape samordningsproblemer. Husted og Michatlova (2000) uttaler at for at en organisasjon skal utnytte sin kunnskap best mulig er det nødvendig at denne kunnskapen utvikles og anvendes i forhold til felles mål. Det kan også

skape koordineringsproblemer, men også faglige ulike fokus. Det er noe de fleste informantene påpeker:

(...) men samtidig gjør disse avdelingene, hva skal jeg si, at vi har for lite samarbeid med hverandre. Så sånn sett synes jeg ikke den strukturen vi har legger opp til deling av kunnskap. Så derfor må vi i den oppbygginga legge inn andre arenaer for deling av kunnskap.

Fysiske avstander:

Flere forskere viser også til at fysiske avstander kan skape begrensninger for kommunikasjon og deling av kunnskap i en organisasjon, og at deling av kunnskap skjer mest mellom kolleger i egen avdeling (Cummings 2005; Foss m. fl 2005; Holdt Christensen 2005). Flere av respondentene er inne på dette:

Hvis du vet at du kan gå 10 meter og spørre noen så er det mye lettere enn om de sitter tre mil unna og kanskje ikke er å treffe på telefon. Vi har nå vår egen lille verden vi da borti der.

Oppsummering og drøfting

Respondentene understreker at å ha avdelinger knyttet til spesifikke fagområder ivaretar ekspertkunnskapen knyttet til fag. Samtidig skaper organiseringen med inndelinger i fagavdelinger og fysiske avstander, utfordringer når det gjelder kommunikasjon og samhandling. Informantene påpeker også at størrelsen på avdelingen både kan øke og begrense muligheten til faglig utveksling og refleksjon. Store organisasjoner rommer et større mangfold av kunnskap, samtidig som det er vanskeligere å reflektere i store grupper. Noen av respondentene påpeker også at teaminndeling kan være med på å skape avstand. Teamene bidrar til felles faglig fokus og skaper tilhørighet. Samtidig kan dette fokuset noen ganger gå på bekostning av kommunikasjon og samhandling utover teamet og teamene i mellom. Samtidig er det behov for å dra inn ulike fagområder og ulik kunnskap i forhold til ulike problemstillinger og arbeidsoppgaver, og flere av informantene er inne på at det er behov for rutiner og organisering med tanke på deling av kunnskap for å kompensere for den hierarkiske og byråkratiske inndelingen. En av informantene mener at den enkeltes opplevelse av forpliktelser og ansvar er overordnet den organisatoriske strukturen.

Husted og Michatlova (2000) uttaler at for at en organisasjon skal utnytte sin kunnskap best mulig, er det nødvendig at denne kunnskapen utvikles og anvendes i forhold til felles mål. Samtidig, sier de, er dette problematisk dersom de enkelte enheter er mer fokuserte på sine egne oppgaver og mål, og hvor man ikke ser hele organisasjonen som et hele. Våre funn viser

at inndelingen i avdelinger og team skaper muligheter for deling av kunnskap og at man får rom til å utvikle den spesialiserte kunnskapen, hvor denne kunnskapen kan være nødvendig for å nå de mål man har satt seg. Samtidig viser funnene at den funksjonsbaserte inndelingen kan skape utfordringer for deling av kunnskap mellom avdelinger og team.

Respondentene understreker at å ha avdelinger knyttet til spesifikke fagområder ivaretar ekspertkunnskapen knyttet til fag. Samtidig skaper organiseringen med inndelinger i fagavdelinger og fysiske avstander utfordringer når det gjelder kommunikasjon og samhandling. Respondentene påpeker også at størrelsen på avdelingen kan både øke og begrense muligheten til faglig utveksling og refleksjon. Store virksomheter rommer til vanlig et større mangfold av kunnskap, samtidig som det er vanskeligere å reflektere i store grupper. Flere av respondentene er inne på at det er behov for rutiner og organisering med tanke på deling av kunnskap for å kompensere for den hierarkiske og byråkratiske inndelingen. Samtidig skaper avdelinger og teaminndeling tilhørighet, noe som bidrar til gode vilkår for deling av kunnskap. Videre skaper team og samarbeid på tvers av avdelingsstrukturene som oftest gode vilkår for deling av kunnskap. En av respondentene påpeker noe vi mener er et viktig poeng, og som vi kommer tilbake til; at den enkeltes opplevelse av forpliktelser og ansvar kan være like betydningsfull som den organisatoriske strukturen.

4.2.3 Teknologi

IKT er et kunnskapsstøttesystem som skaper muligheter for samarbeid og kunnskapsdeling på tvers av geografiske, tidsmessige og organisatoriske grenser (Gottschalk 2004).

Statped intranett, SiNT er et slikt kunnskapsstøttesystem. Med fokus på teknologi ønsket vi å fokusere på Statped intranett på hvordan det fungerer med tanke på gjenfinning og utveksling av ulike former for kunnskap.

Organisatorisk kunnskap:

På Statped intranettet ligger plandokumenter, rutiner, prosedyrebeskrivelser for Statpedsystemet og for det enkelte senter.

Jeg synes det at SiNT har veldig mye bra i seg, synes jeg (...). Du finner jo veldig mye informasjon og dokumenter og mye her. Så du kan hente ut kunnskap derfra.

Jeg finner prosedyrekunnskap, stortingsmeldinger, ja slike ting.

Sitatene ovenfor oppsummerer hovedtrekkene i funnene på dette spørsmålet. De fleste respondentene synes Statped Intranett, SiNT, fungerer godt med tanke på å kunne hente ut informasjon om ting som skjer, prosedyrer og rutiner knyttet til egen og andre virksomheter. SiNT gir også mulighet til å få en oversikt over hva som foregår i Statpedsystemet og i andre avdelinger:

Jeg synes at det er greit å hente ting der. Både det som angår vårt senter og det som angår sentrene felles også.

Faglig kunnskap:

SiNT er også ment å fungere som en kunnskapsoversikt og inneholder faglig kunnskap. Dette kom til uttrykk gjennom følgende sitater:

Vi har på teamet vårt fått et oppdrag å kategorisere fagkunnskap, slik at alle kan legge det inn som en profil. Så vi kan trykke på noen knapper og hvis vi da er inne på SiNT, så trenger vi å vite det og det og så trykker vi på en knapp og så finner vi ut hvem som har den kunnskapen. Det høres lovende ut, det da.

Jeg synes det at SiNT har veldig mye bra i seg, synes jeg. I forhold til de her samhandlingsrommene, samarbeidsrommene, møterommene og sånn. Og, du finner jo veldig mye informasjon og dokumenter og mye her. Så du kan hente ut kunnskap derfra.

Gjenfinningsproblemer:

Samtidig oppleves verktøyet uoversiktlig for mange:

Jeg synes det er uoversiktlig slik det er nå. Det er veldig vanskelig å finne den rette kunnskapen du leter etter.

På Statped intranett ligger det også diskusjonsrom, hvor faglige bidrag kan kommenteres og faglige diskusjoner pågå. Når det gjelder tilgang til fagkunnskap og deling av kunnskap i den forstand at man reflekterer og diskuterer bruker respondentene i liten grad intranettet til dette:

Jeg ser ikke at den fungerer som deling av kunnskap. Jeg vil jo si at SiNT er mer ei informasjonstavle (...). Deling av kunnskap ser jeg på som en mer aktiv, en tosidig prosess i en sammenheng med noe, men det er mer orientering, mer info sånn som et intranett kan gi. Det er ikke noe dynamisk.

Folk holder igjen for å skrive kommentarene på SiNT og liksom vise sin egen mening i all offentlighet. Jeg tror dette er nokså menneskelig og jeg kjenner igjen meg selv i for i det øyeblikket man gjør det kan man bli misforstått, man kan møte litt forskjellig.

Hvis du tenker på deling i form av diskusjoner, refleksjoner og sånt, så er vi ikke flinke til å bruke det. Det blir for upersonlig.

Oppsummering og drøfting

Den intra-organisatoriske kompetansen er knyttet til de mer særegne trekkene ved organisasjonen, og handler blant annet om kunnskap om kolleger og kjennskap til organisasjonen, både når det gjelder dens historie, språk og kultur, dens ulike enheter, rutiner og prosedyrer (Nordhaug 2002). Teknologien kan inneholde faglig kunnskap som er knyttet til den bransjen man jobber i (Holdt Christensen 2005).

Oppsummert gir svarene våre en pekepinn på at intranettet fungerer best når det gjelder å dele den organisatoriske kunnskapen knyttet til prosedyrer, rutiner og hendelser, men også at det kan fungere som en hjelp til å oppsøke videre kunnskap og kunnskap hos andre. Når det gjelder synet på hvorvidt intranettet fungerer med tanke på deling av faglig kunnskap er dette noe ulikt. Dette mener vi forteller oss at forventninger og behov knyttet til deling av kunnskap ikke er entydig artikulert og satt i system.

Kunnskapsarbeidere har som oftest å gjøre med oppgaver som ikke bare er komplekse, men også er i stadig endring. Det vil si at de i stor grad er avhengige av sine kolleger og det å kunne ta del i deres kunnskap. Informasjonssystemer er løsninger for å kompensere for at kolleger er tilgjengelige, og for å finne informasjon når man trenger den (Gottschalk 2004). Statped intranett fungerer på en slik måte. Samtidig kan systemet av en del oppleves som uoversiktlig og vanskelig å finne frem i. Etter vår oppfatning kan dette føre til at man lar være å søke, og dermed ikke får den informasjon man har behov for.

Gottschalk påpeker også at et bærekraftig intranett ikke overøser medarbeiderne med informasjon og at det er bygd opp med en god og intuitiv struktur som gjør at man lett finner frem (ibid.). Utsagnene gir oss en pekepinn på at intranettet i Statped i Midt-Norge ikke alltid er like lett å finne frem i. Fordi det kan oppleves uoversiktlig, kan det etter vår mening føre til at de ansatte oppfatter en overflod av kunnskap og informasjon som man ikke klarer å forholde seg til.

Sosiale medier gir muligheter til å spre informasjon raskt og effektivt. Samtidig er muligheten for å blamere seg tilstede (Kvalnes 2011). Videre er en viktig forutsetning for deling av kunnskap de tilbakemeldinger man får (Davenport og Prusak 1998), og når man legger ut noe skriftlig, får man ikke nødvendigvis tilbakemelding så direkte som et ansikt til ansikt-møte. Utsagnene fra respondentene, tyder etter vår fortolkning også på at dette er de sentrale

årsakene til at internettet ikke brukes til faglige diskusjoner. Tsoukas og Vladimiro (2001) påpeker også at bruk av IKT-systemer for deling av kunnskap, krever også avklaring mellom begrepene informasjon og kunnskap, hvor mye av kunnskapen er taus og komplisert og derfor vanskelig lar seg formidle gjennom informasjonssystemer. Bruk av IKT-systemer for deling av kunnskap, krever også avklaring mellom begrepene informasjon og kunnskap, fordi mange former for kunnskap er for komplekse til at de kan kodifiseres (Cross m. fl 2001). Ofte er det som Cross uttaler den «uhåndterlige» kunnskapen som etterspørres. Ett eksempel på dette kan være den erfaringsbaserte tause kunnskapen.

Respondentene er alle inne på skillet mellom kunnskap og informasjon og påpeker at intranettet ikke fungerer som en kunnskapsdelingsarena i form av diskusjoner og refleksjoner, men i større grad som en ressurs for viktig informasjon. Vi tror at gjennom en bevisstgjøring og mer aktiv bruk av disse mediene, vil man etter hvert kunne erfare en nytteverdi, og dermed utvikle en kultur for faglige utvekslinger i dette rommet. Dette kan også bidra til flere enn de som deltar direkte i kommunikasjonen kan ta del i kunnskapen.

4.2.4 Nye medarbeidere

Rutiner for å føre nye medarbeidere inn i virksomheten, bidrar til at nye medarbeidere sosialiseres inn i virksomheten og at de får tilgang på den kunnskapen det er behov for. En av våre respondenter uttaler når det gjelder den kunnskapen det er nødvendig å overføre:

(...). Kanskje først og fremst faglig kunnskap, men også erfaringsbasert kunnskap. Det man har erfart utfra arbeidserfaringer oppgjennom årene. Rutiner, selvfølgelig og sånne ting er også viktig, men også en del sånne uskrevene, .. regler og retningslinjer, synes jeg det er viktig å dele. At sånn gjør vi det her. Også i forhold til de barrierene som er her (...). Det nytter ikke å få alt skrevet ned og få presentert, for eksempel ved nyttilsettinger. Det er mye som ligger under du kan alltid få presentert hvor branddørene er og sånt, men det er mye annet, liksom.

Virksomheten hadde utviklet strukturer for å gi nyttilsatte innføring i virksomheten:

Vi prøver alltid ved nyansettelser at man har nærmest en faddertanke da. Den skal følge personen over en viss periode. Oppgaven blir å få de nyansatte inn på områder som er viktige for virksomheten.

Her har vi det sånn at hvis du er nyansatt da, så har du jo mindre erfaring, så da har du et møte med alle de andre ansatte, så du inviterer dem til et møte, og har samtale med hver enkelt. Det er jo en måte da. Ellers så har vi ikke noe fadderordning eller noe i den retningen.

Vi snakker mye om det her at når vi har fått noen som har mindre erfaring, prøver vi å reise ut to og to, å være to på saker i hvert fall, og slik sett la den erfarne medarbeideren veilede den mindre erfarne.

Oppsummering og drøfting

Organisasjoner består av mange former for kunnskap, noe er faglig kunnskap som medarbeiderne har med seg inn i virksomheten. Annen kunnskap er knyttet til de mer særegne trekkene ved organisasjonen og ved arbeidsutførelsen (Holdt Christensen 2005). Dette er virksomheter som består av mange former for kunnskap, og som det krever innsats for å overføre.

Mange nye medarbeidere bruker for mye tid til å finne ut av virksomheten de skal arbeide i (Teglkamp 2011). Det fører også til at nye medarbeidere bruker for mye tid til å finne ut av virksomheten de skal arbeide i. (Teglkamp 2011). Analysen av intervjuene at det er utviklet rutiner for overføring av kunnskap mellom erfarne og mindre erfarne medarbeidere. Dette kan bidra til at nye ansatte får mulighet til å bli kjente med virksomheten og arbeidsutførelsen. En fadderordning inneholder innføring i den kunnskap som er knyttet til de mer særegne trekkene ved organisasjonen og det som er sentralt i forhold til arbeidsutførelsen. Den organisasjonsspesifikke kunnskapen kan samtidig være kunnskap som ikke kan tilegnes over natten, men som er viktig både for å få til en god samhandling i og mellom avdelinger i bedriften. Dette kan være avgjørende for hvordan man er i stand til å løse sine daglige oppgaver.

Observasjon og imitasjon av en med lang erfaring kan erstatte en tilfeldig søken etter bedre måter å handle på (Dreyfus og Dreyfus 1999). Når nye medarbeidere får anledning til å være med andre ut i saksarbeid gis de muligheter til å få overført kunnskap som er sentral i forhold til arbeidsutførelsen. Eksempelvis har flere av våre respondenter sagt at de har store fordeler ved at de til enhver tid vet hvem de bør/kan snakke med i de ulike situasjoner.

4.2.5 Når medarbeidere slutter

Når noen slutter, er det etter vår mening naturlig å bruke uttrykket kunnskapsoverføring. Organisasjoner kan bli sårbare dersom medarbeidere med kunnskap ervervet gjennom lang erfaring forlater organisasjonen (Holdt Christensen 2005, 2010). Som en av våre respondenter uttrykte det:

En person kan bli borte, slutte, alt mulig. Derfor er det viktig å ha tenkt på det på forhånd sånn at man ikke blir helt avhengig av kunnskapen hos én person kunnskapen, så kunnskapen dør med den personen når den forsvinner.

Når det gjelder hvorvidt det er rutiner knyttet til dette sa to av respondentene dette:

Det ønskelige er jo å få nye inn i en overlappingsperiode før vedkommende går av, men dette er det ikke noe god struktur på. Kunnskap forsvinner ofte med personen.

Jeg vet ikke om jeg opplever at det legges så veldig til rette for det. Vi må gjøre noe sjøl i forhold til det da.

De fleste respondentene ga klart uttrykk for at det ikke er noe strukturert kunnskapsdeling mellom erfarne og mindre erfarne medarbeidere, og at det hele bar preg av tilfeldigheter.

Noen ganger får man det til:

Det vet jeg ikke. Til det er jeg for ny her og det har ikke vært så mye “slutter her”. Vi har en medarbeider som nå skal slutte og der har man fått inn en person som skal jobbe sammen med den personen som skal slutte i en overgangsfase. Der skal man sørge for overlapping.

Dette har vi i alle fall fokus på og noen ganger synes vi at vi får det til og andre ganger ikke da. Og vi har slitt litt, både når jeg gikk over i en annen stilling og når en annen person som pensjonerer seg og jobber med samme ting. Også var det stillingsstopp. Generelt så synes vi at vi må få til i alle fall et års overlapping. Vi har jo ikke penger til det. Så det er veldig vanskelig.

Kunnskap er også i mange sammenhenger ervervet gjennom lang erfaring, og som det tar lang tid å overføre:

Jeg tror ikke den kunnskapen kan overføres akkurat i det medarbeiderne slutter, jeg. Det er en kunnskap som må overføres gjennom hele arbeidslivet.

Vi har jo folk som har jobbet i 20 – 30 år og utviklet seg hele tiden, og da er det ikke rart at du trenger et år på å overføre noe av den kunnskapen (...).

Oppsummering og drøfting

Dersom ikke kunnskap blir overført fra de som har hatt tilgang til denne kunnskapen til de som ikke hadde det, vil kunnskapen sannsynligvis gå tapt når personell skiftes ut (Levitt og March 1998). Nordhaug og Goodenham skriver i sin artikkel “Hvordan møte generasjon Y?” om hvor i samme grad som tidligere kan ta for gitt at en arbeidstaker forblir i den bedriften man er tilsatt og har fått opplæring i (Nordhaug og Goodenham 2002). Vi beveger oss i et arbeidsmarked hvor etterspørselen etter ekspertise er stor, og hvor mennesker kan søke seg til nye jobber dersom gresset ser grønnere ut på den andre siden (Levitt og March 1998; Nordhaug og Goodenham 2002). En annen problemstilling handler om medarbeidere med lang erfaring og høy alder. Når disse trekker seg tilbake fra arbeidslivet, kan det være en utfordring å beholde deres kunnskaper i organisasjonen.

Dersom ikke kunnskap blir overført fra de som har hatt tilgang til denne kunnskapen til de som ikke hadde det, vil kunnskapen sannsynligvis gå tapt når personell skiftes ut (Holdt Christensen 2005, 2010). Oppsummert viser analysen av intervjuene at fokuset på overføring

av kunnskap når medarbeiderne slutter i virksomheten er varierende. Dette gjør at virksomhetene noen ganger kan miste viktig kunnskap. Organisasjonsspesifikk fagkompetanse som ofte er basert på lang erfaring, kjennskap til interne strukturer og kulturelle forhold i bedriften kan heller ikke umiddelbart erstattes (Sigaard Jensen 2002). Dette forteller oss noe om behovet for en langsiktig planlegging når det gjelder hvilken kunnskap som skal erstattes, spesielt med tanke på den faglige kunnskapen, og hvordan man kan gjøre kunnskapen mindre sårbar.

4.2.6 Deling av kunnskap fra kurs og konferanser

Alt for ofte sender vi noen på kurs, eller konferanser uten kunnskapen blir kanalisert i organisasjonen, sier Teglkamp (Teglkamp 2011). Vi fokuserte på dette temaet fordi vi ville vite noe om hvilke rutiner og praksiser i forhold til deling av fagkunnskap når medarbeidere har vært på en et kurs, eller en konferanse. Spredning av kunnskap fra kurs og konferanser vil kunne bidra til at kunnskapen blir flere tildel. En av våre respondenter poengterer dette:

Kunnskapsdeling er viktig for å unngå at kunnskapen forblir på den personen som har vært på kurs.

Flere av avdelingene har opprettet faste ukentlige fora internt i avdelingen:

Jeg synes også at vi alltid hatt et fokus på å dele kunnskap med hverandre fra kurs og konferanser og sånne ting. Også 9-møtene har vi prøvd, da.

Det er to ting: Det ene er at vi har det nedfelt i faste punkt, slik som vi har kompetansedeling hver mandag en og en halv time.

Vi prøver jo da på avdelingen min å kanskje referere fra kurs på den kompetansedelingstiden som er satt av. Også prøver vi å legge ut på SiNT, som lysbilder og sånne ting, men det er lagt ut bare på avdelingens møterom.

Vi har en del folk som reiser ut på konferanser. Vi har et FoU-forum på fredager. Da skal de avgi en rapport.

I noen avdelinger skjer dette mer tilfeldig:

Hvis folk har vært på kurs, så informerer de gjerne om kurs og konferanser som de har vært på. Også felles i teamene sine og slike ting. Det hender og at power-point presentasjoner blir delt ut i ettertid, men jeg tror vi kan si at det er mer tilfeldig jeg.

Flere av informantene påpeker utfordringer med tanke på at det tar tid å dele denne kunnskapen:

Så fungerer det ikke godt nok fordi vi ikke er flinke nok til å følge når er dagen vår. Og plutselig har vi lagt et oppdrag utenfor huset som gjør at vi ikke følger opp. Og så går det litt sånn i glemmeboka.

Den beste måten å dele denne kunnskapen på, er å legge det frem i kompetansetida vår (...). Men det er jo på så mange kurs at de ikke klarer å legge frem alt. De rekker ikke det.

Oppsummering og drøfting

Teglkamp påpeker også når det gjelder rutiner, at uten rutiner overlates deling av kunnskap til den enkelte medarbeider, og det hele blir tilfeldig, og at når rutiner ikke utvikles forblir kunnskapen hos den enkelte medarbeider og blir ikke organisasjonen til del (Teglkamp 2011). Svarene var sammenfallende i forhold til at viljen er god, og at det er stilt forventninger om dette, men hvordan det fungerer er varierende.

Svarene viser at dersom det skjer deling av kunnskap fra kurs og konferanser, skjer det også som oftest innen den enkelte avdelingen. De viser videre at det er utviklet ulike rutiner og praksiser i de enkelte avdelinger, og at det i enkelte avdelinger skjer mer tilfeldig. Svarene forteller oss videre at selv om rutiner er lagt, er det noe varierende fra avdeling til avdeling hvordan disse blir fulgt opp. Når det gjelder å bruke Statped intranett for å dele kunnskap og informasjon fra kurs og konferanser, er tendensen i samtlige avdelinger at dette skjer mer tilfeldig, og at det ikke er lagt rutiner for dette enda.

Ut fra svarene kan dette både ha med mangel på forventninger og rutiner å gjøre, men også med at det tar tid å bearbeide og presentere den slags fagstoff. Resultatet kan være at det velges bort i en hektisk hverdag. Dette gir noen utfordringer både i forhold til rutiner innenfor den enkelte avdeling og oppfølging av disse, men også rutiner og strukturer med tanke på at denne kunnskapen skal bli tilgjengelig i organisasjonen. Etter vår mening bør kunnskap som er ervervet gjennom deltakelse på kurs og konferanser, også kunne deles og anvendes av andre, og det blir viktig å analysere de faktorer som hindrer en bedre utnyttelse av denne kunnskapen.

4.2.7 Fysiske møteplasser

Mye av kunnskapsdelingen foregår gjennom den uformelle kommunikasjonen, gjennom at man møtes og snakker sammen (Davenport og Prusak 1998). Vi fokuserte på dette temaet for å få tak i respondentens oppfatning av hvordan det var lagt til rette for møteplasser og hvordan disse kan bidra til deling av kunnskap. En av våre respondenter uttaler:

Jeg opplever at den uformelle praten er viktig. Den er kjempeviktig. Hvis vi ikke har hatt det, slike møtepunkt, hadde det vært veldig lite kunnskapsdeling, tror jeg.

To av respondentene eksemplifiserte dette ved å nevne kaffemaskinen og kopieringsmaskinen:

Og så har du jo da sånn som kopimaskiner, og du har sånn som ekspedisjonen, ikke minst kaffemaskinen. Dette er viktige møtepunkt for å dele kunnskap.

Det er veldig ofte at du ved kaffemaskina du får spurt om noe, du får svar på noe du lurer på.

En annen respondent var opptatt av det samme, men brukte kantinen som et eksempel på en plass der kunnskap kan deles mer uformelt:

Den typiske uformelle praten kan være at vi kan begynne å diskutere noe i kantinen, og den uformelle fagpraten er en positiv greie tenker jeg. I et møte skal man si noe eller drøfte et tema, men når det bare bobler over så er den en indre motivasjon som er der som fører til at selv om det er midt i lunsjen så er det så artig å snakke om dette. Dette blir jo uformelt, men det er jo slik den beste læringen skjer etter min mening.

Og på avdelingen har vi det store bordet, og det er absolutt et kunnskapsdelingsbord

Denne uttalelsen oppsummerer hva flere av respondentene sa omkring betydningen av å tilrettelegge kontorlandskaper, lunsjbord, sofagrupper og lignende. To respondenter understøttet dette:

Jeg satt og tenkte på det, og stilte meg det spørsmålet, Er det ønskelig? Det er jammen ikke mye sofagrupper. .. Det er klart at du kan slenge deg ned på en sofa og ta med en eller to stykker og dele noe kunnskap. Men jeg tenker at da blir det andre ting, også da. Ikke bare kunnskap? Spør du om jeg ønsker meg en sofa, så gjør jeg kanskje ikke det.

Jeg merker det selv, altså. .. Jeg bryr meg ikke om sofagrupper.

Respondentene i denne undersøkelsen fikk spørsmål om hvordan det er det lagt til rette med tanke på kontorlandskaper, lunsjbord og sofagrupper og hvilken betydning har dette i så fall for deling av kunnskap. Mange av svarene var for oss overraskende: To av respondentene sier følgende:

Jeg tenker jo at dette har liten betydning jeg da. Om man sitter i kontorlandskap eller ikke. For det er klart, har du noen som jobber i nærheten av ditt felt, og du er engasjert, om du går og setter deg på et kontor eller ikke tror jeg ikke har så mye å si.

Generelt her synes jeg det er fint med kantina. Der sitter jo andre folk. Og det er kjempeviktig, synes jeg. Den er helt genial. Så selv om vi ikke snakker med alle, så tar vi oss sammen og setter oss med andre det blir nå mye AHT, STK og fagfolkene i stab, og litt sånn. da. Det er ikke helt tilfeldig hvem man setter seg sammen med der, men jeg synes det bidrar.

Oppsummering og drøfting

Den fysiske strukturen skal inspirere til mer kontakt og stimulere til økt kunnskapsdeling (Holdt Christensen 2005). De fleste av respondentene syntes det er kunnskapsfremmende og

fornuftig å ha uformelle møteplasser i virksomheten, og tilsvarende uformelle arenaer for å diskutere. Dette fører til at man blir kjent med hverandres kunnskap og kan få nye ideer.

Samtidig blir det likevel ofte til at man snakker med de samme personene hver gang. Dette gjelder også under lunsjen, hvor folk stort sett setter seg på de samme plassene. Dette forteller oss noe at motivasjon for å dele og å oppsøke kunnskap kan være avhengig av relasjoner og felles faglige interesser. Flere forfattere viser til at en forutsetning for deling av kunnskap er knyttet til interesser og en viss overlappning av kunnskap (Cummings 2005; Davenport og Prusak 1998; Newell m. fl 2002). Disse svarene bekrefter dette. Det felles språket skapes ofte gjennom at det finnes en viss redundans mellom partene, en viss overlappning av kunnskap og felles erfaringer. Vår forståelse av dette er at flere av respondentene ikke gir den fysiske tilretteleggingen størst betydning. Den fysiske tilretteleggingen vektlegges, men det er en tendens til at vilje til å dele kunnskap, engasjement i forhold til jobben, relasjoner og interessefellesskap er viktigere. Man oppsøker miljøer og kollegaer rett og slett fordi det er morsomt og lære eller å dele kunnskapen.

4.2.8 Møter

Å dele kunnskap bidrar til koordinering av kunnskap knyttet til arbeidsprosesser og funksjoner (Holdt Christensen 2005, 2010). Når menneskene i organisasjoner møtes gir dette en gylden mulighet til å reflektere over hverandres kunnskap og erfaringer og problemstillinger. I forkant hadde vi en formening om at mange av møtene nettopp inneholdt mye informasjon og at plassen for refleksjon var begrenset. Flere av respondentenes utsagn er betegnende for de tendensene svarene ga oss.

Vi har så mange agendaer hele tiden.

Jeg synes at avdelingsmøtene våre de fungerer også som kunnskapsdeling, ved at vi har noen kaser og litt sånt. Men det blir alt for liten tid til refleksjon. Jeg synes det er veldig mange viktige ting, problemstillinger som vi burde ha vært diskutert mer inngående.

Ja... vel, vel. Det kan jo ha blitt satt opp som punkt hvis en har vært på noe veldig interessant, også er det en kultur for at du får ordet hvis du vil, og det er velkomment å dele kunnskap på denne måten, men ellers så tror jeg at møtene våre er ikke bedre enn at det blir enveis fra leder med litt refleksjon på slutten, så det er ikke veldig lagt til rette for kunnskapsdeling, det vil jeg ikke si.

Men jeg synes kanskje at for eksempel at de møtene mellom AHT, Trøndelag og STK, det fungerer ikke bra for deling av kunnskap. Det blir på en måte sånn administrativt nivå. Vi må bare avklare en deling. Det blir for liten anledning til å gå litt mer i dybden. Dette gjelder både oppdragsmøtene. De blir for korte, ikke sant?

Store grupper og liten tid til refleksjon og diskusjon blir nevnt av mange. Her er ett eksempel som beskriver dette på en god måte:

Det tror jeg ikke vi er kjempegode på (...). Men, så er det så mye annet det skal snakkes om og så bli jo gruppene noen ganger for store.

Samtidig er de mer fokuserte møtene i mindre grupper mer preget av refleksjon:

Vi har jo mandagsmøter og der har vi en faglig del hver mandag på 1 ½ t der vi har ansvar på skift for å legge frem et eller annet.. Vi kan drøfte saker og vi kan referere fra kurs, vi kan – hva man er interessert i egentlig akkurat der og da, hva man brenner for. Og det har vært veldig ok. Dette er på avdelinga hvor vi har fått til en begynnende kultur for dette. Dette begynte vi med i høst.

(...) men i drøfting av saker der to eller tre møtes rundt en sak, slike møter fungerer godt. Og det er rett og slett et resultat av kunnskapsdeling så rundt det faglige arbeidet vi gjør, så skjer det mye deling av kunnskap.

Oppsummering og drøfting

Planlegging og koordinering av aktivitet og kunnskap er en viktig del av kunnskapsdeling (Holdt Christensen 2005, 2010). Videre er også informasjon knyttet til aktuelle hendelser og aktiviteter for å koordinere kunnskap og aktivitet. Dette er et sentralt fokus i møtene.

Når det meste av tiden går med til informasjonsutveksling om aktuelle tema og hendelser, blir det liten tid til refleksjon. Refleksjon gir muligheter til nye perspektiver og mulighet til å sette ord på den tause kunnskapen, og derigjennom bevisstgjør man ulike underliggende temaer og spørsmål (Hildebrandt 2002). Når refleksjon mangler kan vi gjerne bli enige om noen endringer her og der, men for det meste dreier dette seg om brannslukking. Dette er en feil som blir gjort i organisasjoner, og som gjerne bidrar til at man gjør den samme feilen om igjen (Fahey og Prusak 1998). Dette er sammenfallende med våre egne observasjoner i egen virksomhet og kan utgjøre en utfordring. Dette kan føre til at gamle innlærte måter å tenke på kan prioriteres, uten at vi har elementer av resonnement og refleksjon. Utsagnene viser oss at når det settes et bevisst fokus på og prioritering av meningsutveksling og refleksjon, kan dette skje. Dette forteller oss videre at dersom møtevirksomheten også skal medføre diskusjoner rundt endringer, bør refleksjon og diskusjoner prioriteres, gjennom at det gis tid og fokus.

4.2.9 Samarbeid

Deling av kunnskap skjer også når mennesker samarbeider. Når mennesker samarbeider, skaper det grobunn for mulighet til å høste av og utnytte hverandres erfaringer. På bakgrunn av dette ønsket vi å bringe frem på hvilke måter medarbeiderne i virksomhetene samarbeider,

og hva hindrer eventuelt samarbeid? En av respondentene sa dette om vektlegging av samarbeid:

(...) det er veldig ønskelig nå, spesielt når vi skal jobbe mer tverrfaglig, da, så blir det jo mer vektlagt, det med å jobbe mer tverrfaglig sammensatt faglig også at vi skal være gode på våre ting da. Vi har jo som mål at vi skal samarbeide på tvers av avdelinger, i saker og det gjør vi litt og vi har nok gjort det mer og mer.

Samarbeidsområder:

I virksomhetene samarbeider man om i rådgivningsvirksomhet, kursvirksomhet, ulike former for dokumentasjon av faglig kunnskap og prosjektarbeid. Utsagnene fra respondentene bekreftet at samarbeidet fører til mer deling av kunnskap. Her er ett eksempel:

Det å sette to på en sak og la en være hovedsaksbehandler og den andre en medspiller der vi skal bidra inn mot en sak, det er jo en måte å samarbeide på for å bli bedre til å dele kunnskap, men man deler jo ikke bare kunnskap, men sørger samtidig for at produktet blir enda bedre for den som skal ta det i bruk.

Samarbeid skaper også arenaer for den uformelle kunnskapsdelingen. Ganske mange av respondentene påpekte at reising i forbindelse med tjenesteoppdrag, for eksempel kjøring til og i fra oppdrag ute i kommunene, var en glimrende arena for den uformelle samtalen sett i et kunnskapsdelingsperspektiv. En av respondentene uttrykte dette på følgende måte:

Hvis vi da er ute og kjører for eksempel, til og fra møter, så prater vi veldig mye fag og det er veldig nyttig tenker jeg. Vi diskuterer den saken, vi diskuterer andre saker, vi diskuterer tidligere erfaringer, deler frustrasjoner og positive ting. Det er veldig OK og når vi har to timer så kan du ikke gjøre så veldig mye annet de to timene.

Hva hindrer samarbeid:

Også her kommer vi tilbake til tidsaspektet. Begrunnelsen respondentene oppga er ofte at medarbeiderne ikke har tid til å samarbeide:

I enkelte saker, så synes jeg at tidsaspektet kan hindre samarbeid. Har ikke tid. Det tar for lang tid før vi kan få til et felles møte, og derfor gjør du det selv i stedet.

Det som hindrer er tid, tilgjengelighet og slike ting. Og at man ikke er flink nok til å prioritere det og men det står jo på planer og, men det er ikke alltid like lett å få det til likevel. Jeg opplever ikke at det er viljen som hindrer. Folk vil som regel, men det er andre faktorer som gjør at vi ikke alltid får til et godt nok samarbeid.

En annen respondent var også opptatt av hva manglende kjennskap til kollegaer sin kunnskap kan føre til. Vedkommende formulerte dette som:

Det som kan hindre samarbeid, er at det kan være at vi ikke kjenner kunnskapen. Vi vet rett og slett ikke hvem vi skal spørre. Kunnskap om hvor kunnskapen finnes mangler kanskje.

Også her kommer respondentene tilbake til skille mellom avdelinger:

Jeg tenker på personalet i noen avdelinger, det er lite kontakt med dem. Vi kunne ha utviklet alt mulig, ikke sant. Det er utrolig hva vi kunne ha brukt hverandre til hvis vi hadde samarbeidet mer.

Oppsummering og drøfting

Sekvensiell avhengighet handler om at man utfører en oppgave gjennom å anvende hverandres kunnskap i prosessen for å utføre en oppgave, slik at produktet blir bra (Holdt Christensen 2005). Respondentene betonte betydningen av samarbeid nettopp på grunn av dette.

Felles oppgaver skaper også relasjoner, som igjen gjør det lettere å se oppgaver i sammenheng og som derfor også kan føre til felles oppgaveløsning (Holdt Christensen 2005). Når det gjelder barrierer for samarbeid, ser det ut til at også dette handler om tid og at man kjenner hverandres kunnskap for dårlig. Dette kan bidra til at man fastlåses i en forståelse av hvem eller hva aktivitetene er avhengig av. Denne fastlåsningsen er i høy grad en barriere for utvikling av den relasjonsbaserte kunnskapen og dermed også for den faglige og koordinerte kunnskapen, sier Holdt Christensen (Holdt Christensen 2005).

Samarbeid skaper også rom for den uformelle kunnskapsdelingen, og gir rom for refleksjon rundt både arbeidsoppgaven og virksomheten for øvrig. Dette gir oss en pekepinn på at samarbeid også bidrar til å gi synergieffekter. I tillegg til å bidra til et bedre produkt og til at man blir kjent med hverandres kunnskap, gir det også rom til de mer uformelle samtalene.

4.3 Medarbeidere og relasjoner

4.3.1 Å kjenne hverandres kunnskap

Holdt Christensen (2005) sier at kunnskap om hvor kunnskapen er kanskje er den viktigste type kunnskap og en forutsetning for deling av kunnskap. Vi fokuserte på dette temaet fordi vi var interesserte i å vite i hvor stor grad medarbeiderne kjente til hverandres kunnskap og hva som gjør at de blir kjent med den. Dette eksemplifiseres gjennom følgende sitat:

Jeg hadde en erfaring hvor jeg ikke visste andres kompetanse, så ringte jeg på et annet senter for å spørre om denne kompetansen, så visste det seg at den kompetansen jeg lette etter fantes på mitt eget senter. Dette er et eksempel på mangelfull kjennskap til hvilken kunnskap som finnes i virksomheten tenker jeg.

De fleste respondentene ga likevel uttrykk for at kjennskapen til hverandres kunnskap var god innenfor den enkelte fagavdeling. Innenfor virksomheten som helhet derimot, ble det påpekt at man ikke hadde særlig god kjennskap til den enkelte ansatte sin kunnskap:

Innad på avdelingene så tror jeg kanskje at man kjenner hverandres kunnskap sånn noenlunde bra. Men hvis vi ser på hele virksomheten som sådan tror jeg ikke at vi kjenner hverandres kunnskap godt nok, mellom avdelingene.

(...). Men jeg tror ikke at vi kjenner hverandres kunnskap godt nok, jeg.

En av respondentene mente at virksomheten i det siste har satt mer fokus på dette:

Det har blitt bedre i det siste. Det vil jeg si. Fordi virksomheten har vært bevisst på dette har det også fremtunget mer nysgjerrighet på hvilken kunnskap de andre medarbeiderne har. Men vi har fortsatt noe å jobbe med for å tilegne oss og kjenne hverandres kunnskap da og slik det er i dag vil jeg si at vi kjenner hverandres kunnskap i noen grad, men ikke tilstrekkelig.

Hvordan blir man kjent med hverandres kunnskap:

Funnene viser at man først og fremst blir kjent med hverandres kunnskap fordi man jobber sammen og møtes:

Når man har jobbet sammen en stund og begynner å diskutere, kommer det frem ting.

(...) at du jobber med saker, eller et eller annet sånt.

Vi var for eksempel noen fra to forskjellige avdelinger på en konferanse i Danmark med en vi ikke kjente fra før. Da var vi sammen i sammen i tre dager. Og da får vi også sånn uformell prat. Da ble vi kjente og fikk god kontakt. Både at vi vet hva vi står for, og kan gjøre. Vi fikk en personlig relasjon som vi overhodet ikke har hatt før. Som absolutt kan utvikles.

Informasjonsrutinene bidrar også til at man blir kjent med andres kunnskap:

Slike ting har jeg opplevd veldig mange ganger, gjennom kunnskapsdelingen som vi tross alt har hatt noen ganger da. Personalseminar og slikt der vi legger frem ting for hverandre og vi drøfter ting sammen.

Det ligger også muligheter i teknologien som ikke er utnyttet:

Men det er vel noe av det som intranett skal ha det. Vi har fått et oppdrag av Gunnar på teamet vårt, til å kategorisere fagkunnskap, slik at alle kan legge det inn som en profil. Så vi kan trykke på noen knapper og hvis vi da er inne på SINT, så trenger vi vite det og det og så trykker vi på en knapp og så finner vi ut hvem som har den kunnskapen. Det høres lovende ut, det da.

Oppsummering og drøfting

Holdt Christensen (2005) sier at kunnskap om hvor kunnskapen er kanskje er den viktigste type kunnskap, fordi det å dele kunnskap forutsetter at det er en relasjon mellom den som har

kunnskapen og den som mottar kunnskapen. For å kunne etablere denne relasjonen er det nødvendig, i det minste for den som har behov for kunnskap å vite hvor den finnes.

Vi har også gjort oss lignende erfaring i forbindelse med fusjonen mellom Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter. Ansatte i de ulike fagavdelingene ga uttrykk for at de kjente kompetansen og kunnskapen godt i egen avdeling, men det var usikkerhet i forhold til hvor og hvem som satt med aktuell kompetanse og kunnskap i andre avdelingene. Hvis vi ikke vet hvor kunnskapen vi har behov for, kan det være en risiko for at vi skaper kunnskap som andre i virksomheten allerede har skapt, eller at vi kan bruke unødig tid på å lete etter kunnskapen. Denne letingen blir tilfeldig og overlatt til personlige preferanser (Cross, Parker, Prusak og Borgatti 2001; Prusak 1998; Holdt Christensen 2005; Waldstrøm og Lauring 2006). Vi tror også at dette kan gjelde for våre virksomheter. Utsagnene forteller oss at man som regel kjenner kunnskapen innenfor egen avdeling, men at man kjenner for dårlig til kunnskapen i de andre. I så måte kan organisatoriske strukturelle barrierer, skape hindringer. Dette gjør at leting etter kunnskap kan bli tidkrevende og føre til at man bruker unødig tid på å utvikle kunnskap som allerede finnes.

Vi oppsøker gjerne kunnskapen der vi tror den er. Derfor vil den kunnskapen vi får, være avhengig av hvem vi kjenner (Davenport og Prusak 1998; Holdt Christensen 2005). Det kan føre til at det blir skapt en struktur der man deler og utvikler kunnskap med de samme kollegaene. Dette kan også gjøre at det blir tilfeldig hvilken kunnskap man får tilgang til. Man møter de samme medarbeiderne, snakker om de samme problemene og planlegger på samme måte hver gang.

Både på intranett og i virksomhetene arbeides det med utvikling av en kompetanseprofil som blant annet skal inneholde hvilken faglig kompetanse den enkelte medarbeider besitter. Få av respondentene i undersøkelsen nevnte formell kompetansekartlegging som et verktøy som anvendes for å bli kjent med hverandres kunnskap. Dette kan ha med at bruk av en slik kompetansekartlegging ennå ikke er satt i system. Et par av respondentene nevnte muligheter som ligger på intranett, men at dette er for lite funksjonelt på nåværende tidspunkt. Både en kompetanseoversikt og et fungerende system på intranettet vil etter vår oppfatning kunne bidra til at oversikten over kunnskapen blir bedre enn den er i dag.

Holdt Christensen beskriver dette som kunnskapsklikker og mener at disse er en barriere for utvikling av den relasjonsbaserte kunnskapen, og dermed også for den faglige og den koordinerende kunnskapen. Han mener at denne rutinen må brytes ved å etablere metoder for å få fram hvem som vet hva (Holdt Christensen 2005).

For å dele kunnskap, er det viktig at man kjenner hverandres kunnskap (Holdt Christensen 2005). Utsagnene forteller oss at rutiner for informasjon og erfaringsutveksling bidrar til at man blir kjent med kunnskapen til andre i virksomhetene. For egen del vil vi i tillegg påpeke det kan være viktig at organisasjonen kjenner til hvilke typer kunnskap den rår over. I tillegg kan det være viktig å videreutvikle gode og funksjonelle rutiner slik at medarbeiderne kjenner hverandres kunnskap for å skape en god delingskultur internt i virksomheten.

Kjennskap til hverandres kunnskap er også viktig for å utvikle relasjoner. For i det hele tatt å utvikle en relasjon kan det med være nødvendig å vite noe om hvem som har kunnskapen man har behov for (Holdt Christensen 2005). Vi antar at dersom man i større grad blir kjent med hverandres kunnskap vil det bli enklere og mer smidig å etablere arbeids og praksisfellesskap utover de etablerte formelle og uformelle strukturene.

4.3.2 Motivasjon for deling av kunnskap

Holdt Christensen sier at i viljen ligger motivasjonen til å dele kunnskap fordi man vil hjelpe hverandre. Videre sier han at denne viljen er knyttet til sosiale bytteforhold og at relasjonene er avgjørende for hvorvidt vi deler kunnskap, eller ikke (Holdt Christensen 2005, 2007, 2010). Vi fokuserte på dette for å få et bilde av hvilke motivasjonelle faktorer som preger og innvirker på deling av kunnskap i virksomhetene. Bytteforholdet blir synliggjort her, og forteller oss at å få kunnskap er essensielt i forhold til at kunnskap skal deles: sin kunnskap med. Flere respondenter beskrev dette bytteforholdet:

En person som opplever at han deler og deler og deler og aldri får noe igjen, da vil han tilslutt slutte å dele. Det tror jeg er ganske logisk da. Men hvis du deler kunnskap og føler at du får noe igjen, da kan det bli en positiv spiral ut av dette. Det går jo på det om du får noe igjen.

Det som motiverer til å dele kunnskap, det er jo selvfølgelig det at du selv føler at du har fått noe. At hvis jeg er på en kurs, eller en konferanse og konferanse hvor jeg har fått noe faglig påfyll som jeg synes er kjempeinteressant, så er jeg jo motivert for å dele det. For da er jeg så opptatt av akkurat det jeg har opplevd. Så det er motiverende.

Arbeidsglede og autonomi og selvrealisering:

Foss m. fl (2009) hevder også at ansatte som får anledning til å jobbe selvstendig opplever økt indre motivasjon for å dele kunnskap (Foss m. fl 2009). Flere av respondentene knyttet motivasjon til det å oppleve seg betydningsfulle og at den kunnskapen de sitter på betyr noe for virksomheten. Også det å ha ansvar og selvstyring ble betraktet som betydningsfullt:

Bare det å ha sånn arbeidsglede. Det er så fantastiske folk som, som er veldig dedikert i oppgaven sin, som har ansvar i forhold til jobben sin, som har et veldig stort omfattende ansvar i forhold til det de holder på med. Og som dermed blir veldig dedikert i forhold til arbeidet sitt.

Hvis du spør hva som motiverer medarbeidere til å dele kunnskap, så er det for å få et best mulig produkt ut i forhold til de vi skal jobbe med.

Når virksomheten, eller kolleger verdsetter kunnskapen uttalte en av respondentene:

At de føler seg nyttig, og de føler at den kunnskapen de har, er det bruk for. Og de synes at den kunnskapen de sitter inne med er veldig viktig, kjempeviktig. De synes den er veldig viktig. Og at de er veldig utviklingsorienterte. At de stadig vil bli bedre.

Tilbakemelding og interesse:

En viktig motivasjonsfaktor for å dele kunnskap er når den man opplever at den kunnskap de deler er nyttig for den som mottar den (Cummings 2005). Dette bekreftes av Foss m. fl som i sin undersøkelse fant at de fleste deler kunnskap med andre fordi de mener det er en viktig del av jobben eller fordi de finner det personlig tilfredsstillende (Foss m. fl 2009). Flere respondenter ga uttrykk for at den indre motivasjonen var viktigst når det gjelder kunnskapsdeling. To sitater som bekreftet dette er:

Så er det også motiverende å dele kunnskap når du føler at det er noen som tar i mot deg, noen som er interessert i høre på kunnskapen din, og som også kan stille noen spørsmål i forhold til det, slik at du også kanskje reflekterer mer over den kunnskapen du sitter med og har fått. Det motiverer.

Foss (2010) sier at tilbakemelding handler om i hvilken grad den ansatte får direkte og klar informasjon om hans eller hennes prestasjoner. I forhold til kunnskapsdeling er også dette viktig. Etter vår oppfatning vil dette også handle om tilbakemeldinger på at kunnskapen man besitter er viktig. Flere respondenter påpekte dette:

Også er det sånn at en føler at dette er vel ikke interessant for de andre, at noen definerer det slik. Det er ikke motiverende.

Noen ganger kan det også skje at man unnlater å dele kunnskap fordi man undervurderer den, og ikke er klar over hvor verdifull denne kunnskapen kan være for andre (Newell m. fl 2002;

Skyrme 2002). At man er interessert i andres kunnskap vil i så måte være en faktor for at kunnskap skal deles.

Tillit og respekt:

Mange av respondentene var inne på tillit og respekt som viktige faktorer for deling av kunnskap:

Og det at du føler at de andre også kan reflektere, og det at du kan ha et litt annet syn også. Det synes jeg også, det med respekt. Vi trenger jo nødvendigvis faktisk ikke å være enig heller. Det motiverer når du føler at det det du kommer med i hvert fall blir respektert.

Tillit handler om at andre vil deg vel, og tro på de andres innstilling, og om å tørre å avsløre sin egen sårbarhet (Levin m. fl 2002; Newell m. fl 2002; Skyrme 2002; Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Fra respondentenes side viste det seg også at mangel på tillit viser seg også å være en av de tingene som ble sett på som et hinder for deling av kunnskap:

Følelsen av å bli avkledd på hva man kan og ikke kan. Man kan få følelsen av å miste posisjon. Man har delt noe kunnskap som andre har snappet opp og gjort til sitt. Det kan være at man har en følelse av at dette ikke er relevant for deg, så derfor så deler jeg ikke med deg. Det kan være utrygghet, relasjonelt. Det kan være dårlige relasjoner eller kontakt med de du skal dele kunnskap med.

Det viktigste hinderet for å dele kunnskap er helt klart utrygghet og manglende tillit, relasjonelt. Det kan være dårlige relasjoner eller kontakt med de du skal dele kunnskap med. Det er vel det som kan hindre kunnskapsdeling.

Noen ganger kan kunnskap betraktes som makt, slik at kunnskapsdelingen vil bety at man gir fra seg makt. Kunnskapen hamstres i stedet for å deles (Foss m. fl 2002; Holdt Christensen 2005). Dette ble blant annet uttrykt på følgende måte av en av respondentene:

(...). Enda en ting som jeg ikke har vært inne på, det er den faglige maktkampen. At det oppstår en form for kamp om status og roller.

Etter vårt skjønn er respondentene her inne på noe som kan antas å ha en ganske sterk forklaringskraft i forhold til hvorfor kunnskap ikke deles. For som de indirekte sier, så kan kunnskap gi en viss form for makt gjennom at det gis anseelse fra kollegaer og ledelse.

Strukturelle hindringer:

Tid viste seg også å være et hinder når det gjelder motivasjon:

Hva som hindrer kunnskapsdeling, det er faktisk å finne rutiner og møtepunkter timeplanmessig. Felles tid rett og slett. Alle booker opp så veldig. Jeg ser på min egen arbeidsplan. Jeg har bare to timer ledig frem til sommerferien, ikke sant. Det er litt tullete sånn. Det synes jeg er en hindring.

Utsagnene forteller også at mangel på rutiner er et hinder:

Og at vi mangler rutiner? Det synes jeg er en hindring.

Oppsummering og drøfting

Holdt Christensen uttaler at når tilgangen til kunnskap skal sikres må det eksistere tilstrekkelig kompensasjon, et bytteforhold mellom den som har kunnskapen og den som har bruk for kunnskapen (Holdt Christensen 2005). Dette synliggjør at det er viktig å få noe igjen fra organisasjonen, både i form av ny kunnskap og anerkjennelse for den kunnskapen man har.

Utsagnene forteller oss også at de fleste deler kunnskap fordi de er engasjerte og dedikerte i arbeidet sitt, og fordi de opplever at kunnskapen deres er nyttig. Dette bekreftes også av den forskningen vi har funnet frem til (Foss m. fl 2009; Holdt Christensen 2005). Tendensen viser at de fleste deler kunnskap fordi de ønsker å hjelpe hverandre, fordi de er dedikerte i arbeidet sitt og blir motiverte av å få tilført ny kunnskap. En viktig del av denne motivasjonen er knyttet til om kunnskapen deres er viktig for virksomheten og for andre. Dette er det altruistiske motivet (Foss m. fl 2009). Funnene viser at selvstyring, belønning i form av ny kunnskap, positive tilbakemeldinger, tillit og respekt i relasjonene kan fremme kunnskapsdeling. De fleste av informantene bekreftet dette, men at tillit, felles interesser og positive tilbakemeldinger var en forutsetning for at dette skal skje.

Det organisatoriske bytteforholdet handler om å sikre den mest effektive utnyttelsen av ressursene i virksomheten, hvor regler og rutiner koordinerer denne innsatsen. Gjennom legitim maktutøvelse styres og struktureres kunnskapsdeling gjennom regler, normer og rutiner, og individet kompenseres for å arbeide mot de organisatoriske målene (Holdt Christensen 2005). Tidligere har vi påpekt at samtlige respondenter var tydelige på betydningen av deling av kunnskap. Utsagnene gir oss en pekepinn på at respondentene er motiverte for å dele kunnskap fordi de ser det som en viktig del for at organisasjonen skal nå sine mål, men at mangel på tid og mangel på rutiner kan være et hinder også for motivasjon. Selv om deling av kunnskap ligger som en del av forventningene kan mangel på legitim maktutøvelse bidra til at kunnskap deles i mindre grad enn den kunne ha blitt gjort.

Noen ganger kan det være slik at vi har vanskelig for å anerkjenne at kollegene våre vet mer enn oss selv, eller at vi vegrer oss mot å spørre kolleger til råds fordi vi kan risikere å sette

statusen vår på spill ved å avsløre vår egen uvitenhet (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005; Menon og Pfeffer 2003 ifølge Holdt Christensen 2007). Tillit kan også handle om å tørre å avsløre sin egen sårbarhet. Krogh m. fl (2005) sier at du aldri kan hjelpe folk til å vokse og realisere seg selv med mindre du stoler på at de vil bruke dine gode råd på den best mulige måten. Du må stole på at de kan kombinere dine råd med sine egne erfaringer. Tillit er også gjensidig. For å ta imot den hjelpen du tilbyr, må den andre virkelig tro på dine gode intensjoner.

Når kunnskap betraktes som makt, er dette en barriere for kunnskapsdeling (Foss m. fl 2009; Holdt Christensen 2005). Noen respondenter opplever at noen kollegaer holder tilbake informasjon for å verne om egne arbeidsområder. De beskyttet seg og sitt fagområde fordi de var redde for at andre skulle ta over noe de selv er gode på. Utsagnene viser at man kan oppleve at det er kunnskapen i seg selv som gir kompensasjon i form av anerkjennelse, og når kunnskapen på denne måten gir makt, deles den ikke. Videre kan det også handle om mangel på tillit. Kunnskapsarbeid kan i så måte bli et individuelt anliggende som i seg selv er motiverende, men som kan føre til en intern maktkamp mellom ansatte i virksomheten.

Holdt Christensen påpeker videre at det er en rekke faktorer som kan blokkere tilgangen til kunnskap. For eksempel at vi ikke vil avsløre vår egen mangel på kunnskap. Dette sier oss noe om hvor viktig tillit er i en relasjon. I forhold til hovedinnholdet i det våre respondenter uttaler, og som er sammenfallende med våre egne erfaringer i virksomheten, så kan dette handle om den enkeltes opplevelse rundt bytteforhold i et kunnskapsdelingsperspektiv.

Flere respondenter var opptatt av at det kan være vanskelig å dele kunnskap når du ikke er sikker på å få en positiv tilbakemelding, og at det som kan hindre den motivasjonen er at andre ikke er interesserte i, eller ikke anerkjenner kunnskapen deres. Litteraturen viser også til et "not invented here" syndrom som en barriere for kunnskapsutvikling (Davenport og Prusak 1998), og at de fleste vegrer seg mot å ta inn ny kunnskap som undergraver eller motsier deres egne historier. (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Andres interesse og læringsvilje er derfor viktig. Her er vi inne på det vi beskrev i kapittel 2.2.1 om organisasjonslæring, hvor det å være åpen for ny kunnskap kan gi ny læring.

4.3.3 Relasjoner

Kvalitet i relasjonene er viktig for deling av kunnskap. Vi fokuserte på dette temaet for å få vite noe om respondentenes oppfatning av relasjonene i virksomhetene og hva som skaper dem. Et par av respondentene understreket betydningen av relasjoner på denne måten:

Skal vi oppnå noe, er vi pukka nødt å ha gode relasjoner.

(...), hvis jeg vet at du vil meg vel, så tåler jeg alle slags utfordringer fra deg. Da kan du stille meg utfordrende spørsmål, sånn og sånn, men hvis jeg tror du er ute for å “ta meg”, så leder dette til noe helt annet.

Når et gjelder relasjonene i virksomhetene forteller utsagnene oss at opplevelsen av disseoverveiende var positive:

Det har jeg jo sagt og vi har et kjempegodt arbeidsmiljø. Det beste jeg har opplevd av alle arbeidsplasser jeg har vært på. Jeg synes det er respekt for hverandres synspunkter og er interesserte i å høre og å høre begrunnelser.

Jeg har alltid har blitt møtt positivt når jeg har spurt noen om noe og at folk er hjelpsomme og imøtekommende. Har veldig sjelden møtt noe negativt og at det har vært veldig skjæring mellom folk.

Jeg snakker helt generelt for senteret. Det er mye hyggelige folk her som sier “hei” og, det å hilse på folk i gangen og sånn. Du kjenner dem jo ikke.

Mange påpeker også relasjonene preget av mye humor:

Det som kjennetegner relasjonene er trivsel, masse humor og god kommunikasjon.

Noen av respondentene nyanserte det noe:

Vi har jo noen fantastiske relasjoner. Og så har vi noen ikke-fantastiske relasjoner på huset.

Relasjoner er ikke utviklet:

Møller kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter ble slått sammen til en virksomhet i januar 2011, noe som gjør at mange relasjoner ikke er utviklet enda

Men det at vi mangler relasjoner etter at vi nå har blitt en mye større organisasjon. Vi har ikke relasjonene enda, vi kjenner ikke hverandre veldig godt imellom avdelingene. Så det er kanskje det som er hovedsvaret mitt; at vi mangler relasjoner.

Kunnskapsklikker/subkulturer:

Det som kommer frem i undersøkelsen er man i stor grad forholder seg til dem man kjenner og har felles faglig fellesskap med:

(...), men utfordringen der er og at når folk har jobba sammen i to år, så begynner de og å bli veldig forutsigbar for hverandre da.

Svarene bekrefter at det finnes subkulturer i virksomhetene fordi mennesker er mennesker og gjerne søker sammen med mennesker man har noe felles med. Samtidig tydet ikke responsene på at disse kunnskapskikkene er ekskluderende overfor andre:

Sånn åpenlyst kan ikke jeg se at det er noen form for lukket subkultur som stenger for andre.

Samtidig mener flere av respondentene at når folk arbeider tett sammen er det gode vilkår for utvikling av kunnskap. Samtidig kan det føre til risiko for at ny kunnskap ikke skapes.

Hva skaper de gode relasjonene:

Gjennom spørsmålene vedrørende relasjoner var vi opptatt av å få frem hvilke forhold til virksomhetene som skaper relasjoner mellom medarbeidere. Utsagnene fortalte at relasjonen skapes når man samarbeider, møtes, eller har felles fokus:

Jeg tror jo på fortsatt på samhandling jeg da. Du får gode relasjoner gjennom samhandling, det at du tør å vise hvem du er, at du er i en organisasjon som er så omfavnende at det er plass til deg. At du blir verdsatt som det mennesket som du er. Det tror jeg er veldig viktig.

Det er enkelte fagteam som jobber veldig godt sammen, og som blir oppglødd både faglig og sosialt gjennom å være sammen. De har tillit til hverandre og lærer av hverandre.

Jeg snakker veldig for min egen del da, de jeg har fått gode relasjoner med er de jeg har jobbet nært med. Jeg blir glad i folk jeg lærer ting av. Og dette skaper gode relasjoner.

Jeg tror i hele tatt at det deltar folk fra forskjellige avdelinger på felles kurs. Vi var for eksempel noen fra to forskjellige avdelinger på en konferanse i Danmark med en vi ikke kjente fra før. Da var vi sammen i sammen i tre dager. Da ble vi kjente og fikk god kontakt. Vi fikk en personlig relasjon som vi overhodet ikke har hatt før.

Respondenten understreket også humorens betydning gir et godt bilde av hvor viktig dette er i en arbeidssammenheng:

Hvis det en slik uformell god tone, litt sånn, jeg mener at humor har innmari mye å si jeg. Hvis man kan ha en fleipete tone og vite at det er trygt og godt å gjøre det. Da gjør man det. Dette kan myke opp stramme ledd i virksomheten.

Oppsummering og drøfting

Relasjoner er avgjørende for om deling av kunnskap skjer (Holdt Christensen 2005, 2007, 2010; Waldstrøm og Luring 2006). Vi har tidligere diskutert hvordan tillit og respekt skaper motivasjon for deling av kunnskap. Omsorg i organisasjonen dreier seg blant annet om åpenhet og hjelpsomhet (Krogh, Ichijo og Nonaka 2005). Utsagnene viser at de fleste opplever relasjonene i sine organisasjoner som gode, og at det er åpenhet og hjelpsomhet som preger dem. Dette gjør også at det er lett å be om hjelp, uttaler informantene. Slik vi oppfatter

det, forteller dette oss noe om kulturen, og at det i kulturen finnes grobunn for utvikling av de relasjonene som enda ikke er utviklet.

Utsagnene forteller oss også at mange av relasjonene er preget av humor. Evnen til å bruke humor er en viktig egenskap i samspill mellom mennesker. Inkluderende humor og latter er derfor med på å minske avstanden mellom kollegaer og ufarliggjøre situasjoner som kan være potensielt vanskelige og vil derfor også ha et omsorgsaspekt i seg (Svebak 2002). Den humoren som er til stede i relasjonene mener vi også kan bidra til å skape den tilliten og åpenheten som er omtalt ovenfor.

Praksisfellesskap er grupper av personer som har funnet sammen gjennom en felles praksis og et felles engasjement i denne praksisen, og nettopp ved å ha denne felles praksisen eksisterer og oppbygges et felles språk, og en eller annen grad av felles identitet og kultur og som danner tette sosiale nettverk (Holdt Christensen 2005). I intervjuet anvendte vi begrepet subkultur. Det opplevde ble oppfattet som noe negativt hos våre informanter. Selv om det finnes grupperinger med tette bånd til hverandre ville de ikke kalle det for subkulturer. Vi antok at subkulturer i organisasjonen ville virke ekskluderende og derfor også være hemmende for kunnskapsdeling mellom medarbeidere i organisasjonen. Etter å ha gjennomført undersøkelsen, erfarer vi at våre respondenter i liten grad opplever at det finnes ekskluderende subkulturer på deres arbeidsplass. Men vi tror likevel at mer, subkulturer forekommer, og at de derfor også vil kunne påvirke organisasjonskulturen.

Flere av respondentene understreker likevel at det finnes kunnskapsklikker, selv om de ikke nødvendigvis er ekskluderende. Flere forfattere påpeker at når mennesker arbeider tett sammen over tid, kan man risikere at lite ny kunnskap utvikles (Holdt Christensen 2005; Waldstrøm og Lauring 2006). Dette fortalte også utsagnene oss. Man grupperer seg etter kunnskapsnivå og interesser, og når disse grupperingene manifesterer seg over tid, kan det føre til at det er den samme kunnskapen som deles, og at dette også kan begrense utviklingen av ny kunnskap.

Holdt Christensen uttaler at å skape en god kunnskapsdelingskultur handler om å fjerne de dårlige relasjonene og å utvikle de gode (Holdt Christensen 2005). Forskning viser også at relasjoner skapes gjennom samarbeid og at man møtes. Dette viser også respondentens utsagn, hvor de sier at nettopp samarbeid, felles opplevelser og å møtes skaper relasjoner. Når

mennesker arbeider tett sammen skaper dette gode vilkår for kunnskapsutvikling. Utsagnene forteller også at samarbeid og felles fokus skaper relasjoner. Dette bekreftes av Davenport og Prusak som sier at et felles språk skapes gjennom felles fokus og felles erfaringer (Davenport og Prusak 1998). Videre skapes relasjoner gjennom sosiale møter (Hausler 2006; Holdt Christensen 2005). Etter vår oppfatning snakker vi her om synergieffekter. Dette er også noe utsagnene viser oss; at når man på ulike måter møtes, og når relasjoner er etablert, så øker mulighetene for at kunnskap deles og skapes.

Utsagnene forteller oss at det er mange relasjoner som ikke er utviklet. Samtidig tyder utsagnene på at forutsetningene er til stede for å utvikle dem. Videre forteller funnene oss at det eksisterer kunnskapsklikker over tid og som kan føre til at kunnskap deles mellom de samme menneskene. Etter vår oppfatning kan det derfor være nyttig å også se de begrensinger som kan ligge i de tette relasjonene, gjennom å etablere nye relasjoner og samarbeidsforhold for at kunnskap skal deles mellom medarbeidere i hele organisasjonen.

4.4 Tabell hovedfunn

I følgende tabell presenterer vi hovedfunnene i undersøkelsen når det gjelder muligheter og barrierer for deling av kunnskap knyttet til det enkelte tema:

STRUKTUR	Muligheter	Hindringer
Organisering og oppbygging	<ul style="list-style-type: none"> • Gir nødvendig spesialisering • Trygghet og tilhørighet • Oversikt 	<ul style="list-style-type: none"> • Avdelingsskiller
Strategi	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskapsdeling implisitt • Deling av kunnskap er satt fokus på • Forent syn på viktigheten • Rutiner er utviklet 	<ul style="list-style-type: none"> • Uklar forståelse av strategien • Ulik forståelse av begrepet kunnskapsdeling • Tid til diskusjoner mangler
Teknologi	<ul style="list-style-type: none"> • Ubegrensede muligheter for å legge ut kunnskap • Fungerer til å dele informasjon 	<ul style="list-style-type: none"> • Uoversiktlig • Lukkete samarbeidsrom • Anvendes ikke for å dele og utvikle kunnskap i form av refleksjon • Tid
Når kunnskap forsvinner	<ul style="list-style-type: none"> • Tiltak for overlapping igangsatt 	<ul style="list-style-type: none"> • Manglende rutiner • Økonomi
Når kunnskap kommer	<ul style="list-style-type: none"> • Felles rutiner er utviklet 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulikt innhold i rutinene
Deling av kunnskap fra kurs og konferanser	<ul style="list-style-type: none"> • Rutiner er utviklet 	<ul style="list-style-type: none"> • Ulike rutiner fra avdeling til avdeling • Delingen skjer innenfor den enkelte avdeling • Tid
Arenaer for uformell og tilfeldig deling av kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • Kontorlandskap • Møtesteder • Samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Man snakker med de man kjenner fra før • Tid
Møter	<ul style="list-style-type: none"> • Informasjonskanal 	<ul style="list-style-type: none"> • Lite tid til refleksjon
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> • Oppgavefokusering • Relasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Kjenner ikke kunnskapen til andre godt nok • Lite samarbeid med andre avdelinger • Tid
MEDARBEIDERE OG RELASJONER		
Motivasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Engasjement • Ønske om å hjelpe andre • Andres interesse for kunnskapen • Tilbakemeldinger 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel på interesse for kunnskapen • Manglende læringsmotivasjon hos ”mottaker” • Ønske om å ikke miste makt og posisjon • Tid
Etablerte relasjoner	<ul style="list-style-type: none"> • Virksomhetene er preget av gode relasjoner • Ekskluderende grupper er fraværende, eller lite synlige 	<ul style="list-style-type: none"> • Relasjoner er ikke bygget opp – man kjenner hverandre for dårlig på tvers av avdelinger

Tabell 1: Hovedfunn

Funnene viser oss at det er noen hovedtendenser. Gjennomgående i disse funnene kan tidsfaktoren og skillet mellom avdelinger være barrierer for deling av kunnskap. I det følgende vil vi beskrive og reflektere rundt disse momentene. Disse funnene gir oss også noen pekepinner om hvilke grep det kan være hensiktsmessig å ta dersom vi skal bli bedre til å dele kunnskap.

5 Sammendrag og perspektivering

I dette kapitlet følger et sammendrag av avhandlingen og en perspektivering der avhandlingen settes inn i et fremtidsperspektiv: Hva må til for å lykkes med kunnskapsdeling i Statped Midt-Norge?

Gjennom vår avhandling har vi hatt som mål å skape større bevissthet og øke kunnskapen om temaet kunnskapsdeling innenfor virksomhetene i Statped i Midt-Norge. Med andre ord; hva er det som bidrar til at medarbeiderne deler og ikke deler kunnskap med hverandre? Vi mener å ha sett at mangel på kunnskapsdeling i noen tilfeller kan få konsekvenser for virksomhetens tjenesteyting og resultatoppnåelse, nettopp fordi virksomhetene etter vår mening er avhengige av medarbeidernes kunnskap og kompetanse på feltet.

Med kunnskapsdeling på arbeidsplassen som tematisk utgangspunkt har vi valgt å sette særlig fokus på relasjonelle og organisatoriske forholds betydning for kunnskapsdeling. Gjennom vår undersøkelse har vi ønsket å skape en større forståelse for hva som påvirker deling av kunnskap mellom medarbeidere. Mer konkret har vi vært opptatt av hva som hindrer eller muliggjør ansatte i å dele kunnskap, og med dette som utgangspunkt har vi kommet frem til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke barrierer og muligheter er knyttet til kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

Forskningsspørsmål:

1. Hvilke strukturelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?
2. Hvilke relasjonelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

Formålet har vært å få en dypere forståelse for respondentenes oppfatninger og meninger om kunnskapsdeling, hvordan dette operasjonaliseres, hvilke strukturer som er lagt for å stimulere til deling av kunnskap, ledelsens fokus på området og den enkelte medarbeiders bevissthet til fenomenet kunnskapsdeling. Vi har på bakgrunn av dette tatt utgangspunkt i en utforskende orientert undersøkelse basert på kvalitative forskningsintervju. I det følgende vil vi presentere våre empiriske hovedfunn i to hovedkategorier; Relasjoner og struktur.

5.1 Muligheter og barrierer for kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge

Alle våre respondenter mente at kunnskapsdeling var viktig. Likevel har vi et inntrykk av at få har et bevisst forhold til hvor vesentlig det er for egen utførelse av daglige arbeidsoppgaver, og hva dette har å bety for sin egen arbeidsplass når det gjelder det å leve opp til å skulle være en lærende organisasjon. Kunnskapsdeling er ikke godt nok satt i system i Statped Midt-Norge og skjer delvis tilfeldig.

Læring og kunnskapsdeling er to forhold og fenomener som henger tett sammen og i en virksomhet er mye avhengig av arbeidets innhold, hvordan det er organisert og hvilken teknologi som benyttes. Vi benevner vår egen virksomhet, Statped, som en kunnskapsorganisasjon hvor læring, kunnskapsproduksjon, kunnskapsformidling og kunnskapsdeling er viktige elementer. Til tross for dette er kunnskapsdeling ikke satt i system, men i stor grad overlatt til den enkelte medarbeider og avdelingsleder. Resultatet av dette blir etter vår mening at fenomenet operasjonaliseres på ulike måter og med fare for manglende systematikk, overordnet tenking og retning.

5.1.1 Struktur

Avdelingsstruktur og teaminndeling gir trygghet og tilhørighet. Det letter også innføring av rutiner. Samtidig er koordinering mellom ulike avdelinger og ulike team for lite utviklet. Funnene viser også at relasjoner mellom medarbeidere i ulike avdelinger ikke tilstrekkelig utviklet, og man kjenner hverandre og hverandres kunnskap for dårlig. Dette hindrer også samarbeid. Dette vil etter vår mening føre til at deling av kunnskap mellom avdelinger begrenses. Selv om det er nødvendig å ha vurderinger om hvem som skal ha hvilken kunnskap, tror vi at disse avdelingsskillene både kan føre til at noen går glipp av viktig kunnskap som de trenger, og at det noen ganger blir gjort dobbelt arbeid i virksomhetene.

Virksomhetene har strategier som nødvendiggjør kunnskapsdeling for at målene skal nås, og det er enighet blant informantene om at deling av kunnskap er viktig for at de strategiske målene skal nås. Deling av kunnskap er også satt fokus på, og nedfeller seg i rutiner i virksomhetene. Samtidig er det i følge utsagnene ikke reflektert tilstrekkelig rundt deling av kunnskap til at det er felles forståelse og samordnet praksis.

Teknologien bidrar til deling av kunnskap i det den inneholder både organisatorisk og faglig kunnskap. Samtidig ser det ut til at to faktorer er til hinder: Teknologien er uoversiktlig, og det er vanskelig å finne igjen den kunnskapen man har behov for. Teknologien som diskusjonsarena og arena for faglig utveksling anvendes ikke. Dette kan etter vår mening føre til at teknologien ikke har blitt det verktøy det kunne være.

Når det gjelder de rutiner som er utviklet i virksomhetene, fant vi at disse var utviklet i forhold til nye medarbeidere som får en opplæring når de begynner i virksomheten. Derimot er kunnskapsoverføring fra de som slutter ikke satt i system, selv om det gjøres i noen tilfeller. Når dette ikke er satt i system, kan det etter vår oppfatning handle om at man ikke alltid fokuserer på spørsmålet om hvilken kunnskap det er viktig å beholde. En annen faktor som muligens kan spille inn er økonomi. Det koster for eksempel å tilsette nye medarbeidere før de gamle slutter. Når det gjelder deling av kurs og konferanser, er det lagt rutiner i de ulike avdelinger. Rutinene er noe ulike, og gjenspeiler etter vår oppfatning at det er opp til den enkelte avdelingsleder å avgjøre hvordan deling av kunnskap skal gjennomføres. Videre skjer også mye av delingen innenfor den enkelte avdeling, og tilstøtende avdelinger får ikke adgang til denne kunnskapen gjennom de kanalene som anvendes.

Har vi tid til kunnskapsdeling?

Davenport og Prusak (1998) har beskrevet en egen modell; "Barrierer for kunnskapsdeling", og drar i denne opp ulike mulige løsninger for å legge til rette for kunnskapsdeling. Et sentralt punkt er å skape tid og plass til kunnskapsdeling; åpne møtesteder og anledninger til å snakke sammen/dele kunnskap. Flere av våre respondenter nevnte tidsaspektet som et mulig hinder.

Analysen viser at det brukes for lite tid på å diskutere hva kunnskapsdeling i praksis innebærer. Dette ble av mange omtalt som en viktig barriere for kunnskapsdeling. Et sentralt moment hos mange av respondentene var å skape tid og plass til kunnskapsdeling; åpne møtesteder og anledninger til å snakke sammen/dele kunnskap. Tidspress hindrer også gjennomføring av rutiner som deling av kunnskap fra kurs og konferanser man har vært på. Funnene viser at det ble opplevd vanskelig å finne rutiner og møtepunkter timeplanmessig. Dette ble opplevd som en barriere i forhold til kunnskapsdeling på arbeidsplassen. Når man møtes og snakker sammen, skapes det rom for refleksjon. Samarbeid og møter kan i så måte være viktige arenaer. Samarbeid hindres av mangel på tid. Mangel på tid hindrer også refleksjon på møter. Antallet saker og mengden informasjon er så stor at tiden ikke strekker

til. Dette går etter vår mening på bekostning av tid til refleksjon. Videre finner vi indikasjoner på at mange opplever at møtene i virksomhetene benyttes til informasjonsutveksling, og tiden til refleksjon og kunnskapsdeling er relativt mangelfullt.

Selv mener vi at tid kan ses på som et balanseproblem, det vil si at tidsklemmen trolig er reell nok for virksomhetene og de ansatte. Mangelen på tid ofte blir dratt opp som et argument for hvorfor kunnskapsdeling ikke finner sted.

5.1.2 Relasjoner

Analysen viser at gode relasjoner blant de ansatte er selve grunnlaget for å lykkes med kunnskapsdeling og for å løse oppgaver på en effektiv og god måte. Gode relasjoner, personlighet og/eller personkjemi er helt avgjørende for å få dette til.

Vi fant klare indikasjoner på at forholdet tillit og respekt er helt vesentlig for å oppnå gode relasjoner på arbeidsplassen, og at dette er vesentlig for at kunnskap skal deles.

Undersøkelsen viser også at tillit kan betraktes som et gjensidig forhold. For å ta i mot den hjelpen du tilbyr, må den andre virkelig tro på dine gode intensjoner. Vedkommende må ha tillit til at du ikke vil la han fremstå som inkompetent foran en tredje person, for eksempel en leder.

Resultatene viser at det å betrakte kunnskapsdeling som et bytteforhold står sentralt i mange av de svar vi fikk fra respondentene i undersøkelsen. En tydelig tendens er at det uttrykkes uvilje til å dele sin kunnskap med andre, fordi virksomheten i større grad belønner de som har kunnskap fremfor de som deler sin kunnskap. Kunnskap betraktes da som makt, slik at kunnskapsdelingen vil bety at man gir fra seg makt. Det å besitte kunnskap kan med andre ord være utgangspunkt for utvikling av makt og innflytelsesforhold.

En tendens i undersøkelsen var at kunnskap i liten grad deles dersom den ikke oppfattes som interessant og saken ikke vedrører eget arbeid. Altså ligger det en viss form for rasjonalitet til grunn i forhold til hva man bruker tiden og energien sin på i løpet av en arbeidsuke. Flere av respondentene sa dessuten at kunnskapsdeling styres av hva man blir målt på. Dersom kunnskapsdeling ikke blir verdsatt og det ikke settes mål som fordrer samhandling og utveksling av kunnskap og erfaringer, er det ikke sikkert at man ser behovet for å dele. Det å tilrettelegge for kunnskapsdeling er derfor et viktig lederansvar. Dette betyr at det er sentralt å

finne nøkkelen til samarbeidsformer som gjør det mulig å se eller avdekke felles nytte i den kunnskapen som utveksles. Formelle og uformelle arenaer vil således bidra til at man får mulighet til å etablere nye relasjoner og bli kjent med flere. Dette viser hvor viktig det er å etablere ulike møteplasser som gir medarbeiderne mulighet for å komme sammen.

Analysen tyder også på at man alltid i en arbeidssituasjon, i større eller mindre grad, vil kunne oppleve makt i forhold til deling av kunnskap. Dersom det er kun kunnskapen i seg selv som verdsettes og ikke delingen av kunnskap, kan dette være en hindrende faktor.

En tendens i materialet var forhold som gikk på sosiale arenaer på arbeidsplassen og rom for den uformelle praten. Funnene var entydige med hensyn til hvilken betydning dette har for kunnskapsdeling på arbeidsplassen. Likevel ser vi at kunnskapsdelingen kan «lide» under at de ansatte som oftest snakker med de samme personene på arbeidsplassen. Dette gir få nye impulser, og det man deler har i utgangspunktet lav nyhets- eller nytteverdi.

Analysen viser at den uformelle praten, gjerne ved lunsjbordet i kantinen eller “kunnskapsbordet” i den ene avdelingen, er det som gir størst mulighet for deling av kunnskap og erfaringer. Funnene viser videre at mye av den uformelle praten foregår når man gjør andre ting enn rent saksarbeid. Reising i forbindelse med tjenesteoppdrag, for eksempel kjøring til og i fra oppdrag ute i kommunene, var en glimrende arena for den uformelle samtalen, sett i et kunnskapsdelingsperspektiv.

Analysen viser imidlertid at respondentene ikke legger størst vekt på den fysiske tilretteleggingen. Dette er ikke på linje med hva litteraturen beskriver. Holdt Christensen (2005) og Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) bekrefter dette. Funnene viser at hvis relasjonene er til stede, så oppsøker man lettere miljøer og kollegaer, rett og slett fordi det er morsomt og lære eller å dele kunnskapen, og da spiller det mindre rolle om du for eksempel sitter på egen kontor.

Et annet funn er betydningen av humor brukt på riktig måte. Dette har stor betydning for trivselen og at arbeidet blir mer lystbetont. Humor skaper energi og gjør at man orker og får lyst til å stå på litt ekstra når det trengs. Humor er også med på å bryte barrierer som gir mulighet for å skape gode relasjoner, noe som igjen kan bidra til å fremme kunnskapsdeling.

Analysen viser videre at humor utvilsomt kan ha positiv innvirkning i mange situasjoner. Med latter vendes bekymringene utover og man får kontroll over situasjonen på en positiv måte. I stedet for at irritasjon og fortvilelse skal ta overhånd, deles situasjonen med andre slik at man kan heve seg over problemene og se de fra en annen synsvinkel. Dette vil også bidra til at man i større grad kan frigjøre seg fra det som er vanskelig. Har man en åpen og fri tone der man bevisst bruker humor tror vi også at dette kan føre til en større optimisme som gir et annet utgangspunkt for å diskutere seg frem til gode løsninger. Det er klare indikasjoner på at ledere og ansatte som bevisst bruker humor og byr på seg selv, gjennom dette skaper trygghet på arbeidsplassen. På denne måten vil de overføre sin sosiale atferd positivt og vise at medarbeiderne er viktige.

Et annet funn er at manglende kjennskap til kollegaer sin kunnskap beskrives som en hindring for kunnskapsdeling. En forutsetning for å komme i gang med kunnskapsdeling, er å vite hvor den verdifulle kunnskapen som kan deles, eksisterer. Analysen forteller videre at hvis vi ikke vet hvor kunnskapen vi har behov for er, så er det en risiko for at vi skaper kunnskap som andre i virksomheten allerede har skapt. Det vil si at man gjør samme arbeid flere ganger og sløser med ressurser. De fleste respondentene ga uttrykk for at kjennskapet til hverandres fagspesifikke kunnskap var god innenfor den enkelte fagavdeling. Innenfor virksomheten som helhet derimot, ble det påpekt at man ikke hadde særlig god kjennskap til den enkelte ansatte sin kunnskap.

Analysen viser en tydelig tendens på at mer samarbeid, og det å være to på en sak, fører til mer kunnskapsdeling. Det å sette to på en sak og la en være hovedsaksbehandler og den andre en medspiller der vedkommende skal bidra inn mot en sak, er en god måte å samarbeide på for å bli bedre til å dele kunnskap. I denne typen arbeidsfellesskap deler ikke bare de ansatte kunnskap, men sørger samtidig for at produktet blir enda bedre for den som skal ta det i bruk. Gjennom felles oppgaver skaper relasjoner. Relasjoner som igjen gjør det lettere og se oppgaver i sammenheng, og som derfor kan føre til felles oppgaveløsning, altså en sirkularitet.

5.1.3 Ledelse

Analysen viser at ledelsen har en nøkkelrolle i forhold til å bevisstgjøre ansatte om betydningen av kunnskapsdeling, og ikke minst også å legge til rette for det. Det å skape gode rammer for kunnskapsdeling ses på som et lederansvar. Vår oppfatning av dette er at det ikke

innebærer at den enkelte medarbeider er fritatt fra å dele kunnskap, men uten klare rammer, rom, strukturer og et fokus som bygger opp under og ivaretar fenomenet, så kan deling av kunnskap ha dårlige vekst og levevilkår. I det neste avsnittet vil vi se på noen faktorer vi mener skal til for å lykkes med kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge, hvor dette kan ha noen implikasjoner for ledelse.

5.2 Hva må til for at Statped skal lykkes med kunnskapsdeling

Når vi skal trekke frem noen anbefalinger hva vi mener Statped i Midt-Norge kan gjøre videre vil dette bli som et resultat av det vi har lært gjennom studiet og arbeidet med denne undersøkelsen, samt de erfaringer vi selv har fra virksomheten. Når stoffet «taler til oss», får vi selv prøvd oss som reflekterte praktikere.

Statped i Midt-Norge må etter vår oppfatning gjøre noen valg. Skal virksomhetene utvikle seg videre i retning av å være lærende organisasjoner må organisatorisk læring gis mer fokus. Vi kan ikke trekke frem hva som er «riktige beslutninger» for Statped i Midt-Norge. Dette er prosesser og konklusjoner virksomhetene selv må ta et bevisst valg i forhold til, men vi har her tillatt oss å peke på, etter vårt skjønn, noen sentrale og viktige punkter:

- ledergruppen må prioritere et fokus på fenomenet kunnskapsdeling, gjennom refleksjon og utvikling av ny kunnskap. Dette innebærer at man i tilknytning til diskusjoner rundt strategiene knytter kunnskapsdeling til hvordan ulike strategiske mål skal nås. Det må videre dannes en basis for felles forståelse av fenomenet kunnskapsdeling i virksomhetene. De ansatte må sikres et eierforhold til begrepene i den forstand at deling av kunnskap er nødvendig for å nå individuelle og organisatoriske mål. Videre må det settes et fokus på å avklare en felles forståelse for under hvilke vilkår kunnskap best kan deles.
- det må reflekteres rundt begrepet «tid» og hvordan de ansatte skal utnytte de eksisterende rommene til deling av kunnskap. Dette innebærer at kunnskapsdeling må defineres som en del av arbeidsoppgavene for at det skapes en forventning til og en kultur for deling, og at det må prioriteres fra både ledere og medarbeidere. I tillegg er lederskap sentralt og prioriteringen mellom produksjon og utvikling av ny kunnskap må gis daglig oppmerksomhet.

- rutiner og prosedyrer må videreutvikles i virksomheten, og forankres i ledergruppen. Uten rutiner vil kunnskapsdeling skje tilfeldig og vi står også i fare for å miste kunnskap når medarbeidere slutter. Dette innebærer at det gjøres en gjennomgang av rutiner som er etablert i den hensikt å finne ut hva som er hensiktsmessig og ikke.
- for at intranettet skal bli det verktøyet medarbeiderne har behov for, må det forbedres. Dette innebærer at det må lyttes mer til de ansatte i virksomheten slik at det i større grad blir et verktøy som dekker medarbeidernes behov for tilgang på informasjon og faglig kunnskap.
- medarbeiderne kjenner hverandres kunnskap for dårlig. Dette har konsekvenser både for utvikling av relasjoner, samarbeid og effektivitet. Dette innebærer at det må utvikles fungerende strukturer og systemer for oversikt over kunnskapen gjennom informasjonsrutiner og kunnskapsoversikter som er oppdaterte og tilgjengelige.
- sist, men ikke minst, må det settes et fokus på utvikling av gode relasjoner på tvers av avdelingsskiller og grupperinger i virksomhetene. Dette innebærer at de ansatte gjennom etablering av relasjoner, får mulighet til å opparbeide et tillits- og aktelsesforhold til hverandre. Slik vi ser det oppstår ikke gode relasjoner kun gjennom formelle strukturer i forhold til kunnskapsdeling, men også ved uformell kontakt mellom medarbeidere. For å skape relasjoner må det ikke minst legges til rette for å bli kjent på tvers av avdelinger.

5.3 Avsluttende refleksjoner

Denne undersøkelsen viser at det finnes en rekke relasjonelle og organisatoriske forhold som bidrar til å fremme eller som kan være til hinder for kunnskapsdeling i Statped Midt-Norge. Dersom virksomhetene ønsker å bli bedre til kunnskapsdeling, må de etter vår oppfatning først og fremst tørre å se barrierene som ligger til grunn for utfordringene.

Ledelse setter i stor grad betingelser for hvordan både faglige og sosiale forhold utvikles. Derfor er det viktig at ledere er oppmerksomme på betydningen av kunnskapsdeling og at dette vises gjennom deres måte å lede på. Ledere og ansatte må tenke nytt, våge å sprengre tankemessige grenser og reflektere over egen, andres og organisasjonens måter å løse

utfordringer på. I tillegg må vi som organisasjon tørre i større grad å se verdien av å skape ny kunnskap og økt kompetanse i Statped i Midt-Norge.

Vi synes dette er spesielt interessant fordi vi i løpet av dette studiet har reflektert mye over hvor nær sammenheng det er mellom den metodiske tilnærmingen til utvikling av kunnskap, og det menneske og samfunnssyn ledere og ansatte etter vår mening bør ha for å løse organisasjonsmessige utfordringer i komplekse organisasjoner i fremtiden. Vi mener et godt eksempel på dette er at vi aldri vil bli gode lyttere dersom vi ikke har tenkt gjennom spørsmålet om virkelighetens ontologi. En personlig refleksjon vi har gjort oss er at det ofte er dette som mangler for å drive utviklingsprosesser fremover, samtidig som vi hele tiden bør strebe etter å få til dobbeltekretslæring, uansett læringsarena i organisasjonen.

Vi mener denne typen læring kan gjøre ledere og ansatte bedre i stand til å redusere feil eller gap mellom ønskede og nåværende forhold i kunnskapsdelingssammenhenger. Hva dette betyr og krever er evne til å stille seg ved siden av seg selv, og mot til å redusere avhengigheten av, de rammer vi for tiden stoler på (Rennemo 2006, 59). ”Deframing” innebærer en erkjennelse av at våre forståelsesrammer er begrensede og at det finnes mange ukjente forståelsesrammer, og at det utvikles nye kontinuerlig. Vi må ha mot til å jakte på disse forståelsesrammene og en lyst til å betrakte verden i lys av nye rammer. Først da mener Rennemo (2006) at vi kan supplere eller erstatte eksisterende rammer med nye, og bruke denne nyvunne innsikten til å løse problemer i hverdagen på en ny og bedre måte. Å være en lærende organisasjon, handler blant annet om å tenke nytt og våge å betrakte bruksteoriene sine i nytt lys. En viktig utfordring kan da, etter vår mening, være å implementere disse tankene i alle deler i organisasjonen.

Effektiv læring baserer seg på egne erfaringer, egen overbevisning og egne handlinger. Å benytte seg av eksperter som forteller om sine erfaringer kan noen ganger være stimulerende og interessant, men det er først når man har stått ”i det” selv at lærdommen påvirker dine egne handlinger (Rohlin m.fl. 1994) Rohlin m.fl. (1994) sier at det ikke er tilstrekkelig å skaffe seg en mengde erfaring. Å lære fra sine erfaringer forutsetter også at man reflekterer omkring dem.

Hvis vi reflekterer over det vi har drøftet så langt er det nærliggende å trekke den konklusjonen av nøkkelen ligger i forståelsen av verden. Rennemo (2006) sier vi skal leke

mer med de grunnleggende antakelser. Vår forståelse av verden, vår fortid, nåtid og fremtid, er et resultat av en kontinuerlig konstruksjonsprosess, så også med vår forståelse av organisasjonsnettverk, hvordan dette fungerer, og av oss selv som aktører i dette nettverket. Vi tror at hvis vi har flere redskaper til å håndtere kompleksiteten i organisasjonen vår, vil vi lettere forstå virksomhetens relasjonelle og strukturelle barrierer og muligheter for å dele kunnskap. På denne måten vil vi trolig være i bedre stand til å prøve ut nye og forhåpentligvis mer hensiktsmessige rammer. Det mener vi vil være en god strategi med tanke på å bli bedre til å dele kunnskap.

5.4 Avslutning

Undersøkelsen har gitt oss en del svar på hvilke faktorer som fremmer og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge. Noen av funnene er klare mens andre kun gir en retning på hva fenomenet innebærer, hvordan det blir oppfattet og hvordan kunnskapsdeling blir operasjonalisert.

Vi sitter også igjen med noe spørsmål. Denne undersøkelsen har omfattet ett case, Statped i Midt-Norge. På bakgrunn av den undersøkelsen vi har gjennomført og den kunnskap vi nå har utviklet, kunne det ha vært nyttig å vite mer om barrierer og muligheter for deling av kunnskap som finnes i Statpedsystemet for øvrig. Det kunne vært interessant å skaffe seg kunnskap om fenomenet på et bredere grunnlag, gjennom kvantitative undersøkelsesmetoder, for eksempel som en spørreundersøkelse.

Helt til slutt vil vi si at vi gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har fått muligheten til, både praktisk og teoretisk, å dykke ned i et fenomen vi på forhånd var interessert i, men hvor vi hadde begrenset kunnskap. Dette har gitt oss en god ballast som kunnskapsarbeidere innenfor den virksomheten vi er en del av.

6 Litteraturliste

- Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget: 25-35.
- Argyris, C. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley: 111-121.
- Bache, A. (2002). Strategisk ledelse i kunnskapsintensive bedrifter. I *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, red. O. Nordhaug, 248-277. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bang, H. (1999). *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano.
- Bjerrum, E., J. Lauring. og A. B. Fangel (2007). Det åbne kontor – en teknologi der fremmer interaksjon og videndeling i arbejdet? *Tidsskrift for Arbejdsliv* 9 (3): 59-71.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. I *Handbook of theory and Research for the Sociology of Education*, red J. Riccardson, 241-258. New York: Greenwood.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American journal of Sociology* (94): 95-120.
- Cross, R., A. Parker, L. Prusak og S. P. Borgatti (2001). Knowing What We Know: Supporting Knowledge Creation and Sharing in Social Networks. *Organizational Dynamics* 30 (2): 100-120.
- Dreyfus, H og S. Dreyfus (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I *Mesterlære – læring som sosial praksis*, red. K. Nielsen og S. Kvale, 52-70. Oslo: Gyldendal ad. Notam.
- Elkjær, B. (2004). Organizational learning: The 'third way'. *Management Learning* 35 (4), 419-434.
- Fahey, L. og L. Prusak (1998). The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management. *California Management Review* 40 (2): 265-276.
- Fedders, L. E. (2010). Åpne kontorlandskap – forbannelse eller velsignelse? *Forskning.no*. <http://www.forskning.no/artikler/2010/oktober/267961> (lest 13. juni 2011).
- Folkestad, S. (2010). *Venter på belønning, holder tett*. Ledernytt. <http://www.ledernytt.no/venter-paa-beloenning-holder-tett.4809139-112529.html> (lest 15. januar 2011).
- Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet (2010). *Statens personalhåndbok 2010*. Oslo: Fornyings-, administrasjons- og kirke departementet.
- Foss, N. J., D. B. Minbaeva, T. Pedersen og M. Reinholt (2009): Encouraging knowledge sharing among employees: How job design matters. *Human Resource Management* 48 (6): 871-893.

- Gottshchalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guerteen, D. (1999). *Creating a Knowledge Sharing Culture*.
<http://www.gurteen.com/gurteen/gurteen.nsf/id/ksculture> (lest 12. mai 2011).
- Haugsgjerd, S., P. Jensen, B. Karlson og Løkke, J. A. L (1998). *Perspektiver på psykisk helse*. Oslo: Gyldendal, 196-197.
- Hausler, C. (2006). "Take and give" versus "Knowledge catching" – Empirical analysis of the management of knowledge flows (upublisert).
- Hazleton, V. og W. Kennan (2000). Social capital: Reconceptualizing the bottom line. *Corporate Communication: An International Journal* 5 (2): 81-86.
- Hildebrant, S. (2002). Selvledelse i læringsfellesskap. I *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, red. O. Nordhaug, 111-132. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillestad, T. (2002). Organisering og ledelse av kunnskapsvirksomhet. I *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, red. O. Nordhaug, 278-295. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holdt Christensen, P. (2005). Vidensdeling – perspektiver, problemer og praksis. København: Handelshøyskolens forlag.
- Holdt Christensen, P. (2007). Videndeling og den personlige dimensjon. *Ledelse & Erhvervsøkonomi* (1): 5-60.
- Holdt Christensen, P. (2010). *Mere videndeling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Husted, K. og S. Michatlova (2000). Vidensdeling på tvers av grenser. I *Viden om – ledelse og virksomheden*, red. P. Holdt Christensen, 203-224. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Irgens, E. J. (2011). Å utvikle kunnskapsorganisasjoner. I *Dynamiske og lærende organisasjoner*, red. E. J. Irgens, 231 – 248: Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. og J. Thorsvik (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kogut, B. og U. Sanders (1992). What Firms Do? Coordination, identity and learning. *Organization Science* 7 (5): 502-518.
- Krogh, G. v., K. Ichijo og I. Nonaka (2005). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kvalnes, Ø. (2011). *Fem dilemmaer i sosiale medier*. BI Handelshøyskolen.
<http://www.bi.no/no/Forskning/Nyheter/Nyheter-2011/Fem-dilemmaer-i-sosiale-medier/>
 (lest 18. August 2011).

- Levin, D. Z., R. Cross, L. C. Abrams og E. L. Lesser (2002). *Trust and knowledge sharing: A critical combination*. IBM Institute for Knowledge-Based Organizations.
<http://www-935.ibm.com/services/nz/igs/pdf/g510-1693-00-cpov-trust-and-knowledge-sharing.pdf> (lest 15. mars 2011).
- Levitt, B. og J. G. March (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology* (14): 319-338.
- Levitt, B. og J. G. March (1998). Organisatorisk læring. *Magma. Econas tidsskrift for økonomi og ledelse* (5).
<http://www.econa.no/magma-forside> (lest 18. august 2011).
- Løkken, G. og F. Søbstad (1999). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Løwendahl, B. (2002). Når ressursene både tenker og beveger seg. I *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, red. O. Nordhaug, 21-42. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in Five. Designing Effective Organizations*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Mintzberg, H., B. Ahlstrand og J. Lampel (2009). *Strategy Safari. Your Complete Guide Through the Wilds of Strategic Management*. Edinburgh , Prentice Hall.
- Møller-Trøndelag kompetansesenter (2010). *Årsrapport for 2010*. Trondheim/Levanger: Møller-Trøndelag kompetansesenter.
- Mønsted, M. (2003). *Profit centres as barriers for knowledge sharing*. Abstract. Department of Management, Politics and Philosophy, Copenhagen Business School, Denmark.
http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/d-4_monsted.pdf (lest 29. mai 2011).
- Maaløe, E. (2002). *Case studier av og om mennesker i organisationer*. København: Akademisk.
- Newell, S., M. Robertson, H. Scarbrough og J. Swan (2002). *Managing knowledge work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I. og H. Takeuchi (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press: 20 - 55.
- Nordhaug, O. og P. N. Gooderham (2002). Hvordan møte Generasjon Y. I *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*, red. O. Nordhaug, 94-107. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Robertson, J. (2004). 'Knowledge sharing' should be avoided. *Step Two Design*.
http://www.steptwo.com.au/papers/cmb_knowledgesharing/index.html (lest 24. Januar 2011).
- Rohlin, L., P.-H. Skärvad og S. Å. Nilsson (1994). *Strategisk ledarskap i lärsamhället*. Sverige, Studentlitteratur, Lund.
- Ry Nilsen J. K. og P. Repstad (2006). Når mauren også skal være ørn. – om å analysere sin egen organisasjon. I *Tall, tolkning og tvil*, red. F. Nyeng og G. Wennes. Oslo: Cappelen Akademisk, Oslo, s. 245-277.
- Sandervang, A. (2001). *Intellektuell kapital i Norden. Skjulte verdier på vektskålen*. NKS Forlaget.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Skyrme, D. (2002). The 3Cs of Knowledge Sharing: Culture, Co-opetition and Commitment. *Main Feature* (64).
http://www.skyrme.com/updates/u64_f1.htm (lest 16. april 2011).
- Starbuck, W. (1992). Learning by Knowledge Intensive Firms. *Journal of Management Studies*, 29 (6): 713 – 740.
- Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Svebak, S (2000). *Forlenger en god latter livet? Humor, stress og helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tambartun kompetansesenter (2010). *Årsrapport for 2010*. Melhus: Tambartun kompetansesenter.
- Teglkamp, S. (2011). *Videndeling - er den effektiv nok?* Stepstone.
<http://www.stepstone.dk/For-Virksomheder/Tips-og-artikler/videndeling-er-den-effektiv-nok.cfm> (lest 8. august 2011).
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tronsmo, P. (1998). Myten om menneskers iboende motstand mot forandring. *Magma* (1): 26-34.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Tildelingsbrev til Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) for 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Waldstrøm, C. og J. Lauring (2006). Sociale nettverk som barrierer for vidensdeling. *Ledelse & Erhvervsøkonomi* (1): 28-40.

Wenger, E. og Snyder, M. W. (2000). Communities of Practice. The Organizational Frontier. *Harvard Business Review* (January –February): 139-145.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and methods*. California, Thousand Oaks, SAGE Publications.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling

Hvilke barrierer og muligheter er knyttet til kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

Forskningsspørsmål

1. Hvilke strukturelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?
2. Hvilke relasjonelle forhold bidrar til og hindrer kunnskapsdeling i Statped i Midt-Norge?

Bakgrunnsopplysninger:

Intervju nr.

Medarbeider Leder

Alder:

Kjønn: M K

Stilling:

Leder antall år:

Tilsatt antall år:

Formell utdanning:

Dersom leder; lederutdanning:

KUNNSKAPSDELING: “... handler om at identifisere allerede eksisterende og tilgjengelig viden, for derefter at overføre, anvende – og eventuelt lagre - denne viden til at løse konkrete aktiviteter hurtigere, bedre og mer sikkert end de ellers ville være blevet løst”.
(Holdt Christensen 2005)

HVEM ER VI?

- Anne Tolgensbakk – seniorrådgiver i direktørens stab, Møller-Trøndelag ks.
- Bjørn Tore Gran – seniorrådgiver i direktørens stab, Møller-Trøndelag ks.
- Bjørn Bakken – avdelingsleder avdeling hørsel og tegnspråk, Møller-Trøndelag ks.

KORT OM MASTERARBEIDET:

- Vi arbeider med en kunnskapsmaster og ønsker å skape større forståelse for hva som påvirker deling av kunnskap mellom individer og hvorfor kunnskapsdeling er en viktig forutsetning for å lære i arbeidslivet.

1. Organisasjon/struktur

- a) Er deling av kunnskap en del av virksomhetens strategi?
- b) I hvor stor grad har din virksomhet en felles oppfatning av hva deling av kunnskap er? Hva mener du eventuelt bidrar til og hva hindrer en felles oppfatning?
- c) Hvordan påvirker virksomhetens oppbygging og struktur deling av kunnskap?
- d) Hvordan fungerer Statped intranett, SiNT, som et verktøy for deling av kunnskap?
- e) Den uformelle samtalen har stor betydning for deling av kunnskap. Hvordan er det lagt til rette med hensyn til kontorlandskaper, lunsjbord og sofagrupper og hvilken betydning har dette i så fall for deling av kunnskap?
- f) På hvilke måter legges det til rette for overlapping av kunnskap når medarbeidere slutter?
- g) På hvilke måter legges det til rette for at erfarne medarbeidere deler kunnskap med mindre erfarne?
- h) På hvilke måter legges det til rette for deling av kunnskap fra kurs, konferanser, etc.
- i) Hvordan fungerer møter i forhold til deling av kunnskap?
- j) Deling av kunnskap skjer når mennesker samarbeider. På hvilke måter samarbeider medarbeiderne i virksomheten? Hva hindrer eventuelt samarbeid?

2. Medarbeidere og relasjoner

- a) I hvor stor grad og på hvilke måter kjenner medarbeiderne hverandres kunnskap?
- b) Er medarbeiderne motiverte for å dele kunnskap, og hva motiverer medarbeidere for å dele kunnskap? Kan du utdype dette?
- c) Hva kan hindre medarbeidere i å dele kunnskap?
- d) Hva kjennetegner etter din oppfatning forholdet (relasjonene) mellom medarbeiderne i din virksomhet?
- e) Hva skaper de gode relasjonene i virksomheten? Kan du utdype dette?
- f) Opplever du at grupperinger (klikker/subkulturer) muliggjør eller hindrer utvikling av kunnskap?

3. Oppsummering/refleksjon

- a) Har du andre kommentarer eller innspill til deling av kunnskap enn de temaene vi har vært inne på i løpet av intervjuet?

