

Kari Beate Nielsen Dingsøy

Mellom intensjoner og praksis.

En analyse av læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender i SND.



Hovedoppgave i pedagogikk

Profesjonsstudiet
Høsten 2005

UNIVERSITETET I OSLO

Det Utdanningsvitenskaplige Fakultetet

Pedagogisk Forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Mellom intensjoner og praksis.

En analyse av læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender i SND.

AV:

Kari Beate Nielsen Dingsøy

EKSAMEN:

Profesjonsstudiet i pedagogikk. Cand. ed.

SEMESTER:

Høst 2005

STIKKORD:

- Ulike perspektiver på læring
- Organisasjonsomsorg
- Organisasjonstrender

Tema og problemstilling

Hensikten med oppgaven er å forstå aktørenes opplevelse av læring og organisasjonsomsorg i Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND), samt tolke SNDs intensjoner og aktørenes forståelse av disse i lys av perspektiver om læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender. Ifølge Stortingsmelding nr.36 (2000-2001) er det viktig å opprettholde verdiskapningen i samfunnet ved at SND blant annet satser på nye næringer. SND må heller satse på anvendelse av teknologi og kunnskap, istedenfor markedsnærhet, kapitaltilgang og råvarer. Som følge av denne utviklingen og trendene innenfor nye næringer har SNDs strategi (2002-2005) blant annet reflektert intensjoner og mål om endring, læring og kunnskapsdeling. Min interesse for organisasjoner utenom skole og helsevesenets bruk av begreper som læring og SNDs formuleringer av intensjoner og mål er bakgrunnen for problemstillingen:

Hva er SNDs intensjoner og mål, og hvordan forstås disse av aktørene i organisasjonen?

For å besvare problemstillingen på best mulig måte ønsker jeg å ta utgangspunkt i fire delproblemstillinger:

Del 1: Hva er SNDs intensjoner og mål?

Del 2: Hvordan forstår aktørene organisasjonsomsorg i SND?

Del 3: Hvordan opplever aktørene læring i SND?

Del 4: Hvilke funksjoner har SNDs formuleringer av intensjoner og mål?

Perspektiver som benyttes i oppgaven er organisasjoners fortolkningsrammer (Bolman og Deal 2002) og organisasjonstrender (Røvik 1998), dette for å danne en forståelse av organisasjoner. Deretter presenteres ulike perspektiver på læring. Det situerte læringsperspektivet er hovedsakelig utviklet av Lave og Wenger (2003), og begrepene *legitim perifer deltagelse* og *praksisfellesskap* er i senter av deres teori og i oppgaven. Teorien inneholder blant annet en forståelse av hvordan nyansatte lærer i organisasjoners praksisfellesskap. Overføringsmetaforen av læring blir belyst av Kvale og Nielsen (1999). Til slutt belyses organisasjonsomsorg. Hva er organisasjonsomsorg, og hvilke konsekvenser har et arbeidsmiljø preget av omsorg i forhold til et miljø der omsorg er fraværende, dette beskrives i følge Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001).

Metoder og kilder

Den metodiske tilnærmingen er basert på kvalitativ forskningsmetode. Her presenteres og diskuteres ulike muligheter og begrensninger kvalitativ metode fører til, med det kvalitative forskningsintervjuet i sentrum. Det ble gjennomført ti forskningsintervjuer i SND. Stikkord for metodedelen i min oppgave i tillegg til intervju er forskningsdesign, intervjuguide, transkribering, informanter, validitet, reliabilitet, analytisk generalisering, analyse og etikk. Kvale (1997) er sentral i kapitlet. Videre benytter jeg også dokumentanalyse.

Resultater

Min hovedoppgave har ikke som hensikt å bevise noe, men å belyse temaer og utfordringer som kan knyttes til organisasjonen Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND). Noen tendenser gjennom analysens 4 deler skilte seg likevel ut:

Del 1: SNDs strategis intensjoner og mål inneholder implisitte ideer om læring og organisasjonsomsorg. Strategien fremstår med intensjoner om endring, læring, samspill, samhandling og kunnskapsdeling i SND. Disse begrepene er viktige prinsipper i situert læringsteori og organisasjonsomsorg, og det kan se ut som om deler av SNDs strategi implisitt er forankret i disse perspektivene.

Del 2: Organisasjonsomsorg i organisasjonene synliggjøres av Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) gjennom fem omsorgsdimensjoner: gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot. Disse omsorgsdimensjonene kunne gjenspeiles i SNDs strategi, og omsorgsdimensjonen gjensidig tillit opplevde alle aktørene også i praksis. De fire andre dimensjonene var ifølge aktørene ikke sterkt tilstede i SND.

Det var funn om fraværelse av aktiv empati og mye fordømmelse som bemerket seg. Aktørene påpeker at en sterk utredningskultur kan forklare hvorfor aktørene opplever fordømmelse i forhold til å dele kunnskap som strategien ønsker. Utredningskulturen legger føringer for nøyaktighet og gode forberedelser, derfor var det å dele kunnskap en risiko for at de ansatte skulle bli oppfattet som unøyaktige og lite kunnskapsrike ved å dele kunnskapen før den var nøye bearbeidet. En aktør beskriver et miljø der de ansatte ikke føler seg trygge til å ytre ideer uten ”å gjøre hjemmeleksen sin først”. Mangel på aktiv empati, det vil si mangel

på innlevelse i andres arbeidssituasjon kan også ses i sammenheng med den politiske rammemodellen der de fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser og hvem som skal få hva (Bolman og Deal 2002). Det gir en forklaring på hvorfor aktørene opplever liten deling av kunnskap og innlevelse i hverandres situasjon, fordi i aktørenes jakt etter ressurser for videre drift er det lett å forstå at det kan oppleves som truende å måtte dele kunnskapen seg i mellom.

Del 3: Aktørene opplever læring i SND, men læringen er mer i tråd med en overføringsmetafor (Kvale og Nielsen 1999) som muligens ikke kjennetegner strategien. Overføringsmetaforen gjenspeiles av SNDs aktører, og de knytter læring i SND tett sammen med det å gå på kurs på utdanningsinstitusjonen BI. Ifølge Wenger (2004) og situert læringsteori er ikke hensikten at kurs på blant annet BI skal unngås, men at både kurs og praksis skal supplere hverandre, ikke erstatte det læringspotensialet som ligger i praksisen. Det kan tolkes som om SND ifølge aktørene ikke alltid benytter seg av integrerende kurs fordi det påpekes at det ikke har vært så mye av interne kurs, og at SND er veldig glad i å sende folk ut på kurs. Stemmer dette funnet kan det tolkes som om SND muligens kan miste det læringspotensialet som ligger i praksisen når de sender ansatte ut på kurs.

Del 4: Gjennom analysen av *del 1, 2 og 3* fremsto det en avstand mellom SNDs formuleringer av intensjoner og aktørenes opplevelse av praksis. Ut fra Røviks organisasjonstrender i et verktøyperspektiv kan det tolkes at SNDs intensjoner om læring, omsorg og kunnskapsdeling er en effektiv oppskrift for å løse dagens krav til organisasjonens form.

SNDs positive holdning til utdanningsinstitusjonen BI sett ut fra verktøyperspektivet kan mulig forklares ved at BI er en seriøs forskningsinstitusjon som produserer effektive verktøy for kunnskapsdeling. I realiteten ifølge aktørene har funnene i analysen vist at SNDs intensjoner om læring og omsorg ikke fungerer optimalt i praksis.

Ut fra symbolperspektivet kan intensjoner og mål om læring og organisasjonsomsorg i strategien være et symbol som viser at SND satser kontinuerlig på fornyelse og verdier som er skiller seg fra det gamle. Symbolperspektivet belyser SND som nytenkende og innovative. Organisasjonsoppskriftene fremstår i dette perspektivet som meningsbærende symboler, uavhengig av organisasjonens praksis. De har fått et meningsinnhold mye dypere enn det å

bare være et verktøy for effektiv problemløsning. SND kan som konsekvens av dette etablere en sterk posisjon i samfunnet, og bli oppfattet som innovative. Den symbolske oppfattelsen er med på å gi en forklaring på hvorfor det er en avstand mellom SNDs intensjoner og praksis. Fordi det kan vise hvorfor det er viktig for en organisasjon å benytte oppskrifter som reflekterer symboler og verdier de vil bli assosiert med uten å vektlegge organisasjonens praksis, så lenge de oppnår en sterk posisjon i samfunnet. Dette kan være en grunn til å fremheve ideer om læring og omsorg gjennom organisasjoners strategi, men utfordringene oppstår når de ansatte i SND opplever en for stor avstand til SNDs intensjoner og mål. Likevel er det viktig å huske at symbolske verdier som læring og organisasjonsomsorg kan være innovative og posisjonierende i samfunnet i dag, men disse symbolene oppfattes som trender. Det betyr at symbolene er tidsbegrensete, og at de ikke gir garanti for fremtiden.

Forord

Det å skrive forord er spesielt. Etter å ha lest forskjellige forfatters forord gjennom studietiden, føler jeg det ærefult. Tenk at jeg kan skrive mitt eget forord. Hovedoppgaveprosjektet er ferdig. Det er med både glede og vemod jeg skriver forordet. Skriveprosessen har vært variert. I starten opplevde jeg det som mest frustrerende fordi jeg liker å ha en fast plan, noe oppgaven ikke kunne bære preg av. Da intervjuene var transkribert og teorigapitlene begynte å ta form, sank frustrasjonen. Oppgavens analysedel var etter hvert gøy å skrive fordi det er interessant å belyse funn i forskjellige perspektiver, og fordi det var godt for en som liker å ha en plan å se struktur i oppgaven.

For å komme i mål med hovedoppgaven ønsker jeg først og fremst å fremheve min veileder Hans Christian Arnseth. Tusen takk for inspirerende og konstruktiv tilbakemelding av arbeidet mitt underveis. Spesielt i sluttfasen, da jeg trengte ekstra veiledningen etter å ha vært hjemme i fødselspermisjon. Sigmund Lieberg vil jeg også takke for inspirasjon og åpenhet i startfasen av oppgaven. Mitt praksisopphold i SND ble realisert av Ove Westhassel Haaversen. Takket være han fikk jeg arbeidserfaring og senere innpass til hovedfagssamarbeid. Praksisoppholdet ga meg mulighet til å benytte noen av SNDs ansatte i arbeidet med hovedoppgaven, uten deres engasjement hadde jeg ikke fått gjennomført denne oppgaven.

Siden jeg hadde vært hjemme i fødselspermisjon det siste studieåret var de fleste studievennene ferdige da jeg begynte på hovedfagsarbeidet igjen. Derfor retter jeg en stor takknemlighet til min venninne og pedagog Cecilie B. for svært motiverende og klargjørende hjelp ved min andre oppstart. Retter også en takk til mine venninner som spurte hele tiden om de kunne lese korrrektur. Til slutt, men ikke minst vil jeg takke min familie for å stille opp for meg i forbindelse med hele studiet. Ingen i familien har noen gang tvilt på mine studieambisjoner og de har alltid oppmuntret meg. Det er noe jeg er svært glad for. Tusen takk til mamma og pappa for å komme inn til Oslo med hjemmelagd middag, og hjelp med barnepass når oppgaveskrivingen var i avslutningsfasen.. En spesiell varm takk til guttene i mitt liv, Odd-Erik og Valdemar.

Oslo, Blindern juni 2005.

Kari Beate Nielsen Dingsøy

Innholdfortegnelse

MELLOM INTENSJONER OG PRAKSIS	0
SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK	1
TEMA OG PROBLEMSTILLING	2
METODER OG KILDER	3
RESULTATER	3
FORORD	6
INNHALDFORTEGNELSE	7
1.0 INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING.....	10
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN	11
1.3 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING.....	12
1.4 METODEVALG	13
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	13
2.0 ORGANISASJONEN: STATENS NÆRINGS- OG DISTRIKTSUTVIKLINGSFOND .	16
2.1 SNDS FREMVEKST.....	16
2.2 SNDS ORGANISERING	16
2.3 UTFORDRINGER FOR SND	20
2.4 SNDS FORMÅL OG MÅL	20
2.5 DET INTERNE MÅLET: ENDRINGS OG LÆRINGSEVNE.....	22
3.0 KJENNETEGN VED EN ORGANISASJON	24
3.1 INNLEDNING	24
3.2 ULIKE FORTOLKNINGSRAMMER I EN ORGANISASJON	24
3.2.1 <i>Den strukturelle rammen</i>	24
3.2.2 <i>Human resource rammen</i>	25
3.2.3 <i>Den politiske rammen</i>	26
3.2.4 <i>Den symbolske rammen</i>	27
3.2.5 <i>Oppsummering</i>	28
3.3 ORGANISASJONSTRENDER	28
3.3.1 <i>Organisasjonsoppskrifter sett i to analytiske perspektiver</i>	29
3.3.2 <i>Verktøyperspektivet</i>	30
3.3.3 <i>Symbolperspektivet</i>	31
3.4 OPPSUMMERING	32
4.0 PERSPEKTIVER PÅ LÆRING	33

4.1	INNLEDNING	33
4.2	LÆRINGSPERSPEKTIVET I BEVEGELSE	33
4.2.1	<i>Overføring av læring</i>	33
4.3	SITUERT LÆRINGSFORSTÅELSE	34
4.3.1	<i>Legitim perifer deltagelse</i>	36
4.3.2	<i>Praksisfellesskap</i>	37
4.4	OPPSUMMERING	40
5.0	ORGANISASJONSOMSORG	41
5.1	INNLEDNING	41
5.2	Å SKAPE KUNNSKAP I ORGANISASJONER	41
5.2.1	<i>Taus og eksplisitt kunnskap</i>	42
5.3	OMSORG I ORGANISASJONEN	43
5.3.1	<i>Omsorgens kontekst</i>	44
5.3.2	<i>Omsorgens dimensjoner</i>	45
5.3.3	<i>Et miljø preget av lite omsorg</i>	46
5.3.4	<i>Et miljø preget av omsorg</i>	48
5.3.5	<i>Organisasjonsomsorg med henblikk på situert læringsperspektiv</i>	49
5.4	OPPSUMMERING	50
6.0	METODE	51
6.1	INNLEDNING	51
6.1.1	<i>Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode</i>	51
6.1.2	<i>Valg av forskningsdesign</i>	52
6.1.3	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	52
6.1.4	<i>Dokumentstudier</i>	54
6.1.5	<i>Forberedelser og intervjuguide</i>	55
6.1.6	<i>Valg av informanter</i>	56
6.1.7	<i>Selve intervjuet</i>	57
6.1.8	<i>Etikk</i>	58
6.2	REFLEKSJON OG ANALYSE AV DATAMATERIALET	58
6.2.1	<i>Validitet og Reliabilitet</i>	59
6.2.2	<i>Generalisering i kvalitativ forskning</i>	60
6.2.3	<i>Transkripsjon</i>	60
6.2.4	<i>Analyse av data</i>	61
6.2.5	<i>Oppsummering</i>	62
7.0	ANALYSE	63
7.1	DEL 1	63
7.1.1	<i>SNDs intensjoner med henblikk på læringsperspektivet</i>	63
7.1.2	<i>SNDs intensjoner med henblikk på organisasjonsomsorg</i>	65

7.1.3	<i>Oppsummering</i>	67
7.2	DEL 2	68
7.2.1	<i>Gjensidig tillit</i>	68
7.2.2	<i>Aktiv empati</i>	69
7.2.3	<i>Adgang til hjelp</i>	71
7.2.4	<i>Ingen fordømmelse</i>	72
7.2.5	<i>Pågangsmot</i>	74
7.2.6	<i>Omsorgsdimensjonene analytisk i forhold til hverandre</i>	75
7.2.7	<i>oppsummering</i>	80
7.3	DEL 3	82
7.3.1	<i>Holdninger til ny organisering</i>	83
7.3.2	<i>Utdanningsinstitusjonenes læringsdominans</i>	85
7.3.3	<i>Begrepsbruk og holdninger</i>	87
7.3.4	<i>Kompetanseheving i lys av IKT</i>	90
7.3.5	<i>Kunnskapsdeling i SND?</i>	92
7.3.6	<i>Oppsummering</i>	97
7.4	DEL 4	98
7.4.1	<i>SNDs strategi i et organisasjonstrendperspektiv</i>	99
7.4.2	<i>Strategien i et verktøy- og symbolperspektiv</i>	100
7.4.3	<i>Oppsummering</i>	103
8.0	AVSLUTNING	105
8.1	HVA ER GJORT OG HVA ER FUNNET?	105
8.1.1	<i>Funn i del 1</i>	105
8.1.2	<i>Funn i del 2</i>	105
8.1.3	<i>Funn i del 3</i>	106
8.1.4	<i>Funn i del 4</i>	108
8.2	SND I FREMTIDEN	109
	LITTERATURLISTE	112
	VEDLEGG 1: OVERSIKT OVER FIGURER	115
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	116

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Denne oppgaven handler om læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender. Læring er et begrep som ofte knyttes til skolen, og omsorg til helsevesenet. Det at organisasjoner utenom skolen og helsevesenet bruker begrepene er noe som har vekket min interesse. Hvilken funksjon læring og organisasjonsomsorg har i organisasjoner, og om fokuset på læring er en naturlig utvikling av nye næringsområder eller en trend, er spennende å undersøke nærmere. Ifølge Stortingsmelding nr.36 (2000-2001) møter næringslivet i Norge hardere internasjonal konkurranse, med raskere spredning av ny kunnskap og hurtig teknologisk utvikling. Tradisjonelle konkurransefortrinn som markedsnærhet, råvare og kapitaltilgang får redusert betydning, mens utvikling og anvendelse av teknologi og kunnskap stadig blir viktigere. For å opprettholde verdiskapningen i samfunnet er det derfor viktig å satse på andre næringer (ibid.). Stortingsmelding nr.36 (2001-2002) understreker at nye næringsområder som blant annet kunnskap bør satses på. Om dette er en trend eller en naturlig utvikling av nye næringsområder er noe som studeres nærmere i oppgaven.

Med et samfunn som er i kontinuerlig bevegelse, er begreper som organisasjonsendring og -utvikling blitt kjente for mange organisasjoner og bedrifter. Det gjelder enten de befinner seg i privat eller offentlig sektor (Mathisen 1999). For å studere temaet læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender har jeg valgt å ta utgangspunkt i organisasjonen Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND). Som følge av nye satsningsområder i næringsutviklingen vil blant annet organisasjonen Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND) møte flere utfordringer på ulike nivåer. Det står i SNDs strategi (2002-2005) at lederen og medarbeideren vil få nye forventninger og roller. Internt må virksomheten organiseres slik at også SND har fleksibilitet og evne til raske omstillinger (SNDs strategi 2002-2005). Endringer og utvikling i organisasjoner med henblikk på pedagogisk teori og organisasjonspraksis danner bakgrunn for oppgavens problemstilling.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Profesjonsstudiet i pedagogikk hadde en selvvalgt modul som la føringer om å velge pensum selv, og finne en tilhørende praksisplass. I første obligatoriske praksisperiode var jeg hos Eksportrådet. Da vi var på kurs, møtte jeg en ansatt fra Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND). Vi kom i snakk om utfordringer organisasjoner står overfor i forhold til samfunnsendringer, og temaene læring og organisasjonsomsorg ble i sentrum av samtalen. Dette førte til at min selvvalgte praksisplass i åtte uker ble innvilget hos SND. Da jeg etter endt eksamen skulle starte arbeidet med hovedoppgaven, var det naturlig å høre om noen i SND var interessert i et samarbeid om læring og organisasjonsomsorg i organisasjoner. I min praksisperiode i SND jobbet jeg med SNDs strategi for 2002-2005, og i strategien er blant annet læring et sentralt begrep.

Bakgrunn for valg av problemstillingen er interessen min i lærings- og omsorgsperspektiver som blir anvendt i organisasjonen. Jeg vil benytte disse perspektivene til å undersøke om SNDs organisasjon og strategi implisitt inneholder prinsipper som ligger til grunn i perspektivene, og om SNDs aktører opplever det slik. Det leder til problemstillingen:

Hva er SNDs intensjoner og mål, og hvordan forstås disse av aktørene i organisasjonen?

For å belyse problemstillingen på best mulig måte ønsker jeg å ta utgangspunkt i fire delproblemstillinger. Spørsmålene utledes av mine valgte teoretiske perspektiver, og brukes som styringsverktøy for oppgavens analysekapittel. Dette for å undersøke presentert teori og for å få god struktur:

Del 1: Hva er SNDs intensjoner og mål?

Del 2: Hvordan forstår aktørene organisasjonsomsorg i SND?

Del 3: Hvordan opplever aktørene læring i SND?

Del 4: Hvilke funksjoner har SNDs formuleringer av intensjoner og mål?

Fremgangsmåten i analysedelen blir kort beskrevet under. For utfyllende forklaring med bidragsyttere, se punkt 1.5:

I *del 1* drøftes blant annet SNDs strategi og intensjoner i lys av teori om læring og organisasjonsomsorg. Hensikten er å forstå SNDs implisitte intensjoner om læring og organisasjonsomsorg. Ved hjelp av disse perspektivene ønsker jeg å analysere strategien.

I *del 2* sammen med funn i *del 1* og teori drøftes aktørenes forståelse av organisasjonsomsorg i SND. Teori om organisasjonsomsorg belyser organisasjoner som vektlegger kunnskap og læring, derfor er dette perspektivet valgt i analysens andre del. Det er interessant å finne ut om strategiens ideer og intensjoner legger føringer for SNDs praksis, og om aktørene opplever intensjonene slik de er presentert i strategien for 2002-2005.

I *del 3* er jeg interessert i aktørenes forståelse av læring i SND. Her brukes funnene i *del 1* og *2*, samt teori for å belyse problemstillingen. SNDs strategi (2002-2005) vektlegger som nevnt læring, og det benyttes ulike læringsperspektiv for å belyse problemstillingen.

I *del 4* belyses funn om SNDs intensjoner og aktørenes opplevelse av praksis i et organisasjonstrendperspektiv. Det vil si at funn fra *del 1, 2* og *3* danner utgangspunktet for analysen i *del 4*. Analysen som gjøres i et perspektiv om organisasjonstrender, utføres som følge av at det har fremstått en avstand mellom SNDs intensjoner og aktørenes opplevelse av praksis. Denne avstanden prøver jeg å forstå gjennom et organisasjonstrendperspektiv.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Gjennom oppgaven er det ønskelig å etablere en dypere forståelse av organisasjonen Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND). Dette gjøres ved å presentere organisasjonen i eget kapittel, samt å drøfte bearbeidet intervjumateriale i analysen.

Tema i oppgaven beveger seg mellom organisasjonen SND, organisasjonsforståelse, læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender. For å belyse temaet er blant annet begreper som fortolkningsrammer og organisasjonsoppskrifter benyttet, dette for å danne et bakgrunnsbilde av hvordan organisasjoner som SND kan forstås. Læring er også et sentralt begrep, og begrepet kan oppleves forskjellig avhengig av teoretisk tradisjon. Jeg har valgt å vektlegge en læringsforståelse knyttet til en overføringsmetafor og et situert læringsperspektiv. Organisasjonsomsorgsperspektivet er et av flere perspektiver ved Von

Krogh, Ichijo og Nonakas¹ (2001) organisasjonsteori. Omsorgsperspektivet i Nonakas m.fl. (2001) organisasjonsteori er den delen som er relevant for oppgavens problemstilling.

Begrepene i oppgavens problemstilling som læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender kan belyses og forstås på mange måter. Forståelsen av oppgavens hovedbegreper varierer etter hvilken forskningsbakgrunn eller praksiserfaring man har. Derfor ønsker jeg ikke å gi et entydig svar eller definisjon på begrepene her. Det som er ønskelig er å gi en forståelse av temaet og begrepene etter hvert som de blir diskutert i teksten.

1.4 Metodevalg

Den metodiske tilnærmingen er basert på kvalitativ forskningsmetode. Oppgavens problemstilling søker dybde og subjektive betraktninger om blant annet læring og organisasjonsomsorg, og derfor er det kvalitative forskningsintervju benyttet som metode for å samle inn datamaterialet til analysen. Videre benytter jeg også dokumentanalyse. Temaene som berører min fremgangsmåte blir diskutert i metodekapitlet.

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 er en beskrivelse av Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND) som organisasjon. Hensikten er å gi leseren en innføring og forståelse av SND. Her finnes en beskrivelse av SNDs historie, fremvekst, organisering og strategi.

Kapittel 3 er ment som et teoretisk bakgrunnskapittel for å belyse hvordan organisasjoner kan forstås. Hvordan organisasjoner fremtrer, er avhengig av hvilket perspektiv organisasjoner studeres ut fra. Jeg har valgt å vektlegge Bolman og Deals (2002) fire teoretiske rammer for å belyse organisasjoner, og Røviks (1998) blikk på organisasjonsoppskrifter som viser seg i organisasjonstrender. Dette for å presentere et differensiert bilde av organisasjonsforståelsen.

Kapittel 4 er et teorikapittel som redegjør for ulike perspektiver på læring.

Overføringsmetaforen om læring blir belyst av Kvale og Nielsen (1999). Det situerte læringsperspektivet er hovedsakelig utviklet av Lave og Wenger (2003), og begrepene *legitim*

¹ Ved referanse til boka *Slik skapes kunnskap(2001)* brukes kun Nonaka m.fl. videre i teksten

perifer deltagelse og *praksisfellesskap* er i senter av deres teori og i kapitlet. Teorien inneholder blant annet en forståelse av hvordan nyansatte lærer i organisasjoners praksisfellesskap.

Kapittel 5 er det siste av tre teorikapitler. Kapitlet belyser organisasjonsomsorg. Hva er organisasjonsomsorg, og hvilke konsekvenser har et arbeidsmiljø preget av omsorg i forhold til et miljø der omsorg er fraværende, dette beskrives i følge Nonaka m.fl. (2001). Det å skape kunnskap henger tett sammen med graden av organisasjonsomsorg. Avslutningsvis ser jeg om det situerte perspektivet og organisasjonsomsorgsperspektivet bygger på en liknende forståelse av læring.

Kapittel 6 beskriver metoden jeg har brukt i oppgaven. Her presenteres og diskuteres ulike muligheter og begrensninger metodevalget fører til. Jeg har valgt kvalitativ metode, med det kvalitative forskningsintervjuet i sentrum. Stikkord er forskningsdesign, dokumentstudier, intervjuguide, informanter², intervju, transkribering, validitet, reliabilitet, analytisk generalisering, analyse og etikk. Kvale (1997) er sentral i kapitlet.

Kapittel 7 er oppgavens analysekapittel. Kapitlet er delt i fire deler, etter oppgavens fire delproblemstillinger. I *del 1* belyses SNDs implisitte teoretiske intensjoner og ideer med henblikk på teorier om læring og organisasjonsomsorg. I *del 2* er organisasjonsomsorgsperspektivet representert av Nonaka m.fl. (2001) med på å gi forståelse til funn basert på aktørenes opplevelse av organisasjonsomsorg i SND. Bolman og Deals (2002) politiske fortolkningsramme belyser også funnene i del 2. I *del 3* er aktørenes opplevelser av læring i SND med henblikk på ulike teoretiske læringsperspektiv diskutert. Kvale og Nielsen (1999) og Lave og Wenger (2003) er sentrale i del 3. *Del 4* har som hensikt å se på hvilken funksjon formuleringer av læring og organisasjonsomsorg i SNDs strategi (2002-2005) har, og eventuelt hvorfor aktørene opplever strategien som de gjør. Ifølge funn vises det at det er en avstand mellom SNDs intensjoner og aktørenes opplevelse av praksis. Røviks (1998) organisasjonstrendperspektiv benyttes for å belyse og mulig forklare denne avstanden mellom SNDs intensjoner og aktørenes opplevelse av praksis. Organisasjonstrendenes verktøy- og symbolperspektiv brukes.

Kapittel 8 er en oppsummering av analysen der jeg fremhever de funnene som utpeker seg.

² I teksten vil informantene i SND bli omtalt som aktører unntatt i metodekapitlet der begrepet informanten er beholdt.

2.0 Organisasjonen: Statens nærings- og distriktsutviklingsfond³

Hensikten med kapitlet er å presentere Statens nærings- og distriktsutviklingsfonds (SND)⁴ fremvekst, organisering, utvikling, formål og mål. Jeg ønsker å se nærmere på blant annet ett av de interne målene i SNDs strategi for 2002-2005. Kapitlet er ment å danne en ramme for å forstå SND som organisasjon.

2.1 SNDs fremvekst

SND etablerte seg i 1993 og var et resultat av sammenslåingen av Distriktenes Utbyggingsfond, Småbedriftsfondet, Industrifondet og Den Norske Industribank A/S. Hensikten med sammenslåingen var todelt. På den ene siden ønsket de en effektivisering av virkemiddelapparatet og på den andre siden en enklere tilgang til virkemidlene for næringslivet. Det ble også vedtatt en egen lov om SND ved etableringen i 1993 med virkning fra 1. januar samme år (St.meld.nr.36 (2000-2001)).

Statens Fiskarbank og Statens Landbruksbank ble lagt under SND paraplyen for å senke administrasjonskostnadene. Tidsperioden fra 1993 og frem til i dag har for SND vært preget av stadige organisasjonsendringer. Ønsket om enklere tilgang til virkemidlene for brukerne er hovedsakelig blitt fokusert gjennom to ulike strategier. Den viktigste strategien ifølge SND har vært opprettelsen av distriktskontorer i alle fylker. Dette førte til større nærhet mellom bedriftene og SND. Dernest å samarbeide med andre deler av virkemiddelapparatet for å gjøre deres virkemidler tilgjengelig gjennom SND, eksempler er Norges Forskningsråd, Norges Eksportråd og SIVA. SIVA (Selskapet for industrivekst SF) (SNDs strategi 2002-2005).

2.2 SNDs Organisering

SND formidler mellom tre og fire milliarder kroner av statlige midler hvert år. Det er en kompleks organisasjon med kompliserte omgivelser rent forvaltningsmessig. Organisasjonen viser til blant annet 55.000 kundeforhold og utestående lån på ca 14.2 milliarder kroner

³ I januar 2004 fusjonerte Statens nærings- og distriktsutviklingsfond (SND) med Norges Eksportråd, Statens veiledningskontor for oppfinnere (SVO) og Norges turistråd. De heter nå Innovasjon Norge

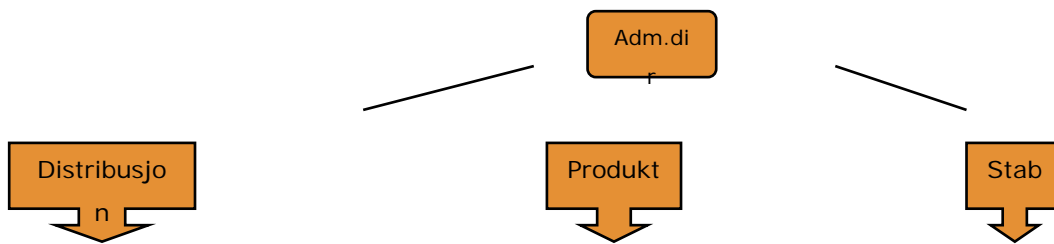
⁴ Statens nærings- og distriktsutviklingsfond vil heretter i teksten bli referert til som SND

(St.meld.nr.36 (2000-2001)). Videre forholder SND seg til om lag 180 ulike mål og føringer fra flere departementer. Konkret mottar SND styringssignaler fra fem departementer og har sytten distriktskontorer som hver seg balanserer i forhold til sentralt gitte føringer fra de fem departementene, distriktskontorstyret og fylkeskommunen (ibid.)

Nærings- og handelsdepartementet er SNDs eierdepartement, og bevilger en del midler til landsdekkende ordninger for næringsutvikling. Loven om SND av 3. juli 1992 nr. 97 slår fast at SND ledes av et styre og en administrerende direktør. Styret rapporterer til nærings- og handelsministeren (St.meld.nr.36 (2000-2001)). Ny strategi, samtidig som SND fikk et betydelig kutt i budsjettet, førte til ny arbeidsmodell. Den kan beskrives på minst tre måter (Styrenotat i SND 2004):

1. SND som en linjeorganisasjon

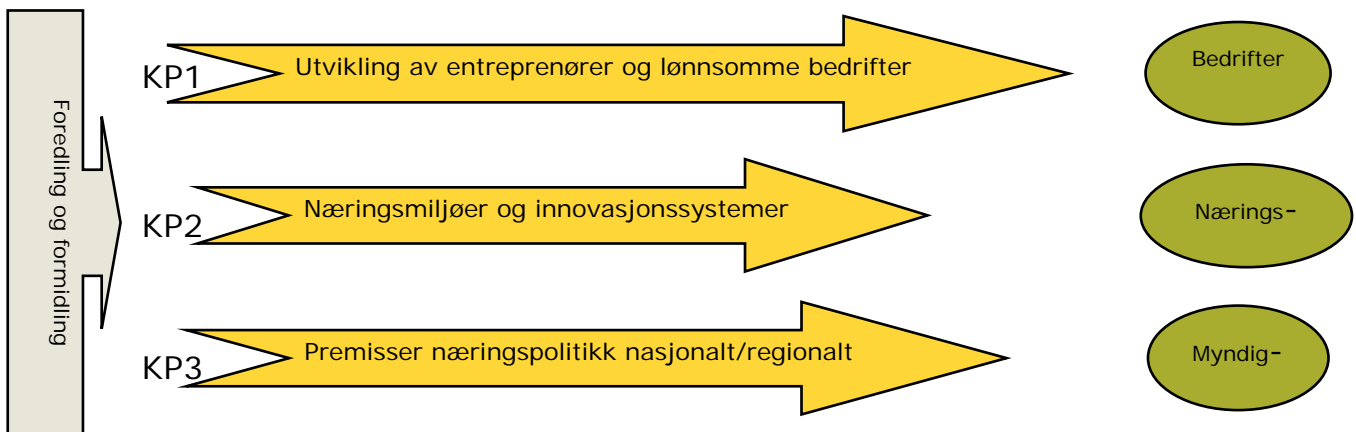
SND har foretatt en forenkling og tydeliggjøring av ansvar gjennom organisering i tre linje enheter – Distribusjon, Produkt og Stab. Alle medarbeiderne er knyttet til disse tre linjeenhetene gjennom sin personalleder.



Figur 1: SND som linjeorganisasjon (Styrenotat i SND 2004).

2. SND som en prosessorganisasjon

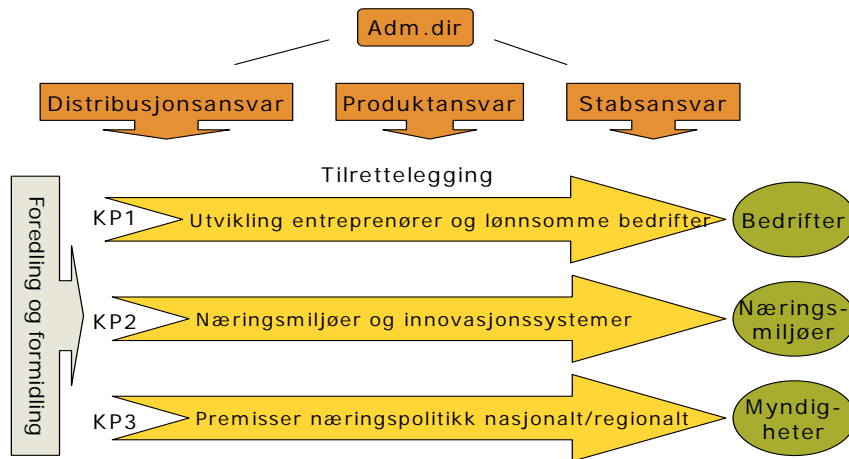
Organisasjonen har et gjennomgående fokus på tre kjerneprosesser (jfr. figur 2) når det gjelder ressursbruk, samhandling og resultater. Det er gjennom disse tre prosessene, med sine individuelle mål og verdiutsagn, at resultater skal skapes og måles (Styrenotat i SND 2004). I figur 2 betyr KP1, KP2 og KP3 kjerneprosess 1,2 og 3. SND skal gjennom kjerneprosessene foredle og formidle entreprenører, bedrifter, næringsmiljøer og innovasjonssystemer til andre aktuelle bedrifter og næringsmiljøer, samt være en premissleverandør over næringsutvikling i forhold til regionale og nasjonale myndigheter (ibid.).



Figur 2: SND som prosessorganisasjon (Styrenotat i SND 2004).

3. SND – gjennom nye team og prosjekter

Organisasjonen ønsker i mye større grad å rette fokus mot de tre kjerneprosessene - de ressurser som benyttes og de resultater som her skapes (Styrenotat i SND 2004). SNDs overordnede mål, uttrykt gjennom målene for hver av de tre kjerneprosessene kan kun nås gjennom bidrag fra og samspill mellom de tre linjenhetene. I så måte kreves det nå en større grad av samhandling mellom enhetene. Det er slik man kan si at SNDs nye team og prosjekter oppstår (ibid.).



Figur 3: SND som matriseorganisasjon – gjennom nye team og prosjekter (Styrenotat i SND 2004).

Noen av SNDs oppgaver vil fortsatt mest hensiktsmessig organiseres og løses i den enkelte linjeenhet. Men i mange sammenhenger ut fra for eksempel kundebehov, er det likevel behov å benytte kompetanse og personell på tvers av avdelings- og kontorgrenser. Kunden kan ifølge SND være eksisterende bedrifter, personer som ønsker å starte egen bedrift eller for eksempel en gruppe av personer (SNDs strategi 2002-2005).

SND har etablert flere nye team og prosjekter som nettopp tar sikte på en utnyttelse av organisasjonens samlede kapasitet og/eller kompetanse. I så måte arbeider mange i SND allerede i team og prosjekter (Styrenotat i SND 2004).

SNDs strategi og nye arbeidsmodell legger til grunn at en stadig økende andel av medarbeiderne vil jobbe sammen i team ut fra å kunne mobilisere og utnytte den samlede kompetansen til nytte for kunden, og at SND kan trekke ut den ekstra verdien som ligger i medarbeidernes ulikhet. Et IKT- verktøy (Informasjons- og kommunikasjonsteknologi) som skal kunne bidra til samspill og samhandling på tvers av geografi og stilling er com rom. Com rom er SNDs intranett der alle saker til saksbehandlerne lagres. Com rom inneholder mailsystemet og SNDs nyheter finnes på com roms førsteside (Styrenotat i SND 2004).

2.3 utfordringer for SND

Utviklingen i samfunn og næringsliv fører til nye utfordringer for SND. Som belyst i kapittel en møter næringslivet i Norge hardere internasjonal konkurranse, med raskere spredning av ny kunnskap og hurtig teknologisk utvikling (St.meld.nr.36 (2000-2001)). Dette byr på både muligheter og barrierer for næringslivet. Tradisjonelle konkurransefortrinn som markedsnærhet, råvare- og kapitaltilgang har fått redusert betydning, mens nye konkurransefortrinn som utvikling og anvendelse av teknologi og kunnskap vokst frem. For organisasjoner, bedrifter og enkeltpersoner blir det evnen til å lære å være i endring som blir viktig. Ifølge Stortingsmelding nummer 36 (2000-2001) vil tradisjonell olje- og gassutvinning med omkringliggende tjenester trolig avta i årene fremover. For å opprettholde verdiskapningen i samfunnet er det derfor viktig å satse på andre næringer.

Som følge av denne utviklingen vil SND møte på flere utfordringer på ulike nivåer, noe som er reflektert i organisasjonens strategi for 2002-2005. I strategien står det blant annet at lederen og medarbeideren vil få nye forventninger og roller. SND påpeker at de må eksternt forholde seg til kunder som opplever økende kompleksitet i den daglige driften og i sine omgivelser. Internt må virksomheten organiseres slik at også SND har fleksibilitet og evne til raske omstillinger. Ifølge SND er de tre nevnte organiseringsformene linje-, prosess- og matriseorganisasjon i dagens SND et tiltak for å møte slike utfordringer. Utviklingen fører som nevnt til at det blir stilt nye forventninger til den ansatte og lederen i organisasjonen.

2.4 SNDs formål og mål

Formål:

Fra 1993 har SND vært en sentral aktør for verdiskapning i norsk næringsliv. SND har bidratt med kompetanse og kapital til bedrifter og idehavere i en tidlig utviklingsfase og tatt større risiko enn andre låneinstitusjoner. SND er statens viktigste pådriver for utvikling av næringspolitikken regionalt og nasjonalt, som resultat skal SND fremme nyskapnings og innovasjonsbasert næringsutvikling ved å finne, foredle, finansiere og å følge opp prosjekter og bedrifter (St.meld.nr.36 (2000-2001)). SND skal tilføre norsk næringsliv kunnskap, nettverk og kapital, heter det i strategien (2002-2005).

Ifølge SND skal de bidra med å realisere de nasjonale nærings og distriktspolitiske mål. Organisasjonen skal skape verdier ut fra andre hensyn enn det markedene selv bestemmer, samt korrigere for utilstrekkelig kompetanse og kapital i markedene. SND skal arbeide med bedriftenes omgivelser, og gjennom sin innsats skal SND stimulere tiltak som direkte eller indirekte fremmer økt verdiskapning hos den enkelte kunde. På bakgrunn av formålet er visjonen til SND er *å være en aktiv samarbeidspartner fra ide til virkelighet*. SNDs viktigste ressurser for å imøtekomme denne situasjonen er (ibid):

- Å være en desentralisert og kundenær organisasjon
- Å ha bred kompetanse innenfor kommersialisering, forretnings og næringsutvikling
- Å ha bredt tilbud av finansielle ordninger som gir risikoavlastning
- Å tilføre nettverk til andre virkemiddelaktører
- Å ha nær kontakt med nasjonale og regionale myndigheter

Eksterne mål

- økt *innovasjon* i norsk næringsliv
- en styrket *kompetanseutvikling* i norsk næringsliv

Innovasjon i SND er utvikling, kommersialisering eller utnyttelse av noe nytt.

Kompetanseutvikling beskriver SND slik: Kompetanseutvikling er alle former for aktiviteter som bidrar til å heve den individuelle eller kollektive kompetansen i en virksomhet, og som gjør virksomheten i stand til å løse sine oppgaver på en bedre måte. Dette kan skje ved at kompetanseressursene forsterkes gjennom opplæring, eller tiltak som gir en mer effektiv utnyttelse av eksisterende kompetanse (SNDs strategi 2002-2005).

SND skal realisere sine eksterne mål om innovasjon og kompetanseutvikling gjennom tre kjerneprosesser (SNDs strategi, 02-05):

1. Utvikling av entreprenører og lønnsomme bedrifter
2. Utvikling av nasjonale og regionale nærings og innovasjonsmiljøer
3. Utvikling av premisser for en framtidsrettet næringspolitikk nasjonalt og regionalt

Interne mål

Utvikling av en markedsorientert kompetanseorganisasjon (SNDs strategi 2002-2005).

Ifølge SND må de utvikle en organisasjon som har endrings og læringsevne, som skaper nødvendig fleksibilitet, som frigjør ressurser og som stimulerer til intern mobilitet.

Ambisjonen er å skape en endringsdyktig organisasjon som evner å lytte til markedet, fange opp endrede kundebehov og omsette denne kunnskapen til resultater gjennom fire mål (ibid.):

1. Kundenærhet:

SND skal utnytte og utvikle sin nærhet til kundene, for å sikre at all relevant informasjon om kundebehov tilflyter organisasjonen.

2. Arbeidsprosesser og organisering:

SND skal strukturere sin virksomhet på en måte som sikrer størst mulig merverdi for de kunde- og brukergrupper som er definert i kjerneprosessene.

3. Endrings og læringsevne:

SND skal tilrettelegge for utvikling, deling, integrering og anvendelse av kunnskap som bidrar til økt endrings og læringsevne.

4. Ressurser:

SND skal frigjøre ressurser i hele organisasjonen for å kunne øke ressursinnsatsen på prioriterte områder.

Strategiens interne mål med spesielt blikk på delmålet *endrings og læringsevne* er blant annet mitt utgangspunkt i oppgaven. Det er fordi det interne målet viser SNDs intensjoner og ideer om endrings- og læringsevne. Jeg vil undersøke SNDs implisitte forståelse av læring og deres intensjoner. Ulike perspektiver benyttes til å forstå SNDs intensjoner og aktørenes virkelighetsbeskrivelse.

2.5 Det interne målet: Endrings og Læringsevne

I sin strategi for 2002-2005 redegjør SND for hva de legger i begrepene endrings- og læringsevne (SNDs strategi 2002-2005:6-7).

- *SND skal rendyrkes som en kompetanseorganisasjon. Kjernekompetansen skal være klart definert ut fra hva som er strategisk viktig for organisasjonen og dens oppgaver, og være gjenstand for en strukturert kompetanseforvaltning.*
- *SND skal ha en høy endrings og læringsevne, hvor kundebehov og den kompetanse kundebehov krever skal være utgangspunktet. Forvaltning av kompetanse skal ses i et regionalt perspektiv, og alle enheter skal ikke ha all kompetanse. Av SNDs totale kompetanse skal en større andel hentes fra andre kompetansesikler.*
- *SNDs ledere skal vektlegge endringsledelse og utvikle en lederrolle som tilrettelegger. Ledelse vil være en vesentlig drivkraft i realiseringen av strategiens endringsperspektiv. Lederrollen i SND vil måtte dreies mot å håndtere omgivelsene som arbeidet utføres innenfor, heller enn å kontrollere. Dermed vil rollen som faglig veileder og kontrollør gradvis erstattes med en lederrolle som tilrettelegger.*
- *SNDs organisasjonskultur skal være preget av samspill og kunnskapsdeling på tvers av geografi og funksjon. For å utvikle og utnytte SNDs samlede kompetanse, må det skapes kultur for deling og samhandling mellom distriktskontorer, mellom distriktskontorer og hovedkontor, mellom SND og eksterne samarbeidspartnere. Samhandling og kunnskapsdeling på tvers av geografi og funksjon vil være avgjørende for SNDs læringsevne*

I de interne målene redegjøres det for intensjonene til SND. Målene viser SNDs ideer og uttalte teori⁵ om endrings- og læringsevne. Begreper som kunnskapsdeling, tilrettelegger, samspill og samhandling karakteriserer SNDs ønskede arbeidsmiljø, og disse begrepene vil være sentrale i oppgavens analysedel. Hensikten er å belyse målene med henblikk på perspektiver av teori om læring og organisasjonsomsorg, intervjuer samt SNDs egne dokumenter. Dette gjøres for å svare på oppgavens problemstilling.

⁵ Uttalt teori er organisasjonens offisielle normer, verdier og myter om hva som er rasjonell atferd. Disse teoriene blir gjerne kalt "festtaler" (Nordhaug 1998). SNDs strategi er et eksempel på organisasjoners uttalte teori.

3.0 Kjennetegn ved en organisasjon

3.1 Innledning

Kapittel tre er ment som et innføringskapittel for å klargjøre for mine valgte perspektiver, og for å belyse hvordan en organisasjons funksjon kan forstås ut fra ulike teorier. I første delen redegjøres det for Bolman og Deals (2002) teoribidrag om organisasjoners fire fortolkningsrammer. Fortolkningsrammene beskriver ut fra forskjellige perspektiver hvordan man kan forstå en organisasjon. I den siste delen (jfr. fra punkt 3.3) belyses organisasjonsoppskrifter og trender sett i lys av symbol og verktøyperspektivet. Bidraget er basert på Røviks (1998) studie av organisasjoner.

3.2 Ulike fortolkningsrammer i en organisasjon

Bolman og Deal (2002) presenterer fire fortolkningsrammer som organisasjoner kan forstås gjennom. Det er den strukturelle rammen, human-resource rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen. Ifølge Bolman og Deal (2002) skal fortolkningsrammene hjelpe organisasjoner og deres ledere til å takle nye utfordringene som informasjonsrevolusjonen, globaliseringen av økonomien. Som skrevet tidligere (jfr. punkt 2.3) møter næringslivet i Norge hardere internasjonal konkurranse, med raskere spredning av ny kunnskap og hurtig teknologisk utvikling (St.meld.nr.36 (2000-2001)). Grunnleggende endringer på teknologiens område, framveksten av en global økonomi og stadig kortere levetid for produktene har utløst aktivitet for å skape løsere og mer fleksible organisasjonsformer. Bolman og Deal (2002) hevder at organisasjoner må inneholde fortolkningsrammer for å ordne erfaring, komme til klarhet og bringe verden i fokus. Fortolkningsrammene er et filter for organisasjonen som kan sammenliknes med enhver leder, konsulent og politikers egne fortolkningsrammer som brukes å se gjennom når hun eller han innhenter informasjon, foretar sine vurderinger og bestemmer hva som skal gjøres (ibid.).

3.2.1 Den strukturelle rammen

Den strukturelle rammen springer særlig ut fra to teoretiske retninger. Den første teoretiske retningen har sitt opphav fra Max Weber på slutten av 1800-tallet. Weber skapte begrepet

”monokratisk byråkrati” som bygger på blant annet en fastlagt arbeidsdeling, et hierarki av embeter og et sett regler for hvordan arbeidet skal utføres (Bolman og Deal 2002:58). Etter 2. verdenskrig ble Webers arbeid gjenopplaget av organisasjonsteoretikere. Det har siden gitt opphav til en omfattende forskning og teoriutvikling.

Ifølge Bolman og Deal (2002) regnes Taylor (1911) som opphavsmannen til vitenskapelig ledelse kalt scientific management. Vitenskapelig ledelse hadde som mål å finne frem til den mest effektive oppbygningen av organisasjoner. Bolman og Deal (2002) påpeker at scientific management forsøkte å dele opp arbeidsoppgaver i svært små deler, og omskolere arbeiderne slik at hver bevegelse og hvert sekund av arbeidstiden skulle gi maksimal effektivitet.

Organisasjonsstruktur er mye det Weber og Taylor sto for - spesialiserte arbeidsoppgaver, nøye overvåkning og direktiver ovenfra og ned. Men strukturen i organisasjoner er mye mer. For eksempel viser Bolman og Deal til bilprodusenten Saturn sin nye organisasjonsstruktur. Alle de ansatte kunne stoppe samlebåndet hvis det oppsto et problem, mye av arbeidet ble utført i selvstyrte team og arbeidsmiljøet ble formet av felles beslutninger. De ansatte fikk bred opplæring på flere felter. Når strategiske beslutninger skulle tas, deltok fagforeningslederen i prosessen. Organisasjonsstrukturen i Saturn er et av mange eksempler på nye strukturer som har vokst frem mot slutten av det 20. århundret (Bolman og Deal 2002).

Den strukturelle rammen omfatter alt fra selvstendige og løst strukturerte arbeids- og prosjektgrupper til strammere kontrollerte organisasjoner. Den vektlegger mål, spesialiserte roller og formelle relasjoner. Organisasjonskart utformes slik at de passer til organisasjonens omgivelser og teknologi. Bolman og Deals (2002) intensjon med den strukturelle fortolkningsrammen er å forstå kompleksiteten i organisasjonsmessige sammenhenger. Mangfoldet av strukturelle muligheter kan bidra til å skape strukturer som fungerer for og ikke mot, både menneskene i og målene for organisasjonen.

3.2.2 *Human resource rammen*

Human resource rammen vektlegger ifølge Bolman og Deal (2002) forholdet mellom mennesker og organisasjoner. Det forklares ved at organisasjoner trenger menneskers energi, krefter og evner, mens mennesker trenger organisasjoners mange fordeler både de materielle som lønn og forsikringer og de ikke materielle som for eksempel status og realisering av

evner. Men behovene matcher ikke alltid. Det kan føre til negativitet for den ene eller begge parter.

Denne rammens intensjon står i motsetning til den forrige rammens rigide side med streng vektlegging av struktur, med fokus på at arbeidsoppgavene defineres så snevert som mulig på grunn av effektivitetshensyn. Bolman og Deal (2002) peker på at ansatte under slike strenge forhold vil se seg etter måter å slå tilbake eller tilpasse seg på. Argyris (1990) mener mennesker ønsker å ha kontroll over handlingene sine. De føler seg vel når de klarer å skape de ønskede konsekvensene. De avskyr å miste eller å ha følelsen av å miste kontrollen, slik som strenge strukturelle rammer kan føre til. De ansatte kan føle seg forsømt eller undertrykt, og organisasjonen får problemer fordi folk kan direkte motarbeider organisasjonens mål (ibid.).

Ifølge Bolman og Deal (2002) er et godt tilpasset forhold mellom de ansatte og organisasjonen til det beste for begge parter, der den enkelte ansatte finner meningsfylt og tilfredsstillende arbeid og organisasjonen får de evner og krefter den trenger for å ha fremgang. Human resource rammens vekt på menneskers behov, og at de skal matche organisasjonens behov står i motsetning til den første fortolkningsrammen. Den strukturelle rammen ser kun etter strukturer som kan fremme eller hemme organisasjonens utvikling. Human resource rammen vil legge til rette for menneskenes behov for å oppnå organisasjonsmessig utvikling.

3.2.3 Den politiske rammen

I den politiske rammen hevder Bolman og Deal (2002) at organisasjoner fremtrer som levende og aktive politiske arenaer med komplekse individuelle interesser og gruppeinteresser. Dette vist i fem punkter (Bolman og Deal 2002:179):

1. Organisasjoner er koalisjoner av forskjellige individer og interessegrupper.
2. Det er varige forskjeller mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, overbevisninger, informasjon, interesser og virkelighetsoppfatninger.
3. De fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser, og det er beslutninger om hvem som skal få hva.

4. Ressursknapphet og varige forskjeller gir konflikter en sentral rolle i organisasjoners dynamikk, og makt til den viktigste ressursen.
5. Mål og beslutninger vokser frem gjennom kjøpslåing, forhandlinger og posisjonskamp mellom de ulike interessegruppene

I den politiske rammen påpekes det at mål fastsettes ikke gjennom direktiver fra toppen slik som det ofte gjøres i den strukturelle rammen, men gjennom en fortløpende prosess med forhandlinger og samspill mellom sentrale aktører (ibid.). Det at den politiske rammen vektlegger individenes forskjellige verdier og interesser kan minne om human resource rammens vektlegging av menneskenes behov i organisasjonen. Forskjellen blir at den politiske rammen mener at de individuelle forskjellene i verdier og interesser fører til konflikter mellom mennesker og om ressurser. Human resource rammen ville for eksempel sett etter tilrettelegging av oppgaver og belønning for de ansatte om en konflikt mellom de ansatte og organisasjonen, mens den politiske rammen mener tilrettelegging og belønning ikke er tilstrekkelig. Der er det makt som er avgjørende, og maktutøvelsen er en naturlig del av en kontinuerlig konflikt hvor de som tilegner seg makt og bruker den best er vinnere.

3.2.4 Den symbolske rammen

Mening, overbevisninger og tro er det viktigste i den symbolske rammen ifølge Bolman og Deal (2002). Det som kjennetegner den symbolske rammen, er blant annet at det viktigste med enhver begivenhet er ikke det som skjedde, men det som det betyr. Aktivitet og mening henger bare løst sammen. En og samme begivenhet kan ha mange forskjellige meninger fordi forskjellige mennesker opplever den ulikt. Mange hendelser og prosesser er viktigere på grunn av det de uttrekker enn på grunn av det de frembringer. De danner religiøse myter, ritualer, seremonier og beretninger som hjelper oss med å finne mening, hensikt og lidenskap (Bolman og Deal 2002:230)

Organisasjonssymboler brukes ifølge Bolman og Deal (2002) til å vise vei og gi mening i kaos, gi klarhet i forvirring og forutsigelighet i mysteriet. Myter som eventyr og fortellinger gir forklaringer, forsoner motsetninger og oppløser dilemmaer. Symbolske handlinger som ritualer og seremonier gir orienteringspunkter i et ukjent og tilsynelatende uforståelig terreng. Metaforer, humor og lek løsner opp situasjonene og tar deltakerne ned på et dypere nivå.

3.2.5 Oppsummering

I de foregående punktene er ulike fortolkningsrammer blitt belyst. Fortolkningsrammene kan brukes som verktøy til å forstå og arbeide med organisasjoner og deres utfordringer.

Innledningsvis i teksten påpeker Bolman og Deal (2002) at fortolkningsrammene bør brukes av organisasjoner fordi organisasjonene utgjøres av mennesker og grupper. Når tiden uteblir og alt må gå raskt, vil fortolkningsrammene være et godt hjelpemiddel for utvikling. Ulike fortolkningsrammer beskriver deler av organisasjonsmessige utfordringer. For å gi et bredere bilde av hvordan man kan forstå en organisasjon belyses organisasjoner i et organisasjonstrendperspektiv i neste punkt.

3.3 Organisasjonstrender

Bolman og Deal (2002) benytter ulike fortolkningsrammer for å forstå organisasjonene. Ifølge Røvik (1998) kjennetegnes en organisasjon av at den må forholde seg til svært mange forskjellige modeller og teorier vist i trender. Modellene og teoriene blir omtalt som organisasjonsoppskrifter, konsepter eller styringsverktøy og kan oppfattes som organisasjonstrender. Konsepter som total kvalitet, verdistyring, målstyring, reengineering og prosjektorganisering er alle eksempler på det Røvik (1998) med en fellesbetegnelse kaller institusjonaliserte organisasjonsoppskrifter. De defineres som:

”En legitimert oppskrift på hvordan man bør utforme utsnitt eller elementer av en organisasjon. Det er en oppskrift som skaper oppmerksomhet, og som får status for flere organisasjoner” (Røvik 1998:13).

En institusjonalisert oppskrift kan forstås som en sosialt skapt konvensjon for hva som er riktig organisering. En konvensjon som av involverte aktører imidlertid ikke nødvendigvis oppfattes som et sosialt skapt produkt, men derimot som et regelliknende faktum. Noe som aktører i en periode betrakter som den riktige og moderne måten å organisere på. På grunn av at oppfattelsen utspiller seg i begrensede perioder kan oppskriftene oppfattes som organisasjonstrender.

Institusjonaliserte oppskrifter som spres mellom organisasjoner, er immaterielle ideer. Det er en viktig forklaring på hvorfor oppskriftene spres raskt mellom organisasjoner, nasjoner og

verdensdeler. Røvik (1998) påpeker at i motsetning til materielle håndgripelige ting som er vanskelig å manipulere, gir oppskriftene rom for alternative tolkninger og omforming underveis i sin spredningsferd. Selv om oppskriftene spres meget lett som immaterielle ideer, så materialiserer de seg ofte til en viss grad når de reiser inn i den enkelte organisasjon. Materialiseringen uttrykkes blant annet ved at oppskriftene frembringer nye rutiner, eller at oppskriftene vises som et aktuelt tema som for en periode blir satt på agendaen i de fleste organisasjoner. Røvik (1998) hevder at oppskriftene kan bli nedfelt i de ansattes språk, begreper, målestokker og analytiske inndelinger som brukes i dagligtalen. Et annet aspekt som ofte er oversett ved de institusjonaliserte oppskriftene, er at de gjerne har en begrenset varighet i den forstand at de er gyldige som forbilder for en gruppe organisasjoner innenfor et bestemt tidsrom (ibid.)

Ifølge Røvik (1998) blir populære oppskrifter ofte oppfattet som den samfunnsmessige moderniseringens organisatoriske uttrykk. De fremstår gjerne som samtidens ypperste redskaper for symboler på utvikling, effektivitet, fremskritt, fornuft og fornyelse. Derfor har slike oppskrifter også kraft til å utløse omfattende reformaktivitet og ressursbruk.

Organisasjoner som Røvik (1998) beskriver, vektlegger andre momenter i organisasjonene enn de Bolman og Deal (2002) viser til (jfr. punkt 3.2). Bolman og Deals (2002) fire fortolkningsrammer forklarer at organisasjonene er bygd opp rundt fornuft og logikk med fokus på ulike områder som for eksempel politikk eller struktur. Røvik (1998) på sin side fokuserer på organisasjoner som bygges opp av ukoordinerte aktører sammensatt av flere oppskrifter.

3.3.1 Organisasjonsoppskrifter sett i to analytiske perspektiver

Røvik (1998) viser til to overordnede teoretiske perspektiver som analyse for institusjonaliserte organisasjonsoppskriftene - verktøyperspektivet og symbolperspektivet. Verktøyperspektivet er utledet fra den rasjonelle - instrumentelle tradisjonen i organisasjonsteorien, mens det symbolske perspektivet er utledet fra det institusjonelle - sosiologiske paradigmet.

3.3.2 Verktøyperspektivet

Ideene i dette perspektivet viser at organisasjoner er redskaper for effektiv frembringelse av vedtak, varer, tiltak og tjenester (Røvik 1998). Organisasjonens legitimitet og mulighet for å overleve er knyttet til hvorvidt den evner å være effektiv. Det viktigste redskapet for å bli mer effektiv, er planmessig organisasjonsutforming. Ifølge Røvik (1998) må en organisasjon designes og redesignes etter hva man til enhver tid sikter mot å oppnå. Verktøyperspektivet er på mange måter et klart modernistisk inspirert perspektiv i den betydning av at det er preget av utviklingsoptimisme og sterk rasjonalistisk orientering. Grunnleggende er den sterke troen på forandring og forbedring ved hjelp av organisasjoner og aktører som er kunnskapsrike og fornuftige og som har både læringsvilje og evne (ibid.).

Det elementære i verktøyperspektivet er om oppskriften har eller ikke har gitt effektivitetsmessige fortrinn. Av-institusjonalisering er at en oppskrift taper seg som forbilde og at organisasjoner slutter å bruke den. Det forklares gjerne ut fra verktøyperspektivet at oppskriften har tapt eller har fått redusert sine effektivitetsmessige fortrinn vurdert i forhold til andre oppskrifter.

Røvik (1998) påpeker at i verktøyperspektivet bruker organisasjonene oppskrifter først etter at det har oppstått et problem, et objektivt, lokalt og ektefølt problem. Da starter man letingen etter den rette oppskriften for å løse problemet. Mange oppskrifter kan bli avvist underveis, mens de man velger, blir tilpasset organisasjonen og hensynet til å være mest effektiv. Selv om dette perspektivet bygger opp rundt effektivitet, logikk og rasjonalitet som også Bolman og Deal (2002) sine fortolkningsrammer gjør, kan ikke perspektivene sammenliknes umiddelbart, fordi Røvik (1998) skriver om organisasjonsoppskrifter mens Bolman og Deal (2002) beskriver fortolkningsrammer for organisasjoner. Likevel er likheten at begge perspektivene er ment og brukes for å forstå organisasjonene.

Gjennom verktøyperspektivet kan organisasjoner som SND legitimere bruk av organisasjonsoppskrifter i for eksempel strategien ved å vise til blant annet effektivitetsmessige fordeler. Dette studeres nærmere i oppgavens analysedel.

3.3.3 *Symbolperspektivet*

Organisasjonsoppskriftene fremstår i dette perspektivet som meningsbærende symboler. De har fått et meningsinnhold mye dypere enn det å bare være et verktøy for effektiv problemløsning. Oppskriftene er rasjonaliserte symboler. Med det menes det at oppskriftene har fått sin legitimitet og spredningskraft nettopp ved at de er blitt symboler på grunnleggende rasjonalistiske verdier i det moderne samfunnet, som fornuft, effektivitet, styring, demokrati og vitenskapelighet. Dermed blir de sett på som et kontinuerlig fremskritt, det vil si utvikling mot det stadig bedre (Røvik 1998).

Slik de to perspektivene fremstår, påpeker Røvik (1998) at symbolperspektivet og verktøyperspektivet er svært tett knyttet sammen. Det blir vanskelig å tenke seg at en oppskrift kan fungere for organisasjonen bare som et symbol eller bare som et effektivt verktøy. Når en oppskrift blir et forbilde og spres, kan det handle om langt mer enn at den er et godt effektiviseringsverktøy. I symbolperspektivet kan en oppskrift tas i bruk ved at den blir assosiert med autoritative instanser, som fremgangsrike land, bedrifter, forskningsinstitusjoner eller enkeltpersoner. Dette blir kalt sosial autorisering av organisasjonsoppskrifter (Røvik 1998). Ifølge Røvik (1998) spres og autoriseres oppskriftene gjennom meningsdannende prosesser, der organisasjonskonsulenter, forskere og fremgangsrike ledere ofte har viktige roller. Røvik (1998) hevder at i det moderne samfunnet fremstår fornyelse ekstremt positivt. Oppskrifter i symbolperspektivet vil som følge av å bli definert som et symbol på noe nytt, det vil si noe som bryter med den gamle måten å organisere og lede på, automatisk oppnå spredning og status. Konsekvensene av dette er at en oppskrift sett fra et symbolperspektiv kan tape sin legitimitet og forbildestatus. Det utelukkende hvis den oppfattes som et symbol på noe foreldet og gammelt. Dette uten at oppskriften nødvendigvis har lagd den erfaring at den ikke lenger er et godt nok redskap til å bevirke effektivitet i organisasjonen.

Der verktøyperspektivet adopterer oppskrifter ut fra et lokalt og ektefølt problem, adopterer man i symbolperspektivet oppskrifter omvendt. Først blir noen i organisasjonen oppmerksom på en populær oppskrift. Deretter opplever man at man har et lokalt problem som må løses, da ved hjelp av en ny oppskrift (Røvik 1998). Bolman og Deals (2002) symbolske fortolkningsramme har til hensikt å vise vei i et svært komplekst organisasjonssamfunn. De mener symbolene kan med historier, myter, verdier og lek vise veien for organisasjonen.

Dette kan sammenliknes med Røviks (1998) symbolperspektiv der begge perspektivene erkjenner symbolets kraft som veiviser og utvikler for organisasjonen.

Gjennom symbolperspektivet kan blant annet deler av organisasjoners strategi vedtas i forhold til om den har en symbolsk verdi. Viser strategien at den reflekterer nytenkning og innovasjon kan organisasjoner som SND benytte organisasjonsoppskriften kun som en symbolsk handling, noe som studeres nærmere i oppgavens analysedel.

3.4 Oppsummering

I kapitlet er organisasjonsoppskrifter blitt diskutert fra verktøy og symbolperspektivet.

Organisasjonstrendperspektivet beskriver hva organisasjoner som blant annet SND må forholde seg aktivt til, og det kan berike en mer kompleks situasjon som organisasjoner befinner seg i. Røvik (1998) har belyst hvordan organisasjonsoppskrifter blir legitimert, og hvordan de reiser inn og ut av organisasjonen. Dette perspektivet kan være med på å belyse hvorfor hele eller deler av organisasjoner velger å satse på noen ideer fremfor andre.

Oppskriftene fremstår som nødvendige for organisasjonene blant annet gjennom effektivitets- og fornyelseskrav, eller at organisasjonene kan posisjonere seg i samfunnet gjennom symbolske verdier

4.0 Perspektiver på læring

4.1 Innledning

Læring er et sentralt begrep i denne oppgaven. I kapitlet beskrives ulike perspektiver på læring. Hensikten er å gi en forståelse av hva læring er. Det gjøres ved å belyse overføringsmetaforen av læring, og et situert læringsperspektiv. Kjennetegnene til det situerte læringsperspektivet *legitim perifer deltagelse* og *praksisfellesskap* blir fremhevet i kapitlet, og inneholder blant annet en forståelse av hvordan nyansatte lærer i organisasjoners praksisfellesskap.

4.2 Læringsperspektivet i bevegelse

Begrepet *læring* inviterer til ulike meninger om innhold og hvordan det skal defineres (Bråten 2002). På 1960-70 tallet dominerte behaviorismen. Behaviorismen definerte læring som etablering og styrking av assosiasjoner mellom observerbare stimuli og responser. Ifølge Bråten (2002) måtte denne tradisjonen vike for kognitivismen. Det kognitive perspektivet på læring vektlegger indre strukturer eller representasjoner og tankeprosesser i det enkelte individ (Bråten, 2002). Den nyeste teorien om læringen, er det situerte perspektiv. Frøyen (1998) hevder at det situerte læringsperspektivet kritiserer behaviorismen og kognitivismen. I situert læringsperspektiv beveger man seg bort fra en forståelse av læring som en individuell akt til å bli en sosial akt. Utgangspunktet er at mental aktivitet involverer sosial samhandling. Betegnelsen på perspektivet kommer av den vekt tradisjonen legger på læring som situasjonsbetinget (Frøyen 1998). Frøyen (1998) påpeker at både behaviorismen og kognitivismen har utviklet teoriene i forhold til sitt opphav, og begge tradisjonene vektlegger situasjonen i sine teorier av varierende karakter.

4.2.1 Overføring av læring

Ifølge Kvale og Nielsen (1999) menes læring i skolesammenheng ofte overføring av læring fra lærer til elev. Når overføringen er fullført, skal det lærte bli overført til andre handlingskontekster og tatt i bruk der. Utdanningsinstitusjonene er bygd opp på ett bestemt standpunkt til læring som knytter læringen til undervisningen som sin vesentlige kilde og

drivkraft. Læringen antas å finne sted innenfor undervisningens rammer og å bli fullført her (Kvale og Nielsen 1999).

Lave (2003) forstår læring på en annen måte enn læring gjennom dekontekstualisert undervisning. Gjennom feltstudier hadde hun mange observasjoner av den læring som fant sted hos lærlingene som ble studert, men hun klarte ikke å observere noen undervisning fra mesterne. Dette faktum tvang henne til å revurdere sine teoretiske forutsetninger og forlate det tradisjonelle pedagogiske synet om at læring bygger på undervisning. Dette førte til at hun heller startet å undersøke de læringsmulighetene som lå i det praksisfellesskap skredderlærlingene arbeidet i. Resultatet av studiet førte til en kritisk holdning til tradisjonelle forståelser av læring (Lave og Wenger 2003).

Uansett hvordan man presiserer begreper rundt skolelæring som er knyttet til utdanningsinstitusjonenes virke, inntar de en fremtredende plass i oppfatning av læring påpeker Kvale og Nielsen (1999). Skolelæring fungerer på mange måter som et dominerende paradigme som skygger for andre læringspraksiser, og som er en norm for hvordan læring utenfor utdanningsinstitusjonene skal forstås. Dette ses når forskere karakteriserer andre læringspraksiser ved å holde dem opp mot skolelæringen. Andre læringspraksiser blir karakterisert ifølge Kvale og Nielsen (1999) positivt eller negativt i forhold til skolelæringen, istedenfor å bli vurdert på sine egne premisser.

4.3 Situert læringsforståelse

Det situerte læringsperspektivet skiller seg fra en overføringsmetafor og fra den kognitive tradisjonen ved at det hovedsakelig vektlegger situasjon, samspill og erfaring (Dysthe 1996). Situert læringsperspektiv bygger teorien på tradisjonen om mesterlære. Mesterlære er en historisk utformet sosial institusjon hvor, læring skjer gjennom å utføre det arbeid læringen sikter mot. Situert læring henviser til den teoretiske læringsforståelsen som Lave og Wenger (2003) har utviklet med utgangspunkt i studier av mesterlære. Det er en allmenn teori, som står for at all læring, det vil si mesterlære, hverdagslæring og skolelæring, er situert i spesifikke sosiale situasjoner (ibid.). Utgangspunktet for situert læringsteori er studier Lave gjorde av skredderlærlinger i Liberia på 70-tallet.

Lave og Wengers (2003) situerte læringsteori ser på læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbeidsliv. Lave og Wenger (2003) har et annet perspektiv på læring enn den tradisjonelle forståelsen av at læring skjer ved å få servert fakta eller informasjon gjennom for eksempel kurs og undervisning. De fremhever at læring skjer gjennom deltagelse i sosial praksis. I en situasjon er ikke læring noe som finner sted i et indre psykisk rom med en internalisering og lagring av kunnskap. Læring skjer gjennom deltagelse i sosial praksis. Dermed defineres læring relasjonelt som personers forandrende deltagelse i en forandrende praksis (Lave og Wenger 2003).

Wenger (2004) hevder at i mange organisasjoner hører læring inn under utdannelsesavdelinger. Avdelingene fokuserer på læring gjennom kurs som er atskilt fra de praksisfellesskaper hvor deres emne er relevant. Ifølge Wenger (2004) er det ikke uvanlig at nyansatte tilbringer uker eller måneder i kurslokaler. På dette grunnlag kunne man vært negativ til kurs fordi de ofte er eksterne og borte fra praksis. Wenger (2004) forklarer det slik at en negativ holdning kunne basert seg på at kursene trekker ut krav, beskrivelser og andre elementer fra praksis og overfører dem til manualer, prosedyrer og andre kurs. Deretter gjeninnsettes elementene i objektiv form som om de kunne løsrive seg fra den spesifikke og meningsfulle praksis (ibid.)

Denne beskrivelsen om kurs kan minne om Røviks (1998) forklaring av hvordan institusjonelle organisasjonsoppskrifter fra å være immaterielle ideer materialiserer seg når de fester seg i organisasjoner (jfr. punkt 3.3). Likheten kan tolkes som at organisasjonene trekker ut de krav og beskrivelser av en oppskrift de opplever de trenger, og materialiserer det ved å lage blant annet manualer og regler i sin organisasjon. Dette på liknende vis som organisasjoner bruker kurs ifølge Wenger (2004). På en annen side påpeker Wenger (2004) at en integrerende kursplan fokuserer på praksis. Det forklares ved at når ansatte er på kurs som er integrert i praksis, vil gjenmøtet mellom kursdeltagerne og andre ansatte starte en refleksjonsprosess som kan tjene både kursdeltagerne og resten av praksisfellesskapet⁶. Dette utvidede fellesskapet, de relasjoner og utveksling av erfaringer som eventuelt skapes på kurs, kan ende opp med å ha større betydning enn innholdet i kurset. Ifølge Wenger (2004) er ikke hensikten at kurs skal unngås, men at kurs og praksis skal supplere hverandre, ikke erstatte det læringspotensialet som ligger i praksisen (ibid.).

4.3.1 *Legitim perifer deltagelse*

Det sentralt definerte kjennetegnet ved læring sett fra et situert perspektiv er en prosess Lave og Wenger (2003) kaller *legitim perifer deltagelse*. En persons intensjoner om å lære inntas av praksisfellesskapet og meningen med læringen defineres. I løpet av den prosessen, kalt legitim perifer deltagelse, skal personen bli en fullverdig deltager i en sosiokulturell praksis. Begrepet legitim perifer deltagelse brukes til å analysere relasjonene mellom de nyankomne og de erfarne i forhold til når de nyankomne blir fullverdige deltagere i praksisfellesskapet (ibid.). Lave og Wenger (2003) definerer læring som legitim perifer deltagelse i praksisfellesskaper. Begrepet skal forstås som en helhet. Det kan forstås som om hvert enkelt aspekt er unnværlig ved definisjonen av de øvrige og kan ikke betraktes isolert.

Ifølge Lave og Wenger (2003) står ikke *legitim* i motsetning til *illegitim*, der *illegitim perifer deltager* antyder å ikke høre til. Derfor står ikke legitim i motsetning til illegitimitet som ikke har noe med læring å gjøre. *Periferbegrepet* er heller ikke i motsetning til sentral, fordi det er ikke *sentral deltagelse* i praksisfellesskapet som er målet. Perifer antyder at det er mangfoldige, forskjelligartede, engasjerende og omfattende måter å være plassert på innenfor de områder for deltagelse fellesskapet definerer. Perifer *deltagelse* handler om å være plassert i den sosiale verden, ikke i forhold til sted og innhold. Lave og Wenger hevder (2003) at skiftende plasseringer og perspektiver er en del av aktørenes deltagerbaner, utviklingsidentiteter og former for medlemskap, og at målet med perifer deltagelse kan beskrives som intensiv og full deltagelse.

Fuller m.fl. (2004) støtter teorien om situert læring, men ser også noen svakheter med for eksempel legitim perifer deltagelse. Fuller m.fl. (2004) mener at Lave og Wengers (2003) forsøk på å si at legitim perifer deltagelse dekker all læring på arbeidsplasser er lite overbevisende. Fuller m.fl. (2004) peker på at personer også lærer i flere år etter at de har oppnådd fullverdig medlemskap på deres respektive arbeidssteder. I tillegg hevder de at erfarne personer ved bytte av arbeid kan ha like stor bruk for å være en legitimert perifer deltager i startfasen. På den måten mener de at legitim perifer deltagelse bør være viktig i den

⁶ For begrepsforklaring av praksisfellesskap, se punkt 4.3.2

prosessen personer er i når de inntar et nytt arbeidslandskap, det gjelder både uerfarne som Lave og Wenger skriver (2003) om, og de erfarne ifølge Fuller m.fl. (2004).

Det er ikke et eneste sted i et praksisfellesskap som kan defineres som perifert, like tydelig er det heller ikke noe som er praksisfellesskapets senter eller kjerne. Periferitet aktivt i praksisfellesskapet henviser til åpenhet i forhold til å få adgang til forståelseskilder gjennom stigende deltagelse. Den tvetydighet som begrepet perifer deltagelse kan skape skal knyttes sammen med spørsmål om legitimitet om den sosiale organisasjon og kontroll over dens ressurser. Legitim perifer deltagelse er et analytisk perspektiv på læring, en måte å forstå læring.

4.3.2 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap er fellesskap der mesterlære og læring finner sted i en sosial organisasjon og i sin tradisjonelle form som et faglig fellesskap for eksempel i håndverksproduksjonen. Gjennom legitim perifer deltagelse i fellesskapets produktive virksomhet tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra perifer deltagelse til å bli et fullverdig medlem av faget (Kvale og Nielsen 1999). Noen teoretikere opplever denne beskrivelsen av lærlingen som en fratakelse av medbestemmelse og påvirkningskraft. For eksempel opplever Fuller m.fl. (2004) at Lave og Wenger (2003) kun fokuserer på hvilke baner og muligheter praksisfellesskapet har til å forme den uerfarne nyankommerens identitet. Like viktig mener Fuller m.fl. (2004) det er å vektlegge hva lærlingene bringer med seg inn i praksisfellesskapene fra utsiden. Fuller m.fl. (2004) mener at Lave og Wenger (2003) implisitt behandler deres lærlinger som "*tabula rasa*".

Den situerte læringsteorien har også fått kritikk for at kontekstene teorien er utviklet i er svært lukkede. I slike kontekster har gjerne mesteren stor påvirkningskraft på lærlingene. Lave og Wenger (2003) svarer på denne kritikken og viser til det de kaller *deltagerbaner*.

Deltagerbaner er baner den lærende har i praksisfellesskapet. De fokuserer på den lærendes egne aktive bruk av forskjellige handlekontekster på veien frem mot det å bli full deltager i en sosial praksis, uten at det er nødvendig med noen spesiell veiledning fra en eventuell mester. Deltagerbanen innebærer endringer i deltagelse over tid og sted med sikte på et mer ansvarsfullt og fullverdig medlemskap i fellesskapet. Læringen blir knyttet til den lærendes

aktive deltagelse i ett eller flere praksisfellesskaper. I den forbindelse går det klart frem hvordan den lærende selv organiserer sin deltagelse og bruker de ressurser som er til stede, blant annet eldre deltagere av faget, jevnaldrende og redskaper (Kvale og Nielsen 1999). Dette fører til at mesteren ikke har så stor påvirkningskraft på sine lærlinger som det kritikken av den situerte teorien påpeker. Beskrivelsen av deltakerbaner kan ses på som et argument mot det Fuller m.fl. (2004) kritiserer Lave og Wenger (2003) for. Fuller m.fl. (2004) mener at Lave og Wenger (2003) implisitt behandler sine lærlinger som *tabula rasa*. *Tabula rasa* kan vanskelig forenes med å gi den lærende selvbestemmelse og påvirkningskraft i handlingsrommet gjennom deltakerbaners handlingsløp.

Ifølge Lave og Wenger (2003) vil fullverdig deltagelse i praksisfellesskapet si adgang til fellesskapets løpende aktiviteter, dets medlemmer, redskaper, dets viten og ressurser. Som skrevet blir en persons intensjoner om å lære inntatt av praksisfellesskapet og meningen med læringen defineres (jfr. punkt 4.3.1). Det skjer mellom de som er medlemmer i praksisfellesskapet, de som har en felles interesse for å lære en ferdighet eller et arbeid. Begrepet beskriver personers deltagelse i et handlingssystem hvor deltagerne deler en felles forståelse av hva de gjør og hva det betyr for deres liv og for fellesskapet (Lave og Wenger 2003). Det definerte praksisfellesskapet avgjør når nyankommeren er blitt en erfaren og fullverdig deltager, det vil si når lærlingen har lært det som skal læres.

Dysthe (1996) peker på at samarbeid og samhandling ses på som helt grunnleggende for læring, mens det tidligere bare ble sett på som positive elementer i et læringsmiljø. Mennesker kan ulike ting og har bakgrunnskunnskap som til sammen utgjør en helhetsforståelse. Det å være motivert er alltid vesentlig for at læring kan finne sted. I situert læring betyr det at en må skape gode læringsmiljøer og læringssituasjoner. Det må oppleves som viktig at individet kan få delta i miljøet og i læringsprosessen for at individet skal kunne lære. Det må også personene i miljøet rundt mene.

I motsetning til et asymmetrisk mester-lærling forhold, legger Lave og Wenger (2003) vekt på læring gjennom legitim perifer deltagelse i praksisfellesskapet fordi det gjør at oppmerksomheten blir rettet mot hvordan lærerressursene som ligger i fellesskapet best kan struktureres. En desentrert oppfatning av mester-lærlingrelasjonene fører til en forståelse av at mestring ikke er en egenskap ved læremesteren, men ved organiseringen av det

praksisfellesskap som læringen er en del av (Kvale og Nielsen 1999). Likevel er det vanskelig å unngå å tenke på at teorien Lave og Wenger (2003) utviklet i Liberia av Laves feltobservasjoner kan betraktes som en svært lukket kontekst, der mesteren utøver stor respekt og autoritet.

På en annen side likner vektleggingen av en desentrert forståelse der læringen er en konsekvens av hvordan lærerressursene best er strukturert, på *Ba*⁷ i tråd med Nonaka m.fl. (2001). Ifølge Nonaka m.fl. (2001) er *Ba* et skapende miljø, et sted hvor kunnskap og læring utveksles, skapes, og brukes. I den betydning innebærer ikke et skapende miljø bare et fysisk sted. Det kombinerer aspekter av fysiske rom, for eksempel kontorer, aktiviteter og e-post til å gjelde mentale rom som for eksempel opplevelser, tanker og følelser. Det kan tolkes som om i *Ba* er også læringen ordnet etter hvordan lærerressursene best kan struktureres som i et situert desentrert perspektiv.

En sosial praksisteori, her et situert perspektiv legger vekt på den gjensidige relasjonelle avhengighet det er mellom individet og verden, virksomhet, mening, kognisjon, læring og innsikt. Ifølge Lave og Wenger (2003) fremhever teorien at mening forhandles sosialt, og at personer i virksomhet tenker og handler interessert og engasjert. Det at Lave og Wenger (2003) beskriver i teorien sin at personer handler interessert og engasjert, oppleves blant annet av Fuller m.fl. (2004) som om de ikke anerkjenner betydningen av maktrelasjoner mellom praksisfellesskapets medlemmer som betingelse for læring. Fuller m.fl. (2004) hevder at Lave og Wenger (2003) ikke forklarer fullt ut betydningen av konflikt og ulike maktrelasjoner i indre strukturer av praksisfellesskapet og praksisfellesskapets forhold i en utvidet kontekst. Dimensjonen rundt makt er blitt synlig og relevant for å forstå mulighetene og barrierene til å lære ved deltagelse i praksisfellesskapet i alle deres studier (Fuller m.fl. 2004). Personer med makt over ressurser kan benytte makten til å skape eller hindre muligheter for læring. I likhet med den politiske rammemodellen for å forstå organisasjoner som tidligere belyst, mener den politiske rammen at de individuelle forskjellene i verdier og interesser fører til konflikter mellom mennesker og om ressurser. Den politiske rammen opplever at det er makt som er avgjørende for organisasjonens medlemmer, og maktutøvelsen er en naturlig del av en kontinuerlig konflikt hvor de som tilegner seg makt og bruker den best er vinnere⁸. Dette er

⁷ Se begrepsforklaring for *Ba* i punkt 5.3.1

⁸ Se punkt 3.2.3 for den politiske rammen

muligens med på å belyse Fuller m.fl. (2004) sitt perspektiv på makt i forhold til å lære for medlemmene i praksisfellesskapet, og at det er en viktig innvending til Lave og Wengers (2003) perspektiv på læring.

4.4 oppsummering

I dette kapitlet har det blitt redegjort for og diskutert ulike perspektiver på læring. Det situerte læringsperspektivet er hovedsakelig utviklet av Lave og Wenger (2003). Begrepene *legitim perifer deltagelse* og *praksisfellesskap* er sentrale i deres teori. Kvale og Nielsen (1999) påpeker at den dominerende oppfatningen blant folk er at læring er tett knyttet til skolen og undervisning. Wenger (2004) hevder at undervisning i forhold til kurs må integreres i organisasjoners praksis for å lære, og bevare den spesifikke og meningsfulle praksisen.

5.0 Organisasjonsomsorg

5.1 Innledning

Organisasjonsomsorg er ett av flere viktige elementer i en organisasjon som bygges av kunnskap og vektlegger læring (Nonaka m.fl. 2001). Kapitlet belyser hvordan organisasjonsomsorg kan forstås, og det beskriver konsekvenser ulik grad av organisasjonsomsorg kan ha i organisasjonen. Avslutningsvis ses det likheter mellom situert læringsteori og et organisasjonsomsorgsperspektiv.

5.2 Å skape kunnskap i organisasjoner

Organisasjonsomsorgsperspektivet er en sentral del av en teori som forklarer hvordan kunnskap skapes i organisasjoner. Hovedtanken i teorien til og Nonaka m.fl. (2001) presenteres kort da dette gir et bredere forståelsesgrunnlag for omsorgsområdet. Omsorgsperspektivet kan ikke umiddelbart sammenliknes med situert læringsteori, da perspektivene bygger på forskjellige teoretiske utgangspunkter. Det situerte perspektivet har individet i relasjon til den sosiale konteksten i sentrum, mens organisasjonsomsorgsperspektivet har individet i organisasjonen i fokus.

Ifølge Nordhaug (1998) viser forskning at tradisjonell amerikansk organisasjonsutviklingsteori representert av blant annet Argyris og Schons (1996) organisasjonsutviklingsparadigme, har gitt inspirasjon til flere læringsforskere. Nordhaug (1998) hevder at i motsetning til tradisjonell amerikansk organisasjonsutviklingsteori, har Nonaka (2001) tatt et oppgjør med denne teoriretningen og utviklet et nytt organisasjonsperspektiv. Nonaka (2001) påpeker at organisasjoner i større grad må gjøre seg nytte av og integrere omgivelsene i de kunnskapsskapene prosessene. Med dette mener de at omgivelsene representert av samarbeidspartnere, leverandører, kunder, konkurrenter eller myndigheter må medregnes i læringsprosessene. Nonaka (2001) vektlegger i like stor grad mulighetene for å drive aktiv og bevisst forming av nære omgivelser (Nordhaug 1998). Argyris og Schon (1996) peker på at læring er prosesser som først og fremst finner sted på individnivå, og at individuell læring er nødvendig men ikke tilstrekkelig for organisasjonslæring. Organisasjonslæring er ikke det samme som individuell læring, men

individene i organisasjonen må lære for at organisasjonen som helhet skal kunne lære. Læring og kunnskap må settes ut i handling for at det skal kunne kalles organisasjonslæring. Det å tenke, vite og huske er handlinger, men det er utførelsen av observerbare handlinger som er det avgjørende punktet for å teste om det har oppstått organisasjonslæring (Argyris og Schon 1996). Dette viser to forståelser av læring i organisasjoner. Skillet kan også forstås ut fra at arbeidet og ideene til Nonaka m.fl. (2001) er basert både på japansk og vestlig intellektuell tradisjon. Det at Nonaka (2001) baserer seg på en japansk kulturell bakgrunn er kanskje også en av årsakene til at de representerer et oppgjør med det amerikank-dominerte organisasjonsutviklingsparadigmet og etterfølgerne (Nordhaug 1998).

Nonaka m.fl.(2001) hevder at i mange organisasjoner er det blitt en interesse for at kunnskapsutvikling er blitt redusert til fokus på informasjonsteknologi eller måleinstrumenter. Ledere må støtte kunnskapsutvikling heller enn å kontrollere den. Hvorfor og hvordan dette bør skje er prosesser som kalles *å skape kunnskap*, det vil si summen av alle de anstrengelser som positivt påvirker en kunnskapsutvikling i en organisasjon (ibid.). Å skape kunnskap innebærer å både legge til rette for relasjonsbygging og dialog og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen på tvers av geografiske og kulturelle grenser. Det virker innlysende at organisasjoner i dag prioriterer å utvikle gode relasjoner. Ifølge Nonaka m.fl. (2001) er det i realiteten svært få som gjør det i praksis. Likevel står det nesten alltid eksplisitt skrevet ned i organisasjonens strategi eller visjon (Nonaka m.fl. 2001). Selv om organisasjoner ofte ikke utøver alt som står i strategien, er det svært viktig å starte med å skrive ned hvilke retningslinjer, verdier eller holdninger organisasjonen skal følge. Dette kalles å formulere en kunnskapsvisjon. Like viktig som å utøve dette synet i praksis er det å ha det skrevet ned i strategien, som viser at de har et teoretisk fundament. Nonaka m.fl. (2001) påpeker at effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst.

5.2.1 Taus og eksplisitt kunnskap

Nonaka m.fl. (2001) forstår kunnskap som eksplisitt og taus. Taus kunnskap er ofte svært vanskelig å beskrive til andre. Den er knyttet til våre sanser, ferdigheter i kroppsbeherskelse, individuell persepsjon, fysiske erfaringer, tommelfingerregler og intuisjon. Den eksplisitte kunnskapen kan skrives eller tegnes på papir eller formuleres i setninger. Men som tidligere

vist, er effektiv kunnskapsutvikling avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst. Fordi organisasjoner med høy grad av tillit og omsorg tillater følelsesuttrykk, uklar logikk og tanker som ikke følger reglene til punkt og prikke, vil den enkelte bidra med sin tause kunnskap samtidig som de utvikler den (ibid.). Taus kunnskap deles mellom personer gjennom reaksjoner som ansiktsuttrykk og å vise empati. Ifølge Nonaka m.fl. (2001) kan innlevelse og empati føre til tillit og engasjement, som trengs i kunnskapsutvikling. Dette kan skje blant annet gjennom språk, fysiske gester og spøk. Videre hevder Nonaka m.fl. (2001) at når den tause kunnskapen er blitt delt, er det lettere å føre en samtale og definere et felles språk og gjøre kunnskapen eksplisitt. Et felles språk som er bygd opp av tillit, kan utvikle seg videre til ideer, strategier og konsepter. Til slutt ifølge Nonaka m.fl. (2001) leser personer for eksempel strategier og konsepter som er produkter av kommunisert og videreutviklet taus kunnskap. Å lese nye ideer gjennom strategier kan føre til at ny kunnskap blir internalisert og taus igjen (ibid.).

5.3 Omsorg i organisasjonen

Nonaka m.fl. (2001) synliggjør begrepet omsorg i organisasjonen og fremhever det som svært viktig i forhold til prosessen om kunnskapsutvikling. Nonaka m.fl. (2001) hevder at gode relasjoner reduserer effektivt tendenser til mistillit, frykt og misnøye og at de fører til at medlemmene i organisasjonen tør å utforske nye utfordringer som for eksempel kunder og produkter. Ifølge Nonaka m.fl. (2001) er kunnskapens mikrosamfunn⁹ kilden til kunnskapsutvikling, men den trenger et skapende miljø for å kunne utvikle seg. Kunnskap sidestilles ofte med makt og innflytelse i en organisasjon i vårt samfunn. En ansatt kan da raskt ville skjule den kunnskapen den ansatte innehar for og holde en viss posisjon i organisasjonen. Konsekvensen kan bli at det å holde tilbake kunnskapen istedenfor å dele den er en daglig praksis i organisasjonen.

Nonaka m.fl. (2001) understreker at man kan se på omsorg som organisasjonens viktigste smøremiddel i kunnskapsutviklingsprosessen. Vektlegging av samarbeid og personlige

⁹ Et mikrosamfunn er lite og består av 5-7 personer, slik at ny taus kunnskap lettere skal kunne utvikles gjennom sosialisering.

Mikrosamfunnet vil utvikle seg over tid, og det oppstår egne ritualer, praksiser, sitt eget språk, sine egne normer og verdier. Mikrosamfunn karakteriseres av samhandlingsom som skjer ansikt til ansikt, og at medlemmene gradvis øker sin kunnskap om hverandre, sine personlighetstrekk, hva de er interessert i, hvilke ambisjoner de har. Man lærer hva det er mulig og umulig å gjøre, og finner ut hva som aksepteres av de andre i gruppen (Nonaka m.fl. 2001).

forbindelser er et kjennetegn ved en kunnskapsutviklende kontekst som også vil gjøre organisasjonen mer lønnsom. ”..det kan lønne seg å lytte oppmerksomt på hva kundene har å si.” (Nonaka m.fl 2001:65) Dette beskrives i forbindelse med å forklare hvor viktig det er å forstå at nyskaping ofte starter ved å gi rom for taus kunnskap.

5.3.1 Omsorgens kontekst

Omsorg kan skje på individnivå, men begrepet omsorg får størst betydning ifølge Nonaka m.fl. (2001) når ledelsen i organisasjonen forstår betydningen av å utvikle en kontekst hvor kunnskap skapes og deles på fritt grunnlag. Nonaka m.fl. (2001) hevder at kunnskap er kontekststøt og relasjonell, og den skapes gjennom dynamiske prosesser i sosial interaksjon. Kunnskap er essensielt knyttet til menneskelig handling, og den kunnskapsutviklende prosessen avhenger av hvem som deltar og hvorfor de gjør det (ibid.).

Premisser til Lave og Wengers (2003) situerte perspektiv minner om Nonakas m.fl.(2001) beskrivelse av omsorg og kunnskapsutvikling. Nonaka (2001) mener at omsorg får størst betydning når man kan dele kunnskap på fritt grunnlag. Det kan likne Lave og Wengers (2003) premiss for praksisfellesskapets organisering av ressurser. Lave og Wenger (2003) påpeker at praksisfellesskapet ikke bare skal være et samarbeid mellom leder og medarbeider. Det skal være et fellesskap som gir alle som deltar fri tilgang på fellesskapet samlede fysiske og mentale ressurser. Dette kan muligens tolkes som en premiss lik Nonakas m.fl. (2001) påstand om å dele kunnskap på fritt grunnlag.

Nonakas m.fl. (2001) beskrivelse av *Ba* kan også sammenliknes med praksisfellesskapet belyst av Lave og Wenger (2003). Som nevnt i forrige kapittel er *Ba* et skapende miljø, et sted hvor kunnskap utveksles, skapes, og brukes. I den betydning påpeker Nonaka m.fl. (2001) at et skapende miljø ikke bare innebærer et fysisk sted. Det kombinerer aspekter av fysiske rom, for eksempel kontorer, aktiviteter og e-post, til å gjelde mentale rom som for eksempel opplevelser, tanker og følelser. Til sammen er *Ba* et nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltagerne viser hverandre. Oppsummert er likheten mellom *Ba* og praksisfellesskapet, at alle som deltar i fellesskapet får fri tilgang på fellesskapet samlede fysiske og mentale ressurser.

5.3.2 Omsorgens dimensjoner

Nonaka m.fl. (2001) understreker at ved å formulere noen omsorgsdimensjoner, vil det hjelpe ansatte på alle nivåer til å observere i hvilken utstrekning medlemmene i organisasjonen utøver omsorg for hverandre. Å identifisere disse omsorgsdimensjonene gjør det også ifølge Nonaka m.fl. (2001) lettere for ledelsen å systematisk kommunisere verdien av omsorg gjennom hele organisasjonen. Omsorgsdimensjonene gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot beskrives under:

1. Gjensidig tillit: Individet presenterer seg gjerne gjennom historier som legger vekt på spesielle kjennetegn samtidig som de bagatelliserer andre. Tillit er å stole på historiene de presenterer. Gjensidig tillit er i tillegg til å ta imot den hjelpen du tilbyr, å tro på dine gode intensjoner. Personen må for eksempel ha tillit til at du ikke vil la vedkommende fremstå som inkompetent foran en tredjeperson.
2. Aktiv empati: Mens tillit skaper et fundament for omsorg, gjør aktiv empati det mulig å få adgang til og forstå hva den andre virkelig trenger. Empati er forsøket på å sette seg inn i andres sted, forstå individets spesielle situasjon, interesser, ferdighetsnivå, feilgrep, hva det har oppnådd, hvilke muligheter og problemer individet eventuelt har. Aktiv empati er en proaktiv holdning til å forstå den andre. Du bryr deg om den andre gjennom aktiv spørsmålsstilling og årvåken observasjon, ikke ved utspørring.
3. Adgang til hjelp: Adgang til hjelp er å vise omsorg slik at individene er åpne til å gi reell og håndfast hjelp. Hva med en mester som bygger en mur rundt seg selv fordi mesteren er redd for å gi fra seg noen av sine dyrbare ferdigheter, og dermed blir forbigått av sin lærling. Under slike betingelser kan medlemmene i organisasjonen ha forpliktet seg på ideen om omsorg og hjelp, men i praksis er de ikke tilgjengelige. I organisasjoner som har et hjelpende arbeidsmiljø, er hjelpen tilgjengelig for de som trenger den. I et mikrosamfunn hvor det er forskjell på kunnskapsnivået mellom de ansatte, er adgang til hjelp av grunnleggende betydning for kunnskapsutvikling.
4. Ingen fordømmelse: For at omsorg skal bli et vanlig trekk ved relasjonene i organisasjonen, må hjelpende atferd suppleres med en holdning som sier at ingen i organisasjonen skal bli møtt med fordømmelse. Kunnskapsutvikling innebærer en betydelig mengde mental og språklig eksperimentering. Denne prosessen går fra

utveksling av taus kunnskap til spredning av den kunnskapen som er vunnet¹⁰. Svært negativ tilbakemelding kan hemme utviklingen av eksplisitt kunnskap, på det verste kan den stanse hele prosessen. Skal man hjelpe noen å vokse, må man gi individet muligheten til å eksperimentere.

5. Pågangsmot: Det vil si at individer må være modige når de eksperimenterer selv og når de lar kolleger eksperimentere. Individer utøver pågangsmot når de har mot til å si høyt hva de mener eller gir tilbakemelding som en del av prosessen som hjelper andre til å vokse. Ettersom tilbakemelding kan være negativ eller nedbrytende for den enkelte, må individer som gir tilbakemelding være ganske modige, selv om de ikke skal opptre som strenge dommere

Felles for de fem omsorgsdimensjonene er at de fremmer kunnskapsutvikling og læring gjennom omsorg. Basert på Nonakas (2001) tidligere forskning viser det seg at kunnskapsutvikling kan ta ulike retninger avhengig av hvor stor grad av omsorg som investeres. I følge Nonaka (2001) rangeres relasjoner i organisasjonen fra et høyt omsorgsnivå hvor man finner mye omsorg, stor grad av tillit, aktiv empati, god adgang til hjelp, lite fordømmelse og mye mot, → til et lavt nivå hvor den samme type atferd er så godt som fraværende. Nonaka (2001) hevder at der omsorgsnivået er lavt kjennetegnes individuell kunnskapsutvikling at man *griper* kunnskapen, og det meste av den sosiale kunnskapsutviklingen skjer ved at man *utveksler*. Når omsorgen er høy forandrer i midlertidig prosessene for kunnskapsutvikling seg og reflekterer sterkere relasjoner. Enkeltindivider skaper kunnskap gjennom en prosess som går ut på å *skjenke* den innsikten de har utviklet, og grupper vil skape sosial kunnskap gjennom det vi kaller *å leve med* kunnskapen (ibid.).

5.3.3 Et miljø preget av lite omsorg

I et miljø preget av lite omsorg blir alle forsøk på å presentere nye ideer, tanker, konsepter eller prototyper møtt med kritikk og fordømmelse fra de andre deltagerne i kunnskapsutviklingen (Nonaka m.fl. 2001). Å lytte til andre og prøve å forstå deres perspektiver vil bli betraktet som bortkastet tid i miljøer preget av lite omsorg. Nonaka m.fl.

¹⁰ Se punkt 5.2.1 om taus og eksplisitt kunnskap

(2001) hevder at i et slikt miljø taper den enkelte makt og innflytelse dersom individet deler mer kunnskap enn høyst nødvendig.

Dette perspektivet kan se ut til å bli støttet av den politiske rammemodellen i tråd med Bolman og Deal (2002). Ifølge Bolman og Deal beskriver modellen at det er varige forskjeller mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, overbevisninger, informasjon, interesser og virkelighetsoppfatninger. De fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser, og det er beslutninger om hvem som skal få hva. Ressursknapphet og varige forskjeller gir konflikter en sentral rolle i organisasjoners dynamikk, og makt blir den viktigste ressursen. Mål og beslutninger vokser frem gjennom kjøpslåing, forhandlinger og posisjonskamp mellom de ulike interessegruppene¹¹ (Bolman og Deal 2002).

I omsorgsperspektivet påpekes det at i et omsorgsløst miljø taper den enkelte makt og innflytelse dersom de ansatte deler mer kunnskap enn nødvendig. Nonaka m.fl. (2001) beskriver det som om de ansatte *griper* og *utveksler* kunnskapen. I den politiske rammen støttes det skisserte perspektivet i forhold til at det henvises til for eksempel kjøpslåing ved beslutningstaking. Intensjonen her er ikke å stille den politiske forklaringen av organisasjoner i dårlig lys, heller tvert imot er intensjonen å vise at Nonakas m.fl. (2001) fremstilling av et omsorgsløst miljø forstås av andre perspektiver som et mer normalt arbeidsmiljø som ikke står i motsetningsforhold til det å utvikle kunnskap.

Likevel har et omsorgsløst miljø to avgjørende konsekvenser. For det første påpeker Nonaka m.fl.(2001) at individet ikke vil bli motivert til å gjøre sin kunnskap eksplisitt eller å dele den på andre måter enn gjennom transaksjoner som individet selv kan ha nytte av. For det andre hevder Nonaka m.fl. (2001) at individet når det deltar i en gruppeprosess vil ha som mål å forhandle kunnskap med andre deltagere istedenfor å gi den frivillig i fra seg. Man *utveksler* og *griper* eksplisitt kunnskap avhengig av hva man forventer å få igjen. I miljøer uten omsorg er det svært vanskelig å dele taus kunnskap. Oppfatningen om å utveksle noe som det er vanskelig å artikulere, innebærer at alt som ikke spesifiseres antas å ha lav verdi (ibid.).

Miljøet som skisseres ovenfor kan muligens tolkes som i uoverensstemmelse med noen organisasjoners ideer om læring. Likevel hevder noen teorier utsprunget fra et politisk

organisasjonsperspektiv at miljøet Nonaka m.fl. (2001) skisserer, er realiteten. Ifølge Dahler Larsen (1998) forklarer organisasjonsperspektivene belyst fra politisk teori at mennesker er seg selv nærmest, og at de alltid vil verne om sine interesser og verdier i et arbeidsmiljø. Ansatte i en politisk organisasjon opplever det som naivt å tro på læring og deling av kunnskap ved evaluering og utvikling av organisasjonen.

5.3.4 Et miljø preget av omsorg

Nonaka m.fl. (2001) påpeker at når det er mye omsorg i en organisasjon, arbeider den enkelte ansatte i en kontekst hvor kollegene viser oppriktig interesse for hverandres fremgang. Dette likner Bolman og Deals (2002) beskrivelse av human resource rammen, der menneskers behov i organisasjonen er i fokus for å skape organisasjonsutvikling. Nonaka m.fl. (2001) hevder at de ansatte kan stole på hverandre, og at de hjelper hverandre frem. Den ansatte får hjelp når som helst, og vedkommende har ”råd” til å eksperimentere. Den ansatte vet at kollegene stiller seg svært positivt til slike forsøk, og at de vurderer utfallet av eksperimenterende kunnskapsutvikling uten fordømmelse. Denne prosessen med gjensidighet og utveksling fører oss til en sosial kunnskapsutvikling som er kilden til læring og nyskaping, det vil si *å leve* med kunnskapen. Den nødvendige forutsetningen for *å leve* med kunnskapen i organisasjonsmessige relasjoner er at omgivelsene preges av omsorg (Nonaka m.fl. 2001).

Likevel som tidligere belyst (jfr. 4.3.2) er dimensjonen om makt blitt synlig og relevant for å forstå mulighetene og barrierene til å lære ved deltagelse i praksisfellesskapet. Dette viste seg i alle studier Fuller m.fl. har gjort rundt læring i arbeidsmiljøer (Fuller m.fl.2004). Personer med makt over ressurser kan benytte makten til å skape eller hindre muligheter for læring (ibid.). Dette kan forstås som et annet perspektiv til læring og kunnskapsutvikling i organisasjonene. Perspektivet til Fuller m.fl. (2004) kan også ses i sammenheng med hvordan den politiske rammemodellen forstår organisasjoner¹².

Nonaka m.fl. (2001) understreker at gjensidig tillit er grunnpilaren i omsorgsdimensjonene, og beskriver *gjensidig tillit* som tidligere vist. Gjensidig tillit er i tillegg til å ta imot den

¹¹ For utfyllende tekst om den politiske rammen, se punkt 3.2.3

¹² Se punkt 3.2.3 for den politiske rammemodell

hjelpen du tilbyr, må den andre tro på dine gode intensjoner. Personen må for eksempel ha tillit til at du ikke vil la personen fremstå som inkompetent foran en tredjeperson. Dette kan muligens forstås som at lederen må vise tillit og stole på sine medarbeidere. Lederen må kunne ta imot hjelp og gi hjelp. Omsorgdimensjoner er ment for alle ansatte, uavhengig av stillingsgrad i organisasjonen.

I avsnittet over vises konkret hva begrepet organisasjonsomsorg inneholder. En organisasjon som SND kan ha god bruk for å systematisere omsorgsbegrepet inn i organisasjonen, slik at kunnskapen de avhenger av å produsere kan utvikle seg kontinuerlig.

5.3.5 Organisasjonsomsorg med henblikk på situert læringsperspektiv

Likheten mellom læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner i tråd med Nonaka m.fl. (2001) og et situert læringsperspektiv, er at begge perspektivene bygger på et samspill mellom blant annet de ansatte og konteksten. I det situerte perspektivet til Lave og Wenger (2003) tas det utgangspunkt i *legitim perifer deltagelse* og *praksisfellesskap*. Legitim perifer deltagelse som tidligere belyst (jfr. punkt 4.3.1) er en læringsprosess, og prosessen inneholder en deltager som er definert inn i et fellesskap. Periferitet aktivt i praksisfellesskapet henviser til åpenhet i forhold til å få adgang til forståelseskilder gjennom stigende deltagelse. Den tvetydighet som begrepet perifer deltagelse kan skape, kan knyttes sammen med spørsmål om legitimitet om den sosiale organisasjon og kontroll over dens ressurser. Dette kan sammenliknes med premissene til Nonakas m.fl. (2001) fem *omsorgsdimensjoner*. Ved å utøve stor grad av tillit, aktiv empati, god adgang til hjelp, lite fordømmelse og mye pågangsmot vil man oppnå åpenhet og gi adgang til forståelseskilder slik at man oppfyller begge perspektivenes målsetting, ifølge Nonaka m.fl. (2001) er det å *leve med* kunnskapen. Ved å utøve omsorgsdimensjonene til Nonaka m.fl.(2001) vil man muligens få tilgang til praksisfellesskapets ressurser som Lave og Wenger (2003) belyser.

Praksisfellesskapet i det situerte læringsperspektiv (Lave og Wenger, 2002) og *Ba* (Nonaka m.fl. 2001) i et organisasjonsomsorgsperspektiv bygger på prinsipper om å integrere miljøet og en åpenhet for å lære. Fullverdig deltagelse i praksisfellesskapet vil si adgang til fellesskapets løpende aktiviteter, dets medlemmer, redskaper, dets viten og ressurser¹³. I

¹³ Se punkt 4.3.2 om praksisfellesskapet

følge Nonaka m.fl. (2001) er *Ba* et nettverk basert på interaksjon som bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltagerne viser hverandre¹⁴. Disse beskrivelsene av miljøet der læringen skjer bygger på de samme premissene. I hovedsak er det åpenhet og tillit mellom fellesskapets deltagere enten i det fysiske rom eller i det mentale rom. Ut fra begge perspektivene fremtrer det nå klarere at de legger relasjoner mellom individer og konteksten til grunn for læring.

Et situert læringsperspektiv (Lave og Wenger 2003) og et perspektiv som bygger på organisasjonsomsorg (Nonaka m.fl. 2001) har likheter i form av at de hviler på samspill, relasjoner, samhandling og åpenhet med henblikk på kunnskapsutvikling og læring. Ulikheten mellom perspektivene er blant annet at de utspringer fra henholdsvis en individuell- og organisatorisk læringstradisjon.

5.4 Oppsummering

Organisasjonsomsorgsperspektivet er sentralt i oppgavens problemstilling. Hensikten med kapitlet er å gi leseren forståelse for hva Nonaka m.fl. (2001) legger i begrepet omsorg med henblikk på organisasjoner. Et arbeidsmiljø preget av omsorg i motsetning til et arbeidsmiljø der omsorg er fraværende er belyst. Organisasjonsomsorgsområdet er delt opp i fem dimensjoner: gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot. Omsorgsdimensjonene identifiseres ifølge Nonaka m.fl. (2001) for å systematisk kommunisere verdien av omsorg gjennom hele organisasjonen. Avslutningsvis ble det belyst en sammenheng mellom situert læringsteori og et organisasjonsomsorgsperspektiv.

Perspektivet tilfører organisasjoner som SND kunnskap om eget arbeidsmiljø, der intensjonen blir å systematisere og synliggjøre omsorgsdimensjonene slik at de ansatte kan oppnå læring og utvikling. Dette er noe som blir undersøkt videre i oppgavens analysedel.

¹⁴ Se punkt 5.3.1 for beskrivelse av *Ba*

6.0 Metode

6.1 Innledning

Ifølge Dalland (1997) betyr metode å følge en valgt vei til målet. I denne oppgaven er det kvalitative forskningsintervjuet i sentrum av metoden. Jeg har vært så heldig å få samarbeide med SND og dermed gjøre datainnsamlingen hos dem. Ulike fremgangsmåter er blitt brukt for å produsere det materialet som analysen bygger på. Med bakgrunn i teori og empiri ønsker jeg å beskrive arbeidshverdagen for de ansatte i SND og studere virkeligheten slik den fremstår for aktørene.

6.1.1 *Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode*

Oppgavens metode befinner seg i den kvalitative tradisjonen. Det innebærer at det er denne metoden som er relevant å diskutere og argumentere for. Likevel ønsker jeg kort å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Forskjellene mellom disse metodene vises primært i egenskapene til dataene som samles inn. Dersom det er ønskelig å innhente statistisk generaliserbare data, er det naturlig å velge en kvantitativ tilnærning. Ifølge Holter og Kalleberg (1996:73) kan utsagn innenfor den kvantitative retningen lyde slik: "If you can't count it, it doesn't count". Innenfor en kvalitativ tilnærning kunne tilsvarende utsagn karakterisere metoden slik: "If you can't count it, that ain't it" (ibid.). Kvalitativ metode gir innsikt ved at den søker å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard 1998).

For å forklare hovedskillet mellom kvantitative og kvalitative data som er et resultat av metodene (Kvale 1997), kan kvantitative data illustreres ved å beskrive for eksempel at færre ansatte i private organisasjoner enn i offentlige organisasjoner ikke følger kleskodeks. Det vil si at dataene er prøvd uttrykt tallmessig. Sett ut fra et kvalitativt perspektiv kan det samme eksempelet kunne fortelle oss at i den private organisasjonen er de ansatte kledd svært forskjellig, mens i den offentlige organisasjonen er de ansatte ofte likt kledd. Videre kan det følge en beskrivelse av klærne. I det siste eksempelet er de kvalitative data uttrykt beskrivende i form av tekst, noe som ifølge Kvale (1997) er en vanlig uttrykksform ved kvalitative data.

6.1.2 Valg av forskningsdesign

Ifølge Kvale (1997) er samtalen en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, men det er en faglig konversasjon (ibid.). Problemstillingen forutsetter at individer er i samhandling og interaksjon. Samhandling og interaksjon krever som oftest samtale, og viser at forskningsintervjuet er en passende metode som kan brukes i datainnsamlingen. I min oppgave søker problemstillingen samhandling mellom individer og situasjoner, noe et forskningsintervju oppfyller som forskningsmetode.

Karpatschof har skrevet denne definisjonen av den kvalitative metode:

”Kvalitativ metode er en måte at erfare den særlige kvalitet ved en given undersøgelsesgenstand eller fenomen. Det drejer sig om at finde den særlig logik ved den særlige genstand eller ved det særlige fenomen” (Karpatschof i Kruuse 1997:20).

Denne definisjonen passer inn i et hermeneutisk vitenskapsideal. Den får frem at kvalitativ metode blant annet søker i dybden. De ansatte i SND og deres organisasjon har vært mitt forskningsfenomen. For meg har det vært viktig å komme i kontakt med de ansatte i deres naturlige kontekst for å høre hvordan de opplever sin situasjon i SND. Derfor er det kvalitative forskningsintervjuet valgt.

6.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Oppgavens problemstilling krever samtale, tolkning, diskusjon og refleksjon for å gi forståelse, noe muligens ikke faste svaralternativer kan omfavne. Kvale (1997) påpeker fordelene åpenheten i intervjuet gir aktøren til å fremme egne tanker og meninger, og hevder at dette ikke er noe et spørreskjema åpner for.

Hellevik (1995) forklarer at intervjuet kan deles inn i tre kategorier:

- 1) Det strukturerte intervju, hvor det på forhånd lages spørreskjema med nøyaktig formulerte spørsmål og faste svaralternativer som aktøren velger mellom.

- 2) Det standardiserte intervju, her er det formulerte spørsmål, men det er ikke faste svaralternativer.
- 3) Det uformelle intervju, det likner en vanlig samtale som intervjueren og aktøren fører seg imellom. Her avgjør intervjueren underveis hva det skal snakkes om, gjerne med utgangspunkt i en på forhånd nedskrevet intervjuguide.

Mine intervjuer vil plasseres i kategori nummer tre, deretter kategori nummer to til Hellevik (1995). Dette fordi jeg hadde laget en intervjuguide på forhånd og opplevde at intervjuet var en samtale mellom aktøren og meg. Likevel ble det også lest opp en del ferdig formulerte spørsmål som ble stilt hver aktør.

Det halvstrukturerte *livsverdenintervjuet* er en bestemt form for forskningsintervju. Det blir definert som:

”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale 1997:21).

Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom to likeverdige deltagere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som også kritisk skal følge opp intervjupersonens svar på spørsmålene. Det kan se ut som om Kvale (1997) beskriver forskningsintervjuet i likhet med Helleviks (1995) uformelle intervju, der det legges vekt på samtalen. Likevel påpeker også Hellevik at intervjueren avgjør hva det skal snakkes om. Intervjueren innehar spesialkompetansen og avgjør hvilket tema det skal snakkes om. Det faglige intervjuet kjennetegnes av asymmetri. Men i motsetning til forskningsintervjuet, er det faglige intervjuet kjennetegnet ved at intervjueren fører en ensidig utspørring av aktøren. Ifølge Kvale (1997) er ikke målet å oppnå et gjensidig subjekt-subjektforhold i en samtale, noe forskningsintervjuet kjennetegnes ved.

Kvale (1997) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet er blitt fremstilt gjennom tidene som for subjektivt i forhold til metodebruk. Informasjonen som fremkommer fra aktøren er slik personen selv opplever det forskeren stiller spørsmål om og ikke nødvendigvis det som kan oppfattes som en allmenn sannhet. Intervjuer man femten personer om et tema, kan man forvente seg femten forskjellige svar av nyansert karakter. Det vil si at objektivitet uteblir.

Nettopp denne forskjellen og dybden forstår Kavle (1997) er selve styrken ved intervjuet, at det omfavner et sammensatt og differensiert bilde av virkeligheten. Kvale (1997) påpeker at subjektiviteten i intervjuet blir den særlige styrken.

Under alle intervjuene tenkte jeg bevisst på å opprettholde en åpenhet mellom aktøren og meg, fordi jeg forstod det som at aktørene til tider oppfattet meg som en fagperson med spesialkompetanse, og dermed at intervjuet var et fagintervju istedenfor et forskningsintervju. Årsaken til denne oppfattelsen tror jeg kom som følge av en for detaljert intervjuguide. Etter at jeg hadde ”lokalisert” opplevelsen av å sitte i et fagintervju som følge av en litt for detaljert intervjuguide hoppet jeg mer rundt i guiden og brukte den som en veileder. Det resulterte i at jeg oppfattet å delta i et forskningsintervju slik Kvale (1997) har beskrevet det.

6.1.4 Dokumentstudier

Ulike fremgangsmåter er blitt brukt for å produsere materialet som ligger til grunn for analysen. I dette punkt gjennomgås en kort beskrivelse av dokumentstudier.

Dokumentstudier, observasjon og kvalitative forskningsintervju er metoder som utfyller hverandre. Dokumentanalysen forteller noe om konteksten og hvordan organisasjonen ønsker å være og hvilket budskap den har, mens det kvalitative intervju bringer forskeren til selve situasjonen og nærmere det som forgår. Ifølge Merriam (1994) er styrken med dokumentstudier at de er med på å gi forskeren et mer helhetlig bilde av aktørens kontekst og de retningslinjer de fungerer i. Ulempen med dokumenter hevder Merriam (1994) er at de kan gi en fragmentarisk forståelse av casen, fordi dokumentene er produsert med et annet formål enn forskningen. Fordelen med dokumenter er at de ikke er påvirket av forskningen (ibid.).

Caset mitt er SND. Dokumentene som ligger til grunn er hovedsakelig SNDs strategi (2002-2005), Stortingsmelding nr.36 (2000-2001) og Styrenotat i SND (2004). Ved å ha med dokumenter i analysen dannes det en større variasjon i datamaterialet og et bredere analysegrunnlag.

6.1.5 Forberedelser og intervjuguide

Ifølge Merriam (1994) kommer man gjennom observasjon tett inn på virkeligheten, og får en type førstehåndsinformasjon om feltet man vil undersøke. I både praksis- og hovedsoppgaveperioden observerte jeg i SND med den hensikt å bli kjent med organisasjonen. Observasjonen var ikke beregnet til datamaterialet, men i tillegg til teori brukte jeg observasjon til å danne grunnlaget for intervjuguiden. I likhet med at det kvalitative forskningsintervjuet ble valgt som metode som følge av begrepene, ble også intervjuguiden bygd opp rundt hovedbegrepene i problemstillingen. Kvale (1997) påpeker at det viktigste når en intervjuundersøkelse skal forberedes er å besvare spørsmålene *hva*, *hvorfor* og *hvordan* i forhold til undersøkelsens tema. Ifølge Kvale (1997) må spørsmålene *hva* og *hvorfor* besvares, før man kan stille *hvordan* spørsmålet.

”Et godt intervju bør bidra tematisk til å produsere kunnskap, og dynamisk til å skape en god intervjuinteraksjon” (Kvale 1997:77). Dette var noe jeg prøvde bevisst å ta hensyn til når jeg lagde spørsmålene og i selve intervjuet. Før man setter på båndopptakeren bør en del av intervjuprosjektet være ferdig. Kvale (1997) påpeker at man bør skaffe seg en begrepmessig og teoretisk forståelse av fenomenene som skal undersøkes, for å skape et grunnlag til å utvikle ny kunnskap samt integrere den med eksisterende. Jeg valgte å lese litteratur om hovedbegrepene i problemstillingen min først, for å forstå den teoretiske forankringen begrepene hadde. Deretter lagde jeg hovedbolker med spørsmål som belyste begrepene i en intervjuguide. Samtidig utviklet jeg spørsmål etter å ha oppholdt meg i SND, for å forstå hva de opplever som viktig og reelt. Kvale (1997) hevder at kjennskap til undersøkelsens innhold får man ikke bare gjennom litteratur og teori, men også ved å oppholde seg i miljøet som intervjuet skal foregå i. Da vil man komme inn på språkbruken, rutine og maktstrukturene. Som nevnt prøvde jeg å følge dette i forberedelsen av intervjuguiden.

Å teoriforankre intervjuguiden gjøres ved å bearbeide spørsmål ut fra valgt teori. I analysen speiler man funnene i den utpekte teorien. Man kan risikere å finne ut at annen teori burde vært brukt når man har kartlagt funnene. Hvis man på en annen side kun skulle ha tatt hensyn til konteksten og ikke teoriforankret intervjuguiden, kan utfordringene konteksten eller funnene den frembringer virke ledende for hvilken teori som kan bekrefte forskerens syn på situasjonen.

6.1.6 Valg av informanter

Ifølge Kvale (1997) bør informantene være personer som er relevante for forskningens problemstilling, og som kan være med på å belyse innholdet i undersøkelsen. Når en forsker skal ta stilling til hva slags kilde som skal benyttes for å kunne samle inn data, vil forskeren på den ene siden være opptatt av å finne frem data som er mest mulig valide for problemstillingen og mest mulig reliable¹⁵ (Hellevik 1995). Samtidig må forskeren passe på at kostnadene ved å samle inn data ikke skal overstige forskerens ressurser. Hensynet til kostnadene er et moment som taler sterkt for at data som eksisterer benyttes, spesielt om de er ferdig utarbeidet. Innsamling og behandling av data er nemlig den største kostnaden på budsjettet til en undersøkelse ifølge Hellevik (1995). Jeg benyttet ti informanter fra SND. Det var gjort en spørreundersøkelse som inneholdt noen av de samme hovedbegrepene som i min problemstilling, men likevel mente jeg at intensjonen med den allerede gjennomførte undersøkelsen fraviker fra mitt formål med oppgaven der intervjuet fanger en dypere og mer nyansert forståelse enn dataene fra spørreundersøkelsen. Derfor benyttet jeg meg ikke av det eksisterende materialet.

Min kontaktperson i SND valgte ut ti informanter i samarbeid med meg. Han tok første initiativ mot dem for å høre om de ville stille opp i et forskningsintervju med en hovedfagstudent. Deretter kontaktet jeg dem igjen for å avtale eksakt møtetidspunkt. Alle informantene svarte ja. Det at en kontaktperson i SND hjalp til med utvelgelsen av informanter kunne føre til at noen personer ble valgt fremfor andre. For eksempel kunne personer bli valgt der kontaktpersonen visste at de var positive i forhold til mitt forskningsområde eller noe som kunne støtte deres arbeidssituasjon. Det å stole på samarbeidspartnere er viktig. Jeg hadde tillit til min kontaktperson i forhold til at utvalget ble gjort nøytralt.

Gruppen av informanter bestod av ti personer, både ledere og medarbeidere. I oppgavens analysedel (jfr. Kapittel 7) skiller jeg gruppen mellom ledere og medarbeidere der skillet er hensiktsmessig for å fremme likheter og forskjeller, ellers refererer jeg til informante.

¹⁵ Se punkt 6.2.1 for begrepsforklaring av validitet og reliabilitet

6.1.7 *Selve intervjuet*

Ifølge Kruuse (1997) avhenger svarene på intervjuet av den som spør. Intervjuerens evner, trening, begavelse, disiplin og kreativitet er med på å påvirke svarene, og det kan være med å påvirke formuleringen av spørsmålene, analysen av svarene, fortolkningene og beskrivelsene (ibid.). Kruuse (1997) belyser at noen teoretikere forstår det kvalitative forskningsintervjuet som både en vitenskap og en kunst. Vitenskapen krever en systematisk og analytisk innstilling, mens kunsten krever at intervjueren skal kunne improvisere, arbeide med metaforer, oppnå innsikt og arbeide kreativt så det kan oppstå nye muligheter.

Kruuse (1997) legger størst ansvar hos intervjueren. Etter å ha gjennomført ti forskningsintervjuer og to testintervjuer gir det en forståelse av denne ansvarsfordelingen. Situasjonen var at nesten alle informantene var positivt innstilt og gjerne ville bidra, noe som er et godt utgangspunkt for et intervju. Likevel opplevde jeg et stort ansvar spesielt i starten av et intervju for å utvikle og få fremgang i situasjonen. Informantene i intervjukonteksten forventet at jeg stilte spørsmål og ledet intervjuet.

Spørsmålene fungerte fruktbart i den forstand av at alle ga forståelige og utdypende svar. Kun noen få ganger spurte de om hva jeg mente med et spørsmål. Da stiltes et oppfølgingsspørsmål om samme tema. Det at noen spørsmål ikke alltid ble forstått, er mulig å se fra flere sider. Som Kruuse (1997) påpeker kan kreativitet og trening påvirke formuleringen av spørsmål. Dette kan jeg ikke ha gjort godt nok siden jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål av og til. På en annen side, der Kruuse (1997) belyser teoretikers vektlegging av at kunsten i en intervjusammenheng kan være å improvisere, der kan det se ut som om oppfølgingsspørsmålene jeg stilte kan tolkes mer positivt som improvisasjon i situasjonen.

Ettersom målet var å etterstrebe en naturlig samtale, hoppet jeg etter hvert frem og tilbake i intervjuguiden¹⁶. Samtidig tenkte jeg bevisst under hele intervjuet at jeg ville prøve å stille hovedsakelig de samme spørsmålene til alle, fordi da vil svarene være lettere å sammenlikne og kanskje vil funnene fremtre bedre. Selv om målet var å ha en naturlig samtale, forventet informantene som nevnt at jeg stilte spørsmål og ledet intervjuet. Det viste seg tydeligere i

¹⁶ Som skrevet om i siste avsnitt i punkt 6.3.1

delen der intervjuet handlet om organisasjonsomsorg. *Omsorgsbegrepet* hadde alle en mening om, mens *organisasjonsomsorgsbegrepet* var ukjent for informantene og krevde litt mer forklaring. Dette vil jeg gjøre leseren oppmerksom på i forhold til analysedelen (jfr. kapittel 7 del 2). Konsekvensen av at jeg som forsker forklarer grundigere innholdet i et begrep, kan gjøre at samtalen blir styrt i den retningen jeg vil. Det var jeg oppmerksom på og prøvde å etterstrebe at ikke ble gjort.

6.1.8 Etikk

Etiske tanker om intervjuene var kontinuerlig i hodet mitt da valget om å benytte det kvalitative forskningsintervju som forskningsmetode ble bestemt. Tanker som dominerte var om informantene ville synes intervjuet var fruktbart eller om de ville føle at jeg stilte irrelevante spørsmål, og om de følte det ukomfortabelt i intervjusituasjonen. Forberedelse av informantene var å fortelle dem at mitt formål var å høre hvordan de opplevde sin arbeidssituasjon i SND og deres hverdags erfaringer. Interessen min var ikke teksten i stillingsinstrukser og skrevne strategier. Videre informerte jeg om at datamaterialet ville være helt konfidensielt og anonymt, men at jeg som hovedfagsstudent ville diskutere prosessen og eventuelle funn med min veileder ved universitetet.

Det å skrive hovedoppgaven i samarbeid med SND kan kanskje forveksles med oppdragsforskning, noe min forskning ikke er. For å karakterisere det som oppdragsforskning må oppdragsgiver og/eller brukere ha en formell eller faktisk rett til å utøve påvirkning eller kontroll på prosjektnivå. Omfanget av betaling for forskningen er ikke avgjørende for om det dreier seg om et oppdrag (NESH 1999). Min rolle i SND er formulert muntlig mellom meg og mine kontaktpersoner. Vi har ikke en formell kontrakt. SND formulerte heller ikke min problemstilling, selv om de mest sannsynlig er interessert i det ferdige produktet. SND får lese og gjerne bruke oppgaven min etter at den er ferdig. Likevel vil og må jeg overholde personvern for SNDs informanter som jeg fikk samarbeide med i intervjuet.

6.2 Refleksjon og analyse av datamaterialet

Validitet, reliabilitet og generalisering er begreper Kvale (1997) peker på har fått en svært sterk forankring i vitenskapen, i motsetning til liknende begreper som beskriver hverdagslige

situasjoner. Da valget ble det kvalitative forskningsintervjuet og datamaterialet skulle bearbeides, reflekterte jeg mye rundt disse begrepene. Forskere verden over fra forskjellige fagmiljøer har ulik forståelse og emosjonell tilknytning til disse begrepene. En kort redegjørelse for begrepene følger.

6.2.1 Validitet og Reliabilitet

Validitet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Det vil si i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om (Kvale 1997). Ifølge Kvale (1997) handler ikke validitet bare om metodene som blir benyttet, men også om forskerens personlighet og moralske integritet. Validitet er en kontinuerlig prosess under hele forskningen og hele intervjuundersøkelsen.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden måtte det velges ut noen teoretiske områder jeg ønsket å undersøke. Her var det viktig hvordan jeg utledet spørsmålene ut fra teorien slik at jeg fikk den informasjonen jeg var interessert i. Dette knyttes til begrepsvaliditet. En god operasjonalisering av teorien fører til at man får den informasjonen som var tenkt. I motsatt tilfelle kan en dårlig operasjonalisering føre til at man ikke får den informasjonen som var intensjonen. I slike situasjoner svekkes begrepsvaliditeten (Judd m.fl. 1991). Som følge av begrepsvaliditet tenkte jeg bevisst på å klargjøre hva jeg la i begrepene i intervjuguiden for å oppnå en felles forståelse. I intervjuguiden er det en del begreper som trengs og klargjøres, for eksempel aktiv empati og pågangsmot. For å oppnå god begrepsvaliditet stilte jeg også kontrollspørsmål for å sikre god validitet.

Valg av informanter er viktig for å sikre god validitet. Informanter som jobbet med strategien i SND var representative for forskningsintervjuet. For eksempel var det viktig å ikke intervjuer blant annet innleide konsulenter da de ikke var tilknyttet SND som ordinært ansatte, og dermed ikke kunne gi gyldige svar.

Reliabilitet har med forskningens konsistens å gjøre (Kvale 1997). Dersom en forsker følger eksakt samme prosedyrer som er beskrevet av en tidligere forsker og gjør den samme casestudien igjen, så burde ideelt sett resultatet bli det samme. Reliabilitetens mål er å

minimere tilfeldige feil og mangler i forskningen (Yin 1994). I kvalitativ forskning er de fleste situasjoner ustabile og subjektive og kan derfor av den grunn ikke gjenskapes (ibid.).

6.2.2 Generalisering i kvalitativ forskning

Case studier er ofte blitt kritisert fordi det er vanskelig å generalisere fra ett tilfelle til et annet. Ifølge Yin (1994) ligger utfordringen rundt generalisering i ønsket om å generalisere til andre case-studier. Yin (1994) påpeker at forskeren heller skal prøve å generalisere sine funn til teori og finne en sammenheng her. Problemstillingen i oppgaven setter læring og organisasjonsomsorg i sentrum. SND brukes som case for å diskutere hvordan SND forholder seg til de aktuelle temaene som problemstillingen reiser. I tråd med Yin (1994) er målet for oppgaven nettopp å forstå hva intensjonene og SNDs informanter legger i begrepene, og kartlegge funnene. Deretter å se funnene i lys av teori. Målet med oppgaven er ikke å trekke slutninger som kan være allmenne for alle i SND og andre organisasjoner. Hvis samtlige enheter var blitt undersøkt i SND ville det mest sannsynlig blitt like mange forskjellige funn. Det kunne skyldes at informantene hadde ulik oppfatning på grunn av geografisk spredning, alder, stilling, familieforhold eller den spontane situasjonen mellom meg som forsker og de som informanter.

Thagaard (1998) påpeker at det viktigste ved kvalitativ forskning er den forståelsen forskeren kommer frem til på grunnlag av de fenomenene som studeres. Ifølge Kvale (1997) innebærer en analytisk generalisering en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som veiledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon.

6.2.3 Transkripsjon

Det er flere måter å registrere intervjuer på i forhold til senere dokumentasjon og analyse. De vanligste er lydbåndopptak, videoopptak, notatskriving, og bruk av hukommelsen (Kvale 1997). Lydbåndopptak er det vanligste å bruke ut fra et kvalitativt forskningsintervju, noe jeg også brukte. Intervjueren kan da konsentrere seg om intervjuets tema og dynamikk. Ordbruk, tonefall og pauser blir registrert, men det registrerer ikke den visuelle situasjonen, ansiktsuttrykk eller kroppsspråk (ibid.). Repstad (1998) påpeker i likhet med Kvale (1997) det samme i forhold til bruken av lydbåndopptaker. Intervjueren kan konsentrere seg om det respondenten sier og slipper å bruke tid på å skrive. I analysefasen er det er det en fordel å ha

helt ordrette gjengivelser av intervjuene, uten den filtrering som notater og hukommelse representerer.

Selv brukte jeg stikkordsnotater i tillegg til lydbåndopptak. Jeg skrev likevel få stikkord da dette ikke skulle forstyrre hva respondenten svarte. Jeg brukte opptakskassetter med nitti minutters opptakstid for å unngå å avbryte informanten midt i en setning eller et resonnement. Etter intervjuet skrev jeg et refleksjonsnotat for å beskrive stemninger og spesielle ting som preget intervjuet. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Ifølge Kvale (1997) er det lettere å få oversikt når datamaterialet er i skrevet form. Skriveprosessen i seg selv er begynnelsen av analysen.

6.2.4 *Analyse av data*

Analysen av data startet med utarbeidelse av en intervjuguide der spørsmålene ble til ut fra forståelse av ulike teoriperspektiver. Etter transkriberingen av intervjuene klippet jeg alle informantenes nedskrevne opplevelser ut av dokumentene og limte de inn under samme spørsmål. Da var det lettere å se eventuelle likheter og ulikheter i datamaterialet tydeligere. Da jeg hadde arbeidet meg igjennom alle intervjuene, startet jeg å samle informantenes opplevelser under overordnede fagkategorier. Slik arbeidet jeg til datamaterialet som representerer informantenes opplevelse av realiteten var strukturert og klart for tolkning i lys av teori. Under hele prosessen hadde jeg egen notatblokk som jeg kunne skrive ned ideer etter hvert som de kom. Ifølge Hellevik (1995) starter analysen under datainnsamlingen ved at forskeren noterer kommentarer og ideer gjennomgående. Det vil si at man ikke venter til all data er innsamlet før man begynner å analysere. Jeg opplevde analysen slik Hellevik (1995) beskriver den, som en pågående refleksjonsprosess fra start til slutt.

Å skrive analysedelen av oppgaven har fungert som en sirkulær prosess. Ved å ordne funnene inn i oppgaven har det hele tiden gitt nye ideer til hvordan disse kan forstås. Oppgaven har vært en veksel mellom deduktiv og induktiv metode. Min forståelse av å skrive analysedelen stemte ikke med hvordan det ble praktisert. Prosessen fremstod ikke kronologisk etter teorikapitlenes oppsett, men som en prosess der jeg hele tiden vekslet mellom å bearbeide funn i lys av teori og teori i lys av funn.

6.2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for og diskutert metoder innenfor en kvalitativ metodisk tilnærming. Målet med metodene i min oppgave er å oppnå forståelse rundt realitetene og intensjonene. Momenter som er trukket frem i dette kapitlet, er metoder og vurderinger det er viktig som forsker å være seg bevisst og strebe etter innenfor den kvalitative forskningsmetode.

7.0 Analyse

Med bakgrunn i analyse av teori, empiri og SNDs egne dokumenter som blant annet Styrenotat i SND (2004) og strategi for 2002-2005, vil dette kapitlet omhandle en analyse av SND. I analysens første tre deler drøftes SNDs intensjoner og presenterte mål med henblikk på læring og organisasjonsomsorg, og aktørenes forståelse og opplevelse av disse temaene. Del 4 bygger på funn i del 1, 2 og 3. I del 4 blir SNDs valg av intensjoner og mål tolket i et nytt perspektiv om organisasjonstrender. Hensikten er å se hvilken funksjon formuleringer i SNDs strategi (2002-2005) har, med og uten aktørenes forståelse av disse i lys av et verktøy- og symbolperspektiv. Uttalte teorier og praksis i organisasjoner er som oftest ikke det samme, uten at det er overraskende. Likevel eksisterer intensjoner og ønskede mål i organisasjoners strategier. Dette er interessant å analysere i et organisasjonstrendperspektiv.

Strukturen i dette kapitlet følger delproblemstillingene, og hensikten er å svare på oppgavens firedelte problemstilling. Analysens firedelte inndeling er for å gjøre den så oversiktlig som mulig.

7.1 Del 1

Del 1: Hva er SNDs intensjoner og mål?

Hensikten med del 1 er å belyse SNDs intensjoner og mål (jfr. kapittel 2) med henblikk på perspektiver om læring og organisasjonsomsorg (jfr. kapittel 4 og 5). Det er interessant å studere intensjonene, ideene og målene i lys av nevnte teoretiske perspektivene for å se om de implisitt kan støtte seg til perspektivene.

7.1.1 SNDs intensjoner med henblikk på læringsperspektivet

Ifølge SNDs strategi (2002-2005) står det blant annet at lederen og medarbeideren vil få nye forventninger og roller som følge av samfunnsutviklingen og dens konsekvenser¹⁷. Eksternt

¹⁷ Som skrevet om i punkt 2.3

må SND forholde seg til kunder som opplever økende kompleksitet i den daglige driften og i sine omgivelser. Internt må virksomheten organiseres slik at også SND har fleksibilitet og evne til raske omstillinger. Videre formuleres det i SNDs strategi (2002-2005) at de må utvikle en organisasjon som har endrings- og læringsevne som skaper nødvendig fleksibilitet, som frigjør ressurser og som stimulerer til intern mobilitet (ibid.). I strategien (2002-2005) kan det se ut som om de velger bort ideen om læring der individene i organisasjonen skulle lære gjennom tradisjonell utdanning og kurs, og der lederen skal kontrollere medarbeiderne. Lederen som kontrollør skal erstattes med en leder som tilrettelegger. Dette ser vi fra følgende utdrag av strategien:

”Lederrollen i SND vil måtte dreies mot å håndtere omgivelsene som arbeidet utføres innenfor, heller enn å kontrollere. Dermed vil rollen som faglig veileder og kontrollør gradvis erstattes med en lederrolle som tilrettelegger” (SNDs strategi 2002-2005).

Lave og Wengers (2003) situerte læringsteori ser på læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbeidsliv. Lave og Wenger (2003) har et annet perspektiv på læring enn den tradisjonelle forståelsen av at læring skjer ved å få servert fakta eller informasjon som kurs og undervisning. De fremhever at læring skjer gjennom deltagelse i sosial praksis¹⁸. I en situasjon er ikke læring noe som finner sted i et indre psykisk rom med en internalisering og lagring av kunnskap, læring skjer gjennom deltagelse i sosial praksis. Dermed defineres læring relasjonelt som personers forandrende deltagelse i en forandrende praksis (Lave og Wenger 2003). Ifølge Lave og Wenger (2003) kan det tolkes at slik det er i praksis, må de ansatte dele kunnskapen sin med den personen som tas inn i praksisfellesskapet. Tilgjengelighet til praksisfellesskapets ressurser slik som kunnskap og språk, må deles med den nyansatte eller den personen som skal lære noe nytt. SND har intensjoner om læring som kan se ut som er i tråd med det teoretiske situerte læringsperspektivet:

”SND skal tilrettelegge for utvikling, deling, integrering, og anvendelse av kunnskap som bidrar til økt endrings- og læringsevne” (SNDs strategi 2002-2005).

Essensen i situert læringsteori er at man skal lære gjennom praksis i den sosiale situasjonen. Det innebærer at man blant annet må dele kunnskapen sin. Utdraget av strategien (2002-2005)

sier at SND vil satse på læring gjennom deling og samhandling, noe som kan tolkes som at strategien kan forankres i et situert perspektiv.

SNDs overordnede mål, uttrykt gjennom målene for hver av de tre kjerneprosessene (jfr. punkt 2.4) kan kun nås gjennom bidrag fra og samspill mellom de tre linjenhetene. Da kreves det en større grad av samhandling mellom enhetene. Det er slik man kan si at SNDs nye team oppstår (SNDs strategi 2002-2005). SNDs strategi (2002-2005) og nye arbeidsmodell legger til grunn at en stadig økende andel av medarbeiderne vil jobbe sammen i team ut fra å kunne mobilisere og utnytte den samlede kompetansen til nytte for kunden, og at SND kan trekke ut den ekstra verdien som ligger i medarbeidernes ulikhet (jfr. punkt.2.3). Dette kan muligens tolkes til den forståelse at SND gjennom sin arbeidspraksis vil danne team som skal utvikle medarbeidernes kompetanse gjennom deres ulikheter. Det kan minne om Lave og Wengers (2003) beskrivelse av å lære den uerfarne ansatte gjennom arbeidsstedets praksisfellesskap, fra å være en perifer deltager til å bli en fullstendig deltager i praksisfellesskapet (jfr. punkt 4.3.1). Det tolkes som om SND satser på læring gjennom samspill i team der noen kan mer enn andre, og intensjonen er å utfylle hverandre til det beste for kunden og internt for SND. Medarbeiderne går fra å være perifere deltagere i teamet til å bli fullstendige deltagere i SNDs praksisfellesskap.

Situert læringsteori legger premisser for at organisasjonen utøver åpenhet og gir medlemmene adgang til ressursene i forhold til å lære, noe også organisasjonsomsorgsperspektivet bygger på.

7.1.2 SNDs intensjoner med henblikk på organisasjonsomsorg

Å skape kunnskap innebærer å både legge til rette for relasjonsbygging og dialog- og utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle grenser. Det virker innlysende at organisasjoner i dag prioriterer å utvikle gode relasjoner. Ifølge Nonaka m.fl. (2001) er det i realiteten svært få som gjør det i praksis. Likevel står det nesten alltid eksplisitt skrevet ned i organisasjonens strategi eller visjon (ibid.). Nonaka m.fl. (2001) påpeker at selv om organisasjoner ofte ikke utøver alt som står i strategien, er det svært viktig å starte med å skrive ned hvilke retningslinjer, verdier eller holdninger

¹⁸ Som skrevet om i punkt 4.3

organisasjonen skal følge. Dette er å formulere en kunnskapsvisjon. Like viktig som å utøve dette synet i praksis, er det å ha det skrevet ned i strategien som viser at de har et teoretisk fundament. Som vist i kapittel 2 ønsker SND å fremme disse ideene:

”For å utvikle og utnytte SNDs samlede kompetanse, må det skapes kultur for deling og samhandling mellom distriktskontorer, mellom distriktskontorer og hovedkontor, mellom SND og eksterne samarbeidspartnere. Samhandling og kunnskapsdeling på tvers av geografi og funksjon vil være avgjørende for SNDs læringsevne” (SNDs strategi 2002-2005).

I utdragene fra SNDs dokumenter og strategi har SND skrevet sine ideer og intensjoner som de ønsker å oppnå. Det at de har skrevet ned ideer og intensjoner som omhandler retningslinjer, verdier og holdninger vil Nonaka m.fl. (2001) kalle en kunnskapsvisjon. Det kan tolkes at blant annet det *”å skape kultur for deling og samhandling”* er et uttrykk for verdier og holdninger og kalles en kunnskapsvisjon (ibid.). Verdiene og holdningene i kunnskapsvisjonen kan også tolkes som uttrykk for perspektiver på læring og organisasjonsomsorg. Fordi begrepene deling og samhandling er premisser i disse perspektivene¹⁹.

Som tidligere belyst i kapittel 5 kan det trekkes likhetslinjer mellom *praksisfellesskapet* i situert læringsperspektiv (Lave og Wenger 2003) og *Ba* (Nonaka m.fl. 2001) i et organisasjonsomsorgsperspektiv i forhold til læring. Likheten hviler på at fullverdig deltagelse i praksisfellesskapet vil si adgang til fellesskapets løpende aktiviteter, dets medlemmer, redskaper, dets viten og ressurser²⁰. På liknende måte er *Ba* et nettverk basert på interaksjon blant medlemmene, og bestemmes av hvor mye tillit og omsorg deltagerne viser hverandre²¹. Disse beskrivelsene av miljøet der læringen skjer, bygger på samme prinsipper basert på blant annet åpenhet og tillit mellom fellesskapets deltagere enten i det fysiske eller i det mentale rom. Ut fra begge perspektivene fremtrer det nå klarere at de legger relasjoner mellom individer og konteksten til grunn for læring, og som tidligere vist belyser disse premissene SNDs strategi (2002-2005). Å identifisere omsorgsdimensjonene (jfr. punkt 5.3.2) gjør det lettere for ledelsen å systematisk kommunisere verdien av omsorg gjennom hele organisasjonen. Omsorgsdimensjon om tillit vises i strategien. Tidligere vist utdrag kan i ny

¹⁹ Som tidligere skrevet om i punkt 5.3.5

²⁰ Se punkt 4.3.2 for begrepsforklaring av praksisfellesskapet

sammenheng tolkes dit at strategien illustrerer en dreining i forståelsen av læring (jfr. punkt 7.2.1). I tillegg belyses også tillitsdimensjonen:

Lederrollen i SND vil måtte dreies mot å håndtere omgivelsene som arbeidet utføres innenfor, heller enn å kontrollere. Dermed vil rollen som faglig veileder og kontrollør gradvis erstattes med en lederrolle som tilrettelegger”(SNDs strategi 2002-2005).

Ifølge Nonaka m.fl. (2001) menes det at gjensidig tillit er grunnpilaren i omsorgsdimensjonene. Som tidligere belyst er gjensidig tillit i tillegg til å ta imot den hjelpen du tilbyr må den andre tro på dine gode intensjoner (jfr. punkt 5.3.2). Strategien kan tolkes slik at den vektlegger gjensidig tillit der det eksplisitt står at lederen i SND må være en tilrettelegger heller enn en kontrollør. Videre kan det tolkes at lederen må vise tillit og stole på sine medarbeidere, at lederen må kunne ta imot og gi hjelp. I en organisasjon med tjenester basert på kunnskap er medarbeiderne like fagdyktige som lederen. Derfor må lederen på lik linje med medarbeiderne nettopp ta imot og tilby hjelp. På en annen side er omsorgsdimensjonene i følge Nonaka m.fl. (2001) ment for alle ansatte i en organisasjon²², men i dette tilfelle ser vi at strategien bare utpeker lederrollen.

Begrepene *samspill* og *deling* brukes aktivt i SNDs strategi (2002-2005). Begrepene er beskrivende for blant annet perspektivene organisasjonsomsorg og situert læring. Som tidligere vist bygger situert læringsperspektiv og organisasjonsomsorg på like premisser i forhold til det å lære for individer i relasjon (jfr. kapittel 4 og 5). Ideer om situert læringsteori er lettere å spore i strategien enn organisasjonsomsorg, kun fordi begrepet *læring* brukes. Ved at begge perspektivene bygger på samme verdier og premisser som åpenhet, adgang til praksisfellesskapets ressurser eller det fysiske og mentale rom, kan man tolke det som at SND også kan forstås gjennom perspektivet organisasjonsomsorg.

7.1.3 Oppsummering

I del 1 har SNDs intensjoner og mål blitt analysert i et læringsperspektiv og i et organisasjonsomsorgsperspektiv²³. Det kan se ut som om SNDs interne mål er implisitt i tråd

²¹ Se punkt 5.3.2 for begrepsforklaring av *Ba*

²² Som tidligere skrevet om i punkt 5.3.4

²³ Kapittel 7 del 1 omhandlet kapittel 2 som representerer SNDs intensjoner og mål, i lys av kapittel 4 og 5 som representerer læring og organisasjonsomsorg

med perspektiver om situert læring og organisasjonsomsorg. Likheterne bygger på elementære begreper som *læringsevne, integrering, åpenhet, kunnskapsdeling, samhandling og veiledning*. Analysen viser at de ønsker å være en organisasjon som setter kunnskapsdeling og læring på dagsorden. Disse begrepene er sentrale i både situert læringsperspektiv og i organisasjonsomsorg, og de er viktige i SNDs strategi (2002-2005).

7.2 Del 2

Del 2: Hvordan forstår aktørene organisasjonsomsorg i SND?

I *del 2* presenteres aktørenes opplevelse med hensyn til organisasjonsomsorg (jfr. kapittel 5) i SND i fokus. Organisasjonsomsorg kan ifølge Nonaka m.fl. (2001) forstås gjennom fem dimensjoner. Omsorgsdimensjonene er *gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot*. Kapittel 7 del 2 er strukturert etter omsorgsdimensjonene. Fordi omsorgsdimensjonene ifølge Nonaka m.fl. (2001) gir mening når de opptrer sammen og ikke isolert fra hverandre, ses det først på funn som kan knyttes til hver enkelt av omsorgsdimensjonene. Deretter forstås funnene av dimensjonene i sammenheng med hverandre i forhold til hovedsakelig organisasjonsomsorgsteori (jfr. punkt 7.2.6).

7.2.1 Gjensidig tillit

I oppgaven benyttes Nonakas m.fl. (2001) perspektiv på organisasjonsomsorg for å forstå aktørenes virkelighetsbeskrivelse av perspektivet i praksis. Flere aktører hadde i samtale med meg uoppfordret forklart hvordan de så på SND som en svært *ordentlig* organisasjon. Med *ordentlig* mente de at SND opplevdes lojal både eksternt mot kunder og internt overfor ansatte. Kundene i SND er enkeltpersoner eller nettverk av bedrifter som ønsker å skape næringsutvikling i distriktene eller i sentrale strøk²⁴.

Gjensidig tillit innebærer at andre kan ta imot den hjelpen du tilbyr, i tillegg må de andre tro på dine gode intensjoner. En person må ha tillit til at du ikke vil la personen fremstå som inkompetent foran en tredjeperson (Nonaka m.fl. 2001)²⁵. For å eksemplifisere hva dette betyr

²⁴ Som skrevet om i punkt 2.2

²⁵ Som skrevet om i punkt 5.3.2 og 5.3.4

kan det blant annet vises til metodedelen²⁶, der tillit til kontaktpersonen i SND i forhold til utvelgelse av aktører baserte seg på nettopp gjensidig tillit i tråd med Nonakas m.fl. (2001) perspektiv. Jeg måtte ha tillit til kontaktpersonen og personens gode intensjoner i utvelgelsesprosessen av aktørene. Dimensjonen gjensidig tillit mente alle aktørene som ble intervjuet, kunne karakterisere miljøet i SND, både lederne og medarbeiderne. Følgene er et typisk eksempel på hvordan aktørene opplever tillit i SND:

”Gjensidig tillit er god i dag, men før var det liten tillit mellom hovedkontoret og distriktskontorene.....men som sagt i dag er tilliten god”

Utsagnet over kan se ut som det bærer preg av at aktøren opplever SNDs miljø som tillitsfullt. Utsagnet er generelt utformet og går ikke inn på individuelle situasjoner mellom ansatte i SND. Samtlige aktører forklarte at tillit preger miljøet i SND, selv om de påpekte at tilliten ikke var så god for noen år siden. Alle aktørene opplevde gjensidig tillit som et positivt kjennetegn ved SND. Aktørene var stolte av SND fordi det er en ordentlig organisasjon som alle kan ha tillit til. Fordi organisasjoner med høy grad av tillit og omsorg tillater følelsesuttrykk, uklar logikk og tanker som ikke følger reglene til punkt og prikke, vil den enkelte bidra med sin tause kunnskap samtidig som de utvikler den²⁷ (Nonaka m.fl. 2001). Ved bare å se på tillitsdimensjonen kan det se ut som om miljøet i SND er tilretteleggende for å skape kunnskap og læring, selv om beskrivelsene er generelle.

7.2.2 Aktiv empati

Ifølge Nonaka m.fl. (2001) er aktiv empati en omsorgsdimensjon som blir kjennetegnet av en proaktiv holdning til å forstå andre²⁸. I SND er det svært mange forskjellige enheter som jobber med ulike oppgaver, alt fra entreprenørskapssatsning til å være premissleverandør for satsninger regionalt og nasjonalt²⁹. Det å forstå andres ønsker og hensikter er en fordel i forhold til kommunikasjon og forståelse blant de ansatte. Nonaka m.fl. (2001) forstår empati som et forsøk på å sette seg inn i andres sted, forstå individets spesielle situasjon, interesser, ferdighetsnivå, feilgrep, hva individet har oppnådd og hvilke muligheter og problemer

²⁶ Som skrevet om i punkt 6.1.7

²⁷ Se punkt 5.2.1 om taus kunnskap

²⁸ Se punkt 5.3.2 om aktiv empati

²⁹ Se kapittel 2. om SND

individet eventuelt har. Aktiv empati er en proaktiv holdning til å forstå den andre. Du bryr deg om den andre gjennom aktiv spørsmålsstilling, ikke utspørring.

Aktørene opplevde *aktiv empati* i SND svært forskjellig fra *gjensidig tillit*. Samtlige opplevde at empatien ikke var til stede i SND på samme måte som tilliten. En aktør uttrykker sin opplevelse av aktiv empati slik:

” Jeg mener empatien ikke er fremtredene i SND, høres ut som alt er kjedelig, men det er det ikke, men du berører noen felter som jeg mener er våre utfordringer”

Ut fra dette utsagnet kan det tolkes som om aktiv empati er lite til stede i SND. Både medarbeiderne og lederne er svært like i sine opplevelser av aktiv empati. En leder forklarer at SNDs miljø ikke inneholder aktiv empati i motsetning til at miljøet er preget av tillit. En annen leder forteller at det passer ikke alle i SND å søke andres ståsted. Ingen av lederne på lik linje med medarbeiderne mente at den aktive empatien var fremtredene i SND. Følgene er det to utsagn som illustrerer aktørenes opplevelse av omsorgsdimensjonen *aktiv empati* i SND:

” Folk er ikke så ivrige til å forstå hverandres interesser og perspektiver”

”Jeg føler vel egentlig ikke at det er det mest fremtredene trekket i organisasjonen. Jeg mener empatien må klart bli bedre”

Aktiv empati kan se ut som oppleves fraværende i SND og det karakteriseres negativt av aktørene. Det kan tolkes som om det er et sprik mellom aktørenes opplevelse av gjensidig tillit og aktiv empati. Aktørene opplever gjensidig tillit, mens de på en annen side ikke opplever aktiv empati. Dette problematiseres nærmere i punkt 7.2.6 fordi da er alle dimensjonene redegjort for, og de kan diskuteres i forhold til hverandre.

7.2.3 Adgang til hjelp

SNDs kontorer er spredt geografisk og innholdsmessig, derfor vil SND tilrettelegge for at de ansatte hjelper hverandre³⁰. I organisasjoner som har et hjelpende arbeidsmiljø, er hjelpen tilgjengelig for de som trenger den. I et mikrosamfunn³¹ hvor det er forskjell på kunnskapsnivået mellom de ansatte, er adgang til hjelp av grunnleggende betydning for kunnskapsutvikling. Adgang til hjelp er å vise omsorg, slik at individene er åpne til å gi reell og håndfast hjelp (Nonaka m.fl. 2001).

Gruppen av aktører skilte seg i hvordan de opplevde dimensjonen adgang til hjelp. Samtlige *medarbeiderne* syntes ikke det var uproblematisk å spørre om hjelp, en medarbeider uttrykker det slik:

”Jeg føler ikke det er så lett, og det kommer mye lengre ned på skalaen enn gjensidig tillit. Det kommer jo an på hvem man spør, de du kjenner og har bygd opp i nettverket ditt kan man spørre”

Denne medarbeideren opplever at nettverket er en ressurs, likevel kan det tolkes dit hen at, hjelpen kun kommer fra kolleger aktøren kjenner godt, uavhengig av teamet eller lederen. På den måten oppleves ikke omsorgsdimensjonen som en egenskap ved organisasjonen, men at adgang til hjelp er avhengig av individet selv, dets relasjoner og nettverk. Dette kan se ut som ikke kommer frem i beskrivelsene av omsorgsdimensjonene til Nonaka m.fl. (2001).

Lederne var enstemmig i sin opplevelse av adgang til hjelp. Samtlige mente adgang til hjelp var godt representert i SND, noe som var forventet. Likevel kan en grunn til at samtlige ledere er godt fornøyd med denne dimensjonen være i kraft av sin stilling som ledere, og ikke det at SND er et hjelpende åpent miljø. Dette vil jeg komme inn på senere i dette kapitlet (jfr. punkt 7.2.6). Med en lederstilling følger ofte autoritet og respekt, derfor er det kanskje lettere for ledere å få adgang til hjelp på grunn av sin stilling. Flere ledere opplever at de kan spørre kolleger om hjelp, uten å være redd for at kollegene skal stusse på hvorfor de som ledere ikke allerede vet det de spør om. En leder uttrykker det slik angående å gi adgang til hjelp:

³⁰ Som skrevet om i de interne målene i punkt 2.5

³¹ Begrepsforklaring av mikrosamfunn i fotnote 8 punkt 5.3

”Jeg tror vi i SND er gode på dette”

Likevel uttaler en leder noe om dimensjonen som ikke er helt i tråd med de andre lederens svar:

”Noen spør og noen spør for lite, og jeg tror det er fordi de er redd for å miste ansikt i forhold til å bli oppfattet at de ikke kan nok..”

Utsagnet til lederen over i teksten kan muligens gi en forklaring på hvorfor medarbeidere opplever det som problematisk å spørre om hjelp. Fordi hvis det finnes et miljø i SND der man mister ansikt ved å spørre om noe man er forventet å kunne, og dermed ikke beholder integriteten i frykt for å bli oppfattet at man ikke kan noe. Denne forklaringen belyser funnene fra medarbeiderne. Det at medarbeiderne opplever det som vanskelig å få adgang til hjelp, blir forståelig i forhold til denne lederens utsagn som vist i teksten.

7.2.4 Ingen fordømmelse

For at omsorg skal bli et vanlig trekk ved relasjonene i organisasjonen, må hjelpende atferd suppleres med en holdning som sier at ingen i organisasjonen skal bli møtt med fordømmelse (Nonaka m.fl. 2001). Kunnskapsutvikling innebærer en betydelig mengde mental og språklig eksperimentering (ibid.). I organisasjoner som SND der utvikling og læring er sentralt (jfr. kapittel 2), må det være rom for idemyldring, eksperimentering og spontan utveksling av tanker og konsepter.

Opplevelsene av denne dimensjonen er svært likt mellom medarbeiderne og lederne. Samtlige *medarbeidere* opplevde SND som et arbeidssted der fordømmelse preget miljøet. Utsagnene under uttrykker den opplevelsen som karakteriserer medarbeidergruppen:

”Hvis settingen er der, så er det kultur får å ha en brainstorm. Men hvis det ikke er på agendaen å ha idemyldring, vil jeg ikke gjøre det fordi det da blir ikke helt akseptert”

”Jeg mener at hvis du fremmer nye ideer, så skal det bli mottatt, men det er ikke slik. Man må gjerne prøve ideen godt ut før man deler den med andre”

Utsagnene fremstår slik aktørene opplever det. Det kan se ut som de antyder at miljøet i SND ikke er åpent for idemyldring og nytenkning. Den ene aktøren opplever at det er best å prøve ideen godt ut, før man deler den med de andre. En mulig konsekvens av dette, sett i lys av at organisasjonsomsorgsperspektivet fører til at kunnskapsutvikling og nytenkning kan være vanskelig fordi de ansatte er redde for å eksperimentere med ideer og konsepter, før de har gjennomarbeidet materialet alene (Nonaka m.fl. 2001)³². Konsekvensen er at ideene ikke blir utprøvd i miljøet og gode ideer kommer kanskje aldri frem.

Lederne opplever fordømmelse på lik linje som medarbeiderne i SND. De to sitatene nedenfor beskriver hvordan dette fortøner seg for aktørene:

”Spontan idemyldring kan man gjøre med noen, men helst gjør hjemmeleksen sin først”

”Blant ansatte føler jeg at de fleste vil sitte og tenke litt før de går ut i utveksling av tanker”

Forståelsen lederne har er lik medarbeidernes forståelse av dimensjonen. Lederne er også forsiktige med å tenke høyt i SND, før de har prøvd ut en del for seg selv. Det kan tolkes dit hen som om lederne mener at individuelt arbeid er å fortrekke av alle ansatte. Dette ut fra holdninger og regjerende organisasjonskultur som verdsetter lange utredninger, før samarbeid og idemyldring.

Resultatet kan muligens være overraskende, fordi alle lederne mente at adgang *til hjelp* er tilfredsstillende. Hvis alle lederne som ble intervjuet opplevde et hjelpsomt miljø, da skulle en konsekvens av det være at fordømmelse var fraværende. Som Nonaka m.fl. (2001) beskriver i en omsorgsfull kontekst, får den ansatte hjelp når som helst og vedkommende har ”råd” til å eksperimentere. Den ansatte vet at kollegene stiller seg svært positive til slike forsøk, og at de vurderer utfallet av eksperimenterende kunnskapsutvikling uten fordømmelse. Denne prosessen med gjensidighet og utveksling fører oss til en sosial kunnskapsutvikling som er

³² Som skrevet om i punkt 5.3.3

kilden til læring og nyskapning, det vil si å leve med kunnskapen³³. Et miljø preget av fordømmelse kan kanskje derfor være problematisk å forene med et hjelpende miljø.

Funnet der lederne opplevde et åpent, hjelpende miljø, kan man på en side tolkes i kraft av deres stillinger som ledere. Da er det forståelig at de opplever fordømmelse på lik linje med medarbeiderne, fordi det er deres stillinger som skaffer lederne hjelp, det er ikke fordi miljøet i SND er hjelpsomt. På den annen side, hvis det samme funnet er fordi miljøet i SND er hjelpsomt og lederne får tilgang til hjelp på grunn av miljøet og ikke på grunn av deres posisjon som ledere, er resultatet vanskeligere å tyde. Det at lederne opplever et hjelpsomt miljø uten at det er på grunn av deres stillinger som ledere, samtidig som de opplever mye fordømmelse, er spesielt. At lederne kan hjelpe og ta imot hjelp parallelt med at de ikke kan tenke høyt og eksperimentere i samme miljø opplever jeg som interessant. Det å hjelpe og ta imot hjelp, og ikke kunne tenke høyt er litt vanskelig å se kan opptre i samme miljø. Fordi å spørre om hjelp innebærer å vise tanker og luftede ideer som ikke nødvendigvis har svar, noe lederne opplever at de ikke kan gjøre.

7.2.5 Pågangsmot

Denne omsorgsdimensjonen ga mest varierte svar mellom medarbeiderne og lederne. Å ha pågangsmot kan beskrives med at individer må være modige når de eksperimenterer selv, og når de lar kolleger eksperimentere. Individer utøver pågangsmot når de har mot til å si høyt hva de mener eller gir tilbakemelding som en del av prosessen som hjelper andre til å vokse (Nonaka m.fl. 2001).

Samtlige *medarbeiderne* opplevde at miljøet i SND var stimulerende på dette området. De opplevde kolleger som konstruktive i forhold til å gi tilbakemelding, og de opplevde at ansatte torde å være kritiske til konsepter, ideer og planer. Slik uttrykker en medarbeider det:

”Ja, kritiske er vi, men utfordringen er jo at man skal være konstruktiv. Det er det aksept for, og det føler jeg at vi er”

³³ Å leve med kunnskapen er skrevet om i siste avsnitt i punkt 5.3.2

Å være leder betyr at du må vise vei og gi tilbakemelding til de ansatte, enten til andre ledere eller til medarbeidere. De fleste *lederne* i SND opplevde at omsorgsdimensjonen *pågangsmot* uteble av ulike grunner.

”Pågangsmotet er kanskje litt velutviklet”

Lederen beskriver i utsagnet over at miljøet i SND kan være svært kritisk, og mener at ansatte har lett for å gi sterk kritikk på et tidlig tidspunkt.

7.2.6 Omsorgsdimensjonene analytisk i forhold til hverandre

Omsorgsdimensjonene står i forhold til hverandre. Dimensjonene er områder som henger sammen og gir ikke mening hvis man bare ser på en av dimensjonene isolert (Nonaka m.fl. 2001). Derfor er det hensiktsmessig å forstå funnene av dimensjonene i sammenheng med hverandre i forhold til organisasjonsomsorgsteori (jfr. kapittel 5).

Det første funnet i forhold til omsorgsdimensjonene er at samtlige aktører i SND opplever *gjensidig tillit*³⁴. Ifølge Nonaka m.fl. (2001) er gjensidig tillit er grunnpilaren i omsorgsdimensjonene. Det at både medarbeiderne og lederne i SND slik det fremsto i intervjuene, opplevde gjensidig tillit, kan vise til at omsorgsdimensjonen er til stede for dem. Dimensjonen gjensidig tillit er også den dimensjonen de andre dimensjonene bygger på og utheves som svært viktig³⁵.

*Aktiv empati og mye fordømmelse*³⁶ er to av de andre omsorgsdimensjonene. Det som er interessant her, er at hele intervjugruppen med medarbeiderne og lederne igjen har svært like opplevelser av disse dimensjonene i likhet med gjensidig tillit. Ulikheten er at opplevelsene rundt dimensjonene aktiv empati og mye fordømmelse er negative, mens opplevelsene knyttet til gjensidig tillit er positive. Det å sette seg inn i andres perspektiver, opplevde ikke noen av aktørene. En beskriver aktiv empati slik:

³⁴ Som skrevet om i punkt 5.3.2

³⁵ Som skrevet om i punkt 5.3.4

³⁶ Som skrevet om i punkt 5.3.2

”Jeg tror tillit er mye sterkere enn empatien, men jeg tror det kan være veldig forskjellig med empatien innenfor avdelingen. Tror vi ikke er så flinke til å bruke tid til å sette oss inn i andres situasjon både faglig og menneskelig”

Fordømmelse skal ikke prege en organisasjon, likevel var alle aktørene også her enige. Samtlige aktører mente miljøet i SND i større eller mindre grad var preget av fordømmelse. Nonaka m.fl. (2001) understreker at en holdning som sier at ingen i en organisasjon skal bli møtt med fordømmelse, skal kjennetegne en organisasjon. Kunnskapsutvikling innebærer en betydelig mengde mental og språklig eksperimentering. Skal man hjelpe noen å vokse, må man gi individet muligheten til å eksperimentere³⁷. Mye fordømmelse kan tyde på en kultur som ikke premierer spontanitet. Det vil si at taus kunnskap blir vanskelig å gjøre eksplisitt, noe som igjen fører til liten kunnskapsdeling, innovasjon og spontanitet³⁸. En aktør uttrykker seg slik om fordømmelse:

”Ting skal være godt gjennomtenkt før man lufter det for andre, men jeg mener det er en ting vi må gjøre noe med, lage rom for høytenkning. Den utredningskulturen vi har er å være svært nøyaktig, men den kan hindre oss i å være innovative internt”.

Utsagnet over viser at aktøren opplever misnøye med hvordan kulturen i SND er i forhold til spontanitet og innovasjon. Ifølge Nonaka m.fl. (2001) kan det muligens se ut som i forhold til kunnskapsutvikling at man bør eksperimentere og tenke høyt. Det kan tolkes som om konteksten er oversett i den forbindelse at i noen situasjoner kan det være viktig med individuell tenkning og arbeid, for eksempel ved planlegging av et møte eller ved rapportskrivning. Igjen kan det tolkes som om Nonaka m.fl. (2001) mener at dimensjonene er et generelt trekk ved organisasjoner og ikke er avhengige av konteksten, slik det også fremstår ved dimensjonen adgang til hjelp. Funn ved dimensjonen *adgang til hjelp* beskriver at nettverket oppleves som en personlig ressurs og ikke som et kjennetegn ved organisasjonen³⁹.

Alle opplever stor grad av gjensidig tillit. Siden denne dimensjonen er grunnleggende, tenkte jeg at de andre dimensjonene ville oppleves som tillitsdimensjonen. Slik fremtonet det seg ikke. Aktiv empati uteble og fordømmelse preget miljøet slik aktørene opplevde det.

³⁷ Som skrevet om i punkt 5.3.4

³⁸ Som skrevet om i punkt 5.3.3

Gjensidig tillit innebærer at man må stole på andre man samarbeider med, og tro på andres gode intensjoner (Nonaka m.fl. 2001). Samtlige aktører erfarer gjensidig tillit, men de samme personene opplever fravær av interesserte ansatte, eller et miljø der de ansatte føler seg så trygge at de kan tillate seg å ytre ideer uten å ”gjøre hjemmeleksen sin først”. En aktør gir sin forklaring på det og peker på en svært nøyaktig utredningskultur. Det er en kultur som kjennetegnes av planlegging og rapportskriving, istedenfor spontanitet og åpenhet.

Likevel er det vanskelig å forstå at ansatte som blant annet gjør research individuelt, ikke kan bidra til kunnskapsutvikling. Konteksten i forhold til hvilken oppgave som skal gjøres, kan se ut som ikke er spesielt vektlagt av Nonaka m.fl. (2001) da teorien blant annet vektlegger samarbeid, eksperimentering og deling i alle situasjoner. Et situert læringsperspektiv som likner på Nonakas m.fl. (2001) teori står for at all læring er situert i spesifikke sosiale situasjoner (Lave og Wenger 2003) og gir dermed en åpenhet til at individuelle oppgaver i konteksten også kan bidra til å skape kunnskap og læring. På en annen side ifølge aktørene kan det tolkes som om kulturen er for mye preget av individuell tankegang og praksis. Det er flere aktører som opplever at kunnskap blir sett på som et gode og som gir makt, derfor vil de ikke dele kunnskap seg i mellom. En aktør uttrykker seg slik:

”Kunnskapen blir sett på som et gode og kunnskap gir anerkjennelse her, derfor kan jeg få en følelse av at folk ikke tar sjansen på å dele kunnskap i tilfelle kunnskapen ikke blir ansett som god nok”.

Dette utsagnet kan gi en forståelse av hvorfor aktørene på den ene siden kan oppleve gjensidig tillit og det som innebærer med dimensjonen, men på den andre siden opplever de fravær av aktiv empati og mye fordømmelse. At kunnskap gir anerkjennelse, er det ikke noe galt med i seg selv. Hvis det medfører at de ansatte ikke tør dele kunnskapen i frykt for å fremstå som lite kunnskapsrike for at kunnskapen ikke blir ansett som god nok, i likhet med miljøet som beskrives med fravær av omsorg (Nonaka m.fl. 2001)⁴⁰. Det kan gi forståelse til hvorfor aktørene opplever et fordømmende miljø, der ansatte ikke tar sjansen på å dele kunnskap og der mental og språklig eksperimentering ikke er en del av miljøet.

³⁹ Som skrevet om i punkt 7.3.2

⁴⁰ Et miljø preget av lite omsorg er skrevet om i punkt 5.3.3

SND mottar penger og styringssignaler fra ulike departementer⁴¹ og kan derfor blant annet bli kalt en politisk organisasjon. En av hensiktene med SND, er å fremme næringsutvikling i perifere og sentrale strøk. Ulike politikere fremmer forskjellige ressurser, næringer og interesser, de har forskjellig makt og beslutningsmyndighet, noe SND som politisk organisasjon tilrettelegger for. Dette kan sammenliknes med slik Bolman og Deal (2002) forklarer organisasjoner i lys av den politiske rammen⁴², der de vektlegger ressurser, interesser og makt som viktige faktorer i en organisasjons liv. Dette forklares nærmere etter å ha vist utsagnet under. Sammenfaller SNDs satsninger med politikeres satsninger i maktposisjon, er det størst sjanse for å få ressurser til videre drift forklarer en aktør:

”SND er en politisk organisasjon som først og fremst prøver å overleve, det vil si at vi kjemper om ressurser fra departementer. Det blir litt slik at vi legger inn støtet der politiker med beslutningsmyndighet og ressurser er”

Utsagnet kan ses i sammenheng med den politiske rammemodellen til Bolman og Deal (2002) og gi en forklaring på hvorfor aktørene opplever svært liten aktiv empati. Det er forskjellige avdelinger i SND som satser på forskjellige næringer som konsekvens av ulike styringssignaler fra departementer (jfr. punkt 2.2). Det kan føre til at de ansatte ikke vil dele kunnskap eller leve seg inn i andres ståsted eller perspektiver i redsel for å bruke for mye tid til andre ansatte, og dermed ikke få ressurser til videre drift. Ut fra den politiske rammen er organisasjoner politiske arenaer for individuelle interesser og gruppeinteresser (Bolman og Deal, 2002). Det er varige forskjeller mellom koalisjonsmedlemmene når det gjelder verdier, overbevisninger, informasjon, interesser og virkelighetsoppfatninger. De fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser og det er beslutninger om hvem som skal få hva. Ressursknapphet og varige forskjeller gir konflikter en sentral rolle i organisasjoners dynamikk, og makt er den viktigste ressursen. Mål og beslutninger vokser frem gjennom kjøpslåing, forhandlinger og posisjonskamp mellom de ulike interessegruppene (ibid.). En aktør forklarer sin opplevelse av å dele kunnskap som følger:

”Noen sitter og holder på kunnskapen sin og tror at det gir makt, mens andre har skjønt at jo mer vi deler jo bedre blir vi sammen. Jeg synes dette går litt på alder. Jeg opplever at en del

⁴¹ Som skrevet om i punkt 2.2

eldre kolleger her inne på hovedkontoret sitter og skjerner i alt for stor grad sin kunnskap, og at de på en måte tror at det gir dem en posisjon. Slik at generelt opplever jeg at det går en del på alder det med å dele kunnskap, at de eldre mener at å holde på kunnskapen gir makt”

Den politiske rammen (jfr. punkt 3.2.3) til Bolman og Deal (2002) som beskrevet i forrige avsnitt gir forståelse til utsagnet over. Den politiske rammen (ibid.) gir forståelse til funnet om manglende empati⁴³. Fordi er det slik at noen ansatte i jakten etter ressurser for videre drift opplever å miste posisjon og makt ved å dele kunnskap, da er det lettere å forstå at i et miljø der aktiv empati skal måtte prege kulturen kan det oppleves som truende å dele kunnskapen seg i mellom.

Adgang til hjelp er en omsorgsdimensjon som skiller seg ut ved at aktørene var delt i sine opplevelser. Som tidligere drøftet i kapitlet viste delingen seg mellom lederne og medarbeiderne⁴⁴. Lederne opplevde ikke uventet at det var god adgang på hjelp, mens hovedtyngden av medarbeiderne opplevde adgang til hjelp som vanskelig. Ved funn av mye fordømmelse og liten aktiv empati er det mulig at å få adgang til hjelp for medarbeiderne oppleves som vanskelig. Å oppleve at miljøet er lukket og hjelpen lite tilgjengelig kan muligens henge sammen med funn av fordømmelse i miljøet og liten aktiv empati. Medarbeiderne påpeker også at kjente i nettverket er en ressurs. På den måten oppleves ikke omsorgsdimensjonen som en egenskap ved organisasjonen, men at adgang til hjelp er avhengig av individet selv, dets relasjoner og nettverk. Dette kan som nevnt se ut som ikke kommer frem i beskrivelsene av omsorgsdimensjonene til Nonaka m.fl. (2001). Det som oppleves overraskende, er at alle lederne opplever god adgang på hjelp, samtidig som de opplever lite aktiv empati og fordømmelse likt som medarbeiderne⁴⁵. Denne observasjonen kan tolkes som at lederne får adgang til hjelp i kraft av sine stillinger, og ikke på grunn av et åpent hjelpende miljø.

Pågangsmot er den siste omsorgsdimensjonen. Som tidligere skrevet om dimensjonen må individer være modige når de selv eksperimenterer og når de lar kolleger eksperimenterer (jfr. punkt 5.3.2). Individer utøver pågangsmot når de har mot til å si høyt hva de mener eller gir

⁴² Se punkt 3.2.3 for den politiske rammen

⁴³ Som funnet i punkt 7.2.2

⁴⁴ Som funnet i punkt 7.2.3

⁴⁵ Som diskutert i punkt 7.3.4

tilbakemelding som en del av prosessen som hjelper andre til å vokse. Ettersom tilbakemelding kan være negativ eller nedbrytende for den enkelte, må individer som gir tilbakemelding være ganske modige (Nonaka m.fl. 2001). Gjennom intervjuene kom det frem at opplevelsene til aktørene var blandet. Samtlige medarbeiderne mente SNDs ansatte var flinke til å gi konstruktiv kritikk, mens noen lederne mente de ansatte var for frempå⁴⁶.

Disse opplevelsene kan forstås som at hvis lederne opplever god adgang til hjelp mens medarbeiderne ikke opplever hjelp, kan kanskje behovet for å si ifra være større hos medarbeiderne enn hos lederne. Det kan vise seg ved at kritikken kommer raskere og den konstruktive delen uteblir fra medarbeiderne. Det kan tolkes som om medarbeiderne selv opplevde at kritikken var konstruktiv, men lederne opplevde at andre ansatte var for mye frempå.

7.2.7 oppsummering

I lys av den teoretiske rammen som er presentert i kapittel 5, har jeg i dette kapitlet drøftet aktørenes opplevelser knyttet til omsorgsdimensjonene. Samtlige *aktører* opplever mye gjensidig tillit, men lite aktiv empati og mye fordømmelse. Gruppen med aktører deler seg i virkelighetsbeskrivelsen når det gjelder adgang til hjelp og pågangsmot. *Medarbeiderne* opplevde på sin side vanskelig adgang til hjelp, men likevel et konstruktivt miljø i forhold til pågangsmot. *Lederne* opplevde god adgang til hjelp, men også pågangsmot som var litt vel velutviklet.

Å synliggjøre omsorgsdimensjonene kan muligens hjelpe SND til å observere i hvilken utstrekning medlemmene i organisasjonen viser omsorg for hverandre. Å identifisere disse dimensjonene gjør det også lettere for ledelsen å systematisk kommunisere verdien av omsorg gjennom hele organisasjonen (Nonaka m.fl. 2001)⁴⁷. Forskning viser at kunnskapsutvikling kan ta ulike retninger avhengig av hvor stor grad av omsorg som investeres (ibid.). Relasjoner i organisasjonen rangerer fra et høyt omsorgsnivå hvor man finner stor grad av tillit, empati, adgang til hjelp, lite fordømmelse og pågangsmot, til et lavt nivå av omsorg hvor den samme typen atferd er så godt som fraværende (ibid.). Konsekvensene med fraværelse av omsorg blir

⁴⁶ Se punkt 7.2.5 for utsagn som viser dette

⁴⁷ Som skrevet om i første avsnitt i punkt 5.3.2

liten innovasjonsgrad, liten kunnskapsutvikling, læring, de ansatte tenker på sitt eget beste og utveksler informasjon kun for å få noe tilbake⁴⁸. Det kan tolkes ut av Nonaka m.fl. (2001) at omsorgsdimensjonene er et generelt trekk ved organisasjoner på den måten at hvis man systematiserer og identifiserer dimensjonene, vil det skje en kunnskapsutvikling i kraft av det fordi alle organisasjoner har slike omsorgsdimensjoner. Nonaka m.fl. (2001) påpeker at omsorgsnivået avhenger av relasjonene mellom individene i organisasjonen og tilfører dermed at teorien er kontekstavhengig og ikke nødvendigvis en teori som påstår at omsorgsdimensjonene er et generelt trekk ved alle organisasjoner. Likevel kan det muligens forstås som at omsorgsdimensjonene er generelle trekk ved organisasjoner fordi, Nonaka m.fl. (2001) beskriver at omsorgsnivået avhenger av relasjonene i organisasjonen, noe som innebærer at dimensjonene må være til stede. Konsekvensene av relasjonene er høy eller lav grad av omsorg ifølge Nonaka m.fl. (2001).

SND har vist i sin strategi (2002-2005) at de har intensjoner og mål som identifiserer prinsipper organisasjonsomsorg bygger på⁴⁹. I et miljø preget av lite omsorg, blir alle forsøk på å presentere nye ideer, tanker eller konsepter møtt med kritikk og fordømmelse fra de andre ansatte i kunnskapsutviklingen. Å lytte til andre og prøve å forstå deres perspektiver vil bli betraktet som bortkastet tid i miljøer preget av lite omsorg (Nonaka m.fl. 2001). I slik miljø taper den enkelte makt og innflytelse dersom individet deler mer kunnskap enn høyst nødvendig (ibid.). Ifølge intervjuene kan det tyde på at aktørene opplevde et miljø noe liknende det som beskrevet⁵⁰. Den politiske rammen (Bolman og Deal 2002) gir forståelse til funnet om manglende empati⁵¹. Fordi er det slik at noen ansatte i jakten etter ressurser for videre drift opplever å miste posisjon og makt ved å dele kunnskap, da er det lettere å forstå at i et miljø der aktiv empati skal måtte prege kulturen kan det oppleves som truende å dele kunnskapen seg i mellom.

Et tilnærmet omsorgsløst miljø har to avgjørende konsekvenser: For det første vil individet ikke bli motivert til å gjøre sin kunnskap eksplisitt eller å dele den på andre måter enn gjennom utvekslinger som de ansatte selv kan ha nytte av. For det andre vil de ansatte når de deltar i en gruppeprosess som har som mål å utvikle sosial kunnskap, forhandle kunnskap

⁴⁸ Som skrevet om i punkt 5.3.3

⁴⁹ Som skrevet om i punkt 2.5 og 5.3.5

⁵⁰ Se utsagnene til aktørene i punkt 7.2.6

⁵¹ Som funnet i punkt 7.2.2

med andre deltagere og holde på kunnskapen istedenfor å gi den frivillig i fra seg (Nonaka m.fl. 2001). Man utveksler eksplisitt kunnskap avhengig av hva man forventer å få igjen. I miljøer uten omsorg er det svært vanskelig å dele taus kunnskap, hele oppfatningen om å utveksle noe som det er vanskelig å artikulere, innebærer at alt som ikke spesifiseres antas å ha lav verdi (ibid.)⁵².

Gjennom intervjuene kommer det frem at samtlige aktører i SND opplever grunnleggende god tillit. Ifølge Nonaka m.fl. (2001) er dimensjonen gjensidig tillit den grunnsteinen de andre omsorgsdimensjonene bygger på. På en annen side opplever også samtlige aktører liten aktiv empati og at fordømmelse kan prege arbeidsmiljøet. Strategien (2002-2005) til SND inneholder liknende begreper og prinsipper som omsorgsdimensjonene legger til grunn⁵³, noe som er viktig å ha nedskrevet i en kunnskapsvisjon i form av en strategi ifølge Nonaka m.fl. (2001). Likevel kan det se ut som om aktørene muligens opplever et for stort sprik mellom kunnskapsvisjonen og arbeidssituasjonen.

7.3 Del 3

Del 3: Hvordan opplever aktørene læring i SND?

I *del 3* er jeg interessert i aktørenes forståelse av læring i SND. Funn i del 1 og 2 er med på å belyse oppgavens tredje delproblemstilling. Aktørenes læringsforståelse i SND blir diskutert med henblikk på perspektiver om læring (jfr. kapittel 4), og organisasjonsomsorg der det kan berike funnene.

SNDs strategi og arbeidsmodell setter fokus på læring og samspill i team. SNDs organisasjon legger til grunn at samarbeid er et ønske fra de ansattes side for å utnytte flere av de nye teammedlemmenes samlede kompetanse til nytte for kunden, og for at forskjeller mellom de ansatte skal bidra til kunnskapsutvikling⁵⁴. Under intervjuene fortalte aktørene meg hva de opplevde som læring i SND. Opprettelsen av nye team, kurs på utdanningsinstitusjonen BI,

⁵² Som skrevet om i punkt 5.3.3

⁵³ Som skrevet om i punkt 2.5 og i punkt 5.3.5

⁵⁴ Som skrevet om i kapitlet om SND i punkt 2.2

begrepene samspill og samstemthet og com rom⁵⁵ var tiltak aktørene opplevde som SNDs initiativ til læring og kunnskapsutvikling. Tiltakene blir forklart og diskutert fortløpende i denne delen av oppgaven. Dette er aktiviteter aktørene selv påpekte som læringstiltak under intervjuene. Samtlige medarbeiderne og lederne refererte til de samme tiltakene. Tiltakenes intensjon er å bidra til økt kunnskapsutvikling og læring i SND ifølge aktørene. Skillet mellom *ledere* og *medarbeidere* vises der det er hensiktsmessig, ellers henviser jeg til *aktørene*.

7.3.1 Holdninger til ny organisering

Intensjonen til de nyetablerte teamene er å trekke på kompetanse og personell på tvers av avdelings- og kontorgrenser gjennom kunnskapsdeling og samspill. SNDs nye team er med på å møte kundenes behov. Kunden i SND kan som tidligere beskrevet være en enkelt idehaver eller opptil flere bedrifter, og SND tar utgangspunkt i å bidra med bred veiledning i forskjellige områder knyttet til å skape lønnsomme bedrifter enten i distriktene eller byene. Hensikten til teamene er blant annet at kunnskapsdelingen og samspillet i teamene skal komme kunden til gode. En annen hensikt er å skape kunnskapsutvikling og læring internt i SND⁵⁶.

Alle aktørene omtalte at teamene i teorien er et læringstiltak, men at tiltaket ikke fungerte i praksis. Holdningene til det nye teamet og hva teamets nye arbeidsmetoder inkluderer kan syntes negative. Utsagnet nedenfor karakteriserer aktørenes opplevelse av teamene:

”Jeg kunne jo si hvordan du sikkert vil det skal være, men min påstand er at vi har lite med slike læringsarenaer. Internt i vårt distriktskontor så er vi ikke der vi burde være, og igjen tilbake til de teamene. Teamene skulle være slike arenaer som utvikler kunnskap og der kunnskapsdeling skjer, samt formidling der for eksempel en der ute har hatt en interessant opplevelse som han kunne bringe inn til teamene, men slik fungerer det ikke. Det er min påstand, det kan godt være at andre vil være uenige i det men slik opplever jeg det”

⁵⁵ Com rom er begrepsforklart i siste avsnitt i punkt 2.2

⁵⁶ Som skrevet om i punkt 2.2 og 2.5

Samtlige aktører opplever at teamenes hensikt og funksjon skal være kunnskapsdeling på tvers av teamets medlemmer, uavhengig av stilling og geografisk plassering. Aktørene påpeker at nettopp dette ikke skjer. Hvorfor teamene ikke fungerer, varierer individuelt. Følgende to utsagn kan belyse variasjonen blant aktørene:

”Den ideen om å jobbe på tvers i den nye arbeidsmodellen, det blir skvis mellom mange forskjellige enheter og man har behov for å høre hjemme et sted”

”Teamene er veldig tilpasset den nye strategien, men utfordringen er jo hvordan den fungerer i praksis. Nå mener jeg vi har nådd bunnen med at alle syntes det er skummelt og fremmed. Vi er ikke i mål og det krever å jobbe i team”

Opplevelsene til aktørene i utsagnene overfor ga en mulig forklaring på hvorfor de hadde problemer med kunnskapsdeling i teamene som et læringsfremmende tiltak. Strategien (2002-2005) setter fokus på kunnskapsdeling og samspill mellom de ansatte i SND. SND imøtekommer den nye strategien (2002-2005) ved å dele inn de ansatte i nye team slik at kunnskapsdeling og samspill lettere kan gjennomføres. Dette er også gjort som følge av at de ansatte selv ønsket å samarbeide mer. Likevel viser det seg at aktørene opplever teamene lite kunnskapsutviklende i motsetning til intensjonen. Utsagnene over viser at en av aktørene mener teamene bidrar til å føle seg lite hjemme i organisasjonen, og en annen opplever at teammedlemmene ikke deler kunnskapen sin.

Aktørenes opplevelser av at teamets medlemmer ikke deler kunnskap, kan forklares ut fra flere perspektiver. Ved å se på data fra aktørene gjeldende organisasjonsomsorg kan man muligens finne et svar. Aktørene opplevde lite aktiv empati og mye fordømmelse i SND i forhold til organisasjonsomsorg⁵⁷. Kunnskapsutvikling innebærer en betydelig mengde mental og språklig eksperimentering, derfor skal de ansatte ha en åpen og lite fordømmende holdning slik at kunnskapsutvikling finner sted⁵⁸. Opplevelsene til aktørene er at teamenes intensjon om å trekke på kompetanse på tvers av avdelings- og kontorgrenser, gjennom samspill og kunnskapsdeling uteblir. Blant annet opplever teamenes medlemmer at det ikke deles kunnskap. De tør ikke presentere ideer uten å bearbeide dem godt og de er ikke interessert i

⁵⁷ Som funnet i punkt 7.2.2 og 7.2.4

⁵⁸ Kunnskapsutvikling er blant annet skrevet om i punkt 5.3.4

de andre ansattes arbeid. Det kan tolkes som om at opplevelsen av liten empati og fordømmelse fører til at kunnskapsdelingen uteblir i teamene.

Dimensjonen aktiv empati oppleves som sagt fraværende av aktørene. Det resulterer i at teamets medlemmer ikke opplever innlevelse, interesse og forståelse fra hverandre. Dermed kan det føre til at kunnskapsdeling og samarbeid uteblir, noe som igjen kan være en grunn til at aktørene opplever at teamene ikke fungerer.

Det sentralt definerte kjennetegnet ved læring sett fra et situert læringsperspektiv er en prosess Lave og Wenger (2003) kaller *legitim perifer deltagelse*⁵⁹. En persons intensjoner om å lære inntas av praksisfellesskapet og meningen med læringen defineres. I løpet av den prosessen, kalt legitim perifer deltagelse, skal personen bli en fullverdig deltager i en sosiokulturell kontekst. Fullverdig deltagelse i praksisfellesskapet vil si adgang til fellesskapets løpende aktiviteter, medlemmer, redskaper, viten og ressurser (ibid.). Ved å se på teamene som et praksisfellesskap, skulle teamets medlemmer dele alle sine ressurser. Funn som liten interesse for hverandres arbeid i form av liten aktiv empati og mye fordømmelse⁶⁰, kan muligens forklare at læring gjennom teamets praksisfellesskap ikke skjer. Å delta i et team som fordrer samarbeid, kan oppleves vanskelig når man er redd for å møte en fordømmende holdning. Samspill og deling mellom teamets medlemmer kan oppheve når medlemmene opplever fordømmelse, dette i frykt for å oppleve liten aksept og anerkjennelse ved sin kunnskapsdeling. Ved disse opplevelsene er det vanskelig å få til samspill og å få adgang til praksisfellesskapets ressurser. Det kan være en grunn til at ikke teamene fungerer i praksis.

7.3.2 Utdanningsinstitusjonenes læringsdominans

Medarbeiderne opplever at læring skjer gjennom kurs. Samtlige medarbeiderne refererer ofte til kurs og BI når de snakker om hva SND har gjort som fremmer læring. Følgende er et typisk utsagn blant aktørene når de forteller om SNDs læringstiltak:

”SND er veldig åpen til å sende folk på kurs. Kompetansehevingen har vært ganske omfattende, og jeg har selv vært med på det. Det har vi fått dekket av SND, så har vi satt i

⁵⁹ Se punkt 4.3.1 for beskrivelse av *legitim perifer deltagelse*

⁶⁰ Som funnet i punkt 7.2.2 og 7.2.4

gang interne kurs. Nå har vi datakurs, vi måtte ha datakortet. Men faglig har det kanskje ikke vært så mye av interne kurs, det har heller vært åpent for å sende folk ut på kurs, for eksempel på BI”

Lederne i likhet med medarbeiderne viser også til BI når de forteller hva SND gjør og har gjort i forhold til å fremme læringstiltak blant de ansatte. Ideene om hva læring er, kan synes å være knyttet tett til det å gå på kurs på BI. Dette illustreres av følgende utsagn:

”Det viktigste vi har gjort noen gang på kunnskapssiden er at så mange har blitt koblet til, og hatt anledning til å gå på BI-kurs og fått fri undervisning. Først og fremst kollektivt, deretter til å ha anledning til videre studier”

I utsagnet ovenfor kan det tolkes en forståelse av læring som er rettet mot å lære gjennom utdanning. I følge Kvale og Nielsen (1999) fungerer skolelæring som skrevet om tidligere på mange måter som et dominerende paradigme som skygger for andre læringspraksiser, og som er norm for hvordan læring utenfor utdanningsinstitusjonene skal forstås. Dette ser vi også når forskere karakteriserer andre læringspraksiser ved å holde dem opp mot skolelæringen. For slik blir de andre læringspraksisene karakterisert, positivt eller negativt, med skolelæringen som målestokk istedenfor vurdert på sine egne premisser (ibid.). Det kan forstås som om aktørene i utsagnene ovenfor holder SNDs kunnskapsutvikling opp mot BIs i forbindelse med å fortelle om læring. Dette kan likne Kvale og Niensens (1999) observasjoner om andres læringsarenaer i forhold til utdanningsinstitusjoner.

Kvale og Nielsen (1999) påpeker at læring knyttet til utdanningsinstitusjonene fortsatt er den dominerende oppfattelsen av hvordan læringen skal foregå, og at læring ved utdanningsinstitusjonene blir oppfattet som overlevering fra lærer til elev⁶¹. Som følge av denne observasjonen og forståelse av allmenn oppfattelse av læring, og uten å komme med påstand om at det er slik i skolens hverdag i dag, forstås det som naturlig og sammenfallende at aktørene svært raskt forteller om BI som et godt læringstiltak. Det interessante er at læringen ved BI blir fremstilt som meget positiv av aktørene. Samtidig er aktørene svært opptatt av SNDs strategis (2002-2005) nye læringsområde, som representerer et noe

⁶¹ Som skrevete om i punkt 4.2.1

annerledes perspektiv enn læringsperspektivet tradisjonelle utdanningsinstitusjoner vanligvis representerer. Strategien (2002-2005) gjenspeiler blant annet et situert læringsperspektiv som fokuserer på at læring skjer gjennom samspill og deling i praksissituasjonen⁶². SNDs aktører kan godt operere med to eller flere perspektiver på læring samtidig, men det kan syntes påfallende hvor positive de er til BI og læring uten å relatere det til SNDs strategi og hverdag.

På en annen side påpeker Wenger (2004) at organisasjoner godt kan drive med kurs i tråd med det situerte læringsperspektivet hvis kursene er en integrert del av praksisen⁶³. Det forklares med at når ansatte er på kurs som er integrert i praksis, vil gjenmøte mellom kursdeltagerne og andre ansatte starte en refleksjonsprosess som kan tjene både kursdeltagerne og resten av praksisfellesskapet⁶⁴. Dette utvidede fellesskapet, de relasjoner og utveksling av erfaringer som eventuelt skapes på kurs, kan ende opp med å ha større betydning enn innholdet i kurset. Ifølge Wenger (2004) er ikke hensikten at kurs skal unngås, men at kurs og praksis skal supplere hverandre, ikke erstatte det læringspotensialet som ligger i praksisen (ibid.). Det kan ifølge aktørene syntes som om at SND benytter seg av kurs ved BI i forbindelse med læring. Likevel kan det muligens tolkes som om SND ikke alltid benytter seg av integrerende kurs i tråd med Wenger (2004), fordi det ifølge aktørene ikke har vært så mye interne kurs, og at SND er glad i å sende folk ut på kurs.

Likevel må det spesifiseres igjen at ifølge Lave og Wenger (2003) og Wenger (2004) er ikke læring å få servert fakta eller informasjon gjennom kurs og undervisning. De fremmer at læring skjer gjennom deltagelse i en sosial praksis⁶⁵. Dette forstås dit hen at læring i tråd med det situerte læringsperspektiv skal skje gjennom praksisen til SND i SNDs kontekst. Hvis de ansatte skal på kurs ved eventuelt BI, bør kurset være integrert i SNDs praksis.

7.3.3 Begrepsbruk og holdninger

For å fremme læringstiltak blant de ansatte har lederne i SND bestemt at begrepene *samspill* og *samstemthet* skal integreres i de ansattes arbeidsmetoder og arbeidshverdag. Begrepene er ett av flere læringsfremmende tiltak og skal karakterisere intensjoner SND har om læring⁶⁶.

⁶² Som skrevet om i punkt 2.5 og 7.1.3

⁶³ Som skrevet om i punkt 4.3

⁶⁴ For begrepsforklaring av praksisfellesskap, se punkt 4.3.2

⁶⁵ Som skrevet om i punkt 4.2.2

⁶⁶ Begrepene finnes i SNDs mål og intensjoner som er skrevet om i punkt 2.5

Samspill og samstemthet skal illustrere hvordan medlemmene i teamene jobber.

Medarbeiderne viste likevel ikke til disse begrepene når de fortalte om sine opplevelser om læring i SND, i motsetning til lederne, der alle brukte begrepene aktivt. Det er lederne som har kommet frem til begrepene, derfor er det naturlig at lederne bruker dem. Hensikten er at alle de ansatte skal ha et aktivt forhold til begrepene, så dette tydelige skillet i begrepsbruken er interessant. En medarbeider uttalte følgende hva begrepenes rolle betydde:

” Hovedkontoret har vært et tilbud til distriktskontorene i at de kan komme ut fra hovedkontoret og brife distriktskontorene i den nye arbeidsmodellen. Det har vi ikke gjort og personlig synes jeg at det er veldig uheldig at vi ikke har benyttet oss av det. Men det er også den holdningen at det ikke skal komme en teoretiker inn her til oss å fortelle oss hvordan vi skal jobbe ut fra bokser og modeller. Jeg kan til dels skjønne det i og med at det er litt skremmende det som produseres på hovedkontoret, slike tykke, svære utredninger med masse info, ikke sant. Nja, nå er jo jeg også fra byråkratiet, men jeg føler at det er reservasjoner fra hele avdelingen til å få noen til å holde et kurs eller foredrag i den nye måten å jobbe på, og disse ordene samstemthet og samspill, hva er de? Jeg lengter etter å høre hva de egentlig mener med dette er, hva er intensjonen?”

Slik man kan tolke dette utsagnet, uttrykker aktøren en avstand til begrepene samstemthet og samspill. Det kan synes som personen opplever at SNDs hovedkontor har presentert begrepene, uten å forklare intensjonen ved å bruke dem. Aktøren opplever at hele avdelingen har reservasjoner og en holdning mot at hovedkontoret skal drive opplæring i den nye arbeidsmodellen som fokuserer på disse begrepene. Arbeidsmodellen inneholder ny organisering, blant annet de nyetablerte teamene, og det er i teamenes utførelse at samspill og samstemthet skal dominere. En mulig grunn til at aktøren opplever situasjonen og begrepene slik, kan være metoden begrepene blir presentert på. Hvis det er slik at en fra hovedkontoret representert som en teoretiker, kommer til distriktskontorene og forteller dem hvordan de skal jobbe. Det kan føre til en holdning som er negativ mot å lære nytt, som aktøren skisserer. Ut fra utsagnet kan det synes som om aktøren opplever en situasjon der de fra hovedkontoret tvinger på de fra distriktskontoret den riktige kunnskapen, i dette tilfelle representeres kunnskapen gjennom bokser og modeller uten at de ansatte på distriktskontoret ses på som

aktive. Situasjonen kan tolkes som en situasjon preget av overføring av læring⁶⁷, i den forstand at aktøren opplever at de ansatte fra distriktskontoret blir sett på som passive elever de fra hovedkontoret kan fylle opp med den riktige kunnskapen.

Ved tolkningen av dataene fremsto det et tydelig skille i bruken av begrepene samstemthet og samspill mellom lederne og medarbeiderne. Det førte til at nysgjerrigheten ble konsentrert om hvorfor valget hadde falt på akkurat de begrepene, og hvordan de ville at de ansatte skulle lære å forstå dem i praksis. Følgende utsagn viser hva en av leder fortalte i henhold til begrepene samspill og samstemthet:

” Begrepene samspill og samstemthet kommer fra BI. Blant annet så hadde vi et foredrag forrige uke med Ole Trasting som leder Fellesdata. Han brukte de samme begrepene, og han har jo vært mye brukt på BI”

Utsagnet til lederen kan tolkes slik at selve valget av akkurat begrepene samspill og samstemthet ikke er så viktige i seg selv, men hvor de er hentet fra er det som er betydningsfullt. Det at begrepene samspill og samstemthet kommer fra utdanningsinstitusjonen BI, og at personen det refereres til i utsagnet også er mye brukt ved BI er det som teller. Dette blir diskutert videre og tolket i kapittel 7 del 4 i forhold til et organisasjonstrendperspektiv.

En annen grunn til at aktøren ikke forstår intensjonen med begrepene, kan være at de er hentet fra en kontekst ved BI og prøvd overført til alle SNDs kontorer, uten særlig diskusjon og tilpasning av meningsinnhold.

På en annen side kan mangel på forståelse av begrepene også vise at kritikken mot det situerte læringsperspektivet er aktuell. Dette perspektivet kritiseres for at den læringen og kunnskapen som utvikles i en spesiell kontekst vanskelig kan overføres uavhengig til andre kontekster, fordi teorien som tidligere nevnt er utviklet i spesielle kontekster⁶⁸. Slik det kan tolkes, vil kritikken slå seg ut i dette tilfelle ved å forklare at grunnen til at aktøren opplever en negativ

⁶⁷ Som skrevet om i punkt 4.2.1

⁶⁸ Kritikken av det situerte læringsperspektivet er blant annet skrevet om i punkt 4.3.2 om praksisfellesskapet

holdning til hovedkontorets forsøk på opplæring, er at de nettopp henter begreper på BI i dens spesielle kontekst, og overfører dem til SND, og forventer at SNDs ulike kontekst kan bruke dem.

Jeg var nysgjerrig på hva tanken bak begrepene *samspill* og *samstemthet* var og spurte en av lederne hvordan de ansatte skulle forstå og lære begrepene:

” Begrepene er noen bilder på hvordan en organisasjon skal fungere, deretter skal vi bruke begrepene konsekvent, til langt over det trøtte, men da sitter de der. Det vil si å trykke det og kjøre det inn i organisasjonen på en veldig konsekvent måte med et klart ledelsestrykk..”

Utsagnet ovenfor kan tolkes slik at det gir forståelse til det første utsagnet i dette punkt 7.3.3, der aktøren forklarer en negativ holdning til de fra hovedkontoret og til begrepene *samspill* og *samstemthet*. I følge utsagnet ovenfor uttrykker en leder dette om hvordan de ansatte i SND skal lære begrepene *samspill* og *samstemthet*: *”.. Det vil si å trykke det og kjøre det inn i organisasjonen..”*. Utsagnet kan gi assosiasjoner til et læringsperspektiv, sterkt inspirert av det dominerende læringsperspektivet der overføring av læring fra lærer til student står i fokus⁶⁹. I overføringsmetaforen kan eleven bli sett på som passiv og kunnskapen som blir overført kan brukes uavhengig av kontekst. Slik aktøren i punktets første utsagn forklarer en negativ holdning til hovedkontoret fremstår, og lederen som vil kjøre begrepene til langt over det trøtte, så kan det tolkes som om begrepene *samstemthet* og *samspill* er hentet fra BI og overført til de ansatte uavhengig av kontekst og medvirkning.

7.3.4 Kompetanseheving i lys av IKT

Com rom er intranettet til SND og alle saker og nyheter skal lagres der. Com rom er en arena der de ansatte har mulighet til å dele sin kunnskap. Com rom er et lærings- og kunnskapsspredningstiltak fra SNDs side for å fremme læring⁷⁰. Alle aktørene fortalte i intervjuet om com rom. De beskriver det som et læringstiltak fra SND der blant annet kunnskap kan deles, nyheter blir lagt inn på første siden og mailen befinner seg der. Medarbeiderne omtaler com rom som et varierende læringstiltak. I det ligger det at nesten alle

⁶⁹ Som skrevet om i punkt 4.2.1

⁷⁰ Com rom er skrevet om i punkt 2.2

mener at de ikke bruker com rom konsekvent. Følgende tre utsagn sier noe om hvordan medarbeidere opplever com rom:

”Com rom har vi også, men der er det mye rart som er lagt inn, så vi legger ikke notater inn der. Mail er vel mest brukt for den aktiviteten”

”Jeg synes com rom med de nyhetssakende som kommer opp der, fungerer veldig bra. For eksempel var nyheten på com rom i dag om landbruk og da ble vi sittende i lunsjen å snakke om det. Men jeg er ikke flink til å legge ting på com roms forside, det tar jeg meg ikke tid til”

” Den viktigste kunnskapsbasen i SND slik jeg oppfatter det, er com rom. Alle saker ligger der. Likevel bruker jeg det ikke så mye nå”

Ifølge utsagnene kan det tolkes som om com rom er et godt læringstiltak for å imøtekomme den nye organiseringen av SND. Com rom er en plattform der alle de ansatte i SND uavhengig av stilling og geografi, har adgang. I tråd med det situerte læringsperspektivet som kan gjenspeiles i strategien⁷¹, er det naturlig å se på com rom som en ressurs som alle i praksisfelleskapet kan benytte seg av. Praksisfelleskapets medlemmer kan ses på som de ansatte i SND. Likevel opplever medarbeiderne at com rom ikke brukes. Det kan være mange grunner for det, blant annet er det ifølge en aktør ” er det mye rart som er lagt inn” på com rom. Noe som kan føre til at læringstiltaket mister sin funksjon og aksept. Noen aktører nevner også at de er usikre på bruk av PC.

Lederne på den annen side, opplever com rom utelukkende som et godt læringstiltak. Sitatet nedenfor viser et typisk utsagn slik lederne opplever com rom:

”Det har vært en forutsetning å bygge en infrastruktur i en så desentralisert organisasjon vi har nå, da tenker jeg på com rom og saksbehandlingssystemet vårt. Jeg kan bruke søkerverktøy rundt alle saker SND har vært borti. Det er en stor mulighet for oss å hente ut kunnskap om veldig mye når vi jobber med ulike saker i SND”

Utsagnene til lederne kan tolkes som optimistiske. Lederne vil gjerne bruke com rom, men det kan se ut som om de i likhet med medarbeiderne ikke bruker det. Forskjellen er at

medarbeiderne uttaler mer direkte at com rom er et positivt læringstiltak, men at det ikke blir brukt. Det at alle de ansatte har tilgang til com rom, øker sjansen for læring, og kan ses på som en av praksisfellesskapets ressurser. Likevel kan funnet om at de fleste ikke bruker com rom konsekvent, føre til at bare de som bruker det får tilgang til praksisfellesskapets ressurser.

7.3.5 Kunnskapsdeling i SND?

Et ledd i kompetansehevingen er fokuset på det å dele kunnskap mellom de ansatte. De nyetablerte teamene er med på å synliggjøre det å dele kunnskap. De vektlegger kunnskapsdeling på tvers av funksjon og geografi og mener det vil reflektere læring og læringsevne. Det vil si at hvis et prosjekt innenfor landbruk krever et team bestående av ansatte fra hovedkontoret og to forskjellige distriktskontorer med ulike stillinger, krever SND i regi av den nye strategien (2002-2005) at teamet dannes og at kunnskap mellom teamets medlemmer deles uavhengig av stilling eller geografisk plassering. Som tidligere vist (jfr. punkt 7.1.2) uttrykker SND seg slik:

”For å utvikle og utnytte SNDs samlede kompetanse, må det skapes kultur for deling og samhandling mellom distriktskontorer, mellom distriktskontorer og hovedkontor, mellom SND og eksterne samarbeidspartnere. Samhandling og kunnskapsdeling på tvers av geografi og funksjon vil være avgjørende for SNDs læringsevne” (SNDs strategi 2002-2005).

Inntrykket er etter å ha vært i praksis i SND, under intervjuene og i forhold til strategien (2002-2005) er at kunnskapsdeling er svært sentralt i forhold til læring. Likevel var aktørene delt i sin opplevelse av kunnskapsdelingen i SND, og oppdelingen utmerket seg mellom lederne og medarbeiderne. Alle *medarbeiderne* mener kunnskapsdelingen i praksis uteblir. Hvorfor kunnskapsdeling uteble opplevdes forskjellig, se følgende to utsagn:

”Man kan sitte her å dele fint lite he he. Kunnskapen blir sett på som et gode og kunnskap gir anerkjennelse her. Derfor kan jeg få en følelse av at folk ikke tar sjansen på å dele kunnskap i tilfelle kunnskapen ikke blir ansett som god nok”

⁷¹ Se punkt 7.1.3 og 2.5

”Noen sitter og holder på kunnskapen sin og tror at det gir makt, mens andre har skjønt at jo mer vi deler, jo bedre blir vi sammen. Jeg synes dette går litt på alder. Jeg opplever at en del eldre kolleger her inne på hovedkontoret sitter og skjerner i alt for stor grad sin kunnskap, og at dem på en måte tror at det gir de en posisjon. Generelt opplever jeg at det går en del på alder det med å dele kunnskap, at de eldre mener at å holde på kunnskapen gir makt”

Utsagnene over i teksten viser at aktørene blant annet vektlegger ekspertkompetanse, alder, makt og posisjon som forklaringer på hvorfor kunnskapsdeling uteblir. Dette diskuteres videre. Nonakas m.fl. (2001) perspektiv gir forståelse til sitatene ovenfor. Kunnskap sidestilles ofte med makt og innflytelse i en organisasjon i vårt samfunn. En ansatt kan da raskt ville skjule den kunnskapen den ansatte innehar for å holde en viss posisjon i organisasjonen. Konsekvensen kan bli at det å holde tilbake kunnskapen istedenfor å dele den er en daglig praksis i organisasjonen (Nonaka m.fl. 2001). Funnene i kapittel 7 del 2 kan være en indikator på at medarbeiderne opplever mye fordømmelse, lite aktiv empati, og liten adgang til hjelp. Som tidligere skrevet, kan konsekvenser av å ha et miljø preget av lite organisasjonsomsorg føre til at kunnskapsutvikling og nytenkning kan være vanskelig, dette fordi de ansatte er redd for å eksperimentere med ideer og konsepter før de har gjennomarbeidet materialet alene⁷². Konsekvensen er at miljøet kan bli dømmende, lite nyskapende og har lett for å stagnere. Opplevelsen av uinteresserte kolleger i forhold til egne prosjekter og lite adgang på hjelp kan forklare at medarbeiderne opplever liten deling av kunnskap. Det kan muligens gi en forklaring på at læring i et situert perspektiv (Lave og Wenger 2003) og omsorgsdimensjoner (Nonaka m.fl. 2001) også i praksis som i teorien har en sammenheng⁷³.

Ifølge aktørene deler de ikke kunnskap i praksis i SND av forskjellige årsaker. Det fører til at ikke alle de ansatte har tilgang til fellesskapets ressurser og redskaper i form av de ansattes kunnskap. Dette kan muligens være en barriere for læringen til praksisfellesskapets medlemmer, de ansatte i SND. Hvis å dele kunnskap uteblir som konsekvens av lite organisasjonsomsorg, kan en sammenheng mellom situert læring og organisasjonsomsorg muligens antydes i praksis.

⁷² Som skrevet om i punkt 5.3.3

⁷³ Som skrevet om i punkt 5.3.5

To medarbeidere vektlegger at det å dele på kunnskapen kan oppleves som å miste et konkurransefortrinn. Dette er i motsetning til det SNDs strategi (2002-2005) fremhever.

Følgene to utsagn beskriver aktørenes opplevelse av kunnskapsdeling:

”Jeg kan fort føle at jeg kan miste et konkurransefortrinn ved å dele kunnskap, men det er den holdningen vi må få bort. Organisasjonene må heller premiere den som deler kunnskap, for tradisjonelt sett skjerner du din kunnskap for å gjøre den mest mulig eksklusiv”

”Jeg deler kunnskap hvis jeg ikke føler at jeg mister et konkurransefortrinn, det kommer an på saken jeg jobber med, men noen personer sitter alltid og holder på informasjonen”

Utsagnene ovenfor bærer preg av at medarbeiderne forhandler om å dele kunnskapen sin med andre ansatte. Begge peker på at de opplever å miste et konkurransefortrinn ved å dele sin kunnskap. En av aktørene peker på holdningen som ikke premierer å dele på kunnskap. Ut fra Nonaka m.fl. (2001) kan overstående funn tolkes ved at der omsorgsnivået er lavt, det vil si der man opplever lite tillit, lite aktiv empati, ikke adgang til hjelp, mye fordømmelse og fravær av pågangsmot. Et slikt miljø kjennetegnes av at i individuell kunnskapsutvikling *griper* man kunnskapen og ellers ved sosial kunnskapsutvikling *utveksler* man⁷⁴. Utsagnene kan tolkes dit hen at aktørene opplever liten organisasjonsomsorg. Som konsekvens ser de på kunnskapen sin som noe de forhandler med og derfor utøver selektiv deling. Likevel viste funnene mine at alle aktørene opplevde gjensidig tillit som er den grunnleggende omsorgsdimensjonen. Felles for samtlige medarbeidere er at opplevelsen av kunnskapsdeling uteble. Dette er ikke ønskelig, ifølge aktørene.

Samtlige *lederne* opplever å dele kunnskap i SND. Samtidig refererer de til SNDs strategi (2002-2005) og viser at de følger dens fokus på kunnskapsdeling. Lederne opplever at å dele kunnskap gir et konkurransefortrinn, i motsetning til medarbeiderne som opplever å miste et fortrinn ved å dele kunnskapen. Følgende tre utsagn viser ledernes forståelse av deling av kunnskap som et konkurransefortrinn:

⁷⁴ Som skrevet om i siste avsnitt i punkt 5.3.2 og i punkt 5.3.3

”Det å dele kunnskap er å få et konkurransefortrinn, og det er gjennomgående i hele den nye arbeidsmodellen”

”Jeg er 100% klar på at vi skal dele kunnskap. Og jeg har sagt det til min enhet at det er forbudt å sitte på informasjon for å ha det som et konkurransefortrinn. Hvis det blir oppdaget, så blir det minus. Det er den offisielle holdningen i SND. Å dele kunnskap gjør jeg gjennom com rom eller bare det å snakke med folk”

”Jeg tror det begynner å bli slik at man ser at det å dele gir noe tilbake”

Lederne opplever ifølge utsagnene at kunnskap deles mellom de ansatte. Det at de forbinder kunnskapsdeling med konkurranse, kan tolkes slik at de opplever det å dele kunnskapen på lik måte som medarbeiderne. Forskjellen er at lederne opplever å få kunnskap tilbake ved deling, mens medarbeiderne opplever at kunnskapen går bare en vei. I lys av teori om organisasjonsomsorg (Nonaka m.fl. 2001) beskrives det at i en kunnskapsorganisasjon skaper enkeltindivider kunnskap gjennom en prosess som går ut på å *skjenke* den innsikten de har, og grupper vil skape sosial kunnskap gjennom å *leve med* kunnskapen. Å leve med betyr at man etablerer gode relasjoner mellom de ansatte som gjør det trygt og åpent til å dele ideer, visjoner og følelser⁷⁵. Det at lederne i SND bruker uttrykket *konkurransefortrinn*, kan lede til å tolke at de lever i en kultur som er preget av å *gripe* og *utveksle* kunnskapen⁷⁶. Følgende utsagn kan belyse samme opplevelser som er blitt drøftet:

”Jeg oppfatter det å dele kunnskap som å få et konkurransefortrinn i tillegg hvis jeg deler min kompetanse, fordi da fremstår jeg som en person som kommuniserer og som en sjenerøs person. Men det er noen som er veldig opptatt av å få sitt stempel og logo på sin kunnskap, noe som er en ledelsesutfordring for å få den type tankegang bort. Det vil si å holde og skjerme kunnskapen sin. Vi er nemlig et felles SND. Vi har felles forpliktelser, vi skal ha en felles kunnskapsbasis og en oppsøkende, hjelpende innstilling”

⁷⁵ Som skrevet om i punkt 5.3.2 og 5.3.4

⁷⁶ Samme henvisning som i fotnote 72

Utsagnet beskriver opplevelsene til lederne om læring i SND i forhold til det å dele kunnskap. Ved omsorgsdimensjonen *adgang til hjelp*⁷⁷ i punkt 7.2.3 så vi at alle lederne opplevde å ha god adgang til hjelp. Det kan tolkes som at lederne opplever god adgang til hjelp i kraft av sine stillinger som ledere og ikke fordi miljøet er et hjelpsomt miljø, dette fordi andre funn av omsorgsdimensjoner ikke oppleves som tilstede, for eksempel oppleves omsorgsdimensjonen aktiv empati som fraværende. Lederne opplever god adgang til hjelp. Det vil si at medarbeiderne må dele sin kunnskap med dem for at de skal oppleve god hjelp. Hvis lederne trenger hjelp til idemyldring, får de adgang til hjelp av andre ansatte og de ansatte deler kunnskapen sin. Likevel gir begrepet *konkurransefortrinn* i sitatene assosiasjoner til en lukket kultur, der de ansatte *griper og utveksler* kunnskap istedenfor å *skjenke og leve med*⁷⁸. Som følge av dette forsterkes forståelsen av funnet som viser at lederne opplever deling av kunnskap i kraft av sine stillinger som ledere, og ikke fordi miljøet har god tilgang til hjelp for alle ansatte.

En av aktørene peker på følgende forklaring på hvorfor kunnskapsdelingen uteblir i praksis:

”Poenget er at denne trenden ble mye tydeligere etter at vi fikk den nye strategien som satte sterkt fokus på nettopp å dele. For eksempel så er noen distriktskontorer svært gode på å dele, mens andre distriktskontorer hører man aldri fra. Strategiens fokus på deling av kunnskap er for så vidt godt forankret, men det er et skrivebordsarbeid og ser veldig bra ut på papiret”

Aktøren peker på en *trend* som forklaring til området kunnskapsdeling. Det reiser en ny dimensjon, noe som peker på en forklaring på hvorfor SND har valgt den strategien de har. Det kan se ut som om aktøren mener at SNDs fokusområder i strategien er en trend og ikke noe som karakteriserer SNDs praksis.

⁷⁷ Omsorgsdimensjonene adgang til hjelp finnes beskrevet i punkt 5.3.2

⁷⁸ Å gripe og utveksle og skjenke og leve med er skrevet om i punkt 5.3.2, 5.3.3 og 5.3.4

7.3.6 Oppsummering

Hensikten med del 3 har vært å gi et bilde av aktørenes forståelse av læring i SND. Aktørene hadde forskjellige opplevelser av temaet læring i SND, men hovedskillet fremgikk mellom medarbeiderne og lederne. Likevel opplevde hele gruppen aktører at de nyetablerte teamenes intensjon var læring i form av samstemthet, samspill og kunnskapsdeling, men intensjonen til teamene uteble i praksis. Omsorgsdimensjonene fordømmelse og aktiv empatis fravær var med på å gi forståelse til hvorfor resultatene fremtonet seg akkurat slik. Opplever teammedlemmene fravær av innlevelse og mye fordømmelse er det vanskelig å samarbeide og dele kunnskap i nye team.

SNDs aktører knytter utdanningsinstitusjonen BI tett til det å lære i SND⁷⁹. Dette likner den dominerende oppfatningen av at læring skjer ved overføring fra lærer til student i en undervisningssituasjon⁸⁰. At kurs og undervisning er knyttet til det å lære er en vanlig oppfattelse om læring, og et forventet funn (jfr. 7.3.2). Ifølge Wenger (2004) kan kurs integrert i organisasjonens praksis utvikle læring sett gjennom et situert læringsperspektiv. Likevel er det interessant å se at SNDs strategi (2002-2005) kan forankres i et situert læringsperspektiv som skiller seg fra overføringsmetaforen som vanligvis undervisning i utdanningsinstitusjoner som BI bygger på.

Begrepene *samspill* og *samstemthet* finnes i SNDs strategi for 2002-2005 og begrepene er blant annet viktige i det situerte læringsperspektivet (jfr. Lave og Wenger 2003). Aktørene og spesielt lederne bruker begrepene. Likevel kan det se ut som om at begrepene er hentet inn til SND fordi de reflekterer noe moderne i tiden ved at de er brukt på BI. SND kan gjerne ha flere læringsperspektiv, men det kan synes som om de er inkonsekvente, da de fremmer hvor viktig det er å være samstemte, legge til rette for samspill og kunnskapsdeling i SND⁸¹, samtidig som lederne forklarer på denne måten hvordan de ansatte skal lære begrepene: ”Å trykke inn begreper til langt over det trøtte”⁸². Det kan muligens vise en forståelse av læring mer i tråd med en overføringsmetafor enn det situerte læringsperspektivet de ønsker.

⁷⁹ Se punkt 7.3.2

⁸⁰ Se punkt 4.2.1

⁸¹ Se kapittel 7 del 1

⁸² Se punkt 7.3.3

Com rom er et initiativ fra SND for å fremme læring, men aktørene opplever at det ikke brukes i praksis⁸³. Det å dele kunnskap opplever medarbeiderne uteblir, mens lederne opplever deling. Begge gruppene omtaler det å dele kunnskap som å miste eller å få et konkurransefortrinn.

7.4 Del 4

Del 4: Hvilke funksjoner har SNDs formuleringer av intensjoner og mål?

I *del 4* belyses SNDs intensjoner og aktørenes opplevelse av praksis i et organisasjonstrendperspektiv (jfr. punkt 3.3). Hensikten er blant annet å se på hvilken funksjon eventuelle formuleringer av læring og organisasjonsomsorg har i SNDs strategi for (2002-2005). Et organisasjonstrendperspektiv fremhever ulike organisasjonsoppskrifters hensikter gjennom verktøy- og symbolperspektiver. Ifølge Røvik (1998) kan organisasjonsoppskrifter forstås som teorier eller modeller, som elementer eller utsnitt en organisasjon bør utformes etter. Analysen i del 4 gjøres på grunnlag av funn i del 1, 2 og 3. Det kan se ut som om det er en avstand mellom SNDs intensjoner om læring, kunnskapsdeling og organisasjonsomsorg, og aktørenes opplevelse av praksis. Avstanden mellom intensjoner og praksis er ikke overraskende i organisasjoner, men gjennom analysen i kapittel 7 del 1, 2 og 3 viser den seg kanskje å være noe stor. Ifølge oppgavens funn kan avstanden mellom SNDs intensjoner og praksis være at i strategien (2002-2005) fremheves kunnskapsdeling i SND, men i praksis opplever aktører at kunnskapsdeling uteblir, muligens på grunn av blant annet at kunnskapen oppleves å gi makt. Røviks (1998) organisasjonstrendteori vil kunne være med å belyse og mulig forklare en eventuell avstand mellom organisasjoners intensjoner og praksis. Dette diskuteres gjennom et verktøy- og symbolperspektiv i organisasjonsteorien.

⁸³ Se punkt 7.3.4

7.4.1 *SNDs strategi i et organisasjonstrendperspektiv*

I dette punktet belyses SNDs strategi (2002-2005) og aktørenes forståelse av den i et organisasjonstrendperspektiv. SND viser gjennom strategien for 2002-2005 at de som organisasjon i et samfunn i stadig endring prøver å imøtekomme endringene ved å beskrive hvordan de vil fremstå og hva de må gjøre for å bli slik. SND skisserer eksplisitt noen ideer som viktigere enn andre. Intensjoner som likner ideer om læring og organisasjonsomsorg blir blant annet fremhevet i SNDs strategi (jfr. kapittel 7 del 1). Som belyst avslutningsvis i del 3 punkt 7.3.5, påpeker en aktør en *trend* som forklaring til området kunnskapsdeling:

”Poenget er at denne trenden ble mye tydeligere etter at vi fikk den nye strategien som satte sterkt fokus på å nettopp dele. For eksempel så er noen distriktskontorer svært gode på å dele, mens andre distriktskontorer hører man aldri fra. Strategiens fokus på deling av kunnskap er for så vidt godt forankret, men det er et skrivebordsarbeid og ser veldig bra ut på papiret”

Utsagnet til aktøren kan tolkes som om deler av SNDs strategi er en *organisasjonstrend*⁸⁴. Ifølge aktøren kan kunnskapsdeling muligens fremtre som en organisasjonsoppskrift i SNDs strategi. Røvik (1998) definerer institusjonaliserte organisasjonsoppskrifter som: *”En legitimert oppskrift på hvordan man bør utforme utsnitt eller elementer av en organisasjon. Det er en oppskrift som skaper oppmerksomhet, og som får status for flere organisasjoner”* (ibid.). Det kan ifølge utsagnet til aktøren og definisjonen til Røvik (1998) tolkes som om SNDs fokus på kunnskapsdeling er et element av hvordan SND ønsker å utforme deler av organisasjonen.

Røvik (1998) hevder at institusjonaliserte oppskrifter som spres mellom organisasjoner er immaterielle ideer, og det er en viktig forklaring på hvorfor oppskriftene spres raskt mellom organisasjoner, nasjoner og verdensdeler. Selv om oppskriftene spres meget lett som immaterielle ideer så materialiseres de seg til en viss grad ofte når de reiser inn i den enkelte organisasjon. Materialiseringen uttrykkes for eksempel ved at de kommer nye rutiner eller at de vises som et hett tema som for en periode blir satt på agendaen i de fleste organisasjoner⁸⁵.

⁸⁴ Se punkt 3.3 for organisasjonstrender

⁸⁵ Som skrevet om i punkt 3.3

I utsagnet over i teksten kan det se ut som om SND viser hva de har som aktuelle temaer, blant annet utvikling, deling og integrering av kunnskap. Dette kan også muligens støttes av aktøren som opplever strategien (2002-2005) som et skrivebordsdokument og en trend. Aktøren påpeker at strategiens fokus på deling av kunnskap er godt forankret, noe som kan tolkes som et hett tema SND har på agendaen i tråd med det Røvik (1998) forklarer angående materialiseringen av oppskrifter. Videre er ifølge aktøren kunnskapsdelingen "bare" en trend, fordi strategien er et skrivebordsdokument som ser godt ut på papiret og muligens ikke en beskrivelse av SNDs praksis.

Et annet aspekt som ofte er oversett ved de institusjonaliserte oppskriftene, er at de gjerne har en begrenset varighet i den forstand at de er gyldige som forbilder for en gruppe organisasjoner innenfor et bestemt tidsrom. Sitatet under dette avsnitt kan tolkes som at aktøren i SND ser på utdanningsinstitusjonen BI som et symbol godt nok i seg selv til å begrunne valget av begrepene samspill og samstemthet. Så lenge begrepene kan spores til BI, vil det vise at SND er moderne:

"Begrepene samspill og samstemthet kommer fra BI. Blant annet så hadde vi et foredrag forrige uke med Ole Trasting som leder Fellesdata. Han brukte de samme begrepene, og han har jo vært mye brukt på BI"

Populære oppskrifter blir ofte oppfattet som den samfunnsmessige moderniseringens organisatoriske uttrykk. De fremstår gjerne som samtidens ypperste redskaper for symboler på utvikling, effektivitet, fremskritt, fornuft og fornyelse (Røvik 1998). Ved å se på SNDs strategi som en organisasjonsoppskrift, kan SND som i utsagnet ovenfor vise at de er i utvikling, er effektive og innovative. Dette kan tyde på at SND muligens bruker sine uttrykte intensjoner til et annet formål enn til å fungere som en retningsviser for praksis.

7.4.2 Strategien i et verktøy- og symbolperspektiv

SNDs intensjoner og mål om læring og omsorg i strategien kan ifølge Røviks (1998) organisasjonstrendteori tolkes på flere måter. Verktøyperspektivet er preget av utviklingsoptimisme og sterk rasjonalistisk orientering. Grunnleggende er den sterke troen på forandring og forbedring ved hjelp av organisasjoner og aktører som er kunnskapsrike og

fornuftige, og som har både læringsvilje og evne⁸⁶. Ut fra Røviks verktøyperspektiv kan det tolkes at SNDs strategis (2002-2005) intensjoner og mål om læring, kunnskapsdeling og organisasjonsomsorg er en organisasjonsoppskrift. Det kan se ut som om fokuset på læring og kunnskapsdeling skal være en effektiv måte å løse dagens krav til organisasjonens form. SNDs positive holdning til utdanningsinstitusjonen BI ut fra verktøyperspektivet kan forklare at BI er en seriøs forskningsinstitusjon som produserer effektive verktøy rundt kunnskapsdeling. I realiteten ifølge aktørene har funnene i kapittel 7 del 2 og 3 vist at SNDs intensjoner og mål om læring og omsorg ikke fungerer optimalt i praksis.

Verktøy og symbolperspektivet henger sammen⁸⁷. Slik at hvis ikke SND ut fra verktøyperspektivets effektivitetskrav kan begrunne valg av situert læring og organisasjonsomsorg, kan det på en annen side være like verdifulle valg i lys av symbolperspektivet.

Ut fra symbolperspektivet kan SNDs intensjoner og mål om læring og organisasjonsomsorg være et symbol som viser at de satser kontinuerlig på fornyelse og verdier som skiller seg fra det gamle. Det kan vise SND som nytenkende og innovative. Organisasjonsoppskriftene fremstår i symbolperspektivet som meningsbærende symboler. De har fått et meningsinnhold mye dypere enn det å bare være et verktøy for effektiv problemløsning. Oppskriftene er rasjonaliserte symboler, med det menes det at oppskriftene har fått sin legitimitet og spredningskraft nettopp ved at de er blitt symboler på grunnleggende rasjonalistiske verdier i det moderne samfunnet, som fornuft, effektivitet, styring, demokrati og vitenskapelighet. Dermed blir de sett på som et kontinuerlig fremskritt, det vil si utvikling mot det stadig bedre⁸⁸.

Meninger, overbevisninger og tro er det viktigste i den symbolske rammen hevder Bolman og Deal (2002)⁸⁹. Bolman og Deals (2002) rammemodell kan sammenliknes med Røviks (1998) forklaring av symbolperspektivet. I symbolperspektivet kan en oppskrift tas i bruk ved at den blir assosiert med autoritative instanser som fremgangsrike land, bedrifter, forskningsinstitusjoner eller enkeltpersoner. Dette blir kalt sosial autorisering av

⁸⁶ Se punkt 3.3.2

⁸⁷ Som skrevet om i punkt 3.3.3

⁸⁸ Symbolperspektivet er skrevet om i punkt 3.3.3

organisasjonsoppskrifter. Oppskriftene spres og autoriseres gjennom meningsdannende prosesser der organisasjonskonsulenter, forskere og fremgangsrike ledere ofte har viktige roller påpeker Røvik (1998). Utsagnet nedenfor gjentas fordi det kan tolkes på en ny måte slik at begrepene *samspill* og *samstemthets* innhold er ikke det viktigste, men det at begrepene er assosiert med en anerkjent leder og utdanningsinstitusjon. Det kan tolkes som viktige symboler for SND, og symbolene fremtrer som viktigere enn faginnholdet i begrepene:

” Begrepene – samspill og – samstemthet kommer fra BI. Blant annet så hadde vi et foredrag forrige uke med Ole Trasting som leder Fellesdata, og han brukte de samme begrepene, og han har jo vært mye brukt på BI”

Sitatet kan tolkes i tråd med Røviks (1998) symbolperspektiv, der blant annet ledere og forskningsinstitusjoner har viktige roller. I dette tilfelle kan det se ut som om *Ole Trasting* og *BI* i kraft av sine leder- og forskningsinstitusjonsrolle er brukt som symboler for å reflektere fornuft, fremskritt og fornyelse. Begrepene *samspill* og *samstemthet* blir autorisert gjennom symboler istedenfor gjennom begrepenes faglige innhold. Bolman og Deal (2002) påpeker også gjennom sin symbolske ramme at flere hendelser og prosesser er viktigere på grunn av det de utretter enn på grunn av det de frembringer. Det kan tolkes i tråd med Røviks (1998) symbolperspektiv og at *Bi* som et symbol for SND er viktigere enn hva undervisningen frembringer.

I det moderne samfunnet er fornyelse blitt svært positivt. Oppskrifter i symbolperspektivet vil som følge av å bli definert som et symbol på noe nytt, det vil si noe som bryter med den gamle måten å organisere og lede på, automatisk oppnå spredning og status (Røvik 1998). Konsekvensene av dette er at en oppskrift sett fra et symbolperspektiv kan tape sin legitimitet og forbildestatus utelukkende hvis den oppfattes som et symbol på noe foreldet og gammelt. Sitatet under viser at SND bryter med sin gamle oppfatning av lederrollen:

SNDs ledere skal vektlegge endringsledelse og utvikle en lederrolle som tilrettelegger. Ledelse vil være en vesentlig drivkraft i realiseringen av strategiens endringsperspektiv. Lederrollen i SND vil måtte dreies mot å håndtere omgivelsene som arbeidet utføres innenfor,

⁸⁹ Se punkt 3.2.4

heller enn å kontrollere. Dermed vil rollen som faglig veileder og kontrollør gradvis erstattes med en lederrolle som tilrettelegger. (SNDs strategi 2002-2005:6-7)

En leder som kontrollør er oftere assosiert med en form som gjenkjennes i tråd med Bolman og Deals (2002) strukturelle ramme. Ifølge Bolman og Deal (2002) kan den strukturelle rammen blant annet være bildet på en organisasjonsstruktur med spesialiserte arbeidsoppgaver, nøye overvåkning og direktiver ovenfra og ned⁹⁰. En leder som veileder derimot kan tolkes lettere inn i SNDs strategi der fokus på kunnskapsdeling er sentralt. Likevel ble det i kapittel 7 del 2 og 3 belyst ifølge aktørene at kunnskapsdeling ikke var en del av praksisen. Ifølge Røviks (1998) organisasjonstrendperspektiv kan som nevnt dette tolkes på to måter, gjennom verktøy- og symbolperspektivet. I verktøyperspektivet kan det tolkes som om intensjonene om læring og organisasjonsomsorg ikke fører til effektivitet, og dermed ikke er fornuftige og fremtidsrettet. Dette fordi intensjonene og målene ikke realiseres i praksis ifølge aktørene. På en annen side kan det tolkes gjennom symbolperspektivet at SND fremstår som nettopp en fremtidsrettet, fornuftig og effektiv organisasjon, fordi SND gjennom strategien viser hvilke verdier de ønsker å bli identifisert med gjennom symboler presentert av begreper, personer og forskningsinstitusjoner. Selv om aktørene ikke opplever at strategien for 2002-2005 gjenspeiler praksisen, kan den likevel være fruktbar gjennom symbolperspektivet.

7.4.3 Oppsummering

I del 4 er SNDs formuleringer av intensjoner i strategien og praksis tolket i lys av et organisasjonstrendperspektiv. Gjennom det kan deler av SNDs strategi om læring tolkes som en populær organisasjonsoppskrift i tråd med Røvik (1998).

Basert på intervjuene er ikke læring og organisasjonsomsorg sterkt til stede i praksis. Gjennom verktøyperspektivet kan det tolkes som at SNDs intensjoner og mål om læring tatt i betraktning at strategien for 2002-2005 er en organisasjonsoppskrift, kan være at fokuset på læring og kunnskapsdeling skal være en effektiv måte å løse dagens krav til organisasjonens form. SNDs positive holdning til utdanningsinstitusjonen BI ut fra verktøyperspektivet kan forklares at BI er en seriøs forskningsinstitusjon som produserer effektive verktøy rundt

⁹⁰ Den strukturelle rammen se punkt 3.2.1

kunnskapsdeling. I realiteten har funnene i kapittel 7 del 2 og 3 ifølge aktørene vist at SNDs intensjoner og mål om læring og organisasjonsomsorg ikke fungerer optimalt i praksis. Ifølge verktøyperspektivet forklares ineffektiviteten gjerne ut fra at oppskriften har tapt eller har fått redusert sine effektivitetsmessige fortrinn vurdert i forhold til andre oppskrifter (Røvik 1998).

I symbolperspektivet kan det forstås som at SNDs strategis (2002-2005) fokus på blant annet læring reflekterer nytenkning og innovasjon. Ifølge Røvik (1998) er oppskriftene rasjonaliserte symboler. Med det menes det at oppskriftene har fått sin legitimitet og spredningskraft nettopp ved at de er blitt symboler på grunnleggende rasjonalistiske verdier i det moderne samfunnet, som fornuft, effektivitet, styring, demokrati og vitenskapelighet. Dermed blir organisasjoner som benytter seg av slike oppskrifter sett på som fremtidsrettet, det vil si at de er i utvikling mot det stadige bedre, uavhengig av praksis (ibid.) Ved å tolke deler av SNDs strategi for 2002-2005 som en organisasjonsoppskrift i symbolperspektivet, kan SND oppnå en sterk posisjon i samfunnet ved å bli oppfattet som fremtidsrettet, effektiv og innovativ. Denne oppfattelsen og posisjonen i samfunnet kan være med å gi en forklaring på hvorfor det er avstand mellom SNDs intensjoner og praksis, det vil si hvorfor det kan være viktig for en organisasjon å benytte oppskrifter som reflekterer symboler og verdier de vil bli assosiert med uten å vektlegge organisasjonens praksis. Det er i seg selv positivt, men utfordringene oppstår når de ansatte i SND opplever en for stor avstand til SNDs intensjoner og mål.

På grunn av denne avstanden mellom intensjonene og praksisen kan det tolkes som om SND har hentet inn ideer om læring og organisasjonsomsorg uten å bearbeide dem, men med tanke på en symbolsk effekt. Dette støttes av utsagn fra aktørene om blant annet at begrepene *samspill* og *samstemthet* er hentet fra BI uten særlig refleksjon, og at strategien oppleves som et skrivebordsdokument.

8.0 Avslutning

Oppgavens hensikt har vært å gjøre en analyse av SND med henblikk på læring, organisasjonsomsorg og organisasjonstrender. Analysen i oppgaven bygger på kvalitative forskningsintervju og teoretiske perspektiver. Problemstillingen i oppgaven har undersøkt aktørenes forståelse og opplevelse av læring og organisasjonsomsorg i SND, og søkt tolkning av SNDs intensjoner og aktørenes forståelse av dem i lys av valgte teoretiske perspektiver.

8.1 Hva er gjort og hva er funnet?

Strukturen i dette punktet følger analysens fire deler, og funnene som utpekte seg presenteres.

8.1.1 *Funn i del 1*

Med henblikk på *del 1* har jeg hovedsakelig benyttet meg av SNDs strategi for 2002-2005, Styrenotat i SND for 2004 og Stortingsmelding nummer 36 (2000-2001). Dette materialet har jeg forsøkt å forstå i lys av teori om læring og organisasjonsomsorg. SNDs strategi (2002-2005) og intensjoner kan vise seg ifølge Nonaka m.fl. (2001) å inneholde ideer fra et situert læringsperspektiv og organisasjonsomsorg fordi strategien inneholder begreper som læring, endring, samspill, samhandling og kunnskapsdeling. Disse begrepene er viktige prinsipper i situert læringsteori og organisasjonsomsorg, og det kan se ut som om deler av SNDs strategi implisitt er forankret i disse perspektivene. Aktørenes opplevelser av læring og organisasjonsomsorg i SND er ikke tatt med i denne delen.

8.1.2 *Funn i del 2*

I *del 2* beskrives aktørenes opplevelse av organisasjonsomsorg i SND. Jeg benyttet meg av teori fra Nonaka m.fl. (2001) for å tolke deres opplevelser. De interessante funnene i del 2 fremtrer slik:

Gjensidig tillit og mye fordømmelse: Samtlige aktører erfarer gjensidig tillit blant de ansatte i SND, men de samme personene opplever et miljø preget av fordømmelse. Aktørene opplever et fordømmende miljø der de ansatte ikke føler seg trygge til å ytre ideer uten ”å gjøre

hjemmeleksen sin først". En aktør peker på en svært nøyaktig utredningskultur som forklaring til miljøet i SND.

Adgang til hjelp: I beskrivelsen av omsorgsdimensjonene til Nonaka m.fl. (2001) fremstår det som om omsorg er en egenskap ved organisasjonen og ikke ved individene, fordi ifølge aktørene kommer hjelpen fra kolleger aktørene kjenner godt uavhengig av organisasjonen, teamet eller lederen. På den måten oppleves ikke omsorgsdimensjonen som en egenskap ved organisasjonen slik som det kan tolkes av Nonaka m.fl. (2001), men at adgang til hjelp er avhengig av individet selv, dets relasjoner og nettverk.

Aktiv empati: Å leve seg inn i andres situasjon var ifølge aktørene ikke noe som kjennetegnet miljøet i SND. Noen ansatte opplever å miste posisjon og makt ved å dele kunnskap. I jakten etter ressurser for videre drift er det lettere å forstå at i et miljø der aktiv empati skal måtte prege kulturen, kan det oppleves som truende å dele kunnskapen seg i mellom. Fordi som Fuller m.fl. (2004) hevder er betydningen av konflikt og maktrelasjoner relevant for å forstå mulighetene og barrierene til å lære i organisasjoner. Det vil si at ansatte må ta hensyn til maktrelasjonene for å utvikle seg og lære, og ifølge Fuller m.fl. (2004) vil det si å posisjonere ut kunnskapen sin for å beholde makt. Mangel på aktiv empati i SND som innebærer liten innlevelse i andres arbeidssituasjon, kan også ses i sammenheng med den politiske rammemodellen der de fleste viktige beslutninger angår fordeling av knappe ressurser og hvem som skal få hva (Bolman og Deal 2002). Det kan gi en forklaring på hvorfor aktørene opplever liten aktiv empati. Det er forskjellige avdelinger i SND som satser på ulike næringer som konsekvens av styringssignaler fra departementer. Det kan føre til at de ansatte ikke vil dele kunnskap eller leve seg inn i andres ståsted og perspektiver i redsel for å bruke for mye tid på andre ansatte, og dermed ikke få nok ressurser til eget arbeid og prosjekt.

8.1.3 Funn i del 3

I *del 3* var det interessant å se på aktørenes forståelse av læring i SND. Perspektiver hovedsakelig fra Kvale og Nielsen (1999) og Lave og Wenger (2003) ble benyttet:

Læring: Aktørene opplever læring i SND, men læringen er mer i tråd med en overføringsmetafor som ser ut som ikke finnes i SNDs strategi (2002-2005). SNDs

organisasjon og aktører kan ha flere perspektiver på læring, men det kan synes påfallende at ingen av aktørene opplever det situerte læringsperspektivet som strategien reflekterer.

Begrepene *samspill og samstemthet*: SND kan muligens fremstå som inkonsekvente da de fremhever hvor viktig det er å være samstemte, legge til rette for samspill og kunnskapsdeling i SND, samtidig som en leder forklarer på følgende måte hvordan de ansatte skal lære begrepene: ”.. *Det vil si å trykke det og kjøre det inn i organisasjonen..*”. Dette likner mer en forståelse av læring i tråd med en overføringsmetafor enn det situerte læringsperspektivet de ønsker.

BI: Forståelsen av læring i SND ifølge aktørene er nært det å få undervisning på BI. Det er i seg selv problemløst, men likevel er det påfallende at strategien vektlegger læring i SND gjennom blant annet samspill og kunnskapsdeling på tvers av geografi og stilling internt i organisasjonen. Samspill og kunnskapsdeling blir muligens ikke praktisert gjennom å gå ut av situasjonen i SND, og på kurs ved utdanningsinstitusjonen BI. Ifølge Wenger (2004) er ikke hensikten at kurs skal unngås, men at både kurs og praksis skal supplere hverandre, ikke erstatte det læringspotensialet som ligger i praksisen (ibid.). Det kan synes som SND benytter seg av kurs ved BI i forbindelse med å lære istedenfor å benytte seg av læring, kunnskapsdeling og samspill internt i organisasjonen, fordi ifølge en av aktørene påpekes det at det ikke har vært så mye av interne kurs, og at SND er veldig glad i å sende folk ut på kurs. Det kan tolkes som om de muligens overser det læringspotensialet som ligger i praksisen.

Team og adgang til praksisfellesskapet: Kartlegging av funn som liten interesse for hverandres arbeid i form av liten aktiv empati og mye fordømmelse (jfr. kap.7 del 2), kan forklare at læring gjennom teamets praksisfellesskap ikke skjer. Å delta i et team som krever samarbeid, kan om mulig oppleves vanskelig når man er redd for å møte en fordømmende holdning. Samspill og deling mellom teamets medlemmer kan opphøre når medlemmene opplever fordømmelse, dette i frykt for å oppleve liten aksept og anerkjennelse ved sin kunnskapsdeling. Ved disse opplevelsene er det vanskelig å få til samspill og å få adgang til praksisfellesskapets ressurser.

Kunnskapsdeling: Kunnskapsdeling og læring skulle hovedsakelig skje mellom de ansatte i SNDs nye team på tvers av geografi og stilling. Utsagnene fra aktørene kan tolkes dit hen at de opplever liten organisasjonsomsorg. Som konsekvens ser de på kunnskapen sin som noe de forhandler med og utøver derfor selektiv deling. Likevel viste funnene at alle aktørene opplevde gjensidig tillit som er den grunnleggende omsorgsdimensjonen ifølge Nonaka m.fl. (2001). Lederne opplever ifølge utsagnene at kunnskap deles mellom de ansatte, men de forbinder å dele kunnskap som å få et konkurransefortrinn, likt som det medarbeiderne forstår kunnskapsdeling i SND. Forskjellen er at lederne opplever å få kunnskap tilbake ved deling, mens medarbeiderne opplever at kunnskapen går bare en vei. I lys av teori om organisasjonsomsorg (Nonaka m.fl. 2001) beskrives det at i en kunnskapsorganisasjon skaper enkeltindivider kunnskap gjennom en prosess som går ut på å *skjenke* den innsikten de har, og grupper vil skape sosial kunnskap gjennom å *leve med* kunnskapen. Å *leve med* kunnskapen betyr at man etablerer gode relasjoner mellom de ansatte som gjør det trygt og åpent til å dele ideer, visjoner og følelser (Ibid.). Det at lederne i SND bruker uttrykket *konkurransefortrinn*, kan tolkes som at de lever i en kultur som er preget av å gripe og utveksle kunnskapen.

8.1.4 Funn i del 4

I *del 4* er hensikten å tolke hvilken funksjon SNDs formuleringer av intensjoner og mål har, og aktørenes opplevelse av praksis med henblikk på et perspektiv om organisasjonstrender. Gjennom analysen i del 1, 2 og 3 fremsto det en avstand mellom SNDs intensjoner og aktørenes opplevelse av praksis. Aktørenes forståelse av læring og organisasjonsomsorg, samt SNDs intensjoner er tolket i lys av verktøy- og symbolperspektivet:

Verktøyperspektivet: Ut fra Røviks (1998) verktøyperspektiv kan det tolkes at SNDs formuleringer av intensjoner og mål om blant annet læring, tatt i betraktning at strategien for 2002-2005 er en organisasjonsoppskrift, er at læring og kunnskapsdeling er effektive oppskrifter som tilfredsstillende organisasjoners krav. SNDs positive holdning til utdanningsinstitusjonen BI ut fra verktøyperspektivet kan tolkes dit hen at BI er en seriøs forskningsinstitusjon som produserer effektive verktøy rundt kunnskapsdeling. I realiteten ifølge aktørene har funnene i kapittel 7 del 1, 2 og 3 vist at SNDs intensjoner og mål om læring og organisasjonsomsorg ikke fungerer optimalt i praksis.

Symbolperspektivet: Ut fra symbolperspektivet kan formuleringer av intensjoner og mål om læring og organisasjonsomsorg være et symbol som viser at SND satser kontinuerlig på fornyelse og verdier som skiller seg fra det gamle. Det kan vise SND som en nytenkende og innovativ organisasjon uavhengig av praksis. Organisasjonsoppskriftene fremstår i dette perspektivet som meningsbærende symboler. De har fått et meningsinnhold mye dypere enn det å bare være et verktøy for effektiv problemløsning.

8.2 SND i fremtiden

Ifølge Røvik (1998) er oppskriftene symboler på grunnleggende rasjonalistiske verdier i det moderne samfunnet, som fornuft, effektivitet, styring, demokrati og vitenskapelighet. Dermed blir organisasjoner som benytter seg av oppskriftene sett på som organisasjoner med kontinuerlige fremskritt. Det vil si utvikling mot det stadige bedre (ibid.) Ved å tolke SNDs strategiformulering for 2002-2005 kan elementene om læring og organisasjonsomsorg, tatt i betraktning at disse elementene er symboler på blant annet fornuft og vitenskapelighet, føre til at SND oppnår en sterk posisjon i samfunnet. Ifølge Stortingsmelding nummer 36 (2000-2001) som tidligere skrevet (jfr. kap.1 og 2) må organisasjoner satse på blant annet kunnskap istedenfor tradisjonelle næringer som olje- og gassutvinning for å takle samfunnsendringene. Dette kan muligens tyde på at SND har tatt opp elementer i strategien som kan betraktes som viktige symboler på å være fremtidsrettet og fornuftig. SND kan som konsekvens av dette etablere en sterk posisjon i samfunnet og bli oppfattet som innovative.

Som nevnt kan denne oppfattelsen og posisjonen i samfunnet være med å gi en forklaring på hvorfor det er en avstand mellom SNDs intensjoner og praksis, det vil si hvorfor det kan være viktig for en organisasjon å benytte oppskrifter som reflekterer symboler og verdier de vil bli assosiert med, uten å vektlegge organisasjonens praksis. Dette er en grunn for å fremme ideer gjennom organisasjoners strategi, men utfordringene oppstår når de ansatte i SND opplever en for stor avstand til SNDs intensjoner og mål.

Det byr på noen utfordringer for SND. Kan strategien tilpasses mer slik SND fremtrer i praksis for å unngå for stor avstand mellom virkelighetsbeskrivelsene til aktørene og SNDs intensjoner. For stor avstand mellom praksis og teori kan muligens føre til liten motivasjon for arbeidsoppgaver, da de oppleves som lite relevante for deres arbeidssituasjon. En annen utfordring basert på oppgavens funn kan være å tilrettelegge for å oppnå målene i strategien

gjennom andre metoder enn de metodene som ifølge en av aktørene som tidligere vist (jfr. punkt 7.3.3), er blitt brukt:

” Begrepene er noen bilder på hvordan en organisasjon skal fungere, deretter skal vi bruke begrepene konsekvent, til langt over det trøtte, men da sitter de der. Det vil si å trykke det og kjøre det inn i organisasjonen på en veldig konsekvent måte med et klart ledelsestrykk”

Utsagnet skisserer en metode for læring av begrepene *samstemthet og samspill*. Å trykke og kjøre begrepene inn i organisasjonen åpner muligens ikke for nettopp samspill og samstemthet mellom de ansatte. Utfordringen for SND som følge av metoden som ble brukt for å lære begrepene, blir å få til diskusjoner og medvirkning om metoder fra de ansatte om begreper som skal karakterisere SNDs strategi og praksis. Dette for å oppnå strategiens mål om blant annet samspill, samstemthet, læring og kunnskapsdeling.

Tillit opplevde alle aktørene som til stede i SND. Tillitsdimensjonen bør trekkes frem i SND og vise at den står i forhold til andre omsorgsdimensjoner, som blant annet fordømmelse og aktiv empati. Synliggjøring av andre omsorgsdimensjoner som i utgangspunktet er vanskelige å kartlegge, kan bidra til forståelse av at tillit bygger på andre dimensjoner. Dermed kan forståelsen føre til kunnskap om eget organisasjonsmiljø. Kunnskap om organisasjonsomsorgsdimensjoners sammenheng og synliggjøring kan muligens gi motivasjon til å få et åpent miljø som blant annet kan bidra til kunnskapsutvikling i SND, fordi i et åpent miljø kan det være lettere å tørre å benytte seg av ansatte som sparringspartnere, og å fremme nye ideer.

En siste utfordring er at SND bør reflektere over om kursene de benytter seg av skaper engasjement og refleksjon i hele SNDs praksisfellesskap, fordi aktørenes oppfattelse av læring i SND knyttes tett til det å gå på BI. I SNDs strategi for 2002-2005 vektlegges det at kunnskapsdeling og læring skal skje på tvers av kultur og stilling internt i organisasjonen. Da er det viktig å integrere kursene i SNDs praksis for å oppnå læring som reflekterer SNDs hverdag og arbeidssituasjon.

Ifølge Røvik (1998) er en organisasjonsoppskrift en sosialt skapt konvensjon for hva som er riktig organisering, en konvensjon som av involverte aktører imidlertid ikke nødvendigvis

oppfattes som et sosialt skapt produkt, men derimot som et regelliknende faktum. Dette faktum hevder Røvik (1998) betraktes av mange i en periode som den riktige og moderne måten å organisere på. For SND kan det være interessant å legitimere intensjoner, verdier og mål i strategien gjennom symbolperspektivet, med den tro og hensikt at sosialt skapte konvensjoner fremtrer som et regelliknende faktum. Likevel er det viktig å huske at symbolske verdier som læring og organisasjonsomsorg kan være innovative og posisjonerende i samfunnet i dag, men disse symbolene oppfattes som nevnt som trender. Det betyr at symbolene er tidsbegrensede, og at de ikke gir garanti for fremtiden.

Litteraturliste

Argyris, C. 1990. *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Argyris, C. og Schon, D.A. 1996. *Organization Learning II. Theory, Method, and Practice*.

USA: Person Higer Education.

Bolman, L.G., Deal, T.E. 2002. *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, I. 2002. *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*.

Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalland, Olav. 1997. *Metode og oppgaveskriving for studenter*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O. 1996. *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*.

Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Frøyen, W. 1998. *Ansvar for andres læring*.

Otta: Tano Aschehoug.

Hellevik, O. 1995. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Holter, H. og Kalleberg, R. 1996. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*.

Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.

Judd, C. M., Smith, E.R., & Kidder, L. H. 1991. *Research Methods in Social Relations*.

Florida: Harcourt Brace & Company.

Krogh, G. V., Nonaka, I. og Takeuchi, H. 2001. *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nyskaping i organisasjoner*. NKS forlaget 2001.

Kruuse, E. 1997. *Kvalitative forskningsmetoder*.
København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*.
Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. og Nielsen, K. 1999. *Mesterlære, læring som sosial praksis*.
Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lave, J. og Wenger, E. 2003. *Situert Læring og andre tekster*.
København: Hans Reitzel Forlag A/S.

Mathisen, P. 1999. *Veiledningsbegrepet – en vandring i villniss: I årbok 1999*.
Veiledernetverket. Veiledernetverket i Agder.

Merriam, S.B. 1994. *Fallanstudien som forskningsmetode*.
Lund: Studentlitteratur.

Nordhaug, O. 1998. *Strategisk personalledelse*.
Oslo: Tano Aschehaug.

Patton, M.Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*.
Newbury Park: Sage.

Repstad, P. 1998. *Mellom nærhet og distanse*.
Oslo: Universitetsforlaget AS.

Røvik, K. A. 1998. *Moderne organisasjoner: Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskifte*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Thagaard, T. 1998. *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*.
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Wenger, E. 2004. *Praksisfellesskaper*.
Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Yin, R.K. 1994. *Case study reseach: design and methods*.
California: 2.ed. thousands Oaks, Sage.

Andre kilder:

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)1999.
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Oslo: Komiteen.

Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., Unwin, L. 2004. *Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning*. Artikkel i British Educational Research Journal.

Statens nærings- og distriktsutviklingsfond strategi. 2002-2005. *Aktiv samarbeidspartner fra ide til virkelighet*.

Stortingsmelding nummer 36. 2000-2001. *Ny giv, ny vekst, nytt næringsliv*.

Styrenotat i Statens nærings- og distriktsutviklingsfond. 2004. *Store nye satsninger*.

Vedlegg 1: Oversikt over figurer

- Figur 1: SND som linjeorganisasjon (Styrenotat- Store nye satsninger 2004). s.17
- Figur 2: SND som prosessorganisasjon (Styrenotat- Store nye satsninger 2004). s.18
- Figur 3: SND som matriseorganisasjon – gjennom nye team og prosjekter
(Styrenotat- Store nye satsninger 2004). s.19

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning:

Kort introduksjon om meg og oppgaven

Informasjon til aktøren om konfidensialitet

Bakgrunnsopplysninger:

Navn

Alder

Utdanning

Stilling, hvor lenge?

Trives du i SND, hvorfor og eventuelt hvorfor ikke?

Læring:

1. Hvordan organisasjon mener du SND er?

2. Hva har SND gjort som fremmer læring blant de ansatte?

3. Hvor i SND mener du at kunnskapen utvikles og informasjonen utveksles?

- På kontorer, alene, sammen, møterom, i gangen, på møter, på seminarer, på mail, på intranett, på firmafester osv. Der kunnskap ofte utvikles er ba (virtuelt, fysisk og mentalt rom) preget av et omkringliggende miljø som består av tillit og omsorg, bare i et slikt miljø tør deltagerne å drøfte sin tause kunnskap, ideer og tanker med de andre i motsetning til et miljø som er ekstremt konkurranse preget og lukket (Nonaka m.fl. 2001).

4. Strategien setter fokus på kunnskap som bidrar til økt endrings og læringsevne, mener du det blir prioritert i praksis?

Organisasjonsomsorg:

1. Begrepene:

Gjensidig tillit

Aktiv empati (proaktiv holdning til å forstå de andre)

Adgang til hjelp (kan spørre kolleger uten å miste ansikt)

Ingen fordømmelse (kan eksperimentere med tanker og konsepter)

Pågangsmot (torde å være kritisk, er litt i motsetningsforhold til forrige begrep hos Nonaka m.fl. 2001)

Er dette begreper du mener er gjeldene for SNDs praksis i hverdagen?

- Se om SND aktivt prøver å systematisere omsorgsdimensjoner i praksis.

2. Beskriv hvordan de du samarbeider med er i forholdet til deg?

(inkluderende, ekskluderende, åpen/lukket)

- en holdning som er inkluderende legger til rette for spredning av taus kunnskap, og kunnskap sidestilles ofte med makt og innflytelse i en bedrift, derfor er det lett å holde kunnskap tilbake hvis miljøet er preget av sterk konkurranse, liten omsorg osv, man bruker da ikke omsorg som et godt middel til nyskaping og utvikling (Nonaka m.fl. 2001)

3. Du som ansatt, ved å dele din kunnskap med de andre som en daglig praksis vil du føle at det er motiverende eller demotiverende i forhold til egen utvikling?

- ”ingeniører” liker ikke flate org strukturer da de ikke hjelper dem å gjøre hierarkisk karriere.

Kulturspørsmål, (er avgjørende på læringen):

1. Hvordan er kulturen i SND?

- I kulturer der det er sterk konkurranse taper den enkelte makt og innflytelse dersom personen deler mer kunnskap enn høyst nødvendig. Personen blir ikke motivert til å gjøre sin kunnskap eksplisitt eller å dele i andre tilfeller enn der personen får noe konkret tilbake, bygger barrierer mot å skape kunnskap, utvikle taus kunnskap (Nonaka m.fl. 2001).

3 a. Vet du hvem som har hvilken kompetanse/egenskaper som du kan benytte deg av?

3b. Er de personene alltid åpne for dine spørsmål, forklar?

4. Liker du å samarbeide med de ansatte på hovedkontoret, distriktskontoret eller eksterne partnere?

5. Er det bra å dele informasjon, eller mister du et konkurransefortrinn?

Barrierer mot kunnskapsutvikling, læring:

Individuelle barrierer.

1. Mener du SNDs daglige organisering er tilpasset en ny strategi som vektlegger nye arbeidsmåter, for eksempel fokuset på deling av kunnskap?

2. Hvis den du pleier å samarbeide med har lært noe nytt som han vil lære deg, mener du det blir positivt for deg eller tar det for mye tid av din arbeidssituasjon?

- godt eller dårlig selvbilde, er den ansatte positiv for andres innspill kan det reflektere en åpen og selvsikker holdning, i motsetning til at ny kunnskap fra en kollega representerer frykt for å endre selvoppfatning av den posisjonen og kunnskap man besitter.

3. Deler du ny kunnskap med dine kolleger, hvordan og når gjør du det?

4. Spør du dine kolleger/ledere om hjelp, når?

- måler om personen syntes nye situasjoner er positive/utviklende, eller om de er negative, akkomodasjonen eller lagring av ny kunnskap er lett eller vanskelig.

Organisatoriske barrierer.

1. Bruker dere begrepet kunnskapsdeling?

- Språk, bedriften må anerkjenne nye begreper ved implementering av noe nytt, måler aksept av begrepet.

2. Hva er SNDs "DNA"?

- Organisasjonsfortellinger, måler om SND har organisasjonshistorier som de ansatte forholder seg til, om fortellingene fremmer eller hemmer kunnskapsutvikling.

Forhold mellom ledelsen og ansatte:

Ansatt:

1. Er ledelsen åpen for dine innspill, og kan du luften ideer for ledelsen?
2. Blir informasjon formidlet i organisasjonen til deg som ansatt? Hvordan?
 - tenker om de ansatte føler seg ivaretatt, eller om det er en ovenfra og ned holdning.
3. I SND ønsker du som ansatt at lederne skal opptre som åpne sparringspartner eller en som gir deg instruksjoner hvordan du skal gjøre ting, og hvordan er det i virkeligheten?
 - tenker om de som ansatte er åpne for at lederen skal opptre som en tilrettelegger eller som en tradisjonell kontrollør, og om det er sprik mellom fasadeteori og bruksteori.

Leder:

1. Som leder, er ansatte med på planlegging og gjennomføring av tiltak som påvirker hverdagen deres?
2. Hvordan formidler du som leder informasjon til de ansatte?
 - lur på om lederen reflekterer rundt metoden informasjonen blir gitt på kan ha en direkte innvirkning på de ansattes atferd på jobb.
3. Hvilken rolle har du som leder i forhold til de ansatte?