

MASTEROPPGAVE

Kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst –
Muligheter og barrierer for deling av kunnskap i en militær avdeling

Frode Jansen

15. mai 2020

Masterstudium i organisasjon og ledelse
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Forord

Denne avhandlingen er avslutningen på et fire års masterstudium innen organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Det er med lettelse og vemod at studiet nå er ved veis ende. For meg har studiemotivasjonen først og fremst vært et ønske om å lære. Jeg er meget ydmyk og takknemlig for den kunnskap, ferdigheter og evner studietiden har gitt meg – både faglig og personlig.

Jeg vil rette en stor takk til førsteamanuensis Sol Skinnarland for motiverende veiledning gjennom konstruktive tilbakemeldinger og innspill. Jeg setter pris på at arbeidsgiver har lagt forholdene til rette og gitt meg denne muligheten, en takk også til kolleger og venner som har bidratt til diskusjoner og refleksjoner underveis. Til slutt vil jeg takke Line og våre to sønner for tålmodighet og støtte gjennom tiden. Forståelsen og muligheten dere har gitt meg til å arbeide med studier er jeg svært takknemlig for.

Innholdet i masteravhandlingen står for forfatterens regning.

Halden, 15.mai 2020

Frode André Jansen

Sammendrag

Dersom organisasjoner ønsker å forvalte sin kunnskap «konkurransemessig», må de forstå hvordan kunnskap deles, utvikles og blir benyttet i virksomheten.

Kunnskap eksisterer og deles på mange nivåer i en organisasjon. Denne studien undersøker kunnskapsdeling på det mest grunnleggende nivået; mellom individer i en organisasjon. Studiens undersøkelsesenheter er en militær skoleavdeling innen fag- og funksjonsrettet utdanning, og undersøker hvordan arenaer påvirker kunnskapsdeling mellom individer.

Datainnsamlingen ble foretatt gjennom kvalitative semi-strukturerte forskningsintervju. Spørsmålene fokuserte på betydningen av kunnskapsarbeid og kunnskapsdeling, og ulike arenaer for kunnskapsdeling. Teori- og kategoristyrte tematisk analyse med abduktiv tilnærming ble benyttet. Data ble tatt frem og systematisert ved bruk av Minu Ipes modell for kunnskapsdeling fra 2003.

Studien viser at perspektiver på kunnskapsarbeid får en betydning for kunnskapsdeling mellom individer, og at individer definerer kunnskap ulikt. Formelle arenaer, uformelle arenaer og teknologibaserte arenaer skaper ulike premisser for hvilken og hvordan kunnskap deles mellom individer i en militær virksomhet. Taus kunnskap deles først og fremst på uformelle arenaer. I tillegg påvirker tid, arealutforming og fysisk struktur tilgang på og bruk av arenaer til kunnskapsdeling. Ved studiens undersøkelsesenheter er faktorene organisasjonsstruktur, frykt som motivasjon til å dele, sikkerhetsholdninger og tid, fremtredende barrierer som påvirker kunnskapsdeling på arenaer. Studien viser at tilgangen på arenaer er med på å danne grunnlaget for kunnskapsdeling mellom individer.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for problemstilling	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger	4
1.4 Avhandlingens disposisjon	6
2 Teoretisk rammeverk.....	7
2.1 Kunnskapsarbeideren.....	7
2.2 Perspektiver – kunnskapsarbeid	8
2.3 Former for kunnskap – Taus og eksplisitt	11
2.4 Arenaer og faktorer for kunnskapsdeling i organisasjoner.....	11
2.5 Oppsummering teoretisk rammeverk	22
3 Metodisk tilnærming	25
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	25
3.2 Forskningsdesign og metode	27
3.3 Dataanalyse.....	33
3.4 Verifikasjon	37
4 Analyse og drøfting.....	43
4.1 Betydningen av kunnskapsarbeid	43
4.2 Arenaer	50
5 Oppsummerende diskusjon	75
5.1 Kunnskapsarbeid – perspektiver og former	75
5.2 Arenaer som skaper muligheter og barrierer for kunnskapsdeling.....	77
6 Avslutning	87
6.1 Besvarelse av forskningsspørsmål.....	87
6.2 Mulige implikasjoner ved oppgaven og anbefalt videre forskning	93
6.3 Avsluttende refleksjoner	95
7 Litteraturliste	96
8 Vedlegg	99
8.1 Vedlegg A – Intervjuguide	99
8.2 Vedlegg B - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for deltakere...	102
8.3 Vedlegg C – Tillatelse NSD	105

Oversikt over figurer

Figur 1 Fire moduser for kunnskaps konvertering	13
Figur 2 Kunnskapsspiralen	14
Figur 3 Interaksjon i en kunnskapsspiral	15
Figur 4 Ipes modell som rammeverk for faktorer og kunnskapsdeling	35
Figur 5 Arenaer systematisert.....	51
Figur 6 Atferd individ arena.....	84

Oversikt over tabeller

Tabell 1 To perspektiver på kunnskap	10
Tabell 2 Utsnitt fra Office excel-oversikt.....	37

1 Innledning

Dersom en virksomhet ønsker å være effektiv, eller har et behov for fortrinn i konkurranser, er det kritisk at de ansatte i virksomheten deler kunnskap seg imellom (Quigley et al., 2007; Silvi og Cuganesan, 2006; Felin og Hesterly, 2007 i Amayah, 2013, s. 454). Deling av kunnskap mellom ansatte i en virksomhet kan vi kalle for «kunnskapsdeling». En foreløpig og forenklet definisjon av kunnskapsdeling, basert på Filstads definisjon (2016, s. 128-129), kan sies å være læringsprosesser der ansatte gjennom felles bidrag reflekterer over løsninger og handlinger. Det er særskilt tre utfordringer ved kunnskapsdeling: For det første finnes det ulike typer kunnskap, og noen av disse er vanskelig å overføre mellom mennesker (Amayah, 2013, s. 454). For det andre, er det å dele kunnskap, på mange måter basert på frivillighet – ansatte kan ofte velge mellom å dele eller ikke å dele (Amayah, 2013, s. 454). For det tredje kan kunnskap knyttes til makt og verdi, og dermed bli en form for «valuta» (Ipe, 2003, s. 345). Det kan derfor være av interesse for ansatte i virksomheter å vite hva som påvirker kunnskapsdeling. Studien fokuserer på noen få, blant mange, forhold som påvirker kunnskapsdeling. Meg bekjent er ikke de forhold, som undersøkes i min studie, tidligere blitt studert ved en avdeling i Forsvaret. Forsvaret er en offentlig virksomhet, byråkratisk innrettet med et tradisjonelt militært hierarki og gradsstruktur. Virksomheten kjennetegnes dessuten av komplekse arbeidsoppgaver og relativt høy personellrotasjon.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

Beijerse (1999, s. 1) skriver at mens markeder tradisjonelt har vært statsstyrt og belaget seg på håndgripelige ressurser som land, arbeidskraft og kapital, har økonomier blitt kunnskapsbaserte, og utviklet seg til å se kunnskap som den primære produksjonsfaktoren for konkurransemessige fordeler. Han begrunner sin vurdering med arbeidene til en rekke forfattere (Peter Senge, 1990; Tofler & Tofler, 1993; Peter Drucker, 1993; Nonaka og Takeuchi, 1995; Jacobs, 1996; Weggeman, 1997), som alle understreker viktigheten av å håndtere kunnskap på et intelligent og verdifullt sett (Beijerse, 1999, s. 1). Bartol og Srivastava (2002, s. 64) skriver at det er en økende bevissthet om at kunnskapsdeling er kritisk for kunnskapsutvikling, organisatorisk læring og –prestasjoner. Serenko og Bontis (2016, s. 687-688) hevder at kunnskapsdeling er å betrakte som et av de viktigste

forskningsområdene innen ledelse i disse dager. Det er i dag fortsatt et potensial for mer kunnskap om læring, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling på arbeidsplassen (Filstad, 2016, s. 12).

Kunnskap kan derfor sies å være av stor interesse i samfunnet i dag, og bruk av ressurser på kunnskap er noe det satses på i arbeidslivet. Selv om det nå er 15 år siden, ble det i 2005 anslått at 17,7 milliarder kroner ble avsatt til kurs innenfor privat og offentlig sektor i Norge (Odd Nordhaug i Filstad, 2008, s. 1). Norge er intet unntak som kunnskapsnasjon, og det å styrke norsk konkurransekraft gjennom kunnskapsutvikling, er et tema som stadig vender tilbake (Gotvassli, 2015, s. 5). På samfunnsnivå er «Kompetanse Norge» opprettet som egen etat under Kunnskapsdepartementet, med hovedoppgave å bidra til voksnes kompetanse, og dermed øke deltakelsen i samfunns- og arbeidsliv (KompetanseNorge, 2018). Dette er en bekreftelse på hvor samfunnet mener det er viktig å gjøre investeringer, og det gjør kunnskap til et evigaktuelt tema. Alle medarbeidere og organisasjoner kan sies å være avhengige av kunnskap i én eller annen form (Lai, 2016, s. 11).

Jeg arbeider selv i en kompetanseorganisasjon, Forsvaret, hvor kunnskapsdeling er viktig. Forsvaret har som kjerneoppgave å levere operativ evne, noe som er komplekst, kan tidvis kreve raske beslutninger, kreve stor forståelse av egen virksomhet, og som kan medføre fare for liv og helse, eller tap av store verdier (Forsvarsdepartement, 2013, s. 22). Forsvaret har derfor utviklet konstruktiv og god praksis for erfaringslæring og kunnskapsbygging til å operere i krig, og for å gjennomføre flygings- og seilingsoppdrag. Dette er aktiviteter drevet av krigens krav. I tillegg er det oppgaver som skal støtte kjernevirksomheten, som bærer preg av administrativt stabsarbeid (Forsvarsdepartement, 2013, s. 21). Ofte må ansatte i Forsvaret beherske både oppgaver innen kjernevirksomhet og administrativt stabsarbeid i en og samme stilling. Felles for oppgavene er at ansatte i Forsvaret selv må ta et ansvar for å delta og bidra i det daglige til å videreutvikle kunnskapen (Forsvarsdepartement, 2013, s. 22).

Viktigheten av kunnskap i dagens samfunn, i kombinasjon med betydningen av kunnskapsdeling og min egen yrkessituasjon, fanger min interesse. Jeg ønsker derfor å få en økt forståelse for hvilke forhold som påvirker kunnskapsdeling i en

militær virksomhet. Særtrekk ved militære virksomheter, som skiller de fra overvekten av andre offentlige virksomheter, er blant annet forhold som tradisjonelt militært hierarki, gradsstruktur og relativt hyppig personellrotasjon, som kan ha betydning for kunnskapsdeling. I denne studien synes jeg det derfor er interessant å undersøke hvordan en avdeling i Forsvaret legger til rette for trygge og inkluderende arenaer som skaper rom for kunnskapsdeling.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i denne innledningen om kunnskapsdeling er studiens problemstilling:

Hvordan kan strukturelle forhold fremme og hemme kunnskapsdeling mellom individer i en avdeling i Forsvaret?

1.2.1 Forskningsspørsmål

Jeg ønsker i første rekke en bedre forståelse av temaet, og hvordan man kan skape muligheter og redusere barrierer for kunnskapsdeling. Fenomenet kunnskapsdeling er omfattende, jeg vil derfor i studien fokusere på arenaer for kunnskapsdeling (se 1.3.4). Det er på læringsarenaer individer kan komme sammen, i sosiale relasjoner, i konkrete situasjoner, for å lære og å utvikle kunnskap (Filstad, 2008, s. 5). Avledet fra problemstillingen fremkommer følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke arenaer eksisterer for kunnskapsdeling?
2. Hvordan fremmes kunnskapsdeling på arenaer?
3. Hvilke fremtredende barrierer påvirker kunnskapsdeling?

I studien betrakter jeg kunnskapsdeling og arenaer fra individets ståsted, hvordan de oppfatter og forstår kunnskapsdeling, og hvilke arenaer virksomheten har til rådighet slik at kunnskap lar seg dele mellom individer.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Innledningsvis redegjør jeg her for sentrale begrepsmessige og teoretiske avgrensninger i studien.

1.3.1 Kunnskapsdeling

Kunnskapsdeling er en del av organisasjoners prosesser og praksis, som berører mange elementer i en organisasjon. Filstad (2016, s. 128-129) definerer kunnskapsdeling som «læringsprosesser kjennetegnet ved tilgang til felles bidrag integrert som kunnskap, holdninger og ferdigheter om praksis, og kompetanse gjennom refleksjon over løsninger og handlinger i sosial interaksjon og praktisk arbeid». Kunnskapsdeling omhandler dermed tilegnelse, mottakelse, refleksjon og tilbakemeldinger av arbeidsbasert kunnskap og fremgangsmåter i felles praksis (Hansen 2002 i Filstad, 2016, s. 129). Siden kunnskapsdeling finner sted i felleskap, innebærer det at kunnskapsdeling er tilknyttet kontekster og kan distribueres. Kunnskapsdeling er ikke begrenset til et en-til-en forhold, men er integrert i deltakelse i grupper, team, kollektivt og organisatorisk (Østerlund og Carlie, 2005 i Filstad, 2016, s. 129). En slik forståelse av begrepet kunnskapsdeling legger jeg til grunn i studien.

1.3.2 Kunnskapsdeling, -overføring og -utveksling

Det er en tidsaktuell diskusjon om hvordan begrepene kunnskapsdeling, -overføring og -utveksling skal defineres og skilles fra hverandre (Tangaraja, 2016). Denne studien skiller ikke på bruken av begrepene.

1.3.3 Strukturelle forhold

Kunnskapsdeling krever en forbindelse mellom individene som skal dele kunnskap, slike forbindelser benevnes som relasjonelle forhold. I tillegg påvirker kulturelle forhold kunnskapsdeling, som for eksempel organisasjonens kultur for åpenhet, involvering, jobbautonomi og anerkjennelse. Er det derimot snakk om blant annet tid, fysiske, organisatoriske, møteplasser eller teknologisk faktorer snakker vi om strukturelle faktorer som kan påvirke kunnskapsdeling (Christensen, 2007, s. 52-53). Eksempelvis; når det ikke er tid til å dele kunnskap, så deles ikke kunnskap. Er det ikke kontaktflate mellom individer på grunn av organisasjonsstrukturen så kan det ikke deles kunnskap. Det hjelper lite med åpent kontorlandskap dersom ingen er tilstede for å dele kunnskap. Individer i

organisasjoner må dermed ha tilgang på ulike arenaer for at kunnskapsdeling skal kunne finne sted.

1.3.4 Arena

Arena har jeg definert til å være avdelingens muligheter til å dele, og er et samlebegrep for ulike anledninger som situasjoner, kontekster, steder, fellesskap, møteplasser o.l. hvor kunnskapsdeling kan finne sted.

1.3.5 En avdeling i Forsvaret

Gjennom studien er datagrunnlaget innhentet ved en militær skoleavdeling som gjennomfører kurs og utdanning innen fag- og funksjonsrettet utdanning. Avdelingen er anonymisert og omtales «en avdeling i Forsvaret» eller tilsvarende begreper i studien.

1.3.6 Kunnskap på ulike nivåer i en organisasjon

For å forstå kunnskap i en organisatorisk kontekst legger jeg til grunn at kunnskap kan deles på både individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (De Long & Fahey, 2000, s. 114). Selv om hensikten med kunnskapsdeling er å få kunnskapen fra individet over i en gruppe eller organisasjon, retter studien oppmerksomheten mot det mest grunnleggende nivået; nemlig mellom individer i en organisasjon. Selv om det er individnivået studien setter søkelys på, vil likevel gruppen eller organisasjonen fortsatt eksistere – de vil fortsatt være der og skaper alltid en organisatorisk kontekst (Nonaka & Takeuchi, 1995). Gruppen eller organisasjonen kan derfor ikke utelates helt i studien.

1.3.7 Data, informasjon, kunnskap og visdom

Gottschalk (2004 i Irgens 2007, s. 34) fremstiller begrepene data, informasjon, kunnskap og visdom i en verdikjede. Verdikjeden beskriver at informasjon er mer verdifullt enn data, kunnskap mer verdifullt enn informasjon, og visdom er mest verdifullt. Selv om det er en forskjell mellom begrepene, vil det ikke skilles på disse i denne studien.

1.3.8 Kunnskap kontra kompetanse

På grunn av forskjeller i norsk og engelsk språk er det behov for å redegjøre kort for begrepene kunnskap og kompetanse. Linda Lai skriver at «kunnskap og kompetanse er begreper som ofte brukes om hverandre, selv om både opprinnelsen og innholdet av begrepene er forskjellig» (Lai, 2016, s. 20). En

annen forfatter, Kjell-Åge Gotvassli skriver at «begrepet kunnskap ser ut til å bli blandet sammen med begrepet kompetanse» (Gotvassli, 2015, s. 25). Begge forfatterne peker på at denne forvekslingen har sammenheng med at det på engelsk i stedet for «competence» ofte brukes ordet «knowledge». Videre er den engelske betydningen av ordet «knowledge» svært komplisert, og derfor blir det vanskelig å få til en enhetlig definisjon av begrepet. Det engelske ordet «knowledge» kan sies å miste en betydning når det oversettes til «kunnskap». Von Krogh, Nonaka og Ichijo (2001, s. 6) skriver at «knowledge» bærer med seg et element av ferdigheter, hvilket «kunnskap» ikke gjør. «Kompetanse» kan da benyttes mer dekkende, fordi begrepet tar opp i seg både kunnskap og ferdigheter. Samtidig kan det sies at «kompetanse» blir et for vidt begrep (von Krogh et al., 2001, s. 7), delvis fordi evner og holdninger knyttes til kompetansebegrepet på norsk. For å ivareta denne språkforskjellen i studien er teori og empiri fra engelskspråklig litteratur basert på begrepet «knowledge», mens kompetanse og kunnskap av og til blir benyttet synonymt ved bruk av norskspråklige kilder, og i studiens datagrunnlag.

1.4 Avhandlingens disposisjon

Avhandlingen er inndelt i seks kapitler. Innledningsvis gjør jeg rede for bakgrunnen til avhandlingens problemstilling, og hvorfor det er interessant å forske på dette tema. Deretter presenteres problemstilling, forskningsspørsmål og avhandlingens disposisjon.

I kapittel to presenteres studiens teoretiske rammeverk, som jeg benytter i analyse og drøfting. Kapittel tre omhandler forskningsdesign og metode, vitenskapsteoretisk ståsted, og hvordan data er innsamlet og analysert, samt reliabilitet, validitet og forskningsetikk.

I kapittel fire presenteres analysen. Resultater og fremtredende funn drøftes her i lys av studiens teoretiske rammeverk. Kapittel fem diskuterer nærmere de ulike arenaer som påvirker kunnskapsdeling, opp mot vesentlig teori i studien.

I kapittel seks besvares forskningsspørsmålene for å belyse problemstillingen, før jeg avslutter med forslag til videre forskning og noen refleksjoner.

2 Teoretisk rammeverk

Kunnskap er et sentralt begrep i studien. Jeg vil derfor gjøre rede for ulike perspektiver på kunnskap og kunnskapsarbeid, før jeg belyser ulike former for kunnskap, og hva dette kan bety for deling av kunnskap. Videre vil jeg beskrive studiens teoretiske utgangspunkt om arenaer og faktorer for kunnskapsdeling. Til slutt vil beskrive nærmere hvordan ulike faktorene kan påvirke kunnskapsdeling mellom individer, i en organisatorisk kontekst.

Teorigrunnlaget baserer seg delvis på en litteraturgjennomgang skrevet av Frode Jansen 2018/2019.

2.1 Kunnskapsarbeideren

I industrisamfunnet og under fremveksten av masseproduksjon var to av de fremste skaperne Henry Ford (1863-1947) og Fredric Winslow Taylor (1856-1917) (Skorstad, 2002, s. 43). Produksjonsarbeidet i disse tider var preget av oppstyking og rutiner. Hver enkelt arbeider i masseproduksjon kunne konsentrere seg om sitt arbeid. Arbeidsforløpet var enkelt og monotont. Det var i liten grad krav til arbeiderne at de skulle tenke selv eller utøve eget skjønn. Produksjonsarbeidet kan sies å ha vært tømt for innhold og tankemessige utfordringer (Skorstad, 2002, s. 50). Tankearbeidet var primært forbeholdt ledelsen og spesialister. For produksjonsarbeideren var evnen til å adlyde og underordne seg andre i kombinasjon med hardt arbeid og fingerferdigheter viktige egenskaper. En slik organisering av virksomheten skapte ulike arbeidssituasjoner, og ulike arbeidsvilkår mellom de som styrte og de som ble styrt.

I nyere tid er kunnskapssamfunnet kommet til, noe som gir andre typer arbeidsoppgaver og arbeidsvilkår for arbeiderne. James W. Cortada (1998) omtaler at kunnskapsarbeid, kunnskapsledelse og kunnskapsmedarbeideren er alle konsepter som i et historisk perspektiv har en god evne til å holde ut. Han erkjenner samtidig at flere kritikere, spesielt innen industriell ledelse, er kritiske til at konseptene er «enda en kjepphest som skal ryes», og enda et populistisk bidrag til organisasjons- og lederteorier. Med utgangspunkt i 1930-årene har man systematisk utarbeidet konsepter for kunnskapsarbeid. Introduksjonen av begrepet kunnskapsmedarbeider tilskrives professor Peter F. Drucker på slutten av 1950-tallet (Cortada, 1998, s. 3-4). «Selv om de er fulltidsansatte i en organisasjon, så

er færre og færre «undergitt - de er blitt kollegaer» (Drucker, 2007, s. 58-59). Kunnskapsmedarbeideren er ikke undergitt, de er kollegaer og medarbeidere. For når læretiden er over, må kunnskapsmedarbeiderne vite mer om sine arbeider enn sin egen sjef. Det faktum at de vet mer om sitt arbeid enn andre ansatte i den samme organisasjonen er en del av definisjonen av en kunnskapsmedarbeider (Drucker, 2007, s. 59). Endringene fra industri- til kunnskapssamfunn kan beskrives som; «mennesker og kunnskap har erstattet maskinene både som innsatsfaktor og som produkt. Før investerte man i maskiner og hadde utgifter med arbeiderne, nå investerer man i medarbeiderne og har utgifter med maskiner» (Egil Sandvik i von Krogh et al. (2001, s. 10).

En kunnskapsarbeider er ikke knyttet opp i det profesjonelle arbeidet som skal utføres, men i de ulike talentene kunnskapsarbeidere skal inneha (von Krogh et al., 2001, s. 27). Arbeideren må være en tenker, en teamarbeider, en teamleder, en kritiker, som må kunne ta beslutninger på selvstendig grunnlag og være tilpasningsdyktig. Kunnskapsarbeideren kan sies å være egenrådig, kreve autonomi, kan ha høy utdanning, er midlertidige medlemmer i fellesskaper og benytter seg av ulike kunnskapssystemer (Wennes & Irgens, 2011, s. 65). De krever altså en form for frihet og fleksibilitet, som å selv kunne velge når de gjør sine arbeidsoppgaver.

2.2 Perspektiver – kunnskapsarbeid

Kunnskapsproduksjon og kunnskapsprosesser er gamle fenomener, trolig har de vært tilstede fra de eldste sivilisasjoner. Kunnskap er en så innlysende del av våre liv at vi tar den for gitt. Samtidig er det få som stiller spørsmål ved kunnskapens egenart (von Krogh et al., 2001, s. 6). Kunnskap er over alt, alle har et forhold til den, men kunnskap er likevel vanskelig å konkretisere.

Kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse kan forstås ut i fra flere perspektiver. Ett perspektiv kan benevnes kognitivt, objektivistisk, strukturelt, ressursbasert, statisk og instrumentelt (Wennes & Irgens, 2011, s. 17). Et annet perspektiv kan kalles sosialt, praksisbasert, prosessuelt, dynamisk og refleksivt (Wennes & Irgens, 2011, s. 17). Gotvassli (2015, s. 27) skriver også at det er to epistemologiske perspektiver; strukturperspektivet og et prosessuelt sosiokulturelt perspektiv. Nonaka og Takeuchi (1995) introduserte «kunnskapsspiralen» som kan sies å

være et tredje perspektiv, «kunnskapsspiralen» baserer seg både på en prosessforståelse, samtidig som den har strukturelle trekk (Gotvassli, 2015, s. 28). «Kunnskapsspiralen» omhandler hvordan organisasjoner, på grunnlag av personlig taus kunnskap bestående av «know-how» og ferdigheter gjennom personlige erfaringer, kan skape synlig og eksplisitt kunnskap i form av organisatorisk kunnskap. Dette gjøres gjennom ulike modus benevnt sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering av kunnskap, og omtales som SEKI-prosessen, og forklares nærmere i et senere avsnitt (se 2.4.1). Gotvassli (2015, s. 28) presenterer også et fjerde perspektiv, basert på følelser og intuisjon. Sistnevnte perspektiv forutsetter sosiale prosesser som gir anledning til tolkning og innlevelse fra aktørens side.

I litteraturen er to av perspektivene dominerende; det strukturelle perspektivet og det prosessuelle perspektivet (Irgens, 2007, s. 58). Førstnevnte perspektiv gjør kunnskap til noe objektivt, noe konkret, som en beholdning, som kan måles og identifiseres, og som finnes både på individ- og organisasjonsnivå. Det prosessuelle perspektivet betrakter kunnskap som noe som ligger latent i mennesker eller arbeidsplasser, og utvikles gjennom praksis.

Basert på Blackler (1995), Newell et al. (2002) samt Hislop (2008) sammenligner Irgens (2007, s. 57-59) det strukturelle og det prosessuelle perspektivet på kunnskap (tabell 1):

To perspektiver på kunnskap	
Strukturelt perspektiv (Statisk, objektivistisk)	Prosessuelt perspektiv (Dynamisk, praksisbasert)
Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenking.	Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner.
Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker.	Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker.
Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har.	Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker.
Kunnskap er objektive fakta.	Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap.
Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå.	Kunnskap er subjektivt, knyttet til maktforhold og konstant utfordret.
Kunnskap kan måles og gis en verdi.	Kunnskap er innbakt i kulturen.
Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap.	Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen.
Kunnskap kan deles opp i ulike avgrensede kategorier.	Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier.

Tabell 1 To perspektiver på kunnskap (Irgens, 2007, s.59)

Sammenligningen (tabell 1) avspeiler hva Irgens (2007) forklarer er de to dominerende perspektivene på kunnskap. I det strukturelle perspektivet blir kunnskap noe som er relativt konkret, målbart og kan identifiseres. Kunnskapen er da et substantiv, og kan «eies» av den ansatte eller organisasjonen (Irgens, 2007, s. 59). Innen det prosessuelle perspektivet sier Irgens at kunnskap er noe som utvikles i samspill og relasjoner, knyttet til handling og praksis. Kunnskap kan da oppfattes mer som et verb – fremfor substantiv – og er vanskeligere å «eie», måle eller avgrense (Irgens, 2007, s. 58).

Wennes og Irgens (2011, s. 17) hevder at de ulike perspektivene på kunnskap får ulike konsekvenser for hvor man leter etter kunnskap i organisasjoner, og hvordan det legges til rette for kunnskapsdeling.

2.3 Former for kunnskap – Taus og eksplisitt

Ofte skiller det mellom to epistemologiske former for kunnskap; taus og eksplisitt (Ipe, 2003, s. 343; Nonaka & Konno, 1998, s. 42; Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 224-225). Polanyi¹ var i 1967 en av de første til å benytte begrepet taus kunnskap i litteraturen. Polanyis fremstilling omhandlet riktignok gestaltpsykologi, og taus kunnskap var introdusert som en forklaring på sunn fornuft, eller som bevis på at det finnes en type kunnskap som er mer enn hva vi kan si. Som eksempel på dette sier Polanyi at vi umiddelbart kan forstå et ansiktsuttrykk, men ikke forklare hvilke detaljer som gjør at vi forstår det, eller vi kan danse vals, uten å kjenne de enkelte bevegelser, ei heller forklare de (Fuchs, 2001, s. 324). Taus kunnskap beskrives til å være bosatt i individenes sinn og består av «know-how», samt ferdigheter som er ervervet gjennom personlige erfaringer, noe som gjør den lite tilgjengelig, vanskelig å uttrykke og kodifisere (Lam, 2000, s. 490; Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 8).

Eksplisitt kunnskap er derimot kunnskap som er blitt skrevet i for eksempel manualer, rapporter og guider som data, vitenskapelige formuleringer, spesifikasjoner, og som kan uttrykkes gjennom ord og tall, og derfor lettere kan deles mellom individer i en organisasjon. Nonaka og Takeuchi (1995, s. 8) beskriver eksplisitt kunnskap til å kun utgjøre «toppen av isfjellet» av en organisasjons samlede kunnskap. Innen vestlig tradisjon er den eksplisitte kunnskapen blitt vektlagt, mens kunnskap primært er blitt betraktet som taus i Japan (Nonaka & Konno, 1998, s. 42).

Filstad (2016, s. 156) skriver at «...hvorvidt kunnskapen er fortrinnsvis taus eller eksplisitt, gir betingelser for hvordan kunnskap kan deles.» Dette vil jeg forklare nærmere ved hjelp av SEKI-modellen og *ba*-konseptet i kapittel 2.4.

2.4 Arenaer og faktorer for kunnskapsdeling i organisasjoner

Arenaer er i studien definert til å være ulike situasjoner, kontekster, steder, fellesskap, møteplasser o.l. hvor kunnskapsdeling kan finne sted, altså organisasjonens muligheter til å dele kunnskap. Slike arenaer består også av individer, prosesser og påvirkes av ulike forhold i og utenfor organisasjonen. Den

¹ Michael Polanyi 1891 – 1976, ungarsk-britisk kjemiker, samfunnsviter og filosof (leksikon, 2015)

teoretiske rammen i studien tar utgangspunkt i SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Fordi jeg følger nasjonal standard for norskspråklig APA-stil refereres det ofte til «von Krogh et al.», men Nonaka er en av medforfatterne.

2.4.1 «Ba» - en kunnskapshjelpende kontekst

I dette delavsnittet vil jeg forklare nærmere interaksjonen mellom individer og former for kunnskap, deretter hvilke kunnskapshjelpende kontekster, eller «ba», som bidrar til prosessen.

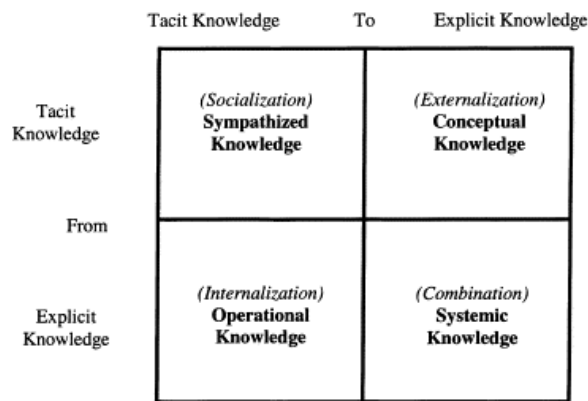
Kunnskapsdeling er en kritisk for kunnskapsutvikling og organisatorisk kompetanse (Filstad, 2016, s. 128). For at effektiv kunnskapsutvikling skal finne sted, er individene avhengige av å komme sammen på arenaer, som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner (von Krogh et al., 2001, s. 21). Slike felles møtesteder for fremvoksende relasjoner, eller kunnskapshjelpende kontekster, kommer av det japanske ordet «ba», og kan oversettes til de norske ordene «sted» eller «plass». «Ba» betrakter jeg i studien som arenaer hvor kunnskap kan deles. Det som gjør «ba» til en kunnskapshjelpende kontekst er at det fremmer relasjoner innenfor mikrosamfunn, på tvers av grupper, gjennom hele organisasjonen – for å frigjøre taus kunnskap (von Krogh et al., 2001, s. 203).

Slike organisasjonskontekster eller «kunnskapsrom» kan være fysiske, virtuelle og/eller mentale plasser – eller alle tre på samme tid. «Ba» involverer også tid og rom. Et «ba» er altså noe mer enn det mange vil tenke på som fysiske steder (Nonaka & Konno, 1998, s. 40). Fysiske steder kan riktignok være kontorer, åpne kontorlandskap, lunsjrom og møterom o.l., virtuelle er for eksempel e-mail, telefonkonferanser, ulike IT applikasjoner og intranett. Interaksjon mellom individer i slike kontekster kan like gjerne finne sted på hyttetur med kollegaer, et avdelingsseminar, som i et jobbmøte med kunder (von Krogh et al., 2001, s. 205). Det sentrale ved et «ba» er at det omhandler interaksjoner, og skaper et fundament hvor individer eller grupper kan dele kunnskap.

Selv om kunnskap kan deles inn i to ulike former (taus og eksplisitt), og nærmest konseptualiseres, så kan forholdet mellom de to formene forklares ved hjelp av kunnskapsspiralen i SEKI-prosessen². Kunnskapsspiralen er en prosess hvor

² «SECI» oversatt til norsk; «SEKI» (Sosialisering, Eksternalisering, Kombinere og Internalisere).

ansatte gjensidig deler taus og eksplisitt kunnskap for å utvikle kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 56-73); SEKI-prosessen består av fire moduser hvor kunnskap omdannes gjennom kontinuerlig interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. De fire modusene er: (1) fra taus til taus kunnskap, som benevnes sosialisering, (2) fra taus til eksplisitt kunnskap, som kalles eksternalisering, (3) fra eksplisitt til eksplisitt, som benevnes kombinerings, (4) fra eksplisitt til taus kunnskap, som kalles internalisering. Figur 1 viser hvordan kunnskap omdannes gjennom de fire modusene.



Figur 1 Fire moduser for kunnskaps konvertering (Nonaka og Takeuchi, 1995, s.62. Lastet ned fra sciencedirect.com)

Oppsummert er modus (1) Sosialisering, en prosess hvor mennesker deler følelser og erfaringer - og derigjennom utvikles det taus kunnskap som mentale modeller og tekniske ferdigheter. Et individ kan tilkomme taus kunnskap direkte fra andre ved å etterape, og det trenger ikke være verbal kommunikasjon til stede i prosessen. I en militær skoleavdeling kan kollegaveiledning eller opplæring av nye medarbeidere være en slik prosess. Modus (2) Eksternalisering, er en prosess med artikulering av taus kunnskap til eksplisitt. Det vesentlige her er at kunnskapen blir eksplisitt gjennom metaforer, analogier, konsepter, hypoteser, eller modeller – ofte utløst av samtaler eller felles refleksjoner. I norske militæravdelinger vil gjennomføring av debrief eller evaluering av arbeidsaktiviteter kunne være en kontekst som bidrar til dette. I modus (3) Kombinerings, systematiseres konseptene inn i et kunnskapssystem, hvor ulike instanser med ulik erfaring kombineres. Dette gjøres gjennom dokumenter, møter, telefon- og/eller nettverksskommunikasjon som i tur kan lede til at ny kunnskap oppstår. Bruk av data- og nettverkssystemer ved en militær avdeling vil kunne

være et eksempel på dette i studien. Modus (4) Internalisering, er hvor kunnskapen igjen konverterer til taus kunnskap. Nonaka og Takeuchi beskriver internalisering til å være nærliggende til «learning by doing». Det avhjelper prosessen i modus (4) om kunnskapen blir muntlig forklart, fremstilt skjematisk eller beskrevet i manualer. I studien kan internalisering være at kunnskap deles gjennom avdelingens e-mail, dokumenter, digitale presentasjoner og liknende medier. SEKI-prosessen har altså ulike modus, som vil kreve arenaer, for at kunnskap skal kunne omdannes. En forutsetning for dette er at kunnskapen deles mellom individene.

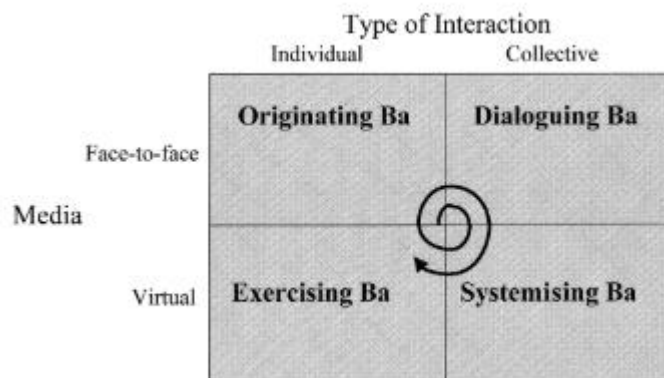
Kunnskapsutviklingen både starter og slutter som enkeltpersoners tause ideer (von Krogh et al., 2001, s. 207). For at kunnskapen fortsatt skal videreutvikles må den på nytt deles gjennom SEKI-prosessen, slik at ytterligere ny kunnskap oppstår. Interaksjonen i «SEKI» blir en kontinuerlig prosess hvor individer utveksler taus og eksplisitt kunnskap, derav «Kunnskapsspiralen»:



Figur 2 Kunnskapsspiralen (Nonaka og Takeuchi, 1995, s.71. Lastet ned fra www.sciencedirect.com)

Kunnskapsspiralen i SEKI-prosessen er et bilde på hvordan taus og eksplisitt kunnskap kan beskrives i forhold til hverandre. Disse fire «ba», eller arenaer og interaksjoner, er alle med på å skape kunnskapshjelpende kontekster, og er i organisasjoner en stadig pågående prosess. Ved studiens deltakende avdeling er det derfor interessant å se hvordan kunnskap deles i interaksjonen mellom individene på ulike arenaer.

En kunnskapshjelpende kontekst blir viktig for at individer deler kunnskap. Von Krogh et al (2001, s. 23) omtaler dette som «hjelpere», og om «å skape den riktige konteksten», som omfatter organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid (von Krogh et al., 2001, s. 201). Denne konteksten påvirker måten man deler den tause kunnskapen. Innenfor konteksten skisseres det fire typer interaksjon som påvirker hvordan kunnskapsdeling foregår i en organisasjon. De fire typene interaksjon korresponderer med kunnskapsspiralen i SEKI-prosessen. De fire typene interaksjon, eller *ba*, er sosialisering, dialog, kodifisering og internalisering. Interaksjonene danner hver for seg en plattform i *ba*'et.



Figur 3 Interaksjon i en kunnskapsspiral (Nonaka et al., 2000, s. 16)

Kunnskapsspiralen illustrert i figur 3 viser koblingene mellom interaksjonene. En forenklet måte å fremstille dette på er i to dimensjoner (von Krogh et al., 2001, s. 206). Den ene beskriver hva slags interaksjon det er («individual» og «collective»), den andre viser til mediet for samhandling («face-to-face» og «virtual»). Jeg vil her med utgangspunkt i figur 3 redegjøre for de ulike «ba».

Originating ba er hvor individer deler sine følelser, erfaringer og mentale modeller. Ansikt til ansikt er eneste måten et annet individ kan fange inn hele rekkevidden av sansefornemmelser og emosjoner når taus kunnskap deles mellom enkeltpersoner (von Krogh et al., 2001, s. 206). Gjennom å sympatisere og føle empati inspirerer enkeltindivider hverandre til omsorg og tillit som skaper nok engasjement i individene til å dele kunnskap. Selv om kunnskapen kan beskrives med ord, så bidrar sosialisering til at budskapet også består av andre

uttrykksmåter, som ansiktsuttrykk, humor og væremåte – ulike måter mennesker kommuniserer på når de møtes (von Krogh et al., 2001, s. 206). Gjennom *originating ba* oppstår omsorg, kjærlighet, tillit og forpliktelser, som er fundamentet til kunnskapsdeling mellom individer (Nonaka, Toyama & Konno, 2000, s. 16).

I *dialoguing ba* gjøres det mulig for en gruppe å dele mentale modeller og ferdigheter fra enkeltindivider. Man diskuterer de mentale modellene samtidig som man analyserer sine egne (von Krogh et al., 2001, s. 207). De individuelle mentale modellene og ferdighetene blir omsatt til felles begreper og konsepter (Nonaka et al., 2000, s. 17). Her kommer i første rekke samtaler og anvendelsen av felles språk til nytte. Sammensettingen av individer med riktig blanding av kunnskaper og ferdigheter blir viktig. Individer som oppmuntrer til dialog og sosialisering er betydningsfulle bidragsyttere.

Både den kollektive og virtuelle dimensjonen benyttes i *systemising ba*. Kunnskapen er eksplisitt og kan formidles til et stort antall mennesker, den omfatter i hovedsak kombinasjon og presentasjon av eksisterende, eksplisitt kunnskap. Et samarbeidende miljø vil støtte en slik prosess, og i økende grad baserer denne seg på informasjonsteknologi i virksomheter (von Krogh et al., 2001, s. 204). Informasjonsteknologien kan eksempelvis være datanettverk, mailgrupper, programmer utviklet til støtte for spesifikke oppgaver, dokumentasjon og databaser, som muliggjør virtuell deling av kunnskap i et samarbeidende miljø.

Exercising ba blir definert av individuell og virtuell interaksjon. *Ba*'et tillater en kontekst for å internalisere. Her tar igjen kunnskapen plass i individene. Dette gjøres gjennom mottak av kunnskap fra virtuelle media. Individet lærer av forståelsen og refleksjon over handling i *exercising ba* (Nonaka et al., 2000, s. 17).

Som beskrivelsene viser korresponderer disse interaksjonene med kunnskapsspiralen i SEKI-modellen. I følge kunnskapsspiralen vil kunnskapen som genereres gjennom hver interaksjon deles og utgjøre virksomhetens

kunnskapsbasis. Von Krogh et al (2001, s. 207) skriver «Med andre ord vil alt summere seg til noe større enn summen av den enkeltes innsats».

2.4.2 Praksisfelleskap

Praksisfelleskap er et konsept som ligger nært inn til kunnskapshjelpende kontekster. Jeg finner det derfor interessant å trekke inn konseptet i teori som omtaler arenaer.

Praksisfelleskap er definert til å være «en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller entusiasme for tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette temaet gjennom felles sosial praksis og samhandling» (Wenger et al. 2002 i Filstad, 2016, s. 87). Tidligere bestod praksisfelleskap av håndverkere fra enkeltmannsforetak, i nyere tid er de sammensatt av ansatte innenfor samme organisasjon (Wenger & Snyder, 2000, s. 140).

Praksisfelleskap blir til gjennom sosial identifisering for å skape felles mening, og ut i fra hvem man identifiserer seg med. Det gir en tilhørighetsfølelse (Wenger & Snyder, 2000, s. 142). Praksisfelleskap kan derfor utvikle strategier, innovasjon, problemløsning, fremme beste praksis, utvikle ferdigheter og hjelpe til med rekruttering av de beste medarbeiderne (Wenger & Snyder, 2000, s. 141) – aktiviteter der kunnskapsdeling har en viktig rolle. Praksisfelleskap kan også utvikle negative, eller uønskede sider, som motstand mot endringsprosesser og manglende kunnskapsdeling.

Utviklingen av et praksisfelleskap foregår som oftest naturlig og uformelt, og utviklingen av kunnskap fra praksisfelleskapet er positivt for organisasjonen (Wenger et al. 2002 i Filstad, 2016, s. 89). Organisasjoner kan derfor tilrettelegge og kultivere for formelle praksisfelleskap, og åpne for kunnskapsdeling mellom ulike nivåer og fagområder, i en organisasjon. Men selve praksisfelleskapet er imidlertid uformelt og kan ikke kontrolleres, all den tid ansatte selv velger å delta og å dele, eller ei.

2.4.3 Forskjell på «Ba» og praksisfellesskap.

Konseptet for «ba» er delvis likt praksisfellesskap, men det er noen forskjeller mellom de. Ba'et er en kunnskapshjelpende kontekst. I praksisfellesskapet lærer individene i større grad kunnskap som er utviklet i fellesskapet, mens i «ba» vil det utvikles ny kunnskap. Grensene i et praksisfellesskap dannes av oppgavene, kulturen og historien til praksisfellesskapet, mens det i en «ba» defineres av individene og kan med enkle grep endres (von Krogh et al., 2001, s. 205). I et praksisfellesskap er medlemsmassen ganske stabil, og det tar tid før nye medlemmer blir engasjerte deltakere - mens det i «ba» kommer og går medlemmene. I praksisfellesskapet tilhører medlemmene fellesskapet (Wenger & Snyder, 2000, s. 142), mens deltakere i ba forholder seg til ba'et (Nonaka et al., 2000, s. 15-16).

2.4.4 Faktorer som påvirker kunnskapsdeling i organisasjoner

Kunnskapsdeling forutsetter relasjoner mellom individer, og organisasjonen vil alltid være tilstede og skape kontekst. Faktorene som påvirker kunnskapsdeling er iterative, overlappende, sammenflettede og til dels tvetydige. Studiens forskningsspørsmål omhandler hvordan kunnskapsdeling fremmes, og ulike barrierer for kunnskapsdeling. Jeg har derfor gjennomgått empiri og litteratur om fremtredende faktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom individer i en organisasjon.

Faktorene syntetiserte jeg fra et utvalg av fagfelleverderte artikler. Deretter er de integrert i seks kategorier, som jeg definerte, basert på arbeidene til Ipe (2003) og Wang og Noe (2010). Kategoriene var; Makt og verdi, indre og ytre motivasjon til å dele kunnskap, muligheter til å dele kunnskap, organisasjonskultur, støtte fra ledelsen og individuelle karakteristikk.

Litteraturen viser at flere av faktorene er overlappende og sammenflettet med hverandre. Egen mestringsevne ved kunnskapsdeling, og tillit mellom individer har koblinger både til motivasjon, støtte fra ledelsen og organisasjonskultur. Anerkjennelse kan knyttes til støtte fra ledelsen, ytre motivasjon og organisasjonskultur. Faktorer bør derfor sees i sammenheng, og faktorene kan få ulik betydning ut i fra hvilken arena de påvirker. Enkelte av faktorene kan få både heldige og uheldige følger for kunnskapsdeling. Monetære belønninger er et

eksempel på dette; i enkelte studier (Razmerita, Kirchner & Nielsen, 2016, s. 1239) fremkommer det at monetære og håndgripelige belønninger fremmer kunnskapsdeling. Samtidig er det individer som kan finne dette nedverdiggende (Ipe, 2003, s. 348), fordi de motiveres av immaterielle belønningsverdier som det å bli involvert, og å få lov til å bidra til arbeidet. Hung et al. (2011, s. 422) fant ingen sammenheng mellom kunnskapsdeling og monetære belønninger. Monetære og håndgripelig belønninger for kunnskapsdeling synes derfor å gi tvetydige resultater i forskningen. Innen en offentlig virksomhet, som Forsvaret, er det begrenset med muligheter for monetære og håndgripelige belønninger. På den annen side benyttes det økonomiske virkemidler i et rekruttere- og beholde perspektiv av kompetanse, noe som kan påvirke kunnskapsdeling mellom individer.

Andre faktorer som fremstår som tvetydige er organisasjonsstruktur (Ipe, 2003, s. 346; Seba, Rowley & Delbridge, 2012, s. 122-123) og pliktfølelsen individet har til organisasjonen. Funnene innen organisasjonsstruktur viser at et gradshierarki kan være til hinder for kunnskapsdeling (Seba et al., 2012, s. 122). Hindringen i studien til Seba et al (2012) viste til at det var liten kontaktflate mellom de med høyere grad og de med lavere grad. Dessuten ble månedlige fellesmøter oppfattet av ledelsen til å være en arena for kunnskapsdeling, mens de med lavere grad oppfattet dette som ordremøter (Seba et al., 2012, s. 122). Ipe (2003) fant imidlertid at individer vil dele kunnskap, både horisontalt og vertikalt i organisasjonen, dersom belønningen er lik, eller høyere enn kostnadene ved å dele. Men det kan uansett sies at organisasjonsstruktur danner føringer for kunnskapsdeling (Filstad, 2016, s. 136). Forsvaret kan i utgangspunktet sies å ha en tradisjonell militær organisasjonsstruktur med gradshierarki, og arenaer for kunnskapsdeling i Forsvarets avdelinger vil kunne bli påvirket av organisasjonsstrukturen. Forskningskontekstene har i de studiene vært ulike, noe som kan påvirke forskningsresultatene, derfor blir kontekst viktig når det forskes på kunnskapsdeling (Cabrera, Collins & Salgado, 2006, s. 261; Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 67; Razmerita et al., 2016, s. 1240). I min studie er det derfor naturlig å ta i betraktning konteksten til medarbeiderne, ved en avdeling i Forsvaret.

Gjennom incentiver, formelle roller, møtearenaer og IT-baserte systemer, kan trolig mye styres. Samtidig gir litteraturen et inntrykk av at det er individet selv som velger om det ønsker å bidra til kunnskapsdeling eller ei. En studie av faktorer som påvirker kunnskapsdeling i offentlig sektor bemerker at «Effective knowledge sharing is challenging because employees cannot be compelled to do it» (Amayah, 2013, s. 456) - ansatte kan altså ikke tvinges til å dele kunnskap. Med et slikt utgangspunkt blir det derfor viktig at avdelinger i Forsvaret legger til rette for arenaer som fremmer kunnskapsdeling. Motivasjonsrelaterte faktorer, organisasjonskultur, organisasjonsstruktur og individuelle karakteristikk har også innflytelse på kunnskapsdeling. Faktorene *anerkjennelse* (Cabrera et al., 2006, s. 260; Ipe, 2003, s. 349; Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 60; Nesheim & Olsen, 2011, s. 67; Razmerita et al., 2016, s. 1239), *tilbakemelding* (Hung et al., 2011, s. 423), *støtte* (Cabrera et al., 2006, s. 253; Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 64-66; Razmerita et al., 2016, s. 1237), *tillit* (Ipe, 2003, s. 347; Nesheim & Olsen, 2011, s. 67; Rutten, Blaas-Franken & Martin, 2016, s. 203; Seba et al., 2012, s. 124) og *åpenhet* (Cabrera et al., 2006, s. 259; Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 64-66) er sentrale og viktige faktorer som bidrar til en god kunnskapskultur som danner grunnlaget for kunnskapsdeling. Derfor kan det synes at de mest fremtredende faktorene er tilknyttet sosiale relasjoner. Det vil si de faktorene som omhandler det mellommenneskelige i organisasjoner, både horisontalt og vertikalt i organisasjonsstrukturen. Videre viser litteraturen at det deles mest taus kunnskap på uformelle arenaer basert på personlige relasjoner og sosiale nettverk (Ipe, 2003, s. 349; Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 64). På formelle arenaer kan man dele kunnskap mellom mange individer, men det er den eksplisitte kunnskapen som blir rådende (Nonaka & Takeuchi, 1995). Kunnskapsdeling krever tid, og tid kan derfor være en betydningsfull hindring (Razmerita et al., 2016, s. 1237; Seba et al., 2012, s. 116-120). Det er derfor interessant i studien å se hvordan en avdeling i Forsvaret kan ha formelle og uformelle arenaer, og hvordan tid kan påvirke kunnskapsdeling.

Samtidig kan kunnskapsdeling være utfordrende når kunnskap får en verdiattributt som makt, karrieremuligheter, sosial status, og tillit, noe som ytterligere kompliserer forholdene for kunnskapsdeling (Ipe, 2003, s. 343). I Forsvaret er karrieremuligheter tilknyttet den enkeltes grad- og lønnsnivå. Dette kan derfor

tenkes å være et kompliserende forhold i kunnskapshjelpende kontekster, på ulike arenaer ved en avdeling i Forsvaret.

Makt kan misbrukes, og tillit kan ødelegges. Filstad (2016, s. 140) skriver at individer stiller seg sårbare gjennom tillit, ved å dele kunnskap. Det skapes en forventning om å få noe igjen, og at man stoler på en kollegas kunnskap. Dersom det oppstår interessekonflikter i slike situasjoner, kan dette trolig skade organisasjoner og individer.

Faktorer som påvirker kunnskapsdeling, og her er blitt oppsummert synes i stor grad å støtte seg på et tankesett fra det prosessuelle perspektivet beskrevet av Irgens (2007, s. 59). Dette ved at kunnskap eksisterer gjennom samhandling mellom mennesker, kunnskapen er tilknyttet makt og er en del av organisasjonskulturen. SEKI-prosessen til Nonaka og Takeuchi viser at kunnskap skapes gjennom interaksjon mellom individer, og til slutt gjennom interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Ved en avdeling i Forsvaret kan gjennomføringen av arbeidsaktiviteter etterfulgt av evaluering og debrief være kontekster som besørger både interaksjon mellom individer på ulike arenaer, og deretter interaksjon mellom kunnskapsformer. Sosiale relasjoner som tillater god interaksjon og muligheter til å dele blir derfor viktig.

Wennes og Irgens (2011) beskriver at det kan være betydningsfullt å ha med seg flere perspektiver når det ønskes en kunnskapskultur i organisasjoner. Rutten et al. (2016, s. 209) sier at for å få til kunnskapsdeling bør det bygges tillit. Det kan da sies å være et paradoks at det investeres uforholdsmessig mye ressurser i IT-baserte kunnskapssystemer, påpeker Cabrera et al. (2006, s. 261). Derfor er det relevant for avdelinger i Forsvaret å være bevisst ulike perspektiver på kunnskap. Dette for å kunne tydeliggjøre hvilke, og hvordan, faktorer skaper omstendigheter hvor individer ønsker, evner og har vilje til å dele kunnskap. I motsatt tilfelle, ved å overse at kunnskapsdeling finner sted i kombinasjon av flere faktorer, og at perspektivet på kunnskap er begrenset, vil dette kunne resultere i ineffektiv kunnskapsdeling. Nødvendigvis trenger man ikke å investere ressurser i teknologi og kurs ved en avdeling i Forsvaret, dersom medarbeiderne først og fremst har behov for å kunne omgås på uformelle arenaer. Jobbrotasjon og felles spisepauser er eksempler foreslått av Lilleoere og Holme Hansen (2011, s. 55) for å skape

kunnskapsdelende arenaer. Perspektivet på kunnskap, og oppfattelsen av hvilke former for kunnskap som eksisterer, vil trolig være med på å danne forutsetninger for faktorene som påvirker kunnskapsdeling mellom individer, som igjen påvirker en avdeling i Forsvarets evne til å utvikle kunnskap og lære.

2.5 Oppsummering teoretisk rammeverk

Innledningsvis har jeg kort beskrevet at kunnskapsdeling mellom individer i en organisasjon, er en forutsetning for organisatorisk kompetanse og utvikling av kunnskap. Jeg omtaler også kunnskapsarbeideren som kan være krevende, men også tilføre noe, ut i fra hvilken situasjon denne befinner seg i. Jeg vil derfor også belyse arbeidssituasjonen i forhold til kunnskapsarbeid for medarbeidere ved en avdeling i Forsvaret.

Det er flere perspektiver på kunnskap, de to dominerende er benevnt det strukturelle og det prosessuelle perspektivet. Hvilket perspektiv man har på kunnskap, har betydning for kunnskapsdeling, hevder Wennes og Irgens (2011, s. 17). Perspektivene utelukker ikke hverandre, men kan påvirke hvordan en avdeling i Forsvaret søker kunnskap og tilrettelegger for kunnskap. I et strukturelt perspektiv, hvor avdelingen eksempelvis oppfatter at kunnskap kun er eksplisitt, kan det resultere i at organisasjonen behandler kunnskap som et objekt, og trolig kommer til en slutning om å investere i IT-baserte kunnskapssystemer, kurs eller utdanning. Innen Forsvaret er det investert, og investeres, i anskaffelse av IT-baserte systemer, i hvilken grad dette gir resultater er det vanskelig å undersøke. Men studien vil søke å avdekke hvordan medarbeidere opplever bruken av IT-baserte systemer til kunnskapsdeling.

Kunnskap kan ha to former; taus og eksplisitt (Ipe, 2003, s. 343; Nonaka & Konno, 1998, s. 42; Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 224-225). Den tause er mindre håndgripelig enn eksplisitt, og er iboende i individene. Taus kunnskap utvikles og tilegnes gjennom erfaring. Den eksplisitte er mer tilgjengelig enn tause, og lar seg lettere kodifisere. Det er på de uformelle arenaene taus kunnskap i første rekke deles mellom individer. Således er det i studien interessant å se hvordan det legges til rette for henholdsvis uformelle og formelle arenaer ved en avdeling i Forsvaret

I studiens teoretisk ramme har jeg konkretisert at strukturelle forhold omhandler arenaer. Med arenaer menes da «hvor» kunnskap kan deles, såkalte «kunnskapsrom» (von Krogh et al., 2001, s. 21), og at dette nødvendigvis ikke er avgrenset til kun fysiske steder. Disse «kunnskapsrommene» eksisterer gjennom situerte kontekster. Det kan være der individer kommer sammen fysisk, virtuelt eller mentalt for å dele kunnskap (von Krogh et al., 2001, s. 67), eller i praksisfellesskap basert på sosial identifisering for å skape mening (Wenger et al 2002 i Filstad, 2016). «Ba» er et uttrykk for den kunnskapshjelpende konteksten på arenaene, og det sentrale ved et «ba» er at det omhandler interaksjoner, og skaper et fundament hvor individer eller grupper kan dele kunnskap. Interaksjonene i de ulike «ba» korresponderer med kunnskapsspiralen i SEKI-modellen. I følge kunnskapsspiralen vil kunnskapen som genereres gjennom hver interaksjon deles og utgjøre virksomhetens kunnskapsbasis.

Kunnskapsdeling mellom individer på ulike arenaer påvirkes av en rekke faktorer, samt av typen kunnskap som deles, taus eller eksplisitt. Taus kunnskap omtaler teorien som at individer deler tanker, følelser, meninger, oppfatninger, handlinger, reaksjoner, informasjon, refleksjoner. I en skoleavdeling i Forsvaret kan taus kunnskap sies å være kunnskap som erfaringer og forståelse av hva det vil si å være en kompetent medarbeider ved en utdanningsvirksomhet i Forsvaret. Det vil si kunnskap om å utdanne elever og lære kolleger fag og funksjoner, både som fagarbeider og yrkesmilitær. Eksplisitt kunnskap er skrevet som data i for eksempel manualer, rapporter og guider, vitenskapelige formuleringer, spesifikasjoner, og som uttrykkes gjennom ord og tall. I studien blir eksplisitt kunnskap derfor betraktet som fagspesifikk kunnskap om fag og egenskaper som gir økt utdanningskompetanse.

Forsvaret er en organisasjon hvor kunnskapsdeling er viktig. Jeg har ikke funnet at kunnskapsdeling mellom individer tidligere er undersøkt ved norske militære skoleavdelinger. Ved å undersøke kunnskapsdeling mellom militært ansatte kan det skape bevissthet om barrierer for deling av kunnskap, og eventuelt hvordan disse kan håndteres. Forhold som blant annet militær organisasjonsstruktur, gradsstruktur og personellrotasjon kan sies å være noen særtrekk ved en militær virksomhet som kan påvirke kunnskapsdeling. Med min studie kan jeg således

bidra til hvordan arenaer påvirker kunnskapsdeling i en organisasjon der kunnskapsarbeid er sentralt og organisasjonsstrukturen har gradshierarki.

I neste kapittel vil jeg beskrive forskningsdesign og metodisk tilnærming, og begrunne mine valg for hvordan studien er blitt gjennomført.

3 Metodisk tilnærming

Kapittelet redegjør først kort for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, deretter for valg av forskningsdesign, utvalg og metode for datainnsamling. Deretter gjøres det rede for undersøkelsesmetode, analyse og kategorisering. Min rolle som forsker i avhandlingen og dens reliabilitet, validitet og overførbarhet blir belyst i slutten av kapittelet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Min forståelse av virkeligheten bygger på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter at den er. Således har studien en fenomenologisk retning med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en dypere mening av informantenes beskrivelser av erfaringer tilknyttet avdelingen de tjenestegjør ved (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke informantenes uttrykk for virkeligheten gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). For denne studien betyr det at informantene fortolker sin virkelighet som de forteller til meg, som jeg igjen meningsfortolker, og som jeg videre forstår i lys av helheten.

3.1.1 Forskerens rolle

Thagaard (2018, s. 81) sier det er viktig at forskeren redegjør for betydningen av egen rolle i forhold til studiens tema og relasjonen til aktørene som deltar i studien. For å redegjøre for min rolle som forsker i denne sammenheng, så er jeg offiser i Luftforsvaret. Felles med mine informanter er at vi alle er yrkestilsatte i Luftforsvaret. Jeg har ikke tjenestegjort ved studiens deltakende avdeling, men jeg tjenestegjorde ved en annen avdeling for ti år siden sammen med én av informantene. I arbeidet med studien var jeg bevisst denne tidligere kollegarelasjonen, og opplevde ikke at det hadde betydning for studiens validitet.

Under studiens datainnsamling tjenestegjorde jeg som stabsoffiser ved Luftforsvarets HR-avdeling, og på den måten er jeg en del av arbeidsgiver på sentralt nivå. Luftforsvarets HR-avdeling er en del av staben som er overordnet avdelingen der data er samlet inn. Ved henvendelser til avdelingen og den enkelte informant, om forespørsel om deltakelse, tydeliggjorde jeg derfor overfor informantene at min rolle som forsker var som student ved Høgskolen i Østfold, og ikke som stabsoffiser ved Luftforsvarets HR avdeling. Det er jeg som

privatperson som står ansvarlig for innholdet i denne studien, og således kan ikke vurderinger som kommer til uttrykk i denne studien tillegges Luftforsvaret.

Ved at jeg er ansatt i Luftforsvaret, altså i den samme organisasjon som det forskes i, så kan dette påvirke min rolle som forsker. Å forske på egen organisasjon kan gi utfordringer ved at jeg selv kan være en del av kulturen – og derigjennom «få skyggelapper», eller at jeg utelater relevant informasjon bevisst, eller ubevisst i avhandlingen. På den annen side kan jeg med min kjennskap til Forsvaret lettere kunne «logge på» og forstå kontekstene til informantene, noe som øker muligheten til å stille presise spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dette er viktige momenter som jeg har vært bevisst på underveis i studien.

Jeg ønsket å innhente data ved en avdeling der jeg har svært få eller ingen personlige relasjoner, og liten kjennskap til avdelingen på forhånd. Valget falt på en skoleavdeling i Luftforsvaret, innen fag- og funksjonsrettet utdanning. Selv om jeg i utgangspunktet antok at jeg ikke hadde en relasjon til studiens undersøkelsesenhet, oppdaget jeg underveis i intervjuene at det likevel var en organisatorisk relasjon mellom min egen avdeling og den deltakende avdelingen. Under intervjuene fortalte informantene om utfordringer knyttet til samarbeidet mellom sin egen avdeling og min avdeling. Jeg kjente derfor tidvis et behov for å forklare informantene min avdelings ståsted i gitte situasjoner. Dette kunne forstyrret min rolle som uavhengig forsker. Jeg kunne derfor ha valgt å oppgi rollen som forsker og avsluttet intervjuene. Men jeg hadde på intervjutidspunktet liten tro på at mine eventuelle forsøk på å forklare ville bidratt til å løse utfordringene, og det var for meg selv og studien viktigere å ivareta forskningsetiske perspektiver ved å forholde meg til forskerrollen. Holme og Solvang (2004, s. 69-71) påpeker at en måte å forebygge slike utfordringer på, er at man på forhånd er seg bevisst problemene, og at man har gjort seg kjent med forholdene man skal innhente data fra på forhånd. Jeg hadde tenkt gjennom dette i forkant av datainnsamlingen, og var mentalt forberedt på å håndtere det. Men det at situasjonen, ved enkelte av intervjuene likevel oppstod, er en indikasjon på at jeg ikke hadde gjort tilstrekkelige forhåndsundersøkelser. Jeg må likevel nevne at de intervjusituasjonene som ga meg følelsen av å ville forklare min avdelings ståsted, var forårsaket av én konkret hendelse én uke før jeg gjennomførte min

datainnsamling. Jeg mener derfor at mine bevisste valg om å ikke blande roller, bidrar til at situasjonen ikke har påvirket studiens validitet.

3.2 Forskningsdesign og metode

Metode betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Forskningsdesignet vil derfor beskrive hvordan studien er gjennomført (Thagaard, 2018, s. 50). Redegjørelsene av designet inneholder med andre ord den faglige konteksten for en beskrivelse av hvem, hva, hvor, når og hvordan.

Studiens hensikt og problemstilling legger premisser for metodisk tilnærming. Hensikten med studien er å skape forståelse for hvordan kunnskapsdeling mellom individer fremmes og hemmes på ulike arenaer ved en avdeling i Forsvaret. For å besvare forskningsspørsmålene vil det derfor være naturlig å identifisere hvilke arenaer som benyttes, og hvordan faktorer påvirker kunnskapsdeling mellom individer på ulike arenaer. Således krever studiens problemstilling en beskrivende og en forklarende tilnærming.

3.2.1 Metodologi

Innen sosiologien deles hovedsakelig forskningsmetodologi inn i kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder blir som oftest benyttet dersom det ønskes å se sammenheng mellom årsak og effekt, eller kartlegge attributter av en gitt populasjon, altså til et prediksjonsformål (Merriam & Tisdell, 2016, s. 5). Kvalitativ metode er mer rettet mot å forstå hvordan mennesker fortolker sine opplevelser og skaper sin verden (Merriam & Tisdell, 2016, s. 6).

Studiens problemstilling er: «Hvordan kan strukturelle forhold fremme og hemme kunnskapsdeling mellom individer i en avdeling i Forsvaret?» En litt enklere tematisk beskrivelse av problemstillingen kan være å si at jeg ønsker å finne ut hvilke og hvordan ulike arenaer fungerer for kunnskapsdeling, mellom mennesker, på en arbeidsplass. Fordi jeg da i avhandlingsarbeidet ønsker å forstå hvordan informantene oppfatter, erfarer og opplever kunnskapsdeling vil det være hensiktsmessig med en kvalitativ metode.

Kvalitativ metode er et begrep som kan sies å være et samlebegrep for en rekke metoder. Merriam og Tisdell (2016, s. 22) presenterer det de mener er de seks vanligste metoddesignene; *basic* kvalitativ forskning, fenomenologi, *grounded*

theory, etnografi, narrative analyser og kasus studier. Metodene har en rekke fellesnevner, men samtidig har de noe ulikt fokus, hvilket resulterer i ulike tilnæringer til utforming av forskningsspørsmål, utvalg, datainnsamling, analyse og rapportering.

Felles for de ulike metodedesignene er at de alle er interessert i å forstå hvordan meninger er konstruert, hvordan mennesker skaper mening i egne liv og i sin verden. *Basic* kvalitativ forskning har som mål å avdekke og fortolke disse meningene. Erfaringene til Merriam og Tisdell sier den mest vanlige tilnærmingen er en *basic* kvalitativ fortolkende studie, forskeren benytter da denne betegnelsen uten ytterligere å spesifisere designmetode. Siden interessefeltet i min studie er å forstå hvordan individer fortolker sine erfaringer, hvordan de skaper sin verden, og hvilken mening de tillegger sine erfaringer, velger jeg derfor å omtale denne studiens metodevalg til en *basic* kvalitativ forskningsmetode. Siden jeg på forhånd ikke var kjent med hvilke faktorer og arenaer som ville være fremtredende ved en avdeling i Forsvaret, kan studien sies å være av eksplorativ karakter.

3.2.2 Abduktiv metodetilnærming

Studien tar utgangspunkt i teorier om kunnskapsdeling og arenaer, følgelig blir forskningsarbeidet innledningsvis deduktivt. På den annen side vurderer jeg i analysen hvordan resultatene samsvarer (overensstemmer/differensierer/varierer) med tidligere empiri og teori, noe som er av induktiv karakter – det er altså tankesettet mitt som er induktivt når jeg arbeider fra rå data og abstraherer de til kategorier og konsepter (Merriam & Tisdell, 2016, s. 19). Analysen leder dessuten til funn som gir grunnlag for ytterligere teoretiske perspektiver om studiens tema (Merriam & Tisdell, 2016, s. 210; Thagaard, 2018, s. 186). Eksempelvis gjorde datagrunnlaget det relevant å vurdere funnene i lys av organisasjonsstruktur og arealmessig utforming. Forskningsarbeidet kan derfor sies å være i en slags «mellomposisjon» mellom teori og empiri, Thagaard (2018, s. 184) omtaler dette som abduksjon.

3.2.3 Kvalitativt forskningsintervju

Som forsker startet jeg ikke med «blanke ark», jeg var oppdatert om hvordan fenomenet kunnskapsdeling fremmes og hemmes av ulike faktorer. Denne viten påvirker trolig meg på hvordan jeg som forsker stiller oppfølgingsspørsmål, oppfatter toneleie og ikke-verbal kommunikasjon i intervjusituasjonen. I følge Merriam og Tisdell (2016, s. 15-17) er det en fordel med en slik metodologi, at forskeren kan være et instrument som umiddelbart kan respondere og tilpasse seg, og få samlet inn både ikke-verbal og verbal kommunikasjon. Men forskeren kan av samme årsak bidra til skjevheter i forskningen (Merriam & Tisdell, 2016, s. 16). Det var derfor viktig for meg i studien at det er deltakerens perspektiv som kommer frem, og ikke min som forsker. Min holdning til dette i studien har vært; hvordan kan jeg ved bruk av informantenes egne utsagn gjenfortelle informantenes historier.

3.2.4 Utvalg

Av forskningsetiske hensyn valgte jeg å anonymisere den deltakende avdelingen. Bakgrunnen for en slik vurdering er at jeg først forsøkte å innhente tillatelse ved to andre avdelinger, hvor én henvendelse ikke ble besvart og én ble avslått etter gjentatte påminnelser. Jeg tolket ikke dette til manglende vilje, men som et uttrykk for ikke å ha mulighet til å prioritere deltakelse. På den annen side kunne jeg ikke vite hva som var årsaken til manglende interesse, det kunne ha vært tilknyttet sensitiviteten ved å la ansatte intervjues om relasjoner internt i en avdeling. Jeg valgte derfor i den tredje henvendelsen å oppgi at avdelingen ville forbli anonymisert i studien.

Et av inklusjonskriteriene i studien var at jeg hadde få eller ingen relasjoner til enheten undersøkelsen skulle foregå ved. Valget falt på en skoleavdeling i Luftforsvaret innen fag- og funksjonsrettet utdanning. Etter at tillatelse var innhentet fra deltakende avdeling og Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (vedlegg C) henvendte jeg meg til avdelingens kontaktperson for å skaffe deltakere basert på; tjenestetid ved avdelingen, tid igjen til planlagt avslutning av arbeidsforholdet, kjønn, militær grad og organisatorisk stilling. Jeg ekskluderte sivilt ansatte fordi de ikke har militær grad, deltidsansatte, og medarbeidere som hadde blitt tilsatt i løpet av siste to måneder. Kontaktpersonen foreslo et mulig utvalg på om lag 20 informanter, samt tentativt tidsperiode datainnsamlingen

trolig ville la seg gjennomføre. Jeg ekskluderte tre informanter da jeg kjente igjen navnene, og henvendte meg individuelt direkte til ti av informantene. Samtlige var positive til deltakelse, sju av disse deltok i undersøkelsen. Alternativet hadde vært at jeg hadde spurt samtlige av de ansatte om hvem som ville delta, men det kunne gitt meg informanter som i utgangspunktet er sterkere disponert for å dele kunnskap, enn de som ikke ønsker det. På grunn av tidspunktet for datainnsamlingen lot det seg ikke gjøre med kvinnelige deltakere.

Under datainnsamlingen oppholdt jeg meg sammenhengende på dagtid ved avdelingen. Mitt inntrykk var at alderssammensetningen i mitt planlagte utvalg ikke harmoniserte med personellet som var tilstede ved avdelingen. Etter muntlig tillatelse fra avdelingsledelsen kontaktet jeg derfor ytterligere to informanter. Samtidig avlyste jeg to andre intervjuer. De to nye deltakerne skulle vise seg å bidra med fyldige data til forskningsspørsmålene, trolig fordi de hadde vært ansatt kortere tid ved avdelingen enn øvrige informanter og hadde litt andre perspektiver på temaene i samtalen.

Det endelige utvalget gjenspeiler virksomhetens alderssammensetting, gradsnivå og organisasjonsnivå. Avdelingen er en militær skoleavdeling, og er det som defineres som en virksomhet som støtter kjernevirksomheten i Forsvaret (Forsvarsdepartement, 2013, s. 21). Organisasjonen har avdelingsleder med planstab, underordnet er faggrupper bestående av hovedinstruktører og instruktører, ledet av faggruppetledere og seksjonssjefer. Faggruppene er sammensatt på bakgrunn av fagområdet gruppen har ansvar for. I tillegg er det støttefunksjoner til avdelingen, én av informantene hadde en slik funksjon. Totalt deltok tre ledere og fire medarbeidere, noe jeg ønsket for å få både ledelsens og medarbeidernes perspektiv på kunnskapsarbeid. På grunn av det som kan sies å være normert karriereutvikling i Forsvaret, er det de eldste deltakerne som er ledere og har høyest militær grad i utvalget. Ledere er informanter som inngår i avdelingens ledergruppe og har stillinger som avdelingssjef, faggruppetledere eller seksjonssjefer. Avdelingssjefen leder avdelingen. Faggruppetledere og seksjonssjefer har som hovedoppgave å lede faggruppene, samt koordinere, planlegge og gjennomføre utdanningen. Med medarbeidere menes

hovedinstruktører og instruktører som har som hovedoppgave å undervise elever, kunder og kursdeltakere ved avdelingen.

3.2.5 Utvikling av intervjuguide

Jeg utviklet intervjuguiden (vedlegg A) samtidig som jeg arbeidet med teori, og jeg benyttet en tematisert tilnærming. Tematisering omhandler formuleringen av forskningsspørsmål, og avklaringer av teorien til det tema som ønskes undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Hovedsakelig besvarer tematiseringen spørsmål om «hva» og «hvorfor» i studiens tema. Temaene dannet grunnlaget for utformingen av intervjuguiden, og var delvis et utgangspunktet for kategoriseringen i intervjuanalysen.

Innledningsvis i intervjuet ønsket jeg å samle inn demografiske data om informantene. Innsamling av demografiske data fungerte også som en del av introduksjon til intervjuet ved at informantene fikk fortelle om seg selv. Deretter ble det fokusert på arbeidsoppgaver, grad av fellesskap, samarbeid med andre, sosialisering, grad av frihet og grad av kontroll ved avdelingen. Dette for å gi meg en forståelse av arbeidssituasjonen og informantenes kontekst.

Jeg utviklet videre spørsmål om informantenes forståelse av kunnskap og opplevelser tilknyttet kunnskapsdeling. Deretter fokuserte jeg intervjuguiden på tema om kunnskapsdeling mellom individer på ulike arenaer. Avslutningsvis i intervjuguiden hadde jeg spørsmål som hadde til hensikt å avdekke ytterligere data, samt å lukke intervjusamtalen.

3.2.6 Intervjuer

Jeg ønsket et fleksibelt intervju som tillot informanten selv å ta initiativ til temaer og utdypninger, jeg valgte derfor et semi-strukturert intervju (Larsen, 2017, s. 99-100). Den fleksible tilnærmingen gjorde at jeg endret rekkefølgen på spørsmål og stilte oppfølgingsspørsmål (Merriam & Tisdell, 2016, s. 110-111). Som avslutning av intervjuet med deltakeren, stilte jeg åpne spørsmål, med mulighet for å fremskaffe ytterligere informasjon. En slik avslutning ville også kunne fungere som en kortere debrief. Kvale og Brinkmann (2015, s. 164) beskriver at deltakere kan ha et slikt behov etter å ha åpnet seg og delt informasjon med en fremmed. I intervjuavslutningene ga informantene selv oppsummeringer og gjentok hva de

selv mente var viktigst av det de hadde fortalt. Således opplevde jeg generelt informantene til å være åpne og ærlige.

I forkant av intervjuene ble det gjennomført tre ulike pilotintervjuer. Hensikten var å teste intervjuguiden for å undersøke om spørsmålene ville belyse problemstillingen min, og undersøke tidsbruk. Nødvendige endringer ble gjort etter hvert pilotintervju, og etter nummer tre virket intervjuguiden å gi tilstrekkelig data. Data fra pilotintervjuene er ikke benyttet i studiens datagrunnlag.

Totalt ble det gjennomført sju ansikt-til-ansikt intervjuer, med gjennomsnittvarighet på 60 minutter, det korteste på 50 minutter det lengste på 1 time og 25 minutter. Datainnsamlingen ble gjennomført innenfor én uke i august 2019 ved avdelingens lokaler. Det var avsatt et eget rom til gjennomføring av intervjuene. Det første intervjuet utviklet seg mer i retning av en kartleggings samtale der innholdet ble preget av virksomhetens historie og nå-situasjonen i et driftsperspektiv. Riktignok ga dette noe data i forhold til mine forskningsspørsmål, men i første rekke ga samtalen meg forståelse av konteksten, rutiner og «stammespråket» ved avdelingen. Intervjuet bar dessuten preg av at jeg som intervjuer fulgte guiden relativt strukturert. Etter det første intervjuet kom jeg frem til at temaene i intervjuguiden virket å være dekkende, men selve spørsmålene, og antallet spørsmål kunne redusere flyten i samtalen. I intervju nummer to tillot jeg i større grad samtalen å divergere fra intervjuguiden, noe som ga fyldigere data, men jeg opplevde både i det første og andre intervjuet at informantene omtalte temaer som var utenfor studiens fokus. Etter intervju nummer to gjorde jeg derfor en justering; jeg startet intervjuene med en introduksjon der jeg gjentok og understreket interesseområdet som tidligere beskrevet i informasjonsskrivet; og at det var avdelingen, altså informantens arbeidsplass som var i studiens interesse. Dette gjorde jeg for å skape en forståelse av studiens kontekst. Riktignok kan dette gi en skjevhet innad blant de ulike informantene, men det er benyttet data fra samtlige intervjuer i analysen, og det er derfor rikere beskrivelser fra intervjuene tre til sju. I disse intervjuene opplevde jeg å improvisere mer enn ved de to første intervjuene, og jeg opplevde at jeg

klarte å stille mer presise oppfølgingsspørsmål. De resterende intervjuene ble av 10-20 minutter kortere varighet, men ga mer relevant data.

Intervjuene ble gjennomført med lydopptaker. Under de første samtalene noterte jeg memos, men intervjuene var svært krevende og jeg valgte derfor å slutte med memos underveis og heller konsentrere meg om selve samtalen. Etter hvert intervju skrev jeg et håndskrevet sammendrag, samt førsteinntrykk fra intervjuet, med fokus på hvilke temaer som ble omtalt. På bakgrunn av dette kunne jeg justere oppfølgingsspørsmålene i de kommende intervjuene for å innhente data om flere tema. Jeg transkriberte de første intervjuene rett etter intervjuene var gjennomført, men etter tre til fire intervjuer var jeg mentalt sliten, og måtte heller benytte tiden mellom intervjuene til restitusjon, og å arbeide med justeringer av spørsmålene.

Som innledning til samtalene forklarte jeg informanten hva intervjuet skulle benyttes til, samt orienterte om taushetsplikt, konfidensialitet og anonymitet, og at de har mulighet til å trekke fra seg intervjuet når som helst. Jeg sa fra når lydopptak av intervjuet startet og sluttet. Informantene ble også orientert om at det kun er jeg, og eventuelt veileder og sensor som vil lytte til lydopptakene, samt at lydopptakene vil bli slettet etter sensur av masteravhandlingen. Før intervjuet fant sted innhentet jeg underskrift fra informanten (prosjektdeltaker) på samtykkeerklæringen (vedlegg B). Siden informantene er ansatte i den organisasjonen jeg selv arbeider, gjennomførte jeg intervjuene i sivil bekledning, og ikke uniform. Jeg mente det var viktig å signalisere at jeg ikke gjorde datainnsamlingen som offiser, men som student ved Høgskolen i Østfold.

3.3 Dataanalyse

I avsnittet om dataanalyse vil jeg beskrive analyseprosessen fra transkripsjon til og med kategorisering. Overordnet har jeg benyttet meg av Kvale og Brinkmanns beskrivelser om kategoristyrte og teoristyrte tilnærminger, men i selve dataanalysen har jeg i større grad fulgt steg som beskrives av Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 282-290).

3.3.1 Forberedelse

Alle lydopptak ble transkribert og hver tekstfil gitt en unik kode, og linjenummer ble satt inn ved hjelp av Office Word. For å skaffe meg oversikt over

datagrunnlaget markerte jeg data som jeg opplevde som interessante underveis i transkriberingen. Etter transkriberingen gikk jeg gjennom de transkriberte dataene og tok notater om hovedinntrykk. Hensikten var å skape meg en oversikt over datagrunnlaget.

3.3.2 Koding

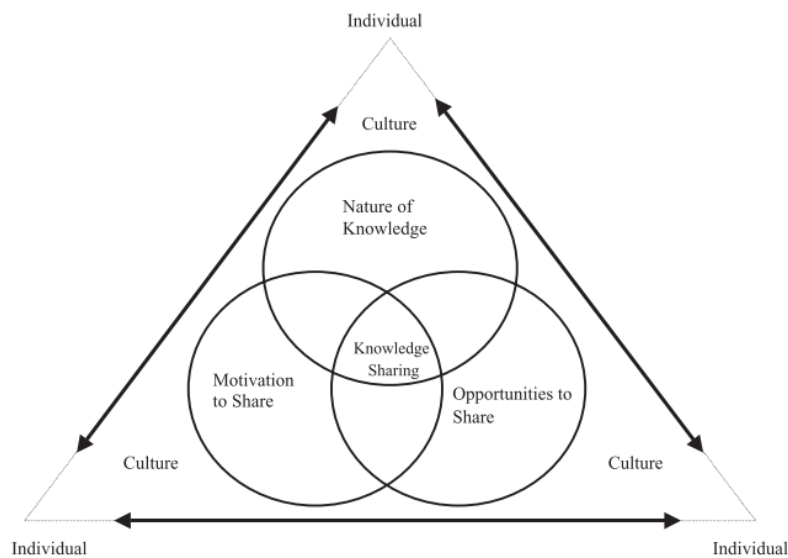
Da jeg hadde skaffet meg oversikt over datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 283), noterte jeg ned mine inntrykk. Førsteintrykket mitt var at det var mye data som måtte systematiseres for å kunne besvare forskningsspørsmålene.

Hovedinntrykket mitt var at datagrunnlaget inneholdt rikholdige beskrivelser av hvordan ansatte deler og ikke-deler kunnskap i arbeidshverdagen. For å fremhente koder fra datagrunnlaget lyttet jeg til lydopptakene samtidig som jeg leste transkripsjonene, memos og sammendrag, noe som hjalp meg å gjenoppleve samtalen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 218) beskriver at en slik metode vil bidra til å fange opp dynamikken fra samtalene med informantene.

Videre utarbeidet jeg en kodefase, som tillot meg å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene (Johannessen et al., 2018, s. 284); gjennom en spørsmålsdrevet prosess (Johannessen et al., 2018, s. 285) med hjelpespørsmål som; *hva handler dette om? handler det om perspektiver, kunnskap, kunnskapsdeling, arenaer, andre faktorer?* Data jeg oppfattet som relevante for forskningsspørsmålene markerte jeg digitalt med farge. Deretter overførte jeg de markerte utsagnene, inkludert intervju spørsmål, fra datagrunnlaget skrevet i Office Word til Office Excel. De overførte utsagnene, om lag 350 stykk, representerte data assosiert med mulige funn om kunnskapsdeling og arenaer (Merriam & Tisdell, 2016, s. 215 ff). Utsagnene ble meningsfortettet med hjelpespørsmålene; *hva sier informanten her? og hva snakker informanten om?* Det sistnevnte spørsmål ga et mer fortolkende svar enn det første. Til slutt i kodefasen gjennomgikk jeg utsagnene induktivt, for å identifisere enkeltfaktorer som påvirker kunnskapsdeling. Analysemetoden i studien er derfor en hybrid tilnærming av kvalitativ tematisk analyse (Fereday & Muir-Cochrane, 2006, s. 3), som inkluderer en datadrevet induktiv tilnærming etter Johannessen et al (2018, s. 285) og deduktiv koding ved hjelp av Ipes modell (2003) (se 3.3.3). For meg var dette en iterativ og tidkrevende prosess, der jeg gjentagende ganger leste datagrunnlaget.

3.3.3 Kategorisering

Ipe (2003) har utviklet et konseptuelt rammeverk for å identifisere faktorer som påvirker kunnskapsdeling på individnivå, i organisasjoner. Jeg benyttet modellen til å systematisere enkeltfaktorene i kategorier: Kultur i arbeidsmiljøet, kunnskapens natur, motivasjon til å dele, og muligheter til å dele. Hovedfaktorene i Ipes modell er sterkt sammenhengende med hverandre, og dersom faktorene er gunstige for kunnskapsdeling så skaper de til sammen ideelle forhold for kunnskapsdeling mellom individer i organisasjonen. Figur 4 viser gjennom modellen til Ipe (2003) hvordan de fire hovedfaktorene er knyttet til kunnskapsdeling mellom individer i organisasjoner og forholdet mellom dem.



Figur 4 Ipes modell som rammeverk for faktorer og kunnskapsdeling (Ipe, 2003, s. 352)

Modellen indikerer at tre av faktorene; kunnskapens natur, motivasjon og muligheter til å dele, er en del av den fjerde kategorien kulturen i arbeidsmiljøet. Kulturen vil ifølge modellen påvirke de tre andre faktorene, og nærmest dikterer hvordan og hvilken kunnskap blir verdsatt. Fravær av én av faktorene utelukker ikke all kunnskapsdeling (Ipe, 2003, s. 353). Muligheter til å dele er i denne studien blitt brukt synonymt med begrepet arena.

For å kategorisere utsagnene benyttet jeg derfor følgende trinn:

1. Trinn en; faktorer som påvirket kunnskapsdelingen ble deduktivt samlet under kategoriene kunnskapens natur, motivasjon, muligheter til å dele og organisasjonskultur.
2. Trinn to; identifisere hvilken arena (situasjon, kontekst, sted, fellesskap, møteplass, mulighet til å dele) informanten omtaler i utsagnet.
3. Trinn tre; kodene og retningen på intervju spørsmålene (Johannessen et al., 2018, s. 296) ga inntrykk av at koder kategorisert under muligheter til å dele kunne sorteres i følgende underkategorier: formelle arenaer, uformelle arenaer, teknologibaserte arenaer, tid, og arealutforming og fysiske omgivelser. De tre siste underkategoriene var det blitt spurt direkte om i intervjuet.
4. Trinn fire; koder som ikke lot seg kategorisere ble gjennomgått på nytt. Kategoriene verdi og organisasjonsstruktur ble tydeliggjort.

Kategoriene i trinn fire tok jeg med selv om de ikke nødvendigvis kunne knyttes til én bestemt arena. Årsaken var at det i datagrunnlaget fremkom flere forhold i kontekstene på arenaene som påvirker kunnskapsdeling mellom individer utover selve arenaene. Både Filstad (2016, s. 129) og Ipe (2003, s. 351) skriver at kunnskapsdeling skjer i kombinasjon av flere forhold. I dataanalysen ble det derfor ikke tilstrekkelig å fokusere kun på arenaene. Både ledelsen, mellommenneskelige relasjoner og individet selv påvirker hvorvidt deling av kunnskap prioriteres av individer eller ei (Filstad, 2016, s. 129-130), med andre ord måtte jeg også ta i betraktning konteksten til informantenes utsagn.

Tabellen under viser et utsnitt av hvordan jeg arbeidet med koder og kategorier etter bearbeiding av studiens datagrunnlag. Det er ikke en fullstendig oversikt av endelige koder og kategorier, kun ment som et eksempel.

Koder (Hva sier informanten / hva snakker informanten om)		Kategori			
Koder	Koder	Arena	Hovedkategori	Underkategori	Merknad
Tid er en ressurs som påvirker kunnskapsdeling ved uformelle møter.	Mulighet til å dele. Tid.	Fysisk	Uformell arena	Kontorbesøk	Fysisk en-til-en, uformelt, oppsøker, kontorbesøk.
Tilgjengelighet på IT-systemer.	Mulighet til å dele.	Virtuell	Teknologibasert arena		Troen på at IT-løsninger ville bidratt, som potensial.
Frykt for å tape ansikt, frykt for å bli vitset med i avdelingsmøtet.	Motivasjon. Ytre/indre.	Fysisk	Formell arena	Avdelingsmøte	Pluss mange tilstede er medvirkende. Hemmer.
Høy grad av tillit i møtet for å dele kunnskap basert på erfaringer.	Motivasjon. Ytre. Tillit.	Fysisk	Formell arena	Planmøte	Fremmer taus og eksplisitt. Leder til praksisfellesskap.

Tabell 2 Utsnitt fra Office excel-oversikt

Filter- og sorteringsfunksjonen i Office Excel kom til nytte ved at jeg eksempelvis kunne velge underkategori *teknologibasert arena* og samtidig vise påvirkende faktorer.

Som beskrevet i koding (se 3.3.2) ble datagrunnlaget først analysert induktivt for å identifisere enkeltfaktorer, og systematisert deduktivt etter Ipes modell (Ipe, 2003, s. 351-353). Til slutt kategorisert i hovedkategorier (de ulike arenaene) og underkategorier (de enkelte anledningene).

3.4 Verifikasjon

Verifikasjon er vurdering av forskningens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 19), og omhandler blant annet reliabilitet, validitet og overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Reliabilitet har å gjøre med hvor pålitelige forskningsresultatene er. Pålitelighet i studien kan sies å være hvorvidt andre forskere ville kommet frem til samme resultat som meg dersom de gjentok studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Validitet er i samfunnsvitenskapene knyttet til hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Dersom resultatene vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, kan overførbarhet vurderes, og hvorvidt resultatene er av lokal interesse, eller om de er overførbare til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvordan studien gjør rede for utviklingen av data (Thagaard, 2018, s. 181). Forløpet til selve datainnsamlingen opplevde jeg som ryddig og at det ikke påvirket datainnsamlingen. I det første intervjuet opplevde

jeg å ha lavere kontakt med samtalen tema enn forventet. Årsaken til lav kontakt var trolig fordi jeg konsentrerte meg om å notere ting underveis. Mens jeg i de øvrige seks intervjuene opplevde å kunne følge samtalen gjennom å ha god kontakt med samtalen innhold, trolig kan dette knyttes til at jeg valgte å skrive notater etter, i stedet for underveis intervjuet. Ved at jeg ikke tok notater underveis resulterte også i at jeg lot samtalen divergere mer fra intervjuguiden, og samtalen hadde en friere flyt. I ettertid er mitt inntrykk at kontakten med selve informantene var lavere enn hva jeg hadde forventet, en årsak til denne opplevelsen kan være at det var fordi samtalen innhold stod i fokus (Thagaard, 2018, s. 188). Analysen av data (se 3.3) har jeg forsøkt å gjengi så detaljert som mulig, og selve dataanalysen er lagret elektronisk slik at den er etterprøvable.

Gjennom mine studier har jeg hatt kontakt med andre studenter og veileder, i tillegg har jeg diskutert datagrunnlaget sporadisk med venner og kolleger. Disse samtalen opplever jeg som viktige for min refleksjon over hva dataene kan bety, og samtalen har underveis gitt meg flere perspektiver til å fortolke datagrunnlaget.

Som tidligere nevnt gjennomførte jeg intervjuene i sivil bekledning. Jeg informerte informantene om at jeg var ansatt ved Luftforsvarsstaben, men jeg opplevde ikke at dette påvirket informantene til å holde tilbake informasjon. Eksempler på utsagn som bekrefter dette er: «(...) Luftforsvarsstaben gjør så masse rart», og som avslutning på intervjuet sier en av informantene «(...) dette kunne jeg like gjerne ha sagt til Sjef Luftforsvaret.» Utsagnene oppfatter jeg som en bekræftelse på at informantene har fått uttale seg fritt, uten å legge begrensninger på seg selv.

Under intervjuene måtte jeg påse at ordvalgene i intervjuet ikke ledet informantene. Jeg forholdt meg til intervjuguiden, men jeg måtte tillate meg min egen intervjustil, improviserte underveis og stilte oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Da jeg lyttet til lydopptakene etter intervjuene var jeg merkbart bedre til å stille oppfølgingsspørsmål på de siste fremfor de første intervjuene. Ved gjennomgang av datagrunnlaget kontrollerte jeg også utsagn mot det faktisk stilte spørsmålet, i de tilfeller der spørsmålet kunne oppfattes som ledende valgte jeg å se bort fra informantens utsagn, så fremt det ikke var

informanten selv som hadde tatt opp tema ved en tidligere anledning. I transkriberingen forsøkte jeg å etablere egne regler (se 3.4.4) slik at transkriberingen blir lik på tvers av de ulike intervjuene.

3.4.2 Validitet

Kjennskap til miljøet fra tidligere kan være både en styrke og en begrensning (Thagaard, 2018, s. 190), som jeg beskrev i forskerens rolle (se 3.1.1).

Jeg opplevde at informantene oppga riktig informasjon under intervjuene, noe som jeg mener kan begrunnes med at datagrunnlaget virker å være samstemt og peker i samme retning. Samtidig fremkommer det avvik i datagrunnlaget, men slike avvik kan trolig forklares med at ledere og medarbeidere har ulike ståsted.

Jeg hadde ikke tidligere erfaring som intervjuer ved kvalitative forskningsintervju, jeg opplevde derfor denne rollen som utfordrende. Samtidig var det å være intervjuer for meg en læringsprosess, der jeg forsøkte å stille oppfølgingsspørsmål for å få tak i informantenes meningsinnhold.

Min vurdering er at valgte metode er egnet for å belyse problemstillingen. Dersom studien gjennomføres på nytt, vil jeg si det er med høy grad av sannsynlighet at det vil gi noenlunde samme resultater. Jeg tror ikke en annen forsker ville ledet til at informantene hadde gitt andre svar, men siden jeg lot informantene snakke relativt fritt i deler av intervjuene, ville andre temaer kunne blitt vektlagt i intervjuene. Dersom utvalget hadde kommet fra en operativ avdeling, og ikke en utdanningsavdeling, ville dette muligens gitt andre svar.

For å sikre validitet er intervjusamtalene tatt opp på lydopptaker og transkribert av meg selv. Jeg har gjennomgått, helt og delvis, intervjusamtalene flere ganger for å sikre at transkripsjonene er så korrekte som mulig.

Det at jeg oppdaterte meg på forhold som påvirker kunnskapsdeling mener jeg har bidratt til studiens validitet. Der denne studiens funn har vært sammenfallende har jeg forsøkt å henvise til andre studier og forskningsfunn. Der det har vært avvik har jeg forsøkt å argumentert tydelig (Thagaard, 2018, s. 191).

Jeg anser forskningens kvalitet som både gyldig og pålitelig med de gitte forutsetninger, og derfor bør overførbarhet kunne vurderes nærmere.

3.4.3 Overførbarhet

Med overførbarhet menes at funnene fra en studie også er relevante i andre sammenhenger, altså hvorvidt resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre situasjoner, kontekster og personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det er leseren selv som vurderer om resultatene i en studie er overførbare, og ikke forskeren. Jeg har derfor forsøkt å redegjøre grundig for innsamling og analyse av data, og den sammenheng det er forsket i. En vanlig innsigelse til intervjuforskning er at resultater fra få intervjupersoner ikke kan generaliseres. Et første svar på dette er «hvorfør generalisere?» spør Kvale og Brinkmann (2015, s. 289). Det ligger krav og forventninger til samfunnsvitenskapelig forskning som skaper en antakelse om at skal kunne universell og allmenngyldig betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det blir derfor jeg som må argumentere for overførbarheten av denne studien, noe jeg har forsøkt med hjelp av rikholdige og spesifikke beskrivelser.

I utgangspunktet er det utfordrende å overføre funnene i denne studien, tilknyttet fenomenet kunnskapsdeling, til andre virksomheter. Utvalget er en militær skoleavdeling i Forsvaret, og kan trolig ha særegne attributter, og en organisasjonskultur som ikke umiddelbart er overførbar. Samtidig har jeg gjennom intervjuguiden, resultat og analyse forsøkt å beskrive arbeidssituasjonen og perspektiver som virker fremtredende ved avdelingen. På den annen side vil det ikke være mulig å beskrive enhver særegenhet og kjennetegn ved avdelingen. Men jeg vil anta at studien, og dens resultat, kan bidra med en del grunnleggende forståelse for hvordan arenaer kan virke fremmende eller hemmende for fenomenet kunnskapsdeling, og hvordan kunnskapsdeling kan utfolde seg mellom individer i virksomheter med tilsvarende kontekst. Selv om studien ikke har en universell overføringsverdi, benytter studien et teoretisk rammeverk og modeller som øker overføringsverdien. Derfor vil jeg si det kan trekkes paralleller til andre offentlige virksomheter, også fordi resultatene er sammenfallende med annen forskning på feltet. Riktig nok har militære avdelinger gradshierarki og relativt hyppig personellrotasjon på tre til fem år, men mange organisasjoner har også titler og et organisasjonshierarki som trolig påvirker kunnskapsdeling i arbeidshverdagen. Hva angår overførbarhet i forhold til det som særskilt innen militære avdelinger antar jeg hovedsakelig overføringsverdien ligger til andre

tilsvarende militære avdelinger innen Forsvaret i Norge. Militære avdelinger i andre land vil eksempelvis kunne verdsette kunnskap annerledes – som vil påvirke kunnskapsdeling annerledes enn det som beskrevet i denne studien.

3.4.4 Forskningsetikk

All vitenskapelig virksomhet krever at forskerne forholder seg til etiske prinsipper, og alle prosjekter som håndterer personopplysninger er meldepliktige (Thagaard, 2018, s. 20-22). Som studentprosjekt er det derfor krav å melde NSD og det er blitt gjort. Alle informanter som deltar i studien gjør det med forvisning om at informasjon ikke skal kunne tilbakeføres til den enkelte. Innsamlet data er kun ment brukt i forbindelse med den studien, og skal ikke benyttes i andre sammenhenger. Informantene er blitt informert om dette i informasjonsskrivet de ble presentert før deltakelse i prosjektet. Det ble også gjennomgått i forkant av hvert intervju med hver deltaker, før de signerte samtykkeerklæringen.

Intervjuene er tatt opp på lydopptaker. Lydfiler og transkripsjoner er lagret på innlåst hard disk. Informantene er gitt unike koder, og det er ikke tilknyttet navn på informantene til de elektroniske filene. Når prosjektet er avsluttet, tentativt september 2020, vil lydfiler og transkripsjoner slettes. Dette studieprosjektet er godkjent av NSD ved meldeskjema 750315, datert 10.03.2019 (vedlegg C).

Anonymisering er først og fremst viktig av den enkelte informants personvern. Samtidig vil det kunne bidra til at informantene er åpne og gir ærlige svar. For eksempel kan sensitiviteten tilknyttet relasjoner mellom informanter berøre problematiske områder - eksempelvis relasjonen mellom leder og medarbeider. Data er blitt håndtert på en fortrolig måte, og funnene som presenteres i studien er blitt anonymisert.

3.4.5 Transkripsjon

Å transkribere betyr å transformere, og innebærer en klargjøring av intervjumaterialet for analyse gjennom transkribering fra talespråk til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver videre at det ikke finnes mange standardregler, men en grunnregel er at man i studien beskriver uttrykkelig hvordan transkripsjonene er utført.

Jeg tok utgangspunkt i å holde en ordrett talespråkstil under transkriberingen, men jeg har valgt å ta bort støttelyder som «æh», «eh» og «åh». Det er ikke blitt differensiert på korte og lange pauser annet enn å indikere at det er en pause i talen ved tre etterfølgende punktum med mellomrom på hver side « ... ». I utsagnene benyttet i rapporteringsteksten er (...) brukt som tegnsetting for at deler av informantens utsagn er fjernet, det er gjort i de tilfeller hvor informasjonen før, imellom eller etter, ikke er funnet relevant å ta med. Alt tekstmateriale er skrevet på bokmål, først og fremst av hensyn til krav om anonymisering. Jeg opplevde i intervjuene at informantene hadde svært ulike dialekter som lett kunne ha identifisert enkeltpersoner i skriftlig tekst.

I noen tilfeller er det tilføyd ord med forklarende hensikt, eller for å referere til hva informanten omtaler. Jeg benytter da tegnsettingen to firkantklammer med ordet imellom [ord]. Et eksempel på dette er: ... *[avdelingsmøtet] er mer formelt*. Her var det spørsmålet mitt som refererte til avdelingsmøtet, informanten svarte egentlig «... det er mer formelt». I dette tilfellet ville bruken av ordet «det» ikke gitt tilstrekkelig mening, da ordet «avdelingsmøtet» er vesentlig for å gjenfortelle informantens utsagn mest mulig korrekt.

Jeg har endret på sitater for lesbarhet og sikre anonymitet til deltakerne og avdeling, men uten å endre meningsinnhold - altså en symbolsk omskriving (Thagaard, 2018). For eksempel er et utsagn «(...) *frustrasjoner blant luftforsvarets ledelse med OMT(...)*». Her kan «OMT» gi liten mening for leser. «OMT» er en forkortelse for «Ordning for Militært Tilsatte», og er en ny personellordning i Forsvaret. «OMT» er derfor erstattet med «ny personellordning» slik; «(...) *frustrasjoner blant luftforsvarets ledelse med ny personellordning (...)*». I seg selv har ikke dette hatt betydning for forskningsresultatene, men det kan påvirke presentasjon av resultater og rapportering fordi konteksten i enkelte utsagn kan bli noe uklar da det eksempelvis ikke fremkommer tydelig hvilken avdeling det faktisk er. Dette har jeg gjort av forskningsetiske hensyn.

4 Analyse og drøfting

Min hensikt med å gjennomføre studien er å få økt forståelse av hvordan kunnskapsdeling kan fremmes og hemmes i en militær organisasjon. Ved hjelp av forskningsspørsmålene ønsket jeg å belyse problemstillingen «hvordan kan strukturelle forhold fremme og hemme kunnskapsdeling mellom individer i en avdeling i Forsvaret?».

I dette kapittelet blir studiens funn analysert og drøftet i lys av studiens teoretiske grunnlag. Studiens tematiserte intervjuguide danner strukturen for dette kapittelet, og består av tre deler; del én omhandler betydningen av kunnskapsarbeid. Del to besvarer det første forskningsspørsmålet om hvilke arenaer som er tilgjengelig ved avdelingen. Del tre vil omhandle hvordan kunnskapsdeling påvirkes på de ulike arenaene. Jeg har merket sitater med leder eller medarbeider der det er relevant, de steder det ikke er av betydning for analyse har jeg ikke spesifisert hvem som har uttalt hva.

4.1 Betydningen av kunnskapsarbeid

Studiens teorigrunnlag omhandler kunnskapsarbeideren og ulike perspektiver på kunnskap i organisasjoner. Det er to dominerende perspektiver; henholdsvis det strukturelle og det prosessuelle perspektivet (Irgens, 2007, s. 57-59). De ulike perspektivene kan gi ulike konsekvenser for hvordan det legges til rette for kunnskapsdeling ved avdelingen. Det ble derfor utledet spørsmål i intervjuguiden med hensikt å klargjøre informantenes beskrivelser av arbeidssituasjon i forhold til kunnskapsdeling og kunnskapsarbeid. Dessuten var jeg ikke kjent med avdelingen på forhånd, og ønsket derfor å danne meg en forståelse av konteksten og situasjonen ved avdelingen. Som tidligere nevnt er det relevant å forstå konteksten når man studerer fenomenet kunnskapsdeling i virksomheter.

På spørsmål om ansatte ved avdelingen mener kunnskap, kompetanse og erfaringer er viktig, så bekreftes dette. Én av lederne forteller:

«Ja, vi er jo en skoleavdeling – det er alfa og omega. Og vi kjemper jo hele tiden om å ha riktig kompetanse. Og nå når vi er inne i den endringsperioden nå, og skal avhende masse kompetanse her, og skaffe oss nytt. (...) Det er det eneste det dreier seg om egentlig. Det er å skaffe riktig kompetanse og kunne dele kompetansen.»

Utsagnet over sier at studiens deltakende avdeling, som flere avdelinger i Forsvaret, er inne i en endringsperiode med bakgrunn i modernisering av forsvarssektoren. Dette generer et behov for ny kompetanse, utvikling av kunnskap og organisasjonslæring gjennom deling av kunnskap. Lederen forteller videre at det er et behov for å få kontroll på den nåværende kompetansebeholdningen, og at det arbeides med dette:

«(...) vi ikke har kontroll på kompetansen. Så det jobber vi med å få oversikt på. Det er jo verktøyet vårt. Har vi ikke kompetanse så har vi ingenting å levere. Så det er for å få kontroll på det her, men det er i startgropa. Vi burde ha stålkontroll på det, men det har vi ikke.»

Det at avdelingen forsøker å skaffe oversikt over kunnskapen, å kartlegge hva de mangler for å kunne drive utdanningene, minner om et strukturelt perspektiv på kunnskap. Kunnskap blir da til noe som individene har, som kan måles og gis en verdi (Irgens, 2007, s. 59). På den annen side erkjennes det i neste utsagn at det også er en skjult kompetanse i avdelingen. Dette perspektivet kan sies å være en prosessuell tilnærming til kunnskap, fordi den er sosialt konstruert og skapes i samhandling mellom mennesker:

«Den skjulte kompetansen [*informantens uttrykk*] har vi i utgangspunktet ikke noe på. (...) Så studerer vi, men det er ikke noe systematisk å få tak i det. Men det kommer som en del av den kompetansekartlegginga som vi er på gang med nå.»

Uttrykket «skjulte kompetansen» tolker jeg som taus kunnskap i denne konteksten, og ikke kunnskap som aktivt skjules av medarbeidere. En annen leder forteller at evnen til å utvikle kunnskap og å lære, er viktigere enn selve kunnskapen. Altså ferdighetene og evnene de ansatte har for å drive kunnskapsdeling ved avdelingen, og at kunnskap blir sosialt konstruert i samhandling mellom mennesker:

«Det som er viktigere enn kunnskap og kompetanse, er evnen til å tilegne seg det du trenger. Det aller viktigste er å kunne forstå problemstillinger og tilegne kompetanse. Du kan komme hit til avdelingen med så mye du vil i bagasjen, men hvis du på en måte er låst til at «dette kan jeg, jeg

klarer ikke å anvende det på nye situasjoner og tilføre mer», så sliter du. Så kunnskap og kompetanse er ekstremt viktig. Men svært lite er likt med tekstboka.»

På en annen side forteller en av medarbeiderne at det ikke oppleves tilstrekkelig interesse ved avdelingen for å finne ut av hva han har av relevant kompetanse: «(...) de skriker at vi må ta vare på kompetanse (...) men det er ingen som har hatt interesse av å finne ut hva jeg egentlig har studert». Utsagnene peker på at det er et ønske om å ivareta kompetanse ved avdelingen, ved å skaffe oversikt over kunnskapen, men at det av medarbeideren ikke oppleves gjennomført i tilstrekkelig grad. Utsagnene er typisk for informantene ved avdelingen, og kunnskap ansees som både viktig og sentralt for virksomheten.

Utsagnene viser til at det er viktig å ha ferdigheter som kunnskapsarbeidere utover det å ha formell kompetanse som beskrevet av Drucker (2007, s. 59), og medarbeiderne må samtidig ha læringsevner og være tilpasningsdyktige. En slik beskrivelse kan også vitne om en prosessuell tilnærming til kunnskap, ved at kunnskapen er dynamisk. Samtidig snakkes det om å «ha kontroll på kompetansen» og «kompetansekartlegginga», som på sin side kan virke å være en mer strukturell tilnærming av kunnskap.

Kunnskapsdeling som en del av læring beskrives å være viktig for avdelingen. En av lederne reflekterer under intervjuet at avdelingen må utvikle muligheter for deling av kunnskap når medarbeidere kommer tilbake med opplevelser, erfaringer og kunnskap som kan deles:

«(...) altså hvordan kan vi formelt søke å overføre kompetanse når noen har vært ute. Jeg tror nok at det er ... eeh det er en sak vi kommer til å ta opp; hvordan kan vi sikre en mer formalisert kompetanseoverføring når noen har vært ute. Å være sikker på at de ulike [under]avdelingene setter av tid til å tappe ut.»

Uttrykket «hvordan kan vi sikre en mer formalisert kompetanseoverføring ...» oppfatter jeg til å være en sentral problemstilling ved avdelingen på det tidspunktet da intervjuene er blitt gjennomført.

«(...) på mange av kompetanseområdene så er vi på *one-man-deep* så nå skal vi levere på grunnutdanning, der har vi begynt å dublere og triple med folk ekstra som skal skygge for å få kompetanseoverføring.» Utsagnene peker også på at det er ressursmessige utfordringer knyttet til kunnskapsdelingen. Tid blir nevnt, men samtidig er det identifisert et behov for å øke bemanningen i undervisningen for å unngå «*one-man-deep*», altså en situasjon der kun én medarbeider kan undervise innen spesifikke fag. Dette gjøres ved at flere medarbeidere «*skygger*» kursene slik at de også på et senere tidspunkt kan forelese og undervise på kursene og utdanningen.

Kunnskap verdsettes ved avdelingen, og undervisningsmateriale kan bli til en artefakt for kunnskapen til individet. Kunnskapen kan knyttes til en verdi eller et følelsesmessig eierskap som skaper en hindring for å dele kunnskap (Ipe, 2003, s. 345). Én av medarbeiderne, som er instruktør, forteller om utfordringen ved å få tak i andres kunnskap som «*De er ikke glad i å gi i fra seg undervisningsmateriale (...) mange timers arbeid (...) som du liksom ikke får noe igjen for da [å dele] (...).*» Undervisningsmaterialet er her å betrakte som eksplisitt kunnskap, og når kunnskapen blir oppfattet som et subjekt og et uttrykk for individets eiendom og verdi, kan det skape en barriere for kunnskapsdeling mellom ansatte ved avdelingen.

Å forhindre tap av kunnskap er viktig, særlig i en endringsperiode, for avdelingen. En leder forteller om tiltak som vurderes satt i gang for å forhindre at folk slutter:

«(...) det har personalsjefen stått og sagt her. At kritisk kompetanse skal belønnes. (...) Sentralstaben har sagt de skal åpne det de kaller for verktøykassen sin for å belønne kompetanse, også har de sagt at alle får ikke. (...) så blir det opp til oss å definere det.»

Utsagnet over tolker jeg slik til at man må definere hvilke medarbeidere som er «*kritisk kompetanse*» ved å knytte kunnskap til enkeltindivider. De individer som defineres å ha kritisk kompetanse vil kunne motta monetære belønninger for å bli værende ved avdelingen, og dermed forhindre kompetanselekkasje.

For å identifisere enkeltindivider ved avdelingen er det derfor nødvendig å ta utgangspunkt i at kunnskap er noe individet har, det kan måles og det kan gis en

verdi, altså et strukturelt perspektiv på kunnskap. En slik kontekst kan føre til at individer velger å ikke dele sin kunnskap. Filstad (2016, s. 138) betegner dette som kunnskapsskjuling. Én av lederne forteller at det ved avdelingen utvikler seg en bevissthet om forholdet mellom kunnskap og verdi: «*Så de bruker det nå, i de tidene vi er, som en brekkstang for å få høyere lønn blant annet (...).*» To av informantene tar selv opp tema om bruk av monetære belønninger som knytter kunnskap til verdi, og forteller; «*(...) men hvis folk ser at jeg kommer til å få bedre betalt på grunn av det jeg vet, og hvis alle vet det så får jeg ikke bedre betalt*», og «*(...) jeg ser det rett og slett ved at å dele, og de andre ikke deler, så blir jeg mindre verdt, fordi de sitter på summen av all kunnskap de får tilgang på.*»

Et strukturelt perspektiv på kunnskap, som krever at kunnskap knyttes til enkeltindivider, kan derfor lede til at ansatte velger å ikke dele kunnskap. Tidligere forskning viser at bruk av insentiver er tvetydig, hvor selve motivene for kunnskapsdeling blir svekket (Filstad, 2016, s. 137). Forskning viser at individer som skjuler sin kunnskap kan føre til mistillit mellom ansatte, som i tur leder til at man ikke gir tilgang til hverandres kunnskap (Filstad, 2016, s. 138). Ved bruk av individuelle insentiver gjenkjenner heller ikke individer verdien av kunnskapsdeling (Filstad, 2016, s. 137). Riktignok kan bruk av monetære insentiver forhindre at de enkeltindivider som mottar insentivet, blir værende ved avdelingen, og således reduseres kompetanselekkasje. Men det er heller ikke hensikten med min studie å belyse. Derimot finner jeg det interessant i min studie, at et strukturelt perspektiv på kunnskap, i kombinasjon med bruk av monetære insentiver for å verdsette «*kritisk kompetanse*», synes å føre til at enkeltindivider kan velge å skjule sin kunnskap.

Som Drucker (2007, s. 59) forteller må kunnskapsarbeidere være svært kunnskapsrike. Utsagn fra én av lederne viser til at kurs- og undervisningsarbeidet ivaretas av instruktørene, og at ledere må ivareta administrasjon og personalledelse. Noe lederen forklarer som en følge av at administrativt arbeid er overført, fra tidligere forvaltningsfunksjoner, til ledere. En av lederne beskriver at han derfor ikke lenger har tid til å undervise. Dermed blir undervisningsansvaret,

og langt på vei deling av kunnskap tilknyttet utdanningen, overlatt til instruktørene selv:

«(...) jeg mer eller mindre blitt kontorrotte 100%. Det er administrasjon og personalledelse alt går på. (...) Så det å stå i klasserom som det står i stillingsbeskrivelsen min, det har jeg ikke tid til i det hele tatt.»

Det å ha anledning til å selv kunne selvstendig styre sine arbeidsaktiviteter i en fleksibel arbeidshverdag, med frihet og autonomi, kan sies å være kjennetegn på kunnskapsarbeidere (Wennes & Irgens, 2011, s. 65). Von Krogh et al (2001, s. 205) beskriver at ledere blant annet må besørge tilstrekkelig autonomi, variasjon og omsorg i arbeidskontekster som vil understøtte utvikling av kunnskap. Flere av informantene, både ledere og medarbeidere, gir uttrykk for at det er et arbeidsmiljø der det gis anledning til å utforske ulike felter man er nysgjerrig på: *«De er særlig interessert i å dele, for det ligger i naturen til de som er instruktører her, det ligger i ryggen, i genmaterialet dems.»* Andre informanter som viser til et slikt arbeidsmiljø sier blant annet:

«Også er det noen som har startet med 3D printing her, som også er litt sånn autodidakt og holder på å lage en stor 3D lab da, som printer masse undervisningsmateriale og sånt. Så det finnes det miljø for. Kreativt.»

«Det er en gjeng med nysgjerrigper som jobber her, de er nysgjerrige. Veldig mange av de, faglig nysgjerrige. Så de går rundt og snakker, inn på kontorene til hverandre, og deler hva de holder på med.»

«(...) hvis noen har vært på kurs og fått noen powerpointer eller pdf'r eller et eller annet. Spesielt hvis det er noe som angår meg og min kompetanse i min stilling så er jeg på, men av og til er jeg inne på der for å kikke bare for å være nysgjerrig hvis det er noe interessant.»

«I Forsvaret på skoleavdelinger så er det ikke grad og sånne ting som vi er imponert over i det hele tatt. Vi er imponert over kunnskapen til andre. Sånn er det her, det er mange nerder som går her. Som er fullstendig fiksert på faget sitt. Det vet alle, og de kan så sinnsykt mye. Nysgjerrighet, lyst til å lære og sånne ting. Hvis du klarer å skape en sånn avdeling så er mye gjort.»

Utsagnene over synes å fortelle at det ved studiens deltakende avdeling er et arbeidsmiljø med frihet og autonomi, medarbeidere med indre motivasjon og nysgjerrighet for kunnskap, i en fleksibel arbeidshverdag.

4.1.1 Oppsummering kunnskap og kunnskapsarbeidere

Studiens avdeling er inne i en endringsperiode. Nytt materiell og teknologi skal skiftes ut og oppdateres i tråd med modernisering av forsvarssektoren. Perioden medfører endringsaktiviteter og utvikling av ny kunnskap og kompetanse. Det kan derfor synes å være viktig og tidsaktuelt å undersøke kunnskapsdeling ved en militær avdeling.

Avdelingen forsøker å imøtekomme behovet for ny og endret kunnskap ved å kartlegge og oppdatere kunnskap med en strukturell tilnærming. Samtidig gis det uttrykk for at kunnskap er noe prosessuelt, ved at kunnskapsdeling og læring finner sted i samhandling med kolleger.

Kunnskap anses som svært viktig og relevant ved avdelingen og omtales som «*alfa og omega*», men det synes å være en evig lang kamp om å ha riktig kompetanse og kunne dele kunnskapen.

Individets verdi kan knyttes til kunnskapen som synes å skape en hindring for kunnskapsdeling. Der det i tillegg blir et strukturelt perspektiv på kunnskap, kombinert med monetære belønninger, leder det også til kunnskapsskjuling ved avdelingen.

I hovedsak er det tre kanaler avdelingen tilkommer ny kunnskap fra. «*Når noen har vært ute*» kan være eksternt ved andre avdelinger i Forsvaret, sivile skoler eller leverandører. Internt i egen avdeling ved å utvikle ny kunnskap om nye fagområder eller utvikle eget fagområde. Samt ved å utvikle kunnskap og bygge egen kompetanse innen pedagogikk, undervisningslære og det å være instruktør.

Studiens datamateriale viser i utgangspunktet til selvstendig arbeidende ansatte, men høy grad av kunnskap som er gitt fleksibilitet og autonomi som samlet utgjør kjennetegn til det å være kunnskapsarbeidere, med gode forutsetninger deling av kunnskap.

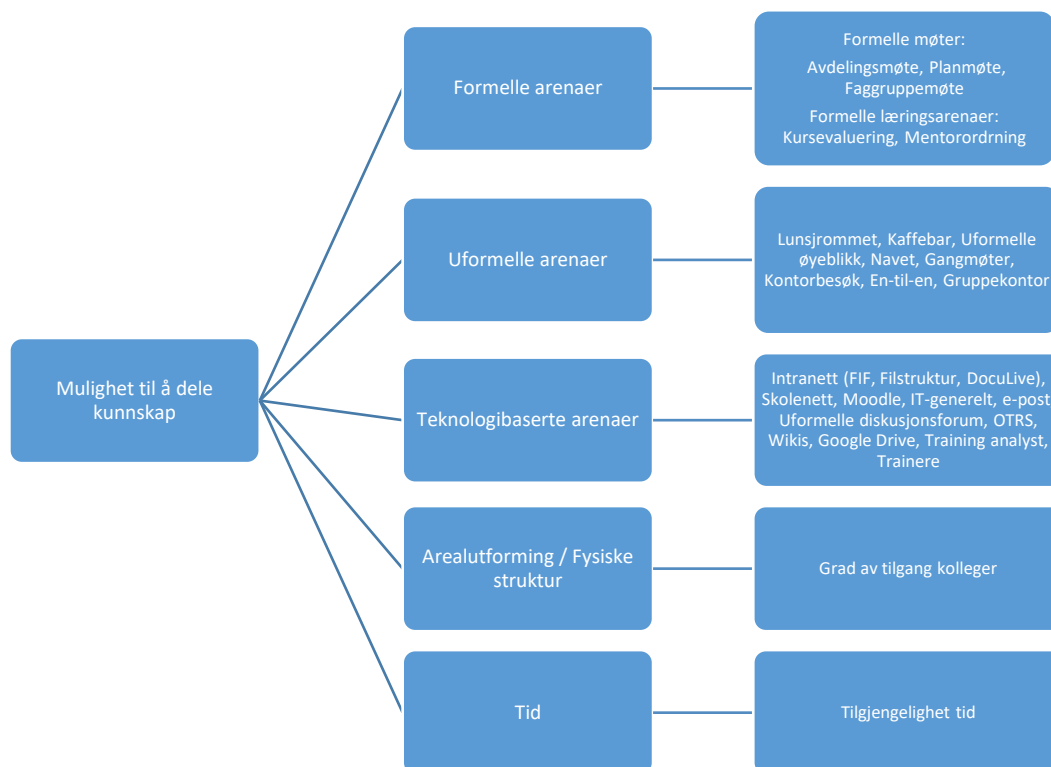
Perspektivene på kunnskapsarbeid som er blitt beskrevet i denne oppsummeringen er med på å skape et bilde av konteksten studien er utført i. Det vil jeg se nærmere på i de ulike arenaene.

4.2 Arenaer

Studiens hensikt er å bidra til forståelse av hvordan kunnskapsdeling fremmes og hemmes på ulike arenaer. Til dette formålet behøver avdelingen muligheter til å dele kunnskap. Det ble derfor stilt spørsmål om hvilke arenaer som fantes, og hvor og når det blir delt kunnskap, eller det var en mulighet til å dele.

I analysen av datagrunnlaget fremkommer det tre arenaer for kunnskapsdeling; én basert på intensjon om blant annet læring og deling av kunnskap mellom individer, altså kontekster og situasjoner utviklet og planlagt for å legge til rette for læring (Ipe, 2003, s. 349). Disse er i studien benevnt formelle arenaer. En annen arena ble kjennetegnet ved at kunnskapsdeling mellom individer fant sted basert på relasjoner (Ipe, 2003, s. 349). Disse var av mer sporadisk karakter, og er blitt benevnt uformelle arenaer. Von Krogh et al (2001, s. 208) beskriver de ulike arenaene som å skape rom og kontekster, og omtaler de til å være bevisst konstruerte eller noe som oppstår spontant. En tredje arena omhandler teknologi. I studiens teorigrunnlag er begrepet virtuelle arenaer benyttet etter von Krogh et al (2001). Datagrunnlaget viser derimot det er mer betegnende å benytte begrepet teknologibaserte arenaer. I tillegg ble det i intervjuene stilt spørsmål direkte om arealutforming, fysiske struktur og tid.

Figur 1 viser hvordan de ulike arenaene er systematisert etter beskrivelser gitt av informantene.



Figur 5 Arenaer systematisert

Dette avsnittet besvarer studiens første forskningsspørsmål om «hvilke arenaer eksisterer for kunnskapsdeling?» Funnene i kolonne to (figur 1) danner grunnlaget for studiens videre struktur for rapportering i analyse og drøfting.

Jeg vil nå ta for meg hvordan kunnskapsdeling mellom medarbeiderne påvirkes på de ulike arenaene. Avsnittet er strukturert ut i fra hvilke arenaer som er tilstede ved avdelingen. Jeg vil derfor først omtale de formelle arenaer, deretter uformelle arenaer og teknologibaserte arenaer, før jeg til slutt ser på arealutforming, fysisk struktur og tid.

4.2.1 Formelle arenaer

Datagrunnlaget viser at det er to ulike formelle arenaer; det første er formelle møter, det andre er formelle læringsarenaer. Formelle møter består av avdelingsmøtet, planmøte og faggruppemøte. De formelle læringsarenaene er kursevaluering og mentorordning.

4.2.1.1 Formelle møter

I datagrunnlaget fremkommer det at samtlige informanter omtaler formelle møter til å være en arena for kunnskapsdeling. Én av informantene omtaler formelle møter generelt. Øvrige informanter gir beskrivelser av avdelingens fellesmøte, planmøte og faggruppemøte.

Avdelingsmøtet

Avdelingsmøtet finner sted annenhver uke, fem av informantene omtaler møtet i datagrunnlaget. Møtet beskrives til å ha en tredeling; først informasjon fra ledelsen, deretter tid til eventuelt, og til slutt er det åpent for alle. Hensikten beskrives som et rutinemessig informasjonsmøte, for å skape kontaktflate mellom de ansatte i avdelingen og blant annet legge til rette for kunnskapsdeling. To av lederne beskriver avdelingsmøtet slik;

«Hver fjortende dag er det møte med hele avdelingen. Det forsøkes å legge inn ting - rett og slett kunnskapsoverføring og påføre ansatte holdninger og kompetanse.»

«Det er lagt opp til sjefens kvarter først, der det deles informasjon i en monolog, før det åpnes opp for andre, og det siste kvarteret så skal det være fritt.»

«(...) *holdninger og kompetanse*» forklarer lederen, er basert på et ønske om en kulturendring ved avdelingen, hvor hensikten er om å skape nye arbeidsformer, og det forsøker ledelsen å få til ved blant annet å dele av erfaringer. En annen leder hevder det er rom for å spørre og dele hva man måtte ønske i avdelingsmøtet. Altså er avdelingsmøtet beskrevet av lederne til å være en arena der man deler taus kunnskap.

Avdelingsmøtet samler mange medarbeidere; «(...) *faste møter på hele skolen med alle faggruppene, alle ansatte møtes annenhver onsdags morgen.*» I et annet utsagn påpekes det også at avdelingens fellesmøte er med alle ansatte tilstede, så

fremt det ikke undervisningsarbeid som må prioriteres. Ergo er det ved avdelingsmøtet mulig å dele kunnskap til mange individer på samme tid, noe som gjør avdelingsmøtet til en arena som fremmer kunnskapsdeling i avdelingen. Samtidig forteller en av medarbeiderne at selv om han ikke tar opp saker i avdelingsmøtet, får han diskutert saker med sine kolleger utenfor selve avdelingsmøtet; «*så da får vi heller ta det på kammerset senere*». Med «*kammerset*» forklarer han at det er gruppekontoret med lukket dør. Avdelingsmøtet muliggjør derfor i tillegg, deling av kunnskap på andre arenaer senere.

På spørsmål om avdelingsmøtet oppleves å være en arena der man deler kunnskap og erfaringer, gir medarbeidere uttrykk for at møtet omhandler informasjon og monolog; «*(...) nei ikke noe voldsomt der, det er litt mer sånn informasjon*». En annen forteller om utfordringer med å ta til orde under avdelingsmøtet:

«*(...) det [avdelingsmøtet] er mer formelt, så terskelen for å rekke opp hånda og prate og ta opp saker den føler jeg ikke er tilstede i stor grad. Så jeg sitter mer som en lytter på de møtene, enn én som prater*».

«*Terskelen*» medarbeideren refererer til kan være relatert til at det er mange tilstede som gjør at medarbeidere kan vegre seg mot å ta til orde og starte en samtale i plenum. At det er mange tilstede kan som tidligere nevnt fremmekunnskapsdeling, på den annen side kan det også hindre medarbeidere å ta til orde, ergo blir konteksten i avdelingsmøtet et tveegget sverd i forhold til kunnskapsdeling. Hva som var årsaken til «*terskelen*» syntes likevel å være noe uklar under intervjusamtalene, jeg fulgte opp og spurte om hva som var årsaken til at medarbeidere inntar en passiv lyttende holdning, og ikke deler av kunnskap og erfaringer. En av medarbeiderne svarer slik: «*(...) det er ikke alle som føler seg komfortabel med utlevere seg i en sånn type setting, plenum - ikke ville snakke, men helst sitte med seg selv*». Sitatet viser at man ikke er trygg på å «*utlevere seg*» ved å ta til orde i en plenumsituasjon som avdelingsmøtet er. Flere sitater peker på at det å «*utlevere*» seg er noe som oppfattes som en risiko på avdelingsmøtene. En risiko basert på frykt for kritikk eller frykt for å tape ansikt. «*(...) det er jo det også stikke hodet fram. Jeg har jo prøvd det før og, og brent meg på den biten*».

også.» En av medarbeiderne forteller også om hindringen til å ta ordet er basert på en «vitsekultur»:

«Det skjer ikke så lett, for jeg tenker da at hvis du sier noe: Når kommer neste vitsen? Eller på det du sier. (...) det er mulig det er vitsing som gjør at jeg ikke vil rekke opp hånda, at når det vitses med sjefen som står der og prater, hva blir da gjort med det du prøver å si, som du vil ha frem på en seriøs måte.»

Utsagnet over peker også på at selv når det «vitses med sjefen», så medfører det en risiko for at det medarbeideren eventuelt legger frem medfører risiko for tap av ansikt. I tillegg er sjefen flere nivåer over medarbeideren i gradshierarkiet, medarbeideren skaper derfor et krav til seg selv om at eventuelle saker han måtte tar opp må være «ekstra bra.»

Én annen medarbeider forteller at han egentlig er uenig i enkelte ting som presenteres på avdelingsmøtet, og mener noen saker burde vært diskutert ytterligere i plenum. Som en oppfølging spurte jeg derfor om hvorfor ikke han tar det opp på avdelingsmøtet:

«Det er kanskje ikke så behagelig å ta opp sånne ting som føles litt sånn ... jeg vet ikke hva du skal kalle det for ... rokker du ved en kultur som har vært lenge ... det en ny sjef, ... det kan være at du er bekymra for å havne i et dårlig lys.»

Lederne derimot beskriver avdelingsmøtet til blant annet å være en arena for kunnskapsdeling, mens medarbeiderne ser ut til å oppfatte møtet i større grad å være et informasjonsmøte, preget av en-veis kommunikasjon. Riktignok samler avdelingsmøtet mange medarbeidere, og følgelig kan kunnskap deles til mange på samme tid. På den annen side virker det som det å være mange tilstede, i kombinasjon med frykt for å tape ansikt eller havne i et dårlig lys, skaper hindringer for kunnskapsdeling på avdelingsmøtet. Flere studier peker på tilsvarende funn der individer knytter frykt for å tape ansikt til det å dele kunnskap på formelle arenaer (Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 60; Rutten et al., 2016, s. 209; Seba et al., 2012, s. 121).

Planmøtet

På ukentlig basis gjennomfører avdelingen planmøte som en del av avdelingens faste møtестruktur. Møtene omtales også som faggruppeledermøte. Hensikten med møtet er rapportering fra den enkelte faggruppe og seksjon om status og videre arbeid, slik man i fellesskap lager planer for hele avdelingen. De som deltar på møtet er ledere *«faggruppelederne, de som har personalansvar, ja linjelederansvar.»* Altså deltar de på møtet fordi de har lederstillinger i organisasjonsstrukturen ved avdelingen.

Planmøtet har i tillegg til rapporterings- og planleggingsarbeid, deretter en del to, hvor det *«tas også opp mer sånne uformelle ting.»* Med *«uformelle ting»* refererer lederen til håndbøker, regelverk og erfaringer tilknyttet håndtering av sykemeldinger, arbeidskonflikter, administrasjon, HR- og personalledelse. Denne kunnskapen er i studien omtalt til å være både eksplisitt og taus. Eksplisitt ved at det omhandler regelverk og håndbøker, men også taus ved at det deles av erfaringer tilknyttet håndtering av ulike saker. Møtet bærer preg av at det snakkes fritt, og at det ofte går utover den berammede tiden. Møtet omtales også å være *«(...) en kanal for å blåst ut.»* Utsagnet er en beskrivelse for utløp av frustrasjoner og meninger knyttet til forvaltningsregler og styring fra utenforstående staber. Møtets innhold virker derfor å være samlende for deltakerne i møtet, og skaper ifølge informantene en gruppetilhørighet basert på felles interesser og arbeidsoppgaver.

Kombinasjonen av avdelingens møtестruktur, organisasjonsstruktur og planmøtets innhold, synes å bidra til utviklingen av et praksisfellesskap der både taus og eksplisitt kunnskap deles. Arenaen fremmer kunnskapsdeling mellom møtedeltakerne hvor samtaler lett settes i gang. Gjennom deltakelse på planmøtet blir lederne medlemmer i et praksisfellesskap, og samarbeidet fortsetter utenfor selve planmøtet ved at det kommuniseres på daglig basis mellom deltakerne; *«Jeg ringer de [andre lederne] og går opp her uansett, så vi har et sånt faglig oppbyggende miljø som går på det her med ledelse.»*

Planmøtet synes derfor å bidra til utviklingen av et praksisfellesskap og fungerer som en arena som skaper relasjoner mellom lederne, med felles interesser og arbeidsoppgaver, som fremmer kunnskapsdeling.

Faggruppemøte

Faggruppemøte er tett knyttet til planmøtetets formelle innhold, og er et møte der gruppe- og seksjonsledere, som også deltar i planmøtet, gjennomfører ukentlige møter med sine respektive medarbeidere. Møtet *«er mer styrt av rammer innenfor faget vi underviser i (...)»*, altså det kan sies å ha et faglig innhold. En medarbeider beskriver møter i faggruppen som:

«Vi møtes i min mening for ofte med møter. Vi er dårlig på å kjøre møter. Jeg synes de er lite effektive de møtene vi har. Sånn at det kan ofte skli litt ut til at det blir lite faglig relatert, og det kan bli mye sånn privat og bortkastet tid på den måten da.»

Møtet beskrives til å være et møte der det, som en medarbeider sier; *«åpenbart er rom for å dele [kunnskap]»*, men at det nettopp er en slik fri prat som resulterer i mye tidsbruk som gjør at det *«[møtet] drar ut så mye for folk prater så mye.»* Informantene beskriver at møtet omhandler planer og kurs som skal gjennomføres fremover, men at det er lite om *«hvordan vi gjør ting»* som en medarbeider uttrykker. Det virker derfor som den eksplisitte kunnskapen blir rådende, da det er et fokus på faglig innhold og planer. Samtidig viser uttrykket *«hvordan vi gjør ting»* til et ønske om å dele mer erfaringer i arbeidshverdagen, altså taus kunnskap. En av medarbeiderne forteller at han blir passiv av all informasjon og faglig fokus, og *«(...) da føler jeg ikke at jeg har så mye å komme med, da er det egentlig greit for meg å bare sitte å høre.»* Samtidig forteller en annen medarbeider at det deles av erfaringer tilknyttet fagmiljøet fra alle avdelinger i Forsvaret, og at dette gjerne gjøres ved å ta en *«runde rundt bordet»* på slutten av møtet. Men ved *«runde rundt bordet»* er tid en begrensende faktor fordi *«når vi kommer til runde rundt bordet, så er det allerede gått en time og et kvarter og da er det sånn at jeg er mest stressa for ikke å få gjort en annen jobb.»* Ved at det er mye prat under møtene tyder på at det i utgangspunktet er en arena som tillater deling av taus kunnskap. Men på grunn av tilgjengelig tid, og at formaliteter må gjennomgås, blir det likevel ikke rom for nødvendig kunnskapsdeling. Noe som bidrar til at tid blir en hindring for kunnskapsdeling.

Fokus på at formell informasjon tilknyttet fag og planer, i kombinasjon med at møtet tillater mye prat, gjør at enkelte kan oppleve tid til å bli en hindring for kunnskapsdeling på faggruppemøtet.

Oppsummering formelle møter

Avdelingsmøtet beskrives av ledere som å, blant annet være en arena for kunnskapsdeling, og fra ledelsens side ønskes en deling av taus kunnskap. Medarbeidere oppfatter i større grad avdelingsmøtet som et informasjonsmøte preget av en-veis kommunikasjon. Riktignok samler avdelingsmøtet mange medarbeidere, og følgelig kan kunnskap deles på samme tid til mange. På den annen side virker det som det å være mange tilstede, i kombinasjon med frykt for å tape ansikt eller havne i et dårlig lys, skaper hindringer for kunnskapsdeling på avdelingsmøtet. Avdelingsmøtet fremstår er derfor noe tvetydig for hvorvidt det er en arena som fremmer eller hemmer kunnskapsdeling.

Både planmøte og faggruppemøte er arenaer som omhandler planer og fag, altså eksplisitt kunnskap. Planmøtet og faggruppemøtet er nært tilknyttet hverandre, og er på mange måter et kontinuum av hverandre. Mangel på tid oppfattes som en barriere til å dele taus kunnskap på faggruppemøtet. Planmøtet på sin side tar opp uformelle forhold der det deles av erfaringer, noe som gir grobunn til et praksisfellesskap som er aktivt utenfor rammene av selve planmøtet. Planmøtet er således en arena som fremmer kunnskapsdeling for de deltagende, altså mellom lederne.

4.2.1.2 Formelle læringsarenaer

Ved siden av formelle møter, som beskrevet over, er formelle læringsarenaer en annen form for formelle arenaer. Datagrunnlaget viser at samtlige informanter, med unntak av én, omtaler kursevalueringer og mentorordningen ved avdelingen som viktige for kunnskapsdeling.

Kursevaluering

Kursevalueringer er en viktig arena for deling av kunnskap og erfaringer ved avdelingen. Kursevalueringer finner sted ved at;

«(...) alle involverte instruktører er der. Da går vi igjennom en sånn der questback-tilbakemelding som elevene har. Så får hver instruktør sett sin

opplevelse, det er en debrief egentlig av kurset. Så får hver instruktør sagt sin opplevelse av kurset de kjørte den her gangen.»

Kursevalueringene har til hensikt å gjennomgå medarbeidernes erfaringer, opplevelser og oppfattelser fra kursene. Ved å samles til kursevaluering gis medarbeiderne anledning til å dele av den tause kunnskapen ved at det deles erfaringer og opplevelser gjennom samtaler. Evalueringene fungerer også som en debrief for medarbeiderne ved at det gis anledning til å gjennomgå den enkeltes opplevelser. Beskrivelsene i datagrunnlaget viser en nokså stegvis tilnæringsprosess for å gjennomføre en kursevaluering, og prosessen er godt kjent for ansatte ved avdelingen: Først leverer kursdeltakerne individuelle anonyme tilbakemeldinger digitalt. Deretter gjennomfører kursansvarlig en muntlig tilbakemeldingsseanse med kursdeltakerne. Det er kun kursansvarlig som har tilgang på disse tilbakemeldingene. Noe som forklares med at *«det er litt for å vaske det ut, la oss si at det er en ansatt som får skikkelig slakt, så må vi kanskje skjerme det litt, det er ikke noe kult å blir hengt ut i plenum da, faggruppelider tar det opp med den enkelte da (...).»* Tiltaket med å fjerne det som kan skade enkeltindivider og heller formidle det i en-til-en kontekst utenfor plenumssamlingen, bidrar trolig til å skape en trygghet i arenaen ved å fjerne frykt for konsekvenser av tilbakemeldinger. Deretter samles ansatte som har bidratt til kurset for debrief, hvor involverte medarbeidere får delt sine erfaringer fra kursets forberedelser og gjennomføring. En av instruktørene forteller om kursevalueringer som:

«(...) veldig konstruktivt, og da får du opp, og delt en del erfaringer på det møtet da [kursevalueringer], for det kan være en del ting som du som instruktør har bitt deg merke i forhold til klassen, klassedynamikk og hvis noen sier noe mot andre instruktører – vi snakker en del ut i etterkant.»

For å skape en arena som fremmer kunnskapsdeling ved kursevalueringer vet individene at de beskyttes mot ubehageligheter der innholdet heller deles i en-til-en kontekster, eventuelt kan tilbakemeldingene deles i plenum etter det er klarert med medarbeideren det angår. De fleste av informantene beskrev kursevalueringer som verdifulle for deling av kunnskap, og ga uttrykk for at det nærmest var noe som ble forventet gjennomført etter hvert kurs. Ingen av informantene uttrykte

skepsis til kursevaluering, men omtalte den som nyttig for å fremme kunnskapsdeling mellom medarbeiderne. Én av informantene mente derimot at det ikke ble gjennomført i tilstrekkelig grad fordi det ikke var tid.

Mentorordning

«Dobbeltbanking» er et uttrykk i intervjuene som flere av informantene benytter. Uttrykket er godt innarbeidet i avdelingen og henspiller på en mentorordning der erfaringsoverføring og kunnskapsdeling finner sted mellom medarbeidere. Mentorordningen blir benyttet både ved opplæring av nytilsatte instruktører, men også mellom erfarne instruktører som skal overta fagene for hverandre for å sikre at flere medarbeidere kan undervise i samme fag, både for å unngå det tidligere omtalte «one-man-deep», men også hvis noen skal slutte for å sikre at kunnskapen blir videreført. Fem av studiens sju informanter beskriver mentorordningen som verdifull for kunnskapsdeling.

«(...) hvis vi vet at noen skal slutte, så prøver vi å kompetansebygge andre, slik at den kompetansen blir ivaretatt av de nye ... nå har vi en som slutter til jul - en erfaren mann, så har vi to stykk som skal inn og kompetansebygge når han kjører kurs. Som deltar på kurset. ... så ser han hvordan kurset gjennomføres. Det legger vi opp til på veldig mye.»

Mentorordningens prosess innebærer to kontekster; først ved at instruktøren som er til opplæring deltar i undervisningstimene til den erfarne instruktøren. Deretter gjennomføres en-til-en samtaler der opplevelser og erfaringer deles gjennom dialog. Ved å først følge det faglige innholdet i undervisningen gis instruktøren anledning til å lære den faglig eksplisitte kunnskapen som ligger til grunn for å kunne undervise i faget. Samtidig er det gjennom observasjon av den erfarne instruktøren mulig for den andre instruktøren å sanse og forstå hvordan undervisningen finner sted i praksis slik at han senere kan imitere den erfarne instruktørens gjennomføring. Denne konteksten gir gode muligheter for å dele taus kunnskap, dessuten deler instruktørene av erfaringer etter undervisningen som gir ytterligere muligheter for å få tak i den tause kunnskapen som har oppstått i undervisningssituasjonen. En av informantene reflekterer rundt sin tid som ny instruktør under mentorordningen:

«Så [jeg] var en del i timene, fulgte litt opp, så snakket vi etter timene om opplevelsen av å stå i klasserommet [å undervise elever], ikke så mye om hvordan han opplevde det, ja delte litt sånn hva jeg syntes, og egentlig fikk det meg til å reflektere litt rundt hva jeg kunne gjort, hva jeg kunne gjort annerledes og sånn. Og det var veldig bra.»

Utsagnet omhandler kunnskap som erfaringer og forståelse av hva det vil si å være en kompetent instruktør ved avdelingen. Altså beskriver utsagnet deling av kunnskap basert på observasjoner, sansing, refleksjoner over felles opplevelser i praksisbasert arbeid. Jeg har tolket dette til å være deling av taus kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 8).

Mentorordningen bidrar til å fremme deling av kunnskap og læring i organisasjonen, men det er en kostbar løsning i forhold til bruk av personell, «(...) *de [ledelsen] sliter med folk liksom, vi har ikke folk til å drive dobbelt opp på en måte.*» Mentorordningen koster arbeidstid og det må settes av tid til kunnskapsdeling.

Troen på kunnskapsdeling, og det å hjelpe hverandre, gjennom mentorordning virker fremmende for kunnskapsdeling. Tilsvarende funn gjorde Razmerita et al i sin studie (2016, s. 1240). Mentorordningen skaper rom for kunnskapsdeling, der både strukturelle, kulturelle og relasjonelle forhold skaper dynamikk som fremmer kunnskapsdeling. Det kan derfor være av betydning å sette av ressurser til mentorordningen fordi arenaen muliggjør kunnskapsdeling mellom medarbeidere. Organisasjonskulturen ved avdelingen nærmest forutsetter at instruktører skal lære av hverandre, der tillitt og ønske om å gjøre kolleger gode gjennom blant annet kunnskapsdeling

Oppsummering formelle læringsarenaer

Kursevaluering fremmer ifølge mine informanter deling av taus kunnskap gjennom deling av erfaringer og opplevelser fra gjennomførte kurs. Det skapes trygghet på arenaen ved å sikre at ingen blir utsatt for ubehagelige tilbakemeldinger. Evalueringsprosessen er en styrt prosess som sikrer innspill fra involverte aktører, deretter deler medarbeiderne i fellesskap disse opplevelser og erfaringer seg imellom. Samtalen gir også rom for selvrefleksjon for den enkelte

medarbeider, som senere deles tilbake blant kollegaene. Det deles både taus og eksplisitt kunnskap, og den tause omdannes til en eksplisitt form muntlig.

Mentorordningen har til hensikt å sikre kontinuitet ved å lære opp både nye, men også erfarne instruktører. Mentorordningen er en arena som strekker seg over flere prosesser: Medarbeider deltar først i undervisningen for å sanse og observere instruktøren som gir opplæring. Deretter gjennomfører man samtale og felles refleksjon knyttet til praksisbaserte arbeidsoppgaver som å holde undervisning og forelesninger. Eksplisitt kunnskap deles som fagkunnskap, men særlig den tause deles gjennom observasjon, sansing og felles refleksjon.

Både kursevalueringer og mentorordning er styrte prosesser ved avdelingen, og tilsynelatende gir disse to arenaene ansatte gode verktøy og struktur for kunnskapsdeling. Intensjonen er deling av kunnskap og erfaringer med fokus på å skape læring mellom individer for så å bidra til avdelingens leveranser.

Kursevalueringer og mentorordningen ser ut til å fremme deling av taus og eksplisitt kunnskap. I datagrunnlaget fremkommer det ingen konkrete barrierer utover det at arenaene er ressurskrevende i form av tilgang på personell og tid. På en måte kan det virke som disse arenaene er blitt sterkt kultivert i avdelingen, og handler om ivaretagelsen av avdelingens eksistensgrunnlag. Som en leder sa i et tidligere utsagn «*har vi ikke kompetanse så har vi ingenting å levere.*»

4.2.2 Uformelle arenaer

Uformelle arenaer er mer sporadiske og spontane enn formelle møter og formelle læringsarenaer som beskrevet i forrige avsnitt. I studiens datamateriale fremkommer det at individene selv skaper eller oppsøker de uformelle arenaene. Informantene omtaler disse arenaene som; «*uformelle øyeblikk*», «*gangmøter*» eller at man går på besøk til hverandres kontor – ofte i en-til-en kontekster. Lunsjrommet, kaffebaren, gruppekontor og felles plankontor er arenaer dannet med bakgrunn i arealmessig utforming og fysiske omgivelser som muliggjør kunnskapsdeling gjennom uformelle møter, jeg vil komme tilbake til de i arealutforming og fysiske omgivelser (se 4.2.4).

Kontorbesøk

Ved å besøke hverandres kontor skaper individene arenaer som tillater deling av kunnskap. En informant forteller at han, første gang han underviste i et fag, opplevde «*at responsen i klassen var liksom helt paff, sånn at her har det gått rett over hodet på mange [av kursdeltakerne].*» Han gir med andre ord uttrykk for ikke å lykkes med undervisningen slik han ønsket. Instruktøren forteller at løsningen ble å kontakte en kollega ved å avlegge han et kontorbesøk;

«(...) [han] som underviste før meg [i samme fag], så tenkte jeg at kanskje han hadde samme opplevelsen første gang. Kanskje han hadde vært gjennom det? Han har vært igjennom akkurat det samme, han har en pedagogisk utdanning også. Han har en *coaching* utdanning, så her er det noe han liker å holde på med. Og han sier jo det at veldig vanlig ting å kopiere andre som du synes er bra, men så fungerer det ikke for deg selv.»

Som oppfølging til hvorfor han oppsøkte akkurat denne kollegaen, utover det at han hadde undervist i samme fag, svarer informanten: «*Han er veldig åpen om det og synes det er kjempefint. Som jeg sa så har han utdanninga innenfor det [coaching] og liker jo egentlig å drive med det.*» Informanten opplever kollegaen å være tilgjengelig for slike henvendelser. Sitatene vitner om en tillitsbasert relasjon mellom kollegaene, ved at kollegaen synes det er fine erkjennelser som fremsettes. Informanten stiller seg i denne konteksten sårbar ved å innrømme at han trenger ny kunnskap for å kunne utføre sine arbeidsoppgaver på et nivå han selv ønsker (Filstad, 2016, s. 139). Samtidig viser utsagnet at kollegaen er en troverdig kunnskapskilde, han har formell utdanning innen kollegaveiledning og *coaching*. Filstad (2016, s. 142) omtaler dette som å ha kompetansetillit, ved å ha tillit til at andre individer kan utøve sine arbeidsoppgaver. Informanten oppsøker og skaper derfor en arena hvor kunnskapsdeling kan finne sted, basert på tillit og troverdighet til kunnskapslevereren. På spørsmål om det da er noen steder informanten da velger å *ikke* ta kontakt forteller han:

«(...) da blir jeg veldig selektiv med at jeg går til de som jeg vet har et godt grunnlag for å påstå det de sier. Og gjerne kan vise til dokumenter og sånn.»

Høy grad av tillit blir her en nøkkelfaktor i relasjonen mellom individene som fremmer kunnskapsdeling, tilsvarende funn er gjort i tidligere studier (Nesheim & Olsen, 2011, s. 69; Rutten et al., 2016, s. 139; Seba et al., 2012, s. 124). Tilgang på arenaer som tillater tillitsbaserte uformelle møter, ofte i en-til-en kontekster, synes å skape gode premisser for deling av både taus og eksplisitt kunnskap mellom individer ved avdelingen. For derimot å etterspørre kunnskap fra andre individer hvor det ikke er høy grad av tillit, og særlig kanskje kompetansetillit, så kreves det eksplisitt kunnskap som dokumenterer at det kunnskaps giveren forteller er troverdig.

Samtidig viser datamaterialet at det nødvendigvis ikke er nok med tilgang på uformelle arenaer med muligheter for kontorbesøk og en-til-en kontekster, selv om det er en uttalt «åpen dør politikk» ved avdelingen. En av instruktørene forteller at han har svært god erfaring med kollegaveiledning for kunnskapsdeling, og han ønsker det kunne gjennomføres mer kollegaveiledning. Jeg spurte derfor om han tok dette opp med ledelsen, hvilket instruktøren besvarer med at det gjør han ikke. På spørsmål om hvorfor han ikke gjør dette forteller informanten: «(...) det er litt, det er nok litt det med at det har vært tatt opp før og blir ikke gjort noen ting med.» Informanten forteller med andre ord at han ikke har troen at hans kunnskapsdeling vil lede frem. Troen på kunnskapsdeling i seg selv har vist seg å fremme kunnskapsdeling i andre studier (Lin, 2007, s. 139; Razmerita et al., 2016, s. 1240). En mulighet er derfor å anta at fravær av troen på kunnskapsdeling her blir til en barriere for kunnskapsdeling. Lav tro på kunnskapsdeling, i kombinasjon med frykt for tap av personlig omdømme, synes å skape flere barrierer som gjør at kunnskapsdeling vanskelig, som her beskrives av én av instruktørene «(...) skal du være den som maser på det? Og det er jo ubehagelig i seg selv det og, også å være den som sitter og maser på ledelsen.» Som oppfølging spurte jeg derfor om hvordan instruktøren ville oppleve å ta opp en slik problemstilling med avdelingens sjef:

«Det er, det er ubehagelig, så hvis du skal gå inn der [til avdelingssjefen] så må du være godt forberedt, og det må være saklig, og gjerne at du har en løsning da, det å bare komme med problemer - jeg vet ikke hvordan det tas imot. Hvis du kommer med et problem, det skal være alvorlig før du

går til avdelingssjefen. Og du skal prøve å ha gått vanlig tjenestevei. ... du skal også ha gjort deg opp en refleksjon rundt det - noen meninger hva som kanskje kunne vært gjort annerledes da? Sånn at du ikke bare dumper det i fanget på avdelingssjefen.»

Avdelingssjefen er flere organisasjonsnivåer over instruktørene. Den hierarkiske organisasjonsstrukturen kan med bakgrunn i utsagnet synes å kunne skape en barriere for kunnskapsdeling. Avstanden fra «bunn til topp» kan oppleves som lang, og kombinasjonen av liten tro på kunnskapsdeling og lang vertikal organisatorisk avstand viser at instruktøren ikke oppsøker arenaen i det hele tatt. Tilsvarende funn ble gjort i studien av Seba et al (2012, s. 122) som peker på at en hierarkisk organisasjonsstruktur, som det også er i denne studiens avdeling, gjør det utfordrende å kommunisere på tvers av nivåer. En slik barriere kan oppstå når individer med lavere grad skal kommunisere med de med høyere grad. Hierarkiet ved den deltakende avdelingen, med bakgrunn i utsagnet ovenfor, skaper en barriere for kunnskapsdeling på uformelle arenaer der man kan oppsøke kolleger.

På den annen side sier én av lederne at det er en «*ganske flat struktur selv om man er på ulike avdelinger her.*» Én av instruktørene uttrykker at det er «*lite militært over avdelingen*», det tolker jeg det til å være uhøytidelig og uformell arbeidsmiljø, til tross for et tradisjonelt militært hierarki:

«Det er lite militært over avdelinga her. Det har sklidd mer og mer ut til å bli et skolesenter. Sånn at vi har ikke, det ikke noe sånn gradsforskjeller i den forstand, sånn sett så er det veldig lett for meg som er en sersjant å gå til en offiser.»

Det er en motsetning mellom utsagnene over, og tidligere utsagn knyttet til frykt og ubehag ved å kontakte en avdelingssjefen som er flere gradsnivå høyere. En forklaring kan være at en funksjonell organisering blir rådende i hverdagen mellom medarbeiderne, som oppmuntrer til mer kommunikasjon og dermed kunnskapsdeling på uformelle arenaer (Filstad, 2016, s. 136). Når det derimot er snakk om medarbeideres erfaringer og tilbakemeldinger innenfor ledelsens domene, som å prioritere kollegaveiledning, kreves det mer av medarbeiderne å dele kunnskapen – saken må være gjennomtenkt, ha løsningsforslag, og man bør

ha forsøkt tjenestevei først. «Tjenestevei» er et uttrykk for at man følger organisasjonens entydige kommandovei vertikalt. Gradshierarkiet blir derfor en barriere på enkelte arenaer.

Som tidligere beskrevet synes tilgangen på uformelle arenaer, ofte en-til-en kontekster, å skape gode premisser for deling av taus og eksplisitt kunnskap. Men samtidig fremkommer det i datagrunnlaget at organisasjonsstrukturen kan skape en barriere for tilgang på arenaen, selv om det er en uttalt «åpen dør» politikk og arenaen er fysisk tilgjengelig. Det kan dermed ikke ensidig hevdes at tilgang på uformelle arenaer ved den militære avdelingen sikrer kunnskapsdeling.

Oppsummering uformelle arenaer

Uformelle arenaer som kontorbesøk en-til-en, uformelle øyeblikk og gangmøter er tilgjengelige arenaer for kunnskapsdeling mellom individer, dersom de tas i bruk. I studiens datagrunnlag er det fremtredende at individer med et behov om å tilkomme kunnskap oppsøker eller skaper seg slike arenaer. Likevel kan organisasjonsstrukturen skape en barriere som gjør at arenaen likevel ikke blir benyttet. Jeg har nevnt at *kaffebaren* og *gruppekontor* også er uformelle arenaer. Disse arenaene er større grad diktet av arealmessig utforming og fysiske omgivelser, og jeg vil derfor komme tilbake til de arenaene i avsnitt 4.2.4. Men først vil jeg presentere analyse og drøfting av teknologibaserte arenaer.

4.2.3 Teknologibaserte arenaer

Litteraturen og studiens teoretiske rammeverk omtaler teknologibaserte arenaer, eller bruk av IT-baserte systemer, som arenaer for kunnskapsdeling. Von Krogh (2001) omtaler det som virtuelle rom og arenaer. Von Krogh et al (2001, s. 207) beskriver at når man til slutt kommer til det å internalisere kunnskap, altså gjøre eksplisitt kunnskap taus igjen, så kan det godt skje ved hjelp av informasjonsteknologi, som e-post, video eller andre media. En virtuell arena kan bidra som kunnskapshjelpende kontekst for å dele kunnskap (von Krogh et al., 2001, s. 188). I intervjuene spurte jeg derfor informantene om avdelingen benyttet IT-baserte systemer til deling av erfaringer og kunnskap, og hvordan dette opplevdes.

Informantene beskriver totalt 11 ulike plattformer og applikasjoner tilgjengelig for bruk, fordelt på to ulike datanettverk. Et av nettverkene er båret av internett og er

ugradert. Det andre nettet er et intranett med sikkerhetsklarering godkjent for deling av gradert eller sensitiv kommunikasjon, data, informasjon og kunnskap.

Selv om det er 11 ulike plattformer og applikasjoner tilgjengelig, gir informantene likevel uttrykk for at de ikke mener systemene blir benyttet i tilstrekkelig grad.

«(...) Jeg føler at vi kunne hatt mye igjen for å få innført nye måter å dele det vi holder på med – gjøre det mer synlig for andre» svarer en av informantene på bruk av IT-systemer til kunnskapsdeling. Bruken av begrepet «nye måter» tolker jeg som at det er utviklingspotensial i bruk av teknologibaserte arenaer. Samtidig viser utsagnet at det er en tro på at kunnskapsdeling bedre kan ivaretas med understøttelse av IT-systemer. En annen informant forklarer:

«(...) det [bruk av IT til kunnskapsdeling] er noe jeg hadde savnet som jeg tror hadde vært veldig greit på skolen her, at alt av kursmateriell hadde blitt lagret på et fellesområde. Sånn at hvis jeg hadde sluttet så hadde en ny person kommet inn og han hadde tilgang til det dokumentet jeg brukte til å undervise i (...).»

Utsagnet over peker, som foregående utsagn, på et ønske og tro om at IT-baserte systemer kunne vært utnyttet i større grad. For en avdeling i Forsvaret vil bruk av IT-baserte systemer være relevant i forhold til en personellrotasjon hvor medarbeidere bytter stilling, avdeling og arbeidssted flere ganger i karrieren. Ivaretagelse av institusjonell hukommelse og verdifull kunnskap ville, som utsagnet over peker på, kunne blitt bedre ivaretatt ved bruk av IT-baserte systemer. Men i første rekke er det eksplisitt kunnskap, omtalt som eksempelvis «kursmateriell», som da informanten antar vil bli delt.

Det ble derfor spurt om hvorfor IT-baserte systemer ikke ble videreutviklet og benyttet i større grad. Det kan se ut som at en av hindringene kan knyttes til frykten for mer arbeid: «Jeg tror det er norm at det er mer arbeid. (...) Flere ganger, igjen så er det sånn at hvis du kommer med noe nytt, så er det mer arbeid for folk, og da blir det sabla ned.»

En annen forklaring kan være knyttet til forventninger fra ledelsen om bruk av IT-baserte systemer og selve kvaliteten på systemene:

«Vi har et fellesområde [til lagring] der og, som de [ledelsen] sikkert ønsker at vi skal bruke, men det er veldig rotete, det er bare et sånt mappesystem som over tid har blitt til at; han legger ut der, og han der, og der, også er det inn på den mappa, inn på den inn på den inn på den ... også finner du ikke helt hvor du skal da liksom.»

Informanten gir også uttrykk for at IT-systemet er av lav kvalitet og at det er utfordrende å finne frem til det man trenger. Både Cabrera et al. (2006, s. 261) og Razmerita et al. (2016, s. 1237) viste i tilsvarende studier til at det er svak, eller ingen sammenheng mellom tilgjengelighet og kvalitet på IT-baserte kunnskapssystemer, og sannsynligheten for at ansatte deler kunnskap. Med tilgjengelighet og kvalitet på systemene menes det da hva ansatte selv definerer begrepene til å være, og ikke hva ledelsen mener den skal være. Trolig er det derfor andre faktorer, enn kvaliteten på systemene, som skaper en hindring. Men jeg synes det er en interessant observasjon i denne studien, at avdelingen har relativt god tilgang på, og trolig har investert ressurser i, ulike teknologibaserte systemer som tilrettelegger for kunnskapsdeling, men som ikke blir benyttet i tilstrekkelig grad til kunnskapsdeling.

En annen forklaring fra én av informantene til hvorfor IT-baserte systemer ikke blir benyttet, er fravær av en organisasjonskultur som ønsker å benytte IT-baserte systemer:

«Man har ikke lagt til rette for en digital arena. Hvor man kan jobbe - jeg vil si det er relativt sikkert å dele på informasjonen. Vårt system tilbyr det – deling på kryss og tvers alle veier, men det er tekniske løsninger. Men det å få til en organisasjonskultur som faktisk bruker de, det jo så godt som umulig.»

Utsagnet over peker på tilsvarende funn gjort av Rutten et al. (2016, s. 209) da de observerte noe av det samme i sin studie; organisasjonen de forsket ved var godt i gang med å investere i teknologiske nettverkløsninger for å dele kunnskap, tillitsbygging derimot ble ikke gitt oppmerksomhet. Filstad (2016, s. 153) omtaler samme fenomen i en studie av virtuelle team, hvor det var blitt et hovedfokus på teknisk relaterte forhold, fremfor et nødvendig fokus på mellommenneskelige

utfordringer. Nå omhandler riktignok studien til Filstad geografisk adskilte team, noe som ikke er tilfelle ved denne studiens deltakende avdeling, men funnet, selv om konteksten er forskjellig, er til en viss grad sammenfallende. En annen mulig forklaring til at det ikke utvikles en nødvendig organisasjonskultur som benytter IT-baserte systemer til kunnskapsdeling, kan være at individer som er samlokalisert, og har en sosial relasjon, har fem ganger høyere sannsynlighet for å ta kontakt med hverandre personlig fremfor gjennom teknologiske systemer (Levin og Cross 2004 i Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 56).

Razmerita et al (2016, s. 1227) forklarte utfordringen ved å dele i IT-baserte systemer med at det for mange er mer tidkrevende å formulere seg skriftlig enn muntlig. En mulig femte årsaksforklaring til lite bruk av IT-baserte systemer ved avdelingen kan være frykt for å bli oppfattet som «dum» eller å bli gitt dårlige tilbakemeldinger. I det kunnskapen eksternaliseres og forberedes for kombinerings så gjøres kunnskapen om til tekst presentert for andre individer: En av informantene gir følgende svar på hva som kan være til hinder for at bruk av digitale plattformer: «*Den dagen du tar notatene dine inn i noe som er felles for andre. Du tørr å eksponere deg som god eller dårlig.*» Informanten ble bedt om å utdype hva han mener med å «*tørre eksponere seg*»? og svarer: «*(...) det er jo klart du kan jo fremstå som dum. Noen kanskje, har rett og slett problemer med å skrive. Kanskje de formulerer seg dårlig?*» Filstad (2016, s. 137) beskriver at redsel for dårlige evalueringer, i kombinasjon med usikkerhet om egen kunnskap og om det man bidrar med er godt nok, kan virke negativt for motivasjon til å dele kunnskap. Utsagnet tolker jeg derfor i første rekke til å omhandle redsel for konsekvenser av tilbakemeldinger på hvordan man formulerer seg, eller hvordan man fortolker kunnskapen ved å eksponere seg for kolleger.

Data- og informasjonssikkerhet er viktig i militære virksomheter. Norske militære avdelinger er underlagt Sikkerhetsloven³. Dersom individer ved uhell eller utilsiktet deler gradert informasjon kan det få konsekvenser både for virksomheten og enkeltindividet. Flere informanter omtaler sikkerheten i IT-systemene som en

³ Lov om nasjonal sikkerhet, 01.01.2019

barriere for kunnskapsdeling. Én av informantene uttrykker en usikkerhet for å bryte sikkerhetsbestemmelsene utilsiktet:

«Også tenker jeg litt på sikkerhet. Hvis det skal være skylagring, eller du holder på med noe som ikke er godkjent av sikkerhetsmyndighetene. En del av informasjonen vi har, den er jo sensitiv. Kanskje ikke din informasjon er sensitiv, men hvis du klarer å bygge sammen fem stykk i et helt dokument så blir summen, summen blir fort gradert. (...) Men det igjen kan løses ved å velge ut riktig system og eventuelt ta det lokalt, på lokale servere. Å kunne jobbe sammen på den måten.»

Som utsagnet over forteller så kan sikkerhetsutfordringene løses ved at man benytter de sikkerhetsgodkjente systemene. Men dette, på sin side, virker å medføre praktiske ulemper i arbeidshverdagen, fordi:

«(...) nå er vi så heldige at vi har det sikkerhetsgodkjente nettet heldigvis, så der kan vi dele det vi måtte ønske. Vi har jo ikke sikkerhetsgradert stoff i undervisninga, prøver å unngå det. For det er så mye krøkt, og da skal vi inn i egne rom, og PC skal låses ned også videre.»

Kunnskap kan altså sies å være sensitiv fordi ett dokument eller flere dokumenter sammen kan skape et brudd på Sikkerhetsloven. Razmerita et al. (2016, s. 1237) gjorde tilsvarende funn i sine studier om at sensitiv kunnskap kan være utfordrende å dele gjennom IT-baserte systemer.

Oppsummering teknologibaserte arenaer

I datagrunnlaget fremkommer det seks ulike barrierer for kunnskapsdeling på teknologibaserte arenaer; frykten for merarbeid, lave forventninger i virksomheten til bruk av IT-baserte systemer, lav kvalitet og tilgjengelighet på systemene, fravær av organisasjonskultur som støtter kunnskapsdeling gjennom IT-baserte systemer, redsel for å fremstå som «dum» eller konsekvenser av tilbakemeldinger, og frykt for å begå brudd på bestemmelser om data- og informasjonssikkerhet.

På spørsmål om hva som deles gjennom de ulike teknologisk baserte arenaene refererer informantene til «undervisningsstoff», «leksjoner», «kursmateriell», «reglementer» og tilsvarende uttrykk, altså eksplisitt kunnskap. I all hovedsak er det derfor eksplisitt kunnskap som deles på teknologibaserte arenaer, nedskrevet

som manualer, spesifikasjoner, håndbøker og undervisningsmanualer. Samtidig tyder funn på at teknologibaserte systemer har et utviklingspotensial noe som kan sies å være et paradoks da det kan sies å være relativt god tilgang på IT-baserte systemer ved avdelingen. På den annen side bekrefter et slikt forhold at individer i første og fremst foretrekker å ta kontakt personlig fremfor via teknologiske løsninger.

4.2.4 Arealutforming og fysisk struktur

I intervjuene ble det spurt om hvordan medarbeiderne opplevde avdelingens arealmessige utforming og fysiske struktur. Areal og utforming blir et praktisk premiss for tilgang på kolleger, derav var det relevant å spørre om tema.

Avdelingen er fordelt på to bygg, i all hovedsak benyttes gruppekontorer eller cellekontorer med relativt kort fysisk avstand mellom kolleger. Det er også felles lunsjrom og kaffebar tilgjengelig. Alle medarbeidere har faste kontorplasser.

Utsagn fra informantene var at arealmessige løsninger og utforminger «*fungerer bra*»:

«Det synes jeg fungerer bra, det synes jeg, og terskelen for å gå inn på andre kontorer er veldig lav, det er bare å gå inn å ta en prat oss imellom som driver i de ulike fagmiljøene, for å se om de eventuelt har noe informasjon.»

Gruppekontor

På spørsmål om gruppesammensetning på de ulike kontorene ble det svart noe forskjellig: «*Det er faggruppe orientert (...) de som er hovedinstruktører sitter sammen. Det er litt sånn funksjonsorientert egentlig.*» Men på enkelte gruppekontorer er ikke de som arbeider med samme fag satt sammen. På spørsmål om hva som kunne vært gjort annerledes forteller en instruktør: «*Altså sette sammen de som faktisk jobber på samme [fag]område inn på samme kontor, eller i hvert fall i nærheten av hverandre for å få gjort det bedre.*» Utsagnene peker på at gruppesammensetninger på kontorene er basert på funksjonell organisering med utgangspunkt i fag og ansvarsområde, men at det også kan være noe mer vilkårlig. Fordelen med gruppekontor kan være at man lett kan få kontakt med kolleger ved å «*(...) bare å snu deg rundt [i stolen] så er det connection med en gang.*»

Tilgang på kolleger vil kunne skape muligheter for kunnskapsdeling, særlig er dette viktig for deling av den tause kunnskapen ifølge Lilleoere og Holme Hansen (2011, s. 59). En av instruktørene fremhever fordelene med ved gruppekontor:

«Innenfor kontoret da, hvor jeg har de kameratene mine, så er det litt mer løst og fast om hverdag og sånn ... Men det kan også være faglige ting. Men nå har vi veldig forskjellig faglige områder vi som sitter der da, sånn at hvis vi da først er noe vi prater om der så er det opplevelse vi har opplevd i klasserommet.»

Utsagnet over beskriver at den arealmessige utformingen er med på å definere hvem som omgås store deler av arbeidstiden. Selv om man ikke arbeider med samme fag, kan man likevel ha samme organisatoriske funksjon som hovedinstruktør eller instruktør og derfor deler kolleger opplevelser knyttet til det å undervise i klasseromssituasjoner. Således kan gruppekontorer skape lett tilgang på kolleger, og uavhengig om sammensettingen er basert på fag eller funksjon, så kan taust kunnskap som eksempelvis opplevelser fra praktiske arbeidsoppgaver deles mellom individer.

Kaffebaren

Kaffebaren er en sosial arena, og samme areal som avdelingens lunsjrom, er ment som et rekreasjonsområde. «*Det er jo uformelt, kaffebaren er helt uformell*», forteller en av informantene.

På spørsmål om man lærer noe i kaffebaren sier to av medarbeiderne; «*det blir en annen type læring. Det er ikke det å sitte på en pult. Mer sånn der uformell læring. Så du hele tiden snapper med deg*», og «*det er ofte det ligger en papirlapp med en penn fordi noen har forklart noe til en annen en i kaffebaren.*»

Et utsagn om kaffebaren, og som er et fellestrekk for de fleste beskrivelsene om kaffebaren i datagrunnlaget er:

«Det er jo alt fra trivielle ting, på frustrasjon på hjemmeplan og spysyke på ungene til faglige diskusjoner, eller frustrasjoner blant luftforsvarets ledelse med ny personellordning eller omstilling eller hva som skjer videre, det er hele spekteret der. (...), men av og til kan vi ryke på en

skikkelig faglig diskusjon i kaffebaren og da blir vi sittende der og diskutere faglige ting. Så det varierer veldig.»

Utsagnet forteller at det er viktige sosialiseringprosesser med interaksjon mellom individer som finner sted i kaffebaren. Det foregår «*uformell læring*» gjennom dialog der kunnskapen kan artikuleres ved eksempelvis faglige diskusjoner. Som utsagnet sier er det varierende innhold i de uformelle møtene i kaffebaren, og arenaen skaper en kontekst som hjelper samtaler i gang. Én av informantene svarer at «*Første møtepunkt er jo selvfølgelig kaffebaren neste dag på jobb*» på spørsmål om hvordan man kan få delt erfaringer og kunnskap fra øvelser, operasjoner og kurs når man kommer tilbake til avdelingen fra andre oppdrag. Utsagnet blir særlig interessant i lys av et tidligere presentert utsagn hvor en leder reflekterte «*(...) hvordan kan vi sikre en mer formalisert kompetanseoverføring når noen har vært ute. Å være sikker på at de ulike [under]avdelingene setter av tid til å tappe ut*» (se 4.1). Én løsning til lederens spørrende refleksjon kan derfor være å kultivere mer bruk av de allerede eksisterende uformelle arenaene som kaffebaren er et eksempel på.

Kaffebaren fremstår i datagrunnlaget som en arena hvor det føres samtaler om mangt og mye, utover det som er relatert til arbeidets innhold. Filstad (2008, s. 6) sier forskning viser at det prates mye jobb uformelt på arbeidsplassen, og at det på slike arenaer er lettere å sjekke ut hvem som vet hva, det er mindre forpliktende og det er lettere å stille «dumme» spørsmål. Kaffebaren som en arena virker å gi god grobunn for sosialiseringprosesser, og hjelper i gang samtaler som frigjør taus kunnskap og gjør den eksplisitt.

4.2.5 Tid

Tilgjengelighet på tid kan være til hinder for kunnskapsdeling. Gjennom intervjuguiden var det planlagt å spørre om informantene hadde nok tid til å dele kunnskap og erfaringer med andre. I flere av intervjuene ble likevel ikke spørsmålet stilt da informantene selv tok opp tid som et tema gjentatte ganger. Faktoren tid ble også nevnt under formelle møter og formelle læringsarenaer som et hinder til å kunne dele kunnskap i faggruppemøter og muligens ved kursevalueringer.

Tid er muligens det tema som synes å gi mest sprikende resultater i datagrunnlaget. Én av lederne sier: «*Jeg gjør det hele tiden. Kontinuerlig. (...) mesteparten av min interaksjon med andre er jo kunnskapsdeling.*» Mens en av medarbeiderne forteller om tid som en barriere for kunnskapsdeling:

«Ikke akkurat nå for vi har ikke tid. Jeg har ikke tid nå, til å undervise andre, eller lære opp andre. Nå er det egentlig bare å prøve å rekke den tidsfristen vi har – den kommer fort.»

En årsak til dette spriket kan være at lederen omtaler kunnskapsdeling som en del av «*management by walking*» med hensikt om «*skape kontaktflater*», skape tillit, være tilgjengelig for dialog og å skape varige kultur- og holdningsendringer, altså en taus kunnskapsform. Mens medarbeideren omtaler kunnskap som fagkunnskap, kursmateriell og opplæring av kolleger. Det er altså to ulike forståelser for hva kunnskapsdeling er hos informantene, og hva som menes med kunnskap. Lederen er mer opptatt av den tause og uformelle kunnskapen, mens medarbeideren er mer opptatt av den formelle og eksplisitte kunnskapen. Ulike perspektiver på hva som er kunnskapsdeling kan derfor synes å påvirke oppfattelsen av hva som er tilgjengelighet av tid til kunnskapsdeling.

Det som også kan sies å være interessant med motsetningene i utsagnene er at ledere i større grad synes å kunne ta seg tid, mens medarbeidere blir gitt tid. Ikke fordi det tildeles tidsmengder i seg selv, men fordi ledelsen ofte fordeler arbeidsoppgaver, og derigjennom også styrer tilgjengeligheten på tid som medarbeidere har. På bakgrunn av dette kan det være at medarbeidere som gjør mange arbeidsoppgaver, og har en høy arbeidsbelastning, skaper en barriere for kunnskapsdeling mellom individer, som videre kan redusere avdelingens evne til kunnskapsutvikling og læring. Som det er nevnt tidligere i studien er det ledere som må sørge for dynamiske prosesser med gode betingelser for utvikling av kunnskap.

Andre utsagn forteller at det er utfordrende å finne tid til kollegaveiledning, at møter ofte sklir ut i tid, og at det ikke er tid til å «*sitte så mye i kaffebaren, det har vi rett og slett ikke tid til heller.*» Som det blir fortalt om i foregående avsnitt (se 4.2.4) er kaffebaren for mange individer en viktig arena for å kunne sosialiseres,

og skaper interaksjon mellom individene, som leder til at taus kunnskap blir eksplisitt. Ved at det ikke er tilstrekkelig tid blir tid til en barriere for kunnskapsdeling på flere av arenaene ved den militære skoleavdelingen.

Kunnskapsdeling tar tid, også ved militære avdelinger, noe det trolig gjør ved alle virksomheter. Det må settes av tid til kunnskapsdeling. Tid er en elementær barriere til kunnskapsdeling, som ikke bør undervurderes.

5 Oppsummerende diskusjon

Jeg vil i dette kapitlet diskutere kunnskapsdeling på arenaer som presentert i analyse og drøfting i lys av studiens teoretiske rammeverk. Først vil jeg diskutere perspektiver på kunnskapsarbeid, deretter hvordan kunnskapsdeling påvirkes på ulike arenaer. Til slutt funn i studien knyttet til individers utgangspunkt for kunnskapsdeling og SEKI-modellens anvendelse.

5.1 Kunnskapsarbeid – perspektiver og former

Hensikten med å se nærmere på kunnskapsarbeid er å skape et inntrykk av arbeidssituasjonen til ansatte ved avdelingen, og hvilke perspektiver på kunnskapsarbeid som er rådende, samtidig er det ved forskning på fenomenet kunnskapsdeling viktig å beskrive konteksten det forskes i.

Ulike perspektiver på kunnskap kan føre til hvordan organisasjoner leter etter kunnskap, og hvordan det legges til rette for kunnskapsdeling. Ved avdelingen fremkommer både det strukturelle og prosessuelle perspektivet på kunnskap (Irgens, 2007). Samtidig som avdelingen strukturelt forsøker å kartlegge kunnskapen, beskriver også ansatte at kunnskap er noe de ansatte utvikler gjennom samarbeid, og dermed kan sies å være et mer prosessuelt perspektiv. Det ene perspektivet virker derfor ikke å utelukke det andre. Avdelingen forsøker også å få tak i det som omtales som «*skjult kunnskap*», i studien forstått som kunnskap som ansatte har av kunnskap, evner og ferdigheter, men som ikke kan telles og måles. Trolig vil det bli utfordrende med en strukturell tilnærming for å få tak i denne kunnskapen, da denne heller bør kultiveres frem ved at ledere oppmuntrer til å etablere sosiale møtesteder (von Krogh et al., 2001, s. 202).

Kunnskap verdsettes ved avdelingen, og det er det man får anerkjennelse for. I enkelte tilfeller kan likevel kunnskapen bli til en artefakt for individets verdi, og individet skaper et følelsesmessig eierforhold som blir til en hindring for deling av eksplisitt kunnskap, som eksempelvis undervisningsmateriale.

Det fremkom også i datagrunnlaget at avdelingen er inne i endringsperiode som krever at man forhindrer kompetanselekkasje. Ett organisasjonstiltak, basert på et strukturelt perspektiv på kunnskapsarbeid, er å belønne kritisk kompetanse som leder til grobunn for kunnskapsskjuling, her forstått som at medarbeidere ikke deler kunnskap. Paradoksalt nok kan det derfor sies at et strukturelt perspektiv på

kompetanse på organisatorisk nivå, med hensikt å bevare kunnskap, faktisk fører til begrensninger for et prosessuelt perspektiv på kunnskap, og derigjennom skaper et hinder for kunnskapsdeling på individnivå. Irgens og Wennes (2011, s. 35) viser til Cassirers filosofi om at «godt kunnskapsarbeid forutsetter evne til å forholde seg til verden gjennom flere forståelsesformer», og mener med det at det er behov for et to-øyd perspektiv på kunnskapsarbeid. Det strukturelle perspektivet med røtter i naturvitenskapelige idealer (Wennes & Irgens, 2011, s. 37), vil trolig ikke være tilstrekkelig i en endringsperiode som avdelingen er inne i. Dersom det strukturelle perspektivet blir dominerende og får hegemoni, kan avdelingen bli «enøyd», og vil foretrekke det som kan indekseres, tallfestes, måles og kontrolleres (Wennes & Irgens, 2011, s. 37). Det kan derfor være funn som taler for et behov for at avdelingen bør ha både et strukturelt og prosessuelt perspektiv på kunnskap. Et strukturelt perspektiv på kunnskap ved avdelingen, i kombinasjon med at kunnskap knyttes til enkeltindividets verdi, skaper en hindring for kunnskapsdeling.

Studien viser at ledere og medarbeidere definerer kunnskap forskjellig. Ledere tillegger kunnskap en betydning som ligger nærmere en taus forståelse av begrepet, mens medarbeidere tillegger det en mer eksplisitt betydning. Dette virker å lede til at ledere og medarbeidere ved avdelingen har en noe ulik forståelse av hva kunnskapsdeling er, ved at ledere uttrykker kunnskapsdelingen til å være en del av den daglige dialogen, mens medarbeidere referer oftere til kunnskap som undervisningsmateriale og faglitteratur.

Lederne mener at formelle arenaer er gode arenaer for kunnskapsdeling, mens medarbeiderne synes å foretrekke uformelle arenaer. På de uformelle arenaene, som kontorbesøk og kaffebaren fremheves muligheten for interaksjon mellom kolleger, som muliggjør deling av taus kunnskap. Men både ledere og medarbeidere fremhever de formelle læringsarenaene kursevaluering og mentorordning, som verdifulle for kunnskapsdeling. Dette ble begrunnet med at arenaene har høy grad av tillit og sosiale relasjoner vokser frem som skaper gode forhold for kunnskapsdeling, og er sammenfallende med hva von Krogh et al beskriver som å skape felles kunnskapsrom (2001, s. 205)

Generelt viser studiens funn at medarbeiderne er kunnskapsarbeidere, med høy grad av fleksibilitet og autonomi, der de gjennom oppsøkende atferd, kan søke kunnskap etter egne behov og ønsker. I all hovedsak virker det å være et prosessuelt syn på kunnskap som er dominerende.

Jeg har her oppsummert gjennom diskusjon studiens funn knyttet til perspektiver på kunnskapsarbeid. Videre vil jeg nå diskutere ulike arenaer som skaper muligheter og barrierer for kunnskapsdeling.

5.2 Arenaer som skaper muligheter og barrierer for kunnskapsdeling

Von Krogh et al (2001, s. 201), omtaler det å skape den riktige konteksten, og hvordan strukturerer utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid.

Kunnskapshjelpende kontekster, omhandler det å skape kunnskapsrom, og er viktig for kunnskapsdeling mellom individer. Kunnskapshjelpende kontekster blir omtalt som «ba» eller romslig oversatt til «plass» eller «sted» (Nonaka et al., 2000, s. 14). Selve kjernen i «ba» er interaksjonen hvor individer kan etablere relasjoner. De fire modusene i SEKI-modellen korresponderer med de fire typene «ba»; *originating, dialoguing, systemising* og *exercising*.

5.2.1 «Originating ba» - «ba» for sosialisering

Det er i *originating ba* hvor individene kan dele sine følelser og erfaringer, og det er i ansikt til ansikt at individene kan fange inn sansefølelser og emosjoner når taus kunnskap deles mellom enkeltpersoner (von Krogh et al., 2001, s. 206). På arenaene kontorbesøk, mentorordning, kaffebar og gruppekantor er det slike forhold som fremkommer i studien. Nonaka et al (2000, s. 14) beskriver at den «tradisjonelle lærlingmodellen» er et eksempel på sosialisering i SEKI-modellen, som jeg vil si minner om avdelingens mentorordning. Den formelle læringsarenaen mentorordning, gir gode muligheter for å dele taus kunnskap ved at kolleger direkte observerer hverandre i praktisk undervisningsarbeid og kan imitere hverandre. I tillegg forklarer mentoren det faglige innholdet og demonstrerer hvordan det kan formidles i undervisningen. Von Krogh et al (2001, s. 104) viser til at dette er viktige mekanismer vanligvis benyttet til å dele taus kunnskap, men det er ikke språk som er den primære mekanismen. Mentorordningen er derfor et mikrosamfunn, som fremmer deling av taus kunnskap gjennom direkte observasjon, forklaringer og imitasjon.

Filstad sier at det er viktig å tilrettelegge for gode læringsarenaer som sikrer kunnskapsdeling, hun referer til forskning som hevder det prates mye jobb uformelt på arbeidsplassen (2008, s. 6). Således viser studiens funn at kaffebaren og gruppekontor er arenaer som skaper rom for sosialisering, og deling av taus kunnskap. Både kaffebaren og gruppekontorer er definert av arealmessig utforming og fysisk struktur ved avdeling, og bidrar derfor til tilgang på kolleger, som også har vist seg å være en fremtredende faktor for kunnskapsdeling i andre studier (Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 59). Kaffebar og gruppekontor er derfor med på å fremme kunnskapsdeling gjennom sosialiseringprosesser ved avdelingen. I studien refererer både ledere og medarbeidere til at gangmøter, uformelle øyeblikk og «management by walking» bidrar til å skape kontaktflate, gjennom å interagere med hverandre som bygger tillit mellom ansatte ved avdelingen. Nonaka et al (2000, s. 16) sier at det er gjennom *originating ba* at omsorg, kjærlighet, tillit og forpliktelser oppstår som er fundamentet til kunnskapsdeling mellom individer. Studiens resultat viser til at det relasjoner og tillit som virker avgjørende for hvilke uformelle arenaer de ansatte velger å oppsøke.

Ansatte ved avdelingen er gitt høy grad av frihet og autonomi i kombinasjon og det er «lav terskel» for å kontakte hverandre, dermed er det en struktur som tillater tilgang på sosialisering som kunnskapshjelpende kontekst. Dette foregår ifølge von Krogh et al (2001, s. 208) som oftest i en-til-en kontekster i fysiske møter i *originating ba*. Studiens funn er sammenfallende med teori om å velge den riktige strukturen for den riktige konteksten av von Krogh et al (2001, s. 208). Von Krogh et al beskriver videre at det å la en slik struktur leve er noe som faller under ledelsens domene, og er det som virkelig betyr noe (2001, s. 208). Studien viser at arbeidssituasjonen til medarbeiderne i utgangspunktet er utviklet og sikrer tilgang på arenaer som fremmer kunnskapsdeling gjennom en sosialisierende kontekst, som kontorbesøk, i tillegg til kaffebar og gruppekontor. På den annen side viser funn at gradshierarkiet kan bli til en hindring når det kommer til å kontakte kolleger på uformelle arenaer som er flere gradsnivåer høyere på uformelle. Rigide tradisjonelle hierarkier skaper utfordringer for relasjoner (von Krogh et al., 2001, s. 202), og ifølge funn i min studie gjelder dette også på uformelle arenaer. Organisasjonsstrukturen med gradshierarki ved avdelingen bidrar til at

medarbeidere stiller krav til seg selv om at et uformelt kontorbesøk med sjefen må være gjennomtenkt, og det oppfattes som en risiko for tap av personlig omdømme. Det kan oppfattes som en lang organisatorisk avstand mellom medarbeidere med lavere grad og ledere med høyere grad, det blir derfor utfordrende å kommuniser på tvers av nivåer. Organisasjonsstrukturen er derfor med på å legge føringer for kunnskapsdeling ved avdelingen, som er sammenfallende med forskning til Filstad (2016, s. 142).

For studiens deltakende avdeling betyr dette at man langt på vei har lyktes med å skape arenaer for medarbeidere som har behov for å tilkomme kunnskap, både på formelle læringsarenaer og uformelle arenaer. Utfordringen er derfor å la strukturen leve slik at det fortsatt fremmer kunnskapsdeling på disse arenaene, men samtidig kan redusere barrierer som følge av gradshierarkiet. Funn viser også at ansatte som har behov for å tilkomme kunnskap aktivt oppsøker uformelle arenaer for å finne kunnskap.

5.2.2 «Dialoguing ba» - «ba» for interaksjon

Dialoguing ba er en kollektiv kontekst der individer har samtaler ansikt-til-ansikt (von Krogh et al., 2001, s. 206). Avdelingsmøte, planmøte, faggruppemøte og kursevaluering er slike arenaer. Men der stanser egentlig fellestrekkene mellom disse fire arenaene.

På avdelingsmøtet, hvor det er mange tilstede, mener ledelsen å dele taus kunnskap. Medarbeiderne forteller derimot at de opplever avdelingsmøtet mer som informasjon og en-veis kommunikasjon. Årsaker til dette kan være at det er ledere sin arbeidsoppgave å lede fellesmøte, dermed er det de som også definerer rammene for arenaen. På den annen side viser funn i studien at flere av medarbeiderne, etter avdelingsmøtet, samles i mindre grupper «*på kammerset*» og fortsetter diskusjonene. En slik tilnærming minner om mikrosamfunn, hvor avdelingsmøtet blir en arena som oppmuntrer til videre dialog og sosialisering (von Krogh et al., 2001, s. 207). Gjennom mikrosamfunnene, «*på kammerset*», eksternaliserer medarbeidere den tause kunnskapen som de har reflektert over likevel, selv om det ikke finner sted på avdelingsmøtet som sådan. Avdelingsmøtet kan derfor ikke betraktes som en isolert arena, fordi den muliggjør videre dialog på andre arenaer. Årsaken til medarbeiderne ikke starter

samtalen på avdelingsmøtet ble forklart med ulike barrierer tilknyttet frykt som motivasjon til å dele, ved at det var mange tilstede, gradshierarki og mulig tap av ansikt. Organisasjonsstruktur med gradshierarki ble også beskrevet som en barriere innen *originating ba*, men skaper også en hindring innenfor *dialoguing ba*. Von Krogh et al (2001, s. 202) beskriver at tradisjonelle rigide hierarkier med vertikal integrasjon kan føre til utfordringer med å koordinere aktiviteter med komplekse relasjoner og endringer i situasjoner. Riktignok refererer von Krogh et al (2001) til bedrifter i konkurransemarked og viktigheten av å skape den riktige konteksten for solide relasjoner og effektivt samarbeid med hensikt om å blant annet å dele kunnskap. Studiens avdeling er inne i en endringsperiode med innføring av ny teknologi, nye konsepter og nytt materiell. En periode som krever at det skaffes til veie ny kunnskap. Avdeling kan derfor sies å være i en tilsvarende kontekst som von Krogh beskriver; og det er behov for ny kompetanse gjennom hele endringsperioden. Det kan derfor være hensiktsmessig å skape en flatere organisasjonsstrukturer som forsterker interaksjonen mellom individer på avdelingsmøtet, deretter interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap, enn hva det vertikale gradshierarkiet tillater (von Krogh et al., 2001, s. 202). På en side skaper derfor gradshierarkiet ved avdelingen en barriere for kunnskapsdeling. På den annen side oppmuntrer avdelingsmøtet til kunnskapsdeling gjennom dialog på andre arenaer i ettertid. Men det er ledelsen som langt på vei definerer hvilken kunnskap som deles under selve møtet.

Det kan derfor synes som organisasjonsstrukturen er forskjellig innenfor *originating ba* og *dialoguing ba* i de ovenfor nevnte arenaene. En forklaring til forskjellen mellom vertikal organisasjonsstruktur som hindring, og en flat organisasjonsstruktur som fremmer, kan være at en det er en mer funksjonell organisering som blir rådende i arbeidshverdagen mellom de ansatte. En flatere organisasjonsstruktur utvikler arbeidsformer som oppmuntrer til mer kommunikasjon og dermed kunnskapsdeling på uformelle arenaer (Filstad, 2016, s. 136).

Planmøtet, arenaen der deltakere var definert ut i fra sin organisatorisk stilling som leder, har til hensikt å skape felles planer for avdelingen. I del to av møtet «*tas opp mer sånne uformelle ting.*» Med «uformelle ting» refereres det til

erfaringer tilknyttet håndtering av saker relatert til administrasjon, HR- og personalledelse. Møtets del to minner om starten på et praksisfellesskap, der det riktignok er en hensikt og agenda med møtet, men den følges ikke (Wenger & Snyder, 2000, s. 140). I stedet er det deltakernes felles interesser og arbeidsoppgaver, og sosial identifisering ved at de har samme organisatoriske funksjon, som gjør at praksisfellesskapet utvikles. Ved at det deles erfaringer blir planmøtet til en arena hvor lederne eksternaliserer taus kunnskap. Uttrykket «(...) *vi har et sånt faglige oppbyggende miljø som går på det her med ledelse ...*» vitner om et sosialt nettverk som fremmer kunnskapsdeling blant praksisfellesskapets medlemmer utenfor selve planmøtet. I fellesskapet får deltakerne samhandlet, ansikt til ansikt og blir kjent med hverandre, noe som bidrar til å gode relasjoner, skaper tilhørighetsfølelse og styrker praksisfellesskapet ytterligere. Funn i studien viser at medlemmene fortsetter sitt samarbeid utenfor selve planmøtet, og fremmer kunnskapsdeling blant lederne. Planmøtet bidrar derfor til å eksternalisere taus kunnskap, og utvikling av sosiale nettverk.

Gjennom avdelingens kursevalueringer kommer medarbeidere som har bidratt til kurs sammen for å evaluere og debriefe gjennomføringen. Kursevalueringene har til hensikt dele erfaringer og oppfattelser som de ansatte har fra å gjennomføre kurs. For å skape trygghet på arenaen ble dårlige tilbakemeldinger fjernet fra plenumssituasjonen. I dialogen deler ansatte oppfattelser og observasjoner ut i fra hva den enkelte har opplevd under kursgjennomføringen. Ved å dele opplevelser oppstår situasjoner der følelser kan observeres, men som ikke er artikulerbare (von Krogh et al., 2001, s. 104). Kursevaluering er derfor en arena som bidrar til å eksternalisere taus kunnskap.

Dialoguing ba er en kontekst som hovedsakelig eksternaliserer kunnskapen fra taus til eksplisitt form før den gjennom selvrefleksjon igjen uttales (Nonaka et al., 2000, s. 17). Både avdelingsmøte, planmøte og kursevalueringer er arenaer som fremmer kunnskapsdeling gjennom dialog. Det deles mentale modeller og ferdigheter, og gjennom refleksjon analyserer medarbeiderne sin egen kunnskap.

Faggruppemøtet er nært tilknyttet planmøtets formelle innhold. Men studiens analyse bekrefter ikke om det deles taus kunnskap, selv om det er nærliggende å anta det siden arenaen beskrives til å gi rom for deling av kunnskap og «*mye*

prat.» Eksplisitt kunnskap, som fagkunnskap, blir det derimot delt mellom møtedeltakerne.

Oppsummert gir arenaene i «dialoguing ba» mulighet for interaksjon mellom ansatte, og interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Avdelingsmøtet, hvor blant annet gradshierarkiet er en barriere, og planmøtet leder til deling av kunnskap på andre arenaer, enten i mikrosamfunn eller praksisfellesskap. Kursevalueringer gir rom for fysisk kontakt som tillater at opplevelser kan deles, og følelser kan observeres, og tillater mekanismer der taus kunnskap frigjøres ved avdelingen.

5.2.3 «Systemising ba» - «ba» for kodifisering

Både den kollektive og virtuelle dimensjonen benyttes i *systemising ba* og omtales som *cyber-ba*. Kunnskapen i *systemising ba* er eksplisitt og kan formidles til et stort antall mennesker, den omfatter i hovedsak kombinasjon og presentasjon av eksisterende kunnskap. Et samarbeidende miljø vil støtte en slik prosess, og konteksten støtter seg på bruk informasjonsteknologi i virksomheter (von Krogh et al., 2001, s. 204). Informasjonsteknologien kan eksempelvis være datanettverk, mailgrupper, programmer utviklet til støtte for spesifikke oppgaver, dokumentasjon og databaser, som muliggjør virtuell deling av kunnskap i et samarbeidende miljø.

Ved avdelingen hevder man at det er fravær av en organisasjonskultur som ønsker å benytte teknologibaserte arenaer. Bruk av teknologibaserte arenaer må etterleve sikkerhetslovgivningen, og det kan være utfordrende å uttrykke seg skriftlig for individer. Samtidig opplever ikke medarbeiderne forventninger og støtte fra ledelsen til bruk av IT-baserte løsninger for å dele kunnskap. Nonaka et al (2000, s. 11) påpeker at ledere bør engasjere seg for at organisasjoner tilegner, integrerer, prosesserer og deler kunnskap gjennom teknologibaserte systemer. Fravær av en organisasjonskultur som ønsker bruk av teknologibaserte arenaer, og støtte fra ledelsen, i kombinasjon med at systemene omtales til å ha lav kvalitet, samt at det er en redsel for å bryte på sikkerhetslovgivningen og frykt for konsekvenser av tilbakemeldinger skaper barrierer som i liten grad bidrar til et samarbeidende miljø på teknologibaserte arenaer.

Eksplisitt kunnskap innen *systemising ba* er samlet både fra innenfor og utenfor organisasjonen, og deretter delt som ny kunnskap (Nonaka et al., 2000, s. 9). Ved avdelingen gjøres dette når «*noen har vært ute*», altså deltatt i aktiviteter utenfor virksomheten. Andre medarbeidere har da muligheten til å gjennomgå datafiler som er blitt lastet opp og delt, for å undersøke om det er noe som er relevant for eget kunnskapsområde, men dette gjøres i varierende grad blant individene. I liten grad benytter derfor medarbeiderne teknologibaserte arenaer til kunnskapsdeling, følgelig er det utfordrende å overføre kunnskapen fra eksplisitt til eksplisitt form.

5.2.4 «Exercising ba» - «ba» for internalisering

Von Krogh et al (2001, s. 207) beskriver at når man til slutt kommer til det å internalisere kunnskap, altså gjøre eksplisitt kunnskap taus igjen, så kan det godt skje ved hjelp av informasjonsteknologi, som e-post, video eller andre media, men også i fysisk møter og det hjelper om individene blir forklart kunnskapen.

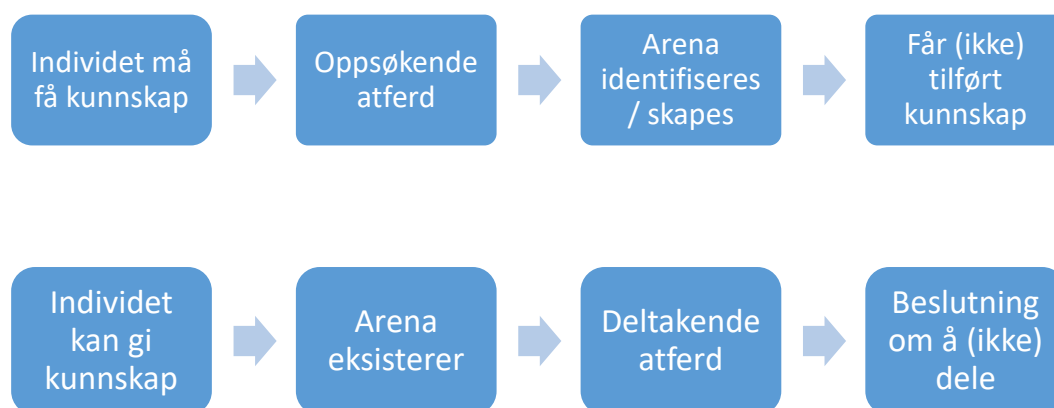
Medarbeidernes oppfattelse av lav kvalitet på IT-baserte systemer i kombinasjon med et arbeidsmiljø som ikke samarbeider om å dele ved hjelp av teknologibaserte arenaer, hemmer individenes vilje til å innhente eksplisitt kunnskap fra IT-baserte systemer. På den annen side er ikke all omdanning av eksplisitt til taus kunnskap ved hjelp av IT-baserte systemer. Mentorordningen er en arena hvor individene lærer over felles handling, forståelse og refleksjon i *exercising ba* (Nonaka et al., 2000, s. 17). Gjennom å dele erfaringer og opplevelser i mentorordningen kan kunnskapen internaliseres igjen og konverteres til taus kunnskap. Nonaka og Takeuchi beskriver internaliseringen i *exercising ba* til å være nærliggende med «*learning by doing*», noe som er sammenfallende med hvordan instruktører bytter på å undervise. Det vil hjelpe på om kunnskapen muntlig blir forklart, noe den gjøres gjennom samtaler der medarbeiderne utveksler kunnskap i mentorordningen.

Både *systemising ba* og *exercising ba* kan benytte teknologibaserte arenaer for deling av kunnskap, men det er flere barrierer som hindrer dette i å finne sted ved avdeling. Kunnskapen kan riktignok omdannes fra eksplisitt til eksplisitt på andre arenaer som er utenfor denne studiens avgrensning, funn omtaler kontekster «*der noen har vært ute*», som kan tyde på at kurs og utdanning bidrar til denne prosessen, men at det finner sted utenfor avdelingen. Muligens kan dette knyttes

til tidligere forskning om at nettopp kurs og seminarer fortrinnsvis omhandler eksplisitt kunnskap (Filstad, 2011, s. 2).

5.2.5 Ulike utgangspunkt for kunnskapsdeling

I flere av utsagnene i datagrunnlaget beskriver informantene en situasjon der de enten har behov for kunnskap, eller de besitter kunnskap som bør eller kan deles. De to ulike utgangspunktene resulterer i ulike atferd av individene (se figur 6).



Figur 6 Atferd individ arena

I den første situasjonen der individet må få kunnskap (figur 6), forteller funn i studien om en oppsøkende atferd for å tilkomme kunnskap. Ansatte velger da å oppsøke eller skape seg en arena der de tror kunnskapsdeling kan finne sted. Ofte ved å ta kontakt med kolleger på kontorbesøk i en-til-en kontekst. Ansattes mulighet for å ta kontakt med hverandre i kombinasjon med frihet og jobbautonomi, viste under *originating ba* og *dialoguing ba* til strukturer som tillater tilgang på kunnskapshjelpende kontekster, og at det dermed er strukturer som tillater tilgang på sosialisering og dialog som kunnskapshjelpende kontekst. Studien viser derfor at avdelingen har en arbeidssituasjonen som er utviklet for og sikrer tilgang på arenaer som fremmer kunnskapsdeling.

I den andre situasjonen, der individet vet eller tror det kan gi kunnskap, så blir enkeltfaktorene på arenaen avgjørende for i hvilken grad individet velger en deltakende atferd eller ei. Faktorene på arenaene påvirker så individets engasjement og hvorvidt kunnskap deles. Et eksempel på dette i studien er når medarbeidere har mulighet til å ta kontakt på tvers av organisasjonsnivåer. Gradshierarkiet oppfattes som en barriere, og blir derfor avgjørende for om

medarbeidere deler kunnskap eller ei. Dette kan tyde på at individer foretar en kostnadsvurdering ved å dele kunnskap. Ipe (2003) fant at individer deler kunnskap, også vertikalt, dersom belønningen er lik, eller høyere enn kostnadene. Dette betyr igjen at barrieren, som trolig alltid vil være tilstede, må reduseres slik at medarbeidere opplever det å dele på tvers av organisasjonsnivåer som lønnsomt. Tidligere forskning viser at *tillit* (Ipe, 2003, s. 347; Nesheim & Olsen, 2011, s. 67; Rutten et al., 2016, s. 203; Seba et al., 2012, s. 124), *anerkjennelse* (Cabrera et al., 2006, s. 260; Ipe, 2003, s. 349; Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 60; Nesheim & Olsen, 2011, s. 67; Razmerita et al., 2016, s. 1239) og *støtte* (Cabrera et al., 2006, s. 253; Lilleoere & Holme Hansen, 2011, s. 64-66; Razmerita et al., 2016, s. 1237) er viktige belønninger som fremmer kunnskapsdeling, som ved avdeling langt på vei blir liggende under ledelsens domene. Dette viser at kunnskapsdeling må skape mening, slik at individer selv tar ansvar for kunnskapsdeling, og komplementerer dermed Nonakas og Takeuchis teori (von Krogh et al., 2001) om å skape den riktige konteksten.

Studien viser altså at det for ansatte er to forskjellige utgangspunkt for kunnskapsdeling. Det ene er basert på behov, det andre er basert på mulighet. I den første situasjon oppsøker eller skaper ansatte seg en arena. I den andre situasjonen blir enkeltfaktorene avgjørende. Ut ifra det blir derfor to forhold viktige for kunnskapsdeling; for det første er det viktig med et støttende og samarbeidende miljø med lett tilgang på kolleger for kunnskapsdeling. For det andre er det viktig å kultivere for kunnskapsdeling ved å bryte ned barrierer, og samtidig forsterke fremmende faktorer.

5.2.6 SEKI-modellens anvendelse

Modeller er blitt forklart som forenklinger av virkeligheten. SEKI-modellen etter Nonaka og Takeuchi (1995) er benyttet i studien. Denne studien viser at mentorordningen inneholder flere aktiviteter som finner sted i flere «ba». Observasjon og imitering er noe som finner sted i *originating ba*, mens samtalen mellom kollegene i etterkant omhandler deling av erfaringer tilknyttet observasjonen fra arbeidssituasjonen, som leder til selvrefleksjon, og som igjen artikuleres innenfor *dialoguing ba*. Altså omdannes kunnskapen først innenfor *originating ba* og deretter innenfor *dialoguing ba*. Tilsvarende prosess finner sted gjennom arenaen kursevaluering. I både mentorordning og kursevaluering

internaliseres kunnskapen igjen, og omdannes fra eksplisitt til taus, fordi de er blitt muntlig forklart av kolleger, dette finner sted innenfor *exercising ba*. Én arena er derfor ikke avgrenset til ett «ba», men flere «ba» kan være en del av én arena. Dessuten viser studien at selv om én arena er avgrenset i tid og rom så muliggjør dette kunnskapsdeling på andre arenaer hvor taus kunnskap likevel frigjøres, selv om den ikke er blitt delt på den opprinnelige arenaen. Eksempler på dette er at avdelingens fellesmøte leder til etablering av et mikrosamfunn, definert at arealmessig utforming, på gruppekontor, og planmøtet bidrar til et fellesskap som finner sted utenfor selve planmøtet. Modellen kan derfor ikke sees som en rigid firkantmodell, men de kunnskapshjelpende kontekstene og arenaene må sees i forhold til hverandre.

SEKI-modellen kan oppfattes som en «trinnvis», eller sekvensiell, tilnærming av interaksjoner, kunnskapsformer og kontekster. Men virkeligheten er at flere forhold enn hva modellen kan forklare påvirker kunnskapsdeling. Studien viser at det å forklare kontekster, belyse enkeltfaktorer og definere kunnskapsformer bidrar til at modellen blir anvendbar. Det er derfor ikke mulig å følge modellen «trinnvis», men omgivelsene må forklares, og individene og kunnskapen må settes i kontekster når det forskes på kunnskapsdeling og arenaer ved hjelp av SEKI-modellen.

Jeg har nå belyst funn og resultater med utgangspunkt i grunnleggende forståelse av perspektiver på kunnskapsarbeid, faktorer som påvirker kunnskapsdeling og teori om kunnskapshjelpende kontekster. Perspektiv på kunnskapsarbeid bidrar til hvordan avdelingen leter etter kunnskap og legger til rette for kunnskapsdeling. Enkeltfaktorene får betydning både for hvordan kunnskapsdeling finner sted på både formelle, uformelle og teknologibaserte arenaer. Hvorvidt individet har behov for å tilkomme kunnskap, kontra mulighet til å dele kunnskap, får betydning for om individet velger en oppsøkende atferd, eller deltakende atferd. Enkeltfaktorene er dessuten sammenflettet, overlappende, og noen er også tvetydige. De kunnskapshjelpende kontekstene, eller «ba», er med på å forklare hvorledes arenaer kan fremme og hemme kunnskapsdeling, samtidig som en arena inneholder flere «ba». I neste kapittel vil jeg besvare forskningsspørsmålene.

6 Avslutning

Dette avsluttende kapittelet består av to deler. Først oppsummerer jeg bakgrunnen for studien og besvarer forskningsspørsmålene for å belyse studiens problemstilling. Den andre delen består av mulige implikasjoner ved studien og anbefalinger i forhold til videre forskning. Til slutt har jeg noen avsluttende refleksjoner.

6.1 Besvarelse av forskningsspørsmål

Det er altså særskilt tre utfordringer ved kunnskapsdeling: Det finnes ulike typer kunnskap, og noen av disse er vanskelig å overføre mellom mennesker. Det å dele kunnskap er på mange måter basert på frivillighet. Dessuten kan kunnskap knyttes til makt og verdi. For min del ønsker jeg med studien å få økt forståelse av hvordan kunnskapsdeling hemmes og fremmes mellom individer i en militær avdeling. Jeg utledet derfor følgende problemstilling: «Hvordan kan strukturelle forhold fremme og hemme kunnskapsdeling mellom individer i en avdeling i Forsvaret?» For å belyse problemstillingen utledet jeg følgende forskningsspørsmål: Hvilke arenaer eksisterer for kunnskapsdeling? Hvordan fremmes kunnskapsdeling på arenaer? Hvilke fremtredende barrierer påvirker kunnskapsdeling?

Hvilke arenaer eksisterer for kunnskapsdeling?

Det er identifisert tre ulike hovedarenaer benevnt formelle arenaer, uformelle arenaer og teknologibaserte arenaer for kunnskapsdeling ved studiens militære skoleavdeling.

Formelle arenaer er arenaer basert på blant annet en intensjon om læring og deling av kunnskap mellom individer. Videre deles formelle arenaer inn i formelle møter og formelle læringsarenaer. Avdelingens fellesmøte er et formelt møte. Møtet har til hensikt å være et rutinemessig informasjonsmøte for å skape kontaktflate mellom de ansatte i avdeling, og blant annet legge til rette for kunnskapsdeling, ifølge ledelsen. Medarbeiderne opplever derimot avdelingens fellesmøte til å være preget av informasjon og en-veis kommunikasjon. Avdelingens fellesmøte muliggjør og bidrar til etableringen av mikrosamfunn som møtes på andre arenaer. Ukentlige planmøter har til hensikt å rapportere status og videre arbeid fra den enkelte faggruppe og seksjon, slik at avdelingen kan utvikle og koordinere felles planer. Ledelsen er møtets deltakere, og i tillegg til koordinering av planer

utveksles kunnskap basert på ledererfaringer. Planmøtet bidrar til utviklingen av praksisfellesskap mellom møtedeltakerne. Faggruppemøtet er tett tilknyttet planmøtets formelle innhold, og er en arena der gruppe- og seksjonsledere gjennomfører ukentlig møter med sine medarbeidere. Møtet er i første rekke fokusert på faglig innhold, og det er liten tid til å dele kunnskap relatert til hvordan ting gjøres.

Formelle læringsarenaer er avdelingens egenutviklede kursevaluering, og godt innarbeidede mentorordning, omtalt som «dobbelbanking». På arenaen kursevaluering deler medarbeidere erfaringer, oppfattelser og opplevelser fra gjennomførte kursaktiviteter. Mentorordningen henspiller på en arena for erfaringsoverføring mellom medarbeidere som foreleser og instruerer ved kurs og utdanning, og kan betraktes som avdelingens «tradisjonelle lærlingmodell». Mentorordningen ivaretar både opplæring av nytilsatte instruktører, men også opplæring av erfarne instruktører for å sikre at flere medarbeidere kan undervise i samme fag, samt for å sikre at kunnskapen blir videreført dersom noen skal slutte i jobben.

De uformelle arenaene blir kjennetegnet ved at kunnskapsdeling finner sted mellom individer og er ofte basert på tillitsrelasjoner utviklet over tid. Uformelle arenaer kan også være av mer sporadisk karakter, enten ved at individene selv skaper rom og kontekst for kunnskapsdeling, eller ved at de oppstår spontant. Uformelle arenaer er kontorbesøk ofte som en-til-en kontekst, gruppekontorer, kaffebaren, og det som informantene omtaler som «*uformelle øyeblikk*» og «*gangmøter*».

I tillegg ble det spurt om bruk av teknologibaserte arenaer. Det ble beskrevet 11 ulike IT-baserte systemer og applikasjoner på ulike nettverk som kunne benyttes til kunnskapsdeling.

Hvordan fremmes kunnskapsdeling på arenaer?

Arbeidssituasjonen ved den militære skoleavdelingen kjennetegnes som et miljø med høy grad av jobbautonomi og fleksibilitet. Medarbeiderne har en indre motivasjon for kunnskapsarbeid, og er gitt frihet til å ivareta sine arbeidsoppgaver. Grunnlaget for et prosessuelt perspektiv på kunnskapsarbeid fremkommer ved at ansatte fokuserer på evnen til å lære, at kunnskap er noe som

eksisterer gjennom samarbeid, og at kunnskap er noe som verdsettes. Perspektivet på kunnskapsarbeid bidrar derfor til å fremme kunnskapsdeling ved avdelingen. Samtidig er avdelingen i en endringsperiode, noe som fordrer et behov for å kartlegge kunnskapen ved avdelingen, delvis også av et behov for å hindre kompetanselekkasje. Ett mulig tiltak for å hindre kompetanselekkasje, er bruk av monetære insentiver ved å belønne medarbeidere som har kritisk kompetanse. Individene viser da en mer kunnskapsskjulende holdning for å sikre personlig verdi. En slik kontekst gjør perspektivet på kunnskapsarbeid mer strukturelt, og skaper følgelig hindringer for kunnskapsdeling mellom individene. Det kan nærmest sies å være et paradoks at et strukturelt perspektiv, med hensikt om å bevare kunnskap, da begrenser det prosessuelle perspektivet og derigjennom hemmer kunnskapsdelingen mellom individene.

Avdelingens fellesmøte og planmøte er formelle møter, og en del av avdelingens møtestruktur. I følge ledelsen er avdelingsmøtet en arena for blant annet kunnskapsdeling, mens medarbeiderne i større grad oppfatter det til å være informasjon og monolog fra ledelsen. Selv om avdelingsmøtet er avgrenset i tid og rom, diskuteres innholdet videre på møter i mikrosamfunn. Medarbeiderne skaper egne mikrosamfunn og reflekterer over avdelingsmøtets innhold. Derigjennom blir taus eksternalisert til eksplisitt kunnskap i mindre grupper. På samme måte viser studien at planmøtet influerer på kunnskapsdeling. Planmøtets medlemmer danner sosiale nettverk gjennom et praksisfellesskap i forlengelse av planmøtet. Dette fellesskapet skaper en tilhørighet basert på sosial identifisering, felles arbeidsoppgaver og interesser. Planmøtet fremmer kunnskapsdeling ved avdelingen. Således fremmer avdelingsmøtet og planmøtet kunnskapsdeling gjennom å stimulere til bruk av andre arenaer. Studien viser at det på grunn av gradshierarkiet, og at det er mange tilstede, samt en frykt for å tape ansikt, eller bli vitset med i avdelingsmøtet oppstår en hindring til kunnskapsdeling ved at medarbeidere blir «passive», og ikke tar til orde.

De formelle læringsarenaene, kursevalueringer og mentorordning, bidrar til sosialiserende kontekster, og gir medarbeiderne nødvendig struktur og verktøy til å dele kunnskap. I den sosialiserende konteksten får ansatte anledning til å dele taus kunnskap gjennom felles engasjement i praksisbaserte arbeid, knyttet til

undervisningsarbeid. Kunnskapen overføres først mellom individene fra taus til taus form gjennom observasjon og ved å imitere. Kunnskapen omdannes videre til eksplisitt kunnskap gjennom samtaler og felles refleksjoner i et *dialoguing* ba der kunnskapen blir artikulert som en del av prosessen både innen mentorordning og kursevaluering. Mentorordningen kan beskrives som avdelingens «tradisjonelle lærlingmodellen», og fremmer kunnskapsdeling mellom medarbeidere der kunnskapen igjen omdannes til taus kunnskap og tar plass i individet.

Uformelle arenaer er av mer sporadisk karakter, kan oppstå spontant, og er ofte basert på relasjoner. Kulturen ved avdelingen bidrar generelt til at det er «*lav terskel*» for å kontakte kolleger. Individer med behov eller ønske om å tilkomme kunnskap velger enten å oppsøke en eksisterende arena, eller skaper seg en arena som ved å danne «*uformelle øyeblikk*», kontorbesøk eller «*gangmøter*» som gir tilgang på kolleger. Bruk av uformelle arenaer som en kunnskapshjelpende kontekst krever mellommenneskelig tillit, ofte utviklet over tid, eller kompetansetillit, for at individet oppsøker eller skaper en arena for kunnskapsdeling. Organisasjonsstrukturen skaper en hindring på enkelte uformelle arenaer, der medarbeidere med lav grad ikke tar kontakt med kolleger med høyere grad i gradshierarkiet.

Bruk av teknologibaserte arenaer fremstår som utfordrende for kunnskapsdeling ved avdelingen. Fravær av en organisasjonskultur som forventer bruk av IT-baserte systemer til kunnskapsdeling, i kombinasjon med lite støtte fra ledelsen, og oppfattet lav kvalitet på systemene skaper hemmer kunnskapsdeling på teknologibaserte arenaer. I tillegg bidrar data- og informasjonssikkerhet, og frykt for konsekvenser av tilbakemeldinger ved å dele eksplisitt kunnskap i tekstformat, til ytterligere hindringer. En medvirkende årsak til liten bruk av teknologibaserte arenaer være at ansatte ved avdelingen først og fremst foretrekker personlig kontakt, noe som utstrakt bruk av uformelle arenaer synes å bekrefte. På de teknologibaserte arenaene blir den eksplisitte kunnskapen rådende, omtalt som blant annet undervisningsmaterieell og faglitteratur. Sånn sett viser denne studien, at avdelingen bør fokusere på mellommenneskelig forhold, og legge til rette for uformelle arenaer, fremfor å investere i teknologiske løsninger for kunnskapsdeling.

Studien viser at de ansatte ved avdelingen ofte har to ulike utgangspunkt knyttet til kunnskapsdeling. I den ene situasjonen er det behov for å tilkomme kunnskap, mens det i den andre er anledning til å dele kunnskap. I den første situasjonen velger individet en oppsøkende atferd, og de uformelle arenaene synes å bli foretrukket. Mens det i den andre situasjonen er enkeltfaktorene tilstede på arenaen som avgjør om individet deler kunnskap eller ei.

Hvilke fremtredende barrierer påvirker kunnskapsdeling ved avdelingen?

I studien fremkommer flere faktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom individer, enkelte av disse har en markant barriere ved seg. Organisasjonsstruktur med gradshierarki, data- og informasjonssikkerhet, frykt som del av motivasjon til å dele, og tid, er alle fire valgt ut fordi de er fremtredende. De to førstnevnte er dessuten med fordi de er unike i forhold til studiens kontekst, som omhandler en militær virksomhet.

Organisasjonsstruktur er en fremtredende barriere for kunnskapsdeling, både på grunn av hierarkisk gradsstruktur og fordi organisasjonsstrukturen påvirker kontaktflaten mellom individene. Organisasjonsstrukturen er med på å definere hvem som deltar på hvilke møtearenaer. Lederstillinger gir tilgang til flere formelle arenaer og dermed tilgang på flere kontekster der kunnskap deles.

Den hierarkiske gradsstrukturen kan av underordnede oppleves som lang fra «bunn til topp», og før medarbeidere tar kontakt med avdelings sjef som er flere gradsnivåer over må man først ha forsøkt tjenestevei. I tillegg oppleves det som risiko for tap av personlig omdømme ved å ta kontakt med avdelingens sjef på grunn av gradshierarkiet. Slik barriere oppstår når individer med lavere grad skal kommunisere med de med høyere grad, og eksisterer også ved tilgang på uformelle arenaer. Særsilt når det gjelder deling av kunnskap som omhandler tilbakemeldinger, meninger og oppfattelser knyttet til det som ligger under ledelsens domene. Den samme organisatoriske avstanden synes også å ha en hemmende virkning i plenumsituasjoner der man ikke ønsker å «havne i dårlig lys» sjefen. Ved avdeling gjør derfor den hierarkiske gradsstrukturen det utfordrende å kommunisere på tvers av nivåer. Avdelingen er dessuten inne i en endringsperiode, og avdelingens gradshierarki kan skape hindringer for nødvendig kunnskapsdeling for å lykkes med endringen.

Enkeltfaktoren frykt er en fremtredende barriere for kunnskapsdeling, og kan knyttes til motivasjon for å dele. Begrepet frykt i denne studien kan forstås som en lettere redsel, ved at konsekvensene av å gjøre noe er ukjente, og medarbeidere opplever det dermed som tryggere å ikke gjøre noe. I studien fremkommer det at det å bli gjort til latter, vitset med, tape ansikt eller risikere tap av personlig omdømme skaper en frykt for å starte samtaler i plenumssituasjoner. Ved å uttrykke seg skriftlig på teknologibaserte arenaer nevner informantene også frykt for konsekvenser av tilbakemeldinger, eller å bli oppfattet som «dum», på grunn av egen formulering, som en barriere. En redsel for dårlige evalueringer i kombinasjon med usikkerhet om egen kunnskap og om det man bidrar med er godt nok, kan derfor virke negativt for motivasjon til å dele kunnskap på teknologibaserte arenaer ved avdelingen.

Frykt kan dessuten sees i sammenheng med data- og informasjonssikkerhet. Ved den militære avdelingen uttrykker informantene at data- og informasjonssikkerhet er viktig, og dette synes å skape strenge holdninger til sikkerhet som igjen skaper en barriere til kunnskapsdeling. Riktignok kan denne holdningen være berettiget, dette undersøker heller ikke denne studien. Men holdningene til, eller frykten for brudd, på sikkerhetsloven skaper en barriere for deling av sensitiv eller sikkerhetsgradert kunnskap. Enten ved at medarbeidere er usikre på graderingen i eget materiell, eller at den samlede mengden kunnskap som deles av flere kolleger samlet resulterer i et sikkerhetsbrudd. På den annen side er dette en barriere som kan overkommes ved bruk av sikkerhetsgraderte systemer, men dette synes å skape en del praktiske utfordringer i arbeidshverdagen. Sikkerhetskrav skaper derfor en barriere til kunnskapsdeling.

Tilgjengelighet på tid kan være til hinder for kunnskapsdeling. Faktoren tid nevnes av informantene som et hinder til å kunne dele kunnskap i faggruppemøter, kontorbesøk og tid til opphold i kaffebaren. Arenaene kursevaluering og mentorordning, som begge er arenaer som hovedsakelig fremmer kunnskapsdeling, er også berammet av tid som en begrensning. Riktignok knytter ingen av informantene konkrete eksempler til at tid har vært en hindring på disse arenaene, men at arenaene er svært ressurskrevende i forhold til totale tid tilgjengelig.

Tid gir sprikende resultater mellom ledere og medarbeidere. Noe som kan forklares med at ledere og medarbeidere omtaler kunnskapsdeling på ulike måter. Ledere gir uttrykk for at kunnskapsdeling er noe som i større grad finner sted gjennom det å være leder, blant annet ved «*management by walking*» for å skape kontaktflater, bygge tillit og være tilgjengelig for samtaler. Altså arbeidsoppgaver som kan sies å være sosiale av natur. Medarbeidere synes i større grad å omtale kunnskap som fagkunnskap og enkeltaktiviteter som opplæring av kolleger. Samtidig virker ledere mer opptatt av den tause og uformelle kunnskapen, mens medarbeidere er mer opptatt av den formelle og eksplisitte kunnskapen. Ulike perspektiver på hva som er kunnskapsdeling kan derfor synes å påvirke oppfattelsen av hva som er tilgjengelighet på tid til kunnskapsdeling. Det som er interessant med motsetningene er at ledere i større grad virker å kunne ta seg tid, mens medarbeidere blir gitt tid. Ikke fordi det tildeles «tidsmengder» i seg selv, men fordi ledelsen ofte fordeler arbeidsoppgaver og derigjennom også styrer tilgjengeligheten på tid som medarbeidere har. Derigjennom kan det fortolkes at medarbeidere, som gjør mange arbeidsoppgaver og har en høy arbeidsbelastning, skaper en barriere for kunnskapsdeling mellom individer, som videre kan redusere avdelingens evne til kunnskapsutvikling og læring. Det er derfor viktig at ledere ved avdelingen sørger for gode betingelser for kunnskapsdeling. Kunnskapsdeling tar tid også ved militære avdelinger, noe det trolig gjør ved de fleste virksomheter. Det må settes av tid til kunnskapsdeling. Tid er en elementær barriere til kunnskapsdeling, som ikke bør undervurderes.

Ved å besvare forskningsspørsmålene har jeg nå belyst problemstillingen. Flere enkeltfaktorer, enten alene eller i kombinasjon med flere, kan skape barrierer for kunnskapsdeling mellom individer ved studiens militære skoleavdeling. Samtidig er helheten og koblingene mellom flere arenaer med på å bidra til at aktivitet på én arena ofte leder til kunnskapsdeling på en annen arena ved avdelingen.

6.2 Mulige implikasjoner ved oppgaven og anbefalt videre forskning

I studiens dataanalyse bruker jeg modellen og det konseptuelle rammeverket utviklet av Ipe (2003). Modellen er i studien benyttet som «briller» for hvordan man kan systematisere og kategorisere faktorer som påvirker kunnskapsdeling gjennom et teoretisk rammeverk. Modellen kan riktignok sies å være en forenkling av virkeligheten, men samtidig erfarer jeg at Ipes modell er et nyttig

verktøy som bidrar til hvordan man kan forstå kunnskapsdeling i virksomheter. Forholdet mellom de fire hovedfaktorene; organisasjonskultur, kunnskapens natur, motivasjon til å dele, og muligheter til å dele i modellen, samt relasjonen til kunnskapsdeling mellom individer er et godt utgangspunkt for å forstå studiens deltakende avdeling. Ipes modell bør benyttes, utforskes og utvikles ytterligere. Ved bruk av modellen er det en fordel å være oppdatert innen forskning på faktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom individer. Gjennom bruk av modellen i denne studien er min erfaring at Ipes rammeverk er et godt utgangspunkt for å forstå kunnskapsdeling i organisasjoner.

Hva gjelder videre forskning, ville det vært interessant å undersøke nærmere flere av enkeltfaktorenes betydning på kunnskapsdeling. For eksempel hvordan bruk av økonomiske virkemidler påvirker kunnskapsdeling i offentlige virksomheter. Funn i studien viser at Forsvaret kan bruke monetære insentiver for å hindre kompetanselekkasje. Bruk av monetære insentiver som en kompetansestrategi basert på et strukturelt kunnskapsperspektiv påvirker kunnskapsdeling mellom individer. Jeg mener dette er noe det bør forskes mer på. Én mulighet er å undersøke hvordan bruk av insentiver i offentlige virksomheter påvirker kunnskapsdeling på individnivå, både i et kortsiktig og langsiktig perspektiv.

Til tross for flere tiår med forskning på kunnskapsarbeid og kunnskapsdeling er det ikke entydig hvilken arena som er best for kunnskapsdeling. Hadde det vært en fasit så hadde de fleste organisasjoner trolig benyttet seg av «den beste arenaen». Riktignok kan en type arena være bedre enn en annen i en gitt kontekst. Men det bør forskes nærmere på hvilke arenaer som kan og bør benyttes i hvilke organisatoriske kontekster. Bidrag fra slik forskning vil kunne sette virksomheter bedre i stand til å tilrettelegge for trygge og inkluderende arenaer som skaper rom for kunnskapsdeling. Jeg mener at min studie bidrar til dette.

I arbeidet med studien fremkommer det flere empiriske funn som tyder på at Forsvaret har en vei å gå når det gjelder bruk av teknologibaserte systemer til kunnskapsdeling. Arbeidslivet innfører nye digitale måter å arbeide på. Et område det derfor ville vært spennende å utforske i forlengelse av denne studien er hvordan teknologibaserte systemer bedre kan fremme kunnskapsdeling mellom individer i Forsvaret, i et sosialt perspektiv.

6.3 Avsluttende refleksjoner

SEKI-modellen etter Nonaka og Takeuchi (1995) er benyttet i studien. Et første blikk på modellen kan gi inntrykk av at det er en «trinnvis» tilnærming mellom interaksjoner, kunnskapsformer og kontekster ved å følge kunnskapsspiralen. Imidlertid er nok virkeligheten mer kompleks, og det er flere forhold enn hva modellen kan forklare som påvirker kunnskap. Jeg har derfor hatt utfordringer med å følge modellen «trinnvis». For å gjøre modellen mer anvendbar har jeg forklart kontekster, hvordan ulike arenaer er koblet til hverandre, og hvordan faktorene påvirker kunnskapsdeling når det forskes på fenomenet kunnskapsdeling. I avhandlingsarbeidet har jeg dermed oppdaget at modellen ikke er dekkende, men den må gjøres dekkende.

For å generalisere, og ytterligere vurdere overførbarhet av studiens funn til andre kontekster, tenker jeg: Det bør være av interesse for mange kunnskapsbaserte virksomheter å legge til rette for trygge og inkluderende arenaer. Det er rimelig å anta at virksomheter er tjent med at individenes kunnskap kommer fellesskapet til gode. Så lenge kunnskap kan knyttes til makt, verdi, motivasjon og virksomheter har organisasjonsstruktur med vertikal integrasjon, vil mange av enkeltfaktorene som fremkommer i denne studien også påvirke kunnskapsdeling i andre virksomheter. Jeg tror derfor at mange av funnene i denne studien er overførbare til andre organisasjoner.

For min egen del, oppdaget jeg gjennom arbeidet med dataanalysen, at det var sider ved intervjuet jeg kunne gjort annerledes. Trolig skyldtes det min manglende erfaring innen kvalitative forskningsintervju, fortrinnsvis knyttet til forberedelsesfasen og utviklingen av selve intervjuguiden. Enkelte spørsmål som under pilotgjennomføring fungerte bra, viste seg å ikke fungere like bra under datainnsamling ved studiens avdelingen. I etterkant ser jeg at det var relativt små forskjeller mellom de ulike intervjukontekstene, men store nok til at spørsmålene fikk en annen betydning under selve datainnsamlingen. Pilotgjennomføringen kunne med fordel vært gjort på medarbeidere ved studiens deltakende avdeling. Denne kunnskapen vil jeg ta med meg videre i min læringsprosess om forskning.

7 Litteraturliste

- Amayah, A. T. (2013). Determinants of knowledge sharing in a public sector organization. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 454-471. <https://doi.org/10.1108/JKM-11-2012-0369>
- Bartol, K. M. & Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: the role of organizational reward systems.(human resource management). *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 64.
- Beijerse, R. P. U. (1999). Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon. *Journal of Knowledge Management*, 3(2), 94-110. <https://doi.org/10.1108/13673279910275512>
- Cabrera, Collins & Salgado. (2006). Determinants of individual engagement in knowledge sharing. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 245-264.
- Christensen, P. H. (2007). Videndeling og den personlige dimension. *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 71(1), 51-60.
- Cortada, J. W. (1998). *Rise of the knowledge worker*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- De Long, D. W. & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Perspectives*, 14(4), 113-127. <https://doi.org/10.5465/AME.2000.3979820>
- Drucker, P. F. (2007). *The essential Drucker : selections from the management works of Peter F. Drucker* (Rev. ed. utg.). Amsterdam: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Filstad, C. (2008). Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner. *Magma*, (1).
- Filstad, C. (2011). Taus kunnskap er gull. Hentet
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Forsvarsdepartement, D. K. (2013). *Meld. St. 14 2012-2013 Kompetanse for en ny tid*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-14-20122013/id715809/>: Statsministerens kontor.
- Fuchs, T. (2001). The Tacit Dimension. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 8(4), 323-326.
- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (2004). *Metodevalg og metodebruk* (4. utg. utg.). Oslo: TANO.
- Hung, S.-Y., Durcikova, A., Lai, H.-M. & Lin, W.-M. (2011). The influence of intrinsic and extrinsic motivation on individuals' knowledge sharing behavior. *International Journal of Human - Computer Studies*, 69(6), 415-427. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2011.02.004>
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. I(bd. 2, s. 337-359).
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon : å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- KompetanseNorge. (2018). www.kompetansenorge.no. Hentet fra <http://www.kompetansenorge.no/om-kompetanse-norge/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, L. (2016). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lam, A. (2000). Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies*, 21(3), 487-513. <https://doi.org/10.1177/0170840600213001>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- leksikon, S. n. (2015). Taus kunnskap. I. https://snl.no/taus_kunnskap: Store Norske Leksikon. Hentet
- Lilleoere, A.-M. & Holme Hansen, E. (2011). Knowledge-sharing enablers and barriers in pharmaceutical research and development. *Journal of Knowledge Management*, 15(1), 53-70. <https://doi.org/10.1108/13673271111108693>
- Lin, H.-F. (2007). Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions. *Journal of Information Science*, 33(2), 135-149. <https://doi.org/10.1177/0165551506068174>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (4th ed. utg.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Nesheim, T. & Olsen, K. M. (2011). Kunnskapsdeling i en kompleks organisasjon ; fagnettverk i Statoil. *Magma*, 14(3), 64-70.
- Nonaka & Konno. (1998). *The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation*. Los Angeles, CA.
- Nonaka & Takeuchi. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- Razmerita, L., Kirchner, K. & Nielsen, P. (2016). What factors influence knowledge sharing in organizations? A social dilemma perspective of social media communication. *Journal of Knowledge Management*, 20(6), 1225-1246. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2016-0112>
- Rutten, W., Blaas-Franken, J. & Martin, H. (2016). The impact of (low) trust on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 20(2), 199-214. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0391>
- Seba, I., Rowley, J. & Delbridge, R. (2012). Knowledge sharing in the Dubai Police Force. *Journal of Knowledge Management*, 16(1), 114-128. <https://doi.org/10.1108/13673271211198972>
- Serenko, A. & Bontis, N. (2016). Negotiate, reciprocate, or cooperate? The impact of exchange modes on inter-employee knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 687-712. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0394>
- Skorstad, E. (2002). *Organisasjonsformer : kontinuitet eller forandring?* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Tangaraja, G. R., Roziah Mohd; Samah, Bahaman Abu; Ismail, Maimunah (2016). Knowledge sharing is knowledge transfer: a misconception in the literature. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 653-670.
<https://doi.org/10.1108/JKM-11-2015-0427>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- von Krogh, G., Lillejord, S., Nonaka, I. & Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap : hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forl.
- Wang, S. & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier.(a new business management aid). *Harvard Business Review*, 78(1), 139.
- Wennes, G. & Irgens, E. J. (2011). *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg A – Intervjuguide

Oppfølgingsspørsmål (*probes*) vil kunne stilles ved hjelp av formuleringer som forklar, gi eksempler, utdyp, hvordan, hvorfor osv.

Introduksjon av meg selv, en kort innføring om mitt tema og forskningsspørsmål for masteroppgaven.

- I. Tema:
 - Forsvaret er en kompetanseorganisasjon. Kunnskapsdeling er en forutsetning for utvikling av kunnskap og læring i organisasjonen. Men kunnskapsdeling påvirkes av en rekke forhold i arbeidshverdagen; mitt prosjekt vil se nærmere på hvilke og hvordan arenaer har betydning for deling av kunnskap og erfaringer.

- II. Problemstilling:
 - Hvordan kan strukturelle faktorer fremme og hemme kunnskapsdeling mellom individer i en avdeling i Forsvaret?

- III. Forskningsspørsmål:
 - Hvilke arenaer benyttes for kunnskapsdeling?
 - Hvordan kan arenaer fremme kunnskapsdeling?
 - Hvordan kan arenaer hemme kunnskapsdeling?

- IV. Administrativ informasjon:
 - Forklar hva intervjuet skal brukes til.
 - Forklar taushetsplikt, konfidensialitet og anonymitet.
 - Informer om opptak; Jeg vil si i fra nå opptak starter og slutter.
 - De som vil eventuelt høre på lydopptak og lese transkribering er sensor, veileder og meg.
 - Utsagn, som kan være stigmatiserende, eller identifisere informanten vil fortrinnsvis utelates, men vil kunne bli benyttet dersom informanten tillater det.
 - Utsagn vil kunne omskrives fra talespråk til skriftspråk etter avtale med informanten.
 - Innhent underskrift på samtykkeerklæring.
 - Spør om noe er uklart, og om deltakeren har noe spørsmål.
 - Ønskelig at telefoner er avslått under intervjuet.

- V. Demografiske opplysninger / Bakgrunnsinformasjon:
 - Hva heter du?
 - Hvilken grad/tittel har du?
 - Hvilket tilsetningsforhold er du i?
 - Tjenestetid i Forsvaret.
 - Hvor lenge har du tjenestegjort ved avdelingen.
 - Eventuelt tid igjen til du skal forlate avdelingen.
 - Leder eller medarbeider.
 - Formell utdanning.

- Kjønn.
- Alder.

VI. Arbeidssituasjon:

1. Hva er dine arbeidsoppgaver?
 - a. Hvilke ansvarsområder har du?
2. Hvordan vet du hva som er dine arbeidsoppgaver?
3. Velger du selv når du gjør arbeidsoppgavene?
4. Hvorfor gjør du arbeidsoppgavene på den måten du gjør?
5. Arbeider du mest alene eller sammen med andre?

VII. Kunnskap / Kunnskapsdeling:

6. Hva betyr kunnskap og kompetanse i ditt arbeid?
7. Hva forbinder du med å dele kunnskap i din arbeidssituasjon?
 - a. Hva betyr det å dele kunnskap for deg?
8. Oppfatter du at avdelingen mener deling av kunnskap og erfaringer er viktig?
 - a. Kan du gi noen eksempler?
9. Kan du fortelle om en gang du føler å ha bidratt med din kompetanse på en svært god måte i avdelingen?
10. Opplever du at kolleger deler av sin kunnskap og sine erfaringer?
 - a. Har du opplevd at noen ikke har villet dele?
 - Har du noen antagelse om hvorfor det eventuelt ikke deles?

VIII. Arenaer for kunnskapsdeling:

11. Er det noen steder dere møtes på avdelingen?
 - a. Har dere noen sosiale arenaer?
 - b. Hva snakker dere om da?
12. Hvordan legger avdelingen til rette for deling av kunnskap og erfaringer?
 - a. Hvordan tar dere hånd om kunnskap og erfaringer fra eksempelvis øvelser, trening og operasjoner?
 - Kan du gi meg noen eksempler? (Hva snakkes det om?)
13. Har dere noen ytterligere arenaer for deling av kunnskap og erfaringer har dere?
 - a. Hvordan lærer dere opp nytilsatte ved avdelingen?
 - Eventuelt; briefere, de-briefere, møteplasser, formelle/uformelle, nytilsatte, kurs og utdanning osv.
 - Eventuelt; når snakker dere om erfaringer, tanker og følelser?
14. Bruker dere IT-baserte systemer for deling av erfaring og kunnskap?
 - a. Eventuelt; synes du IT-baserte systemene fungerer til å dele kunnskap og erfaringer?
 - Hvordan da?
 - Hva deles i IT-baserte systemer?
 - Er det kunnskap, informasjon, erfaringer som er utfordrende å dele i IT-baserte systemer?
 - b. Er det andre teknologiske løsninger som bidrar til kunnskapsdeling?

15. Hvordan tenker du avdelingens lokaler er utformet i forhold til det å ha kontakt med kolleger / dele kunnskap?
 - a. Hva kunne vært annerledes? Forklar gjerne med eksempler.
 16. Gis det oppmerksomhet eller anerkjennelse ved å dele kunnskap og erfaringer?
 17. Er det grupper av medarbeidere som av og til kommer sammen?
 - a. Evt: Hva er gruppesammensetningen basert på?
 18. Hvordan vet dere hvem som vet hva på avdelingen?
 - a. Dersom du trenger kunnskap eller kompetanse du selv ikke besitter for å ivareta arbeidsoppgaver, hvordan får du tak i det da?
 19. Hvordan blir dere kjent med hverandres kunnskap, erfaringer og kompetanse?
 20. Hvordan forsøker du å dele kunnskap som er personlig, eller sensitiv?
 21. Har du tid til å dele kunnskap med andre?
- IX. Avslutning:
22. Er det noe du opplever som krevende eller til hinder for å dele kunnskap?
 - a. Eventuelt har du noen tanker om hvordan dette kan gjøres annerledes?
 23. Er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å tilføye?
 24. Takk for at du stilte på intervju.
 25. Oppsummer et par punkter som jeg mener kan være relevante funn for å belyse problemstillingen.

8.2 Vedlegg B - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for deltakere

(Kilde: Veiledende mal fra NSD Personverntjenester av 10. oktober 2018. Lastet ned 4.januar 2019 fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/results.html>)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kunnskapsdeling mellom individer i en organisatorisk kontekst»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan ulike arenaer påvirker deling av kunnskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved Høyskolen i Østfold, og holder for tiden på med den avsluttende masteravhandlingen innen organisasjon- og ledelsesfag. Mitt tema er kunnskapsdeling og kompetanseorganisasjoner, og jeg er spesielt interessert i hvordan kunnskap deles og utvikles i kompetanseorganisasjoner.

For å finne ut mer om tema ønsker jeg å benytte din avdeling, da din avdeling inngår i Forsvaret som er beskrevet til å være en kompetanseorganisasjon. Avhandlingens problemstilling ser nærmere på strukturelle forhold og hvordan disse påvirker kunnskapsdeling mellom individer i en avdeling i Forsvaret.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg planlegger med å informere seks til ti personer ved deres avdeling, som vil ha noe forskjellig bakgrunn og erfaring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene vil trolig ta mellom 40 og 80 minutter, og jeg vil benytte lydopptaker og notere stikkord underveis. Spørsmålene vil i all hovedsak omhandle temaet kunnskapsdeling, samt noen innledende spørsmål tilknyttet din arbeidssituasjon, som stilling og utdanning.

Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i uke 36 og jeg vil kontakte deg for å bli enige om sted og tid. Fortrinnsvis på din arbeidsplass.

Jeg har innhentet en godkjenning for å henvende meg til ansatte ved din avdeling om deltakelse i prosjektet fra Vegard Olsen, samt tillatelse fra Forsvarets Høyskole.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun student og studentens veileder vil ha tilgang til innsamlede opplysninger.
- Navn og kontaktopplysninger til deg vil jeg erstatte med koder. Koder lagres adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil oppbevares på Høyskolen i Østfolds skyløsning OneDrive integrert del i Office365 som krever pålogging gjennom Feide.

Som deltaker i prosjektet vil du ikke kunne gjenkjennes i den publiserte avhandlingen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juli 2020, og all identifiserbar data vil bli slettet etter gjennomført sensur, som er senest 1.september 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høyskolen i Østfold avdeling Halden ved veileder Sol Skinnarland (tlf 69608425, mail: sol.skinnarland@hiof.no) eller student Frode Jansen (tlf 99093319, mail: jansen.frode@gmail.com).
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen, martin.g.jakobsen@hiof.no eller telefon 92865818.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kunnskapsdeling mellom individer i en organisatorisk kontekst», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. august 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Masteravhandling - Kunnskapsdeling mellom individer i en organisatorisk kontekst.

Referansenummer

750315

Registrert

10.03.2019 av Frode Jansen - frode.jansen@hiof.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for økonomi, samfunnsfag og språk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sol Skinnarland, sol.skinnarland@hiof.no, tlf: 69608425

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Frode Jansen, jansen.frode@gmail.com, tlf: 99093319

Prosjektperiode

01.04.2019 - 01.12.2020

Status

13.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

13.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)