

Margareta Grøholt Kiær

Betydningen av kunnskapsdeling for læring

- En kvalitativ studie av kunnskapsdeling og læring i en militær kontekst

Masteroppgave i psykologi,

Studieretning helse-, organisasjons- og kommunikasjonspsykologi

Trondheim, mai 2011

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Psykologisk Institutt

Forord

Denne oppgaven handler om kunnskapsdeling og springer ut fra et samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt (FFI). I arbeidet med oppgaven har jeg fått erfare hvilken betydning kunnskapsdeling har for læring, og hvor viktig gode delingsprosesser er i forhold til læring og kunnskapsutvikling. Det har vært en interessant, krevende og lærerik prosess. Gjennom prosessen fikk jeg erfare at det var mye ulendt terreng, dype daler og høye fjell i dette området, og i den forbindelse er det er mange som fortjener en takk:

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, Anne Iversen, for gode tilbakemeldinger gjennom hele arbeidet med oppgaven, interessante faglige diskusjoner, og ikke minst for hennes engasjement som har inspirert meg til å stå på! Jeg vil også takke min veileder ved FFI, Sigmund Valaker, for konstruktive og grundige tilbakemeldinger, som har hjulpet meg til å løfte blikket og fått meg på riktig spor.

Takk også til FFI som ga meg muligheten til å skrive masteroppgave hos dem og til Oberstløytnant Bjørn Robert Dahl ved Hærens Våpenskole som har bidratt til nyttig informasjon. En stor takk må også rettes til soldatene i OMLTen for at de ville dele sine opplevelser og erfaringer, og ikke minst for deres interesse og imøtekommenhet.

Min søster Ingeborg Kiær og mor Vibeke Kiær fortjener en stor takk for korrekturlesning, gode innspill og oppmuntring. De har vært en utrolig god støtte gjennom hele studietiden!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min medstudent Ingrid Mørk for hyggelig samarbeid, god støtte og masse humor.

Trondheim, 25. mai 2011

Margareta Grøholt Kiær

Sammendrag

Denne studien undersøker hvilke faktorer som påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og hvilken innvirkning disse faktorene har på former for kunnskap som deles. Deling av erfaringer og kunnskap utforskes mellom individer og på gruppenivå.

Studien bygger på et samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt og Hærens Våpenskole. Kvalitativ metodetilnærming har blitt benyttet for å belyse forskningstemaet, og empirien i studien er hentet fra personell tilknyttet den norske Hæren. Det ble gjennomført totalt åtte dybdeintervjuer. Grounded theory har blitt benyttet som metode og analyseverktøy.

Resultatene i undersøkelsen peker både på flyt og barrierer for kunnskapsdeling. Erfaringsdeling i formelle og uformelle fora, motivasjon for deling, samt erfaringsgrunnlag og hierarki er sentrale faktorer som er av betydning for kunnskapsdelingen. Funnene tyder blant annet på at de ulike faktorene stimulerer til at deler av den tause kunnskapen uttales og gjøres eksplisitt, samtidig som de også bidrar til at noe kunnskap holdes skjult og forblir taus. På bakgrunn av forskningsfunnene blir begrepet ”skjult kunnskap” introdusert som en egen form for taus kunnskap. Funnene antyder at taus kunnskap kan ha flere dimensjoner.

Ut i fra undersøkelsen ser en at det kan være hensiktsmessig å etablere ulike fora for deling av kunnskap. Relasjonsbånd og tillitsforhold synes å være av betydning for den kunnskapen som deles i uformelle fora. Formelle fora skaper en kontekst for læring og utvikling både på individ- og gruppenivå. Dialog og felles refleksjon bidrar til at den enkelte får trening i hvordan en skal lære av erfaringer. Samtidig er dette en arena hvor praktiske erfaringer utvikles til kollektiv kunnskap. Funnene i denne studien kan gi noen retningslinjer for fremtidig forskning. Det blir foreslått at det kan være et behov for å nyansere begrepet taus kunnskap, samt undersøke hvilken betydning både individuell og kollektiv taus kunnskap har for læring og kunnskapsutvikling i ulike organisasjoner.

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNLEDNING	1
BAKGRUNN FOR UNDERSØKELSEN	1
OVERORDNEDE PROBLEMSTILLINGER	2
LÆRING OG KUNNSKAP I ORGANISASJONER: EN BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING	3
OPPGAVENS STRUKTUR.....	5
TEORETISK RAMMEVERK	6
KAPITELETS DISPOSISJON.....	6
ORGANISASJONSLÆRING - EN PRAGMATISK TILNÆRMING	6
Læring som en reorganisering og rekonstruksjon av erfaringer.....	7
Organisasjoner som sosiale verdener	8
BETYDNINGEN AV KUNNSKAP	10
Kunnskap på flere nivåer.....	10
Former for kunnskap	10
KUNNSKAPSDELING	13
OVERFØRING AV KUNNSKAP - TAUS OG EKSPLISITT	16
KULTURELLE FAKTORER OG KUNNSKAPSDELING	18
LÆRINGSARENAER SOM MEKANISMER FOR LÆRING	19
Formelle og uformelle læringsarenaer.....	19
MOTIVASJON FOR Å DELE KUNNSKAP.....	20
Resiprositetsforhold.....	21
Relasjonen til mottakeren- tillit og makt	21
OPPSUMMERING OG PROBLEMSTILLING	24
METODE.....	26
BESKRIVELSE AV FORSKNINGSPROSJEKTET	26
VALG AV METODE	26
Det kvalitative forskningsintervju	27
UTVALG OG REKRUTTERING	28
UTARBEIDING AV INTERVJUGUIDE	29
GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	30
TRANSKRIPSJON OG KVALITETSSIKRING AV DATAMATERIALET	31
Transkripsjon og renskriving av råmaterialet.....	31
Member checking	32
DELTAKENDE OBSERVASJON OG FOKUSGRUPPEINTERVJU	33
GROUNDED THEORY- EN INSPIRASJON TIL INNSAMLING OG ANALYSE AV DATAMATERIALET	34
Paradigmatisk posisjonering.....	34
ANALYSEPROSESSEN AV DATAMATERIALET	36
Åpen koding	36
Aksial koding	37
Selektiv koding og teoridannelse.....	39
GROUNDED THEORY OG UTVIKLING AV OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	39
MIN ROLLE SOM FORSKER- REFLEKSIVE BETRAKTNINGER.....	40
Eksisterende teori og teoretisk sensitivitet	40
Kontekstens betydning	41
ETISKE HENSYN OG VURDERINGER	41
RESULTATER	43
KAPITELETS DISPOSISJON.....	44
PROSESSER FOR KUNNSKAPSDELING - FLYT OG BARRIERER.....	44
NORSKE SOLDATER I AFGHANISTAN	45

Oppdraget	45
Oppsetningsperiode	45
Hand- over- take- over (HOTO)	45
ARBEIDSFORHOLD I AFGHANISTAN	46
Komplekse forhold og uforutsigbarhet	46
Risikoen ved oppdragene	48
ERFARINGSDELING I FORMELLE OG UFORMELLE FORA	49
Formelle fora	49
<i>Åpenhet og takhøyde</i>	51
Uformelle fora: den usminkede sannhet	52
MOTIVASJON FOR KUNNSKAPSDDELING	53
Skjebnefellesskap og proaktivitet	53
Felles faglig plattform og interesse	55
Holdninger til kunnskapsdeling	56
Relasjonelle bånd	60
<i>Tillit som fundament for kunnskapsdeling</i>	60
<i>Relasjonsmessige barrierer for kunnskapsdeling</i>	62
ERFARINGSGRUNNLAG OG HIERARKI	63
OPPSUMMERING AV HOVEDFUNNENE	65
Hovedfunn 1	65
Hovedfunn 2	66
DISKUSJON	67
KAPITELETS DISPOSISJON	67
ULIKE FORA FREMMER ULIKE FORMER FOR KUNNSKAP	67
Tekniske og taktiske erfaringer - handling og kognisjon	67
Emosjonelle aspekter	68
Barrierer for deling i formelle fora	70
ASPEKTER VED MOTIVASJON FOR KUNNSKAPSDDELING	72
Positive holdninger til kunnskapsdeling skaper gode delingsprosesser	72
Relasjonsbånd, tillitsforhold og kunnskap som deles	73
HIERARKI OG ERFARINGSGRUNNLAG SOM BARRIERER FOR KUNNSKAPSDDELING	75
HVORDAN KAN BEGREPET TAUS KUNNSKAP FORSTÅS?	78
METODISKE BETRAKTNINGER	80
Bruk av forskningsmetode	80
Innsamling av data	80
Undersøkelsens troverdighet og overførbarhet	82
IMPLIKASJONER FOR FREMTIDIG FORSKNING	83
KONKLUSJON	85
REFERANSER	86
VEDLEGG: INTERVJUGUIDE	A
VEDLEGG: INFORMERT SAMTYKKESKRIV	B

INNLEDNING

Denne studien analyserer kunnskapsdeling mellom individer og på gruppenivå. Hensikten med oppgaven er å bygge en forståelse av hvilke faktorer som påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og samtidig se på hvordan disse kan virke inn på hvilke former for kunnskap som deles. Empirisk tar jeg utgangspunkt i kunnskapsdeling i en militær kontekst. I denne delen vil jeg først skissere bakgrunnen for undersøkelsen, samt belyse overordnede problemstillinger som utgangspunkt for gjennomføring av studien. Deretter følger en teoretisk begrepsavklaring, en avgrensning, samt oppgavens problemstilling.

Bakgrunn for undersøkelsen

Studien bygger på et samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt (FFI) og Hærens Våpenskole (HVS). FFI er forsvarets sentrale forskningsinstitusjon og har til mål å drive forskning og utvikling for Forsvarets behov. HVS har til oppgave å bidra til høyest mulig operativitet i Hæren, og har det faglige ansvaret i Hæren for blant annet trening og kurs.

Undersøkelsen er et resultat av et pågående arbeid på FFI, der det forskes på Forsvarets system for håndtering av erfaringer og erfaringslæring. Som et overordnet mål er FFI sin hensikt med forskning rundt erfaringslæring å kunne bidra til å øke Forsvarets operative evne. Det innebærer å øke Forsvarets evne til å løse tildelte oppgaver og oppdrag, ved kontinuerlig å dra lærdom av de operative erfaringene som gjøres ute på oppdrag og under øvelser (Hennum, Rørvik, Dahl & Rutledal, 2008). I rapporten "Erfaringslæring i Forsvaret" konkluderer Hennum et al., (2008) med at det er et behov for nærmere undersøkelser knyttet til prosessen rundt Forsvarets håndtering av erfaringslæring. Videre konkluderer de med at det er viktig for Forsvaret å videreutvikle sitt arbeid med erfaringslæring, både når det gjelder prosess, metoder og organisasjon. Det som synes å være en utfordring i Forsvaret er overføringen av kunnskap mellom individ og organisasjon. I langtidsproposisjonen for Forsvaret, St.prp. nr 48 (2007-2008) legges det vekt på at Forsvaret skal videreutvikles som en lærende organisasjon, der erfaringslæring trekkes fram som et sentralt element i kunnskapsstrategien. I henhold til St.prp. nr 48 er det en målsetting for Forsvaret å:

Ha systematisk utvikling og bruk av kunnskap, erfaringer og kompetanse ut i fra organisasjonens behov – gjennom en målrettet styring av kompetansen og en sterkere

kobling mellom utvikling og formidling av kunnskap, samt mellom analyse av erfaringer og utvikling av doktriner, teknikk og taktikk (Forsvarsdepartementet, 2007).

Som masterstudenter ble min medstudent og jeg ble forespurt om vi kunne tenke oss å gjøre undersøkelser knyttet til erfaringslæring i Forsvaret. FFI ønsket å gjøre undersøkelser med fokus på hvordan militære avdelinger kunne dra nytte av det de har lært, samt se på forbedring av ivaretagelsen av erfaringer for å kunne skape en kontinuerlig utvikling i organisasjonen.

Empirien i studien er hentet fra dybdeintervjuer fra personell tilknyttet den norske Hæren. Personellet har vært på et flernasjonalt militært oppdrag i Afghanistan, Organizational Mentoring and Liaison Team- OMLT, som er et mentorprogram i regi av NATO-ISAF. Hovedoppgaven til OMLT er å bidra til å utvikle og heve nivået til den afghanske nasjonale hæren (ANA). Dette skjer gjennom å utdanne, trene, veilede og mentorere denne hæren (Forsvaret, 2011).

Det er grunn til å tro at soldatenes rolle som mentorer i Afghanistan har vært med på å bidra til en større grad av bevissthet og refleksjon rundt læring. Selv om det imidlertid ikke er alle i OMLTen som har fungert som mentorer, men bidratt som støtteenheter (force protection) eller jobbet innen sanitet, har de allikevel vært i et miljø der det har vært et målrettet fokus på læring og utvikling.

Min medstudent og jeg utviklet sammen overordnede problemstillinger som utgangspunkt og grunnlag for gjennomføringen av intervjuene. Mitt videre arbeid og fokus i denne oppgaven er knyttet til problemstillinger som har sprunget ut fra empirien. Gjennom grounded theory som analysetilnærming, har jeg søkt å avdekke relevante tema i datamaterialet. Resultatet av denne analysen redegjøres for i kapittel 4.

Overordnede problemstillinger

Min medstudent og jeg ble involvert i prosjektet for å se nærmere på hvilke faktorer som påvirker erfaringslæring i Forsvaret. Dette skulle gjennomføres ved å forsøke å kartlegge hva som eventuelt hemmer og fremmer en erfaringslæringsprosess. For å kunne tilnærme oss denne problemstillingen på et mer overordnet plan, ønsket vi å få innsikt i hvordan erfaringer og kunnskap deles, overføres, ivaretas og nyttiggjøres. En videre tanke bak dette var å undersøke læringsprosesser i lys av organisasjonslæring med utgangspunkt i prosesser både på individ-, gruppe og organisasjonsnivå. Min medstudent og jeg hadde lite forkunnskap om erfaringslæring og organisasjonslæring i Forsvaret fra før. Det satt en agenda i forhold til de

problemstillingene vi utviklet og det la grunnlaget for å gå bredt ut og ha et relativt åpent sinn i forhold til fokusområder knyttet til forskningsprosjektets tema. Vi utviklet derfor to overordnede og åpne problemstillinger som utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguide og gjennomføring av dybdeintervjuene. Disse var: *Hva skal til for at erfaringslæring skal finne sted? Hvilke faktorer hemmer og fremmer erfaringslæring?*

Læring og kunnskap i organisasjoner: en begrepsavklaring og avgrensning

Organisasjonslæring og kunnskap i organisasjoner er store og komplekse felt innen organisasjonslitteraturen. Det er i den sammenheng nødvendig å gi en kort beskrivelse av hva disse feltene innebærer. I det følgende avsnitt vil det derfor presenteres en avgrensning av det teoretiske feltet jeg har valgt å belyse mer inngående i kapittel 2.

Læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner har vært et sentralt fokus og et omdiskutert tema i mange år. Organisasjonslæring er i seg selv et tverrfaglig tema. Forskning innen organisasjonslæring trekker på mange bidrag innenfor ulike felt som blant annet inkluderer kognitiv- og sosialpsykologi, atferdsteori, sosiologi, økonomi, informasjonssystemer og ingeniørvirksomhet (Argote & Miron-Spektor, i trykk).

Begrepsbruken knyttet til organisasjonslæring er forskjellig, og ofte blir lærende organisasjon og organisasjonslæring brukt om hverandre uten at det imidlertid blir diskutert hva forskjellene mellom begrepene innebærer (Filstad, 2010). I denne oppgaven vil organisasjonslæring referere til hvordan en organisasjon lærer, og en lærende organisasjon relateres til hvordan en organisasjon burde lære (Vera & Crossan, 2003). Videre finner man også at forholdet mellom individ og organisasjon er uavklarte problemstillinger knyttet til organisasjonslæring. Individuell læring er en nødvendig forutsetning for læring på gruppe- og organisasjonsnivå (Kim, 1993), fordi individer er medlemmer av en organisasjon der oppgaver utføres. Men det er ikke nødvendigvis en tilstrekkelig forutsetning for at en gruppe eller organisasjon lærer (Argote & Miron-Spektor, i trykk). Koblingen mellom hvordan individet lærer og organisasjonen lærer er mye diskutert, og skillet mellom individet og organisasjonen har blitt sett på som en utfordring i organisasjonslæringslitteraturen (Kim, 1993).

En kan hovedsakelig skille mellom to hovedperspektiver innenfor organisasjonslæring, der læring i organisasjoner forstås som deltakelse og praksis, og der læring i organisasjoner kan forstås som individets tilegnelse av kunnskap (Filstad, 2010; Elkjaer, 2004). Disse perspektivene på læring vil belyses ytterligere i kapittel 2, da organisasjonslæring i denne oppgavens forstås som en videreutvikling av de to

hovedtilnærmingene og danner grunnlaget den ”trede veien” til organisasjonslæring (Elkjaer, 2004). Dette inkluderer en forståelse av forholdet mellom individer og organisasjoner, der både individet, sosial deltakelse og praksis i organisasjoner vektlegges.

I følge Huber (1991) er kunnskap i organisasjoner en viktig komponent for organisasjonslæring. Vera og Crossan (2003) peker på at organisasjonslæring og kunnskap i organisasjoner kan forstås som to overlappende begreper, fordi læring stadig blir mer relatert til og definert i forhold til kunnskapsprosesser. I en modell utviklet for å se på forhold mellom disse begrepene, foreslår Vera og Crossan (2003) at læring kan bli definert i form av kunnskapsutvikling, overføring og ivaretagelse av kunnskap. De peker på at forskning knyttet til organisasjonslæring og kunnskapsutvikling antakeligvis studerer de samme fenomenene, men fra forskjellige perspektiver og ved bruk av ulike terminologier. Med dette som utgangspunkt antyder de videre at når kunnskapsprosesser blir studert på forskjellige nivåer, er læring koblet til prosesser som deling, overføring, tilgang og lagring av kunnskap. I denne oppgaven er disse betraktningene et godt utgangspunktet for å forstå koblingen mellom læring og kunnskapsprosesser i organisasjoner.

Det overordnede formålet i denne studien er å se på hva som skal til for at erfaringslæring skal finne sted, samt hvilke faktorer som hemmer og fremmer erfaringslæring. De overordnede problemstillingene som ble utviklet som utgangspunkt for undersøkelsen, ga rike data som åpnet for å se på prosessene som fører til læring. Det som spesielt vekket min interesse var prosesser for deling av erfaringer og kunnskap. Ut i fra de problemstillingene som har sprunget ut fra empirien var det flere elementer som det var interessant å se nærmere på. For eksempel hva som gjør at erfarings-, og kunnskapsdeling kan oppleves som utfordrende eller representere hindringer, samt hvilke forhold som gjør at erfaringsdelingen fungerer og flyter godt på individ -, og gruppenivå. Videre i forhold til at det eksisterer kunnskap som kanskje ikke kommer til syne fordi den sannsynligvis skjules eller er vanskelig å uttrykke. I denne oppgaven ønsker jeg derfor å utforske betydningen og konsekvenser av kunnskapsdeling mellom individer.

En gjennomgang av aktuell forskning viser at det i senere tid har det blitt gjort empiriske studier som undersøker både faktorer som påvirker kunnskapsdeling, samt effektene av kunnskapsdeling. Forskning som har sett på betydningen av individuelle faktorer for kunnskapsdeling, foreslår at en kan se individuelle delingsprosesser som et *psykologisk filter* (Andrews & Delahaye, 2000). Andre studier som ser på deling og overføring av kunnskap finner at sosiale relasjoner, uformelle nettverk og tillitsforhold er av betydning for prosessene for deling, og hvilken type kunnskap som deles (taus og eksplisitt kunnskap) (Hansen 1999;

Levin & Cross, 2004; Reagans & McEvily, 2003). Det finnes studier som har antydnet at formelle og uformelle kanaler for deling er av betydning for mengde kunnskap som deles og samtidig hvilken kunnskap som deles (Nonaka & Takeuchi, 2004; O'Toole & Talbot, 2011; Truran, 1998).

Denne studien søker å bidra til flere forskningsområder. Studien kan relateres til litteratur innen kunnskapsdeling i organisasjoner både på individ - og gruppenivå. I tilknytning til annen forskning (Andrews & Delahaye, 2000; Ipe, 2003) ser denne studien på faktorer som synes å påvirke prosesser for kunnskapsdeling. Samtidig ser den også på hvilken betydning dette har for læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner (Levin & Cross, 2004; Nonaka & Takeuchi, 2004; O'Toole & Talbot, 2011).

Oppgavens problemstilling er som følger: *Hvilke faktorer påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og hvilken betydning har disse for læring og kunnskapsutvikling?*

Oppgavens struktur

I kapittel 2 redegjør jeg for oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet starter med en redegjørelse av den ”trede veien” som et perspektiv på organisasjonslæring, der læringsteorier omkring individets tilegnelse, sosial deltakelse og praksis i organisasjoner presenteres. Deretter følger begrepsavklaringer om kunnskapsbegrepet, teori omkring utvikling av kunnskap, kunnskapsdeling, samt betingelser for kunnskapsdeling i organisasjoner. Til slutt vil det følge en oppsummering og redegjørelse for oppgavens problemstilling.

I kapittel 3 vil jeg først beskrive forskningsprosjektet. Deretter følger en redegjørelse for de metodiske valgene som er foretatt og beskrivelser av veien fra datainnsamling til analysering av datamaterialet. Metodekapitlet vil til slutt omhandle refleksive betraktninger og etiske hensyn.

I kapittel 4 presenteres resultatene av undersøkelsen og avsluttes med en oppsummering av hovedfunnene. I kapittel 5 vil hovedfunnene diskuteres i lys av eksisterende forskning og teorier. Deretter vil studiens styrker og svakheter drøftes og implikasjoner for fremtidig forskning presenteres. Til slutt presenteres en konklusjon i kapittel 6.

TEORETISK RAMMEVERK

Kapitelets disposisjon

I dette kapitelet vil jeg innledningsvis starte med en redegjørelse av et perspektiv på organisasjonslæring, som introduseres for å skape en ramme rundt læringsbegrepet i organisasjoner. Videre vil jeg ta for meg utvikling av kunnskap og se på ulike betingelser for kunnskapsdeling i organisasjoner. Jeg vil se på hvordan taus og eksplisitt kunnskap påvirker kunnskapsdeling mellom individer innenfor forskningen på dette. Videre vil jeg se på hvordan kulturelle forhold og arenaer for læring har en innvirkning på hvordan kunnskap deles. Til slutt vil jeg ta for meg motivasjon for kunnskapsdeling, der ulike former for tillit inngår som et sentralt begrep.

Organisasjonslæring - en pragmatisk tilnærming

Organisasjonslæring kan deles inn i to hovedperspektiver. Det første ser på læring i organisasjoner som individets tilegnelse av kunnskap, og det andre ser på læring i organisasjoner som deltakelse og praksis (Elkjaer, 2004). I følge Sfard (1998) kan disse to perspektivene på organisasjonslæring bli sett på som to gjensidige metaforer for læring: tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen.

Tilegnelsesmetaforen omfatter en forståelse av læring som individets tilegnelse av kunnskap og ferdigheter. Dette perspektivet på læring har vært dominerende i forskning på organisasjonslæring og har forankring innen psykologien (Filstad, 2010). I tidligere litteratur blir organisasjonslæring definert som individets tilegnelse av informasjon og kunnskap, analytiske og kommunikative evner (Argyris & Schön, 1996), samt at en lærende organisasjon er basert på individets evne til å tenke på organisasjoner som systemer (Huber, 1991). Dette perspektivet på læring har blitt kritisert for å legge for stor vekt på de individuelle tankeprosessene hvor kunnskap blir forstått som abstrakt tenkning og organisasjoner som systemer (Cook & Brown, 1999). Elkjaer (2004) argumenterer for at dette perspektivet gjør det vanskelig å forstå og forklare hvordan det er mulig å overføre individuell læring til organisasjonen.

Ved læring gjennom deltakelse i praksis derimot, ser en på læring som en integrert praksis hvor kunnskap utvikles (Elkjaer, 2004). Deltakelsesmetaforen tar læring bort fra det individuelle perspektivet og formelle læringssettinger, og setter læring i kontekst til organisasjonens dagligliv og arbeid (Sfard, 1998). Når organisasjoner er definert som

felleskap av praksis, er ikke fokuset primært knyttet til individer, men til kollektive prosesser (Weick & Roberts, 1993).

Elkjaer (2004) bruker den amerikanske pragmatisten John Dewey (1859-1952) sitt arbeid omkring utforskning og refleksjon, samt Strauss (1993) sin forståelse av organisasjoner som sosiale verdener, for å videreutvikle disse to hovedperspektivene på læring som en ”tredje” vei til organisasjonslæring. I følge Elkjaer (2004) er det å se på en organisasjon som et lærende miljø, som inkluderer en forståelse av forholdet mellom individer og organisasjoner, et viktig holdepunkt for å utvikle en tredje måte å betrakte organisasjonslæring på.

Læring som en reorganisering og rekonstruksjon av erfaringer. I følge Dewey (1968) kan erfaring forstås som selve transaksjonen eller interaksjonen, som en kontinuerlig og gjensidig prosess mellom individet og omgivelsene. En erfaring blir til når en oppdager forbindelsen mellom handling og konsekvens. Dewey (1968) definerer læring som en reorganisering og rekonstruksjon av erfaringer, og argumenterer for at læring finner sted hele tiden, i alle situasjoner hvor mennesker interagerer, reflekterer og tenker. Selv om læring finner sted i en sosial situasjon, er det individet som lærer, og individet lærer nettopp gjennom en reorganisering og rekonstruksjon av erfaringer.

Dewey (1968) argumenterer videre for at handlinger og deltakelse i praksis ikke nødvendigvis skaper læring. En person lærer bare hvis han eller hun reflekterer rundt sine handlinger og reorganiserer og rekonstruerer erfaring gjennom en kontinuerlig tanke - og refleksjonsprosess av handlingen. Dewey (1968) mener imidlertid at det ikke er alle erfaringer som fører til ny kunnskap eller viten, fordi de forblir emosjonelle og ”ikke refleksive”, og dermed aldri trer inn i den bevisste og verbale sfære. Med dette mener han at disse erfaringene ikke primært er knyttet til kunnskap. Han argumenterer for at mesteparten av de erfaringene vi gjør oss i vårt liv, består av ikke- kognitive eller ikke refleksive erfaringer, fordi mennesker er skapninger, som kontinuerlig handler, nyter, lider, hvilket også kan betraktes som erfaringer.

Når man kan lære av en erfaring er det, i følge Dewey (1968), fordi erfaringer kan skape forbindelse og kontinuitet til både fortid og fremtid. For å kunne lære av en erfaring, er selve tenkningen nødvendig for å skape kontinuitet i erfaringen. Både handling og kognisjon (tenkning) inngår dermed som nødvendige aspekter ved læringsprosessen og dens resultat. Overgangen mellom de ikke-kognitive og kognitive erfaringer er, i følge Dewey (1968), glidende. Men hvis erfaringen skal føre til erfaringslæring, må de ut av handlingen og det nondiskursive felt, og inn i det erkjente og bevisste erfaringsfelt. Hvis en skal lære av andres

erfaringer, er det nødvendig at tenkningen aktiveres, både ved at en utforsker forholdet mellom handling og konsekvens, samt relaterer nye erfaringer til tidligere erfaringer en har gjort seg (Dewey, 1968).

Utforskning og reflekterende tenkning kan i følge dette perspektivet betraktes som en metode, der tenkning er nødvendig for å definere problemet og ved å reflektere kan en overføre læringsutfallet til å bli mer bevisst og verbalt. Det å utforske er en måte å få erfaringer og kunnskap på, men det begynner ikke nødvendigvis med verbalisering og bevisst refleksjon. Utforskning begynner gjerne med sansene og kroppen. Likevel må man være bevisst på de erfaringene man gjør seg for å kunne reflektere over dem. Dette er en nødvendig forutsetning for å kunne kommunisere sine egne erfaringer med seg selv og andre, enten gjennom tegn, ord eller konsepter (Dewey, 1968; Elkjaer, 2004).

Dewey (1968) sin forståelse av læringsbegrepet kan oppsummeres med at læring involverer både handling og kognisjon (tenkning). Å handle uten å reflektere rundt en situasjon har liten verdi for læringsutbyttet. Erfaring og utforskning er prosesser som ikke kan begrenses til bare sjel eller kroppen, kunnskap eller emosjoner, tenkning eller handling, men som heller inkluderer og omfatter alle deler (Dewey 1968; Elkjaer, 2005). I følge Elkjaer (2004) er disse antakelsene relevant for å kunne forstå erfaringens betydning i organisasjonslæring.

Denne forståelsen av læringsbegrepet ønsker jeg videre i oppgaven å knytte til Kolb (1984) sin definisjon av *erfaringslæring*, da jeg mener at Kolb gir en mer konkret definisjon av dette begrepet. Jeg velger imidlertid ikke å støtte meg til hans oppfattelse av det erfaringsbaserte læringsbegrepet som kun lukket i individets erkjennelsesprosess der læringen forblir i individet. Med inspirasjon fra Dewey sitt arbeid knyttet til erfaring og læring, definerer Kolb (1984) erfaringslæring som ”*en prosess der kunnskap utvikles gjennom de erfaringene man tilegner seg. Kunnskap er et resultat av kombinasjonen av å tilegne seg og omforme erfaringer*” (Kolb, 1984, s 41).

Gjennom en tredje vei til å forstå organisasjonslæring trekker også Elkjaer (2004) fram Strauss (1993) sin teori knyttet til organisasjoner som sosial verden. Dette perspektivet inkluderes for å forstå den institusjonelle og organisatoriske konteksten av organisasjonslæring.

Organisasjoner som sosiale verdener. Strauss (1993) ser på organisasjoner ut i fra et interaksjonistisk perspektiv, som innebærer å se på den sosiale verden der både mennesker og kontekst er av betydning. Hans forståelse av organisasjoner som arenaer bestående av sosiale verdener, betrakter organisasjoner som grunnleggende koordinerende kollektive handlinger.

En organisasjon er, i følge Strauss (1993), organiseringen av arbeid, eller kollektive koordinerende handlinger som han omtaler det. Arena er et begrep for å forstå de kollektive handlingene. Organisasjonen kan betraktes som en arena der organisasjonens grenser er åpne for omverden. Det er ingen synlige murer eller vegger omkring en organisasjon, men organisasjonen bestemmes av engasjementet i kollektive handlinger og de vilkår, hvor disse utspiller seg. Arenaen er der den organisatoriske aktiviteten utfolder seg, og den organiserer seg i sosiale verdener. Strauss (1993) sin teori legger vekt på hvordan en skal konseptualisere handlinger, eller betrakte handling som en kontinuerlig prosess. Individet er ikke isolert som en uavhengig part i møte med samfunnet, men som et sosialt vesen, som blir formet av og former samfunnet. I følge Strauss (1993) finner handlinger og interaksjon sted mellom medlemmer av en gruppe, og bør derfor ikke bare bli sett på som individers handlinger og interaksjoner.

Den ”tredje veien” til å forstå organisasjonslæring kan oppsummeres med at den inkluderer både deltakelsesmetaforen og tilegnelsesmetaforen. Dette som en kombinasjon av ferdigheter og kunnskap (produkt), samt deltakelse i praksis (prosess). Denne tilnærmingen ser på organisasjonslæring som både en individuell og organisatorisk utvikling på samme tid, og erkjenner samtidig at intuisjon og emosjoner er viktige faktorer for utvikling av erfaringer og kunnskap i organisasjoner (Elkjaer, 2004).

Ved å ta utgangspunkt i en pragmatisk tilnærming til læring, antar jeg at kunnskap i organisasjoner utvikles gjennom at individer lærer av erfaringer. De erfaringene individer gjør seg kan både være ”ikke- refleksive” (ikke- kognitivt) og reflekterende erfaringer. Det vil si at man kan erfare noe uten nødvendigvis å lære av det. For å kunne forstå og lære av erfaringer, er utforskning, tenkning og refleksjon sentrale prosesser. Dermed er dette elementære prosesser for å kunne omforme erfaringer til kunnskap. Jeg tar altså utgangspunkt i at læring gjennom erfaringer ikke utelukkende er en individuell prosess, men også må forstås som deltakelse i sosial praksis. Med andre ord vil læring kunne innebære både individets tilegnelse av kunnskap og deltakelse i sosial praksis.

I resten av kapittelet vil jeg bygge videre på det erfaringsbaserte læringsbegrepet, som innebærer at kunnskap utvikles gjennom å lære av erfaringer, og jeg vil ta for meg mer inngående hvordan kunnskap kan defineres. Dette vil være av betydning for å kunne se på hvordan kunnskap deles mellom individer og de prosessene som påvirker delingen. Jeg vil begynne med en generell redegjørelse for kunnskapsbegrepet og deretter se på hva slags former for kunnskap man kan utvikle og dele. Deretter vil jeg gå inn på hvordan kunnskapsdeling kan foregå mellom individer i en organisasjon. Videre vil jeg redegjøre for

ulike betingelser for kunnskapsdeling. Slik begrepet kunnskapsdeling blir omtalt i denne studien, vil det omhandle både overføring av erfaringer og kunnskap.

Betydningen av kunnskap

Kunnskap kan ha flere betydninger og blir ofte klassifisert på forskjellige måter. I litteraturen blir ofte informasjonsbegrepet og kunnskapsbegrepet brukt synonymt (Ipe, 2003). Kunnskap blir ofte forvekslet med informasjon og statistikk, som innebærer at kunnskap blir oppfattet som noe som kan måles og lagres, uten å betrakte kunnskap i forhold til kontekst, situasjon eller sosiale relasjoner den kan være knyttet til (Schneider, 2007). Nonaka og Takeuchi (2004) skiller mellom kunnskap og informasjon, der kunnskap blir sett på som oppfatning og livssyn. De hevder at kunnskap er en funksjon av en bestemt holdning, perspektiv eller intensjon. I motsetning til informasjon, er kunnskap relatert til handlinger.

Nonaka (1994) definerer kunnskap som *det et menneske vet*, hvilket betyr at kunnskap er en dynamisk og pågående prosess. Videre omtaler Nonaka og Takeuchi (2004) kunnskap som kontekstspesifikk og relasjonsavhengig, og argumenterer for at man kan si at kunnskap er knyttet til mening. Dette perspektivet på kunnskap vil benyttes videre i oppgaven.

De Long og Fahey (2000) trekker frem to dimensjoner som er viktig for å forstå kunnskap i en organisatorisk kontekst. Det første omhandler på hvilke nivåer kunnskap eksisterer i en organisasjon. Det andre handler om hvilke former for kunnskap som eksisterer.

Kunnskap på flere nivåer. Kunnskap kan deles inn på både individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (De Long & Fahey, 2000). Ipe (2003) mener at selv om individer kan knyttes til et nivå der kunnskap eksisterer i en organisasjon, vil individuell kunnskap som deles være nødvendig for utvikling, overføring og håndtering av kunnskap på alle de andre nivåene i en organisasjon. Nonaka og Takeuchi (1995) argumenterer for lignende ved å foreslå at kunnskapsutvikling burde bli sett på som en prosess der kunnskap tilegnet av individer, forsterkes og internaliseres som en del av en organisasjons kunnskapsbase. På denne måten mener de at kunnskap blir utviklet gjennom interaksjon mellom individer på forskjellige nivåer i organisasjonen. Organisasjoner kan ikke skape og utvikle kunnskap uten individer. Likeledes mener de at kunnskap vil ha liten innflytelse på effektiviteten i en organisasjon dersom individuell kunnskap ikke deles med andre individer og grupper.

Former for kunnskap. For å kunne forstå former for kunnskap i organisasjonssammenheng, mener De Long og Fahey (2000) at det er hensiktsmessig å skille mellom henholdsvis taus og eksplisitt kunnskap. Denne betraktningen av kunnskap blir ofte i organisasjoner beskrevet som et isberg. Den synlige toppen av isberget er strukturert,

eksplisitt kunnskap. Denne delen av kunnskapen er lett å få øye på og kjenne igjen, og derfor er denne kunnskapen lettere å dele. Denne synliggjøringen blir i organisasjoner gjort gjennom forskjellige former som for eksempel teknologiske og pedagogiske metoder. Men under overflaten befinner det seg en viktig del av isberget, og det er kunnskap som er mer usynlig og vanskeligere å uttrykke. Denne skjulte delen relateres til den tause kunnskapen som finnes i organisasjoner (Haldin-Herrgard, 2000).

Andersson (2001) beskriver lignende i form av det *militære isberget*. Toppen av isberget kan betraktes som formelle aspekter i en organisasjon som utgjør de synlige delene. Her er finner man aspekter som organisasjonsstruktur, teknologi, budsjett og målsettinger. Under overflaten eksisterer de uformelle aspektene, som er skjulte. De omfatter følelser, interaksjoner, normer og vurderinger. Denne delen av isberget beskriver Andersson (2001) som krefter som ikke synliggjøres og som man ikke snakker like åpent om.

Tenkningen om taus kunnskap blir tillagt filosofen Michael Polanyi (1966). Han introduserte begrepet taus kunnskap i sin bok ”*The Tacit Dimension*”, der han innledningsvis hevder at ”*vi kan vite mer enn vi kan si*” (Polanyi, 2000, s. 16). For eksempel mener han at man er i stand til å gjenkjenne en persons ansikt blant tusener andre, men at vi vanligvis ikke er i stand til å uttrykke hvordan vi kjenner igjen det kjente ansiktet. Han argumenterer for at en stor del av menneskelig kunnskap er taus. Denne type kunnskap er basert på operasjonelle ferdigheter (know how) som man tilegner seg gjennom praktiske erfaringer. Den kan karakteriseres som handlingsorientert og har en personlig kvalitet som gjør den vanskelig å formalisere eller kommunisere, og derfor er denne kunnskapen vanskeligere å dele. Med andre ord mener Polanyi (2000) at taus kunnskap er erfaringsbasert. Videre mener han at taus og eksplisitt kunnskap utgjør to gjensidige deler, som ikke bør bli behandlet som to separate former for kunnskap.

Nonaka og Takeuchi (1995, 2004) bygger videre på Polanyi (2000) sitt begrep om taus og eksplisitt kunnskap, men mener på den annen side at kunnskap kan forstås som to komponenter, og skiller kunnskap som henholdsvis eksplisitt og taus. De hevder at eksplisitt kunnskap kjennetegnes ved kunnskap som det er lett å gi uttrykk for. Denne type kunnskap kan betraktes som universell og systematisk. Den kan uttrykkes i ord og kommuniseres, noteres, kodes og kan forklares til andre som har samme forståelse av kunnskapsområdet. Den kan enkelt overføres til andre gjennom systematisk språk som inkluderer fakta og symboler. Eksplisitt kunnskap kan overføres elektronisk, behandles av en datamaskin, lagres i databaser, bøker eller meldinger.

Taus kunnskap på den annen side, er ikke like synlig og lett å uttrykke (Nonaka & Takeuchi, 1995). I følge Nonaka og Takeuchi (2004) kan taus kunnskap betraktes som personlig og kontekstspesifikk, som er vanskelig å formalisere og kommunisere. Taus kunnskap er oftest forankret i en persons handlinger, kroppslige erfaringer, ideer, normer, verdier og emosjoner. De mener at taus kunnskap også kan deles inn i to dimensjoner, en teknisk del og kognitiv del. Den tekniske dimensjonen hevder de skapes gjennom individets handlinger og direkte erfaringer i situasjonen. Den kunnskapen kan tilegnes gjennom erfaring uten bruk av språk og er dermed vanskelig å kodifisere gjennom symboler og språk. For eksempel kan håndverkere med mange års erfaring ha vanskeligheter med å artikulere det tekniske og de metodiske prinsippene bak det de gjør (Nonaka & Takeuchi, 1995). Taus kunnskap inneholder også en kognitiv dimensjon, som er overførbart gjennom språk og kan for eksempel involvere uformelle diskusjoner og sosial aktivitet. Den består av persepsjon, synspunkter, mentale modeller som er en så integrert del i oss at vi ofte tar dem for gitt. Denne dimensjonen av taus kunnskap former hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Med dette hevder altså Nonaka og Takeuchi (2004) at deler av den tause kunnskapen kan uttrykkes og overføres gjennom kommunikasjon og diskusjoner i sosiale settinger, men at det er deler ved taus kunnskap som ikke kan gjøres eksplisitt.

Nonaka og Takeuchi (2004) poengterer imidlertid at eksplisitt eller taus kunnskap ikke er totalt atskilt, men gjensidige utfyllende enheter. Dette kan virke nokså paradoksalt med tanke på at de deler kunnskap inn i to motsatte komponenter. De forklarer det med at det er en interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap, som skjer gjennom menneskelige aktiviteter, og som omtales som *kunnskapssamtaleprosess*. En organisasjon utvikler og nyttiggjør kunnskap ved å overføre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, og omvendt. Dette skiller seg fra Polanyi (2000) sin forståelse, som hevder at taus kunnskap bare kan synliggjøres gjennom det vi gjør og at taus kunnskap ikke kan artikuleres og gjøres tilgjengelig for alle.

I denne oppgaven forstås perspektivet på kunnskap som noe som er handlingsbasert, kontekstspesifikk og relasjonsavhengig. Det vil si at kunnskap er en dynamisk og pågående prosess og kan betraktes som subjektivt. Videre kan kunnskap forstås som både eksplisitt og taus. Slik begrepene brukes her vil eksplisitt kunnskap omhandle det som er lett å gi uttrykk for, som kan kommuniseres med ord og nedtegnes skriftlig. Taus kunnskap kan forstås som personlig og kontekstspesifikk, som omhandler det som er erfarings- og handlingsbasert, emosjoner, verdier og normer. Dette er kunnskap som er vanskeligere å sette ord på og gi uttrykk for, men kan miste noe av sin tause form og gjøres tilgjengelig gjennom sosial interaksjon, slik Nonaka og Takeuchi (1995, 2004) antyder.

Kunnskapsdeling

I følge Hendriks (1999) har kunnskapsdeling på arbeidsplassen blitt sett på som en naturlig prosess, som finner sted automatisk. Forskning viser imidlertid at selv under gode tilrettelagte omstendigheter, er deling av kunnskap en kompleks prosess som påvirkes av flere faktorer (Hendriks, 1999). Nonaka og Takeuchi (1995) har påpekt at begrepet kunnskapsdeling handler om å se kunnskap som en prosess som involverer samtaler, refleksjon, spørsmål og ny kunnskap, basert på individuell erfaring. Ipe (2003) antyder at det å utnytte kunnskap bare er mulig når individer kan dele den kunnskapen de innehar og bygge på andres kunnskap, og at kunnskapsdeling handler hovedsakelig om å gjøre kunnskap tilgjengelig for andre i organisasjonen. Videre mener hun at dette er viktig fordi det danner en kobling mellom individet og organisasjonen ved å overføre kunnskap som individer har til organisasjonsnivå.

Bruken av begrepet *dele* innebærer en prosess der individets kunnskap deles i en form som kan nyttiggjøres av andre, og som involverer en bevisst handling fra den som innehar kunnskapen (Ipe, 2003). Davenport og Laurence (1997) definerer deling som en frivillig handling og skiller det fra rapportering. Rapportering involverer utveksling av informasjon basert på rutiner og strukturerte formater. Deling, på den annen side, innebærer en bevisst handling av et individ som deltar i utveksling av kunnskap uten at det foreligger noen tvang til å gjøre det. Hendriks (1999) foreslår at kunnskapsdeling handler om et forhold mellom minst to parter, en som innehar kunnskapen og en annen som tilegner seg den kunnskapen.

På samme måte som en kan skille mellom deling av kunnskap og rapportering, vil det i denne oppgaven gjøres et skille mellom å *dele* kunnskap og *overføre* kunnskap. I følge Lam (1997) kan fenomenet overføring av kunnskap brukes til å beskrive overflytting av kunnskap mellom større enheter i organisasjoner, som for eksempel mellom avdelinger og divisjoner, samt mellom organisasjoner. Deling av kunnskap vil her referere til de prosessene som skjer på individ- og kollektivt nivå. Det vil si at samhandling vil være en forutsetning for kunnskapsdeling, mens læring og utvikling av kunnskap kan finne sted uten samhandling. Når det snakkes om overføring av kunnskap vil det være gjeldende mellom enheter. På grunn av at begrepene brukes noe om hverandre i litteraturen, vil overføring som begrep også vil bli benyttet videre i oppgaven, men da forstås overføring som deling av kunnskap.

Når det gjelder deling av kunnskap kan en skille mellom *vilje* til å dele av kunnskap og *iver* til å dele kunnskap med andre (De Vries, van den Hooff & de Ridder, 2006). Dette knytter De Vries et al. (2006) til individers holdninger til kunnskapsdeling. En vilje til å dele sin kunnskap med andre innebærer at et individ er forberedt på å gi andre gruppe-medlemmer

tilgang til den kunnskapen man innehar. Mens en iver til å dele kunnskap handler om at et individ har en sterk intern driv og motivasjon for å kommunisere sin kunnskap til andre gruppemedlemmer.

I følge De Vries et al. (2006) er både det å være villig og ha en iver viktig for å kunne dele kunnskap med andre. En vilje til å dele innebærer en positiv holdning til andre gruppemedlemmer, som handler om at man er innstilt på å dele sin kunnskap med sine kollegaer. Vilje til å dele kunnskap med andre er derfor relatert til mer betinget deling av kunnskap. Individuer fremstår villige til å dele sin personlige kunnskap med andre, fordi deres fokus er knyttet til gruppens interesse, og de forventer at andre skal opptre på samme måte. De vil ikke på samme måte ta like mye initiativ til å dele sin kunnskap hvis de er usikre på om andre har samme interesse i forhold til å tilegne seg andres kunnskap og dele sin. På den annen side poengterer De Vries et al. (2006) at man kan si at iver handler mer om en positiv holdning til aktivt å dele sin kunnskap om et spesifikt emne, uavhengig om man har blitt oppfordret til å dele eller ikke. Der vilje til å dele kunnskap kan bli knyttet til gruppens interesse, handler iver til å dele kunnskap mer om et spesifikt tema. For individer som har en iver til å dele, vil ikke andres atferd bety like mye. Om andre medlemmer også vil dele sin kunnskap er ikke like relevant for dem. Mennesker har en iver til å la andre få vite hva de vet, fordi de ser selv at det er kunnskap av verdi og forventer at deres kunnskap blir satt pris på av andre. Mennesker som er villige til å dele sin kunnskap prøver å finne en balanse mellom det å gi og det å dele kunnskap. Ivrige mennesker vil derimot spre budskapet uavhengig av gruppens mål eller direkte materielle fordeler de kan få fra det (De Vries et al., 2006). Ivrige mennesker forventer seg små fordeler i retur, som for eksempel et forhøyet omdømme og lik anerkjennelse (Hinds & Pfeffer, 2003).

En organisasjons evne til å effektivt nyttiggjøre kunnskap er avhengig av sine medlemmer og hvordan de utvikler, deler og bruker kunnskapen (Ipe, 2003). I følge Hendriks (1999) vil ikke all deling av kunnskap nødvendigvis føre til noe positivt for en organisasjon. Kunnskap kan være av verdi hvis det deles og hvis mennesker virkelig lærer noe av hverandre. Men kunnskapsdeling kan også være skadelig for kunnskapen som overføres hvis for eksempel mangelfull representasjon av kunnskapen blir overført mellom mennesker. Renzl (2008) påpeker at utfallet av kunnskapsdeling er avhengig av den type kunnskap som deles og relasjonen mellom individer og arbeidsgrupper som er involvert i delingsprosessen. Grupper med nære og sterke bånd deler kunnskap ulikt i forhold til grupper som har en mer løs og åpen relasjon. En studie av Hansen (1999) understøtter denne antydningen. Den viser at det var en sammenheng mellom styrken på relasjonsbåndene og kompleksiteten i den

kunnskapen som ble delt. Studien pekte på at ved sterke relasjonsbånd økte kunnskapsdeling når kunnskapen var kompleks, mens ved svake relasjonsbånd derimot, økte deling av kunnskap når kunnskapen ikke var kompleks.

En empirisk undersøkelse av individuelle prosesser for kunnskapsdeling, foreslår at en kan beskrive delingsprosessene som et *psykologisk filter* (Andrews og Delhaye, 2000). Studien antyder at tilgjengelighet og imøtekommenhet, troverdighet og pålitelighet er faktorer som er av betydning for delingsprosessen. Undersøkelsen antydte at forskere filtrerte den kunnskapen de tilegnet ved å bestemme hvem de henvendte seg til for å få informasjon og fra hvem de ville akseptere innspill fra. Når det gjaldt å dele av sin kunnskap antydte studien at forskere aktivt vurderte hvem de ville dele sin egen kunnskap med.

I følge Hinds og Pfeffer (2003) kan organisasjonsstruktur også ha noe å si for hvordan kunnskap deles og flyter i en organisasjon. Kunnskapsdeling i en hierarkisk organisasjon kan være hemmende for deling av ekspertise. De hevder at mennesker som er en del av en slik struktur kan holde tilbake og motvillig gi fra seg kunnskap i enkelte tilfeller. De foreslår videre at sanksjoner mot deling og normer for ikke å dele på tvers av hierarkiske grenser kan føre til begrenset mengde av kunnskap som flyter oppover, samt sidelengs i en organisasjon.

Kunnskapsdeling kan også vise seg å være utfordrende når erfarne skal dele sin kunnskap med individer som ikke har like mye erfaring på samme område (Hinds, 1999). Når det gjelder deling av kunnskap mellom en ekspert og en nybegynner på et område, trekker Hinds, Patterson og Pfeffer (2001) frem at forskning har antydte at de med mer erfaring kan ha vanskeligheter med å sette seg inn i nybegynneres erfaringer og lære bort. Hinds (1999) antyder at dette kan ha noe med at eksperter forsøker å predikere hvor mye erfaringer nybegynnere har, med forankring i sin egen erfaring som uerfaren, og bruker dette som et utgangspunkt for å forutse hvordan nybegynnere vil prestere. Hinds (1999) påpeker imidlertid at årsaken til at det kan være vanskelig for eksperter å sette seg inn i nybegynneres opplevelser, handler om deres manglende evne til å huske sine egne opplevelser som nybegynnere. Eksperter stoler mer på sine siste erfaringer og har dermed problemer med å forestille seg mangelen på kunnskap som nybegynnere har.

Hinds (1999) sin undersøkelse indikerte at de med middels nivå av kompetanse var mer nøyaktig enn det eksperter var i sin estimering av nybegynneres erfaringer. De med mindre erfaring var mer i stand til å forstå nybegynneres utgangspunkt og kunnskapsnivå, fordi deres nyere erfaringer var nærmere nybegynnerens, og derfor var mindre justering nødvendig når kunnskap skulle deles.

Overføring av kunnskap - taus og eksplisitt

Nonaka og Takeuchi (1995) ser på en organisasjon mer som en arena for kunnskapsutvikling, hvor individer lærer i samspill med hverandre. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i deres forståelse av eksplisitt og taus kunnskap, der de mener at deler ved den tause kunnskapen kan artikuleres og deles med andre. Deres teori rundt kunnskapsutvikling er hovedsakelig basert på forskning og case-studier i japanske firmaer. Imidlertid kan prinsippene som ligger til grunn for deres tolkning betraktes som generelle, hvilket vil si at de er gjeldende for alle organisasjoner. Dette gjelder enten det er snakk om økonomiske eller sosiale tjenester, privat eller offentlig sektor, og om organisasjonen er produksjonsrettet eller kundeorientert. På samme måte vil dette være gjeldende i forhold til geografisk plassering og kulturell bakgrunn (Nonaka, 1994). Deres forståelse av hvordan kunnskap utvikles, konverteres og deles er dermed et godt utgangspunkt for denne oppgaven.

Nonaka og Takeuchi (2004) beskriver fire former for kunnskapsoverføringer basert på det å anta at kunnskap skapes gjennom en kontinuerlig interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Når taus og eksplisitt kunnskap samhandler og relateres til hverandre, skapes kunnskapsprosessene. Kunnskapsprosessene er først og fremst individuelle, i følge Nonaka og Takeuchi (2004), men de er også mekanismer der individuell erfaring uttrykkes og forsterkes i og gjennom organisasjonen. Disse grunnleggende prosessene i omforming av kunnskap presenterer de gjennom SEKI- modellen. Modellen illustrerer en oppfatning av kunnskapsutvikling som en oppadgående spiral, der kunnskap skapes og kan utvikles.

SEKI- modellen eller SEKI prosessen er en forkortelse for sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. *Sosialisering* involverer å dele og overføre taus kunnskap mellom individer. I praksis vil dette innebære å tilegne seg kunnskap gjennom fysisk nærhet og interaksjon. Et individ kan tilegne seg taus kunnskap direkte fra andre uten å bruke språk. *Eksternalisering* handler om når taus kunnskap gjøres eksplisitt. Her indikerer Nonaka og Takeuchi (2004) at ikke all kunnskap kan gjøres eksplisitt, men at det er mye som kan konverteres i eksplisitt form. Eksternaliseringen krever at en kan gi uttrykk for den tause kunnskapen, som kan overføres i en form som andre kan forstå. I praksis vil dette si at en må kunne artikulere taus kunnskap og konvertere taus til eksplisitt kunnskap. Dette kan for eksempel involvere metoder som gjør det enklere å uttrykke sine ideer og forestillinger som ord, konsepter, symboler (metaforer, narrativer og visuell framstilling). Dialog eller kollektiv refleksjon, der en lytter og samtidig deltar i en samtale, er nøkkelen til å kunne konvertere taus til eksplisitt kunnskap. Dette hjelper gruppemedlemmer til å artikulere taus kunnskap som er vanskelig å kommunisere. Gjennom eksternalisering mister kunnskap noe av sin

taushet. Når kunnskapen beveger seg langs et kontinuum, blir kunnskap en basis for refleksjon og bevisst handling. Konvertering av kunnskap fra taus til eksplisitt er viktig for å spre kunnskap utover det et enkeltindivid kanskje har kunnskap om. I følge Nonaka og Konno (1998) er fysisk tilstedeværelse der man møtes ansikt til ansikt nøkkelen til å kunne dele taus kunnskap. Gjennom dialog vil individenes mentale modeller og ferdigheter bli konvertert til felles forståelse og konsepter. Gjennom denne prosessen deler individet sin mentale modell til andre, men vil også reflektere over og analysere sin egen. Felles mental modell kan defineres som en organisert forståelse eller mental representasjon av kunnskap som er felles for medlemmer i et team. Et team som har stor grad av felles mentale modeller vil lettere kunne forutsi hverandres responser og koordinere seg mer effektivt knyttet til ulike oppgaver (Cannon-Bowers, Salas, & Converse, 1993).

Kombinering omhandler prosessen av overføring av eksplisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap. Dette innebærer for eksempel å utnytte og knytte tilgjengelig eksplisitt kunnskap sammen, som kan skape ny viktig kunnskap.

Det siste leddet i SEKI modellen er *internalisering*, som handler om overføringsprosessen fra eksplisitt til taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap kan lett deles mellom individer og etter hvert miste noe av sin eksplisitte form, gjennom internalisering, hvor mennesker handler på bakgrunn av kunnskap. Det vil si at individer tilegner seg taus kunnskap gjennom handlinger, praksis og refleksjon. I følge Nonaka og Takeuchi (1995, 2004) kan internalisering relateres til læring ved handling (learning by doing). Når erfaringer gjennom sosialisering, eksternalisering og kombinasjon er internalisert i individets tause kunnskapsbase i form av felles mentale modeller og teknisk "know how", blir de verdifulle eiendeler. Dokumentasjon hjelper individets prosess med å internalisere hva de har erfart, gjennom kunnskap som er verbalisert i form av dokumenter, manualer eller muntlige historier. Mens handlinger kan være kontekstavhengig og praksis kan være sosial, er internalisering er individuell, psykologisk prosess.

Utvikling av kunnskap starter med sosialisering og beveger seg gjennom de fire formene for kunnskapskonvertering formet som en spiral. Sosialisering omhandler å dele og utvikle taus kunnskap gjennom direkte erfaringer. Eksternalisering skjer ved å artikulere taus kunnskap gjennom dialog og refleksjon. Kombinasjon innebærer å systematisere og anvende eksplisitt kunnskap og informasjon. Internalisering innbefatter læring og tilegne seg ny taus kunnskap i praksis (Nonaka & Takeuchi, 1995, 2004).

Til nå har det blitt redegjort for former for kunnskap som eksisterer, hvordan kunnskap kan utvikles, konverteres og deles i en organisasjon. I det videre vil det utdypes mer

omkring de faktorene som kan påvirke kunnskapsdeling mellom individer og på gruppenivå. Disse er kulturelle faktorer, læringsarenaer som mekanismer for læring og motivasjon for å dele av kunnskap.

Kulturelle faktorer og kunnskapsdeling

I følge De Long og Fahey (2000) kan organisasjonskultur være en barriere for effektiv utvikling, deling og nyttiggjøring av kunnskap. Davenport (1997) antyder at kulturen i en organisasjon gir en pekepinn på hva man skal gjøre og hva man ikke skal gjøre med tanke på håndtering av kunnskap og kommunikasjon i organisasjoner. Rohlin, Skärvad og Nilsson (1994) argumenterer for at en kan si at kultur og organisasjonsstruktur på mange måter henger sammen. Det er fordi kultur står for de grunnleggende tankesett, normer og vurderinger som preger organisasjonen ytre og indre arbeid, samt relasjoner.

De Long og Fahey (2000) mener at kultur og kunnskap er uløselig knyttet sammen i organisasjoner. Kultur er reflektert i verdier, normer og i praksis. På det dypeste nivået, består kultur av verdier, som er innebygde, tause preferanser om hva en organisasjon skal bestrebe seg på å oppnå og på hvilken måte det skal gjøres. Verdier er ofte vanskelig å artikulere og definere, og enda mer vanskelig å endre. Normer er generelt avledet av verdier, men de er mer observerbare og lettere for arbeidstakere å identifisere.

Schein (1985, s.9) definerer organisasjonskultur som et mønster av grunnleggende antakelser, som er utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon - Dersom antakelsene har fungert tilstrekkelig bra til at de blir betraktet som sanne, læres de bort til nye medlemmer som de riktige måtene å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene.

De long og Fahey (2000) angir flere aspekter på hvordan organisasjonskultur har innflytelse på kunnskapsdeling. De mener at kultur og særskilt subkulturer skaper antakelser om hva kunnskap er, og hvilken kunnskap det er verdt å nyttiggjøre. Kultur definerer hva en gruppe ser på som relevant kunnskap og det vil ha en direkte effekt på hva slags kunnskap det er fokus på i gruppen. Kultur definerer forholdet mellom individuell og organisatorisk kunnskap, og bestemmer hvem som er forventet å kontrollere spesifikk kunnskap, likeledes hvem som må dele kunnskap og hvem som kan innhente kunnskap. Kultur skaper også en kontekst for sosial interaksjon som bestemmer hvordan kunnskap blir nyttiggjort i spesifikke situasjoner. Videre peker De long og Fahey (2000) på at kulturer med normer og arbeidspraksis som fraråder åpen og ærlig utveksling mellom nivåene i et hierarki, vil skape en kontekst for kommunikasjon som undergraver effektiv kunnskapsdeling. Hvordan en

organisasjon reagerer på feil er en norm som skaper kontekst for sosial interaksjon. Feil som gjøres kan dekkes til, bortforklares, straffes, eller ignoreres. Eller så kan normer og praksis i en organisasjon tilsi at feil blir avdekket, og brukes som en kilde til læring. Rohlin, Skärvad og Nilsson (1994) argumenterer for at å eksperimentere og gjøre feil er et naturlig innslag i å lære, og en kultur som tillater dette stimulerer også til læring.

Garvin (2000) trekker frem at selv ved en støttende kultur, kan arbeidstakere la være å komme med nye ideer hvis de tror at de blir straffet for alt annet enn perfektjon. Han argumenterer for at feiltakelser, misforståelser og sporadiske feil må bli akseptert og bli tatt godt i mot, hvis læring skal kunne finne sted. En studie av Edmondson (1996) understøtter denne konklusjonen. Studien indikerte at det ble rapportert mer feil i en enhet hvor det var mer åpenhet og mer sympatiske ledere. Miljøer der det var mindre støtte for å rapportere feil og hvor feiltakelser var assosiert med skyld eller disiplin, var det mer sannsynlig at feiltakelser ble skjult eller undertrykt.

Læringsarenaer som mekanismer for læring

Arenaer for å dele kunnskap i organisasjoner kan både være av formell og uformell karakter. Formelle arenaer som fremmer kunnskapsdeling kan blant annet inkludere treningsprogrammer, strukturerte arbeidsgrupper og teknologibaserte systemer (Ipe, 2003). Bartol og Srivastava (2002) refererer til disse som ”formelle interaksjoner” som er utviklet for eksplisitt å tilegne og spre kunnskap. Uformelle arenaer på den annen side inkluderer personlige relasjoner og sosiale nettverk som fremmer læring og kunnskapsdeling (Nahapiet & Ghoshal, 1998). O’Toole og Talbot (2011) skiller også mellom henholdsvis formelle og uformelle systemer for læring. Et formelt læringssystem kan knyttes til det som er initiert fra organisasjonens side, mens et uformelt system for læring finner sted gjennom sosiale nettverk og er drevet av organisasjonskulturen.

Formelle og uformelle læringsarenaer. I følge Ipe (2003) skaper ikke bare formelle arenaer en kontekst for kunnskapsdeling, men gir også individer verktøy for å gjøre det. Formelle læringssystemer legger til rette for at individer skal kunne dele kunnskap i strukturerte og organiserte omgivelser. Flere militære organisasjoner har enheter som fokuserer på erfaringer (lessons learned) fra operasjoner. Enhetene søker å tilegne seg kunnskap fra kamperfaring og andre situasjoner gjennom den formelle læringsstrukturen i organisasjonen (O’Toole & Talbot, 2011). After action review (AAR) er et eksempel på en organisatorisk militær læringsprosedyre som blant annet benyttes i det amerikanske og australske forsvaret (Garvin, 2000; O’Toole & Talbot, 2011).

Det amerikanske forsvaret har innført AAR som en standard militær prosedyre for å kunne reflektere og vurdere prosesser, spesielt på gruppenivå. AAR er utviklet for å kunne skape læringsrutiner, utvikling og for at det systematisk jobbes for å bli bedre. Læringsprosedyren gir individene mulighet til å systematisk analysere sin egen atferd. Dette skjer gjennom å reflektere over observasjoner, evaluere handlinger og utfall som både har vært positive og negative. I praksis betyr dette at alle deltakerne samles rett etter en aktivitet eller en hendelse for å vurdere oppdraget, identifisere feil og suksess, samt finne løsninger for å prestere bedre neste gang. Prosessen kan både være formell og uformell, og kan involvere store eller mindre grupper. Spørsmål som ofte stilles er hva formålet med oppdraget var, hva som skjedde under oppdraget, hvorfor skjedde det og hva kan man gjøre neste gang. AAR krever åpenhet og ærlighet, samt en vilje til å sette til side den tradisjonelle hierarkiske forsvarstrukturen, slik at det er rom for å være uenig med sine overordnede (Garvin, 2000).

Ipe (2003) peker på at fordelen med målrettede læringskanaler eller formelle læringssystemer er at man har mulighet til å samle et stort antall individer og nå ut til flere, samt at det er en effektiv måte for deling og spredning kunnskap. Spesielt gjennom elektroniske nettverk og andre teknologibaserte systemer. Imidlertid har kunnskapsdeling gjennom formelle kanaler en tendens til å være hovedsakelig eksplisitt av natur (Nonaka & Takeuchi, 1995). Selv om kunnskapsdeling gjennom formelle læringssystemer spiller en viktig rolle, har forskning vist at en større mengde av kunnskap deles i uformelle settinger, gjennom relasjonelle læringskanaler (Truran, 1998). I følge Nahapiet og Ghoshal (1998) gjør relasjonelle kanaler det lettere med ansikt til ansikt kommunikasjon, som legger til rette for å bygge tillit, og som igjen er en sentral faktor for kunnskapsdeling. De uformelle arenaene hvor man interagerer med andre mennesker hjelper også individer til å utvikle respekt og vennskap, som også påvirker deres atferd.

Sosiale nettverk kan bli betraktet som en læringsmekanisme som fremmer deling og læring på tvers av organisasjonen, noe som kan lede til forbedringer og endringer i praksis. Sosiale nettverk er ikke utelukkende bundet av en organisasjons struktur eller hierarki. De er basert på mennesker som kjenner andre mennesker og på deres kompetanse, styrker og svakheter. Kommunikasjonsformen kan være ansikt til ansikt kontakt, gjennom elektronisk post, eller via telefon og andre medium (O'Toole & Talbot, 2011).

Motivasjon for å dele kunnskap

I følge Stenmark (2001) deler ikke mennesker kunnskap uten en sterk personlig motivasjon. Han mener at man heller ikke deler uten å tenke igjennom hvilket utbytte det vil

gi ved å gjøre det. Motiverende faktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom individer kan deles inn *interne* og *eksterne* faktorer. Som et resultat av å dele kan en intern faktor kan være resiprositetsforhold, mens en ekstern faktor omfatter for eksempel relasjonen til mottakeren (Ipe, 2003).

Resiprositetsforhold. Resiprositet eller gjensidigheten av ”gi og ta” av kunnskap kan legge til rette for kunnskapsdeling. Mennesker deler kunnskap fordi de forventer eller håper på resiprositet, som betyr at andre også vil dele sin kunnskap som kan være nyttig for dem (Hendriks, 1999). Resiprositet som en motivator for kunnskapsdeling indikerer at individer må kunne forutse at deling av kunnskap vil vise seg verdig (Schulz, 2001), selv om de er usikre på akkurat hvordan utfallet vil bli (Nahapiet & Goshal, 1998). Schulz (2001) foreslår at forholdet mellom resiprositet og kunnskapsdeling handler om å motta kunnskap fra andre, som stimulerer til en gjensidig flyt av kunnskap i retning til senderen, både horisontalt og vertikalt i organisasjoner. I sin kvantitative studie fant Schulz (2001) støtte for at resiprositetsforhold spiller en stor rolle i forhold til hvordan kunnskap flyter i en organisasjon. Det å få motta kunnskap fra andre stimulerer til flyt av kunnskap tilbake til den som deler. I følge Ipe (2003) kan resiprositet forbindes med negative aspekter også, som handler om frykten for å bli utnyttet i en delingsprosess. Empson (2001) fant for eksempel i sin undersøkelse at frykten for å bli utnyttet var en trussel for kunnskapsdeling mellom individer. Frykten for å bli utnyttet innebærer en form for angst som individer erfarer når de oppfatter at de blir spurt om å dele verdifull kunnskap med veldig liten, eller ingen fordel i retur.

Relasjonen til mottakeren - tillit og makt. En av de eksterne faktorene som påvirker motivasjonen til å dele kunnskap er, i følge Ipe (2003), forholdet mellom senderen og mottakeren. Ipe (2003) foreslår at relasjonen til mottakeren inkluderer to viktige elementer: tillit og mottakerens makt / status.

Mellommenneskelig tillit anses som en viktig faktor bak individers beslutning om å dele kunnskap (Renzl, 2008). Flere studier viser at mellommenneskelig tillit er viktig for kunnskapsdeling på arbeidsplassen (Abrams, Cross, Lesser & Levin, 2003; Mayer, Davis Schoorman, 1995). I følge Sole og Edmondson (2000) er tillit avgjørende for kunnskapsdeling mellom kollegaer fordi kunnskapsdeling forutsetter en felles forståelse av hverandres posisjon og bidrag. Andrew og Delahay (2000) hevder for eksempel at når tillit eksisterer, er mennesker mer villig til å dele nyttig kunnskap, og de er også mer villige til å lytte til, samt tilegne seg andres kunnskap (Meyer et al., 1995). Lignende hevder Levin og Cross (2004) og Abrams et al. (2003) i forhold til at tillit leder generelt til mer kunnskapsdeling. De hevder at tillit gjør deling av kunnskap mindre kostnadskreven og øker sannsynligheten for at

kunnskap tilegnet av en kollega er forstått tilstrekkelig, samt tilegnet på en slik måte at en person kan nyttiggjøre seg den kunnskapen.

Mayer et al. (1995: 712) definerer tillit som ”*partenes vilje til å være sårbare*”. Det innebærer at mellommenneskelig tillit vil si å være sårbar for de handlinger kollegaer gjør, basert på forventninger om at en kollega vil foreta en handling som er viktig for den som har tillit, uten hensyn for mulighet til å kontrollere den andre part. Det betyr at tillit kan representere en form for risiko, fordi det å gjøre seg selv sårbar og stole på andre er å ta risiko. I deres integrerte modell for tillit i organisasjoner, mener Mayer et al. (1995) at tillit kan forstås som den generelle viljen til å stole på andre. Denne definisjonen og forståelsen av begrepet tillit vil bli benyttet videre i oppgaven. I tillegg vil jeg støtte meg til Selstad (2007), som basert på Mayer et al. (1995) sin definisjon, foreslår at tillit er noe en person har til noen andre, og at det dermed ikke forutsetter en gjensidig tillit. Det betyr at en kan ha tillit til noen uten at det nødvendigvis er gjensidig.

Et tillitsforhold mellom to parter kan også gjelde innen for et avgrenset område. Zand (1972) hevder for eksempel at tillit er domenespesifikt. Det vil si at man kan utvise tillit til en person på noen spesifikke områder, som for eksempel når det gjelder ekspertise og kompetanse, men samme person trenger nødvendigvis ikke ha tillitsverdighet på andre områder, eksempelvis når det gjelder å innlede et god relasjon til kunder. Det betyr at tillit også kan betraktes som både situasjon - og kontekstavhengig.

I konteksten av kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling, har forskning innen dette feltet foreslått at tillit kan deles inn i to dimensjoner (Abrams et al., 2003). Tillit kan bestemmes av *velvilje*. Det vil si i hvilken grad tillitsgiver tror at tillitsmottaker vil utvise omsorg og handle til det beste for sine kollegaer. Tillit kan også bestemmes i forhold til *kompetanse*, som handler om at tillitsgiver tror at tillitsmottaker har tilstrekkelig kunnskap og at man kan stole på det kollegaen snakker om (Meyer et al., 1995). I følge Abrams et al. (2003) vil mennesker trolig stole på velvilje hos en kollega i forhold til å bestemme i hvilken grad de er imøtekommende om deres mangel på kunnskap. Det å spørre om informasjon eller råd kan gjøre en person sårbar overfor en annen. De argumenterer for at behovet for tillit spesielt er viktig når man skal søke råd, fordi de mest nyttige rådene kommer ofte som et resultat av deling fram og tilbake av potensiell relevant informasjon. Tillit basert på velvilje gjør det mulig å gå i dybden og spørre en kollega uten redsel for svekket selvfølelse eller omtale. De mener også at tillit basert på kompetanse gir en person trygghet i forhold til at en kollega vet hva han eller hun snakker om, og at det er verdt å lytte og lære fra vedkommende.

Ardichvili, Page og Wentling (2003) fant for eksempel i sin studie at frykten for å bli kritisert og redsel for å villedde andre kan hemme kunnskapsdeling. De fant at tillit gjorde individer mer villige til å dele informasjon når de stolte på at kollegaene ikke ville bli misbruke informasjonen. Dette samsvarer i noen grad med det Abrams et al. (2003), som antyder at hvis mennesker ikke opplever at det trygt kan deles informasjon, kan de holde tilbake fakta som kan hjelpe å løse et problem. Abrams et al. (2003) argumenterer for at denne type sårbarhet i utveksling av kunnskap kan overvinnes, hvis mennesker føler seg sikker på at all sensitiv informasjon som deles vil forbli konfidensiell. På bakgrunn av sin kvalitative undersøkelse, antyder Abrams et al. (2003) at mennesker vil mest sannsynlig oppsøke og stole på andre som tillater at man stiller spørsmål, og spørsmål som man kanskje ikke vet hvorfor man stiller engang. Undersøkelsen pekte på at kunnskapskilder som er villige til å tolerere dette, blir sett på som mer tillitvekkende. Den antydte også at det å dele taus kunnskap ledet til å utvikle tillit basert på velvilje.

I følge Levin og Cross (2004) kan tillit og type kunnskap som deles ha en sammenheng. Når kunnskap er eksplisitt, er tillit i forhold til kompetanse hos kunnskapskilden ikke like kritisk, fordi denne type kunnskap står alene og kan bli forstått uavhengig av kompetansen til den som formidler kunnskapen. Taus kunnskap derimot, innebærer innsikt, intuisjon og oppfatninger som er tett sammenvevd med kunnskapskildens erfaringer og denne type kunnskap er vanskelig å artikulere (Polanyi, 2000; Nonaka & Takeuchi, 1995). Som et resultat av dette mener Levin og Cross (2004) at å tilegne seg taus kunnskap er avhengig av det relasjonelle forholdet mellom mottakeren og kunnskapskilden. Deres studie viste at tillit basert på velvilje forbedret deling av både taus og eksplisitt kunnskap, mens kompetansebasert tillit viste seg å være spesielt viktig ved deling av taus kunnskap. Dette er lignende det Renzl (2008) hevder når det gjelder individers vilje og evne til å dokumentere kunnskap. Hvordan kunnskap blir dokumentert kan forklare forholdet mellom tillit til ledere og kunnskapsdeling. Dokumentasjon av kunnskap handler om egenskaper ved kunnskap og i hvilken grad den artikuleres, for eksempel at eksplisitt kunnskap lettere kan dokumenteres enn taus kunnskap. Renzl (2008) argumenterer for at når arbeidstakere deler kunnskap må de ha tillit til at ledere vil gi dem anerkjennelse og belønning for å gjøre det. Tillit til ledere kan øke kunnskapsdeling gjennom individers vilje og evne til å dokumentere kunnskap. Dette innebærer, i følge Renzl (2008), at egenskapen ved kunnskapen og graden av kunnskap som artikuleres, har noe å si for kunnskapsdeling, fordi taus kunnskap er vanskelig å artikulere eller kan bare tilegnes gjennom erfaring. Dermed er dette kunnskap som er vanskelig å dokumentere. I sin studie fant Renzl (2008) imidlertid at dokumentasjon

av kunnskap ikke nødvendigvis bare er avhengig av evne (hvordan man artikulere kunnskap), men også villighet til å dokumentere kunnskap. Basert på funnene i studien argumenterer Renzl (2008) for at kunnskapskilden kan være lite villig til å dele kunnskap på grunn av mangel på tillit, og at i en tillitsfull atmosfære er individer mer villige til å dokumentere kunnskap. Tillit til ledelsen er viktig for deres innflytelse på hvordan arbeidstakere interagerer med hverandre og hvorvidt de er villige til å dele kunnskap med hverandre.

Andrews og Delahaye (2000) sin studie indikerte at tillit var sentralt i forhold til måten kunnskap ble delt på mellom individer. Deres studie viste også at fravær av tillit, til tross for tilrettelagte formelle arenaer for kunnskapsdeling, var utilstrekkelig for å oppmuntre individer til å dele kunnskap med hverandre i det samme arbeidsmiljøet.

Huemer, van Krogh og Roos (1998) argumenterer for at selv om spredningen av makt i en organisasjon har betydning for å dele kunnskap, er tillit mer viktig, fordi tillit legger til rette for læring, og beslutninger om å utveksle kunnskap under visse betingelser er basert på tillit. Huber (1982) antyder for eksempel at individer med lav status og makt i en organisasjon har en tendens til å gi informasjon til dem med mer status og makt. Derimot har individer med mer status og makt har en tendens til å dele mer informasjon med de som har samme status som dem selv enn de med lav status og makt.

Oppsummering og problemstilling

I det teoretiske rammeverket har jeg argumentert for at læring i organisasjoner kan forstås som både individets tilegnelse av kunnskap og som deltakelse og praksis. Disse betingelsene for læring vil derfor ikke ses uavhengig av hverandre, men som gjensidige forhold. Erfaringer individer gjør seg kan både være reflekterende og ”ikke refleksive” erfaringer, hvilket betyr at en kan erfare noe uten at man nødvendigvis lærer av det. Refleksjon, utforskning og tekning er elementære prosesser for å kunne omforme erfaringer til kunnskap. Kunnskap kan forstås som handlingsbasert, kontekstspesifikk og relasjonsavhengig, hvilket vil si at kunnskap kan betraktes som en dynamisk og pågående prosess.

Videre kan kunnskap forstås som både eksplisitt og taus. Eksplisitt kunnskap kjennetegnes som kunnskap det er lett å gi uttrykk for og artikulere. Taus kunnskap på den annen side kan betraktes som mer personlig og kontekstspesifikk, og er vanskeligere å formalisere og kommunisere. Det kan være kunnskap som er forankret i en persons handlinger, verdier og emosjoner. Basert på Nonaka og Takeuchi (2004) sin teori om

kunnskapsoverføring, vil jeg ta utgangspunkt i at kunnskap kan konverteres, der deler av den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt gjennom refleksjon og dialog i en sosial setting, samtidig som den eksplisitte kunnskapen kan konverteres i en taus form.

En forutsetning for kunnskapsdeling er samhandling, mens læring og utvikling av kunnskap kan finne sted uten samhandling. For å utforske de prosessene som påvirker kunnskapsdeling tydeliggjør forskning at flere aspekter spiller inn. Organisasjonskultur kan ha en innflytelse på kunnskapsdeling, og er med på å styre hvilken kunnskap som betraktes som relevant. Arenaer for kunnskapsdeling skaper en kontekst for hvilken type kunnskap som deles, samt en kontekst der kunnskap utvikles og dannes i fellesskap. Motivasjonen for å dele kunnskap kan deles inn i eksterne og interne faktorer, der resiprositetsforhold og relasjonen til mottakeren er av betydning. Forskning påpeker at tillit virker inn på motivasjonen for å dele kunnskap, og at det er en sammenheng mellom tillitsforhold, relasjonsbånd og hva slags type kunnskap som deles. Studier antyder at det ikke nødvendigvis bare handler om evne til å formidle spesifikk kunnskap, men også en vilje til å dele avhengig av tillitsforhold.

Det antydes at det er behov for å klargjøre mer hva som ligger i de forskjellige faktorene som er identifisert knyttet til kunnskapsdeling, samt for å kartlegge nyanser av delingsprosesser innenfor en spesifikk organisatorisk kontekst (Ipe, 2003). Til tross for at det er gjort mye forskning innen kunnskaps- og læringsfeltet, synes det å eksistere få studier som eksplisitt har sett på forhold som påvirker delingsprosesser i lys av den betydning det har for læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner. Problemstillingen som ble presentert innledningsvis har blitt utviklet gjennom analysene i denne studien. Gjennom analysene har ulike faktorer som påvirker kunnskapsdelingen fremstått som betydningsfulle i forhold til hvilken kunnskap som deles.

Formålet med denne oppgaven vil derfor være å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvilke faktorer påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og hvordan virker disse inn på hvilken kunnskap som deles?*

METODE

Beskrivelse av forskningsprosjektet

Som nevnt innledningsvis, bygger studien på et samarbeid med FFI og HVS. Det var et ønske fra FFI om å gjøre flere undersøkelser knyttet til *erfaringslæring* i Forsvaret og min medstudent og jeg fikk en forespørsel om vi kunne tenke oss å gjøre dette. Etter flere samtaler med våre kontaktpersoner ved FFI, ble det klargjort hvilke rammer vi hadde å forholde oss til i forhold til vårt samarbeid. Temaet skulle omhandle erfaringslæring i Forsvaret og hensikten med prosjektet skulle være å undersøke hvordan Forsvaret kan forbedre sin ivaretagelse av erfaringer, med læring som hovedfokus. Utover dette fikk vi stor frihet til å forme våre egne forskningsprosjekter. I samråd med FFI, ble min medstudent og jeg enige om å gjøre datainnsamlingen sammen. Dette innebar å samarbeide om utarbeiding av en intervjuguide, gjennomføre intervjuer, transkribere og renskrive dem. FFI og HVS har vært behjelpelige med å skaffe til veie informanter og gitt oss en grundig innføring i Forsvaret som organisasjon.

Min medstudent og jeg fikk anledning til å være med på en debrief for en OMLT som hadde vært på utenlandsoppdrag i Afghanistan. En debrief i denne sammenhengen gikk ut på at soldatene i OMLTen skulle få mulighet til å utveksle erfaringer etter endt utenlandsoppdrag. Debriefen foregikk over flere dager, der representanter fra HVS og et stressmestringsteam hadde ansvar for selve gjennomføringen. Under disse dagene fikk vi mulighet til å delta på opplegget ved å observere og gjøre intervjuer med flere av soldatene. På grunn av anonymitetshensyn er det begrensinger i forhold til informasjon som kan oppgis. Detaljerte beskrivelser av tid, sted og utvalg er derfor utelatt. Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Grounded theory som metode har blitt benyttet som inspirasjon til innsamling og analysing av datamaterialet, og jeg har valgt å posisjonere meg innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen. I det følgende vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er foretatt og beskrive prosessen fra datainnsamling til analysing av datamaterialet. Avslutningsvis vil denne delen inneholde refleksive betraktninger og vurdering av etiske hensyn.

Valg av metode

Utgangspunktet for forskningsprosjektet var det overordnede temaet erfaringslæring. For å kunne nærme seg dette området utviklet min medstudent og jeg relativt brede og åpne

problemstillinger. Disse var: *Hva skal til for at erfaringslæring skal finne sted? Hvilke faktorer hemmer og fremmer erfaringslæring?*

Corbin og Strauss (2008) fremhever at det er nødvendig å utvikle et forskningsspørsmål på en slik måte at det gir forskeren fleksibilitet og frihet til å utforske et tema der en kan gå i dybden. Gjennom denne problemstillingen vi utviklet var det ønskelig å undersøke hvordan soldatene delte erfaringer med hverandre, dro lærdom av dem og hvordan de utnyttet denne lærdomen. Vi ønsket å få en forståelse av de sosiale prosessene som ligger til grunn for at erfaringslæring finner sted, gjennom soldatenes egne opplevelser og perspektiver. Dette er i tråd med kvalitativ forskning som har den hensikt å fange opp forskningsdeltakernes mening og opplevelse, samt å gå i dybden på temaer (Flick, Kardorff, & Steinke, 2004). Kvalitativ forskning starter gjerne med et bredt spørsmål og ofte ingen forhåndsdefinerte konsepter (Corbin & Strauss, 2008). Det er en metode som kan benyttes dersom en ønsker å tilegne seg kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse og den tar sikte på å formidle forståelse. Metoden kan karakteriseres som induktiv og komparativ (Willig, 2008).

Det kvalitative forskningsintervju. Formålet med studien var å undersøke og forstå hva som skal til for at erfaringslæring finner sted blant soldatene. Med en slik tilnærming ønsket vi å få soldatenes perspektiv og personlige opplevelser rundt hvordan erfaringer deles. Det kvalitative forskningsintervju søker å innhente beskrivelser og forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden, spesielt knyttet til tolkninger av meningen med de fenomenene som blir beskrevet. Begrepet livsverden kan forstås som verden slik den fremstår, det vil si menneskers subjektive opplevelser av den verden de lever i (Kvale, 1983).

Et forskningsintervju er en form for samtale som er ledet rundt et bestemt tema. Temaet i intervjusamtalen må være av betydning for informantene og passe deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervju har lenge vært en nyttig metode for innsamling av data i ulike typer kvalitativ forskning (Charmaz, 2006). I følge Kvale (1997) er styrken ved å benytte intervju som form at en får variasjon i forhold til informantenes oppfatninger av et tema, og på den måten et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden. Ettersom vårt utgangspunkt var å få tak i soldatenes opplevelser og perspektiver på hvordan erfaringsutveksling foregår, var det hensiktsmessig å ha en samtale med dem, og intervju ble derfor et naturlig valg som grunnlag for innsamling av data.

Strukturen i forskningsintervjuet er tilnærmet lik den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju har det et formål, der man involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Et semistrukturert intervju benyttes når en skal forstå temaer fra dagliglivet ut i

fra informantens egne perspektiver. Det at intervjuet er semistrukturert betyr verken at det er en åpen samtale eller et strengt strukturert intervju, men et intervju som er fokusert på bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd og som inneholder forslag til spørsmål. En slik intervjuform kan betraktes som en planlagt og fleksibel samtale. Man følger ikke nødvendigvis denne slavisk, den er mer preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringer av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Semistrukturert intervju har blitt benyttet i dette forskningsprosjektet for å skape en god dialog mellom informantene og intervjuerne.

Under et intervju kan det komme frem motstridende utsagn om samme tema. I følge Kvale (1997) kan det bety at informanten har oppdaget nye aspekter om det tema som beskrives, og det kan være tale om flere fortolkningsmuligheter. Det trenger nødvendigvis ikke forstås som selvmotsigelser, der for eksempel kommunikasjonsvansker utelukkende kan være en årsak til dette. Poenget er at det fanger opp bredden i informantens opplevelser av et tema. En slik bredde og mangfold i soldatenes opplevelser av å dele erfaringer er viktig å få frem i studien, for at en skal kunne få en forståelse av kompleksiteten i soldatenes livsverden.

I følge Charmaz (2006) er et intervju kontekstuel. Det vil si at mening er noe som skapes i interaksjon mellom forskeren og informanten. Hvorvidt forskningsdeltakerne forteller uavbrudt under intervjuet, eller om forskeren stiller spesifikke spørsmål for å få informasjon, er resultatet likevel en konstruksjon, eller en rekonstruksjon av virkeligheten. Nøytrale spørsmål betyr ikke et nøytralt intervju. Et intervju reflekterer hva forskeren og forskningsdeltakerne tar med seg inn i intervjuet, inntrykk underveis, og samspillet som konstrueres. Den kunnskapen som produseres i et intervju, skapes i interaksjonen som oppstår mellom intervjuer og forskningsdeltaker (Kvale & Brinkmann, 2009). Den konstruktivistiske tilnærmingen til hvordan en tilegner seg kunnskap har vært mitt utgangspunkt i denne studien, i motsetning til en mer realistisk antakelse, der en søker en objektiv virkelighet (Charmaz, 2000). Hvordan erfaringer deles og læres er basert på soldatenes egne tolkninger av sine omgivelser ut i fra de erfaringene de har gjort seg. Det er samspillet mellom forskningsdeltaker og intervjuer som er med på å konstruere mening.

Utvalg og rekruttering

Informantene i denne studien er soldater fra en OMLT som har vært på utenlandsoppdrag i Afghanistan i seks måneder. Hovedkriteriet for utvelgelse av informantene var at vi ønsket å ha samtaler med de soldatene som var interessert i å fortelle om sine erfaringer. For å kunne få et bredt bilde av gruppen og kartlegge erfaringsdeling fra

så mange perspektiver som mulig var det et poeng for oss å ha en samtale med soldater med ulik bakgrunn. Dette var ønskelig for å oppnå mer nyanserte beskrivelser og fange opp bredden knyttet til forskningstemaet. Vi ville undersøke om gradsnivå og erfaringsbakgrunnen kunne ha betydning for hvem soldatene delte sine erfaringer med, samt hvordan de opprettet kontakt med sine kollegaer. Samtidig ville vi også se på om de ulike funksjonene soldatene hadde i Afghanistan påvirket hvordan de delte og innhentet erfaringer.

Ettersom vi ikke hadde noen kjennskap til soldatene i denne OMLTen, rådførte vi oss med representanter fra HVS og ledelsen i OMLTen i forhold til hvem det kunne være aktuelt å ha en samtale med. Gjennom vår tilstedeværelse de dagene debrifingen foregikk, fikk vi anledning til å tilbringe tid med soldatene. Det gjorde at vi fikk mer kjennskap til dem, og dermed hadde også vi grunnlag for å kunne vurdere potensielle kandidater. De anbefalingene vi fikk og våre egne vurderinger, la grunnlaget for hvem vi kontaktet. Rekrutteringen foregikk slik at min medstudent og jeg henvendte oss personlig til de vi ønsket å ha samtale med. Det var vi som stod for planleggingen av intervjuene, og vi avtalte selv møtested og tidspunkt.

Det var i underkant av 50 soldater i OMLTen og av disse ble det gjennomført intervjuer med 8. Alle informantene i denne studien er menn med tilknytning til ulike avdelinger i Forsvaret. Enkelte har erfaring fra flere internasjonale operasjoner, mens andre kun hadde denne ene. Informantene har også hatt forskjellige roller i denne OMLTen. Enkelte hadde hatt rolle som mentor og vært i ledergruppen, mens andre har fungert som støtteenheter (force protection) og jobbet innen sanitet.

Utarbeiding av intervjuguide

Charmaz (2006) fremhever at spørsmålene i et intervju må være fokusert rundt forskerens tema og relateres til deltakerens erfaringer. Glaser (1978) påpeker at vi må være oppmerksom på ikke å tvinge datamaterialet til å passe inn i forutinntatte kategorier og konsepter. Å benytte intervju til innsamling av data utfordrer forskere til å skape en balanse mellom å stille relevante spørsmål og ikke presse informantenes responser inn i en kategori Charmaz (2006). Charmaz (2006) mener videre at spørsmålene som stilles i et intervju og måten det gjøres på, former kontekst, ramme og innholdet i studien. Derfor må forskeren være konstant refleksiv når det gjelder spørsmålene som stilles og hvorvidt de fungerer for den enkelte forskningsdeltaker. Charmaz (2006) anbefaler å starte med brede og åpne spørsmål til å begynne med, og deretter stille mer fokuserte spørsmål som inviterer til en diskusjon knyttet til forskningstema. Ved å være godt forberedt og utvikle en intervjuguide med åpne spørsmål, samt prober dersom en står fast, vil det gi mer trygghet og fokus til å kunne konsentrere seg

om det informanten forteller under intervjuet. I denne studien har dette vært gode holdepunkter for utarbeiding av spørsmål i intervjuguiden.

Den overordnede problemstillingen i dette forskningsprosjektet la grunnlaget for å utvikle en intervjuguide med definerte temaer og forslag til spørsmål. Den kan karakteriseres som en semistrukturert guide. Første ledd i utviklingen av intervjuguiden begynte med at min medstudent og jeg utformet en temabasert guide, som vi delte inn i tre forskjellige faser. Vi ønsket å få innsikt i hvordan soldatene delte erfaringer med hverandre. Vi så det da som hensiktsmessig å skille mellom tidsperioder. Den første fasen var knyttet til perioden før soldatene dro til Afghanistan, der forberedelser var en viktig del. Den andre fasen omhandlet perioden de var på oppdrag i Afghanistan, mens den siste fasen var relatert til avsluttet oppdrag og tiden etter. Under hver av disse fasene utarbeidet vi åpne spørsmål som var sentrale i forhold til temaet, med prober som skulle fungere til hjelp, dersom vi skulle stå fast under intervjuet.

Kvale (1997) fremhever nytten av å gjennomføre et pilotintervju, for å kunne forberede seg til intervjuet. Dette kunne vært hensiktsmessig med tanke på å teste ut spørsmålenes relevans, men det viste seg å være vanskelig for oss å gjennomføre. Imidlertid diskuterte vi intervjuguiden og hadde en samtale med vår kontaktperson ved HVS. Han hadde mye kunnskap om OMLT og hadde selv erfaringer fra Afghanistan. Av han fikk vi en innføring i hvordan OMLT opererer, samt hvilken rolle det norske Forsvaret har i Afghanistan. På bakgrunn av den informasjonen vi fikk, videreutviklet vi intervjuguiden med flere spørsmål. Deretter sendte vi et ferdig utkast til veilederen vår ved FFI og vår kontaktperson ved HVS. Dette fungerte som en slags kvalitetssikring av intervjuguiden, da deres vurderinger blant annet var med på å sikre at spørsmålene vi hadde utviklet var relevante og at språket fungerte i forhold til soldatenes sjargong.

På bakgrunn av de tilbakemeldingene vi fikk, bestrebet vi å utvikle spørsmålene enda mer åpne, samt rette fokuset vårt mer på å stille spørsmål som gjorde at vi fikk tak i historiene. I tillegg forandret vi på enkelte formuleringer og ord for å kunne møte soldatenes hverdagspråk (Se vedlegg A for intervjuguide).

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene fant sted på et lukket rom, der både min medstudent og jeg var tilstede. Vi vekslet på å intervju og skrive ned det som ble sagt på en bærbar pc. Fordi det ikke ble benyttet båndopptaker, forsøkte vi i den grad det var mulig å få ned ordrett det informantene fortalte. Intervjuene foregikk over to dager, og den første dagen gjennomførte vi to intervjuer,

mens den andre dagen gjorde vi totalt seks intervjuer. På grunn av begrenset tid til gjennomføring, ble det satt av ca 1 time til hvert intervju. Intervjuenes varighet kunne variere mellom 50 minutter til 70 minutter.

For å kunne skape en god dialog, var vi opptatt av en myk start på intervjuene. Vi begynte derfor hvert intervju med å introdusere temaet vi skulle ha en samtale om, samt gjøre rede for gangen i intervjuet, der vi fortalte at vi ville stille spørsmål som gikk på hvordan de delte erfaringer før, under og etter oppholdet i Afghanistan. Videre fikk informantene utdelt et informert samtykke skriv, der vi informerte om og understreket deres frivillige deltakelse i prosjektet.

Intervjuguiden fungerte mer som en rettesnor enn en strukturert guide. Den var med på å sikre at alle informantene var innom samme tema, men rekkefølgen kunne derimot variere. Dette som en følge av at intervjusituasjonen ble så spontan som den ble. Vi var opptatt av å følge informantenes røde tråd og stille oppfølgingsspørsmål der vi ønsket at de skulle utdype mer. Det var imidlertid informantene som styrte intervjuets retning og de fikk snakke fritt, da vi ikke hadde noen klare formeninger og holdepunkter i forhold til hvilke temaer det kunne være mer interessant å snakke om enn andre.

Det ble gjort noen revideringer i intervjuguiden etter de to første intervjuene. Vi endret også noe underveis da vi så at vi kunne få mer utfyllende svar ved å stille enkelte spørsmål i en annen rekkefølge. Første spørsmål i guiden ble for eksempel endret fra : Kan du fortelle om en vanlig dag i OMLT i Afghanistan? til: Hva er din rolle i OMLTen? Denne revideringen ble foretatt fordi vi opplevde at det var lettere for informantene å snakke om seg selv og sin rolle i begynnelsen av intervjuet.

Transkripsjon og kvalitetssikring av datamaterialet

Transkripsjon og renskrivning av råmaterialet. Å transkribere betyr å transformere, og i denne prosessen omdannes muntlig tale til skriftlig tekst. Intervjusamtalene struktureres i tekstform, slik at de blir bedre egnet for analyse. Selve struktureringen i seg selv kan betraktes som en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Utfordringen for den som transkriberer er å produsere avskrifter som er nøyaktige og leselige, og samtidig være refleksiv i hvordan den konstruerte natur gjøres klart for leseren. I følge Roberts (1997) er all transkripsjon representasjoner, og det finnes ingen naturlig eller objektiv måte å transformere tale til tekst.

Det finnes flere måter å utføre transkripsjon på, men Oliver, Serovich og Mason (2005) foreslår at en kan skille mellom to hovedformer for transkribering, naturalistisk og

denaturalistisk. Den naturalistiske formen søker å få så detaljerte beskrivelser som mulig i hvert eneste utsagn som transkriberes og det legges vekt språk og språkbruk. Særegne elementer i den muntlige talen som for eksempel pauser og ikke verbal informasjon er viktig i denne tilnærmingen. En denaturalistisk tilnærming til transkripsjon forsøker også å få en ordrett fremstilling av muntlig tale, men har mer fokus på meningsinnholdet i det som blir delt under en samtale. Vår transkripsjonsprosess kan betraktes som en denaturalistisk tilnærming, fordi hensikten var å få tak i meningsinnholdet og betydningen av det som ble formidlet under intervjuene.

Selve transkripsjonen ble foretatt direkte under samtalene med soldatene, og her fikk vi mer eller mindre skrevet ned nøyaktige beskrivelser av det som ble sagt. Likevel kunne ikke dette anses som ferdigtranskribert materiale, da det var flere grammatiske korrigeringer som måtte foretas. Da alle intervjuene var gjennomført, begynte vi umiddelbart prosessen med å renskrive dem i et Word-dokument. Dette var vesentlig med tanke på at vi ikke benyttet båndopptaker, og her var også hukommelsen et viktig redskap i denne prosessen. Renskrivingen av intervjuene ble fordelt mellom oss ut i fra hvilke intervjuer vi selv hadde transkribert. Det innebar å skrive ut setningene fullstendig der det var mangelfull informasjon og sette sammen setninger slik at det ble mer flyt i teksten, for å skape helhetlig sammenheng. Vi ble i forkant enige om hvordan strukturen på intervjuene skulle se ut, slik at vi hadde samme skriveprosedyre. Vi hadde deretter en grundig gjennomgang sammen av hvert enkelt intervju, for å sikre forståelse. Der vi var usikre på om vi hadde forstått hendelsesforløpet riktig, markerte vi teksten og skrev ned spørsmål. I følge Kvale (1997) avhenger validiteten av den håndverksmessige kvaliteten på studien, hvor funnet må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk.

Member checking. Member checking innebærer blant annet å gi forskningsdeltakerne innsyn i forskningsarbeidet slik som den transkriberte teksten, og på den måten får de anledning til å korrigere eventuelle faktafeil og tolkninger de er uenige i (Lincoln & Guba, 1985). Informantene fikk tilsendt det ferdigtranskriberte råmateriale og fikk mulighet til å kommentere, fjerne elementer, tilføye og rette opp i eventuelle misforståelser, samt gi en skriftlig tilbakemelding på at de kunne stå inne for det som hadde blitt sagt. I tillegg hadde min medstudent og jeg skrevet ned spørsmål i teksten der vi var usikre på om vi hadde forstått hendelsesforløp og sammenhengen riktig. Seks av de åtte informantene ga tilbakemelding på de tilsendte intervjuene. Flere av informantene ga også mer utfyllende informasjon, både der vi hadde stilt spørsmål og markert i teksten, men også andre deler av intervjuets innhold. Dette førte til en utvidelse av datamaterialet. I tillegg ble det på et senere tidspunkt i

analyseprosessen et behov for å kontrollere at enkelte beskrivelser var forstått og tolket riktig. Noen informanter ble kontaktet og vi fikk flere detaljer rundt ting som var uklart i det eksisterende datamaterialet. Dette fungerte som en form for kontroll og kvalitetssikring av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009), som var viktig med tanke på undersøkelsens validitet. Det at seks av åtte informanter ga tilbakemelding på de ferdigtranskriberte intervjuene, ser jeg på som en viktig validering av råmaterialet. Jeg anser også mitt samarbeid med min medstudent som en kvalitetssikring og validering av datamaterialet. I følge Lincoln og Guba (1985) er forskertrianglering en tilnærming til virkeligheten som er med på å øke troverdigheten til de innsamlede dataene og tolkningene som gjøres.

Deltakende observasjon og fokusgruppeintervju

I tillegg til å gjøre dybdeintervjuer med flere av soldatene, fikk min medstudent og jeg anledning til å være med på deler av opplegget under dagene med debrief. Dette var blant annet felles samlinger på dagtid og sosiale sammenkomster på kveldstid, hvor vi spiste måltider sammen med soldatene og hadde samtaler med dem i en mer uformell setting. Gjennom vår tilstedeværelse fikk vi mulighet til å danne oss et inntrykk av gruppen og observere hvordan de utvekslet erfaringer med hverandre, og med oss som forskere. Underveis skrev jeg ned notater for meg selv, for å huske situasjonene, samtalene og samle generelle inntrykk.

Vi deltok også på to fokusgruppeintervjuer som representanter fra HVS var ansvarlig for, før vi gjennomførte våre dybdeintervjuer. Her var min medstudent og jeg med på et fokusgruppeintervju sammen og et hver for oss. Temaene i disse intervjuene omhandlet generelle erfaringer fra oppsettingsperioden (trening og forberedelser før deployering) og oppholdet i Afghanistan. Samtalen var åpen og uten en bestemt agenda, der deltakerne fikk snakke fritt rundt sine erfaringer og opplevelser. Kvale og Brinkmann (2009) vektlegger nytten av å kunne lære å intervjuer ved å være til stede og observere at andre intervjuer. Dette var en nyttig erfaring i forkant av de intervjuene jeg selv skulle gjøre på et senere tidspunkt. Ved å observere og lytte til det som ble sagt, fikk jeg innblikk i hvordan en uformell erfaringsamtale kunne foregå, og det gjorde at jeg følte meg tryggere i rollen som intervjuer da jeg selv skulle gjennomføre samtaler. Dette var også en måte å observere hvordan erfaringsutveksling og læring foregår i praksis, ved at flere av soldatene delte sine erfaringer med hverandre.

Observasjonene og fokusgruppeintervjuene har dannet et godt bakteppe for analysene i denne studien. Ved å skrive ned notater underveis, har det fungert som en støtte og validering

til den dataen som kom frem i dybdeintervjuene. Samtidig har det også gitt meg et større helhetsbilde av selve konteksten både soldatene og jeg som forsker befant oss i.

Grounded theory- en inspirasjon til innsamling og analyse av datamaterialet

Grounded theory ble introdusert av sosiologene Barney B. Glaser og Anselm L. Strauss i 1967, gjennom boken ”*The Discovery of Grounded Theory*”. Deres bok skapte en banebrytende fremstilling av teori. De argumenterte for at forskere trengte en metode som kunne utvikle teorier ut i fra empiriske funn og de ønsket å utvikle en forskningsmetode der en forsøker å utvikle en teori ut i fra et datamateriale. Med dette utgangspunktet ville de utvikle teori som kunne forklare et fenomen i motsetning til tradisjonell hypotesetesting som tar utgangspunkt i en bestemt teoretisk eller empirisk basert antagelse som testes ut (Charmaz, 2006). I sin bok utfordrer Glaser og Strauss (1967) synet på kvalitative metoder som usystematisk og impresjonistisk, skillet mellom datainnsamling og analyser, samt antakelser om at kvalitativ forskning ikke kan generere teori (Charmaz, 2006). Grounded theory skulle derfor være en brobygger mellom det sterke skillet mellom empiri og teoriutvikling, der man ikke skulle gjøre noe forsøk på å skille datainnsamlingen fra analysen. Metoden består av systematisk induktive retningslinjer for innsamling og analysering av data, for å kunne bygge teoretiske rammeverk som forklarer den innsamlede dataen (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008).

Grounded theory er ofte i litteraturen referert til konstant komparativ metode av analyser, og sentrale verktøy for utvikling av teori i grounded theory er konstant sammenligning og teoretisk drevet datainnsamling (Corbin & Strauss, 2008). Metoden involverer identifikasjon og integrering av kategorier som springer ut fra dataen, og den gir retningslinjer for hvordan man skal identifisere kategorier, knytte forbindelser mellom kategoriene og hvordan utvikle relasjoner mellom dem. Grounded theory som teori er ferdigproduktet av denne prosessen, som gir et forklarende rammeverk for å kunne forstå det fenomenet som studeres. For å identifisere, avgrense og integrere kategorier, og til slutt utvikle teori, bruker grounded theory inspirerte forskere flere strategier for analysering (Willig, 2008). Metodene for analysering av datamaterialet vil bli beskrevet mer utførlig i avsnittene som følger.

Paradigmatisk posisjonering. Grounded theory har utviklet seg i forskjellige retninger siden metoden først ble introdusert i 1967. De ulike retningene gjenspeiler ulike paradigmer, der epistemologi, ontologi og metodologi er sentrale elementer i de forskjellige. Epistemologi er en betegnelse for kunnskapens opprinnelse om hvordan man oppnår

kunnskap og hvordan vi vet noe om verden. Ontologi omhandler læren om hvordan virkeligheten ser ut, mens metodologi handler om hvordan vi tilegner oss kunnskap og hvilken tilnærming man benytter i forskning (Denzin & Lincoln, 2005).

Innenfor grounded theory kan man hovedsakelig skille mellom en konstruktivistisk og objektivistisk tilnærming. Den objektivistiske ser på dataen som mer virkelig i seg selv. Denne tilnærmingen antar at dataen representerer en mer objektiv virkelighet om kunnskap om verden. Dataen eksisterer allerede i verden og forskeren avdekker denne. Mening skapes ikke, den oppdages. Grounded theory teoretikere innenfor denne tilnærmingen antar at forskeren holder seg atskilt og distansert fra informantene og deres virkelighet (Charmaz, 2000).

Den konstruktivistiske på den annen side, ser både dataen og analysene som skapt gjennom delte erfaringer og gjennom samhandlingen mellom forskeren og informantene. Konstruktivister betrakter dataanalysene som en konstruksjon som ikke bare lokaliserer dataen i tid, sted, kultur og kontekst, men som også reflekterer forskerens tanker. Denne tilnærmingen tar ikke bare utgangspunkt i hvordan forskningsdeltakere beskriver sin situasjon, men forholder seg til at det foreligger en tolkning både fra forskningsdeltakerne og forskerens side. Teorien som utvikles er avhengig av forskerens syn og det kan derfor ikke utelates (Charmaz, 2000). Grounded theory konstruktivister forholder seg refleksive i forskningsprosessen, som handler om å konstant være bevisst i forhold til hvordan man som forsker er involvert i sin egen forskning, og samtidig gjennom de tolkninger som foretas (Charmaz, 2006). En konstruktivistisk tilnærming til grounded theory komplementerer symbolsk interaksjonisme fordi begge legger vekt på studien om hvordan handling og mening konstrueres.

Denne studien har en grounded theory inspirert fremstilling av innhenting og analyser av forskningsdata, og i bruken av grounded theory har jeg valgt å posisjonere meg innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen. I forhold til problemstillingen i denne oppgaven vil grounded theory være en nyttig metode for å kunne fange opp kompleksiteten og de ulike dimensjonene av kunnskapsdeling ved hjelp av informantenes beskrivelser. Strauss og Corbin (1990) og Charmaz (2006) sin forståelse av teoriutvikling ligger til grunn for de analyseverktøyene som har blitt benyttet i analyseprosessen. I det følgende vil jeg beskrive analyseprosessen i praksis.

Analyseprosessen av datamaterialet

For å gjøre analysene benyttet jeg dataprogrammet NVivo 9, som er et verktøy for analyser av tekstdata. Dataprogrammet fungerer som en tekstbase hvor intervjutranskripsjonene lagres, som gjør analysedelen mer ryddig, organisert og lettere å systematisere.

Åpen koding. Åpen koding er første fase i analyseringsprosessen. I denne fasen ønsker man å åpne opp dataen for alle potensialer og muligheter som finnes i materialet (Corbin & Strauss, 2008). Koding er prosessen der man definerer hva datamaterialet handler om (Charmaz, 2006). Det er en prosess der man bryter dataen ned til mindre deler, identifiserer *koder*, hvor disse blir nøye undersøkt og sammenlignet med hensyn til likheter og forskjeller (Corbin & Strauss, 2008). Ved å bryte ned dataene i mindre deler, tar man fra hverandre observasjoner, setninger eller avsnitt i teksten og gir hver enkelt hendelse et navn eller noe det står for i form av en konseptualiserende kode. Navn på kodene kan dannes ut i fra det informantene sier selv, som kalles ”in vivo” koder eller forskerdefinerte abstrakte begreper. Underveis gjør man konstante sammenligninger slik at like fenomener får den samme betegnelsen. Ved å konseptualisere dataene reduseres mengden data forskeren må jobbe med og gir på samme tid et språk for å kunne snakke om dataene (Strauss & Corbin, 1990).

Gjennom en kodingsprosess kan man ende opp med flere hundre koder og disse kodene må derfor grupperes. Prosessen med å gruppere koder som synes å tilhøre samme fenomen kalles *kategorier*. I denne fasen gir man kategorier konseptuelle navn. I følge Strauss og Corbin (1990) burde navnene være mer abstrakte enn de kodene man har navngitt som er gruppert under. Når en forsker kategoriserer heves det konseptuelle nivået av analysen fra beskrivelser til et mer abstrakt teoretisk nivå (Charmaz, 2006).

Det finnes flere ulike framgangsmåter for åpen koding. Man kan starte med å analysere et intervju og gjøre en linje- for- linje koding, kode setninger eller hele avsnitt (Strauss & Corbin, 1990). I mitt datamateriale har jeg valgt å kode intervjuene med hele setninger eller avsnitt. Gjennom denne prosessen stilte jeg spørsmål som: hva handler denne setningen eller avsnittet om? Det første intervjuet jeg startet med å kode la på mange måter litt av grunnlaget for en rekke koder som også gikk igjen i de andre intervjuene. Dette var for eksempel koder som omhandlet *informasjon, rapportering, en typisk arbeidsdag i Afghanistan, uformell prat, roller* osv. Etter hvert som jeg hadde navngitt ulike koder i alle intervjuene, kunne flere av disse grupperes under mer abstrakte konsepter, kategorier. Et

eksempel på flere koder som til å begynne med fikk en overordnet kategori var: *en typisk arbeidsdag, operasjonskonteksten, om Afghanistan og mentorering*. Disse ble gruppert under kategorien: *omstendigheter i Afghanistan*.

Proessen med åpen koding stimulerer ikke bare til dannelsen av kategorier, men også til deres egenskaper og dimensjoner. Egenskaper og dimensjoner er viktig å kjenne igjen, redegjøre for og systematisk utvikle, fordi de danner grunnlaget for å lage relasjoner mellom kategorier og underkategorier, og på et senere tidspunkt, mellom kategorier. En kategoris egenskap kan være generelle og spesifikke karakteristikker ved kategorien. Dimensjonen av en kategori representerer lokaliseringen av egenskapene langs et kontinuum eller variasjonsbredde. Konstant sammenligning foregår gjennom de ulike fasene av analysen. Det innebærer å utforske likheter og forskjeller i hendelsene i datamaterialet. For å kunne gjøre dette, sammenligner man hendelser med andre hendelser samt med deres egenskaper og dimensjoner (Strauss & Corbin, 1990). Dette gjør det mulig å differensiere en kategori fra en annen og identifisere egenskaper og dimensjoner som er spesifikk for den kategorien (Corbin & Strauss, 2008).

Underveis i kode- og kategoriseringsprosessen har jeg skrevet memoer. Memoskriving er en god metode for å skrive ned tanker, ideer, og mulige tolkninger til hver kode. Dette er form for ”fri tekst” der man kan skrive ned sine egne refleksjoner. Memoskriving gjøres ikke bare i åpen koding, men under datainnsamlingen og gjennom hele forskningsprosessen. Memoskriving er et viktig verktøy i grounded theory fordi det hjelper forskeren til å analysere dataen og utvikle koder til kategorier på et tidlig stadium i forskningsprosessen. Likeledes vil gode memonotater gjøre forskere mer involvert i analysene og hjelper han/hun til å øke abstraksjonsnivået av sine ideer (Charmaz, 2006). Memoskriving har vært et godt verktøy for meg i de ulike fasene i analyseprosessen. For eksempel har tankekart og visualisere, hjulpet meg til å se sammenhenger mellom de ulike kategoriene jeg har utviklet.

Etter gjennomføringen av den åpne kodingen hadde jeg integrert 105 koder og utviklet 8 kategorier som redegjorde for prosessen rundt erfarings-, og kunnskapsdeling.

Aksial koding. Gjennom åpen koding bryter man ned dataene i mindre deler for å kunne identifisere noen kategorier, deres egenskaper og dimensjonale lokasjoner. Aksial koding setter sammen dataene igjen på nye måter ved at kategorier relateres til sine underkategorier. I denne fasen fokuserer man på å spesifisere en kategori, for å kunne utforme mer presise og helhetlige forklaringer om fenomenet. Selv om åpen og aksial koding kan betraktes som distinkte analytiske prosedyrer, vil forskeren i analyseringsprosessen veksle mellom de to fasene. I aksial kodingen søker man svar på spørsmål som hvor, når, hvorfor,

hvem, hvordan og med hvilke resultater og konsekvenser i forhold til et fenomen (Strauss & Corbin, 1990). Å stille slike spørsmål og besvare disse, gjør det mulig å kartlegge både det strukturelle og prosessuelle forholdet mellom kategorier. Dette kalles et kodingsparadigme (Strauss & Corbin, 1990). Man utvikler og spesifiserer hver kategori ved å se på kategoriens ulike betingelser, konteksten, samhandlinger og konsekvenser.

Strauss og Corbin (1990) deler de ulike betingelsene inn i kausale betingelser, mellomliggende betingelser og kontekstspesifikke betingelser. I mine analyser har jeg ikke identifisert og listet opp de ulike betingelsene, men har hatt mer fokus på den helhetlige komplekse sammenflettingen av de betingelsene. Dette gjorde jeg ved å utforske hvilken kontekst handlingene i fant sted i, både på mikro og makronivå. Hva sies, i hvilken sammenheng sies det i, og hvilke ulike konsekvenser har det? Videre bestrebet jeg å se på prosessen som angir handlingen eller samhandlingen med personer over tid, og samtidig utforske hva som var gjennomgående og typisk i datamaterialet. Etter hvert som kategorien ”omstendigheter i Afghanistan” utviklet seg gjennom analyseprosessen, hadde jeg integrert tre underkategorier til denne kategorien, som fikk det nye konseptuelle navnet ”Arbeidsforhold i Afghanistan”. Underkategoriene bestod av *komplekse forhold og uforutsigbarhet og risikoen ved oppdragene*, noe som beskriver egenskapene ved kategorien. Betingelsen for denne kategorien er kontekst, som forteller noe om det som påvirker hvordan erfaringsutvekslingen foregår mellom soldatene. Det er verdt å merke seg at i min undersøkelse har kategoriseringsprosessen vært en dynamisk prosess hvor jeg omkodet og kombinerte kategoriene ved å se på likheter og forskjeller mellom nye funn med tidligere funn.

I følge Strauss og Corbin (1990) må en studere både struktur og prosess, for å kunne forstå dynamikken og selve utløpet til hendelsen. Underveis i den aksiale kodingsprosessen begynner man å se mønstre, for eksempel gjentakende relasjoner mellom egenskaper og dimensjoner av en kategori. Strauss og Corbin (1990) mener det er viktig å identifisere slike mønstre for å kunne gruppere dataene, da det er det som gir dataene teoretisk spesifisitet.

I aksial koding forsøker man å relatere underkategorier til kategorier og samtidig relatere de ulike kategoriene til hverandre hvor en hele veien gjør konstant sammenligning. Når man har kommet til det punktet i analysen hvor alle kategoriene er godt utviklet i form av egenskaper, dimensjoner, betingelser, variasjoner og konsekvenser, vil videre datainnsamling gi lite nytt til kategoriene. I følge Corbin og Strauss (2008) har man da oppnådd *teoretisk metning*. Men det er i denne sammenheng alltid snakk om grad av teoretisk metning, for man kan alltid finne ytterligere variasjoner. En generell regel i grounded theory forskning er å

samle inn data til man har oppnådd teoretisk metning for hver kategori som er utviklet. Dette innebærer at ingen ny eller relevant data synes å utfylle en kategori mer, kategorien som er utviklet har fylde og tetthet, samt at relasjonen mellom kategorien er godt etablert og validert.

Etter å ha systematisk utviklet og relatert kategorier, samt underkategorier, ønsker en å integrere disse i et større teoretisk skjema hvor dette utvikles til en teori. Denne prosessen omtales som selektiv koding.

Selektiv koding og teoridannelse. I aksial koding legger man selve grunnlaget for selektiv koding. Man har nå gjennomarbeidede kategorier som sier noe om deres egenskaper, dimensjoner og relasjoner, som har gitt kategoriene fylde og tetthet. I tillegg har man begynt å se på mulige relasjoner mellom hovedkategorier sammen med deres egenskaper og dimensjoner (Strauss & Corbin, 1990). Det er i denne fasen man begynner å avgrense sitt teoretiske felt og bestemme seg for hva man ønsker at skal inngå som teoriens komponenter, samt hva man ønsker si om det fenomenet man har studert. Ved hjelp av selektiv koding forsøker man å integrere sine forskningsfunn i en teoretisk form gjennom å organisere kategoriene rundt en kjernekategori (Strauss & Corbin, 1990). Når man har identifisert egenskaper ved en kjernekategori, er det neste steget å relatere andre kategorier til kjernekategorien. Dermed blir disse underkategorier av selve kjernekategorien. Kjernekategorien representerer et hovedtema i forskningen og den må kunne forklares på bakgrunn sin relevans, samt kunne alle de andre kategoriene sammen (Corbin & Strauss, 2008). Gjennom analyseprosessen fremstod ”*prosesser for kunnskapsdeling - flyt og barrierer*” som en kjernekategori. Den representerer hovedtemaet i oppgaven og trekker de andre kategoriene sammen til en forklarende helhet. Disse kategoriene er: *erfaringsdeling formelle og uformelle fora, motivasjon for kunnskapsdeling og erfaringsgrunnlag og hierarki.*

Grounded theory og utvikling av oppgavens problemstilling

Det opprinnelige forskningsspørsmålet i en kvalitativ studie er som oftest bredt og åpent. Ettersom forskningsarbeidet går fremover, har det en tendens til å bli mer spissformulert og spesifikt (Corbin & Strauss, 2008). *Sensitivitet* er et relevant begrep i denne sammenheng. Det kan ses i kontrast til objektivitet. Det handler om og krever at en forsker involverer seg i forskningen. Sensitivitet betyr å ha innsikt i, ha evne til å plukke opp nyanser og signaler, kunne trekke fram relevante problemstillinger og hendelser i datamaterialet. Det gjør en forsker i stand til å forstå meningsinnholdet og kunne komme fram til begreper som er forankret i dataen (Corbin & Strauss, 2008). Charmaz (2006) fremhever at rike data kan gi rom for og generere flere forskningsspørsmål, samt det at et datamaterial potensielt kan

inneha mange analyser. Underveis i datainnsamlingen og analysen har mitt fokus og min interesse rettet seg mot hvilke faktorer som påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og hvilken betydning disse har for læring og kunnskapsutvikling. Videre har denne problemstillingen blitt mer nyansert. Gjennom analysene utviklet dette seg videre slik at det ble naturlig å se nærmere på hvordan disse faktorene virket inn på hvilken kunnskap som ble delt. Hva er det som gjør at noe kunnskap lettere uttales, artikuleres og deles, mens annen kunnskap vanskelig lar seg sette ord på og deles? Likeledes hva er det som medfører at kunnskap blir holdt tilbake og forblir taus og skjult kunnskap? Den endelige problemstillingen, som presentert i teoridelen, ble derfor: *Hvilke faktorer påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og hvordan virker disse inn på hvilken kunnskap som deles?*

Min rolle som forsker- refleksive betraktninger

I denne studien har jeg som nevnt posisjonert meg innen den konstruktivistiske tilnærmingen, og i den sammenheng er refleksivitet et viktig begrep. Refleksivitet vil si at vi konstant konstruerer mening og sosial virkelighet ved at vi samhandler med andre mennesker og samtaler om våre erfaringer. Vi kan derfor ikke skille mellom ontologi og epistemologi, og heller ikke ignorere hendelses situasjonsbestemte natur, det kulturelle, historiske og de lingvistiske tradisjonene som trenger igjennom vår forskning (Cunliffe, 2003). Refleksivitet handler altså om at det er nødvendig å være bevisst hvilken måte forskeren deltar i konstruksjonen av mening gjennom forskningsprosessen (Willig, 2008). Som forsker er det da viktig å se sitt eget ståsted i denne prosessen og se at meningen skapes gjennom en interaksjon mellom forsker og informantene. I det følgende vil jeg trekke fram mine refleksjoner rundt egen forskningsprosess når det gjelder eksisterende teori på forskningsfeltet og kontekst.

Eksisterende teori og teoretisk sensitivitet. Glaser og Strauss (1967) skriver at en alltid går inn i et forskningsfelt med et bestemt perspektiv, men skal samtidig ikke ha en forutfattet teori om hva som er relevante hypoteser eller kategorier. En forsker må være *teoretisk sensitiv* for å kunne konseptualisere sitt eget datamateriale. Teoretisk sensitivitet referer til det å ha innsikt, evne til å gi dataen mening og kapasitet til å forstå. Teoretisk sensitivitet kan komme fra en rekke kilder, eksempelvis eksisterende litteratur. Det vil si ved lesing av teori, forskning og dokumenter av forskjellige varianter (Strauss & Corbin, 1990). I følge Strauss og Corbin (1990) vil det å ha kjennskap til publikasjoner gi en rik bakgrunn av informasjon som ”sensibiliserer” en i forhold til hva som skjer med det fenomenet man selv

studerer. Dette gjør en forsker i stand til å se forskningssituasjonen og tilhørende data på nye måter, samt utforske dataens potensialer for å utvikle teori (Strauss & Corbin, 1990). I mitt tilfelle hadde jeg ingen eksisterende teori som rammeverk for min forskning da jeg gjennomførte intervjuene. Jeg hadde på forhånd lest litt teori om erfaringslæring og organisasjonslæring, men på et grunnleggende nivå. Jeg hadde imidlertid også lite kjennskap til Forsvaret som organisasjon og krigen i Afghanistan fra før, annet enn det som har blitt formidlet gjennom media. Dette antar jeg at kan ha vært positivt både for utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Det har for det første skapt en åpenhet rundt forskningstemaet og hva som det ville være interessant å få mer kunnskap om. For det andre har det gjort at det ikke ble lagt føringer på spesielle temaer under intervjuene. Dette fordi jeg verken hadde forutsetninger for å styre retning eller preferanse på temaer som kunne være mer interessante enn andre.

I analyseringsfasen valgte jeg å lese noe litteratur på området for å få en oversikt over interessante aspekter ved det fenomenet jeg har studert. Dette har hjulpet meg til å tenke mer kreativt i forhold til analyseprosessen samtidig som det har hjulpet meg til å forstå de dataene jeg har. Det har altså vært en slags vekselvirkning mellom de analysene jeg har gjort, og kunnskapstilegnelsen om eksisterende teori på forskningsfeltet. Det er viktig å merke seg at analysene som har blitt gjort er min fortolkning av datamaterialet, og at eksisterende teori på feltet har fungert mer som en inspirasjon og forståelse av mitt materiale.

Kontekstens betydning. Kontekst har hatt en betydning i forhold til hvordan jeg har tolket og analysert datamaterialet under hele forskningsprosessen. De dagene debrifingen foregikk, fikk jeg mulighet til å observere i tillegg til å gjennomføre intervju. De inntrykkene og opplevelsene jeg fikk har hjulpet meg til å se sammenhenger og dannet et bakteppe for min forståelse av datamaterialet. Samtidig var også dette mitt første møte med soldater og Forsvaret generelt, og det førte kanskje til at jeg ble litt ”farget” i forhold til de inntrykkene jeg dannet meg. Etter datainnsamlingen var gjennomført har jeg lest bøker, sett aktuelle filmer og fulgt med i media rundt de ulike oppslagene som har vært belyst i forbindelse med soldater som tjenestegjør i Afghanistan. Disse soldaters opplevelser av forholdene de jobber under, ga meg et mer nyansert bilde og en større innsikt når det gjelder situasjonen i Afghanistan, noe som førte til at jeg fikk ytterligere referansepunkter om samme tematikk.

Etiske hensyn og vurderinger

Denne studien har beskjeftiget seg med relativt sensitive data. Det har derfor vært viktig i hele forskningsforløpet å ivareta de etiske hensyn en slik undersøkelse krever. Disse

hensyn kommer inn i blant annet vurderinger knyttet til anonymitet, konfidensialitet, informert samtykke og frivillig deltagelse. Fordi gjennomføringen av studien skulle foregå under en felles debrief, ble det først vurdert å melde den inn til regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskning (REK). Men etter dialog med flere representanter fra REK, ble det avklart at dette ikke var nødvendig. Den ble derfor meldt til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i juni 2010. Uken etter meldeskjemaet var sendt inn, mottok min medstudent og jeg en kvittering på at behandlingen i NSD tilfredstilte kravene til personopplysningsloven. I det følgende vil de vurderinger som har blitt foretatt bli presentert.

Studien ble foretatt i en relativt liten gruppe som bestod i underkant av femti menn, hvor det ble gjennomført totalt åtte dybdeintervjuer. På grunn av etiske hensyn, kan utvalget fremstå nokså skjematisk. Gruppens størrelse gjorde at det kunne være mulig å identifisere enkeltpersoner og den rollen de hadde hatt. Jeg har derfor valgt å utelukke soldatenes avdelingstilhørighet, rang og deres konkrete rolle. Det blir heller ikke spesifisert hvilken OMLT det gjelder, men gruppen omtales som denne OMLTen. Likeledes har enkelte beskrivelser fra intervjuene blitt utelatt, fordi gjengivelser ville svekket og gjort det vanskelig å opprettholde anonymiteten.

Kvale og Brinkman (2009) fremhever at det allerede under transkriberingen er viktig å ta hensyn til etiske spørsmål. Intervjuene kan inneholde sensitive emner hvor det er betydningsfullt å beskytte konfidensialiteten både til informantene og til personene og institusjonene som nevnes i intervjuet. All intervjudata ble anonymisert da de ble renskrevet og vi har vært påpasselig med å ikke oppbevare personopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet. Listen med personidentifiserende opplysninger har blitt lagret på et internt nett på FFI. Dette nettet er gradert konfidensielt, er skilt fra andre nett og som bare min medstudent og jeg har hatt tilgang til.

Krav om informert samtykke og frivillig deltagelse i denne studien har vært spesielt viktig for oss å ivareta. I følge Kvale (1997) skal forskeren gi tilstrekkelig nok informasjon om prosjektet til forskningsdeltakerne slik at de er i stand til å ta en avgjørelse om hvorvidt de ønsker å delta eller ikke. Med tanke på at Forsvaret har en rangordning hvor man er vant til å adlyde ordre, var vi påpasselig i forhold til at alle skulle bli kontaktet personlig av oss. Dette ønsket vi å gjøre for å sikre at situasjonen ikke skulle være preget av ytre tvang eller press fra overordnede til å delta i forskningsprosjektet.

Alle i denne OMLTen fikk, i henhold til kravet om informert samtykke, først muntlig informasjon. Det ble gitt informasjon om tema, formålet med studien, hvorfor vi ønsket å

gjøre flere intervjuer, samt vår rolle som forskere. Det ble også orientert om at vi kom til å observere og ta notater i løpet av dagene med debrief. I den sammenheng ble det presisert at det ikke ville bli registrert personopplysninger. Dette ble klargjort på et innledende møte der alle soldatene, representantene fra HVS og stressmestringsteamet var tilstede. Det var generelt stor imøtekommenhet og interesse i forhold til å bli observert og intervjuet.

I tillegg til muntlig informasjon om forskningsprosjektet, fikk de soldatene som skulle bli intervjuet utdelt et informasjonsskriv i forkant av intervjuene. Dette var et informert samtykke- skriv der informanten ble orientert om det som angikk hans deltakelse i studien (se vedlegg B). Det ble videre informert om at alle opplysningene fra intervjuene ville bli behandlet konfidensielt. I tillegg ble informantene orientert om at det ville være mulig for intern personidentifisering. Det innebar at soldatene som har vært en del av denne OMLTen kunne gjenkjenne sitater og roller, og kunne identifisere sine kollegaer, men at det ikke skulle være mulig for lesere som ikke har en tilknytning til denne gruppen å gjøre det samme. Vi fortalte også informantene at vi var ute etter prosessene rundt det å dele erfaringer. Det var et poeng for oss å gjøre dette eksplisitt, da vi ikke ville at de skulle føle seg presset til å utdype og fortelle om hendelser og situasjoner, hvis de ikke var komfortable med det. Vi gjorde også informantene oppmerksom på at de kunne trekke seg fra forskningsprosjektet hvis de ønsket det når som helst under forskningsforløpet uten negative konsekvenser for dem, og at de da ville bli fritatt fra å bli en del av vårt datamateriale. Ettersom vi hadde en åpen dialog med informantene, opplevde vi det som tilstrekkelig med muntlig samtykke. I ettertid ser jeg at det kanskje ville vært hensiktsmessig med skriftlig samtykke med tanke på å ha en skriftlig kontrakt mellom informantene og meg som forsker.

Konteksten informantene befant seg i hatt en innvirkning på de temaene som det ble snakket om under intervjuene. Dette med tanke på at de hadde kommet fra oppdrag i Afghanistan og skulle debriefes både av stressmestringsteamet og representanter fra HVS. Selv om informantene var klar over at det var en intervjusituasjon, der materialet skulle brukes i forskningssammenheng, kan det likevel være et etisk dilemma å skulle snakke med informanter i en slik kontekst. Dette var imidlertid noe min medstudent og jeg hadde reflektert over i forkant. Som nevnt tidligere var det viktig for oss at informantene fikk god informasjon i forhold til hensikten med forskningsprosjektet, at det dreide seg om frivillig deltakelse, samt at de kunne trekke seg hvis de ønsket det. I tillegg var det betydningsfullt at det ble opplyst om at de fikk tilgang til det ferdigtranskriberte råmaterialet, slik at de skulle få mulighet til å rette opp i eventuelle misforståelser, tilføye elementer og kvalitetssikre materialet.

RESULTATER

Kapitelets disposisjon

I dette kapitlet forsøker jeg å tydeliggjøre faktorer som påvirker kunnskapsdeling og samtidig peke på hvordan disse virker inn på hvilken kunnskap som deles. Resultatene i undersøkelsen tyder på at fora for deling, ulike aspekter ved motivasjon, samt erfaringsgrunnlag og hierarki påvirker kunnskapsdelingen. Disse faktorene synes å være av betydning for hvilken kunnskap som deles. Faktorene stimulerer også til at deler av den tause kunnskapen som eksisterer gjøres eksplisitt, samtidig som de også bidrar til at noe kunnskap holdes skjult og forblir taus.

Kapitlet er strukturert slik at jeg først sier noe generelt om intensjonen med oppdraget i Afghanistan, soldatenes oppsetningsperiode før deployering og praksis for overtakelse mellom kontingenter. For å beskrive den konteksten som erfaringsdelingen mellom soldatene foregår i, vil jeg starte med å presentere en analyse av soldatenes arbeidsforhold. Analysens øvrige resultater som presenteres deretter, må forstås på bakgrunn av konteksten.

Prosesser for kunnskapsdeling - flyt og barrierer

Gjennom analysen av datamaterialet fremstod *flyt og barrierer for kunnskapsdeling* som en kjernekategori. Kjernekategorien er sentral i forhold til hvilke faktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom soldatene. Kjernekategorien består av kategoriene: *erfaringsdeling i formelle og uformelle fora, motivasjon for deling og erfaringsgrunnlag og hierarki*.

Den første kategorien belyser hva slags erfaringer og kunnskap som deles i ulike fora og hvilke mekanismer som påvirker dette. Den andre kategorien representerer ulike aspekter som synes å være av betydning for soldatenes motivasjon for å dele av kunnskap. Skjebnefellesskap og proaktivitet, felles faglig plattform, relasjonelle bånd og holdninger fremstod her som betydningsfulle aspekter. Den tredje kategorien handler om det som kan fremstå som barrierer for kunnskapsdeling, der hierarki og erfaringsgrunnlag viser seg å være av betydning.

Deling av erfaringer og kunnskap som belyses i denne oppgaven vil være både internt i OMLTen og med soldater under HOTO (hand- over- take- over). Det betyr at det ikke vil fokuseres på selve erfaringsutvekslingen mellom OMLT og den afghanske nasjonale hæren (ANA). Når det snakkes om deling av erfaringer og kunnskap vil jeg hovedsakelig ta for meg de muntlige overføringene, og ser dermed ikke på hva som formaliseres i form av rapporter.

Ledere defineres i denne oppgaven som lederne for denne OMLTen, samt de som har hatt mentorrolle der de har vært leder for sitt team/ lag.

Norske soldater i Afghanistan

Oppdraget. Norske soldater er på oppdrag i Afghanistan gjennom Nato-ledede ISAF (International Security Assistance Force). Siden våren 2006 har Norge bidratt med personell til et flernasjonalt treningslag (OMLT) både på korps- og brigadenivå for å støtte treningen av ANA i Nord- Afghanistan. Formålet med oppdraget er å gjøre ANA selvstendig og i stand til å håndtere egen sikkerhetssituasjon og utvikling i Afghanistan. Hovedoppgaven til OMLT er å veilede, rådgi, trene og mentorere enheter fra ANA. De skal støtte planlegging og gjennomføring av sikkerhetsoperasjoner. Det innebærer blant annet å følge sin ANA- enhet under operasjoner, bistå i strid og være evakueringsstøtte (Forsvaret, 2011; Forsvarsdepartementet, 2010).

Oppsetningsperiode. Før en kontingent reiser ned til Afghanistan gjennomfører soldatene en oppsetningsperiode på omtrent seks måneder. En kontingent er en styrke eller avdeling som skal avtjene utenlandstjeneste i et vist tidsrom, som i dette tilfellet er en OMLT. En oppsetningsperiode handler om å klargjøre seg til tjenesten i Afghanistan. Det innebærer trening på grunnleggende enkeltmannsferdigheter, som innbefatter trening på kunnskaper og ferdigheter den enkelte må inneha for å kunne være soldat og å bekle en tjenestestilling. Det kan for eksempel omhandle førstehjelpstrening der man lærer hvordan man skal gi hjerte- lunge- redning eller stanse blødning. Videre kan det eksempelvis være trening på hvordan man skal betjene og skyte med våpenet man skal bruke i Afghanistan. Treningen gjøres gjennom noe teori og mye praksis. Alle blir kurset på forskjellige nivåer, deltar på flere øvelser og får trening i ulike scenarioer, samt det faget man skal mentorere i. Videre handler oppsetningsperioden mye om samtrening innad i laget. Når soldatene har vært igjennom enkeltmannstrening og behersker disiplinene som enkeltindivider, skal man gjennom samtrening sette dette sammen. Det vil si at man trener sammen som et lag for å kunne håndtere ulike momenter som kan oppstå. Her handler det om få samhandlingen i laget så god som mulig. For eksempel kan et simulert improvised explosive device (IED) angrep på veipatrulje være et av de scenarioene som øves på.

Denne OMLTen fikk også under sin oppsetningsperiode erfaringsbidrag og veiledning fra soldater som hadde tjenestegjort i en tidligere OMLT.

Hand- over- take- over (HOTO). Ved deployering i Afghanistan gjennomføres det en HOTO. Dette er en overlapp på ca 1-2 uker mellom en ny kontingent og den kontingenten

som skal avslutte sitt oppdrag. Hensikten med HOTO er at man skal kunne jevne ut forskjellene i forhold til den treningen som er gitt hjemme i Norge mot de faktiske forholdene i Afghanistan. Hver soldat har HOTO med den de skal ta over for, det vil si de med samme stilling under oppdraget. Det innebærer ikke nødvendigvis at disse har samme rang eller militær fagbakgrunn. En HOTO foregår vanligvis slik at den første uken observerer man hva den man skal overta for gjør, og uken etter gjør man det selv med veiledning fra personen man har overtakelse for.

Arbeidsforhold i Afghanistan

For å beskrive hva som påvirker erfaringsdeling mellom soldatene, vil jeg først begynne med en beskrivelse av ulike betingelser for det arbeidet de gjør i Afghanistan. Omstendighetene i Afghanistan og den jobben soldatene gjør med å mentore og operere sammen med ANA, forteller noe om hvordan de deler erfaringer med hverandre og lærer av dem. Det setter deres prosesser for å dele erfaringer inn i kontekst. Det er særlig to aspekter som informantene påpekte som sentrale når det gjaldt arbeidsforholdene og omstendighetene de jobbet under. Det ene aspektet handler om den uforutsigbarheten og de komplekse forholdene soldatene møtte under oppdraget i Afghanistan, mens det andre aspektet knytter seg til den risikoen oppdraget de utførte bar med seg.

Komplekse forhold og uforutsigbarhet. Afghanistan er et land som har vært i strid i mange år og landet er på mange måter satt sammen av kunstige grenser. I følge informantene gjorde det at de opererte i et fremmed land med andre kulturgrenser, store folkegrupper og politiske uenigheter at situasjonen der opplevdes som uoversiktlig. Fienden har for eksempel ikke noen klare kjennetegn som skiller dem fra den ordinære afghanske befolkningen, fordi de går sivilt kledd. Det gjør det vanskeligere å få den fulle oversikt over hvem som er fiende. Informantene beskrev dessuten Afghanistan som et land som ligger langt tilbake i tid, flere hundre år. Deres møte med lokalbefolkningen vitnet om at ikke alle afghanerne hadde like god innsikt og var like godt oppdatert i forhold til utviklingen i sitt eget land. Et sitat fra en informant belyser dette: *”På bygda er det helt krise. Folk i en landsby rømte jo når de så oss fordi de trodde vi var russere”*.

Korrupsjon ble også fremhevet i datamaterialet som en utfordring i soldatenes jobb når det gjaldt å få en god forståelse av hvordan forholdene var der nede. Soldatene brukte blant annet lokalbefolkningen som en kilde til informasjon, men mange afghanere tjener imidlertid på kriminalitet og ustabilitet, noe som gjorde det vanskelig for soldatene å bedømme hvilke informasjonskilder de kunne stole på. En informant uttrykte at den informasjonen de fikk i

stor grad var upresis og basert på rykter, samt det at de ofte fikk kildens vurderinger framfor kildens informasjon.

Videre kan arbeidsforholdene soldatene jobbet under betraktes som uforutsigbare. Det henger sammen med soldatenes opplevelse av å skulle jobbe med og forholde seg til ANA. OMLT sin oppgave innebærer som nevnt å trene, veilede og operere sammen med ANA. OMLTen gir støtte til operasjonsplanlegging og de er også med på selve gjennomføringen av operasjoner. Når soldatene var ute på oppdrag var de utenfor selve campen og basen der de normalt oppholdt seg. Oppdragene kunne variere i forhold til antall dager, avhengig av hvilke områder de opererte i og formålet med oppdraget. Informantene beskrev at de ofte måtte planlegge slik at de tok med seg mat og vann for 3-5 dager og noen ganger for flere uker. Det at de i OMLTen blant annet fulgte ANA når de var ute på operasjoner betydde at de gikk i strid side om side med dem. En informant uttalte følgende om jobben i Afghanistan: *”Du får holde på med mennesker under mange usikre momenter (...). Det snur fra å være i læresetting med mentorering til å bli fullskala krig, man berører ytterpunkter hele tiden”*.

Informantene beskrev at det var mange usikre momenter knyttet til at de nettopp fulgte ANA. Dette handlet i stor grad om at i en allerede nokså kompleks og uoversiktlig hverdag, måtte de i tillegg forholde seg til ANA som hadde en annen militær praksis enn de var vant med. For eksempel er det ikke vanlig praksis for ANA å bruke et tradisjonelt hjelpemiddel som kart. Informantene fremhevet også at de ikke alltid hadde like god oversikt over hva som skjedde til enhver tid, fordi ANA ofte kunne avvike fra den opprinnelige planen og endre atferdsmønster underveis i en operasjon. Et sitat fra en informant illustrerer dette:

Det er sjefen vår som forteller oss hva som skal skje i løpet av en dag. Men vi kan aldri være helt sikre, fordi ANA kan fort ombestemme seg og ta en helt annen retning. De bruker for eksempel ikke kart. På det første oppdraget vårt kjørte vi ut og fulgte etter ANA. Vi mistet kontakten med de som kjørte lengre bak, som gjorde at de måtte spørre noen lokale afghanere om de hadde sett noen norske soldater. De lokale pekte i en retning og fortalte at de hadde sett de kjøre opp den veien der for tre - fire timer siden. Sånne situasjoner kan oppstå og det gjør at vi må være 100 % fleksible og alltid ta med mat og vann for 3-5 dager

Sitatet viser at soldatenes respektive arbeidsoppgaver skaper uforutsigbarhet gjennom hvordan ANA handler. Selv om man tilsynelatende har en viss oversikt over hva som kan skje i løpet av en dag, gjør samarbeidet med ANA at de kan komme opp i uforutsette situasjoner. Det er noe de måtte være forberedt på og det krevde at de må være fleksible hele veien. Deres samhandling med ANA gjorde at soldatene til tider mistet kontrollen over situasjonen de var

i. De må ikke bare forholde seg til at de opererer i et fremmed land, men de må også forholde seg til at de ikke alltid legger premisser for hvordan ting skal håndteres. De rår dermed ikke over alle de beslutninger som tas. En annen informant uttrykte følgende:

Man er sjelden herre i eget hus og det er sjelden dine egne premisser som gjelder. Det forsterker mer følelsen av risiko. Det at vi jobber med ANA gjør det ekstra utfordrende. Det eneste du vet på forhånd er sann ca hvor du skal, og det er det.

Jeg har hatt utfordrende kompanisjefer som ikke har hatt evner til å planlegge godt i forkant og til dels vilje til å gjøre den jobben de kunne gjort. Afghanerne er ofte satt til å utføre en jobb de ikke har forutsetninger for å gjøre. Det er vidt sprik av interesse og derfor handler det om å ha kontroll på det de gjør og forstå hvorfor de gjør som de gjør.

Sitatet illustrerer at det å skulle forholde seg til ANA forsterker den allerede uforutsigbare hverdagen og forholdene de lever under. Sitatet gir et bilde av at soldatene på mange måter mister myndighet og selvstendighet i en operasjonskontekst, fordi de er avhengig av hvordan ANA handler i en gitt situasjon. Informanten gir uttrykk for at samarbeidet med ANA har vært utfordrende på grunn av den enkelte afghaners interesse, vilje, evne og manglende forutsetning for å gjøre den jobben de er satt til å gjøre.

Risikoen ved oppdragene. Et annet sentralt aspekt ved arbeidsforholdene som ble fremhevet av informantene var den *risikoen* jobben de utførte bar med seg. For eksempel gis det beskrivelser i datamaterialet at testamentet var noe som måtte være skrevet før man reiste ned til Afghanistan. Dette handlet ikke bare om rene formaliteter, men som en informant uttrykte, handlet det om at man skulle forberede de hjemme og seg selv på at oppdraget var risikofyllt med den konsekvens at man kunne miste sitt eget liv. Oppdragene soldatene gjennomførte var skarpe og informantene nevnte at det var mange usikre momenter knyttet til det de gjorde. Dette illustreres gjennom deres beskrivelser av å havne i skuddutveksling, av å oppleve selv å bli beskutt og samtidig se kollegaer bli skutt på, både sine kollegaer i OMLTen og i ANA. IED angrep ble også trukket fram som en kontinuerlig trussel- og risikofaktor i deres hverdag, noe som informantene beskrev var vanskelig å beskytte seg mot og forberede seg på. Flere nevnte at frykten for å kjøre på en IED var der hele tiden. En informant uttalte følgende:

Det at vi er (antall) mann i dag er ingen selvfølge. At Gud er norsk er det ingen tvil om. Vi har snakket mye om at vi har vært ute i hardt vær. Vi tenkte mye på IED [improvised explosive device] spesielt i begynnelsen. Det smeller ofte, flere ganger i uka.

Informantene ga også uttrykk for at flere av situasjonene de kom opp i handlet om flaks og tilfeldigheter i forhold til at alt gikk bra. En informant uttrykte dette: ”*Det er et mirakel at det ikke har gått liv enda*”. Det refereres i datamaterialet til at det har vært episoder der soldatene har vært i skuddutveksling og kunne blitt truffet av en RPG (rakett-dreven granat), at det for eksempel har det vært et tre som har stått i veien for at bomben eksploderte og at de ble truffet. Dette gir et bilde av at de har vært i ekstreme og livstruende situasjoner, der de har opplevd at det har vært fare for å miste sitt eget liv, sine kollegaer i OMLTen, samt sine afghanske kollegaer.

Erfaringsdeling i formelle og uformelle fora

Erfaringsdeling i formelle og uformelle fora fremstår som en betydningsfull faktor for kunnskapsdeling mellom soldatene. Formelle fora handler om soldatenes erfaringsdeling i en organisert kontekst, der felles debrief i etterkant av oppdrag legger et grunnlag for individuell og kollektiv læring. Det kan tyde på at deler av den tause kunnskapen fanges opp her og gjøres eksplisitt. Uformelle fora på den annen side skaper en kontekst for å dele en større mengde av kunnskap og spesielt de erfaringene som oppleves som personlige.

Formelle fora. En av grunnpilarene i erfaringsoverføring mellom soldatene er after action review (AAR). Dette er en rutinemessig debrief det norske teamet hadde i fellesskap der de evaluerte oppdraget de hadde vært ute på. Dette er en organisert arena for erfaringsdeling som var initiert fra ledelsen, der det var et målrettet fokus på læring og utvikling både på individ-, og kollektivt nivå. Selv om denne læringsarenaen kan karakteriseres som en organisert erfaringsutveksling mellom soldatene, kunne samtaler i dette forumet både være av formell og uformell karakter.

Informantene beskrev AAR som en debrief der de hovedsakelig hadde en gjennomgang av det tekniske og taktiske først, og deretter ofte en samtale rundt de emosjonelle aspektene. Det ble referert til i datamaterialet at det ikke nødvendigvis var en fast struktur på hvordan en AAR foregikk. Informantene trakk fram at det kunne variere fra gang til gang, avhengig av hvilke hendelser som hadde oppstått under oppdraget og hvem som ledet oppdraget. En informant nevnte for eksempel at der det var dødsfall involvert i en hendelse hadde de veldig grundige samtaler. Det ble uttrykt at det ofte var lederen eller mentorene som ledet AAR, men at dette var en åpent forum der den enkelte i teamet hadde mulighet til å komme med sine synspunkter.

Det er særlig to faktorer som er fremtredende i forhold til det informantene poengterte som hensikten ved å gjennomføre en AAR. Den første faktoren var knyttet til en målsetning

om å skape en felles situasjonsforståelse og bilde av de ulike hendelsene etter utført oppdrag. Dette ble gjort med en gjennomgang av oppdraget og hvordan oppdraget ble løst. Flere av informantene trakk fram at dette blant annet ble gjort ved å fremstille situasjonene visuelt, for eksempel ved å tegne opp en skisse eller bruke kart for å illustrere. Det kunne være en skisse av området hvor de tegnet inn egne posisjoner, hvordan de forflyttet seg og hvordan fienden beveget seg. Det ble trukket fram at en slik gjennomgang var viktig fordi man er svært opptatt av sin oppgave når man er i kamphandlinger. Det er derfor av betydning for å få en oversikt over hele situasjonsbilde man selv har vært en del av. Den andre faktoren er rettet mot å kartlegge de vurderinger som ble lagt bak de enkelte handlingene med det formål å kunne handle mer rasjonelt. En informant forklarte hvordan en AAR fortonet seg etter de hadde vært ute på oppdrag:

Under debriefen går vi igjennom det vi har gjort steg for steg, slik at alle skal kunne få det samme situasjonsbilde. Vi tegner opp og diskuterer. Hensikten er å få opp situasjonsforståelsen hos den enkelte og det tekniske er veldig viktig for å få satt seg inn i helheten. Dette formaliseres ikke. Etter denne gjennomgangen har vi en emosjonell debrief. Legen vår skrev for eksempel dagbok. Det er også en måte å håndtere dette på. Vi har blitt flinkere og det er takhøyde for å ta opp sånne temaer. Her har vi muligheten til å si og diskutere det vi vil. Organisasjonen har blitt bedre på dette.

Sitatet viser at AAR er en form for debrief der soldatene identifiserer handlinger og går nøye igjennom hendelsesforløp for å få et felles bilde av situasjonen etter hvert oppdrag. Det er en arena der man har anledning til å diskutere det man har opplevd, dele erfaringer og lære av hverandre. Under en AAR ser det ut til at det fortrinnsvis er fokus på de tekniske og taktiske erfaringene, med vekt på handling og den enkeltes tankegang. I et slikt forum ønsker man å oppnå at den enkelte soldat skal få opp sin situasjonsforståelse, og dette gjøres blant annet visuelt ved å tegne opp eller bruke kart. Det kan være en illustrasjon på at det ikke bare er viktig å få et felles totalbilde av en hendelse, men også situasjonsforståelse. Selv om man har samme oppfatning og bilde av en situasjon, er det ikke nødvendigvis slik at alle sitter på samme situasjonsforståelse. Gjennom en AAR fortalte også en informant at ”en lærer noe nytt etter små oppdrag som man setter sammen helhetlig slik at man kan handle mer rasjonelt”. Sitatet kan være en illustrasjon på at en AAR gjør at man får satt sammen små biter til en helhetlig sammenheng og skaper en felles historie. Det kan være et uttrykk for at felles mentale modeller skapes innad i gruppen i forhold til det å skulle tenke likt og handle mer rasjonelt ved neste oppdrag.

Formålet ved en AAR vil derfor være å skape en felles situasjonsforståelse av hendelser som utgangspunkt for å handle mer rasjonelt. Arenaen involverer soldatene i refleksjon og gjensidig utveksling av erfaringer som er handlingsbasert. En kan anta at dette stimulerer til at noe taus kunnskap blir satt ord på og artikulert. Gjennom felles refleksjoner under AAR vil dette være en arena hvor praktiske erfaringer blir gjort til kollektiv kunnskap.

Åpenhet og takhøyde. AAR ble fremstilt av flere av informantene som et forum der det var stor takhøyde, rom for diskusjoner og anledning for enhver til å ta opp ting som de mente var feil eller burde gjøres annerledes. Her var det et tydelig fokus på oppgavene og prosedyrene under oppdraget. Det kunne være temaer knyttet til hvordan de eksempelvis samarbeidet under oppdraget, sambandsrutiner, hvilken hastighet de skulle kjøre i, endringer i forhold oppdragsutførelsen ect. Slik det ble fremstilt kan det tyde på at de emosjonelle sidene ved handlingene ikke var rettet et like sterkt søkelys på. Noen nevnte at de snakket om følelser også, men det kom ikke helt klart fram under intervjuene hvor grundig denne gjennomgangen var i et felles forum. En erfaren informant beskrev følgende:

Her er det høy takhøyde og lov å si alt. Det kan virke sårende for en som er utenforstående, for vi kan si alt mulig. Vi definerer først det som faktisk har skjedd, så går alle hver til sitt. Noen pusser våpen og så videre, så møtes man igjen. Da tar vi en grundig gjennomgang, her er det lov å si alt, det er mentoren som leder. Men mentor kan også si til en annen at nå synes jeg du skal lede. Her er det innøvde lag, man kjenner hverandre veldig godt og det er i utgangspunktet lov til å si det meste.

Under stress er det ofte at man mister oversikt over hva som skjer. Vi går gjennom det taktiske. Vi snakker om følelser også, jeg snakker ikke med hvem som helst om det, men med makker, ja. Vi kan snakke om de innerste følelsene (...)

I sitatet over ser en at informanten gir uttrykk for at under en AAR er det takhøyde og rom for å dele det man ønsker. Informanten beskriver at de gir hverandre ærlige tilbakemeldinger, som en utenforstående vil kunne oppfatte som sårende. Ut i fra det informanten sier i forhold til takhøyde, kan det virke som at takhøyde her er mer rettet mot de vurderingene som har blitt gjort ute på oppdrag, som handler mer om de tekniske og taktiske forholdene. Samtidig som informanten gir uttrykk for at alt kan deles under en AAR, uttaler han også at det i *utgangspunktet* er lov til å si det meste. Han trekker fram at de kjenner hverandre godt, noe som kan tolkes som at de kjenner hverandres ”soner” i forhold hva det er greit å dele og ikke. Det kan bety at det ikke er alt som nødvendigvis er greit å dele i fellesskap, og at det er en forståelse og respekt for taushet. Dette vises gjennom at informanten trekker fram at han ikke snakker med hvem som helst om følelser. Det kan være et uttrykk for at det er noen erfaringer

som er for personlig å dele i plenum, samt at det er enkelte ting man bare vil dele med noen personer. Samtidig viser dette også en slags norm for kunnskapsdeling i plenum, som soldatene har seg i mellom. De vet hva som er ”greit” å dele og ikke. Det kan tyde på at AAR er et forum der kunnskapen som formidles er forholdsvis eksplisitt og deler av den tause kunnskap som her blir satt ord på er knyttet til det tekniske og handlingsbaserte, framfor emosjonelle reaksjoner, som kan oppfattes som personlige erfaringer.

Uformelle fora: den usminkete sannhet. I datamaterialet kom det til uttrykk at de formelle foraene ikke alltid var like gode arenaer for å få den ”usminkende” versjonen og historiene som gjør det lettere for den enkelte å lære. Flere av informantene som var opptatt av meningsfulle erfaringer som refererte til *historiene* og *narrativene* knyttet til det å dele erfaringer, det som skildrer og gjengir et handlingsforløp i en mer fortellende form. Slik det ble fremstilt kan det virke som at under en AAR var erfaringene som ble delt forholdsvis informative, der det var vanskelig å fange opp den enkeltes opplevelse og tanker rundt det man hadde erfart.

En kan anta at taus kunnskap knyttet til de emosjonelle aspektene blir delt og kommer mer til uttrykk i de uformelle foraene og settingene. Det var flere som fremhevet at det var den uformelle praten som ga de mest. En informant uttalte for eksempel at han opplevde at det i en formell setting var det satt av mest tid til den faglige praten, noe som kan være et uttrykk for et større behov for å ta opp og diskutere andre ting utenom det som går på fag. Som vi så i kategorien ovenfor, ble AAR framstilt som en arena med stor takhøyde og åpenhet. Men det ble også uttrykt som en generell betraktning at de formelle foraene kan være vanskelige, der nødvendigvis ikke alt kommer til syne og blir fortalt. En erfaren informant skiller seg ut når han uttalte at slike fora ikke alltid fungerer like godt for å få fram sannheten. Han fortalte følgende:

Det er ikke alltid de formelle foraene som er de beste, du får ikke ground truth der. Det er de uformelle foraene, der du får narrativene som er best for de unge. Folk er redd for at det skal komme kritikk, en er redd for at det som er utfordringer skal komme ut, derfor er de formelle foraene vanskelige. Ofte er det tatt beslutninger underveis som ikke er bare bra, man er redd for at dette skal komme ut.

En må finne noen fora der gutta på gulvet tør å si det de egentlig mener. Foraene vi har nå er ikke gode for å få informasjon. I en debrief merker med en gang om det er en major som sitter der, da snakker gutta mindre.

Sitatene viser at informanten opplever at sannheten ikke nødvendigvis kommer frem i de formelle foraene. Det kan tyde at han her refererer til ”gutta på gulvet” som soldater på lavere

gradsnivå, og mener at de ikke alltid tør å gi uttrykk for det de sitter inne med. Han trekker fram at i en debrief snakker gutta mindre med en gang det er en major til stede. Dette kan være et uttrykk for at autoritet kan være en utfordring når det gjelder erfaringsutveksling. Det viser seg spesielt der informanten sier at folk er redd for å få kritikk for de beslutningene man har tatt. Det kan forstås som at det er feil man har gjort som man ikke tør å dele i plenum. Men det kan også være det at de ikke våger å være kritiske til sine overordnede. Under en AAR kan det være vanskelig å være en underordnet dersom en er kritisk til ting som er rettet mot ledelsen, og en opplever at det ikke er trygt å formidle slike erfaringer. Med en norm som er slik, vil ikke erfaringer bli tatt på høyere nivå. Det er kanskje flere som oppfatter at det heller er lettere å dele ting på et mer uformelt plan.

Sitatene gir et bilde av at det kan være erfaringer enkelte har gjort seg som skjules og som ikke nødvendigvis blir synliggjort eller kommer til uttrykk i de formelle foraene. Informanten uttrykte også dette: *”For å få den usminka versjonen må en snakke med gutta på bakken i et uformelt forum”*. Det forteller at det deles annen type kunnskap i de uformelle foraene. Det kan dreie seg om tanker og erfaringer som er holdt tilbake. Årsaken til det kan være at i slike fora er ikke hierarkiet og organisasjonsstrukturen like ”bundet” som i de formelle foraene, noe som gjør at det synes lettere å dele mer enn man ellers ville gjort i mer formelle settinger. En kan anta at her er det mer taus kunnskap som blir artikulert. Ut i fra det informantene beskrev kan det tyde på at soldatene opplevde at det var lettere å snakke om det som var personlig gjennom uformelle samtaler med personer som man hadde tillit til. Det kan tyde på at det som ikke ble delt i de formelle foraene, gjerne ble delt mellom to og to eller flere i en uformell setting.

Motivasjon for kunnskapsdeling

I tillegg til betydningen av ulike fora for deling av erfaringer og kunnskap, fremstår motivasjon som en sentral faktor i forhold til kunnskapsdeling. Gjennom analysen kan det tolkes slik at skjebnefellesskap og proaktivitet, felles faglig plattform, holdninger til kunnskapsdeling og relasjonelle bånd er ulike aspekter som synes å virke inn på soldatenes motivasjon for å dele av kunnskap.

Skjebnefellesskap og proaktivitet. Motivasjonen for å dele kunnskap knytter seg først og fremst til soldatenes felles skjebne med å tjenestegjøre i Afghanistan. Det handler om den konteksten soldatene befinner seg i, hvor deling av erfaringer og kunnskap er nødvendig for å kunne ivareta egen og andres sikkerhet. Beskrivelser som ”brothers in arms” og kameratskap var noe av det som ble nevnt om deres innbyrdes samhold og tilhørighet i

OMLTen. Det handlet i følge informantene om den nære relasjonen og båndet de knyttet til hverandre med tanke på omstendighetene og de forholdene de jobbet under. En informant sa dette:

Kameratskap er også viktig, vi er "brothers in arms". Vi spiser sammen, går på samme do, det her er folk som er villig til å dø for deg. Man får et helt annet forhold til de kompisene man har hjemme i forhold til det jeg har med de her. Det kommer av at det står mellom liv eller død.

Informantene var opptatt av deres kameratskap, samhold og den støtten de hadde i hverandre, som kan ses i sammenheng med å være en del av skjebnefellesskapet. I materialet kom dette også til uttrykk gjennom deres beskrivelser av å leve på samme nivå og at de lærte å kjenne hverandre på en helt annen måte enn de ville gjort i en annen kontekst. Informantene beskrev også samholdet i OMLTen og relasjonene de fikk til hverandre som noe de aktivt jobbet med under oppsetningsperioden, og at det allerede der ble dannet et godt grunnlag.

Det andre aspektet som var synlig i forhold til soldatenes motivasjon for å dele kunnskap handler om en form for proaktivitet. Ut i fra det informantene beskrev tyder det på at det var et stort personlig initiativ fra soldatene i forhold til det å dele sine erfaringer med hverandre, både de umiddelbare erfaringene de gjorde seg der og da, men også mer retrospektivt i forhold til de neste OMLTene som skulle ta over dem. En informant uttrykte for eksempel at han og en annen selv hadde tatt initiativ til et operativt kurs og uttalte dette: "Jeg ønsker å gi til andre så de kan lære. Det er veldig fint å kunne videreføre det jeg har vært med på og lært". Han fortalte videre at flere hadde bedt om å få lov til å være med på opptreningen av den neste OMLTen. En annen informant med erfaring fra tidligere utenlandsoperasjoner uttrykte at han selv hadde tatt initiativ til å samle alle i OMLTen da de kom ned til Afghanistan, og uttalte følgende:

Dette er noe du gjør på fritiden. Det er jeg selv som har initiert det, det er på grunn av at vi er "brothers in arms". Om jeg kan bidra med noe så må jeg det. Jeg tror noen kommer til å dø snart, vi har hatt flaks for å si det sånn.

En tredje informant uttrykte dette da han snakket om å dele erfaringer med andre soldater under HOTO: "Du vil jo at det skal gå bra med dem, så du vil jo dele det du kan". Sitatene viser at initiativet til å dele erfaringer på mange måter handler om å være proaktiv i forhold til det man møter i Afghanistan. Dette kom til uttrykk der den ene informanten snakker om at han tror noen kommer til å dø snart. Det viste seg også da den andre informanten uttrykte at

han ville dele det han kunne, fordi han ønsket at det skulle gå bra med andre. Dette synliggjør en sterk motivasjon og vilje for å bistå hverandre og sørge for at andre kan overleve og lykkes i jobben. Samtidig handler det også om et eget beskyttelsesmotiv- om å dele erfaringer slik at kollegaene er i stand til å beskytte deg som person.

Felles faglig plattform og interesse. Soldatenes fagmilitære interesse og dedikasjon til sine respektive oppgaver synes også å virke inn på deres motivasjon for deling. Flere av informantene nevnte at de pratet om fag nesten hele tiden, både ute på oppdraget, under samtaler ved middagsbordet, når de trente sammen etc. Det ble uttrykt at dette var en ganske kontinuerlig prosess, som ikke var satt i gang av fellesskapet, men som foregikk gjennom uformelle samtaler. Deres ulike arbeidsoppgaver i OMLTen gjorde at de hadde et internt behov for å dele og utveksle erfaringer. Det kunne være alt fra tekniske ting, som bekledning og utrustning, selve oppdraget, hva som fungerte og hva som ikke fungerte. Som en informant beskrev: ”*Det man opplever kan være forskjellig og derfor har hver erfaring sin særegenhet*”. En annen informant uttalte følgende:

Det handler om fag fordi vi er på jobb hele tiden og det bærer det preg av, situasjonen fanger deg veldig. Vi har ingen fritid, men vi kan trene og lese. Vi kan snakke om alt, det kan for eksempel være gode råd om enklere ting. Vi lærer av hverandres erfaringer.

En tredje informant beskrev det slik:

Vi prater mye om oppdraget. Det er mye vi gutta snakker om oss i mellom. Det er en ganske kontinuerlig prosess. Man prater om litt av det som har skjedd etter et oppdrag og om helt enkle ting. Det faller seg naturlig at man diskuterer det man er del av. Når oppgavene man gjør utvikler seg, så utvikler for eksempel PBU [personlig bekledning og utrustning] seg i takt med det man selv gjør.

Sitatene illustrerer at soldatene har mye uformell utveksling av faglige erfaringer seg i mellom. Dette er en naturlig prosess som ikke nødvendigvis er organisert. Soldatenes sterke faglige interesse gjør de mer villige for å oppdatere seg og stadig bli bedre på det de driver med. Gjennom at de snakker fag kontinuerlig kan det være tale om en form for ubevisst eller tilfeldig læring. Læring finner sted uten at de kanskje er klar over det selv.

Fagmilitær interesse og motivasjon for å dele av kunnskap kan samtidig forstås i forhold til de faglige krav og forventinger som ble stilt. En nødvendig forutsetning for å kunne gjøre en god jobb i Afghanistan var i følge informantene å være faglig dyktig og skolert. Det kom tydelig fram i datamaterialet hvilke faglige krav de stilte til seg selv og sine

norske kollegaer. Det refereres spesielt til oppsetningsperioden der trening på grunnleggende enkeltmannsferdigheter var viktig for å få alle opp på et høyt kunnskapsnivå før deployering. En informant beskrev det slik: *”Det viktigste når man drar ut er gode grunnleggende ferdigheter. (...). Alle må være gode på sine hovedferdigheter. Du må ha de rundt deg som stamme”*. I en OMLT oppholder man seg ikke bare er i leiren og alle er ute på oppdrag på et eller annet tidspunkt. Samme informant påpekte at med tanke på at alle var ute hele tiden, var det derfor viktig at alle kunne skyte og være i kamp for å redde livet sitt. En annen informant uttrykte seg på denne måten: *”Alle her er soldater og det å være det er et så innviklet yrke, det er så mange ting du må kunne for å være en god soldat”*.

Informantene var opptatt av sin profesjon som yrke. For at man skulle kunne håndtere utfordringene de møtte i Afghanistan, var det å være faglig dyktig, forbundet med noe elementært og selvfølgelig. I datamaterialet tyder sitatene også på at et av de viktigste elementene i operasjonskonteksten av faglig dyktighet, var knyttet til fleksibilitet. Informantene vektla at man måtte være faglig på høyden i forhold til fleksibilitet. Man måtte være beredt på at en situasjon kunne endre seg raskt og være tilpasningsdyktig i forhold til det som skjedde til enhver tid. Alle i OMLTen måtte være faglige gode og ha kunnskap på mange områder, fordi de kom opp i uforutsette situasjoner som gjorde at de måtte kunne håndtere forskjellige faglige utfordringer. For at man skulle kunne stole på sine kollegaer når man var ute på oppdrag og i strid, var det i følge informantene spesielt viktig at alle hadde grunnleggende ferdigheter. Tillit i forhold til faglig dyktighet syntes å være viktig for at man skulle kunne løse oppdraget og ivareta egen og andres sikkerhet.

Holdninger til kunnskapsdeling. Motivasjon for å dele kom også til uttrykk i forhold til soldatenes holdninger. Dette gjaldt både soldatene i denne OMLTen og soldatene som de overlappet med under HOTO. Det kan tyde på at holdninger var en sentral faktor som påvirket deres prosesser for kunnskapsdeling. På den ene side kunne det bidra til en god delingsprosess. På den annen side kunne det også dreie seg om en mindre relevant og nyttig overføring. Slik det fremstod var det ulike holdninger for å innhente informasjon til det som allerede var erfart og holdninger til hvordan en skulle dele sin kunnskap med andre. Informantenes beskrivelser gir et bilde av at soldatene benyttet ulike virkemidler og strategier for å få kunnskap og for å gi fra seg kunnskap, både som ”sender” og ”mottaker”.

Det kan det tyde på at det fungerte relativt bra når en skulle få kunnskap og gi kunnskap, spesielt internt i OMLTen. Ut i fra det informantene beskrev var det naturlig for dem å spre den kunnskapen og de erfaringene de hadde tilegnet seg med hverandre slik at andre kunne lære av det de selv hadde erfart, samt en holdning til en forventet atferd. Det

gjaldt uavhengig av om det var initiert fra Forsvarets side med en mer organisert form for erfaringsutveksling eller ikke. Det var hovedsakelig basert på de erfaringene soldatene hadde gjort seg under denne perioden i Afghanistan, men også erfaringer enkelte av dem hadde fra tidligere utenlandsoperasjoner som de kunne dra nytte av i denne konteksten. En informant brukte ordene ”ildsjeler” og ”dugnad” som er betegnende for den delingskulturen de andre informantene også ga uttrykk for. Beskrivelsene illustrerer at jobben deres handler om mer enn bare om en arbeidsinstruks og dagligdagse gjøremål, men også grunnleggende og iboende verdier knyttet til å bidra utover det som er forventet. Det illustrerer at de har et felles mål som er så viktig for soldatene at det fremkaller en økt arbeidslyst og innsatsvilje. Et sitat fra en informant illustrerer dette: *”Det er ikke en 9-4 jobb, det handler om å hjelpe hverandre. De hjemme kan bruke noen av erfaringene vi har gjort oss og vi kan gi dem et innblikk i forhold til hvordan vi gjorde det”*. En annen informant uttalte følgende:

Har dialog med han som tok over etter meg, så hvis det er noe han lurer på kan han bare kontakte meg på facebook, telefon, mail ect. Den eneste telefonsamtalen som går igjennom på lydløs er hvis han ringer. Det er viktig.

Sitatene viser at soldatene strekker seg lengre enn det man kan forvente av den stillingen og jobben de har påtatt seg, for å hjelpe andre slik at de skal kunne lære av det man selv har erfart og opplevd. Beskrivelsene viser at jobben er så integrert del av deres liv, og som skaper en slags positiv delingsforpliktelse overfor hverandre. Det gis uttrykk for en vilje og evne til å videreformidle kunnskap, samtidig som det også vises en lojalitet og tilgjengelighet overfor andre som er i samme situasjon. ”Vi” og fellesskapsfølelsen er knyttet sammen i en bred forstand, gjennom en sterk ansvarsfølelse for fellesskapet.

Flere av informantene ga uttrykk for at det generelt i miljøet var en iver etter å suge til seg informasjon og tilegne seg andres kunnskap. For å få kunnskap på forskjellige områder ble det nevnt at man selv burde ta initiativ og vise sin interesse. En informant uttrykte i denne forbindelse at det var spesielt viktig at de som satt på relevant informasjon var villige til å dele denne, samtidig som man selv måtte ta grep og vise initiativ. En annen informant beskrev følgende:

Jeg suger informasjon med en gang jeg kommer ned og det samme sier jeg til de andre at de burde gjøre. For eksempel når det gjelder vedlikehold, eller hva man kan observere som vognfører, indikasjoner som vognfører, kart, er det best å stå foran eller bak. Det er viktig å spørre og grave om alt mulig. Istedenfor å grave seg et nytt hull, er det mye bedre å bygge på den kunnskapen som allerede ligger der, det er en bra grunnpilar.

Sitatet viser informantens holdning til å tilegne seg kunnskap, der han vektlegger hvor viktig det er å ta initiativ for å skaffe seg informasjon og stille spørsmål for å kunne bygge på den kunnskapen som allerede eksisterer. Det kan være et uttrykk for at man selv må ta ansvar for egen læring og på den måten kan unngå fallgruver som andre allerede har fått erfare tidligere.

På bakgrunn av det som ble formidlet under intervjuene var det tydelig at informantene hadde reflektert rundt egen læringsprosess og hvordan de ville bruke sin lærdom til å videreformidle meningsfulle erfaringer. Det var flere som nevnte at ansikt til ansikt kommunikasjon og muntlige samtaler som viktig for å formidle gode erfaringer, samt skrive dagbok og notater for seg selv for ikke å glemme hvordan man selv hadde opplevd perioden i Afghanistan. En informant beskrev følgende:

Vi har hatt mange samtaler med den neste OMLTEN og delt våre erfaringer med dem. Man kan skrive så mye som man vil, men i en sånn setting er det face to face som er viktig. Jeg har skrevet ned mye for meg selv, men man kommer langt med samtaler. Ofte når man skal ut har man mange spørsmål, og det å spørre mye er viktig for å komme i mål. Det er jo klart at det er ting som kan glippe i og med at en ikke tar spørsmålene formelt, men hodene er mer mottakelige for samtaler enn å lese en lang rapport på 150 sider.

Sitatet viser at muntlig overføring av erfaringer er viktig for å få videreformidlet sin kunnskap til andre. Det er et uttrykk for at det er ikke alt som kan formidles og læres gjennom å lese rapporter. Informanten beskriver at hodene er mer mottakelige for samtaler, noe som kan bety at en god måte å lære på er når overføringen skjer personlig og i en samtale. Det kan ha noe med selve formidlingen av erfaringene å gjøre. Ved samtaler har man anledning til å dele erfaringer og tilegne seg kunnskap som man ikke nødvendigvis får gjennom rapporter. Sitatet kan være en illustrasjon på at muntlige samtaler skaper en form for dynamisk erfaringsutveksling. Informantens beskrivelser viser en tydelig bevisstgjøring av læring og hva som fungerer optimalt for at andre skal kunne dra nytte av det man selv har erfart.

Selv om det generelt sett så ut til å fungere relativt tilfredsstillende i det å gi og tilegne seg erfaringer og kunnskap, så viser funnene at det var enkelte av informantene som hadde andre erfaringer. En informant beskrev dette da han skulle få overlevert erfaringer under HOTO:

Istedenfor å få erfaringer får man et hendelsesforløp. Det er ikke så viktig, det er bedre å få vite hva den enkelte gjorde når det sto på. Vi fikk en litt uproff, "macho" overlapp. Det er en machokultur i Forsvaret og det er kult å skyte. De vi skulle ta over for fortalte om at de hadde møtt fienden og skutt folk på en slette, men hva gir det

meg? Det er ikke det jeg trenger. Jeg gikk til sjefene og spurte, der fikk jeg bekreftet at det var litt sånn. Man skal passe litt på hvor man trår.

Sitatet viser at informanten opplever å få en ”macho” overlapp som er med på å prege selve overføringen av erfaringer. Det kan tyde på informanten ønsket å få høre mer om den enkeltes opplevelser og hva andre har følt på i kamphandlinger der oppdragene var skarpe, istedenfor et hendelsesforløp. Machoholdningen kan være med på å forklare den mottakelsen av erfaringer informanten fikk. Det kan være et uttrykk for sosiale normer som eksisterer. Hva er det spennende å snakke om og hva er akseptabelt å dele? Informanten sier at han gikk til sjefene og spurte ”der fikk jeg bekreftet det var litt sånn”. Det kan også tenkes at dette handler om at det er en del ting man er ubevisst at man kan. Det kan ha noe med hvordan man reflekterer rundt de ulike hendelsene man har vært igjennom. For noen kan det være ”enkler” å forklare et hendelsesforløp, framfor det som krever mer refleksjon der man må sette ord på følelser og tanker.

Videre kom det også til uttrykk i materialet at det ikke alltid var alle som var like læringsvillige, selv om en var motivert til å dele sin kunnskap. Det var flere som uttrykte sin frustrasjon rundt det at ikke alltid motparten viste interesse, og dermed fikk man ikke videreformidlet sin ”ferskvarekunnskap”. Fordi situasjonen i Afghanistan endret seg hele tiden, ble det poengtert at ferskvaren forsvinner hvis en ikke tar tak i den kunnskapen. Et sitat fra en informant illustrerer dette:

Neste gjeng som skal ut kan ha nytte av det vi har lært. Det kan virke som at hver sjef ønsker å kjøre sitt eget løp. Man tar ikke til seg tidligere erfaringer, hadde en tidligere sjef som satt på masse kompetanse og ingen spurte han. Jeg føler litt av det samme nå, føler at jeg har mye å gi, men at ingen vil høre på det jeg har å fortelle. Folk prioriteter forskjellige ting. Jeg har prøvd å si fra, men jeg blir ikke hørt. Det har ført til at jeg etter hvert har brukt litt sleipe metoder. Istedenfor å ta det gjennom rapporter tar jeg det på felles møter, med alle til stede, der det går direkte til sjefen.

Det er mange som går rundt og lurere på ting. Jeg har vært ute fra før, men ledelsen har ikke lagt opp til at jeg skal fortelle, det blir mer uformelle overføringer. Du prøver så godt du kan, men ting forandrer seg hele tiden.

Sitatet viser at informanten opplever at hans kunnskap ikke blir nyttiggjort i den grad han ønsker. Han opplever også at han ikke får anerkjennelse, men må selv ta anerkjennelse. Informantenes strategi når han ikke blir sett og hørt er bruk av ”sleipe” metoder, der han må ta noen omveier for å få delt sine erfaringer. Sitatet kan være en illustrasjon på at om en ikke

opplever å bli hørt, kan det føre til en holdning om at det er nytteløst å skulle gi fra seg kunnskap.

Relasjonelle bånd. Relasjonsbånd synes å påvirke soldatenes motivasjon for å dele erfaringer og kunnskap. Sterke bånd tyder på at det er enklere å dele erfaringer og det motsatte oppleves i forhold til soldater en ikke har like nær relasjon til. Dette synes å være av betydning også for hva slags type kunnskap som deles.

Tillit som fundament for kunnskapsdeling. Tillit synes å være en fremmede faktor for kunnskapsdeling mellom soldatene. Dette gjaldt spesielt i forhold til hva slags type kunnskap som ble delt, hvor kontekst og personlige relasjoner var av betydning. Det kan tyde på at soldatene delte ulike sider ved tilværelsen sin avhengig av hvilken tillitsform de hadde til hverandre. Ut i fra informantenes beskrivelser kan tyde på at det eksisterte en form for grunnleggende tillit mellom soldatene, noe som innebar at de kunne dele og snakke om det meste seg i mellom. De hadde en felles forståelse av hverandres posisjon, opplevelse av likhet, bidrag og interesser, gjennom deres felles referansepunkt- det å være soldater. Samtidig kan det tyde på at det eksisterte også en form for personlig tillit, som ikke nødvendigvis ble utvist til alle. Denne formen for tillit strakk seg lengre enn det grunnleggende tillitsforholdet de hadde til hverandre. Den personlige tilliten bygger mer på at soldatene delte personlige ting med hverandre og var i større grad mer villige til å dele det som er personlig.

Et mønster som viste seg er knyttet til at flere av informantene generelt opplevde at det var lettere å snakke med folk som de hadde en personlig relasjon til. Flere nevnte at det betydde noe å få erfaringer fra de man kjente og det ble også fremhevet at nettverk og bekjentskap gjorde det enklere å dele erfaringer med hverandre. Tillit ble trukket fram som viktig og til tider avgjørende for å kunne dele ulike typer erfaringer. Spesielt de erfaringene som opplevdes som personlige for en selv, som for eksempel det å være sårbar overfor en annen part, tørre å utlevere seg selv og vise svakhet. Videre kunne dette også knyttes til det å kunne stille alle mulige slags spørsmål, selv de mest opplagte og ”selvsagte”. En ung informant med mindre erfaring uttalte at om man ble møtt med tillit og om andre viste at de hadde tro på vedkommende, gjorde det at man turte å stille de spørsmålene som kunne virke litt ”selvfølgelige”.

Det ble for eksempel nevnt at de i OMLTen hadde brukt mye tid på samtrening under oppsetningsperioden for å bygge opp samholdet, lære hverandre å kjenne og skape et tillitsforhold til hverandre før deployering. Et sitat fra en informant illustrerer dette:

Vi trente sammen hele gjengen, fra sjef til vognfører. Det er her man bygger tillit og kameratskap, alle gjør de samme tingene, for eksempel bryting på matte med sjefen. Vi kan gi sjefen litt juling, og det er helt greit, så også han blir en av gutta.

En annen informant sa dette: ”Man må skape en relasjon til dem man skal samarbeide med og være komfortabel med dem man skal reise ut sammen med. Det er vesentlig for å kunne fungere sammen i et team”. Det å skape et grunnleggende tillitsforhold til hverandre viser her at det er viktig for å bli trygge på hverandre for kunne fungere sammen som et team. ”Bryting på matte med sjefen” er en måte å bryte ned den hierarkiske strukturen på for opparbeiding av et gjensidig tillitsforhold. Et av kriteriene for deling synes her å handle om å være ”en av gutta”.

Flere av informantene uttrykte at de snakket mye sammen i OMLTen om det de hadde erfart og opplevd for å få ting ut av ”systemet” og at det var rom for å være åpne og ærlige overfor hverandre. Slik det fremstod i datamaterialet kan det tyde at det her ble referert til de samtalene som foregikk i en mer uformell setting. Enkelte av informantene ga uttrykk for at det var nokså naturlig med tanke på den usikkerheten de levde under. De hadde et behov for å høre hvordan andre taklet de det opplevde og få en bekreftelse på at man tenkte likt, samt oppleve støtte fra andre. Et sitat fra en informant illustrerer dette:

Vi har ingen hemninger overfor de som er her, og ingen ting av det vi snakker om blir sagt videre. Det er det som er grunnen til at det går så bra, fordi folk er så åpne og vi støtter hverandre her. Jeg satt for eksempel på feltsengen min, og det kom en fyr inn som ville ta en prat. Da vet han at det som blir sagt bare i mellom oss. Om dette hadde kommet opp i forhold til sjefen, hadde jeg backet han opp på det.

Sitatet viser at personlige ting drøftes i andre kontekster enn de fora som kan oppfattes som ”formelle”. Informanten gir uttrykk for at det soldatene snakker seg i mellom er konfidensielt og at de har tillit til at det som det snakkes om på tomannshånd ikke blir tatt videre. Det kan virke som at dette er et generelt prinsipp soldatene har seg i mellom, som informanten uttalte ”ingen ting av det vi snakker om blir sagt videre”. De vet at ting ikke blir tatt videre hvis man trenger en prat og de støtter hverandre. Det kan se ut som at personlig tillit og dialog i en tillitsfull atmosfære legger grunnlag for åpenhet, og man våger å være mer personlig. Det relasjonelle forholdet soldatene har til hverandre spiller en viktig rolle i forhold til hva som deles, og kan dermed være en avgjørende faktor for å dele taus kunnskap.

Relasjonsmessige barrierer for kunnskapsdeling. Ut i fra det flere av informantene fortalte kan det virke som om at overføringen av erfaringer synes å være vanskeligere når det var soldater de ikke hadde en like nær relasjon til, det vil si soldater som ikke tilhørte denne OMLTen. En informant med mindre erfaring sa følgende: ”*De som hadde vært nede før var trente, jeg kjente litt på det å skulle stille alle slags spørsmål. Jeg ville ikke at de skulle få et dårlig bilde av oss, vil jo ikke bli sett på som uvitende*”. Sitatet forteller noe om at det kan oppleves som ubehagelig å ha den ”uvitende” rollen i møte mellom to parter og spesielt når det er noen man ikke føler seg trygg på og kjenner godt. Det kan tyde på at informanten referer her til de faglige aspektene knyttet til det å være uvitende og en redsel for å bli møtt med en skepsis i forhold til faglig dyktighet. Det handler om frykt for å tape ansikt og anseelse. Det som generelt kom til uttrykk under intervjuene var at det var en stor iver etter å lære bort til andre og dele sin kunnskap, og informantene snakket mye om det. Slik det ble fremstilt kan det virke som at dette var en mer ”komfortsone” å være i og en rolle som var lettere å ha, enn å få kunnskap fra andre og bli lært.

En informant fortalte at han hadde opplevd det som en utfordring under sin HOTO da soldaten han skulle ta over for var mer rutinert, eldre og i tillegg hadde erfaring fra tidligere operasjoner i Afghanistan. Han opplevde at soldaten ikke klarte å sette seg inn i hans situasjon som ny og uerfaren, og uttalte at det kunne ha noe med at de ikke kjente hverandre. Informanten uttrykte følgende om sin opplevelse:

Da vi kom ned tok jeg over for en rutinert og mer erfaren soldat. Jeg synes han ga meg en litt nonsjalandt overlevering fordi ting virket selvsagt for han. Jeg spurte masse, men når jeg for eksempel spurte hvordan det var å være i strid med fienden, fikk jeg til svar at det var ”dritskummelt”. Ja, det var det jeg ville vite... etter hvert kom det litt mer, men det ble veldig teknisk. Jeg kunne tenkt meg mer informasjon om hvordan det hadde opplevdes for dem, hva de hadde følt på. Men det virket som det var selvfølgelig for han. Det kan også ha noe å si i forhold til at følelser og opplevelser ikke nødvendigvis er temaer du ønsker å snakke om med folk du ikke kjenner like godt.

Sitatet illustrerer at det kan være vanskeligere å dele erfaringer med folk man ikke har en relasjon til, spesielt når det handler om tanker, følelser og opplevelser, som kan oppfattes som mer personlige erfaringer. Det kan være slik at det følelsesmessige kan knyttes til en form for taus kunnskap, som er personlig for en selv og som er vanskelig å sette ord på og gi uttrykk for.

Erfaringsgrunnlag og hierarki

En tredje faktor som synes å være av betydning for kunnskapsdeling mellom soldatene var erfaringsgrunnlag og hierarki. Denne faktoren handler om å skulle dele erfaringer og lære bort til noen med mer erfaring og autoritet, samt få erfaringsoverføring fra noen med mer erfaring enn seg selv. Dette handler om ulike barrierer for erfaringsdeling, hvor en kan anta at det er en del erfaringer som ikke blir delt og dermed blir skjult eller taus kunnskap.

Å dele sine erfaringer med andre ble trukket fram som en utfordring i forhold til autoritet, lederskap og erfaringsgrunnlag. Enkelte av informantene ga uttrykk for at det kunne være vanskelig å ”nå igjennom” med sine erfaringer og den kunnskapen de hadde tilegnet seg på forskjellige områder. Flere av informantenes beskrivelser gir et bilde av at det kunne være vanskelig å få informasjon til å flyte godt fordi rangordning og hierarkiet står så sterkt. Det kan tyde på at enkelte til tider lot være å dele sine erfaringer, fordi det føltes nytteløst. Nytteløst fordi man ikke opplevde å bli hørt, ble møtt med motstand eller fordi motparten ikke viste interesse. En informant med mindre erfaring uttalte dette:

Vi skulle bygge opp en tropp og det var noe skepsis mot de som kom fra min våpengren. Vi måtte bevise litt, for andre gidder ikke å høre på oss. De har tunge miljøer og kampavdelinger i Hæren, derfor vet de best selv. En general sa til meg: du skal ikke lære faren din å pule. Men det er viktig å høre på de som har vært igjennom det.

Sitatet viser den røffe kommunikasjonen mellom soldatene, med en tydelig bevissthet i forhold til rangordning og den hierarkiske strukturen. Informantens uttalelse ”du skal ikke lære faren din å pule” ble i denne sammenhengen trukket fram som en slags oppfatning og norm knyttet til hvordan ting skal være, som en del av soldatenes ”stammespråk”. Samtidig viser informanten også en aksept for at det er slik, at man skal ha respekt for de med mer erfaring og fartstid.

Når det gjaldt erfaringsgrunnlag kom det også til uttrykk i datamaterialet at det kunne være vanskelig å få en god erfaringsoverføring fra de soldatene som hadde mer erfaring og tok ting for gitt, det som for dem hadde blitt en vane og som virket ”selvfølgelig”. En informant beskrev sin overlevering under HOTO som ”nonsjalandt”. Det sier noe om at han opplevde å få en litt overlegen og mindre relevant erfaringsoverføring. Det kan være slik at enkelte er ubevisst på en del kunnskap de innehar og det kan gjøre overføringene mindre relevante og nyttige. Det kan være fordi kunnskap etter hvert blir automatisert og internalisert.

Hvis en ikke reflekterer like mye over det en har erfart, kan det være fordi man tar ting for gitt og at det virker ”selvfølgelig” for en selv.

Det kom også til uttrykk at det ikke nødvendigvis bare handlet om erfaringsgrunnlag. Enkelte av informantene antydte at noen hadde behov for å posisjonere seg og markere sitt territorium, noe som muligens gjorde at de ikke var like mottakelige for andres erfaringer. Det ble trukket fram at det kunne være vanskelig å dele erfaringer med andre som ikke viste interesse eller viste motstand i forhold til å tilegne seg andres erfaringer. Det gjaldt spesielt de som hadde erfaringer fra tidligere operasjoner og som valgte å stole på dem. En informant uttrykte dette:

Jeg visste noe om korrupsjon og sånn på forhånd før jeg reiste ut. Jeg prøvde å si noe om dette da jeg kom ned, men det er innimellom sjefen som er sjef. Så jeg tenkte da får jeg la han få prøve dette. Vi var blant annet borti en fyr som var skikkelig ond der nede. Han tok vann og mat selv, og banket de som var under han. Min sjef ga han 100 dollar for å kjøpe noe godt til gutta, han tok mesteparten selv og kjøpte litte grann til resten. Den sjefen hadde alle de dårlige egenskaper du kan finne i et menneske, det var det viktig å få videreformidlet til den neste OMLTen.

Sitatet viser her at informanten opplevde at det ikke nyttet å fortelle sjefen sin om hvilken kunnskap han hadde om korrupsjon, noe som førte til at han at lot sjefen sin få erfare det selv. Sitatet er en illustrasjon på at når det oppleves som nytteløst å videreformidle kunnskap, kan det føre til at man holder tilbake og heller velger å la være å dele. En annen informant beskrev dette i forbindelse med HOTO:

Vi får ikke trent med samme utstyr hjemme som vi brukte ute. Vi får prøvd det, men ikke brukt og trent godt med det. Det er mye som må sies om utstyret når vi kommer ned. Noen vil ikke ta imot noen erfaringer fra andre, det var blant annet tilfelle nå. Han som tok over for laget vårt var ikke veldig interessert i våre erfaringer. Vedkommende hadde antageligvis vært ute i Afghanistan før og stolte på sine egne erfaringer fra tidligere. Du vil jo at det skal gå bra med dem, så du vil jo dele det du kan.

Sitatet illustrerer at det er en vilje til å dele erfaringer, men i dette tilfellet opplevde informanten at han som skulle ta over for laget ikke var interessert i å tilegne seg deres erfaringer og kunnskap. Dette kan være en illustrasjon på at erfaringsutveksling kan være vanskelig når man blir møtt med motstand og når enkelte heller velger å basere seg mer på sine tidligere erfaringer. Sitatet kan være et uttrykk for at man ikke alltid får mulighet til å dele de sine erfaringer når motparten ikke viser interesse, noe som kan hindre

videreformidling av ferskvarekunnskap. En slik delingsprosess vil da gjøre at en ikke får en dynamisk form for erfaringsutveksling.

Som nevnt tidligere kan dette også gi et bilde av at det ikke er alle som er like komfortable med å være i den rollen der en man skal bli lært av andre, fordi det kan se ut som det ligger mye prestisje i å være god i faget sitt, og generelt ha kunnskap på de fleste områder.

Oppsummering av hovedfunnene

Hovedfunn 1. Analysene peker på tre sentrale faktorer som påvirker soldatenes prosesser for kunnskapsdeling. Disse dreier seg om deling i formelle og uformelle fora, motivasjon for kunnskapsdeling og erfaringsgrunnlag og hierarki.

Analysene tyder på at erfaringsdeling i formelle og uformelle fora fremmer ulike former for kunnskap. Formelle fora stimulerer til at deler av den tause kunnskapen blir delt og gjort eksplisitt. Her vil de erfaringene som er handlingsbasert og som kan være vanskelig å sette ord på artikuleres gjennom dialog. Felles refleksjoner danner kollektiv kunnskap. Samtidig kan også de fora som oppfattes som ”formelle” eller organiserte også føre til taus eller skjult kunnskap, dersom en ikke opplever at det er trygt å dele vanskelige erfaringer. Dette gjelder hovedsakelig erfaringer som eventuelt setter deg i et dårlig lys eller de som er personlige for en selv. Ting tyder imidlertid på at det deles mer kunnskap i uformelle fora, og at i slike fora konverteres deler av den tause kunnskap til eksplisitt kunnskap.

Ulike aspekter ved motivasjon for å dele påvirker delingsprosessene og også hvorvidt kunnskap deles eller ikke. Skjebnefellesskap og proaktivitet, felles faglig plattform, relasjonsbånd og holdninger er forhold som virker inn på soldatenes motivasjon for å dele av erfaringer og kunnskap. Styrken på relasjonsbåndene kan påvirke den kunnskapen som deles, og her tyder det på at ulik grad av tillit har noe å si for hva som er gjenstand for deling. Høy grad av tillit gjør at en deler mer kunnskap med andre, noe som stimulerer til eksplisitt kunnskap. Lav grad av tillit vil på den annen side gjøre at en kan vegre seg for å dele kunnskap. Dermed vil det kunne påvirke hva slags type kunnskap som deles. I dette tilfellet kan en anta at det er en del kunnskap som forblir taus eller skjules.

Holdninger til kunnskapsdeling er en faktor som det kan tyde på at påvirker delingsprosessene. Holdninger som vilje, interesse og initiativ til å tilegne seg og gi kunnskap videre bidrar til at kunnskap uttrykkes og artikuleres. Hvis en ikke opplever å få anerkjennelse, bli hørt og sett, kan det skape holdning der en finner det nytteløst å videreføre sin kunnskap. Det kan føre til at kunnskap ikke deles eller uttrykkes, noe som kan føre til at kunnskap blir skjult.

Hierarki og erfaringsgrunnlag viser seg å være av betydning for kunnskapsdeling. Opplevelse av å bli møtt med motstand eller manglende interesse fra en motpart, autoritetsmarkering, at mottakeren kun stoler på egne erfaringer, samt eksisterende normer for deling, kan fremstå som barrierer for kunnskapsdeling. Graden av erfaringsgrunnlag mottakeren har, kan også være en utfordring for deling. Dette fordi det kan tyde på at noe kunnskap etter hvert blir automatisert, noe som kan føre til dårlige kvalitet på erfaringsoverføringene. Årsaken til dette kan være taus kunnskap. Det kan være vanskelig å sette ord på noe som har blitt så internalisert og integrert del av det en gjør.

Hovedfunn 2. Gjennom analysene viste også funnene i denne undersøkelsen at skjult kunnskap kan fremstå som en egen form for taus kunnskap. Selv om begrepene i utgangspunktet adresserer det samme, tyder mitt materiale på at de ikke fremstår på samme måte. Skjult kunnskap synes å inneholde to komponenter. Det første som en *intensjonell* handling og det andre som et *resultat og konsekvens* av samhandling. Skjult kunnskap som en intensjonell handling kan forklares som den kunnskapen et individ bevisst skjuler for mottakeren. Det kan karakteriseres som en aktiv handling, fordi det er en intensjon bak det en gjør. Det kan handle om at man holder tilbake kunnskap eller ønsker å ”skjule” sin kunnskapen for andre og årsakene kan være flere. Det kan være fordi man ikke opplever å få anerkjennelse eller bli hørt og sett. Det kan være en slags mestringsstrategi, fordi en er redd for å bli kritisert, miste ansikt og anseelse. Det kan også være erfaringer som er personlig for en selv, og som en ikke ønsker at andre skal få vite om.

Skjult kunnskaps som et resultat og konsekvens av samhandling derimot, handler om at avsenderen i utgangspunktet ønsker å dele og videreformidle sin kunnskap. Det ligger ikke en intensjon bak det å skjule kunnskapen. I tilfelle der mottakeren velger å stole på egen kunnskap viser motstand eller ikke er interessert i å tilegne seg andres kunnskap, blir denne kunnskapen skjult.

Etter min oppfatning kan skjult kunnskap brukes som et eget begrep for en form for taus kunnskap. På bakgrunn av studiens forskningsfunn har det ledet til følgende spørsmål: Hvordan kan man få et mer nyansert perspektiv på begrepet taus kunnskap? Disse betraktningene vil bli drøftet mer utførlig i neste kapittel.

DISKUSJON

Kapitelets disposisjon

I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvilke faktorer som påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og samtidig se på hvordan disse virket inn på hvilken type kunnskap som ble delt. Funnene i undersøkelsen peker både på flyt og barrierer for kunnskapsdeling. De faktorene som synes å påvirke og være av betydning for kunnskapsdelingen er erfaringsdeling i formelle og uformelle fora, motivasjon for deling, samt erfaringsgrunnlag og hierarki. Hvilken type kunnskap som deles synes å være avhengig av disse faktorene. I grounded theory kan en snakke om nivå av teoretisering i forhold til forskningsfunnene. En kan gjøre en konseptuell analyse som innebærer et fokus på kategorier som kombinerer og forklarer prosesser heller enn at en utvikler en fullstendig gjennomarbeidet teori (Charmaz, 2006). Nivået av teoretisering kan i denne studien betraktes som en konseptuell analyse i henhold til de kategoriene som er utviklet. Det vil si at funnene belyser og gir en forståelse av prosesser som ligger til grunn for kunnskapsdeling.

I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg diskutere hovedfunnene i lys av eksisterende forskning og teorier. Deretter vil studiens metodiske styrker og svakheter drøftes. Til slutt vil implikasjoner for fremtidig forskning presenteres.

Ulike fora fremmer ulike former for kunnskap

Resultatene i denne studien belyser at de ulike foraene hvor kunnskapsdelingen foregår i, fremmer ulike former for kunnskap. Analysene antyder imidlertid at dette ikke alltid vil være tilstrekkelig i forhold til hele læringsutbyttet. På bakgrunn av den konteksten soldatene opererer i, vil det skapes rom for mange ulike erfaringer. Dewey (1968) mener at erfaringer ikke bare begrenses til sjel eller kroppen, kunnskap eller emosjoner, tenkning eller handling, men omfatte alle deler. Det kan bety at læringspotensielt er stort hvis en klarer å fange opp et vidt spekter av disse når erfaringer og kunnskap deles.

I følge Hinds og Pfeffer (2003) kan organisasjonsstruktur påvirke hvordan kunnskap deles og flyter i en organisasjon. Funnene i denne studien peker på at organisasjonsstrukturen er med på å forme og influere læringen i formelle fora, samtidig som kulturen innad i gruppen også påvirker hva som kommer til uttrykk. I det følgende vil dette diskuteres.

Tekniske og taktiske erfaringer - handling og kognisjon. Som analysene peker på er AAR en av grunnpilarene for erfaringsoverføring mellom soldatene i OMLTen. Her legges det på mange måter premisser for hvilken kunnskap som anses som nyttig og relevant. Det er

en agenda for hva som skal gjennomgås etter en har vært ute på oppdrag, med den målsetning at en skal skape en felles situasjonsforståelse som gjør soldatene bedre i stand til å handle mer rasjonelt. Her vektlegges det handlingsbaserte så vel som de kognitive prosessene for å kunne oppnå dette. Det vil si at det er fokus på å identifisere handlinger og kartlegge vurderinger bak de enkelte handlingene. Nonaka og Takeuchi (1995) peker på at kunnskapsdeling gjennom formelle kanaler har en tendens til hovedsakelig å være eksplisitt av natur. Gjennom analysen kan en anta at i en AAR er den kunnskapen som kommer til uttrykk forholdsvis eksplisitt, men samtidig tyder den også på at deler av den tause kunnskapen som eksisterer fanges opp under en AAR. Dette vises gjennom at det er fokus på det handlingsbaserte knyttet til det taktiske og tekniske under en AAR. Teknikkene som blant annet brukes for at den enkelte i teamet skal få en bedre situasjonsforståelse er for eksempel bruk av kart for å illustrere eller ved å tegne opp skisser av området de opererer i. En slik gjennomgang gjør det mulig å få en oversikt over hele situasjonsbilde man selv har vært en del av. En kan anta at dette kan være en metodikk som gjør de handlingsbaserte erfaringene mer eksplisitte og uttalte. I henhold til Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori om konvertering og utvikling av kunnskap, vil dette være i samsvar med det de beskriver som eksternalisering i deres SEKI modell. Deler av den tause kunnskapen konverteres til eksplisitt kunnskap, gjennom at deltakerne under en AAR involveres i felles diskusjon og refleksjon. Analysene tyder på at kollektiv deling av erfaringer kan åpne opp for at individuell taus kunnskap blir gjort eksplisitt. En får satt ord på det man har opplevd i fellesskap og reflektert rundt hendelser. Dette vil derfor ikke bare være en arena for kollektiv læring og kunnskapsutvikling, men her blir den enkelte oppfordret til å tenke igjennom det en har erfart og opplevd, som igjen setter i gang tanke- og refleksjonsprosesser.

Selv om ikke nødvendigvis alle i gruppen forteller om sine opplevelser og erfaringer, vil det å lytte til andre og delta i samtale, gjøre at en selv blir i stand til å sette ord på det man vet (Nonaka & Takeuchi, 2004). Dialog og refleksjon danner grunnlaget for å konvertere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, og derfor kan det gi mening å si at refleksjon er en forutsetning for konvertering av taus kunnskap. Ved å reflektere over erfaringer kan en overføre læringsutfallet til å bli mer bevisst og verbalt (Dewey, 1968). Likeledes ved å sette sammen deler til en helhet skaper man en felles forståelse og en kan anta at felles mentale modeller skapes innad i gruppen (Canon-Bowers et al., 1993). Kunnskapen som man kollektivt setter ord på, blir på mange måter felles eie.

Emosjonelle aspekter. Gjennom analysen kan det tolkes slik at det er lagt opp til emosjonell debrief under en AAR, der også tanker og følelsesmessige opplevelser etter en

operasjon også skal debriefes. Som analysen antyder er hva som er akseptabelt å vise av emosjonelle reaksjoner, forankret i normer og regler i en felles debrief som AAR. Det kan bety at det å skulle gi uttrykk for en emosjonell tilstand ikke hovedsakelig blir påvirket av organisasjonens måte å tilrettelegge forumet på, men knytter seg heller til hva som anses som akseptabelt å dele gjennom de kulturelle normer som eksisterer. Slik som De long og Fahey (2000) peker på, kan kulturen virke inn på hva slags kunnskap det er fokus på i en gruppe. Som vi har sett tyder analysen på at det er aksept og respekt for taushet innad i avdelingen. Soldatene kjenner hverandres ”soner” og de vet hva som er greit å dele og ikke. Det er en felles forståelse for at en ikke vil dele sine innerste tanker og følelser i plenum på samme måte som en deler taktiske og tekniske erfaringer knyttet til operasjoner. Dette kan på mange måter knyttes til en form for kollektiv taus kunnskap, som et uttrykk for de verdier og den kulturen som råder i arbeidsmiljøet, men som ikke artikuleres og uttales eksplisitt (Moldjord, 2007). En kan anta at det eksisterer individuell taus kunnskap som ikke stimuleres til å uttrykkes verbalt og gjort eksplisitt, fordi de kulturelle normene blir en barriere for det. I og med at det her er tale om forskjellige personligheter med ulik bakgrunn, vil soldatene også oppleve ting forskjellig. Operasjonene soldatene gjennomførte var skarpe og det ble uttrykt at flere ganger hadde flaks og tilfeldigheter reddet dem fra nesten ulykker. Det som noen kan oppleve som vanskelig og traumatisk, kan andre se ”lettere” på og oppleve annerledes. Med tanke på at dette er et mannsdominert miljø, kan en anta at det ikke er alle som er like komfortable med å åpne seg og gi uttrykk for det en har opplevd som traumatisk, hvis en opplever at andre ikke kjenner på det samme. En form for mestringsstrategi vil da være å holde maska og la være å dele dette, fordi en vil fremstå som en person som kan håndtere slike ting. Samtidig kan en anta at det å snakke om følelser i en forsamling er også noe en må trene på og bli komfortabel med.

Forsvaret kan bidra til å fremme slik form for deling dersom organisasjonen blir bevisst på den tause kollektive kunnskapen som eksisterer, og samtidig i større grad tilrettelegger for en slik form for deling. Dette er i tråd med Moldjord (2007) som peker på at potensialet for utvikling og læring er rettet mot håndtering av den tause kollektive kunnskapen, nettopp fordi det er mye viktig kunnskap som ofte holdes taus eller skjult på grunn av organisasjonens stammespråk. Dette trenger ikke nødvendigvis bare være synlig i en militær kontekst, slik som det antydes her, men kan være en utfordring også i andre organisatoriske kontekster. Kulturelle normer som eksisterer i organisasjoner kan med andre ord hemme kunnskapsdeling. Potensialet for utvikling og læring i en organisasjon kan en anta

ligger mye i nettopp å fange opp den kollektive tause kunnskapen. Funnene i denne studien aktualiserer at det kan være interessant å se nærmere på hvordan dette er mulig.

Videre tyder funnene på at den individuelle tause kunnskapen som oppfattes som personlig ikke deles i like stor grad i de formelle foraene, som den tause kunnskapen som går mer på det taktiske og tekniske. Men det kan tyde på at dette deles mer i uformelle fora. Gjennom analysen kan det tolkes slik at tillitsforhold er en avgjørende faktor i den sammenheng. Det som oppleves som personlig, for eksempel tanker, følelser og subjektive opplevelser, er det ikke alle som ønsker å dele i plenum, fordi en ikke har personlig tillit til alle. Analysene tyder på at flere foretrekker å dele det som er personlig i uformelle settinger gjennom samtaler med enkelte kollegaer. Dette samsvarer med tidligere forskning som antyder at en større mengde av kunnskap deles i uformelle settinger, gjennom relasjonelle læringskanaler (Truran, 1998). I en studie gjort av Levin og Cross (2004) ble det funnet at deling av tause kunnskap i større grad forutsetter tillit, fordi tause kunnskap kan betraktes som nært knyttet til kollegaer gjennom deres praktisering og utførelse av det konkrete arbeidet de gjør. Lignende antyder funnene i denne undersøkelsen. Å ha personlig tillit til sine kollegaer synes å være avgjørende for å kunne dele tause kunnskap.

Tanker og følelser en har etter hendelser, kan en forstå at ikke alle vil dele i en større forsamling. Siden disse erfaringene videreføres mer i uformelle settinger gjennom fortrolige samtaler to og to, kan dette være viten som forblir tause i organisasjonen. Det vil følgelig være kunnskap som ikke fanges opp i organisasjonen og som forblir på mikronivå. Dette kan da føre til at andre ikke kan dra lærdom av disse erfaringene, og det vil være vanskeligere å fange dem opp når ikke alle har tilgang til den kunnskapen noen enkeltindivider innehar.

Barrierer for deling i formelle fora. Studier som har sett på kunnskapsdeling i organisasjoner, har påpekt at selv under gode tilrettelagte omstendigheter, er deling av kunnskap en kompleks prosess som påvirkes av flere faktorer (Hendriks, 1999). Gjennom analysen kan det tyde på at hierarki i forhold til gradsnivå virket forskjellig inn på kunnskapsdelingen avhengig av den konteksten soldatene befant seg i. Det kan tyde på at det i formelle fora kan være utfordringer i forhold til hierarkisk struktur og kunnskap som ikke blir delt. Et interessant aspekt ved denne studien er at det på den ene side kommer til uttrykk at det i slike fora er stor takhøyde og åpenhet, mens på den annen side trekkes det fram at hierarki kan være en utfordring i forhold til at den ”usminkete sannheten” nødvendigvis ikke kommer frem. Det kan bety at det i teorien er en felles oppfatning i avdelingen om at det skal være takhøyde og åpenhet, men hvorvidt dette viser seg i praksis, kan bestemmes av andre forhold. Som analysen antyder, kan rang og autoritet være en barriere for kunnskapsdeling,

fordi enkelte var redd for at beslutninger som ble tatt under operasjonene kunne bli gjenstand for kritikk. Dette samsvarer med Ardichvili et al. (2003) som i sin undersøkelse fant at frykten for å bli kritisert, kunne hemme deling av kunnskap. I følge Hinds og Pfeffer (2003) kan kunnskapsdeling i en hierarkisk organisasjon være hemmende for deling av ekspertise, og de antyder at mennesker som er en del av en slik struktur, kan holde tilbake og motvillig gi fra seg kunnskap i enkelte tilfeller.

Gjennom analysen kan det tolkes slik at det å holde tilbake kunnskap gjaldt i forhold til de som hadde mindre erfaring og var på et lavere gradsnivå. Det kan tyde på at dette kan være en årsak til at det var flere som vegret seg for å dele sine opplevelser og erfaringer. Det kan også være en kombinasjon av den militære profesjonen og de forventinger som stilles til jobben. En kan anta at i denne sammenhengen handler det ikke om et konkurransepreget miljø der en skal være best, men at det knytter seg mer til forventninger om prestasjon og faglig dyktighet i operasjonskonteksten. En skal være i stand til å beskytte andre og seg selv, noe som gjør det sannsynlig at det vil være vanskelig å dele erfaringer, dersom en for eksempel har satt andres liv i fare. En vil ikke bli sett på som uvitende eller vise svakhet, og en vil heller ikke at kollegaer skal få mistillit til at en ikke er rustet til å gjøre en god jobb. Dersom det ikke oppleves som trygt å dele slike erfaringer, kan en anta at denne kunnskapen skjules og forblir taus. Det vil dermed ikke åpnes for at en kan lære av andres feil og det vil være lite av verdi for organisasjonen hvis slike erfaringer ikke kommer til uttrykk. I følge Garvin (2002) krever AAR åpenhet og ærlighet, samt en vilje til å sette til side den tradisjonelle hierarkiske forsvarstrukturen, for at en skal få mest mulig utbytte og kunne lære av erfaringer.

Oppsummert kan det tyde på at Forsvaret klarer å fange opp deler av den tause kunnskapen som eksisterer i et formelt forum. Imidlertid synes ikke dette å være tilstrekkelig for å gjøre annen taus kunnskap eksplisitt. I de uformelle fora tyder det på at det generelt deles mer kunnskap og særlig kunnskap som også går på de emosjonelle aspektene. Samtidig vil dette være et spørsmål om hva som oppfattes som tilstrekkelig eller ikke i forhold til hvilke erfaringer som er av verdi for organisasjonen. På bakgrunn av disse antagelsene kan det virke som at den helhetlige kunnskapen får en ved å dele både i de formelle og uformelle foraene. De relasjonelle kanalene vil være av betydning for det som deles i de uformelle foraene.

Et annet viktig aspekt som funnene peker på er at et formelt forum bidrar til at den enkelte får trening i hvordan en skal lære av erfaringer. Arenaen stimulerer til at en må tenke igjennom det en har erfart og sette ord på dette. Tilsvarende kan gjenfinnes i en undersøkelse

gjort i det australske forsvaret, der betydningen av organiserte fora ble fremhevet som viktig for læring både på individ, gruppe og organisasjonsnivå (O'Toole & Talbot, 2011). På individnivå kan det tenkes at bevisstgjøring av taus kunnskap fører til bedre delingsprosesser og kvalitet på det som læres bort, fordi en blir mer bevisst på egen kunnskap og blir oppfordret til å sette ord på det en vet. Refleksjon og dialog synes her å være viktige verktøy for konvertering av taus kunnskap. På gruppenivå kan en anta at det å skape felles forståelse av hendelser og situasjoner bidrar til dannelsen av felles mentale modeller, som vil være av betydning for samarbeid og beslutningstaking i operative team (Cannon- Bowers et al., 1993).

Aspekter ved motivasjon for kunnskapsdeling

I teoridelen ser en at motivasjonen for å dele av kunnskap kan knyttes til resiprositetsforhold og relasjonen til mottakeren (Ipe, 2003). Analysene i denne studien peker på at skjebnefelleskap og proaktivitet, felles faglig plattform, holdninger og relasjonsbånd er sentrale aspekter ved soldatenes motivasjon for å dele av kunnskap.

Positive holdninger til kunnskapsdeling skaper gode delingsprosesser. De Vries et al. (2006) antyder at en *vilje* til å dele av kunnskap handler om en positiv holdning til andre gruppe-medlemmer, mens en *iver* til å dele av kunnskap handler mer om en positiv holdning til å aktivt dele sin kunnskap om et spesifikt emne, uavhengig om man har blitt oppfordret til å dele eller ikke. Analysene i denne studien peker på at soldatene generelt sett hadde positive holdninger til å dele av kunnskap. Funnene tyder på at det både var en vilje og iver etter å spre og dele sin kunnskap med andre, både internt i OMLTen og med andre soldater som de overlappet med under HOTO. Faktorene som synes å være av betydning for soldatenes positive holdninger til deling, kan knyttes til skjebnefelleskap og proaktivitet, fagmilitær interesse og relasjonsbånd. Analysene tyder på at konteksten har en innvirkning på velviljen til å dele av kunnskap, samtidig som normer og forventinger soldatene stilte til hverandre bidro til en naturlig delingskultur. Samtidig som positive holdninger til kunnskapsdeling synes å påvirke soldatenes delingsprosess, kan det gjennom analysene tolkes slik at deres holdninger til kunnskapsdeling også påvirket hvordan og hva slags kunnskap som ble delt. Dette viste seg for eksempel gjennom deres vektlegging av ansikt til ansikt kommunikasjon, personlige samtaler og dagbokskrivning. Det synes å være viktig for å kunne gi en relevant og nyttig erfaringsoverføring.

Resiprositetsforholdet er i tidligere forskning antydnet å være av betydning for kunnskapsdeling. Hendriks (1999) peker på at mennesker deler kunnskap fordi de forventer eller håper på resiprositet, som betyr at andre også vil dele sin kunnskap som kan være nyttig

for dem. Det foreligger en slags gjensidighet i forhold til det å gi og ta av kunnskap. Analysen tyder på at en slik form for resiprositetsforhold ikke er så synlig eller kommer til uttrykk på samme måte her. En kan anta at det har å gjøre med den spesielle konteksten soldatene opererer i og den nære relasjonen de har til hverandre. Soldatenes skjebnefellesskap og proaktivitet gjør at de ikke er så opptatt av at det må foreligge en gjensidighet når en deler av kunnskap, på samme måte som det kanskje ville vært synlig i en militær avdeling i Norge eller i en annen kunnskapsintensiv organisasjon. Det individuelle bytteforholdet som en kanskje ser flere tendenser til i det sivile liv, trer ikke frem på samme måte her. I denne konteksten må det være et team som fungerer og samhandler godt, og derfor vil deling av kunnskap være naturlig for dem uten at det forventes noe i retur. Samtidig tyder det også på at dette ikke er konkurransestyrt miljø. En er villig til å dele av kunnskap, fordi det ivaretar både egen og andres sikkerhet. Dette belyser på mange måter en annen form for bytteforhold, som ikke blir synlig gjennom mikrorelasjoner, men derimot kommer til uttrykk ved gjensidighet og lojalitet til Forsvaret som organisasjon.

Relasjonsbånd, tillitsforhold og kunnskap som deles. Som beskrevet i teoridelen antydes det at motivasjonen for å dele av kunnskap også påvirkes av forholdet mellom senderen og mottakeren, og at mellommenneskelig tillit anses som en viktig faktor bak individers beslutning om å dele av kunnskap (Ipe, 2003; Renzl, 2008). I likhet med Hansen (1999) sin studie, tyder funnene i denne undersøkelsen på at styrken på relasjonsbåndene mellom soldatene synes å være av betydning for den kunnskapen som ble delt. Dette samsvarer også med Renzl (2008) som antyder at utfallet av kunnskapsdelingen er avhengig av den type kunnskap som deles og relasjonen mellom individer og arbeidsgrupper som er involvert i prosessen.

I forhold til OMLTen ser vi at det som ble delt internt synes å knytte seg til ulike erfaringer, som både gikk på de faglige aspektene og det som kunne oppfattes som mer personlige erfaringer, selv om det også internt kunne variere i forhold hvem man delte hva med. Når det gjelder soldater som denne OMLTen ikke hadde en like nær relasjon til, som for eksempel under HOTO, kan det tyde på at erfaringene og den kunnskapen som kunne oppfattes som personlig ikke ble delt i like stor grad. Dette synes å være i tråd med Levin og Cross (2004) som antyder at det å tilegne seg taus kunnskap er avhengig av det relasjonelle forholdet mellom mottakeren og kunnskapskilden. Det kan tyde på at overføringen av personlig kunnskap som for eksempel emosjonelle reaksjoner og lignende ikke var like lett å dele. Lignende kan gjenfinnes i Hansen (1999) sin studie som antydet at styrken på et relasjonsbånd kan ha en innvirkning på hvor lett kunnskap overføres. Individer, som

kommuniserer hyppig eller har en sterk emosjonell tilknytning til hverandre, er mer tilbøyelig til å dele av kunnskap enn de som ikke snakker ofte med hverandre og heller ikke har en emosjonell tilknytning.

En mulig forklaring på hvorfor overføringen av kunnskap synes å være vanskeligere med noen en ikke har en like nær relasjon til, kan være det Andrews og Delahaye (2000) omtaler som *personlig komfortsone*, der en beveger seg utenfor sin komfortsone når det er noen en ikke kjenner. Studien peker på at det å skulle henvende seg til noen en ikke kjente like godt kunne oppleves som problematisk. I denne studien kan det forklare hvorfor det kunne oppleves som vanskelig å skulle stille ulike spørsmål til mindre nære relasjoner. En kan anta at når en er utenfor sin komfortsone kan det gjøre at en holder ting tilbake hvis en ikke opplever at det er trygt å skulle utlevere seg selv for den en skal få overlevert kunnskap av. Det samme gjelder kanskje når det handler om å gi og dele av sin kunnskap til andre. Det som er personlig og omfatter følelser og emosjonelle reaksjoner, er kanskje ikke like lett for alle å dele når en er utenfor denne sonen. Som resultatene i denne studien antyder, er personlig tillit avgjørende for å dele taus kunnskap. En kan derfor anta at delingen kan bli svekket på grunn av manglende tillit.

En kan også anta at tidsperspektiv kan være faktor som spiller inn. Det tar tid å lære hverandre å kjenne, kjenne hverandres soner og åpne seg for hverandre. Dermed kan det tenkes at tid kan virke inn i forhold til det å dele taus kunnskap med andre, eller gjøre den tause kunnskapen eksplisitt.

Hansen (1999) pekte i sin studie på at sterke relasjonsbånd fremmet overføring av kompleks (taus) kunnskap. Dette er i samsvar med denne undersøkelsen, men slik det fremgår av analysen fremstår tillitsforhold også som et fundament for kunnskapsdeling, og da særlig den kunnskapen som kan oppfattes som taus. Betydningen av tillit synes å være gjeldende innenfor ulike former, som soldatene utviste til hverandre på spesifikke områder. Det kan tyde på at det eksisterte et grunnleggende tillitsforhold mellom soldatene, noe som gjorde det mulig å snakke om det meste. En kan anta at skjebnefellesskap og kameratskapet skaper dette tillitsforholdet. Samtidig vil den konteksten de opererer i på mange måter gjøre at de ikke har noe valg. En må utvise tillit til sine kollegaer for at en skal kunne fungere i jobben. Det handler trolig mindre enn ellers om hvem man kommer overens med og liker som person ut i fra erfaring i denne konteksten. Soldatene deler mål og visjoner som gjør det lettere å forstå hverandre. Dette gjør også at de danner nære bånd og skaper et grunnleggende tillitsforhold hverandre.

I tillegg til det grunnleggende tillitsforholdet tyder analysen på at det også eksisterte en form for personlig tillit, og at dette er en form for tillit som ikke nødvendigvis ble utvist til alle. Denne personlige tilliten synes å bygge mer på at enkelte soldater delte mer personlige erfaringer med hverandre. Gjennom analysen kan det tolkes slik at tillit kan variere uavhengig av styrken på relasjonen mellom soldatene, og dermed fører ulike former for tillit til ulike praksiser i forhold til hva som deles og ikke deles.

I litteraturen har det blitt foreslått at det er en sammenheng mellom å ha et sterkt relasjonsbånd og tillit til en person (Snizek & Van Swol, 2001). Levin og Cross (2004) mener at styrken på relasjonsbåndene og tillit ikke nødvendigvis burde betraktes som synonymmer. De antyder at styrken på relasjonsbånd kan virke inn på en slags gjensidig avhengighet som en får ved å jobbe sammen på en arbeidsplass. I såne situasjoner kan en relasjon betraktes som sterke bånd, men det vil likevel ikke vil resultere i at en person utviser tillit til en kollega som hun eller han har blitt plassert til å jobbe med (Levin & Cross, 2004). Resultatene i denne undersøkelsen støtter antydningen om at det er en sammenheng mellom relasjonsbånd og tillitsforhold, men funnene peker også på at tillitsforholdet mellom soldatene kan variere uavhengig av styrken på relasjonene. Med andre ord vil det si at sterke relasjonsbånd ikke nødvendigvis automatisk skaper personlig tillit. Enkelte av soldatene synes å utvist mer personlig tillit til noen i avdelingen enn andre. Slik som Zand (1972) antyder, synes analysene i denne studien å tyde på at det å ha tillit til en person er domenespesifikt. I dette ligger det at man kan utvise tillit til en person på noen spesifikke områder, men ikke nødvendigvis på andre.

Oppsummert tyder funnene på at motivasjonen for å dele av kunnskap påvirkes både av relasjonsbånd og tillitsforhold. Høy grad av tillit gjør at en deler mer kunnskap med andre, noe som trolig stimulerer til å gjøre noe av den tause kunnskapen mer eksplisitt. Lav grad av tillit vil på den annen side gjøre at en kan vegre seg for å dele kunnskap og dermed vil det påvirke hva slags type kunnskap som deles. Funnene tyder på at delingen synes å bli svekket på grunn av manglende tillit. I dette tilfellet kan en anta at det er en del kunnskap som forblir taus eller skjult.

Hierarki og erfaringsgrunnlag som barrierer for kunnskapsdeling

Funnene i denne undersøkelsen peker på at erfaringsgrunnlag og hierarki kan virke inn på prosessene for kunnskapsdeling. Å skulle dele sine erfaringer med noen med mer erfaring og høyere ansiennitet enn seg selv, samt med overordnede, ble trukket fram som en utfordring. Funnene tyder på at enkelte lot være å dele sine erfaringer fordi det opplevdes som

nytteløst fordi man ble møtt med motstand eller fordi motparten ikke viste interesse. En kan anta at dette bidrar til en vanskelig delingsprosess mellom to parter, noe som gjør at kunnskap ikke blir delt og dermed forblir taus. Dette handler nødvendigvis ikke om at en skjuler kunnskapen med intensjon, men motpartens reaksjonsmønster kan bli et hinder for at en får delt sine erfaringer.

En mulig forklaring på hvorfor delingsprosessen kan fremstå som vanskelig, kan være det Andrew og Delahaye (2000) omtaler som et psykologisk filter. Deres undersøkelse antydte at troverdighet og pålitelighet blant annet var av betydning for delingsprosesser. Studien pekte på at forskere filtrerte den kunnskapen de tilegnet seg ved å bestemme hvem de henvendte seg til for å få informasjon og fram hvem de ville akseptere innspill fra. I forhold til funnene i denne studien kan det tolkes slik at enkelte vurderte den informasjonen de fikk fra andre og spesielt var dette tilfelle hvis den kom fra noen med mindre erfaring og kortere ansiennitet enn seg selv. Enkelte opplevde at de ble møtt med motstand og at flere ikke viste interesse for å tilegne seg andres kunnskap. På den annen side kan person og posisjon også være et aspekt som virker inn på andre måter i forhold til delingsprosessen. Analysene pekte på at enkelte av soldatene opplevde at noen hadde behov for å markere sitt territorium, noe som også kan være en forklaring på at motparten ikke var like mottakelige for andres erfaringer.

Et tredje aspekt som viste seg å være av betydning i denne studien var det å skulle ha respekt for de med mer erfaring enn seg selv. Sitatet ”du skal ikke lære faren din å pule” kan tolkes som at det kan være en utfordring å skulle lære bort til noen som har mer erfaring enn seg selv. Uttalelsen ble trukket fram som en slags oppfatning og norm relatert til hvordan ting skal være, hvor det samtidig tydet på at det var en aksept og respekt for at det var slik. En kan anta at en slik norm og oppfatning med klare føringer i forhold til hvor kunnskapen skal komme i fra, kan gjøre det vanskeligere å skape en god læringskultur. For flere kan det oppfattes som at det ikke er en tosidig mulighet til å utveksle erfaringer, fordi en skal lytte til de med mer erfaring. Samtidig kan dette tyde på at en ikke får en dynamisk form for erfaringsutveksling, slik at noe kunnskap forblir taus eller skjult i organisasjonen.

Gjennom analysen kan det også tolkes slik at det var utfordrende for en med mer erfaring å skulle lære bort til en som hadde mindre. Dette er i samsvar med Hinds (1999) som antyder at kunnskapsdeling kan være vanskelig når erfarne skal dele sin kunnskap med individer som ikke har like mye erfaring på samme område. Funnene i denne studien tyder på at variasjonen i erfaringsgrunnlaget kan gjøre prosessen for en god erfaringsoverføring til en barriere. Dette fordi den som har tilegnet seg mye kunnskap på et område, kan ha

vanskeligheter med å huske tilbake til hvordan det var å være ny og uerfaren. Analysen peker på at enkelte kunne ha en tendens til å ta ting for gitt, fordi det kunne virke så ”selvfølgelig”. Det kan være et uttrykk for at ettersom man har erfart noe over lengre tid, blir det automatikk i handlinger og hverdagen preges mer av rutiner.

Til tross for omstendighetene og den konteksten soldatene opererer i, kan en anta det som kanskje oppleves som vanskelig i begynnelsen, ”normaliseres” ettersom man blir mer rutinert i forhold til det man gjør. Det kan gjøre det vanskelig å huske tilbake til hvordan man selv opplevde å være uerfaren og det blir dermed ikke så lett sette seg inn i den situasjonen. Det kan bety at det som har blitt så integrert del av det man gjør at kan være utfordrende å skulle forklare og lære bort til andre. Lignende antyder Hinds (1999) som i sin studie pekte på at årsaken til at det kan være vanskelig for eksperter å sette seg inn nybegynneres opplevelser, handler om deres manglende evne til å huske sine egne opplevelser som nybegynnere. Eksperter stoler mer på sine siste erfaringer og har dermed problemer med å forestille seg den mangel på kunnskap som nybegynnere har.

Med andre ord kan en anta at dette på mange måter handler om en form for taus kunnskap. I lys av Nonaka og Takeuchi (1995) sin teori omkring eksplisitt og taus kunnskap, kan dette forstås som *internalisering* i deres SEKI modell. Som presentert i teoridelen, kan eksplisitt kunnskap etter hvert miste noe av sin eksplisitte form, gjennom internalisering, hvor mennesker handler på bakgrunn av automatisert kunnskap. Det vil si at individer tilegner seg taus kunnskap gjennom handlinger, praksis og refleksjon. Det man en gang har lært og tilegnet seg av kunnskap, kan bli internalisert og konverteres til taus kunnskap. Dette kan forklare hvorfor kunnskapsdelingen mellom en erfaren og uerfaren soldat kan være utfordrende, og hvorfor enkelte opplever at kvaliteten i det en får av kunnskap ikke alltid er like nyttig og relevant. Hvis en ikke reflekterer like mye over det en har erfart, kan det være en grunn til at man tar ting for gitt og at det virker selvfølgelig for en selv. En kan anta at en bevissthet og refleksjon rundt egen kunnskap eller det som etter hvert oppleves som selvfølgelig, vil være av betydning for å oppnå en god delingsprosess med meningsfulle erfaringer. Refleksjon rundt det en har erfart er viktig for videreformidling av relevant kunnskap (Dewey, 1968), og spesielt vil det være essensielt i denne konteksten der en opererer under høy risiko. Samtidig vil dette også være viktig i andre organisasjoner og kontekster der arbeidsforholdene ikke er like ekstreme. Det for eksempel å skulle lære opp en nyansatt i en organisasjon kan være mer effektivt, dersom den som skal lære bort er bevisst på egen kunnskap i forhold til en som er ny og uerfaren. For videre forskning ville det vært interessant å se mer på hvordan taus kunnskap virker inn på læring og kvaliteten i det som

læres bort. Hvordan kan for eksempel nyansatte i ulike organisasjoner få en mest mulig effektiv og god opplæring?

Analysene i denne studien har aktualisert at det kan være et behov for å nyansere begrepet taus kunnskap. Funnene peker på at begrepet kan inneha flere dimensjoner og belyse ulike aspekter. I det følgende vil jeg derfor diskutere betydningen av begrepet i lys av studiens funn. Dette fordi det er forskjellige oppfatninger om hvordan begrepet kan operasjonaliseres og betraktes.

Hvordan kan begrepet taus kunnskap forstås?

Taus kunnskap er et komplekst begrep og det eksisterer flere teorier knyttet begrepets betydning. En generell definisjon som flere teoretikere støtter seg til er at taus kunnskap handler om at vi vet mer enn vi kan sette ord på (Polanyi, 2000). Utover dette kan det tyde på at det er ulike oppfatninger til hvordan begrepet kan forstås. Som beskrevet i teoridelen skiller Nonaka og Takeuchi (1995) mellom henholdsvis taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap kan betraktes som det som er personlig og kontekstavhengig, forankret i en persons handlinger, kroppslige erfaringer, ideer, verdier og emosjoner, mens eksplisitt kunnskap kan lett uttrykkes i ord og kommuniseres, noteres, kodes og forklares til andre som har samme forståelse av kunnskapsområdet (Nonaka & Takeuchi, 1995). De mener at deler av den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt gjennom eksternalisering, der dialog er selve nøkkelen til at denne kunnskapen kan miste noe av sin tause form, og bli tilgjengelig. Denne betraktningen av taus kunnskap har det imidlertid blitt rettet noe kritikk mot.

Tsoukas (2003) peker på at deres bruk av begrepet er i strid med Polanyi (2000) sin forståelse som først introduserte begrepet som kunnskap som bare kan synliggjøres gjennom våre handlinger. Tsoukas (2003) antyder derfor at taus kunnskap ikke kan "fanges" eller konverteres i en eksplisitt form slik som Nonaka og Takeuchi (1995) hevder, fordi den bare kan vises gjennom det vi gjør. Han mener at den tause kunnskapen ligger i vår kroppslige eksistens. Dette synes å være i motsetning i forhold til det funnene i denne studien antyder, som peker på at det kan være mulig å gjøre deler av den tause kunnskapen eksplisitt gjennom refleksjon og dialog. Tillit og sterke relasjonsbånd synes også å være av betydning for å dele taus kunnskap. Spørsmålet her vil trolig handle om hvordan begrepet operasjonaliseres. Hvis en oppfatter taus kunnskap som kun handlingsbasert kunnskap, som bare kan bli synlig gjennom våre handlinger og deles gjennom observasjon og samhandling, vil det ikke være mulig å gjøre denne kunnskapen eksplisitt. Et eksempel på en slik overføring av taus kunnskap kan være under en HOTO, der en observerer hva den man skal overta for gjør.

Dette kan være en måte å overføre taus kunnskap uten at en nødvendigvis trenger å være i dialog.

Ser en derimot på taus kunnskap som noe som potensielt kan miste noe av sin tause form gjennom eksternalisering (Nonaka & Takeuchi, 1995), betyr det også at en kan dele taus kunnskap og gjøre den eksplisitt gjennom dialog. Gjennom analysen kan det tolkes slik at de ulike fora for erfarings- og kunnskapsdeling gjør det mulig å konvertere noe av den tause kunnskapen. Dialog og felles refleksjon under en debrief belyser dette. Likeledes tyder samtaler i uformelle fora på at deler av den tause kunnskapen også kan gjøres eksplisitt, og her spiller tillitsforhold og relasjoner inn som viktige faktorer.

Om en tenker seg at all taus kunnskap er det som ikke er uttalt, som ligger under overflaten og er skjult for omverdenen, mener jeg også at begrepet kan forstås i en videre forstand. På bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen vil jeg foreslå at skjult kunnskap kan betraktes som en egen form for taus kunnskap. Begrepene adresserer i utgangspunktet det samme, fordi de representerer det som ikke er synlig og uttalt, men begrepene viser ikke nødvendigvis det samme. På individnivå kan funnene illustrere at skjult kunnskap inneholder to komponenter. Skjult kunnskap som en *intensjonell* handling og skjult kunnskap som et *resultat* og *konsekvens* av samhandling. Skjult kunnskap som en intensjonell handling vil være viten som man bevisst holder skjult og velger ikke å gi uttrykk for eller artikulere. Gjennom analysen synes dette å være en aktiv og intensjonell handling, fordi man ikke ønsket at kunnskapen skulle bli synlig og tilgjengelig for andre. Det vil med andre ord si at det er kunnskap som en selv er bevisst, men mottakeren ikke kjenner til. Årsakene til at en aktivt skjuler denne kunnskapen kan være flere. Analysen tyder på at mulige årsaker kan være liten grad av anerkjennelse, mestringsstrategier og erfaringer som en opplever som for personlig til å dele med andre. Liten grad av anerkjennelse handler om at en ikke opplever å bli hørt og sett når en deler sin kunnskap, noe som bidrar til at en holder den tilbake og velger å la være å dele den. Mestringsstrategier som blir tatt i bruk kan i denne sammenhengen ses på som erfaringer og kunnskap et individ har som en ikke vil dele med andre, fordi en er redd å bli kritisert, ”miste ansikt” eller bli sett på som uvitende. Det kan også dreie seg om erfaringer som en opplever som for personlig til å ville dele med andre.

Skjult kunnskap som et resultat og konsekvens av samhandling handler om at en ikke får mulighet til å dele sin kunnskap med andre selv om det er en iver og vilje tilstede, fordi motparten blir en hindring for det. Som analysene peker på kan det være fordi motparten heller velger å stole på egen kunnskap, viser motstand eller liten interessere i å tilegne seg andres erfaringer. Begrepet skjult kunnskap rommer da mer enn det som kan oppfattes som

”skjuling”. Skjult kunnskap er derfor ikke nødvendigvis bare et resultat av at man ønsker å holde noe kunnskap skjult med en intensjon, men kan også forstås som en konsekvens av samhandling og motpartens atferd og reaksjonsmønster.

Oppsummert mener jeg at deler av den kunnskapen som kan oppfattes som taus, kan miste noe av sin tause form gjennom dialog og felles refleksjoner. Samtidig som det også tyder på at tillit og sterke relasjonsbånd gjør at mer kunnskap artikuleres og uttales eksplisitt. Videre mener jeg at en kan utvide begrepet taus kunnskap til å forstå skjult kunnskap som en form for taus kunnskap. En slik utvidelse mener jeg vil nyansere det teoretiske begrepet, fordi det tydeliggjør også handlinger eller konkrete atferdsmønster bak det som gjør kunnskap skjult eller taus.

Metodiske betraktninger

Kvalitet i forskningsarbeidet er viktig å legge vekt på. I det følgende vil jeg derfor drøfte styrker og svakheter ved studien. Jeg vil fokusere på bruk av forskningsmetode, innsamling av data og studiens troverdighet og pragmatisk nytte. Troverdighet handler om hvorvidt en har klart å tydeliggjøre validiteten i studien slik at den fremstår som troverdig for leseren, mens pragmatisk nytte omhandler hvilken rekkevidde og overførbarhet resultatene har (Locke, 2001).

Bruk av forskningsmetode. I denne studien har kvalitativ metode blitt benyttet som tilnærming for å undersøke erfaringsdeling og læring. For å kunne gå i dybden på forskningstemaet valgte min medstudent og jeg å gjøre dybdeintervjuer. Dette ga oss rike beskrivelser omkring fenomenet vi ønsket å undersøke nærmere. Imidlertid kunne også observasjon som metode vært hensiktsmessig å benytte for å kunne danne bilde av hvordan erfaringsutveksling foregår i praksis. Observasjon kunne i så måte styrket datamaterialet og fungert som et supplement til intervjuer. Dette kunne være fruktbart med tanke på å sikre overensstemmelse med det som blir uttrykt under intervjuer i forhold til hva som er praksis, og gjennom observasjon se hvordan det faktisk fungerer i praksis. På den måten vil observasjon kunne ha dannet et bakteppe for analysering og forståelse av materialet.

Innsamling av data. Datainnsamlingen foregikk over to dager og det ble gjennomført åtte intervjuer på dette tidsrommet. Det gjorde at min medstudent og jeg ikke fikk mulighet til å bearbeide de innsamlede dataene underveis mellom hvert intervju, og således gått videre med temaer som vi synes ville være interessant å få flere utbroderinger på. Imidlertid var det viktig at alle intervjuene ble gjennomført samtidig med tanke hvilken kontekst soldatene befant seg i. Dette har dannet grunnlag for å kunne sammenligne de ulike intervjuene. Hadde

det derimot vært et visst tidsintervall mellom dem, ville kontekstene vært såpass forskjellige, og det ville ikke vært samme forutsetninger for å kunne gjøre sammenligninger. I etterkant ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å ha gjennomført et pilotintervju om det hadde latt seg gjøre. Dette for å ha testet ut om intervjuguiden og spørsmålene fungerte i forhold til det fenomenet som vi skulle belyse.

At det ikke ble benyttet båndopptaker under intervjuene kan også diskuteres i forhold til kvaliteten på den innsamlende dataen. Skrivehastigheten har i en viss grad preget kvaliteten på datamaterialet. Det var problematisk å få med seg nøyaktige språklige formuleringer, som gjorde at vi mistet sammenhengen i noe av det som ble sagt. På den ene siden ser jeg imidlertid at det ville vært fruktbart å ha benyttet båndopptaker under intervjuene, da en hadde fått lagret mer verbal informasjon og kvaliteten ville blitt bedre. På den annen side kan det tenkes at vi ikke ville fått like tykke beskrivelser, fordi bruk av båndopptaker kan legge en demper og virke hemmende på hvordan informanter svarer (Langdridge, 2006). Vurderingen ble foretatt på grunnlag av den situasjonen soldatene befant seg i, og derfor vurderte min medstudent og jeg det slik at det kunne begrense informasjonen ytterligere i forhold til hva de ønsket å fortelle, dersom vi benyttet båndopptaker. Det er mulig at dette kan ha svekket materialet, fordi det var vanskelig å få tak i alle detaljene og skrive alle setningene fullstendig. Dette kan også ha fått konsekvenser for analysene av datamaterialet. Det var derfor viktig for oss at informantene kvalitetssikret intervjuene i etterkant for å sikre forståelse.

Det at vi var to kvinner, i tillegg til at vi ikke hadde særlig kjennskap til Forsvaret som organisasjon på det tidspunktet intervjuene ble gjort, kan problematiseres. Det er ikke utenkelig at det kan ha påvirket hva som kom til uttrykk under intervjuene. Det kan tyde på at informantene i noen grad tilpasset det militære språket i forhold til at de snakket med oss. Det er mulig at andre temaer hadde blitt tatt opp hvis det hadde vært menn som hadde intervjuet, og det kunne kanskje generert andre funn.

På grunn av tidsaspektet i denne studien ble det ikke gjennomført nye runder med intervjuer for å innhente mer data. Datamaterialet viser en bredde, men ikke nødvendigvis en dybde på alle temaer som ble trukket fram under intervjuene. For å kunne gå mer i dybden på flere temaer og belyst forskningsspørsmålene ytterligere ville det vært hensiktsmessig å ha gjennomført flere intervjuer. Dette omtaler Corbin og Strauss (2008) som *teoretisk sampling*. Flere runder med intervjuer kunne tilført de utviklede kategoriene i denne undersøkelsen mer dybde og berikelse.

Undersøkelsens troverdighet og overførbarhet. I følge Corbin og Strauss (2008) valideres en teori når man sammenligner den med rådata eller ved å presentere den for

informantene for å få deres tilbakemelding og reaksjoner. På grunn av tidsaspektet i denne studien har jeg sammenlignet teorien med rådata, og synes det har vært et godt valideringsgrunnlag. Samtidig anser jeg også mitt samarbeid med min medstudent som en tilfredsstillende validering, da begge har jobbet med det samme datamaterialet. Vi har kunnet diskutere og stille hverandre kritiske spørsmål til de analysene og tolkningene som har blitt gjort på hver vår kant.

Med tanke på at empirien i denne studien er hentet fra en militær kontekst, kan funnene som er gjort ha en overføringsverdi i Forsvaret som organisasjon. Undersøkelsen tydeliggjør faktorer som påvirker prosesser for kunnskapsdeling og læring, og kan samtidig gi noen retningslinjer for videre forskning. Funnene peker på både det som synes å hemme og fremme deling av kunnskap. En slik tydeliggjøring kan bidra til å tilrettelegge for gode læringsmekanismer i organisasjonen. Videre belyser funnene i denne studien at skjult kunnskap kan være et fenomen som kan være viktig å se nærmere på. Spesielt med tanke på at dette synes å være utfordring når det gjelder Forsvarets hierarkiske struktur. Hvordan bør det for eksempel tilrettelegges for at kunnskap ikke skjules og forblir taus i organisasjonen?

Selv om empirien er innhentet i en militær kontekst og lokalt i en liten avdeling, tilsier funnene også at noe kan være overførbart til andre kontekster når det gjelder delingsprosesser, men ikke nødvendigvis på innholdet. Funnene gir for eksempel indikasjoner på at konteksten har hatt en betydelig innvirkning på soldatenes motivasjon for å dele av kunnskap. For eksempel kan arbeidsforholdene i Afghanistan og de nære relasjonsbåndene soldatene knyttet til hverandre sies å være noe spesielt for denne konteksten. Derfor kan enkelte aspekter som funnene peker på ved kunnskapsdelingen ha en begrenset overføringsverdi til andre kontekster. På grunn av den konteksten soldatene her befant seg i, var deling av kunnskap nødvendig for å kunne ivareta egen og andres sikkerhet. Av den grunn tyder studiens funn på at motivasjonen for å dele var såpass sterk som den var. Soldatenes skjebnefellesskap og proaktivitet belyser dette. Videre antyder funnene at det ikke var et konkurransestyrt miljø, og det synes også å virke inn på soldatenes motivasjon for dele erfaringer og kunnskap.

Et annet viktig hensyn å ta i betraktning er at denne studien er gjort i en militær kontekst. Militære organisasjoner kjennetegnes ved en særegen hierarkisk struktur som er bygd opp med et militært gradssystem. Autoritet blir synlig ved bruk av uniformer og grad, og det er en aksept for at det er slik (Soeters, van Fenema & Beeres, 2010). Ut i fra undersøkelsen kan det tyde på at det har vært av betydning for deling av erfaringer og kunnskap i forhold til hva som kom til uttrykk og ble videreformidlet.

Imidlertid kan det spesielle ved denne konteksten og organisasjonsstrukturen gjøre at en kan nyansere det generelle. Det vil si at studiens funn kan bidra til å nyansere det tidligere forskning har antydnet at kan betraktes som mer generelle faktorer ved kunnskapsdeling (Ipe, 2003). Det generelle kan i så måte være faktorer som synes å være sentrale uavhengig en spesiell kontekst.

Videre kan viten om taus kunnskap være av verdi for andre organisasjoner. Sett i lys av resultatene i denne undersøkelsen, tyder funnene på at deler av den tause kunnskapen som eksisterer kan være mulig å gjøre eksplisitt. Etablering av ulike delingsforum og samtidig fokus på å bygge gode relasjoner på en arbeidsplass, kan være forhold som gjør dette mulig. Det vil ut i fra denne betraktningen kunne ha en praktisk nytteverdi for andre organisasjoner.

Implikasjoner for fremtidig forskning

Resultatene i denne studien kan gi noen retningslinjer for fremtidig forskning. I henhold til funnene som er belyst, kan det tyde på at selve konteksten erfaringsdelingen foregår i har en innvirkning på hvilken kunnskap som deles. En kunne derfor tatt steget videre og sett på i hvilken grad ulike kontekster virker inn på former for kunnskap som deles. Dette kan tydeliggjøre hvorvidt det er hensiktsmessig å etablere ulike arenaer for kunnskapsdeling i organisasjoner.

Videre antyder funnene i denne undersøkelsen at både normer og holdninger virker inn på delingsprosessene og kunnskap som deles. Det kunne derfor vært interessant å undersøke nærmere hvilke normer og holdninger som fremmer og hemmer kunnskapsdeling. For å fremme en god delingskultur vil det være nyttig å avdekke både det som synes å fremme og hemme. Dette kan for eksempel utforskes nærmere ved deltakende observasjon og kan fungere som et supplement til andre metoder som kan benyttes.

For fremtidig forskning kan det også være interessant å undersøke hvilken betydning både individuell og kollektiv taus kunnskap har for læring og kunnskapsutvikling i ulike organisasjoner. Er det slik at normer og regler som eksisterer i et miljø kan være et hinder for at den individuelle tause kunnskapen uttales og gjøres eksplisitt? Videre kan det være interessant å se på hvordan en kan tilrettelegge for at taus kunnskap kan komme til uttrykk og fanges opp av organisasjonen.

For å beskrive den kunnskapen som holdes skjult med intensjon eller synes å bli skjult på grunn av andres atferdsmønster, har jeg i denne oppgaven introdusert begrepet ”skjult kunnskap” som en egen form for taus kunnskap. Funnene antyder at taus kunnskap kan ha flere dimensjoner. Denne betraktningen kan sies å være med på å nyansere begrepet i den

forstand at taus kunnskap ikke nødvendigvis bare knytter seg til det som er vanskelig å artikulere og gi uttrykk for. Det ville derfor vært interessant å ha studert fenomenet nærmere i andre kontekster, for å bygge videre på, og tydeliggjøre hva skjult kunnskap innebærer. Funnene har med andre ord aktualisert et behov for å gå dypere inn i taus kunnskap som begrep.

KONKLUSJON

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvilke faktorer som påvirker kunnskapsdeling i en organisatorisk kontekst, og hvordan disse virket inn på hvilken kunnskap som ble delt. Funnene i studien tyder på at erfaringsdeling i formelle og uformelle fora, ulike aspekter ved motivasjon, samt erfaringsgrunnlag og hierarkisk struktur er av betydning. Hvilke former for kunnskap som deles synes å være avhengig av disse faktorene.

Formelle og uformelle fora skaper ulike kontekster for kunnskapsdeling. Formelle fora gir en læringsramme som gjør at den enkelte får trening i hvordan en skal lære av erfaringer, i tillegg til at en utvikler kunnskap på kollektivt nivå. Dialog og felles refleksjon synes å være viktige verktøy for deling av kunnskap, og da særlig for konvertering av taus kunnskap. Videre ser en også antydninger til at hierarki kan være en delingsbarriere i det formelle forumet, og som kan virke inn på at noe kunnskap forblir taus. I de uformelle foraene tyder det derimot på at det generelt deles mer kunnskap og særlig det som går på de emosjonelle aspektene, hvor relasjonsbånd og tillitsforhold synes å være av betydning. Ulike holdninger til kunnskapsdeling synes også å være av betydning for motivasjonen til å dele.

Studiens funn antyder at begrepet taus kunnskap kan inneha flere dimensjoner. Skjult kunnskap kan nyansere det eksisterende begrepet ved at det tydeliggjør også intensjonelle handlinger eller konkrete atferdsmønstre bak det som gjør kunnskap taus.

På bakgrunn av funnene i denne undersøkelsen kan en anta at en ikke får den helhetlige kunnskapen bare av å dele i de formelle foraene. Ulike kontekster synes å føre til ulike delingsstrategier, og derfor vil det også være viktig å anerkjenne de uformelle foraene for kunnskapsdeling. For å kunne fange opp den kunnskapen som eksisterer, synes det derfor som om det kan være hensiktsmessig å organisere for ulike arenaer. Organisasjonsstrukturen kan støtte opp om læringsprosessen ved å etablere fora, men det vil også være hensiktsmessig å tilrettelegge for relasjonelle kanaler, ettersom den sosiale dimensjonen viser seg å være av betydning for kunnskap som deles. Å variere i forhold til struktur og rang kan stimulere til å gjøre deler av den tause kunnskapen eksplisitt. Et virkemiddel kan være å bryte ned den hierarkiske strukturen i enkelte tilfeller.

Tilrettelegging for kunnskapsdeling vil derfor være essensielt for læring både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. For å skape gode læringsmekanismer i en organisasjon vil det være viktig å bli bevisst på hvilke faktorer som bidrar til flyt og barrierer for deling.

REFERANSER

- Abrams, L. C., Cross, R., Lesser, E., & Levin, D. Z. (2003). Nurturing Trust in Knowledge-Sharing Networks. *The Academy of Management Executive*, *17*, 64-77.
- Andersson, L. (2001). *Militärt ledarskap- när det gäller. Svenskt militärt ledarskap med fredsfrämjande insatser i fokus*. Stockholm, Sverige: HLS Förlag
- Andrews, K. M., & Delahaye, B. L. (2000). Influences on Knowledge Processes in Organizational Learning: The Psychological Filter. *Journal of Management Studies*, *37*, 797–810. doi:10.1111/1467-6486.00204
- Ardichvili, A., Page, V., & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, *7*, 64-77. doi:10.1108/13673270310463626
- Argote, L., & Miron- Spektor, E. (i trykk). Organizational Learning: From Experience to Knowledge. *Organization Science*. doi:10.1287/orsc.1100.0621
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning 2: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley
- Bartol, K. M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging Knowledge Sharing: The Role of Organizational Reward System. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *9*, 64-76. doi:10.1177/107179190200900105
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision-making. I J. N. Castellan (Red), *Individual and group decision making*. (s. 221-246) Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, UK: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red), *Handbook of Qualitative Research* (s. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cook, S. D., & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, *10*, 381-400. doi:10.1287/orsc.10.4.381
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunliffe, A. L. (2003). Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities. *Human Relations*, *56* , 983–1003. doi:10.1177/00187267030568004

- Davenport, T. H., & Laurence, P. (1997). *Information ecology: Mastering the information and knowledge environment*. New York, NY: Oxford University Press.
- De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing Cultural Barriers to Knowledge Management. *The Academy of Management Executive*, 14, 113-127.
- De Vries, R. E., van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). Explaining Knowledge Sharing The Role of Team Communication Styles, Job Satisfaction, and Performance Beliefs. *Communication Research*, 33, 115-135. doi:10.1177/0093650205285366
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. (3utg.) New York, NY: The Free Press.
- Edmondson, A. C. (1996). Learning from Mistakes is Easier Said Than Done: Group and Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32, 5-28. doi:10.1177/0021886396321001
- Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning : The 'Third Way'. *Management Learning*, 35, 419–434 . doi:10.1177/1350507604048271
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde- et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Empson, L. (2001). Fear of Exploitation and Fear of Contamination: Impediments to Knowledge Transfer in Mergers between Professional Service Firms. *Human Relations*, 54, 839- 862. doi:10.1177/0018726701547003
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring- fra kunnskap til kompetanse*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Flick, U., Kardorff, E. v., & Steinke, I. (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. I U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Red), *A Companion to qualitative research* (s. 3-11). London, UK: Sage.
- Forsvarsdepartementet (2010). Norske styrker i utlandet (Kap. 1792), 2011, St.prp. nr. 1 S 2010-2011
- Forsvarsdepartementet (2007). Et forsvar til vern om Norges sikkerhet, interesser og verdier, 2008, St.prp. nr. 48, 2007-2008
- Forsvaret (2011). Norske styrker i Afghanistan. Lastet ned 15.04.11, fra <http://forsvaret.no/om-forsvaret/forsvaret-iutlandet/afghanistan/Sider/afghanistan.aspx>.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in Action: A guide to putting the learning organization to work*. Massachusetts, Boston: Harvard Business School Press.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity : advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago, SA: Aldine.
- Haldin- Herrgard, T. (2000). Difficulties in diffusion of tacit knowledge in organizations. *Journal of Intellectual Capital, 1*, 357-365. doi:10.1108/14691930010359252
- Hansen, M. T. (1999). The Search-Transfer Problem: The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits. *Administrative Science Quarterly, 44*, 82-111. doi:10.2307/2667032
- Hendriks, P. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing. *Knowledge and Process Management, 6*, 91-100. doi:10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M
- Hennum, A. C., Rørvik, M., Dahl, B. R., & Rutledal, F. (2008). *Erfaringslæring i Forsvaret*. Forsvarets forskningsinstitutt (FFI) (Unntatt offentlighet).
- Hinds, P. J. (1999). The curse of expertise: The effects of expertise and debiasing methods on prediction of novice performance. *Journal of Experimental Psychology, 5*, 205-221. doi:10.1037/1076-898X.5.2.205
- Hinds, P. J., & Pfeffer, J. (2003). Why organizations don't "know what they know" : Cognitive and motivational factors affecting the transfer of expertise. I M. Ackerman, V. Pipek, & V. Wulf (Red), *Beyond knowledge management: Sharing expertise* (s. 3-26). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hinds, P. J., Patterson, M., & Pfeffer, J. (2001). Bothered by Abstraction: The Effect of Expertise on Knowledge Transfer and Subsequent Novice Performance. *Journal of Applied Psychology, 86*, 1232-1243. doi:10.1037//0021-9010.86.6.1232
- Huber, G. P. (1982). Organizational Information Systems: Determinants of Their Performance and Behavior. *Management Science, 28*, 138-155. doi:10.1287/mnsc.28.2.138
- Huber, G. P. (1991). Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science, 2*, 88-115. doi:10.1287/orsc.2.1.88
- Huemer, L., von Krogh, G., & Roos, J. (1998). Knowledge and the concept of trust. I G. von Krogh, J. Roos, & D. Kleine (Red), *Knowing in firms: understanding, managing and measuring knowledge* (s. 123-145) London, UK: Sage.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review, 2*, 337-359. doi:10.1177/1534484303257985

- Kim, D. H. (1993). The Link between Individual and Organizational Learning. *Sloan Management Review*, 34, 37-50. doi:10.1016/B978-0-7506-9850-4.50006-3
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research Interview- A Phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, 171-196. doi:10.1163/156916283X00090
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). (Oversatt av T. M. Anderssen, & J. Rygge) Oslo, Norge: Gyldendal akademisk.
- Lam, A. (1997). Embedded Firms, Embedded Knowledge: Problems of Collaboration and Knowledge Transfer in Global Cooperative Ventures. *Organization Studies*, 18, 973-996. doi:10.1177/017084069701800604
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk Forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Trondheim, Norge: Tapir Akademisk Forlag.
- Levin, D. Z., & Cross, R. (2004). The Strength of Weak Ties You Can Trust: The Mediating Role of Trust in Effective Knowledge Transfer. *Management Science*, 50, 1477-1490. doi:10.1287/mnsc.1030.0136
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Locke, K. (2001). *Grounded theory in management research*. London, UK: Sage.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, D. F. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, 20, 709-734. doi:10.2307/258792
- Moldjord, C. (2007). Betydningen av å dele erfaringer i operative miljøer. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, & J. C. Laberg (Red), *Liv og lære i operative miljøer «Tøffe menn gråter!»* (s. 446-466). Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23, 242-266. doi:10.2307/259373
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5, 14-37. doi:10.1287/orsc.5.1.14
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40, 40-54.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge- Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2004). Theory of Organizational Knowledge Creation. I H. Takeuchi, & I. Nonaka (Red), *Hitotsubashi on Knowledge Management* (s. 47-90). Singapore: Wiley
- Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, 84, 1273–1289.
doi:10.1353/sof.2006.0023
- O'Toole, P., & Talbot, S. (2011). Fighting for Knowledge: Developing Learning Systems in the Australian Army. *Armed Forces & Society*, 37, 42-67.
doi:10.1177/0095327X10379731
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. (Oversatt av E. Ra,) Oslo, Norge: Spartacus Forlag AS. Originalutgave utgitt i 1966.
- Reagans, R., & McEvily, B. (2003). Network Structure and Knowledge Transfer: The Effects of Cohesion and Range. *Administrative Science Quarterly*, 48, 240-267.
doi:10.2307/3556658
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation. *The International Journal of Management Science*, 36, 206-220. doi:10.1016/j.omega.2006.06.005
- Roberts, C. (1997). The Politics of Transcription. Transcribing Talk: Issues of Representation. *TESOL Quarterly*, 31, 167-172. doi:10.2307/3587983
- Rohlin, L., Skärvad, P.-H., & Åke, S. (1994). *Strategiskt ledarskap i lärsamhället*. Dalby, Sverige: MiL Publishers.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schneider, U. (2007). Coping with the Concept of Knowledge. *Management Learning*, 38, 613-633. doi:10.1177/1350507607083396
- Schulz, M. (2001). The Uncertain Relevance of Newness: Organizational Learning and Knowledge Flows. *Academy of Management Journal*, 44, 661-681.
doi:10.2307/3069409

- Selstad, T. E. (2007). Tillit og hendelsesrapportering blant helikopterflygere og jagerflygere i Luftforsvaret. I C. Moldjord, A. Arntzen, K. Firing, O. A. Solberg, & J. C. Laberg (Red), *Liv og lære i operative miljøer «Tøffe menn gråter!»* (s. 266-292). Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27, 4-13. doi:10.3102/0013189X027002004
- Snizekf, J. A., & Van Swol, L. M. (2001). Trust, Confidence, and Expertise in a Judge-Advisor System. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 84, 288-307 . doi:10.1006/obhd.2000.2926
- Soeters, J., van Fenema, P. C., & Beeres, R. (2010). Introducing military organizations: theory and practice. I J. Soeters, P. C. van Fenema, & R. Beeres (Red), *Managing Military Organizations* (s. 1-14). London, UK: Routledge.
- Sole, D., & Edmondson, A. (2002). Situated Knowledge and Learning in Dispersed Teams. *British Journal of Management*, 13, 17-34. doi:10.1111/1467-8551.13.s2.3
- Stenmark, D. (2001). Leveraging Tacit Organizational Knowledge. *Journal of Management Information Systems*, 17, 9-24.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York, NY: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Truran, W. R. (1998). Pathways for knowledge: How companies learn through people. *Engineering Management Journal*, 10, 15-20.
- Tsoukas, H. (2003). Do We Really Understand Tacit Knowledge? I M. Easterby- Smith, & M. A. Lyles (Red), *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (s. 410- 427). Malden, MA: Blackwell.
- Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational Learning and Knowledge Management: Toward an Integrative Framework. I M. Easterby- Smith, & M. A. Lyles, *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (s. 122-141). Malden, MA: Blackwell.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 357-381. doi:10.2307/2393372
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology; Adventures in Theory and Method*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Zand, D. E. (1972). Trust and Managerial Problem Solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239. doi:10.2307/2393957

Vedlegg A: Intervjuguide

Intervjuguide

1. I Afghanistan (underveis)

- Kan du fortelle om en vanlig dag i OMLT i Afghanistan?
 - Hva er din rolle i OMLT-en?
- Hvordan forbereder du og laget ditt dere før dere skal ut på oppdrag?
- Kan du fortelle / komme med et eksempel på hvordan dette gjøres?
 - Hva slags type informasjon får dere før dere skal ut?
 - Hvordan har dette fungert?
 - Kunne noe vært gjort annerledes i forhold til informasjon?
 - Hvordan har informasjonen påvirket deg og patruljen din?
- Hva skjer når dere kommer tilbake etter å ha vært ute i felten?
 - Har dere noen form for debrief, AAR eller oppsummering?
 - Kan du fortelle om en debrief
- Hvis ja:
 - Hva går dere evt. gjennom her?
 - Kan du beskrive hvordan dette foregår, kanskje komme med et eksempel? (retning på kommunikasjon, hva tas opp, hvordan)
 - Hvorfor bruker dere disse rutineene til rapportering, noen spesiell grunn?
 - Blir det lagt vekt på spesielle ting under denne rapporteringen? (positive negative erfaringer)
 - Er det visse ting som må rapporteres? Hva og hvorfor?
 - Hvordan rapporteres slike ting?(Konkrete handlinger eller refleksjoner også)
- Får rapportene deres noen konsekvenser?
 - Om noe ikke har gått som de skal, hva skjer da?
 - Om noe har fungert veldig godt, hva skjer da?
 - Kan du komme med et eksempel i forhold til dette?
- Kan du fortelle om en typisk middagssamtale?
 - Hvem snakker du med?
 - Hva snakker dere om? Hvorfor kommer dette opp i disse samtalene?
 - Snakker dere mye sammen om det dere opplever?
 - Hadde disse temaene vært relevante i en rapporteringssituasjon?
- Har du skrevet ned noe av det du har opplevd, for deg selv?
 - Kunne du tenke deg å fortelle litt om hva du har skrevet?

2. Forberedelser (før avreise):

- Kan du fortelle om opptreningen før du dro?
 - Hvem trente du sammen med?

- Hvorfor trente du sammen med disse?
 - Var det fokus på spesielle ting under treningen?
 - Hva var målet med treningen?
- Kan du fortelle litt om en konkret øvelse dere hadde?
 - Fortell om et konkret case eller scenario?
 - Hvordan jobbet dere, hvordan foregikk treningen?
 - Hva slags informasjon fikk du på forhånd om oppdraget i Afghanistan?
 - Hvor kom denne informasjonen fra?
 - Hva synes du om denne informasjonen?
 - Snakket du med andre som hadde vært på et lignende oppdrag tidligere? (i Afghanistan eller tilsvarende)
 - Hvis ja:
 - Hva snakket dere om?
 - Hvordan kom dere i kontakt?
 - Hvordan var kontakten?(mail, face to face, trening)
 - Hva fikk du ut av disse samtalene?
 - Hvis nei:
 - Kunne du tenke deg det?
 - Hva tror du kunne kommet ut av en slik samtale?
 - Hvilke forhold har du til erfaringsrapporter?
 - Leste du noen rapporter om tidligere erfaringer før du dro?
 - Hvor fikk du evt. tak i disse?
 - Hadde du noen tanker om hvordan oppdraget som en del av OMLT kom til å være?
 - Hadde du noen samtaler med andre som også skulle reise i forhold til hvordan det kom til å bli? Hvem og hvorfor?
 - Hva snakket dere om i forhold til dette?
 - Hvorfor var det dette som kom opp?
 - Hva tenkte du om din egen rolle i oppdraget?
 - Tenkte du noe rundt hvorfor dere skulle gjennomføre oppdraget før du dro? (målet med oppdraget)
 - Vet du om andre har gjort seg noen tanker om dette?

3. I etterkant (avsluttet oppdrag)

- Hvem tror du kan ha nytte av de erfaringene du gjorde deg?
 - Hvorfor?
- Hvor tror du erfaringene kan brukes?
 - Hvorfor?
- Hvis du ser tilbake på tiden i Afghanistan og perioden før du dro på oppdrag: ville du gjort noe annerledes?
 - Hvorfor?

Vedlegg B: Informert samtykkeskriv

Informasjonsskriv masterprosjekt

Vi er to masterstudenter i organisasjonspsykologi ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Vi skal skrive masteroppgave i samarbeid med Forsvarets forskningsinstitutt (FFI), og tema for oppgaven vil være erfaringslæring i Forsvaret. Vi ønsker å undersøke hva som skal til for at erfaringslæring skal finne sted, og se nærmere på hvilke faktorer som kan hemme og fremme erfaringslæringsprosessen.

Vi ønsker å benytte oss av de opplysningene som samles inn under intervjuene som gjennomføres i forbindelse med (*tittel debrief*). Vi er også involverte i datainnsamlingen til (*tittel debrief*) og vil delta på flere av intervjuene. I forkant av intervjuet vil vi rette en forespørsel til deg om å la oss bruke opplysningene i vårt masterprosjekt. Vi vil presisere at det er frivillig å gjøre disse opplysningene tilgjengelige for oss til bruk i vårt masterprosjekt.

Samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn. Det vil kun være de som er ansvarlige for (*tittel debrief*) som har tilgang til opplysningene om hvem som deltar i studien. Opplysninger om hvilke data som benyttes videre i prosjektet (FFI rapport og masteroppgave), vil kun være kjent for oss.

Spørsmålene som vil være interessant for oss vil dreie seg om personlige erfaringer og hvordan disse deles, hvordan man jobber med erfaringer, og hvordan de erfaringene man gjør seg kan brukes videre i Forsvaret. I tillegg til masterprosjektet, vil det bli utarbeidet en rapport om erfaringslæring i samarbeid med FFI.

Foruten intervjusituasjonen kan det være interessant for oss å ta notater og observere det som skjer i løpet av dagene her. I forbindelse med observasjon vil vi i utgangspunktet ikke registrere opplysninger som kan knyttes til deg som enkeltperson. Dersom dette likevel skulle bli aktuelt vil vi be deg om å samtykke til det i forkant.

Som masterstudenter har vi taushetsplikt og all data behandles konfidensielt. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det vil imidlertid være mulig for en intern personidentifisering av OMLT kollegaer, men det vil ikke være mulig for eventuelle eksterne lesere å identifisere deg som enkeltperson. Opplysningene anonymiseres og slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Veileder på masterprosjektet er Anne Iversen ved NTNU: Anne.Iversen@svt.ntnu.no

Med vennlig hilsen

Ingrid Mørk: ingrmor@stud.ntnu.no

Margareta Kiær: margarki@stud.ntnu.no