

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er betingelsene for samhandling i et privat skolekonsern med flere avdelinger, geografisk spredd rundt i landet. Jeg har gjennomført dette som et casestudium, der datamaterialet primært er samlet gjennom dybdeintervju av representanter fra alle nivå i organisasjonen. Jeg har også støttet meg på to medarbeiderundersøkelser gjennomført av et eksternt firma.

Caseorganisasjonen har flere særegne aspekter som kunnskapsbedrift. Den har et stort fokus på effektivitet, og har autonome lærere med stor frihet fra ledelsens side, samtidig som de er bundet av strukturelle og kulturelle rammer.

I teoridelen redegjør jeg for en del gjeldende perspektiver, blant andre Paul Adlers modell for et collaborative community (samhandlende fellesskap) og Morten T. Hansens barrierer for samhandling.

Problemstillingen for studien er denne:

- Hva er betingelsene for samhandling i et privat skolekonsern?

Problemstillingen besvares gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke hemmende og fremmende faktorer for samhandling finnes det innad i organisasjonen?
- I hvilken grad er organisasjonen et *samhandlende fellesskap*?

Innsamlingen av empiri er gjennomført via Pentagonmodellen, der man dekomponerer faktorer ved organisasjonen ned i fem dimensjoner, som dekker både formelle og uformelle sider. Studien avdekket flere faktorer som påvirker forholdene for samhandling. Blant de tydeligste finner man et sterkt tidspress og mangel på kjennskap til sine kolleger, sammen med utfordringer ved overføring av den tause delen av det som gjør en god lærer god.

Forord

Da var jeg ferdig. Det siste intervjuet er transkribert, den siste artikkelen er gravd frem, og den siste konklusjonen er skrevet ned. Det har vært et langt løp gjennom alle fagene og nå til slutt selve masteroppgaven. Det har vært lærerikt, voldsomt givende, krevende og av og til litt frustrerende. Jeg vil fremheve foreleserne, som har vist høy kvalitet og stor formidlingsglede, og mine medstudenter, som har gitt støtte og glede. Jeg er fortsatt i kontakt med mange av dem.

Tusen takk til min veileder Gudveig Gjøsund. Jeg var alltid mer motivert på vei ut av et møte med henne enn på vei inn. Hun hjalp meg fra første stund med å finne frem interessant og original teori som jeg kunne basere oppgaven på.

Respondentene mine, de som utgjør kjernen av studien, er jeg svært takknemlig overfor. Uten dem, og deres åpenhet, ville det ikke vært noen oppgave.

Jeg vil takke caseorganisasjonen, min arbeidsplass. De har finansiert selve oppgaven, uten andre betingelser enn at den skulle være relevant for organisasjonen, noe jeg håper jeg har etterkommet.

Mine foreldre har vært hyppige barnevakter når det røyner på, og ivrige støttespillere underveis. Tusen takk.

Ikke minst vil jeg takke de hjemme. Mia som har holdt fortet når mannen strøk på dør for å skrive. Eimund, som er født underveis i utdanningen min, og som nå gleder seg til en pappa med litt mer tid. Der, nå er jeg ferdig, Eimund.

Das Ganze ist etwas anderes als die Summe seiner Teile.
-Kurt Lewin

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON.....	1
1.1	KUNNSKAPSGENERERING OG SAMHANDLING SOM KONKURRANSEFORTRINN	1
1.2	MARKED KONTRA FELLESSKAP	2
1.3	CASE: ET PRIVAT SKOLEKONSERN	2
1.4	PROBLEMSTILLING	3
1.5	OPPGAVENS OPPBYGGING	4
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER	5
2.1	COLLABORATIVE COMMUNITY – SAMHANDLENDE FELLESSKAP	5
2.1.1	Gemeinschaft, det tradisjonsbundne.....	7
2.1.2	Gesellschaft, det markedsorienterte.....	7
2.1.3	Nye muligheter?	7
2.1.4	Den tidlige modellen	8
2.1.5	Den senere modellen	9
2.1.6	Betingelser	11
2.2	PENTAGONMODELLEN	12
2.3	SKOLEN SOM PROFESJONSBYRÅKRATI	14
2.4	TAUS KUNNSKAP	16
2.5	KOMPETANSEFELLER.....	18
2.6	AFFORDANCEPERSEPEKTIVET: TEKNOLOGISKE SAMHANDLINGSVERKTØY	18
2.7	SAMHANDLING FOR EN HVER PRIS? DISIPLINERT SAMHANDLING	22
2.8	BARRIERER FOR SAMHANDLING OG KUNNSKAPSDDELING.....	23
2.9	LØSNINGER? HVA SIER DE LÆRDE?.....	26
2.9.1	<i>Menneskelige</i> ressurser	26
2.9.2	Morten T. Hansens anbefalte grep.....	27
3	CASE OG METODE	29
3.1	CASESTUDIET.....	29
3.2	KVALITATIV METODE	30
3.3	VALG AV STUDIEOBJEKT	30
3.4	CASEORGANISASJONEN	31
3.5	LÆRERNE	32
3.6	INNSAMLING AV EMPIRI.....	33
3.6.1	Gjennomføring av intervju	33
3.6.2	Intervjuguide	34

3.6.3	Behandling av materialet.....	35
3.6.4	Medarbeiderundersøkelsen.....	36
4	ANALYSE MED PENTAGONMODELLEN SOM VERKTØY	37
4.1	STRUKTUR	37
4.1.1	Tidspress.....	37
4.1.2	Manglende insentiver	38
4.2	TEKNOLOGI.....	39
4.3	KULTUR	42
4.3.1	Selvdrevenhet	42
4.3.2	Intern konkurranse.....	44
4.3.3	Eiendomsrett og andre utfordringer ved deling av materiale	45
4.4	RELASJONER OG NETTVERK	46
4.4.1	Relasjoner på tvers av avdelingene	46
4.4.2	Relasjoner internt på avdelingene	47
4.4.3	Tillit.....	48
4.5	INTERAKSJON OG ARBEIDSPROSESSER	50
4.5.1	Beste praksis.....	50
4.5.2	Lokale praksiser.....	52
4.5.3	Intern opplæring	53
4.5.4	Impulser utenfra.....	55
4.5.5	Kommunikasjon og ledelse – vertikal samhandling.....	55
5	DRØFTING	57
5.1	HVORFOR SAMHANDLE I EN SKOLE? NOEN BETRAKTNINGER.....	57
5.2	HVILKE HEMMENDE OG FREMMENDE FAKTORER FOR SAMHANDLING FINNES DET INNAD I ORGANISASJONEN?	58
5.2.1	Det individuelle perspektivet.....	59
5.2.2	Det organisatoriske perspektivet	59
5.3	I HVILKEN GRAD ER ORGANISASJONEN ET SAMHANDLENDE FELLESSKAP?	60
5.4	NOEN ANBEFALINGER.....	63
5.4.1	IT-verktøy.....	63
5.4.2	Sosiale relasjoner	64
5.5	OPPSUMMERING.....	65
5.6	AVSLUTTENDE BETRAKTNING.....	66
	Interaksjon og arbeidsprosesser	73

1 Introduksjon

Samhandling defineres i følge Store Norske Leksikon (<https://snl.no/samhandling>) slik: «*Samhandling, interaksjon, betegnelse på samspill eller vekselvirkning mellom to eller flere aktører som handler med hverandre.*»

Jeg vil i denne teksten forstå samhandling som et begrep med dypere og mer forpliktende innhold enn det enkle, kortvarige samarbeidet. Jeg vil også se på det som et synonym til det engelske begrepet *collaboration*. Gjennom en oversikt over gjeldende teori og redegjørelse for empiri i en caseorganisasjon, vil jeg klargjøre forholdene for samhandling i en privat utdanningsorganisasjon som må håndtere krav om både effektivitet og nytenking.

1.1 Kunnskapsgenerering og samhandling som konkurransefortrinn

Industrien i de mest utviklede områdene av verden har i stor grad løst utfordringene som ligger i effektiv vareproduksjon. Effektivitet er ikke lenger et særlig konkurransefortrinn, kun en terskel for å delta (Adler og Heckscher 2006). Teknologisk ekspertise er viktig, men er heller ikke lenger en tilstrekkelig konkurransefordel (Blomqvist og Levy 2006). I en økonomi i stadig endring, er kunnskap det ene, varige fortrinnet man kan streve etter (Nonaka 1991).

Kontinuerlig kunnskapsgenerering blir stadig mer sentralt, i form av innovasjon, nye produkter og nye måter å forholde seg til kundegrupper som selv når stadig høyere utdanningsnivå (Adler og Heckscher 2006). Dannelse av ny kunnskap er av natur sosialt, og sosiale interaksjoner er dermed særlig viktig (Blomkvist og Levy 2006).

Av disse grunnene er nå økende grader av samhandling blitt et rutinemessig grep i organisasjoner. Silomentaliteten skal fjernes og de ansatte skal operere på kryss av vertikale og horisontale skillelinjer. Innovasjon oppstår i bredt sammensatte grupper, mersalg oppnås gjennom økt informasjonsflyt, og overføring av beste praksis minsker kostnader (Hansen 2009b).

Samhandling kan by på utfordringer. Det er ingen strengt voksende sammenheng mellom mengde samhandling og resultat. Resultat her definert som økt verdiskaping. Det er viktig å vite hvordan man skal samhandle, og ikke minst, når man skal la være (ibid).

1.2 Marked kontra fellesskap

I de siste tiårene har markedskreftene vært i fremdrift. Det har vært et sterkt press på kollektive institusjoner, myndigheter, religiøse samlingspunkt, langvarige arbeidsforhold og fagforeninger, mot konkurranse og individualisme (Adler og Heckscher 2006).

Paul Adler, professor ved University of Southern California, beskriver en langvarig dragkamp mellom den ubundne markedsorienteringen og sterkere ledelseskontroll på den ene siden og den mer verdi- og lojalitetsbaserte fellesskapsideologien med fokus på de ansatte på den andre, i form av et sikksakkmønster. Periodevis har balansen drevet mot den ene siden, etterfulgt av motkrefter som har dratt den i motsatt retning. (ibid.:68-69).

Både i praksis og innen forskningen har det vært problemer med å rive seg løs fra denne todelingen. Den spenningen som oppstår mellom disse ideologiene skyldes blant annet en manglende evne til å forestille seg andre og nye organisasjonstyper, et mer ”post-moderne” fellesskap, noe som har ledet mange inn i et nostalgisk savn etter tapte former for samhold(ibid.:12).

Adlers forslag er en syntese av elementer fra begge sider, som skal rive seg løs fra den tradisjonelle todelingen og innføre *tillit* som den bærende dimensjonen. Han kaller denne organisasjonsformen et *samhandlende fellesskap*, eller originalt: *collaborative community*.

1.3 Case: et privat skolekonsern

Caset for denne studien er et privat skolekonsern. Konsernet tilbyr privatistundervisning på videregående nivå for voksne, gjennom 7 avdelinger, spredd over Sør- og Midt-Norge. I tillegg er det en videregående skole for elever i alderen 16-19. Disse to kalles gjerne PG, for privatistgymnas, og VGS for videregående skole. Konsernet inneholder også et fjernundervisningstilbud, Nettgymnaset, NG, og en avdeling for karriereveiledning.

Et privat skolekonsern befinner seg i flere skjæringspunkter. Man skal drive god undervisning, slik at elevene både blir fornøyde og får gode karakter, og man skal tjene penger. Lærernes primære fokus er rettet mot elevene. Samtidig har andre i organisasjonen fokus på det økonomiske. Begge disse hensynene er gjensidig avhengig av hverandre.

Skolekonsernet har en konservativ oppbygging av undervisningen. Det ansettes erfarne, selvdrevne lærere, som får i oppdrag alene å ta en klasse frem til eksamen. Dette har fungert svært godt i mange år. Formell samhandling, da særlig i organisert form, har i den tid vært begrenset. Spørsmålet er om dette er en optimal struktur, i lys av nye konkurrenter, ikke minst forskjellige tilbud levert gjennom nettet, både betalte og gratisressurser.

Nåtidsbeskrivelsen for konsernet setter opp flere eksplisitte utfordringer for fremtiden. Antall oppmeldte privatister faller, blant annet på grunn av utflating av kullstørrelsen, sammenlignet med tidligere år. Det er også økt prispress i markedet.

Konsernledelsen peker på det er *«lite enhetlige driftsmodeller på skolene og at ting gjøres ulikt, både administrativt og faglig»*. De mener at skolene drives bra for seg selv, men at de ønsker *«mer samarbeid, felleskap og beste praksis pedagogikk.»* Denne situasjonsbeskrivelsen finner man i strategidokumentet, *Kvalitet og utvikling 2018*, utgått fra konsernledelsen.

1.4 Problemstilling

Det jeg vil gjøre gjennom denne oppgaven, er å bruke dette skolekonsernet som et eksempel på en organisasjon som har gjort suksess med en tradisjonell struktur som beskrevet tidligere; elevene har vært fornøyde, lærerne har vært fornøyde, og bunnlinja har hatt en tilfredsstillende vekst. Vil organisasjonen kunne fortsette slik den har gjort det før, eller vil det etter hvert vise seg å være utfordringer ved en slik organiseringsform og den gjeldende organisasjonskulturen?

Underveis har jeg intervjuet ansatte fra alle nivå i bedriften. Hvordan ser de på samhandling? Hvilken nytte ser de? Hvordan kan betingelsene for utviklingen av mer utstrakte former for samhandling beskrives? I hvilket omfang vil barrierene for samhandling fra teorien gjøre seg gjeldende i dette caset? Hvordan vil ledelsen implementere sine strategiske planer og hvordan vil dette gjenkjennes dette nedover i organisasjonskartet?

Samlet sitter jeg igjen med denne problemstillingen:

- Hva er betingelsene for samhandling i et privat skolekonsern?

Problemstillingen besvares gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke hemmende og fremmende faktorer for samhandling finnes det innad i organisasjonen?
- I hvilken grad er organisasjonen et *samhandlende fellesskap*?

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp i 4 hoveddeler. Først vil jeg se på en del sentrale teoretiske perspektiver. Jeg vil så beskrive caseorganisasjonen og den metoden jeg benyttet meg av for å samle empiri. Oppgavens tredje hoveddel er presentasjonen av empirien. Her vil jeg følge strukturen i Pentagonmodellen, for å strukturere delene som utgjør helheten av materialet. Fjerde og siste hoveddel vil være en avsluttende drøfting av hva som er funnet, og hvordan dette belyser forskningsspørsmålene mine og problemstillingen. Jeg vil også komme med noen forslag når det gjelder veien videre.

2 Teoretiske perspektiver

Any formal analysis and diagnosis of organizations rests in applying some kind of theory to the situation under consideration.

-Gareth Morgan, Images of organization.

Teoriredegjørelsen innledes og avsluttes, av de to hovedteoretikerne jeg baserer meg på, Paul Adler og Morten T. Hansen. Først vil jeg presentere Adlers modell for en organisasjonsform som er ment å være den mest gunstige for å etterleve den moderne tids krav om samtidig effektivitet og nytenking. Deretter vil jeg se på mitt foretrukne analyseverktøy, Pentagonmodellen, utviklet av Per Morten Schiefloe.

Jeg vil så presentere det som utgjør de utfyllende detaljene i teorigrunnlaget: Henry Mintzbergs organisasjonsformer, Michael Polanyi og Ikujiro Nonakas redegjørelse for begrepet *taus kunnskap* i tillegg til Barbara Levitt og James Marchs advarsel om *kompetansefeller*. I neste omgang vil jeg gjøre rede for en teoretisk vinkling når det gjelder teknologiske verktøy for samhandling, det såkalte *affordanceperspektivet*, som går på de handlingsmulighetene moderne plattformer gir oss.

Teorien avsluttes med å gå nærmere inn på skillet mellom god og dårlig samhandling. Jeg ser på to forskeres resultater når det gjelder hva som står i veien for nettopp god samhandling. Dette gjelder først Peter Holdt Christensen barrierer for kunnskapsdeling, og så Morten T. Hansen som har klargjort de mest sentrale hindringene for disiplinert samhandling internt i organisasjoner.

2.1 Collaborative Community – Samhandlende Fellesskap

Den 4. August 1914 holdt keiser Wilhelm II en tale i den tyske riksdagen. Der skuet han utover forsamlingen og uttalte «*Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur Deutsche*» (Schechtman 2008 s. 67).

Bakgrunnen for talen var starten av første verdenskrig noen dager i forkant. Nyheten om krigsutbruddet ble tatt i mot med eufori i mange av Europas storbyer etter hvert som de forskjellige krigserklæringene ble gjort kjent. Historikeren Vejas Gabriel Liulevicius (2013) har beskrevet disse dagene da folk strømmet ut av sine hjem, marsjerte langs hovedgatene og

sang nasjonalsanger. Fenomenet er kjent som ”*the August Madness*”, *augustgalskapen*. Det har blitt beskrevet som en følelse av sosialt og nasjonalt fellesskap. Interne politiske og sosiale skillelinjer forsvant som del av mobiliseringen mot en felles ytre fiende.

Tyske sosiologer hadde tidligere, i følge Liulevicius (2013), forsøkt å sette ord på sin forståelse av sosial organisering, og deres begrepsverden ble nå brukt på det som skjedde. Datidens samfunn, betegnet som et *Gesellschaft*, ble sett på som noe kunstig, grunnet i sosiale kontrakter og nytteverdi. I følge denne begrepsbruken, var *augustgalskapen* et tegn på at man nå hadde kommet tilbake til noe mer autentisk, et sant fellesskap, eller *Gemeinschaft*, basert mindre på hva du kan gjøre for meg og omvendt og mer en genuin solidaritet av den tradisjonelle typen.

Gemeinschaft hadde til nå hatt et sterkt anslag av utopi rundt seg, en forestilling om et idealsamfunn. I august 1914 ble utopien til en realitet for de store massene. Schechtman argumenterer for at man ikke enkelt kan oversette *Gemeinschaft* til fellesskap, da begrepet da mister elementet av utopi, som originaluttrykket inneholder (Schechtman 2008 s. 11).

Den av disse ”tyske sosiologene”, nevnt av Liulevicius, som er mest sentral når det gjelder denne begrepsbruken er Ferdinand Tönnies. Han ga i 1887 ut sin bok ”*Gemeinschaft und Gesellschaft*.” Tönnies bruker begrepene for å dele i to sin beskrivelse av samfunnsordningen ved overgangen fra det tradisjonelle samfunnet til det moderne industrisamfunnet som fant sted i Europa på 1800-tallet. *Gemeinschaft*, den ordningen som hadde dominert tidligere, var preget av de nære forbindelsene som fant sted i lokalsamfunnet, gjerne via familieband. Det som tok over, *Gesellschaft*, var «*konstruert og kunstig og med relasjoner mellom mennesker som er planlagte, kalkulerte og spesialiserte*» (Schiefløe 2011).

Paul Adler har gjennom flere år og en serie artikler, dels i samarbeid med Charles Heckscher, professor ved Rutgers University, utviklet og lagt frem en modell for det han kaller et *Collaborative Community*. I sine første artikler, frem til ca. 2010, holder Adler seg nært Tönnies’ *Gemeinschaft/Gesellschaft*-dikotomi som grunnlag, for så å utrede en videreføring av sider ved begge to. Jeg vil først kort gjøre rede for Adlers syn på disse begrepene (Adler og Heckscher 2006, s.18-19).

2.1.1 Gemeinschaft, det tradisjonsbundne

Gemeinschaft har et sterkt hierarkisk preg. Det er klare nivåer i organisasjonen. Kjerneverdiene er lojalitet, aktelse og evnen til å underordne seg. Det inneholder et element av frykt for at noen skal utfordre den orden som preger samfunnet, der alle kjenner sin rolle.

Tillit følger ære og pliktoppfyllelse. Sanksjonene som finnes går i stor grad ut på å ramme det ryktet og den posisjon man har i samfunnet. Et Gemeinschaft er lukket, i den forstand at det er et klart skille mellom de som er på innsiden og de som er på utsiden (Adler og Heckscher 2006, s.18-19).

Et Gemeinschaft er ikke ansett som spesielt gunstig for innovasjon og nytenking (ibid).

2.1.2 Gesellschaft, det markedsorienterte

Utviklingen av Gesellschaft var ”en rystelse av den gamle orden” (Adler og Heckscher 2006, s.18-19). Tillit lå ikke lenger i forventninger ut fra posisjon i samfunnet, men gikk ut fra hver enkelt individs integritet. Tilliten ble basert på konsistensen av sine handlinger. Har man vist seg tillit verdig tidligere, får man ny tillit.

Denne nye rollen medførte ikke en eliminering av felles moralkoder. Adler gjengir argumenter fra Weber og Durkheim, da han nevner at det var et sterkt press på den enkelte for å opptre rasjonelt og konsistent. Det innebar altså en omforming av samfunnet, ikke en negasjon av det. Elementer av fremmedgjøring er også en del av dette, i følge de samme, og også Marx, da den enkelte nå har en verdi i seg selv, ikke i kraft av sine bånd med andre (ibid).

2.1.3 Nye muligheter?

Fellesskapet har allikevel funnet god grobunn i periferien av Gesellschaft, blant annet ved å lukke det inne i kjernefamilien, og gjøre de nære båndene private, skjult for resten av omgivelsene (ibid). Dette skillet fungerer allikevel bare når behovet for samarbeid er begrenset, og der man i stor grad kan opptre uavhengig av hverandre. Når dette behovet øker, skriver Adler, kan man ikke lenger holde på dette skillet.

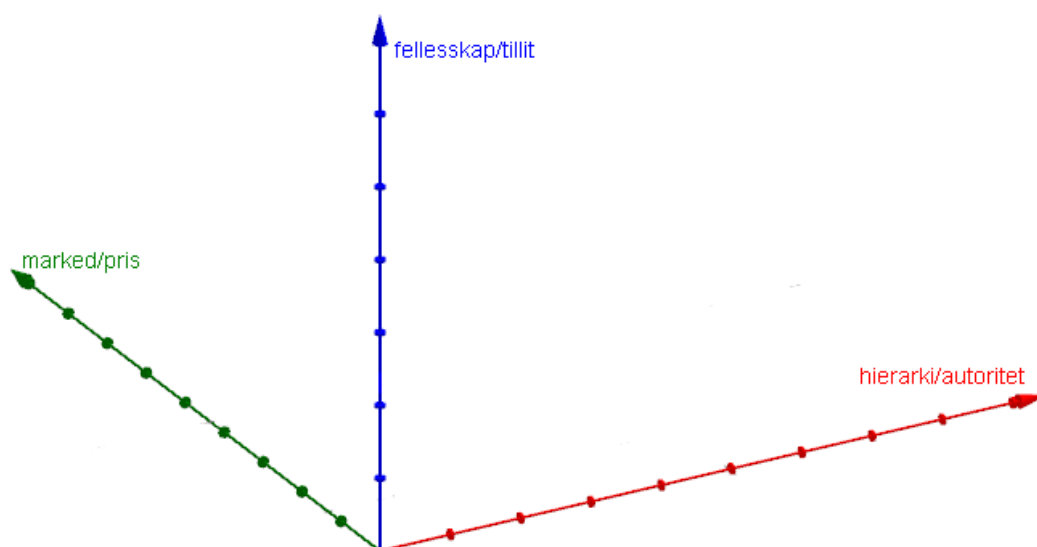
Paul Adler er av den oppfatningen at man ikke må velge. I introduksjonen nevnte jeg at Adler hadde observert i litteraturen, en nostalgisk draging tilbake mot den gamle formen for

felleskapsbaserte samfunn. Dette som en motreaksjon mot den utstrakte markedsorienteringen. Adler mener altså dette heller ikke er optimalt. Gemeinschaftformen er for innelukket, for skeptisk til utenforstående og for statisk når det gjelder verdier. Behovet oppstår for en velorganisert form for horisontal samhandling (ibid. s. 20). Hovedtesen er at «en økonomi som i økende grad er kunnskapsintensiv og løsningsorientert krever et samhandlende fellesskap» (ibid, s. 37, min oversettelse).

2.1.4 Den tidlige modellen

Adler identifiserer tre prinsipper for sosial organisering. *Hierarki* anvender autoritet for å holde styr på en horisontal og vertikal arbeidsdeling, og ligger svært nært Tönnies' Gemeinschaft. *Marked* lener seg på prisfastsettingsmekanismer for å koordinere anonyme kjøpere og selgere, parallelt med Tönnies' Gesellschaft. *Fellesskap* er avhengig av delte verdier og normer (Adler og Heckscher 2006, s.15-16).

Adler nevner tidligere modeller, av andre teoretikere, som gjerne har sett bort fra tillit som en faktor, eller konstruert sitt bilde i form av en likesidet trekant, der en vridning i retning av ett hjørne, nødvendigvis øker avstanden til, og dermed minker betydningen av, de to andre (Adler 2001). For å kartlegge reelle organisasjoner, med alle sine komplekse blandingsforhold, foretrekker han et tredimensjonalt koordinatsystem. Se figur 2-1. Dermed vil ikke en sterk draging i retning av den ene faktoren, utelukke at en eller to av de andre også er med i sterk grad.



Figur 2-1

Samfunnsformen blir annerledes avhengig av hvilket aspekt organiseringen antar. Noen av de forskjellige egenskapene er gjengitt i tabell 2-1 (Adler og Heckscher 2006, s. 17, min oversettelse).

Gemeinschaft	Gesellschaft	Samhandlende
Fellesskap underliggende hierarki	Fellesskap underliggende marked	Fellesskap som dominerende prinsipp
Tillit basert på: <ul style="list-style-type: none"> • Lojalitet • Ære • Plikt • Aktelse Legitim autoritet basert på: <ul style="list-style-type: none"> • Tradisjon • Karisma Verdier: <ul style="list-style-type: none"> • Kollektivism Orientering: <ul style="list-style-type: none"> • Partikularisme 	Tillit basert på: <ul style="list-style-type: none"> • Integritet • Kompetanse • Samvittighet Legitim autoritet basert på: <ul style="list-style-type: none"> • Rasjonalitet • Juridiske betraktninger Verdier: <ul style="list-style-type: none"> • Konsistent rasjonell individualisme Orientering: <ul style="list-style-type: none"> • Universalisme 	Tillit basert på: <ul style="list-style-type: none"> • Yteevne • Ærlighet • Omtanke • Kollegialitet Legitim autoritet basert på: <ul style="list-style-type: none"> • Verdirasjonalitet Verdier: <ul style="list-style-type: none"> • Samtidig høy kollektivism og individualisme Orientering: <ul style="list-style-type: none"> • Samtidig høy partikularisme og universalisme

Tabell 2-1

2.1.5 Den senere modellen

Fra 2010 og utover, utvikler Adler modellen sin. For det første deler han nå tillit inn i fire former, heller enn tre. I dette lener han seg på Weber (Adler & Heckscher 2013).

- Tradisjonalistisk
- Karismatisk
- Kontraktuell
- Samhandlende

Det Adler har gjort er først å være mindre bundet til Gemeinschaft/Gesellschaft-dikotomien. Sekundært splitter han opp den tidligere markedsorienterte formen i to deler, en karismatisk orientering, basert på delte følelsesmessige bånd, gjerne fokusert mot en karismatisk leder eller et svært ”hårete” mål, og en kontraktuell organisering, fundert i instrumentell egeninteresse (Adler og Heckscher 2010 og 2013).

I siste instans blir den kontraktuelle formen ytterligere splittet i to, der én er en byråkratisk variant, med fokus på regler og formelle mål, som støtter effektivitet, og den andre støtter innovasjon og fleksibilitet, via fokus på hva markedet vil ha.

Kun den samhandlende varianten kan være det Adler kaller *ambidekster*, altså å håndtere kravet til både effektivitet og innovasjon like mye. Ordet er opprinnelig et begrep som beskriver det å kunne bruke begge hendene like godt.

Dette kan klargjøres via en to-ganger-to-matrise (Adler og Heckscher 2010, 2013).



Figur 2-2

2.1.6 Betingelser

Gjennom sin forskning har Adler identifisert fire hovedaspekter ved en organisasjon som må være til stede for at man skal kunne lykkes med å utvikle et samhandlende fellesskap (Adler & Heckscher 2006, s. 2),(Adler et al. 2011).

- Utvikling av felles formål.
- Kultivering av en bidragsetikk.
- Formaliserte prosesser for disiplinert prosjektgjennomføring.
- Dannelse av en infrastruktur der samhandling blir verdsatt og belønnet.

Tradisjonelle fellesskap har verdsatt pålitelighet, lojalitet og pliktoppfyllelse. Dette er ikke lenger tilstrekkelig. Ansatte må løfte blikket utover sin egen jobb, ta initiativ, og ikke lenger spørre seg selv: ”har du gjort en god jobb?”, men heller ”har jeg bidratt til å løse oppgaven?” (ibid). Dette er Adler kaller en *bidragsetikk*.

Videre poengteres det at et samhandlende fellesskap ikke handler om at man legger fra seg all vertikal struktur og hierarkisk oppbygd orden, og overlater alt til en flat type, ”la det skure”-organisasjon. Det handler om en *disiplinert og formalisert type prosess- og prosjektstyring*, der de enkelte er gjensidig avhengig av hverandre. Man skal ikke lenger (bare) la seg styre av hva sin leder ønsker og ber deg om, men av horisontale styringsmekanismer. Adler eksemplifiserer dette ved å beskrive en dataprogrammerer som fikk detaljerte instruksjoner på hvordan han skulle organisere og formalisere den koden han laget, slik at den passet sammen med det de andre produserte. Han kunne ikke lenger være en autonom ”hacker”, men en del av et lag (Adler et al. 2011).

Det behøves insentiver, men de trenger ikke kun å være økonomiske eller materielle. Både gjennom det ryktet som opparbeides som bidragsyter, og mer formelle 360-evalueringer, vil man identifisere de som stikker seg ut positivt. Disse vil kunne belønnes med, og motiveres av, sjansen og utfordringene ved å bli med på nye prosjekter og oppgaver (ibid).

Adler henviser i sin artikkel fra 2011 til det Tracy Kidder i sin bok ”*The Soul of a New Machine*” kaller *pinball management* (Kidder 1981.) Boken handler om en gruppe innen et datafirma som hadde oppdrag om å utvikle en ny datamaskin:

His whole notion is that he doesn't want to fight for petty wins when there's a bigger game in town. They didn't have to name the bigger game. Everyone who had been on the team for a while knew what it was called. It didn't involve stock options. [...]The bigger game was "pinball." [...] "You win one game, you get to play another. You win with this machine, you get to build the next." Pinball was what counted. It was the tacit promise that lay behind signing up, at least for some (Kidder 1981, s. 228).

Grunnlaget for alt dette ligger da en tillitsbasert utvikling av *felles formål*. Noe som driver gruppen lenger enn det egeninteresse og tradisjoner klarer, og det kan ikke bare være ord i en festtale, det må gjennomsyre hele organisasjonen (ibid).

2.2 Pentagonmodellen

«Essentially, all models are wrong, but some are useful.»

Sitatet kommer fra statistikeren George E. P. Box. Han utdypet det slik:

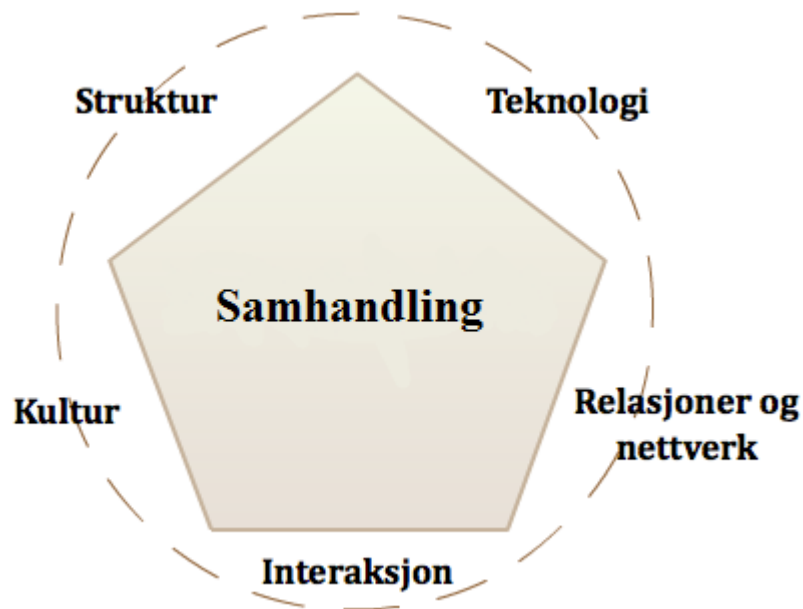
Since all models are wrong the scientist cannot obtain a "correct" one by excessive elaboration. On the contrary following William of Occam he should seek an economical description of natural phenomena. Just as the ability to devise simple but evocative models is the signature of the great scientist so overelaboration and overparameterization is often the mark of mediocrity.

Box, 1976, s. 792

Organisasjoner er intrikate systemer. For å analysere og kartlegge et område av en organisasjon er det fruktbart med en modell, så lenge den altså er "nyttig." Den bør ikke være for komplisert, jamfør George Box, men dekkende, slik at man får belyst de forskjellige aspektene ved det som studeres og hvordan de avhenger av hverandre. Den bør også åpne for empiriske analyser av organisasjonen, og den bør invitere til bruk av teoretiske verktøy innen faget. Ikke minst bør den være mulig å forstå, også for ikke-fagfolk(Schiefloe 2013).

Jeg har valgt å bruke Pentagonmodellen som analytisk verktøy, og som rammeverk for intervjuguidene jeg har forberedt. Den er utviklet av Per Morten Schiefloe ved NTNU. Modellen ble brukt første gang i etterkant av granskingen av utblåsningen på Snorre A i 2004 og er beskrevet i flere artikler. (Se Schiefloe og Vikland (2007) og Schiefloe (2013)).

Pentagonmodellen dekomponerer de forskjellige variablene i en organisasjon ved å studere fem hovedaspekter, se figur 2-3. Den stiplede linjen viser at alle disse dimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre.



Figur 2-3 Pentagonmodellen

De to første dimensjonene dekker det som kan vedtas gjennom beslutninger. De tre nederste dekker de variablene man bare kan legge til rette for, og arbeide for å utvikle. Jeg vil kort beskrive innholdet i modellen, basert på Schiefloe (2013).

Struktur tar for seg det formelle. Organisasjonskart, rollefordelinger, det offisielle hierarkiet, arbeidskontrakter, lønn og andre formelle insentiver kommer inn under dette aspektet.

Personlige datamaskiner, servere, programvare og eventuelle andre elektroniske verktøy og hjelpemidler dekkes av *teknologiaspektet* når det gjelder en skole. Det kan også inkludere annen materiell infrastruktur.

Å se på hvilket språk man bruker i hvilke anledninger, og hvilke uskrevne holdninger, regler, verdier og normer som gjelder innad i organisasjonen, kommer gjerne inn under *kultur*. Edgar Schein har formulert en hyppig brukt definisjon på kultur, her gjengitt i Jacobsen og Thorsvik(2007):

Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene.

Relasjoner og nettverk er den mest uformelle dimensjonen i Pentagonmodellen og inneholder variabler som venner, uvenner, tillit og mistro. Hvor stor sosial kapital de forskjellige aktørene har, påvirker denne dimensjonen? Sosial kapital er et begrep Schiefloe forklarer som de ressursene man har tilgjengelig via uformelle relasjoner og nettverk (Schiefloe & Bø 2007).

Tillit er en av hovedaspektene innenfor relasjonsdimensjonen i Pentagonmodellen. (Schiefloe 2013). Tillit er basert på de antagelsene man gjøre angående hvilken adferd en aktør vil innta i en fremtidig relasjon som involverer risiko (Blomkvist & Levy 2006).

Tillit er et av de mest sentrale begrepene når man diskuterer verdier og verdiskaping, også som et resultat av samhandling, i en kunnskapsbasert organisasjon:

Economic and organizational theory have shown that, compared to trust, price and authority are relatively ineffective means of dealing with knowledge-based assets (Adler 2001, s. 215).

Tillit finnes også i betingelsene for utvikling av samhandlingskompetanse:

Collaboration capability is thus defined as the actor's capability to build and manage network relationships based on mutual trust, communication and commitment (Blomkvist & Levy 2006, s. 44).

Nederst i Pentagonmodellen står *interaksjon og arbeidsprosesser*. Det pekes spesifikt på fire former man må ha ekstra oppmerksomhet på, samarbeid, kommunikasjon, koordinering og ledelse (Schiefloe 2013).

2.3 Skolen som profesjonsbyråkrati

Henry Mintzberg hevder at organisasjonsformen er den viktigste faktoren for å forstå hvordan ledere opptrer i sin stilling (Mintzberg 2011):

- Gründerorganisasjoner - sentrert rundt en enkeltperson, som både deltar i den daglige drift og setter den strategiske kursen.
- Maskinbyråkratier – formelt strukturert, enkle, repetitive oppgaver og hierarkisk oppbygging.
- Profesjonsbyråkratier – bestående av profesjonsutdannede fagfolk som står for det operative, mens ledelsen i stor grad tenker strategisk og utadvendt.
- Prosjektorganisasjoner(adhocatrier) – bygget opp rundt grupper av fagfolk som står for nytenking, mens ledelsen jobber i nettverk for å sikre prosjektene
- Misjonærorganisasjoner – sterkt kulturdrevne, med ledere som vil bevare og forsterke kulturen.
- Politiske organisasjoner – preget av konflikt, der ledelsen bruker mye tid på brannslukning.

Av disse er en klassisk organisert skole nærmest et profesjonsbyråkrati, på linje med for eksempel et sykehus. Ledelsen kan ikke nødvendigvis de ansattes jobb bedre enn de ansatte selv, det er en sterk autonomi, og lojaliteten er gjerne preget av idealisme og rettet i stor grad utover, det vil si mot elevene eller pasientene, og ikke nødvendigvis oppover til ledelsen.

Innenfor Mintzbergs kategorier, er det gjerne prosjektorganisasjonen, *adhocatriet*, med sine fordeler når det gjelder innovasjon og fleksibilitet som settes frem som den organisasjonsformen som er best egnet til ta inn over seg moderne utfordringer. Adler og Heckscher på sin side mener at adhocatriet blir for uformelt (Adler og Heckscher 2013). Det legger grunnen for nytenking i langt større grad enn effektivitet. Den formen som egner seg best for å kombinere evnene til en heterogen gruppe spesialister, som man finner i et profesjonsbyråkrati, er det samhandlende fellesskapet (Adler et al. 2011).

2.4 Taus kunnskap

We can know more than we can tell.

-Michael Polanyi

«Ny kunnskap starter alltid med individet. [...] Det å gjøre personlig kunnskap tilgjengelig for andre er en sentral oppgave i et kunnskapsdannende firma.» Dette skriver Ikujiro Nonaka i sin klassiske artikkel om kunnskapsoverføring. (Nonaka 1991, min oversettelse.)

Artikkelen bruker som sentralt eksempel en designprosess for en brødbakemaskin i et større japansk firma. Utvikleren endte opp med å gå i lære hos en anerkjent baker for å lære seg håndverket med brødbaking, som hun dermed implementerte i maskinen. Flere forsøk med en mer teoretisk, analytisk designprosess hadde ikke lyktes.

Det endelige designet for brødbakemaskinen, slik at den kunne masseproduseres er såkalt *eksplisitt kunnskap*. Den er systematisk og formell, og lett å bringe videre. Det håndlaget som utvikleren hadde lært seg av bakeren, gjennom observasjon, prøving og feiling, er ikke lett å kommunisere. Den er personlig og vanskelig å formalisere. Dette kaller vi taus kunnskap, et begrep vi har fra Michael Polanyi (1966).

Polanyis tekst er en reaksjon mot den positivistiske tenkingen som hadde dominert vitenskapen de foregående tiårene. (ibid.:25) Kunnskap er langt mer subjektiv, i følge Polanyi. Han lener seg på gestaltpsykologi i det han argumenterer for en kunnskapsteori der man kan gå fra det partikulære, konkrete til det hele, uten nødvendigvis å kunne artikulere de enkelte delene man brukte for overgangen. Den første delen av dette, det konkrete, kaller Polanyi det *proksimale* leddet, mens det siste, resultatet av integrasjonen kaller han det *distale* ledd i prosessen.

Vi kan identifisere taus kunnskap med den fulle forståelsen av en helhet, siden den står for det meningsfulle forholdet mellom de to leddene, det proksimale og det distale. (ibid: 13)

Nonaka utvikler Polanyis begreper videre, og er opptatt av hvordan man kan nyttiggjøre seg taus kunnskap i et fellesskap, i en organisasjon. Han beskriver fire former for å skape og overføre kunnskap. (Nonaka 1991)

Sosialisering opptrår når taus kunnskap overføres til taus kunnskap. I Nonakas brødbakeeksempel skjer dette når utvikleren går i lære hos bakeren, observerer, imiterer og øver seg frem til et resultat. Dette er en individbasert kunnskapsoverføring, og til begrenset nytte for en stor organisasjon.

Kombinering kalles det når biter av eksplisitt kunnskap blir samlet til en helhet., for eksempel gjennom skrivingen av en rapport. Dette organiserer kunnskapen, men danner ingen ny kunnskap i seg selv.

Det kritiske elementet er når kunnskap går fra en taus form til en eksplisitt form. Dette er pr definisjon av taus kunnskap, ikke en enkel prosess. I brødbakeeksempelet består dette av utviklerens evne til å artikulere sitt håndlag med brøddeigen til sine designkolleger, slik at de kunne lage maskinen. Dette kaller Nonaka *eksternalisering* eller *artikulering*.

Det siste leddet i prosessen er *internalisering*, en overføring fra eksplisitt til taus kunnskap. Det opptrer når designerne utvider sin egen interne kunnskapsbase ved å delta i prosessen. De forstår i større grad enn før, uten nødvendigvis å kunne forklare det, hvordan et slikt kjøkkenprodukt kan utvikles for å tilby den kvaliteten og det resultatet som kundene vil forvente.

Dette utgjør en spiral, der man begynner på nytt igjen, bare på et høyere nivå. (ibid: 4) Den oppnådde tause kunnskapen fra den opprinnelige utvikleren som gikk i lære, er nå spredd utover i organisasjonen.

En skole er et spesielt kasus når det gjelder Nonakas spiral, da en lærer har som oppgave å kombinere det eksplisitte han eller hun finner i lærebøker og læringsressurser med taus kunnskap som overføres gjennom det læreren utfører i klasserommet.

Samtidig er en av hovedutfordringene ved samhandling på en skole å overføre kunnskap, horisontalt mellom lærerne. Det største problemet ligger i overføringen av taus kunnskap, både i form av sosialisering og eksternalisering. Paul Adler hevder at det tillitsbaserte samhandlende fellesskapet er helt nødvendig for en effektiv overføring av taus kunnskap (Adler & Heckscher 2006, s. 30, Adler 2001).

2.5 Kompetansefeller

Levitt & March (1988) beskriver organisatorisk læring i form av adaptasjon av *rutiner*. Slike rutiner vurderes mer etter hvor godt de passer til situasjonen, og hva som har fungert godt tidligere, mer enn hva konsekvensen vil bli på sikt. Man ser altså mer bakover enn fremover.

Deres definisjon av begrepet ”rutiner” inkluderer her *formelle skjema, regler, prosedyrer, konvensjoner og teknologier, men også verdier, uformelle rammeverk, koder og kunnskap som støtter opp det formelle* (ibid, s. 320, min oversettelse). Rutiner, i denne konteksten, er uavhengige av den individuelle aktør og vil fortsatt eksistere etter utskifting av ansatte(ibid). Vi ser at rutiner i Levitt og Marchs forståelse også tar opp i seg det man kaller organisasjonskultur.

Organisasjoner vil altså lære ved å gradvis tilpasse seg de rutinene som tidligere har gitt gunstige utfall. Man blir dermed dyktigere i utføringen av disse rutinene, siden de brukes oftere og oftere, og det oppstår spesialisering. Dette er en positiv utvikling så lenge man forholder seg til de rutinene med størst potensiale.

Utfordringen oppstår når spesialisering fører til positive resultater med en ikke-optimal rutine. Det er en risiko for å gå glipp av oppdagelse, utvikling og innføring av nye og bedre rutiner, der man ikke kan få umiddelbart forbedrede resultater. Dette kalles en *kompetansefelle*. Fellen ligger altså ikke i mangel på kompetanse, men for stor grad av spesialisert kompetanse med rutiner som ikke på sikt kan gi det best mulige resultatet.

2.6 Affordanceperspektivet: teknologiske samhandlingsverktøy

Det er ikke enkelt å definere hva et sosialt medium er, og ofte ender vi opp med å peke på de forskjellige eksemplene folk kjenner igjen, som Facebook, Twitter, blogger, wikier og lignende (Treem og Leonardi 2012). Dette kan gi et begrensende syn på temaet når det gjelder forskning og hvilke konsekvenser det kan ha for organisasjonen, da man fokuserer på de enkelte tekniske løsningene, heller enn hvilke *handlingsmuligheter* de forskjellige plattformene gir (ibid.) Flere har derfor gått inn for å tilnærme seg dette området via et såkalt *affordanceperspektiv*. (Se for eksempel Treem og Leonardi 2012 eller Majchrzak et al. 2013).

Et norsk synonym til affordance er altså *handlingsmulighet*. Man kan mer presist definere det i denne konteksten som *gjensidigheten mellom aktørers intensjoner og de teknologiske kapabiliteter som gir et potensiale for en spesifikk handling* (Majchrzak et al. 2013:39, min oversettelse). Begrepet kommer fra psykologen James Gibson, og har blitt brukt innen flere felt.

Historisk har kunnskapsdeling gjerne vært sentraliserte prosesser, der organisasjonen har endt opp med et reservoar eller en base for kunnskap, erfaringer og beste praksis (ibid.: 40). Sosiale media gir muligheten for at denne prosessen heller kan dreies over til en kontinuerlig pågående *samtale*, som er åpen for alle. Dette gjør kunnskapsdeling til et desentralisert konsept, der hvem som helst, når som helst, kan bidra. Det er ikke en gang behov for være bevisst på at man driver med kunnskapsdeling i det man på ad hoc-basis kommuniserer med kjente og ukjente innen organisasjonen (ibid.).

Forskjellige teoretikere angriper affordanceskonseptet på noe forskjellig vis. Treem og Leonardi går til dels teknisk til verks, der de setter opp synlighet, holdbarhet, redigerbarhet og koblinger som sine alternativer (Treem & Leonardi 2012).

Synlighet går på de mulighetene som eksisterer for for å vise frem det som ønskes offentliggjort. Dette knyttes også opp til hvor enkelt det er for andre å finne det man har å bidra med. Hvis en persons ressurser er vanskelige å finne, er denne personen såkalt *funksjonelt usynlig*.

Holdbarhet dekker de mulighetene som finnes i sosiale media for å bevare en utveksling etter at den har funnet sted, i motsetning til for eksempel en telefonsamtale. I neste omgang åpner dette for søk og eksakt gjengivelse.

Redigerbarhet er en todelt handlingsmulighet. Den dekker både det å kunne redigere en tekst i forkant av publisering, og det at man kan forandre budskapet etter publisering.

Til slutt setter Treem og Leonardi opp muligheten for at et budskap og en person blir *koblet* sammen. Det åpner for anerkjennelse for den som har delt en ressurs. I tillegg oppstår det en forbindelse mellom avsender og mottaker, en sosial kobling

Majchrzak et al. (2013) tar for seg en annen og mindre teknisk rettet vinkling. Også de setter opp et handlingsrom på fire forskjellige alternativer, som inneholder metadeltagelse, utløst tilstedeværelse, nettverksinformerte koblinger og at man genererer egne roller. De drøfter også negative sider ved de forskjellige handlingsmulighetene.

Gjennom sosiale media er det mulig å delta uten egentlig å delta. Det er ikke krav om å skrive en tekst eller legge ut en fil. Det går an å "like" noen andres bidrag, man kan linke det videre, stemme det opp eller ned, ev. legge igjen en kommentar og så videre. Dette kaller Majchrzak *metadeltagelse* (ibid). Dette bidrar til spredning av forslag og ressurser, og det gir også en sorteringseffekt, ved at de mest populære bidragene får mest oppmerksomhet. Ulempen ved slik deltagelse er at den er svært lettvin, og krever ingen særlig innsats, og man kan få øyensynlige godt mottatte bidrag som fortsatt ikke er støttet av et representativt utvalg av deltagerne i organisasjonen. Det er lettere å klikke "like" enn å motsette seg noe. Det er også en risiko at det oppstår gruppetenking, da man gjerne hiver seg med på noe som ser populært ut.

Moderne sosiale media gir gode muligheter for varsler. Det kan dukke opp en beskjed når et spesifikt tema diskuteres, en spesiell bidragsyter kommer med noen nytt, et dokument oppdateres eller bare om en diskusjon er svært aktiv. Dette vil da *utløse ens egen tilstedeværelse*. Dette betyr at en ansatt kan konsentrere seg om spesifikke områder eller samtaler, uten å kontinuerlig måtte manuelt gjennomgå alt materialet som blir lagt ut. Det omvendte vil da være en negativt følge. Siden hver enkelt bestemmer på forhånd hva de vil forholde seg til, legger det hindringer for tilfeldige funn eller den mer improviserte samtalen med personer man ikke var klar over hadde noe å bidra med. Man kan også gå glipp av konteksten, hvis en plutselig blir varslet om at et tema har dukket opp midt inne i en lang konversasjon der vedkommende ikke tidligere har deltatt.

Gjennom sosiale nettverk blir koblingene tydeliggjort. Alle ser hvem som er "venner" med hverandre. De ser også tidligere stykker arbeid som er delt eller ressurser som er lagt frem av de forskjellige deltagerne. Når man engasjerer seg i en samtale, er det dermed mulig å gjøre det *informert om disse nettverkskoblingene*. Dette åpner for at man kan bruke felles kjente som bro til personer som kan sitte på nyttig informasjon eller raskt bli klar over hvem som er forfatteren bak et dokument. Man kan også bruke denne kunnskapen til å finne tak i personer som fyller et nødvendig hull i en gruppe, når det gjelder enten spesiell kompetanse eller interesseområder.

Et negativt aspekt ved dette, er at man kan ende opp med å søke seg mot de som er populære, eller som har koblinger til ledere eller andre sentrale personer, ikke nødvendigvis den som sitter med den beste kunnskapen. En kan derfor ende opp med noen få personer som er hovednoder i svært mange deltageres nettverk, heller enn et sterkt desentralisert nett.

Gjennom en slik desentralisert samling av samtaler, er det ingen som har ansvaret for å holde praten i gang. Det er heller ikke nødvendigvis noen som har noen erklært jobb med å løse konflikter som lett kan oppstå når man ikke prater fjes-til-fjes. Det er da sosiale nettverk åpner for at man kan *ta på seg slike roller* på en fleksibel måte. Det som skjer er offentlig, og det er i alles interesse at det foregår en fruktbar utveksling av informasjon. Det skjer da fort et en person tar på seg å løse konflikten, eller steppe inn for å erstatte en part i samtalen som har forlatt diskusjonen. Det skjer også at personer frivillig går inn og bidrar til å forbedre materiale, dokumenter og tekster.

Problemet oppstår når utvekslingen blir fordelt på så mange personer at man ikke lenger har kontroll på hvem som bidro med hva. Dette kan bli en utfordring senere, og gjør at det såkalte *organisatoriske minnet* kan bli redusert eller fragmentert. (ibid.)

I sum legger altså Majchrzak et al. stor vekt på den desentraliserte *samtalen* som redskap for kunnskapsdeling og samhandling gjennom sosiale media. Med tiden vil det gro frem organisk en stor erfaringsbase, uten at man har gått inn bevisst for å skape nettopp en slik en.

En variant av sosiale media er de som er spesifikt påtenkt for profesjonell bruk i bedrifter, såkalt Enterprise Social Networks(ESN). Et ESN har mange likhetstrekk med vanlige sosiale nettverkssystemer som for eksempel Facebook, men det innehar også egenskaper som ivaretar en bedrifts behov, når det gjelder sikkerhet og eierskap av de dokumentene som formidles.

Leonardi et al. (2013) definerer et enterprise social network som:

en web-basert plattform som gir ansatte muligheten til å kommunisere med spesifikke medarbeidere eller kringkaste beskjeder til alle i organisasjonen; eksplisitt indikere eller implisitt vise konkrete medarbeidere som kommunikasjonspartnere; poste, redigere og sortere tekster og filer lenket til dem selv eller andre; og se beskjeder, forbindelser, tekster og filer kommunisert, postet, redigert og sortert av alle andre i organisasjonen på et selvvalgt tidspunkt.

Et ESN er altså ikke en enkelt kanal, men en plattform, som brukes til sosiale interaksjoner (Leonardi et al. 2013). Selv om man kan ha private samtaler gjennom systemet, er hovedpoenget å ha åpne kommunikasjonslinjer, slik at hvem som helst kan være tilskuer eller aktiv deltager i det som skjer. Dette i motsetning til en mailutveksling eller et møte (ibid). De fleste nye ESN innehar de *affordances/handlingsmuligheter*, som er skissert opp i teoridelen, og ikke minst har man en mye mer detaljert bruker enn man har på Itslearning. Brukeren inneholder et bilde, gjerne en mini-CV, en oversikt over hvilke prosjekter man jobber med og interesser, både jobbrelevante og andre.

2.7 Samhandling for en hver pris? Disiplinert samhandling

Vi har alle vært i dårlige møter, møter som ikke endte opp i noe som helst konkret i etterkant, eller møter som like godt kunne vært gjennomført via en email. For at en samhandlingsprosess skal være nyttig, må det komme noe ut av det som gir en merverdi i forhold til om de enkelte deltagerne skulle sittet og brukt tiden sin på det de ellers ville gjort. Vi bør skille mellom god og dårlig samhandling. Morten T. Hansen kaller det første alternativet *disiplinert samhandling* (Hansen, 2009a). Vi ser at dette ligger tett opp til Adlers strukturerte og formaliserte form for samhandling.

Den andre typen ender gjerne i det Hansen kaller *samhandlingsfeller*. De oppstår når individer og grupper ender opp med tidssløsing, konflikter og en oppfylling av møtekalenderen som ser bra ut, men som ender med få konkrete resultater og gevinster. Det hadde vært bedre om de ikke samhandlet i det hele tatt (ibid).

Slike feller kan oppstå av mange grunner. De kan komme av at man samhandler for mye, og bare for samhandlingens egen skyld. Det er risiko for å overvurdere gevinsten av samhandlingen eller undervurdere transaksjonskostnaden ved den. Man kan også slite med å ikke kjenne de hindringene som ligger i veien for god samhandling, slik at de rette grepene ikke tas. Resultatet kan for eksempel bli en stor database for utveksling av erfaringer og beste praksis, som aldri blir brukt, da problemet ikke var at medarbeiderne ikke fant det de lette etter, men at de ikke ville lete i første omgang (ibid).

2.8 Barrierer for samhandling og kunnskapsdeling

Morten T. Hansen, professor ved UC Berkeley og INSEAD har oppsummert 15 års forskning på samhandling i sin bok ”*Collaboration*” (Hansen 2009a). Han finner hovedårsaken til manglende samhandling i moderne ledelsesteori og praksis. Utviklingen de siste tiårene har gått i retning av stadig mer desentralisering. Lederne delegerer myndighet og gjerne ansvar nedover linjene og gir dermed stor handlefrihet. Samtidig har man streng kontroll på hvilke resultater hver enhet oppnår, og bruker insentiver og pisk for å produsere mest og best mulig. Dette systemet gir svært positive resultater når det gjelder effektivitet, men er ikke det optimale for samhandling. Hansens resultater gir ingen grunn til at vi skal slutte med desentralisering, men vi må forbedre systemet og prosessene.

Hansen mener å ha påvist fire hovedbarrierer for manglende disiplinert samhandling. Jeg vil senere se på i hvilken grad man finner igjen disse i caseorganisasjonen. Følgende klargjøring er basert på Hansens bok (Hansen 2009a).

Ikke-oppfunnet-her går på vilje for samhandling. Man mangler motivasjon for å se seg om etter informasjon, hjelp og ressurser andre steder. Det er flere grunner for at denne barrieren kan oppstå. En av dem går på at *kultur utvikles i isolasjon*. Man omgås de samme menneskene med de samme meningene hver dag, og blir etter hvert vant til å forholde seg til dem. Det er en komfortabel situasjon uten anstrengelse for å oppsøke impulser utenfra. Det kan være et *statusgap* mellom individer eller grupper som bremser lysten på samhandling. Dette består både av en følelse av overlegenhet til en gruppe med lavere status, og en følelse av underlegenhet overfor en høystatusgruppe. I det første tilfellet ser man ikke at den andre gruppen kan ha noe å bidra med, og i det andre tilfellet vil det ødelegge for gruppefølelsen hvis man blander seg for mye med høystatusgruppen.

Videre kan normen i gruppen være slik at *selvhjulpenhet* er en dyd. En ansatt skal helst klare seg selv, og det å spørre for mye om hjelp er et tegn på svakhet. Til slutt kan man være rammet av en *frykt for å vise svakhet*. Dette er den omvendte siden av den forrige situasjonen. En ansatt vegrer seg for å spørre om hjelp i tilfelle de andre tror man ikke har tilstrekkelig kompetanse, noe som gir en følelse av sårbarhet. Da er det enklere å fortsette uten hjelp.

Hamstringsbarrieren er den motsatte av ikke-oppfunnet-her. Det går ikke på vegring mot å rekke ut hånda, men manglende vilje til å dele på det man har. Unik kompetanse eller

informasjon kan være et sterkt fortrinn innad i en bedrift. Dette kan skyldes intern *konkurranse* rundt insentiver, forfremmelser, ledelsens gunst, knappe ressurser og lignende. Dette kan være individuelt eller enhetsbasert. *Insentivene* man oppnår kan være *smalt* definerte. Hvis man blir målt kun etter hvordan man selv utfører jobben, vil viljen til å hjelpe andre potensielt kunne minke.

Tidsmangel er et hyppig opplevd aspekt av dette. Effektivitet er ofte et fokusområde, og det er gjerne ikke tid til å hjelpe andre, spesielt ikke hvis det vil medføre at man havner bakpå med egne oppgaver. Kunnskap er makt, og en *frykt for å miste denne makten* er det siste leddet i denne barrieren. Hvorfor by på det man har, hvis det fører til at andre da tar igjen forspranget som er oppnådd over tid?

Søksbarrieren er den tredje. Den tar for seg tilfellene der det er vilje på begge sider av en mulig samhandlings- eller utvekslingsprosess, men der det er vanskelig å finne hverandre eller det man leter etter. I alle fall ikke raskt. *Firmastørrelse* kan være én grunn til dette. Store bedrifter har mer ressurser, flere mennesker og mer informasjon lagret, men det gjør det allikevel verre å finne det man leter etter. *Geografisk avstand* er også et potensielt problem. Dette gjelder både internt i firmaet, der samhandlingen minker med hvert skritt unna en mulig samarbeidspartner er, og til andre avdelinger som kan være lokalisert svært langt unna i mange tilfeller. Det er enklest å spørre de som er enklest å nå.

Videre kan *informasjonsoverflod* være en grunn til mangel på samhandling. Man kan sitte der omgitt av informasjon og kilder, men allikevel ikke klare å sile ut det som virkelig er nødvendig. Dette blir mer og mer aktuelt etter som IT bringer oss stadig nærmere all den informasjonen vi måtte ønske. Til slutt kan man slite med *nettverksmangel*. Selv om vi blir mer og mer tilknyttet hverandre, er ikke verden så liten som vi tror. Vi kjenner ikke så mange som vi antar, og ikke minst er det svært store individuelle forskjeller når det gjelder nettverk.

Den siste barrieren Hansen har observert gjennom sin forskning er en *overføringsbarriere*. Det er ikke slik at om både evne og vilje hos begge sider er der, og man har funnet hverandre og det man søker etter, så er det overstått. Kunnskapen skal også overføres fra én kilde til en annen. *Taus kunnskap* kommer her inn som et element. Som vi har sett på tidligere fra Polanyi(1966) og Nonaka(1991) er det store utfordringer ved å overføre kunnskap, uten helt å vite hva det er man kan. Folk er forskjellige, og *ulike verdensbilder* kan være en årsak til at overføring blir et

problem. Hvis man kommuniserer godt, kjenner den andres arbeidsmåte og har respekt for hverandre, vil samhandling gå bedre, enn om man betrakter hverandre som fremmede, og så etter hvert som tiden går. Helt til slutt holder Hansen frem *svake bånd* mellom personer og enheter som en mulig årsak. Det er en overlapp mellom forrige punkt, men det går direkte på personlige forhold, vennskap og gode kollegaforhold. Spesielt ved overføring av taus kunnskap er dette sentralt.

Ett viktig aspekt av samhandling er kunnskapsdeling, ikke minst i en kunnskapsbedrift. Kunnskapsdeling og kunnskapsledelse er et relativt nytt felt, og det er lite ”hard science” og få klare konklusjoner. Det var først på slutten av 1990-tallet at forskningen innen temaet nådde noen særlig kvantitet i det hele tatt (Wilson 2002).

Peter Holdt Christensen (2005) oppsummerer flere studier i det han nevner opportunistisk adferd, mangel på tillit mellom sender og mottager, manglende kjennskap rundt hvor kunnskapen finnes og barrierene som oppstår mellom eksplisitt og taus kunnskap som eksempler på sentrale barrierer for kunnskapsdeling.

Christensen nevner så videre en kunnskapsdelende kultur, økt organisatorisk gevinst og ”kunnskapsmeglere”, personer som kan virke som en bro mellom sendere og mottagere, som fremmede faktorer for kunnskapsdeling. (ibid.)

Hva er det da som ligger under disse utfordringene ved deling av det man kan? Hva er de grunnleggende problemene? Christensen (ibid.) nevner tre hovedforklaringer. Den første går på *sosiale rammer*. Dette beskrives som en prinsipal-agent-situasjon, der de to partene kan ha motsettende interesser. Dette kan føre til sosiale dilemmaer, der individets egoistiske agenda kan gå på tvers av kollektivets interesser. Christensen drøfter dermed videre nyere litteratur som viser at individer, også i store, formelle organisasjoner, slett ikke nødvendigvis tenker rent egoistisk. Opphavet til eventuelle sosiale dilemmaer ligger da i om individets adferd faktisk er opportunistisk eller velvillig.

Den andre grunnen er *kunnskapens art*. Her kjenner vi igjen begreper som eksplisitt kontra taus kunnskap og utfordringer ved overføringer fra en form til den andre. Kunnskap kan eksistere innad i individer, i form av prosedyrer og rutiner, i kunnskapsbaser eller andre steder.

Den tredje forklaringen er forankret i *struktur*. Dette er barrierer som ikke går på mangel på vilje, men på strukturelt grunnede vansker med å finne nødvendig kunnskap eller også tid til å lete den frem og utnytte den.

2.9 Løsninger? Hva sier de lærde?

Jeg vil her gå gjennom to forskjellige empiribaserte vinklinger på hva man kan gjøre for å påvirke en organisasjon i retning av en mer samhandlende kultur, der målene i siste instans er klassisk bedriftsøkonomiske.

2.9.1 Menneskelige ressurser

I en privat skole finner man en blanding av omsorg for elever, kollegarelasjoner samfunnsansvar, effektivitetskrav og bedriftsøkonomiske realiteter. Dette gir utfordringer for gjennomføringen av en mest mulig gunstig human resources(HR)-virksomhet.

Innen forskning skiller man gjerne mellom det som kalles en forpliktelsesbasert HR-strategi, basert på gode relasjoner vertikalt, involvering og delegering, kontra såkalt kontrollbasert HR, fokusert på det kvantitative, forretningsmessige og på insentiver og sanksjoner (Kuvaas & Dysvik 2012).

I siste instans blir en privat bedrift uansett målt etter økonomiske indikatorer. Det eksisterer en robust mengde forskning rundt hvordan man skal drive personalledelse der målene er innstilt mot lønnsomhet og effektivitet (ibid). Store metaundersøkelser har endt opp med en del punkter for hvilke aktiviteter som er positivt relatert til organisatorisk effektivitet, det vil si produktivitet, profitt og markedsandel. De mest relevante for caseorganisasjonen og denne oppgavens tema er disse (Kuvaas & Dysvik 2012, s. 26):

- Mer satsing på trening og og utvikling enn konkurrentene.
- Utstrakt satsing på deltakelse og involvering av medarbeidere på alle nivåer.
- Selektiv rekruttering med oppmerksomhet rettet mot holdninger og væremåte i tillegg til formelle kvalifikasjoner.
- Prestasjonsbasert belønning, hvor det store flertallet av de inkluderte studiene har kollektive ordninger.

Samhandling går inn i et større bilde rundt holdninger, kommunikasjon, involvering og læring. De to første punktene på listen finner man etterspurt både hos respondentene og ikke minst i

medarbeiderundersøkelsen. Det å rekruttere lærere som ikke bare skal styre sitt eget klasserom, men også være kollegaer er i stor grad opp til rektorene, og de sier fra om at de legger vekt på det.

Det ville vært interessant, i etterkant av den nye strategiplanen der man vil øke fokuset på samhandling og fellesskap, å ta en diskusjon rundt insentiver. Det er ingen bonusordning for lærerne i organisasjonen nå, og det er også svært tvilsomt om individuelle bonuser har noen effekt, eller om de ville vært ønsket. Det som altså gir effekt, på bunnlinjen, er kollektive bonuser.

2.9.2 Morten T. Hansens anbefalte grep

Hansen har gjennom redegjørelsen for sin forskning på samhandling (Hansen 2009a) ikke bare satt opp hvilke hindringer som mest sannsynlig er i veien. Han presenterer også noen løsninger man kan fokusere på. Det er vanskelig i en slik tekst å gi et tilfredsstillende inntrykk av hvor konkrete og detaljerte hans forslag er, men en kort versjon gir i alle fall et visst bilde:

- Forenende mål
- Kultivere en T-formet ledelse
- Skape smidige nettverk

Man ser umiddelbart at det første grepet likner svært mye på Adlers betingelse om å ha et delt formål. Forskjellen ligger i at Hansen legger vekt på at målet i seg selv skal være forenende. Dette kan skje gjennom flere kriterier. Målet bør være avhengig av alles innsats, det bør være konkret og enkelt å forstå, det bør vekke følelser og lidenskap og det bør inneholde et eksternt konkurranselement. Hansen bruker Kennedys månelandingsprosjekt som det klassiske eksempelet som inneholder alle disse eksperimentene, men byr også på noen mer jordnære. Når det gjelder organisasjonens formål om å ivareta et samfunnsansvar, vil det kunne tilfredsstillende det første og tredje kriteriet, men ikke de to andre i like stor grad.

Hansens neste anbefaling er rettet mot ledelsen i organisasjoner. Når man evaluerer både ansatte og andre ledere, vil man kunne kategorisere enkelte som det Hansen kaller stjerner eller sommerfugler. Med det mener han først de som er fantastiske til å utføre sin egen jobb eller lede sin egen avdeling, men som ikke klarer å forholde seg til resten av organisasjonen og ikke bidrar utover akkurat sitt eget område. Den neste kategorien er de som er i overkant

samhandlende, de som melder seg på alt, og som deltar i alle sammenhenger, på bekostning av sin egne oppgaver.

Hansen mener man må finne den rette blandingen, rekruttere og utvikle seg frem til et kollegium og en ledelse med de som klarer begge deler, både oppfylle harde personlige krav og samtidig være en ressurs på tvers. (Derav begrepet ”T-formet”-ledelse.)

Hansen nevner at det kan være organisasjoner der rene stjernespillere kan aksepteres, som rene salgsbedrifter. Ser man på caseorganisasjonen, virker det å være kultivert mange slike, noe som antagelig går bra, opp til en grense.

Hansens siste forslag er å bygge opp smidige nettverk. Det handler ikke om å kjenne flest mulig, men om å kjenne de rette personene, de som kan hjelpe deg når du trenger dem. Det handler heller ikke om å kultivere kun dine nærmeste, for dine nærmeste er antagelig ganske like deg selv, med de samme styrker og svakheter, slik at når du trenger hjelp, så har de de samme utfordringene. Rådet er derfor både personlig, og for organisasjonen som helhet å bygge et nettverk som har stor diversitet, slik at man har mye å spille på. Det bør identifiseres ”broer”, det vil si personer som allerede har et godt nettverk, så de kan sette forskjellige ”noder” i kontakt med hverandre. Dette er også parallelt med hva Peter Holdt Christensen beskriver som ”kunnskapsmeglere”, som nevnt i seksjon 2.8.

3 Case og metode

I case- og metodedelen vil jeg presentere den organisasjonen som er sentrum for oppmerksomheten i denne oppgaven. Hvordan er den oppbygd, og hva gjør den interessant for et studium? Jeg vil deretter beskrive det kvalitative forskningsdesignet jeg har valgt. I neste omgang vil jeg gjøre rede for hvordan oppgavens empiri ble innsamlet og behandlet.

3.1 Casestudiet

Jeg skal undersøke problemstillingen og teorien opp mot én enkelt organisasjon, en bedrift. Da faller det seg lett å strukturere oppgaven som en casestudie. Designet bak en casestudie er basert på å gå i dybden. Forskeren «*henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller caser over kortere eller lengre tid [...] gjennom detaljert og omfattende datainnsamling*» (Johannessen et. al. 2010).

En casestudie utføres i en setting, for eksempel ved et tidspunkt. Dette blir tilfellet ved min studie. Det er et nåtidsbilde, et utsnitt av tidslinjen.

En casestudie kan basere seg på flere kilder for empiri, som intervjuer, observasjoner, gruppesamtaler, spørreskjema og så videre. Hovedtyngden for denne studien vil være dybdeintervjuer utført med respondenter fra alle nivå av organisasjonen. Jeg vil også bruke medarbeiderundersøkelsene gjennomført i 2013 og 2015. I tillegg vil jeg bruke noe av en spørreundersøkelse jeg gjorde tidligere i dette studieløpet (Tveit 2013) som gikk konkret på kunnskapsdeling via en læringsplattform. Til sammen vil dette gi en stor nok mengde data for å kunne foreta en drøfting om hva som hemmer og fremmer samhandling i denne organisasjonen.

3.2 Kvalitativ metode

Et casestudium utformes som oftest som et kvalitativt design. Jeg skal dermed ikke telle opp antall tilfeller for å kunne generalisere meg frem til årsakssammenhenger.

Hensikten med kvalitative undersøkelser er snarere å få mest mulig kunnskap om fenomenet (fyldige beskrivelser) og ikke foreta statistiske generaliseringer (Johannessen et al. 2011).

Det jeg vil frem til er å avdekke kunnskap om et fenomen, og mulige forbindelser mellom forskjellige faktorer. Hvilke faktorer er det jeg ikke var klar over fra før? Spesielt når det har vært gjennomført lite forskning rundt et tema og en situasjon, er dette hensiktsmessig (ibid s. 32).

3.3 Valg av studieobjekt

Jeg jobber selv i caseorganisasjonen. Det var et naturlig valg for meg, om ikke uten utfordringer, å studere min egen arbeidsplass, ikke minst siden denne graden er såkalt erfaringsbasert. Det ble også oppfordret til det gjennom den innledende veiledningen fra NTNU. Oppgaven er i tillegg finansiert av min arbeidsgiver, uten andre bindinger enn at jeg skal bruke nettopp dem som studieobjekt.

Selv uten slike innvirkende faktorer er et slikt konsern en meget fascinerende organisasjon å studere, med flere innebygde paradokser. Det er både en samfunnsorientert institusjon i det den hjelper personer videre i retning av en ønsket høyere utdanning, og det er en privat bedrift som skal tjene penger. Det er en hierarkisk oppbygd organisasjon, med klare myndighetsnivåer og eiere med et godt blikk på bunntinjen, samtidig som hovedtyngden av de ansatte er autonome lærere med en lojalitet og idealisme i retning kundene, det vil si elevene, som overgår det man vanligvis ser i en privat bedrift.

Jeg har valgt å anonymisere konsernets navn, både av etiske hensyn, og fordi det underveis hjelper meg til å oppnå en større grad av distanse til caseorganisasjonen. Jeg har derfor også skiftet ut identifiserende navn og omtaler i sitatene fra respondentene. Jeg forstår dog at en leser som er oppsatt på å finne ut hvilken bedrift det er snakk om, vil finne tilstrekkelige spor i teksten, slik at anonymiseringen til en viss grad blir en formell øvelse.

Det er som nevnt utfordringer, men også fordeler ved å studere sin egen bedrift. Jeg har valgt tema og fokus for oppgaven delvis ut av egne interesser. Dette gjør at jeg til en viss grad kan ha oppfatninger på forhånd rundt problemstillinger basert på min lange erfaring i konsernet. Dette kan være faktorer jeg er bevisst på mens jeg utfører studien, og faktorer jeg ikke er klar over.

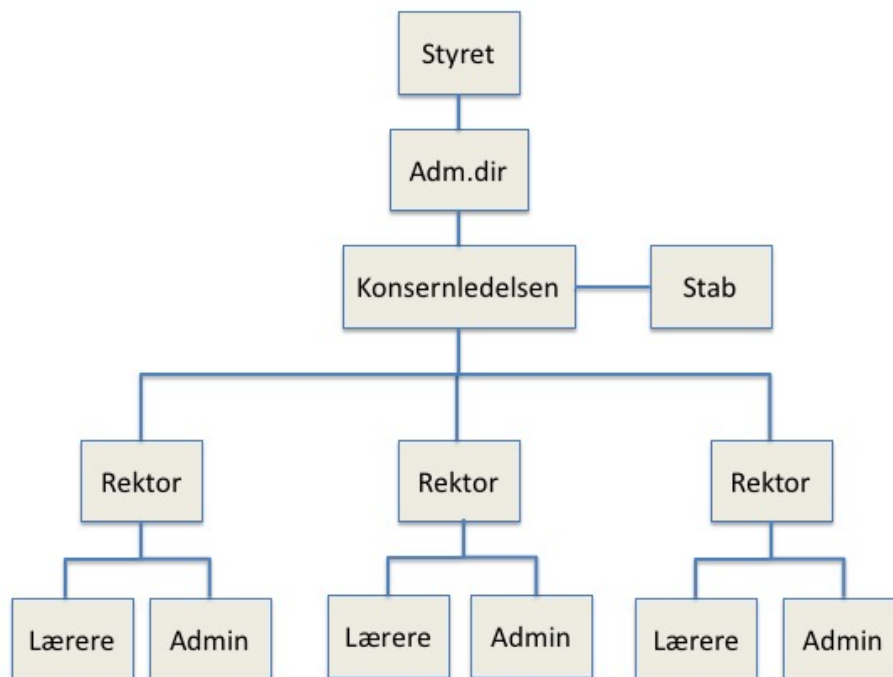
På den annen side hjelper min erfaring meg med at jeg kjenner flere av respondentene. Jeg kan også mye av ”rammefortellingen” rundt bedriften og dens ansatte, det vil si de vanlige fakta som er nyttig for å forstå organisasjonen og konteksten den operer i. Jeg slipper dermed å bruke tid på slikt i intervjuene.

3.4 Caseorganisasjonen

Caseorganisasjonen er altså et privat skolekonsern. Tyngden av aktivitet er gjennom privatistundervisning, der elever betaler for forberedelse til en eksternt gitt eksamen. Skolen har eksistert siden slutten av 1980-tallet og har vært gjennom flere faser med sterk vekst. I de første årene var elevene i stor grad de som hadde karakterer i fag fra før, som de skulle forbedre med tanke på krevende studier som medisin, sivilingeniør og jus. De siste årene har elevmassen blitt mer heterogen, og mange går der for å få generell studiekompetanse.

Konsernet er eid av et investeringsfond. Øverste myndighet ligger i styret. Den daglige driften gjøres av adm.dir. og en konsernledelse bestående av direktører med forskjellige ansvarsområder som økonomi, HR, IT, strategi og marked. Det har nylig også blitt ansatt en faglig leder. Konsernledelsen har også tilknyttet en administrasjon. Det bør nevnes at administrerende direktør og direktøren for strategi/marked er relativt nyansatte, da de har jobbet respektive et drøyt år og et knapt år.

De forskjellige avdelingene ledes av en rektor, med den enkelte lærer i nivået under. Rektor støttes av en administrasjon av rådgivere og kontorpersoneell. Et enkelt organisasjonskart er å finne i figur 2



Figur 3-1 Organisasjonskart

3.5 Lærerne

Hovedtyngden av arbeidsstokken utgjøres naturlig nok av lærere. Det er både heltidsansatte lærere og timelærere. Timelærerne er lærere som har sin hovedarbeidsplass i det offentlige, og som tar et fag eller to ved casevirksomheten som ekstrajobb. De største avdelingene i konsernet har en stor kjerne av heltidsansatte lærere, mens de mindre avdelingene gjerne bare består av timelærere. Rektor og administrasjonen er der de eneste heltidsansatte.

Fagene det undervises består av halvårslige og helårslige enheter, med hovedtyngden på halvårslige. Dette gir muligheten til en akselerert gjennomføring for elevene, noe som utgjør et sentralt konkurransefortrinn i forhold til å hospitere ved en offentlig skole. Privatisteksamen

arrangeres tidligere enn eksamen ved de offentlige skolene. Dette gjør at hvert semester er intenst både for elever og lærere.

Hvert semester består av 12 uker undervisning, med eventuell veiledning i tillegg. Lærerne har flere undervisningstimer enn i det offentlige, men færre administrative forpliktelser. Litt forenklet sagt, vil en vanlig lærerstilling i organisasjonen tilsvare 150% stilling i 2/3 av tiden, sammenlignet med en lærer i det offentlige.

3.6 Innsamling av empiri

I dette delkapitlet vil jeg gå gjennom hvordan jeg samlet datamaterialet til analysen. I all hovedsak skjedde det gjennom intervjuer.

3.6.1 Gjennomføring av intervju

Jeg ville intervjuer respondenter fra alle tre nivåer av den daglige driften av bedriften. Det vil si konsernledelse inklusive adm.dir., rektorsjiktet og lærere. Dette utgjør da et vertikalt snitt gjennom hele organisasjonen. Når det gjaldt lærere, ville jeg ha spredning av erfaring og både humanister og realister. Utover det lot jeg tilgjengeligheten råde, slik at jeg selv ikke endte opp med en altfor bevisst ”håndplukking” av respondenter. Spesielt var det viktig i forbindelse med de jeg intervjuet på min egen avdeling, da jeg til dels kjenner deres syn på dette området fra før. Jeg intervjuet ikke noen av dem jeg selv jobber tettest på til daglig.

Prosessen startet ved å ta en uformell kontakt for å høre om det var en positiv interesse, noe det uten unntak var. Deretter sendte jeg en mer utførlig beskrivelse av hva som skulle skje, og la ved den formelle invitasjonen. Se vedlegg 1. Jeg var nøye med å understreke frivilligheten og konfidensialiteten.

De fleste intervjuene ble gjennomført ansikt-til-ansikt og med lydopptak. To intervju ble gjort over telefon, med lydopptak. Jeg hadde en egen diktafon for dette prosjektet, slik at jeg altså ikke brukte opptaksfunksjonen på mobiltelefonen eller lignende. Dette ble gjort av sikkerhetsgrunner og for å holde alt som tilhørte prosjektet adskilt.

En oversikt over respondentene finner man i tabell 3-1:

Stilling	Fartstid i organisasjonen
Administrerende direktør	Kort
Leder 1	Kort
Leder 2	Lang
Rektor 1	Lang
Rektor 2	Middels
Lærer 1	Kort
Lærer 2	Middels
Lærer 3	Middels

Tabell 3-1 Respondenter

Jeg har her satt kort fartstid for de med opp til 2 års erfaring, middels for de opp til 5 år, og lang for de som har over 5 års tid i organisasjonen. I presentasjonen av empirien er respondentene sitert i ulik mengde. Jeg vil påpeke at alle respondentenes svar er med som del i analysegrunnlaget. Enkelte respondenter ville ikke bli gjort opptak av, noe som selvfølgelig ble respektert. Jeg gjorde da utførlige notater. Det ble til sammen utført åtte intervjuer.

Hvert intervju ble innledet med litt innledende informasjon om hver enkelt respondents plass i organisasjonen for å få i gang samtalen. Jeg informerte også om at jeg i denne situasjonen ikke var der som ansatt og lærer/kollega, men som student/forsker. Jeg følte at situasjonen i intervjuene med dette ble komfortabel, og at det var stor åpenhet fra respondentene. På den annen side er jeg klar over muligheten for at respondentene holdt noe tilbake, på grunn av min stilling i organisasjonen.

3.6.2 Intervjuguide

Jeg hadde opprinnelig tre forskjellige intervjuguider, en for hvert nivå de forskjellige respondentene representerte i organisasjonen. Disse var konstruert for å dekke alle fem aspekter i pentagonmodellen. Jeg ville avdekke hvert enkelt nivå's ståsted rundt temaet. I tillegg skreddersydde jeg noen spørsmål til hver enkelt, blant annet for å styrke eller svekke et inntrykk som en annen respondent hadde gitt innen et spesifikt område på et tidligere tidspunkt. Jeg har lagt ved én av guidene som ble brukt til en rektor som eksempel. Se vedlegg 2.

Guiden ble ikke fulgt slavisk, noe som heller ikke var intensjonen. Ofte ble spørsmål besvart før jeg kom til det spesifikke punktet i guiden, og rekkefølgen ble da gjerne ulik fra intervju til intervju. Det guiden ble mest brukt til, var som et rammeverk, og for å sikre at alle aspektene ble dekket, i den grad og dybde det var aktuelt og relevant for den gjeldende respondenten.

3.6.3 Behandling av materialet

Etter opptak ble intervjuene transkribert ord for ord, der kun innholdsløse fyllord ble tatt vekk. Dette var en tidkrevende prosess, men jeg ble svært godt kjent med de forskjelliges respons.

Etter transkribering sorterte jeg intervjumaterialet. Jeg markerte det som ble beskrevet som positive faktorer, negative faktorer og rene beskrivende deler hver for seg. Jeg sorterte deretter de avmerkede passasjene etter kategoriene i pentagonmodellen. Dette hjalp meg å se på hvert enkelt aspekt med den samlede tyngden fra alle respondentene. Dette kunne da se slik ut, som er en liten del av responsen fra én av de intervjuede rektorene:

Positivt	<i>-slik som vi i administrasjonen og også rådgiverne, de er mye lettere med på ting, alle endringer, små ting som skal skje. Det er aldri slik at de blir mistenksomme, eller får piggene ut, for de har fått så god informasjon, gjennom prosessen, for de har vært med på møter, og fått masse mailer og fulgt med, så når det blir besluttet noen ting, så er det klart at de vil aldri synes at det her er vanskelig å gjennomføre.</i>
Negativt	<i>-for eksempel, det kommer en ny regel i forhold til eksamen, så er det den som først reagerer på det, som springer til en annen lærer i døra, og så snakker man kanskje med en tredje-fjerdemann. Jeg tror at da snakker man jo to og to, og så hører man ikke, alle de fire, for eksempel, hører jo ikke det samme egentlig. Det høres på litt forskjellige måter. Jeg tror at når slike ting skjer, så hadde det vært veldig gunstig med ett møte, at man har snakket om det temaet i et møte, slik at alle hører akkurat det samme.</i>
Beskrivende	<i>-Jeg tror at de skolene med mye faste ansatte har selvfølgelig en bedre samhandling enn de andre skolene, der det bare kommer inn lærere som bare underviser og går igjen. Som ikke har noe forhold til lokalene og de andre ansatte, og hva som skjer ikke minst.</i>

Tabell 3-2

Studien er meldt inn for Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Meldeskjemaet og tilbakemeldingen finnes som vedlegg 3 og 4.

3.6.4 Medarbeiderundersøkelsen

Mot slutten av 2015 ble det gjennomført en større medarbeiderundersøkelse innad i organisasjonen. Dette er en oppfølging av en tilsvarende undersøkelse fra 2013. Undersøkelsen bestod av spørsmål der hver enkelt skulle ta stilling til hvor enig de var i forskjellige utsagn, langs en skala fra 1 til 5, der 1 betyr at påstanden stemmer overhodet ikke, mens 5 betyr at påstanden stemmer helt. Det var også anledning til fritekstsvar på enkelte sentrale spørsmål, der man hadde behov for utdyping.

Undersøkelsen ble gjennomført og videre behandlet av B2S-Research, et Oslobasert firma som er spesialister på slike medarbeiderundersøkelser. Svarprosenten var ca. 90% av alle ansatte. Jeg har etterspurt og fått tillatelse fra konsernledelsen til å fritt bruke enkeltresultater fra undersøkelsen, og også sitater fra fritekstsvarene. Der sitatene inneholder noe som kan identifisere hvilken avdeling vedkommende er fra, eller hvem som blir omtalt, har jeg anonymisert dette.

4 Analyse med Pentagonmodellen som verktøy

Oppgavens tredje del er presentasjonen av empirien. Her vil jeg følge strukturen i Pentagonmodellen, for å strukturere delene som utgjør helheten av materialet. Det vil si at jeg ser på formell struktur og teknologi, etterfulgt av organisasjonens kultur, relasjonene og nettverkene som eksisterer og til slutt interaksjon og arbeidsprosesser.

4.1 Struktur

En organisasjons struktur er det som gjerne er vedtatt fra ledelsens side. Det handler om organisasjonskart, arbeidsinstruks og kontrakter. Jeg inkluderer også eksterne strukturelement, som man i liten grad kan påvirke.

Strukturen når det gjelder lærerne i konsernet er konservativ og individbasert. Undervisningen følger mønsteret med én lærer, én klasse, ett klasserom, ett fag. Lærerne får stor frihet under ansvar til å utføre jobben, som er å føre hver enkelt klasse frem til eksamen, på en måte som gjør elevene fornøyde.

Lærerne blir formelt evaluert i hvert fag, hvert semester, ved hjelp av et spørsmålsskjema, der elevene krysser av hvilken grad de er enig i forskjellige påstander om undervisning og evne til å lære bort i tillegg til muligheter for å gi et fritekstsvar. Dette blir behandlet statistisk, slik at lærerne ser hvordan de ligger an i forhold til sine kolleger og sine egne, tidligere evalueringer.

Hvert enkelt klasserom er sin egen enhet, og det er ingen formelle faggrupper.

4.1.1 Tidspress

Det er ett semester pr halvår, og det varer i 12 uker. Mange fag gjennomføres som halvårsfag, noe som betyr at elevene skal gå opp til eksamen etter tre måneder, i en læreplan som gjennomføres over et år, det vil si 10 måneder, i den offentlige skolen. En faktor som gjør forskjellen noe mindre er at enkelte fag har en uketime mer enn i det offentlige, og at ingen timer forsvinner. Det er ingen skidager, tentamener, prosjekter eller lignende som stjeler tid, og hvis en lærer er syk, vil undervisningen bli tatt igjen ved anledning. I tillegg foregår laboratoriearbeid utenfor de vanlige timene, i de fagene der det er aktuelt.

Det som flere nivåer av respondenter slår fast er at som resultat av strukturen, tid er en begrenset ressurs. En lærer beskrev dette slik:

Dette er en fryktelig spesiell måte å jobbe på. Du må være ekstremt mye mer på hugget, enn i en vanlig videregående. Der ting går sak-te-re. Du har så mye mer tid (lærer 2).

En rektor skildret behovet og utfordringene med å organisere et fast møtetidspunkt én gang i uken:

Det var jo rett og slett et rop etter, ett tidspunkt i løpet av uka må det jo være mulig å snakke med alle lærerne samtidig. For det var jo aldri noen det passet for. Skulle du ha tak i to-tre bare, så hadde de jo alltid timer. [...]

Men jeg tror at, den timeplanen vi har her da, vi har noen begrensninger og den der eksamen som starter etter undervisningsslutt, den gjør at lærerne blir presset inn i mest mulig undervisning. Og de og har vanskelig for å heve seg over det de holder på med og se på et litt større bilde (rektor 2)

Lærerne nevner i intervjuene i svært liten grad at den knappe tiden går ut over undervisningen, men det blir lite tid til noe annet. I følge arbeidsinstruksen skal man følge elevene frem til eksamen, og tilby veiledning og hjelp, etter at undervisningen er slutt. Dette blir gjennomført i varierende grad. For de mest samvittighetsfulle lærerne blir da denne tiden, etter at de 12 ukene er over, brukt nettopp på elevene, i form av prøveeksamener, veiledning, konferanser, trøst og støtte. Mange er også opptatte med ekstern sensurering av muntlige eksamener, både på dag- og kveldstid.

4.1.2 Manglende insentiver

Det er for tiden ingen insentiver i organisasjonen for å belønne samhandling, utover anerkjennelse fra kollegaer og nærmeste leder. Responsen i intervjuene er sprikende, men med sterk tendens mot det skeptiske, til å la samhandling bli en del av den formelle evalueringen og eventuelt også en del av grunnlaget for lønnsfastsettelse.

En rektor svarte:

Nei, det kunne vært litt interessant det, for den lærerevalueringa som vi har nå, den styrer oss jo og, til en viss grad, for det virker som vi bare vurderer undervisning (rektor 2)

En lærer var mer skeptisk:

(Slike) systemer i kunnskapsbedrifter er jeg ekstremt skeptisk på. Måten du sier det der på får meg bare til å tenke at dette er betaling for å få gjennom en eller annen idé, som kommer ovenfra, som ikke nødvendigvis har en pedagogisk forankring. [...] ryggmargsrefleksen min sier "why"? (lærer 2)

Insentiver behøver ikke være rent økonomiske eller materielle. De kan komme i form av involvering og av nye utfordringer. Utfordringen her er som ved andre skoler, er at lærerstillingen i svært stor grad er begrenset til klasserommet. Noe mange da også er meget fornøyde med. Hierarkiet blant lærerne er helt flatt. Det er ingen posisjoner å rykke opp til, og rekrutteringen til ledersjiktet skjer i hovedsak eksternt. Det er muligheter for å involvere lærere i prosjekter, men det potensialet er lite utnyttet fra ledelsens side.

4.2 Teknologi

Teknologidimensjonen i en organisasjon som dette dekkes i all hovedsak av forskjellige aspekter ved informasjonsteknologi.

Det sentrale teknologiske aspektet når det gjelder samhandling i organisasjonen er læringsplattformen *Itslearning*. Innføringen ble prosjektert frem i 2012 som ledd i konsernets strategi for å utnytte digitale verktøy i den pedagogiske virksomheten, og implementert for bruk i konsernet høsten 2013.

Hovedhensikten med bruk av plattformen er å forenkle vertikal kommunikasjon mellom lærer og elev, og som administrativt verktøy når det gjelder klassestyring, fravær og lignende. Prosjektmandatet inneholdt også punkter om at det skulle legges til rette for horisontal kommunikasjon, gjennom en enkel mulighet for deling av ressurser mellom de forskjellige PG- og VGS-skolene og mellom disse og nettgymnaset.

Intensjonen var at *Itslearning* skulle muliggjøre slik deling gjennom en enkel mappestruktur. De enkelte lærerne skulle kunne legge ut ressurser, prøver og undervisningsopplegg i disse mappene, og andre lærere skulle kunne benytte seg av dette. Det ble opprettet fagseksjoner og for to av tre fagseksjoner ble det utnevnt en seksjonsleder som skulle organisere dette. Denne

oppgaven lå opprinnelig under implementeringsprosjektet, men dette prosjektet ble avsluttet på slutten av 2013, og deling ble deretter ikke høyt prioritert. Enkelte lærere fortsetter å legge ut ressurser, men de blir i liten grad brukt, og mange lærere er ikke klar over at denne ordningen eksisterer.

Ser en på Itslearning gjennom den ”affordancelinsen” som Treem og Leonardi, og Majchrzak et al. setter opp, merkes det at handlingsmulighetene er svært begrenset. Utover egenskaper som *holdbarhet* og *redigerbarhet*, faller Itslearning gjennom som sosialt medium. Det egner seg til dels for vertikal kommunikasjon, mellom lærer og elev, men ikke som verktøy for den horisontale utvekslingen med kolleger. Dette er spesielt tydelig når det gjelder dem man ikke kjenner godt allerede. På Itslearning er hver person bare et navn, det er ingen brukerprofil, slik vi kjenner det fra de andre plattformene vi gjerne bruker til hverdags. Man har ikke et bilde og det er ingen mulighet for å informere om bakgrunn, interesser, kompetanser osv. Muligheten for å skape blest om noe som deles er minimal, og det er ikke mulig å tagge andre personer som kan ha nytte av det man bidrar med. Utover fastsatte diskusjonsforum er det ingen mulighet for å kunne ha en offentlig samtale der hvem som helst kan bidra.

Dette går da også igjen i tilbakemeldingen fra respondentene. Itslearning blir, som samhandlingsverktøy beskrevet som et ”*tunggrodd, ufunksjonelt system*” (lærer 2). Spørsmålet er om det blir brukt:

Funker jo i den forstand at hvis folk legger ut, så går det an å finne materialet der, som du kan bruke som utgangspunkt i alle fall, til sin egen undervisning. Men, når det ikke brukes så aktivt, verken av meg eller andre da, for jeg har vært inne og sett et par ganger, men jeg har aldri lagt ut noe (lærer 1).

Det fortelles at utover det rent tekniske, så føles det tungt og vanskelig å ”*dele ut i et vakuum*” (Tveit 2013), siden man ikke kjenner sine kolleger på de andre avdelingene. Man vet ikke noe om hvem som tar det i bruk, om det blir tatt i bruk og hvis det skulle ende opp negativt, om ens navn da blir knyttet til det.

Én respondent beskriver tanken om Itslearning som plattform for samhandling som en ”*utopi*.” Vedkommende ser absolutt poenget med å dele på det man har, slik at det kan komme andre til gode, men at det er en lang vei å gå før det fungerer. Dette skyldes, i følge respondenten, blant annet manglende oppfølging når det gjelder opplæring på plattformen. Prosjektet som sto for

den grunnleggende opplæringen ble avsluttet etter oppstarten, og det hele ble da, i følge respondenten, en ”avkryssingsgreie”, ved at organisasjonen innførte plattformen, gav grunnleggende opplæring og så var det forventet fra ledelsens side at det skulle rulle videre av seg selv. Oppgaven var dermed ”krysset av” listen.

Dette finnes også i resultatene fra medarbeiderundersøkelsen. Det er svært mange der som under bolken som tar for seg læring innad i konsernet, nevner manglende opplæring og oppfølging i Itslearning som et ankepunkt.

Det er altså stor enighet fra de ansatte respondentenes side, om at Itslearning ikke fungerer når det gjelder ønsket og intensjonen om horisontal kommunikasjon og deling av ressurser.

Vinteren 14/15 ble det satt i gang et forsøk innen konsernet med et såkalt *enterprise social network*(ESN), som nevnt i kapittel 2.6. Målet var å se om man kunne finne en plattform som var egnet for horisontal samhandling. Dette var lærerinitiert, slik at det kom nedenfra i organisasjonen.

Interessen for forsøket med et ESN i konsernet var umiddelbart stor, og et femtitalls ansatte meldte seg på, og laget en bruker inne i systemet. Problemet var at det stoppet der. Noen få skrev innlegg eller delte opplysninger og filer, men etter få uker ble det svært stille, og i dag er det ingen aktivitet der. Hva gikk galt?

På spørsmål til respondentene var svaret entydig: det ble én plattform for mye. En rektor som selv deltok i forsøket, beskrev det slik :

Nei, jeg tror kanskje de har litt for mange kanaler, jeg tror de er inne på så mye, jeg tenker folk holder nå kontakt via Facebook, og så er de på LinkedIn, og så er de på Itslearning, og så er de på Outlook, og, jeg tror rett og slett at kanskje de har for mange plasser å logge seg inn på. Det er det det skorter på. Men jeg og synes den var spennende, og veldig umiddelbar (rektor 2)

En lærer:

Jeg orker ikke tanken på enda mer tekniske løsninger. Fordi jeg har egentlig en sånn metning på det. [...] Jo flere ting du skal innpå, jo flere plattformer det spres ut på, jo mer masete blir det. [...] Og så er det den tidstyvbiten som

ligger der, og er der kontinuerlig, jeg skulle sjekket den og den og den og den plattformen, fire ganger daglig. [...] Jo mer av de tingene som er der, jo mer, og slik fungerer hodet mitt, jo mer energitappet blir jeg (lærer 2)

Det nye nettverket ble vanskelig å holde seg oppdatert på. Det var ikke tid i en travel hverdag til å sjekke innom hyppig nok til å kunne bidra til konversasjonen og til å holde interessen oppe. Den kritiske masse for aktivitet ble dermed aldri nådd.

4.3 Kultur

Kulturen dekker det som ”sitter i veggene.” Det som har fungert tidligere, verdier og normer for hvordan adferden er, som medlem i organisasjonen.

4.3.1 Selvdrevenhet

Et av de sterkeste kulturelementene i organisasjonen er selvdrevenheten hos lærerne. De blir i stor grad ansatt fordi selvdrevenheten er en deres sterke sider. Lærerne trives også godt med dette og det ansvaret det medfører.

En lærer beskriver det slik:

En av grunnene til jeg har havnet her, i stedet for å være på vanlig videregående skole, det er jo den fristillinga, altså når jeg begynte her, så, altså rektor (rektors navn) hadde følgende beskjed: jeg gir blaffen i hvordan du gjør det, (lærers navn), så sant elevene lærer og elevene er fornøyde. Du bruker den metoden som fungerer best for deg.

Altså, hjertevarme på den påstanden der. Fordi dess mer jeg blir pålagt, ”du skal gjøre det sånn”, når jeg opplever at dette er en dårligere metode enn den metoden jeg gjør det på, så er det for min del demotiverende. Og demotivering tar bort en av de tingene som er kanskje en av de sterkeste forcene mine, det er å gi elevene motivasjon, og hjelpe dem til å ønske å få det til (lærer 2)

Dette gir fornøyde lærere, med en sterk lojalitet overfor elevene. Samme lærer utdyper dette i en avklaring av begrepene ”autonom lærer” og ”privatpraktiserende lærer”:

Lærer: Jeg går jo i grunnen rundt og irriterer meg så masse rundt det der begrepet som de bruker i pressen og i fra KS etc., den "privatpraktiserende

læreren." Det er en privat ting å jobbe som lærer. Det er i alle fall en ganske personlig ting. Og så har begrepet blitt fylt med at du har lærere som ikke gidder å forholde seg til elevenes sitt beste, men egentlig er der for å gjøre det på sin måte, og bare flyte gjennom og få lønna si.

Jeg har, det verste jeg vet er å ha dårlige timer. [...] Jeg hater det, jeg misliker det. Jeg vil jo at de skal lære. [...] Og da blir det argumentet med privatpraktisering egentlig litt trashy, om måten du gjør jobben på.

Meg: Kan man drive, er det optimalt å drive en kunnskapsbedrift hvor du lar folk være så autonome som de i grunnen er nå i (organisasjonen)?

Lærer: Jeg tror at (organisasjonen) trenger autonome lærere.

Meg: Autonome lærere er vel nærmest bare et penere ord for dette med privatpraktiserende?

Lærer: Men autonomien gir en positiv konnotasjon på selvstendighet og frihet, mens privatpraktiserende har en konnotasjon som ligger på [...] å være der for lærerens skyld, ikke være der for elevenes skyld.

En mulig bivirkning av denne autonomien er at den ikke bidrar i positiv retning når det gjelder å utvikle en samhandlende kultur, om det er ønskelig. Jeg spurte flere av respondentene om de var enig i en påstand om at normen i organisasjonen var at man skulle klare seg selv, og at hyppige spørsmål om assistanse ble sett på som et svakhetstegn. Responsen var variert.

En lærer svarte: *"Ja, i alle fall delvis enig, om ikke helt enig"*(lærer 1), og fulgte opp med en skildring av instruksene da han startet, som gikk i stor grad på at man skulle klare seg selv.

En rektor sa seg enig i påstanden, men fulgte opp med at hun merket en kulturdreining mot større aksept for å kunne ta i bruk ferdige undervisningsopplegg, hovedsakelig hos de yngre lærerne (rektor 1). Hun mente også at timelærere i større grad var rause, når det gjaldt samhandling og deling, enn de eldre og mer etablerte.

Den andre rektoren mente at påstanden var mer korrekt tidligere, og at hun håpet det ikke var slik nå lengre (rektor 2). En annen lærer blant respondentene var helt uenig i påstanden:

Nei, det er jeg ikke enig i. Jeg tror det bare er evalueringene som viser om du er sterk eller svak. Hvis noen spør masse, så er det bra, så lenge evalueringene er bra (lærer 3)

Sterke, selvdrevne lærere gir seg også utslag i at de ikke nødvendigvis er enkle å hverken lede eller styre. Det er ingen selvfølge at en lærer svarer på en mail, overholder frister eller stiller på et møte, dette i følge rektorene blant respondentene.

En av dem skildrer:

Lærerne synes jeg er altfor dårlig på mailrespons.[...] Det føles som det sendes ut, du sender ut informasjon til et svart hull.

Her, så må jeg faktisk pushe en del på lærerne, for at de skal huske å gjøre den jobben, svare meg innen den fristen.

Der vi har vi en sånn ukultur, i forhold til hvor viktig det er å gjøre det som blir sagt skal gjøres, og det hemmer også administrasjonen i den jobben som skal gjøres der (rektor 2).

Denne rektoren påpeker også en forskjell mellom de fastansatte lærerne, og timelærerne, som har en offentlig skole som hovedarbeidsgiver:

Ja, de (timelærerne, min anm.) har for eksempel et annet forhold til ledelse. De er vant til at det er ledelse over dem, og at de må forholde seg til en del regler og strukturer og de er vant til at når det innkalles til møter, så kommer de til møtet, for eksempel(rektor 2)

Hun beskriver at hun legger vekt på, ved nyansettelser, å informere om betydningen av at selv om du er en svært dyktig lærer i klasserommet, så skal du også være en god kollega, og fungere i lærergruppen.

4.3.2 Intern konkurranse

En faktor som kom opp under intervjuene med respondenter fra den største avdelingen i organisasjonen, var et element av intern konkurranse blant lærerne. Dette gikk på å få flest mulig timer, med tilhørende inntjening og de mest attraktive fagene. Eksistensen av et slikt konkurranseelement ble bekreftet av respondenter fra flere nivåer, men det er vanskelig å si hvor bredt og omfattende det er, uten nærmere undersøkelser.

Dette beskrives slik av en lærer:

Men, hva skal jeg si, det har også blitt sånn, hva skal jeg si, det har liksom ikke vært så mye delingskultur da [...]. Det har vært mer fokus på, jeg tror folk føler seg mer som konsulenter enn som lærere på en skole, og det har veldig sånn der, alle skal tjene, og tjener bedriften penger, så tjener vi penger. Og så har det kanskje vært litt sånn der konkurranse om timer eller sånt (lærer 3).

På spørsmål til samme respondent om utdyping av dette med konkurranse:

Ja, altså kontraktene er jo veldig sånn pluss-minus[...] så det er alltid litt sånn, litt for usikkert da. Det er det, hadde kontraktene vært klarere, så ville det ha vært, hadde det vært (så-og-så) mange timer, og det er det, så ville jo, da ville folk sittet litt tryggere, da ville det kanskje vært lettere med en delingskultur. Sånn jeg tenker. Det har vært litt sånn der konkurranse om timer. Nå har det vært økning da, så det er flere og flere som har fått. Men det, jeg har litt inntrykk av, og jeg regner med at det er litt bevisst fra ledelsens side også, at det er greit å, hvis du har alle litt under det vi egentlig vil ha kanskje (ibid).

Mitt inntrykk, utgått fra empirien, er at dette konkurranseelementet er sterkere i denne ene avdelingen, enn i de andre. Det er vanskelig å slå fast grunnen til denne forskjellen. Det er mulig det har sammenheng med den mer spissede bedriftskulturen og høyere levekostnader generelt i Oslo, der avdelingen ligger, men uten mer undersøkelse blir det i stor grad spekulasjoner.

4.3.3 Eiendomsrett og andre utfordringer ved deling av materiale

En lærers kunnskap og kompetanse beskrives ofte som taus eller som et håndverk (Brown & McIntyre, 1993 i Ottesen 2007). Forskning på undervisning går da gjerne på *beskrivelse og teoretisering av det usynlige* (Ottesen 2007).

Lærerne sitter allikevel på en stor mengde eksplisitt kunnskap i form av notater, presentasjoner, nedskrevne undervisningsopplegg, planer og så videre. Hvem eier dette?

Adm.dir. legger frem utfordringen slik:

Så er det jo en problemstilling her: *"Nei det jeg har laget, det er min eiendom, det er ikke skolen sin eiendom"* for eksempel, *"den skal ikke jeg dele med noen, for det skal jeg ha helt selv. Det er litt sånn min verdi, det jeg har laget"*,

ikke sant? Så hvem sin eiendom er det egentlig, det som lærerne utvikler, som forberedelse til undervisning, det at de gjennomfører undervisning, er det lærernes eiendom eller er det organisasjonen sin eiendom? (adm.dir.)

En lærer beskriver det slik:

Jeg er ikke kynisk, for jeg synes vi gjør veldig mye bra, men for eksempel, det med deling da, at kunnskap skal deles, men vi som bedrift lever jo av å selge kunnskap, og vi som er nivået under, jeg skjønner egentlig ikke hvorfor hvis man lager noe som er kjempebra, hvorfor vi skal dele det, uten å få noe kompensasjon da...[...] altså vi lever av å selge kunnskap, men de i ledelsen vil at vi skal dele det gratis, det arbeidet som vi legger ned (lærer 3)

En annen lærer ser andre utfordringer ved å dele på undervisningsmateriell enn det kompensasjonsmessige:

Jeg kunne delt powerpointene min, men powerpointene mine er, det er et notatark, som jeg snakker ut fra. Jeg har overtatt andre sine powerpointer, og det er dårlig undervisning som kommer ut i fra det, for da sier du ord som ikke er dine egne [...]. Jeg mener jeg har relativt gode powerpointer på det, men det er en del av en undervisning som er i hodet mitt. Det er samtalene, det er eksempler, det er alt du bygger rundt det (lærer 2)

Man ser her en motsetning til hvordan en lærers holdning er en motsetning til det som i stor grad formidles til elever. Elevene får presentert læring som en sosial prosess, og de blir oppfordret til å danne kollokvier og jobbe sammen. Undervisning derimot sees på som en individbasert prosess.

4.4 Relasjoner og nettverk

De mest uformelle aspektene finner man i dimensjonen som dekker relasjoner og nettverk. Hvor godt kjenner de ansatte hverandre? Hvor sterk er tilliten mellom de forskjellige delene av organisasjonen?

4.4.1 Relasjoner på tvers av avdelingene.

Organisasjonen er geografisk spredd. Hver avdeling utfører de samme arbeidsoppgavene: undervisning og administrasjon. De store avdelingene, lokalisert i de største byene, har en

dominerende kjerne med heltidsansatte lærere, mens de små hovedsakelig har timelærere som ansatte.

Rektorer og rådgivere har sine nettverk. Rektorene har hyppige møter over telefon/internett og møtes flere ganger i semesteret. Rådgiverne møtes to ganger i året. Dette er de mest formelle kanalene. Disse samlingene fører da til at det er enklere å ta uformell kontakt med hverandre i ettertid, siden det er opprettet et bekjentskap med de andre.

Lærerne har ingen slike fora og de møtes heller ikke. Respondentene blant lærerne er klare på at de ikke kjenner sine kolleger på de andre skolene, og det eksisterer ingen nettverk mellom lærerne, utover noen få bånd mellom lærere som har møtt hverandre tidligere.

En respondent som er alene om sitt fag på sin avdeling, beskriver situasjonen slik:

Lærer: Jeg kan ikke navnet på noen andre fagkollegaer i konsernet.

Meg: Betyr det at det er vanskelig, hvis du lurer på noe, å ta opp telefonen og ringe en av dem?

Lærer: Nei, det kunne ikke falt meg inn. Da har det vært større sjanse for at jeg hadde ringt didaktikk-læreren min på universitetet (lærer 1).

En annen respondent forteller at for ham *eksisterer* de andre avdelingene, men han har ikke savnet noen utvidet kontakt.

Det virker å være tydelig at de sosiale nettverkene lærerne i mellom på tvers av avdelingene er svake, og at kommunikasjonen langs de samme linjene nærmest er ikke-eksisterende. Det er lite sosial kapital å dra nytte av.

4.4.2 Relasjoner internt på avdelingene

Internt på avdelingene foregår det uformell samhandling i varierende grad. Man gir hverandre små informasjonsbiter eller spør hverandre om hjelp. Noen har også tatt dette lengre enn andre:

Da jeg begynte, så var det ikke noe, ikke noe sånn hvordan det her skulle gjøres, det var egentlig bare: ”det her fikser du.” Så var det en som var, en som er nærme meg i alder og interesse, [...] så begynte vi å samarbeide, og

det er litt utypisk, der vi har vært da. Han og jeg har gjort mye på eget initiativ, og delt og styrt, men det er bare oss og kanskje noen få andre som gjør noe sånt, i det hele tatt. Det er veldig uformelt (lærer 3)

Det som kjennetegner denne samhandlingen, er at den altså er uformell, lærerinitiert, den foregår lokalt på avdelingen og hver enkelt holder seg i stor grad til de man kjenner best.

4.4.3 Tillit

Det er vanskelig å gi et klart bilde av tillit innad i caseorganisasjonen. Begrepet dekker mange dimensjoner. Som lærer eksisterer det tillitsforhold i varierende grad til sin fagkollega i kontoret ved siden av, til administrasjonen, til sin nærmeste leder og til konsernledelsen. Alle disse har igjen interne tillitsforhold i et stort nettverk av relasjoner.

Medarbeiderundersøkelsen gir noen indikasjoner. Gjennomsnittsverdiene er gjengitt i tabellen. (Som tidligere nevnt går skalaen fra 1 til 5, der 5 i denne sammenhengen indikerer høyest mulig tillit. N=231.)

Tillit til:	Total score (Score i 2013)	Snitt i Norge
konsernledelsen	3.3 (3.4)	3.5
nærmeste leder	4.4 (4.4)	3.9
dine kolleger	4.7 (4.7)	-

Tabell 4-1

Man ser at tilliten minker med organisatorisk avstand. Tallene har også vært svært stabile. B2S Research, som gjennomførte denne medarbeiderundersøkelsen, angir at en forskjell på 0.2 fra forrige undersøkelsen angir en signifikant utvikling.

Det disse tallene ikke skiller på, er mellom heltidsansatte og timelærere. Disse to rollene er svært forskjellige i organisasjonen. Timelærere har bare noen få timer i uken. De avholder dem, gjerne på ettermiddagen da det er få andre til stede. De har svært få interaksjoner med konsernledelsen og den sentrale administrasjonen utover det å få lønn utbetalt presist. Det er derfor uheldig at det ikke er mulig å få skilt resultatene fra fastansatte og timelærere.

Spørsmålet om tillit har et oppfølgingsspørsmål som lyder: ”Kan du utdype svarene du har gitt ovenfor?” og som ble besvart som fritekst.

To illustrerende responser fra timelærere lyder slik:

Ledelse (avdeling) fungerer meget bra - både rektor og kontormedarbeider. Begge er flinke med mennesker og skaper sammen et godt sosialt miljø. Ledelsen sentralt har jeg ikke noe forhold til (Medarbeiderundersøkelsen 2015)

og:

Jeg jobber deltid og har relativt få timer i uken, derfor har jeg ikke like god kjennskap til ledelsen som jeg har til rektor og de andre lærerne. Jeg har allikevel bare fine ting å si om alle de jeg har vært i kontakt med (ibid).

Det er 76 ansatte som har gitt fritekstsvar på dette spørsmålet. Totalt 231 svarte på det opprinnelige spørsmålet om tillit, slik at 1/3 har besvart oppfølgingsspørsmålet. Det betyr, etter min mening, at det er en ganske representativ mengde som har skrevet et fritekstsvar, noe som indikerer at det ikke bare er noen få ”høylydte” som har sagt sin mening.

Det som er mulig å se av poengene, er at man har høyt tillit til sine kolleger og til sin nærmeste leder, mens det er et gap ned til konsernledelsen. Går en igjennom de 76 fritekstsvarene, fordeler de seg omtrent likt mellom de som gir negativ tilbakemelding angående tillit til konsernledelsen, de som svarer at de ikke har noe forhold til konsernledelsen, og de som ikke nevner konsernledelsen i sitt svar. En håndfull svar inneholder positiv tilbakemelding angående tillit til konsernledelsen.

Representative sitater (det vil si at de ikke er i utkanten når det gjelder meningsinnhold) lyder:

Positiv:

Ingen bekymringer for forandring som kommer. Jeg har tillit til ledelsen (Medarbeiderundersøkelsen 2015)

Negativ:

Tilliten til konsernledelsen har gjennom årene blitt svekket fordi prosesser har gjentatte ganger vært dårlig håndtert. [...]Jeg har ikke opplevelse av at konsernledelsen er interessert i lærernes synspunkter (ibid).

Manglende relasjon og kjennskap til ledelsen:

Har egentlig svært lite kontakt med ledelsen. Synes derfor det er vanskelig å svare på slike spørsmål (ibid.)

4.5 Interaksjon og arbeidsprosesser

Innenfor interaksjon og arbeidsprosesser ser jeg på ledelse, kommunikasjon og koordinering. Hvordan er betingelsene for informasjonsflyt til organisasjonen, og så videre ut gjennom alle deler av den?

4.5.1 Beste praksis

Konsernledelsen har satt beste praksis på dagsordenen. Det står nevnt i strategiplanen, og av de forskjellige prosjektgruppene som er satt ned for å jobbe med mål i denne planen, er det en egen gruppe for beste praksis.

Beste praksis er gjerne definert som arbeidsprosesser eller metoder som over tid har vist seg å være mer gunstig enn andre, og som det dermed er verdifullt å spre utover i organisasjonen. Konsernledelsen er nøye på at dette ikke innebærer konkrete grep når det gjelder selve undervisningen, men de vil se på måter for å gjøre opplevelsen av å være elev ved de forskjellige avdelingene i organisasjonen mer samkjørt og gjenkjennbar. Dette sees på som en del av et kundeløfte, der man lover elevene en del goder og tjenester, som rådgiving, kurs i studieteknikk, prøveeksamener og så videre, og at disse garantiene skal være like over hele landet.

Det presiseres fra ledelsen at dette er på et meget tidlig stadium.

Adm.dir:

Men jeg tror i utgangspunktet må man definere hva man ønsker å få til. Og legge noen rammer for det. Og så blir man jo fort realitetsorientert. Når man begynner å grave i det, og se på konsekvensene av det.

Den påtroppende direktøren som skal lede prosjektet utdyper det slik:

Det understrekes at det ikke bare er beste praksis i klasserommet, det er hele løpet til eleven vi skal se på. Bakgrunnen er jo at det jobber mange i (organisasjonen) som gjør et kjempebra arbeid, på ulike områder. [...] Noen av enhetene er ganske små, og det vil være ting som gjøres bra på en skole som andre skoler ikke ser. Så målet med både prosjektet her og stillingen min er jo å få samkjørt det, som faktisk er god praksis, få samlet opp og formidlet det videre. [...] Det er ikke et mål å gå inn i det pedagogiske opplegget her, men det kan jo være ting som, for eksempel, kan være hensiktsmessig å si til elevene (leder 2).

Et punkt som er konkret nevnt som en mulighet, er bruk av felles lærebøker, som da også kan gjøre samkjøring med nettundervisningstilbudet enklere. I følge administrerende direktør er dette et ønske som har vært fremmet av flere. Flere av mine respondenter er kritiske, da de ikke ser hensikten og hva man i så fall oppnår.

En lærer kommenterer dette som et ledd i diskusjon om uformell samhandling med en fagkollega på sin avdeling:

Fra ledelsens side så er det litt push på at vi bør ha samme lærebøker. Der står vi og er litt uenige. Den ene læreboka fungerer veldig godt til måten (kollegaen) gjør det på. Andre læreboka fungerer veldig godt til måten jeg gjør det på. Vi er ganske forskjellige i læremåte (lærer 2)

Videre, på spørsmål om hvordan han hadde sett på et pålegg om å bruke en spesifikk lærebok:

Jeg hadde avskydd det, jeg hadde blitt provosert av det, jeg hadde blitt demotivert av det. Til meg så blir det ei styring for styringa si skyld. Ut i fra personer som ikke en gang jobber med faget (ibid).

Andre kommenterer at det ikke vil spille særlig rolle, da de ikke bruker lærebok i utstrakt grad i sine klasser uansett. Det virker klart at det er et stort spekter av meninger rundt dette temaet.

Adm.dir. oppsummerer saken slik:

Men om du bruker den eller den boken, det har jeg ikke noen sterke meninger om, og det er jo også litt som dette beste praksis-prosjektet har som oppgave, vurdere på en måte, se på hvordan dette fungerer. Men beste praksis kommer til å bruke mye tid på å kartlegge, det er det de kommer til å gjøre først, det viktigste er jo å kartlegge hvordan ting fungerer, [...], og så forhåpentligvis, hvis de ser noen forbedringsområder, får de anbefale hva de skal gjøre med det (adm.dir.).

Andre utfordringer ved samkjøring er kostnader. Mange lærere har mange klasser og svært mange elever i hver klasse. Skal man da få pålegg om å gjennomføre en testeksamen for alle elevene, vil det kunne fort summere seg til flere uker med ekstraarbeid.

En lærer beskriver situasjonen:

Jeg har gjennomsnittlig 55 elever i hver klasse. Hvis du tar 55 elever, [...] så skal alle ha én skriftlig og én muntlig test-eksamen, så begynner det å bli, hvis alle sammen leverer én da, da har du en halvtimes retting, ganger 55, og så tar du en halvtime til, (for muntlig), så det tar 55 timer da, som skal gjøres på helger, og du har bare 12 uker i løpet av semesteret. Og da kan ikke vi ha så mange i klassene, jeg tviler på at (organisasjonen) har lyst til å ta ut 20 av klassen. [...] Vi har veldig stor gevinst da, i hvert klasserom, så sånn, jeg er veldig for det her (med samkjøring), men jeg tror det vil koste ganske mye penger sånn hvis de virkelig skal gjennomføre det da (lærer 3).

4.5.2 Lokale praksiser

Mange av privatisteksamenene er muntlige, og da er de også lokalgitte. Det betyr i tillegg at det er visse forskjeller fra fylke til fylke når det gjelder det arrangementsmessige og hva som blir vektlagt under selve eksamen.

En lærer redegjør for dette. Han savner mer forståelse fra ledelsen når det gjelder lokale forskjeller:

For eksempel, eksamen i forskjellige fylker er kjempeannerledes når det gjelder muntlig. Det er ikke alltid det er så hensiktsmessig med mest mulig deling da, det er ikke alltid det er verdt å på en måte skulle tittle innom hva masse andre folk har gjort fordi på en måte, det er andre spørsmål på eksamen (lærer 3).

Han fortsetter med å beskrive et fylke der et aspekt ved læreplanen i hans fag blir vektlagt helt annerledes enn i hans eget fylke, noe som gjør at undervisningen også da må struktureres forskjellig, for å være eksamensrelevant. (Jeg nevner ikke detaljer av anonymiseringsgrunner.)

Så det er veldig store lokale forskjeller, og da blir det på en måte, det høres veldig ut, og er sikkert veldig bra å ha mye deling. Men alt må tilpasses så veldig lokalt.

Så for min del, grunnen til at det ikke har fungert så bra med deling, er at jeg i alle fall føler jeg har et opplegg som funker, det koster mer enn det smaker å bruke masse tid på å hente andre ting som noen i (en annen avdeling) har gjort, som ikke er, sånn. Mitt opplegg er veldig spisset inn mot eksamen her i (mitt fylke) (ibid).

Samme lærer så veldig positivt på at muligheten for å treffe andre lærere i organisasjonen, nettopp fordi det var gjennom slike møter man kunne bli klar over slike lokale forskjeller, og i neste instans være i stand til å informere elevene. Slike behov oppstår spesielt hvis elever tar undervisning ved én avdeling, men skal ta eksamen et annet sted i landet.

Slik informasjon vil også være interessant for beste praksis-prosjektet å kartlegge.

4.5.3 Intern opplæring

Når en lærer starter i konsernet, vil hun eller han fra dag én ha det fulle ansvaret for sine klasser. Elevene er kravstore, og semesteret er kort. Hver time må være full av innhold i langt større grad enn i offentlige skoler. Mulighetene for å rette opp feil valg er små. Hver lærer blir evaluert av alle elevene i hvert fag, hvert halvår. Hvis vedkommende ikke fungerer, vil man vanligvis raskt bli veiledet ut av konsernet.

Administrerende direktør beskriver dette:

Det er jo dette med at når du begynner som ny lærer (i organisasjonen), så er du helt overlatt til deg selv. [...] Det er ikke noe: ”dette er det du skal gjøre, dette er det som er viktig.” Du får kanskje en mentor som kan på en måte være litt sånn veileder for deg i en periode, men du blir egentlig kastet ut på dypt vann med en gang. ”Every man is an island.”

Og det, jeg tror ikke det er helt heldig heller. Jeg tror jo litt på det at de som er erfarne også kan bidra til nye ansatte, for å faktisk få de oppe og gå. Jeg tror mange nye, de jobber livskiten av seg, de første periodene, så er spørsmålet da, orker man mer etter det første semesteret eller det første året, eller finner man på noe annet, ikke sant. Det er veldig krevende å være ganske alene (adm.dir.).

En lærer uttrykte det slik:

Hvis du sammenlikner det med et fotballag da, så har det vært veldig sånn, du har veldig gode fotballspillere, så sier treneren: uttrykk dere selv. Og det fungerer veldig bra om du har gode fotballspillere, men det fungerer ikke så bra for å heve folk som, hvis du ikke er veldig flink fra før, så takler man det ganske dårlig, så det svake med den modellen har vært at nyansatte, [...] det er litt sånn ”synk eller svøm”, men etter hvert så har vi bare folk som kan svømme, for man har gjort ansettelser over lang tid. [...] Jeg tror vi har mye å gå på, på opplæring av nye da, der er vi ikke gode, synes jeg (lærer 3).

I medarbeiderundersøkelsen finnes tilsvarende, på fritekstsvarene på spørsmålet: *”Hva mangler du opplæring, trening eller oppdatering i?”*:

Nyansatte lærere får nærmest ingen opplæring og må klare seg selv og levere resultater fra første dag (medarbeiderundersøkelsen 2015).

og:

Jeg personlig mangler ikke opplæring, men som ny må man klare seg helt selv i bedriften. Man har ikke noe lønnet opplæring, og det finnes ingen fadderordning hvor folk får lønn for å hjelpe til/ veilede. Her synes jeg ikke vi er gode nok med tanke på (organisasjonen) sin størrelse (ibid).

Manglende opplæring av nyansatte er en av de klareste faktorene som ble avdekket gjennom empirien.

4.5.4 Impulser utenfra

Organisasjonen er innadvent, rent pedagogisk. Det vil si at den ikke aktivt og kollektivt søker impulser og ny lærdom utenfra. Dette henger delvis igjen fra oppstartstiden, da lærerne enten nylig hadde vært i det offentlige eller fortsatt hadde den offentlige skolen som hovedarbeidsgiver. Da fikk de det nødvendige påfyllet derfra. I tillegg er tidspresset igjen en faktor. Det er tidkrevende å følge med på utviklingen av nye metoder og nye opplegg, enten det er via skriftlige og elektroniske kilder, eller ved å dra på faglige eller pedagogiske konferanser. Det er lite organisert press eller motivasjon fra ledelsen når det gjelder det å oppsøke impulser utenfra, slik at dette blir i stor grad opp til hver enkelt lærer.

Dette blir kraftfullt beskrevet av en bidragsyter i medarbeiderundersøkelsen som savner:

...oppdatering i pedagogikk. Det er intet fokus på dette (i organisasjonen). Det er et fantastisk faglig nivå hos lærerne, men skolen har ingen pedagogisk fokus utover å løse enhver utfordring ad hoc. Det skjer mye i norsk skole som (organisasjonen) tilsynelatende ikke bryr seg om.

Vi er engasjerte enkeltpersoner, men kollektive amatører

(medarbeiderundersøkelsen 2015.)

Man må dog gå ut i fra at nyansettelsen av en faglig leder vil kunne hjelpe på dette behovet.

4.5.5 Kommunikasjon og ledelse – vertikal samhandling

Det virker å være en viss oppfattelse av stor avstand mellom lærere og konsernledelsen. Det er en betraktelig andel av de som kommenterer konsernledelsen i medarbeiderundersøkelsen som sier at de rett og slett ikke kjenner dem, knapt kjenner *til* dem. Spørsmålet *"I (organisasjonen) blir de ansatte tatt med på råd i forbindelse med endringer som berører dem i jobben"* er et av de som får lavest score.

Dette kan skyldes flere ting. Frem til ansettelsen av faglig leder i en nyopprettet stilling helt nylig, var det ingen i konsernledelsen som hadde erfaring som lærer eller rektor i organisasjonen. Dette kan bidra til at lærerne ikke har en følelse av å være representert der.

Det har også, til nå, vært få kanaler der man kunne kommunisere med konsernledelsen, utover å sende en mail. Konsernledelsen har derimot nylig vært frempå og presisert at de er åpne for innspill fra de ansatte, noe som har blitt tatt godt i mot. På den annen side har det blitt reagert på at de prosjektgruppene som er opprettet for å jobbe frem elementer i strategiplanen er svært topptunge. Gruppelederne og -deltagerne er direktører, rektorer og medlemmer av administrasjonen, med kun et par plasser totalt satt av til lærere. Dette har blitt ansett som en manglende tillitserklæring fra ledelsen, rettet nedover.

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg samle trådene. Jeg vil se på funnene fra en individuell vinkling, og fra et mer helhetlig perspektiv. Jeg vil oppsummere de funnene jeg har gjort i empirien, se hvordan de forholder seg til teorien, og hvordan dette belyser forskningsspørsmålene mine og problemstillingen. Jeg vil også gi noen anbefalinger for veien videre.

5.1 Hvorfor samhandle i en skole? Noen betraktninger.

En skole med flere avdelinger inneholder mange skiller. Hver enkelt avdeling er geografisk og organisatorisk adskilt fra de andre. Innenfor de enkelte skolene er lærerne adskilt gjennom de fagene de underviser, og det er ofte bare én lærer på et fag. Kjennskapen til lærere i andre avdelinger er svært begrenset, selv om de underviser i samme fag.

Undervisningsoppleggene lærerne bruker i sine fag utvikler de i stor grad selv, i parallell med sine kolleger. De hører lite om i hvilken grad andre lærere lykkes. Et spesielt høyt skille opptrer tidsmessig. Når en lærer slutter og en annen tar over, vil den som forlater skolen ta med seg sine permer, og etterlate svært lite til den som skal fylle plassen. Overlapping er også ekstra utfordrende i de tilfellene dette er den eneste læreren som underviser det aktuelle faget som den nye skal ta over.

Informasjonsstrømmen, både når det gjelder opplysninger, ressurser og materiale som utvikles internt, samt eksternt tilflytende informasjon om nye eksamensordninger, pedagogiske nyvinninger og lignende er preget av mange flaskehalsar og lite flyt.

Kolleger ved andre avdelinger er gjerne bare navn, og mange kjenner ikke en gang andre fagkollegers navn. Lærerne er i liten grad klar over hverandres styrker og svakheter eller evner og interesser utover de fagene de underviser i.

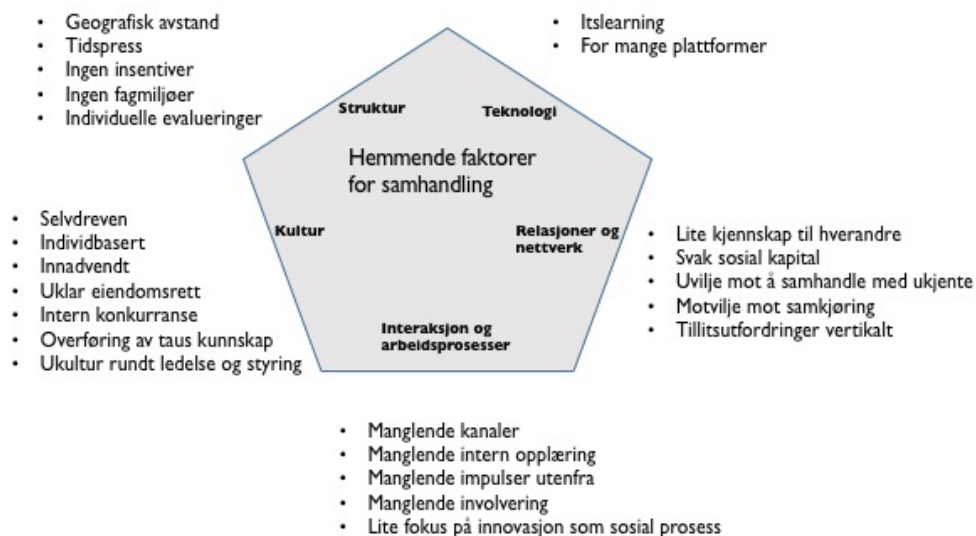
Fellesnevneren for dette er manglende samhandling, i videste forstand. Skal man kunne hjelpe hverandre, dele på sentral informasjon, bryte ned siloene som skyldes avstander geografisk og på organisasjonskartet og i tillegg få frem nye stemmer, bør det kommuniseres bedre og samhandles bedre. Alle i organisasjonen bør i større grad bli kjent med hverandre.

5.2 Hvilke hemmende og fremmende faktorer for samhandling finnes det innad i organisasjonen?

Med god margin er spørsmålet: ”I (organisasjonen) er vi flinke til å dele og utveksle kompetanse på tvers av skoler/avdelinger” det som får lavest score i medarbeiderundersøkelsen. Dette tilsier at det er store utfordringer på dette området, noe alle nivåer i organisasjonen er klar over allerede. Det betyr også at det ikke er overraskende at det meste som har blitt avdekket under arbeidet med denne oppgaven er faktorer som vil være hemmende for samhandling.

Det man ikke får ut av dette spørsmålet, er hvor *ønsket* det er å dele og utveksle kompetanse på tvers av avdelingene. Med den nåværende strukturen og kulturen kan man fungere meget godt som lærer i organisasjonen uten å samhandle i utstrakt grad. Et fascinerende element i dette saksområdet er spenningen mellom teorien som tilsier at disiplinert samhandling er en forutsetning for videre suksess på den ene siden, og en stor gruppe lærere som helst vil styre sitt klasserom i fred på den andre. Hver enkelt lærer er sin egen adskilte produksjonsenhet, og blir målt deretter. Dette skiller en slik organisasjon fra mange andre kunnskapsbedrifter, der en har et mer samlet produkt og er avhengig av en større grad av samspill.

En oversikt over funnene i stikkordsform sortert etter Pentagonmodellens dimensjoner er gjengitt i figur 5-1.



Figur 5-1

5.2.1 Det individuelle perspektivet

Det empirien har avdekket som de mest sentrale hindringene for den enkelte lærer når det gjelder samhandling er tidspress og problemene ved overføring av taus kunnskap. Det siste påvirkes av mangelen på relasjoner til sine kollegaer på andre avdelinger. Dette henger igjen sammen med mangelen på insentiver. Lærerne blir evaluert og lønnet på individuell basis. Man kan omgå de andre hindringene med ekstra arbeid, men uten insentiver, hvorfor skal de bruke dyrebar tid til å gjøre jobben til noen man ikke kjenner?

Jeg føler meg mer som en konsulent da, enn som lærer. Så at, når det gjelder struktur, så er det på mange områder veldig lite struktur, og det har fungert veldig bra. Jeg tror økonomisk sett at, hva skal jeg si, alt er optimalisert hos oss (lærer 3).

Her vil det være et stort spenn når det gjelder begrunnelse og motivasjon. De som ser på seg selv som konsulenter mer enn lærere, vil heller bruke eventuell ekstra tid ved å påta seg mer jobb. De som har idealisme som største drivkraft vil heller bruke mer tid til egne elever.

Rent verktøymessig er også Itslearningplattformen et hinder.

Det som er tydelig, er eksempler på alle fire av Morten T. Hansens barrierer. Ved konkurranseelementet og de smale insentivene, ser vi *hamstringsbarrieren*. Kunnskap har en verdi, som de ansatte ikke nødvendigvis gir fra seg, spesielt hvis man blir målt og avlønnet kun på individuell basis. Videre vil de manglende relasjonene utgjøre en *søksbarriere*, siden man ikke kjenner til de som kan sitte på nyttig informasjon. *Overførings- og ikke-oppfunnet-herbarrierene* ser vi ved forsøk på å dele. Lærerne vil helst bruke materiell de har laget selv, har et eierforhold til, og som de stoler på. I tillegg er det eksplisitte materiellet bare en liten brøkdell av det som gjør undervisningen god. Lærerne er derfor også litt engstelig for hvordan materiellet ditt blir brukt, av en annen lærer, muligens i en annen kontekst.

5.2.2 Det organisatoriske perspektivet

Ser en på organisasjonen som helhet, og fra et lederperspektiv, legger man først merke til de strukturelle hindringene som det ikke er enkelt/mulig å gjøre noe med. De geografiske

avstandene er store. Det er ikke enkelt å samle alle ansatte. De fylkesmessige forskjellene når det gjelder muntlig eksamen er markante, og det må nødvendigvis sette sitt lokale preg på undervisningen, noe som igjen begrenser samkjøring.

Videre, så har ledelsen fått de lærerne den har ønsket seg, gjennom lang tids selektering. For å ha høy umiddelbar effektivitet, må selvdrevne lærere rekrutteres. Bivirkningen er at man får lærere som er selvdrevne. Kulturen som er bygget opp er ikke i utgangspunktet gunstig for samhandling.

En Pentagonanalyse kan både bli brukt som et øyeblikksbilde, men også for å stake ut veien fremover, i den grad det er ønsket (Schiefløe 2013). Hvis det nå er behov for å bedre forholdene for samhandling, er det flere aspekter ved organisasjonen som vil virke fremmede på en slik prosess. Det ene er at samhandling nok spirer best i et miljø preget av trivsel. Det eksisterer absolutt i organisasjonen. Medarbeiderundersøkelsen gir klare tilbakemeldinger på at de ansatte trives godt i hverandres selskap og at den interne respekten overfor hverandre er høy.

Den andre faktoren jeg vil vektlegge er at det er korte veier mellom et behov og en avgjørelse. Jeg har tidligere beskrevet en oppfattelse av stor avstand mellom de ansatte og konsernledelsen, og jeg mener ikke dette som en motsetning. Det jeg beskriver, er at rektorene jobber tett på, og kjenner godt sine ansatte. I tillegg vil det kunne ta kort tid fra man fremmer et forslag til toppledelsen, til en avgjørelse kan bli tatt. Byråkratiet opererer relativt hurtig, i motsetning til mange andre organisasjoner.

Avslutningsvis vil også den sterke lojaliteten og idealismen lærerne har overfor elevene være en ressurs. Får man satt i gang noe som viser seg å gi bedre resultater for elevene, vil det kunne føre til en langt enklere prosess.

5.3 I hvilken grad er organisasjonen et samhandlende fellesskap?

Organisasjonen har nødvendigvis utviklet og forandret seg i løpet av perioden den har eksistert. Elementer fra den først gründerperioden hang igjen lenge, på godt og vondt. Ikke alle arbeidskontrakter var på plass, og der de fantes, var de gjerne mangelfulle. Personalrutiner var til dels på samme måte ikke nødvendigvis optimale og tilstrekkelig formaliserte. Mye var drevet på idealisme, engasjement overfor elevene og tillit til hverandre, også på tvers av nivåene.

Lærerne jobbet gjerne litt ekstra ved behov, uten å telle timer altfor nøye. Man var trygg på at nærmeste leder var raus og ikke firkantet i neste omgang.

I 2011 ble organisasjonen kjøpt opp av et utenlandsk investeringsfond. Sammen med forbedrede HR-prosesser som var under utvikling, ga dette seg utslag i større grad av formalisering og klargjøring av rammer. Det ble mer orden i papirene, bokstavelig talt.

Trykket på og kontrollen av, rektorsjiktet ble økt, og rektorene beskriver sin egen rolle som innsnevret sammenlignet med tidligere. Lærerne merket at rektorene hadde mindre handlefrihet, og at de jobbet i større grad etter direktiv enn tidligere. Lønnsoppgjørene ble dårligere, driften ble effektivisert, og målene mer kvantitative.

En av rektorene blant respondentene forteller at hun nylig for første gang fikk spørsmål fra en lærer om hvilken avlønning som eksisterte for å hjelpe en nyansatt kollega, og administrerende direktør forteller at han ble overrasket da han ble spurt om ”hva får jeg betalt for det?” på forespørsel om å delta i prosjektarbeid.

Uten å tøye sammenlikningen for langt, kan man her se elementer av en dreining fra en Gemeinschaftspreget organisasjon til en med tydeligere spor av Gesellschaft. Dette har ført med seg mer orden, men også svekket noen av tillitsbåndene som tidligere eksisterte.

Diskusjonen om eiendomsretten til kunnskap spenner opp store utfordringer. Kunnskap blir gjerne sett på som et offentlig, fellesgode, på samme måte som en radiosending, ved at den ikke blir ”brukt opp” ved at det blir utnyttet av en person (Adler & Heckscher 2006, s. 29).

Det er vanskelig å sette en verdi på slik kunnskap, og det er vanskelig å belønne opphavspersonen korrekt. En sterk intern opphavsrett kan stimulere til produksjon av kunnskap, men det vil sette begrensninger for spredning av kunnskapen. Innad i firmaer er verken ren prising av kunnskapsproduksjon eller byråkratisk-/hierarkiske direktiver det som er mest gunstig (ibid).

Et samhandlende fellesskap, basert på gjensidig tillit, vil på sin side minske transaksjonskostnadene og redusere en eventuell frykt for at det man gir fra seg blir brukt feil eller at man blir ensidig utnyttet (Adler & Heckscher 2006, s. 30).

Hvor mye av Adlers *collaborative community* finnes så i organisasjonen? Betingelsene for å utvikle et samhandlende fellesskap er nevnt i teoridelen av denne oppgaven, og finnes i flere av Adlers artikler, blant annet (Adler & Heckscher 2006, s. 2) og (Adler et al. 2011).

Konsernledelsen har fokusert på et felles mål gjennom arbeidet med den nye strategien. Den går på det samfunnsansvaret organisasjonen har, ved å fungere som en bro mellom en mer eller mindre vellykket videregående skoletilværelse og høyere studier. De siste interne tallene fra organisasjonen viser at ca. 30% går der for å forbedre karakterer, 20% for å ta fag de ikke hadde fra før, hovedsakelig realfag, og drøyt 40% går der for å få et vitnemål de ikke har fullført fra før. Dette er viktige tall og et viktig budskap på flere måter. For det første kan det forsterke det de aller fleste lærerne holder som sin viktigste lojalitet, nemlig mot elevene. For det andre kan det formidles utad, at organisasjonen utfører et viktig samfunnsoppdrag. Klare tall viser at de ungdommene som ikke fullfører videregåendenivået har store utfordringer når det gjelder å komme seg inn i, og videre i, arbeidsmarkedet. Det som blir sentralt fremover, er å vise at dette sitter dypt hos ledelsen og eiere, slik at dette samfunnsansvaret ikke bare faller på lærerne å bære. Først da blir det et *felles* formål.

De ansatte i organisasjonen trives godt sammen. Det sees i hverdagen, og det sees av medarbeiderundersøkelsen. Det er også en stor respekt for hverandres kompetansenivå. Lærerne hjelper hverandre på det uformelle planet i den grad hver enkelt har tid. Det er allikevel vanskelig å se det Adler kaller en gjennomført *bidragsetikk*. Dette skyldes både struktur og kultur. En lærer har eneansvar for sine klasser. Det at man har stor respekt for sine kolleger innebærer også en sterk respekt for sine kollegers eierskap til disse klassene. Dette gjør at hver enkelt klasse blir en egen enhet, med ett navn på. Elevene tar gjerne flere fag, men når en elev er i en annen klasse, da er hun eller han ikke lenger ”mitt bord.” Fokuset blir på egne klasser. Det er det lærerne har tid til, det er det de blir evaluert etter, og man vil ikke gå inn på kollegaens revir.

Paul Adler nevner så at organisasjonen må ha prosesser for *disiplinert prosjektgjennomføring*. I caseorganisasjonen er ikke prosjektet hovedarbeidsformen. Det som er den aktuelle vinklingen er da delen som går på disiplin. Både Adler og Morten T. Hansen legger vekt på disiplinert samhandling. Man kan ikke samhandle bare for å samhandle, et møte som ikke på en eller annen måte fører til en verdi som overgår hver enkelt persons individuelle bruk av den samme mengde tid fører til et netto tap.

Dette sees igjen i holdningene hos lærerne. Det er et stort spekter i synet på møter i seg selv, men det er stor enighet i en skepsis til møter for møtets skyld. Gjennom lang tid har mangelen på møter blitt sett på som et pre ved å jobbe i organisasjonen, og også blitt brukt som argument i rekruttering av nye lærere.

Jeg vil derfor se det slik at utfordringen for organisasjonen nå ikke er for mange, resultatløse møter eller andre former for organisert samhandling med dubiøs verdiskaping. Det som kan observeres er spor av at pendelen av og til svinger for langt til den andre siden. Flere rektorer blant respondentene forteller om manglende respons på mailer fra lærernes side, en fleksibel holdning til frister og manglende oppmøte på de få møtene som blir avholdt.

Avslutningsvis peker Adler på at det må eksistere et system der samhandling blir verdsatt og belønnet. Organisasjonen nå har ingen formelle insentiver for å belønne samhandling. På spørsmål til respondentene var det som nevnt en blandet mottakelse av konseptet om å ta med samhandling som en del av den formelle evalueringen, og det er et begrenset potensiale for ikke-materielle insentiver.

5.4 Noen anbefalinger

Her vil jeg forsøke å gi noen anbefalinger, basert på teorien og hva jeg har avdekket via empirien.

5.4.1 IT-verktøy

Det er allmenn enighet i kollegiet om at Itslearning ikke fungerer etter intensjonene som verktøy for samhandling. Dette støttes av teorien via affordancebegrepet. Det har vært gjort et forsøk med innføring av et Enterprise Social Network(ESN), som ikke var vellykket. Det ble én plattform for mye.

Nylig har det blitt gjort en oppstart med organisasjonsintern kommunikasjon via Facebook, siden det er en av de plattformene de ansatte i stor grad er på allerede. Det er for tidlig å si i hvilken grad dette vil lykkes. En av utfordringene med Facebook er at det er lite varig. Det vil si at det i stor grad er basert på hurtige samtaler i nåtid, og der de forskjellige diskusjonene raskt forsvinner nedover i strømmen av nye utvekslinger. Det er ikke helt enkelt å finne ressurser og

interessante innlegg i ettertid. For organisasjoner er det også store spørsmål angående sikkerhet og ved eiendomsretten til det som postes på Facebook, en egenskap som setter hindringer i veien for profesjonell bruk av den plattformen.

Min klare mening, er at det er nødvendig med en form for nettbasert samhandlingsplattform. Et drastisk alternativ er å skifte ut Itslearning med et nytt verktøy som både ivaretar de elevadministrative oppgavene man behøver løsninger for, og tilfører de sosiale handlingsmulighetene som ligger i et moderne ESN.

Et mindre voldsomt steg som vil gjøre terskelen, og kostnadene minst mulig, er å se an det nye konseptet *Facebook at Work* som et tillegg til Itslearning. Det er en løsning som er ment som en sikrere, organisasjonsintern og profesjonell versjon av det sosiale mediet svært mange kjenner godt fra før, og man vil derfor i stor grad unngå problemet med ”en plattform for mye.”

5.4.2 Sosiale relasjoner

Et av de klareste funnene i undersøkelsen min, er at lærerne kjenner ikke hverandre på tvers av avdelinger. Dette går naturlig nok ut over samhandlingen. Under arbeidet med min tidligere oppgave fikk jeg denne muntlige tilbakemeldingen fra en lærer: ”*Det blir ikke aktuelt å dele... [lang kunstpause] ... med folk jeg ikke kjenner*” (Tveit 2013).

Helen Stockhult, har i sin doktoroppgave vist at sosiale relasjoner kan ha stor betydning for om ansatte gjør mer enn det de strengt tatt har forpliktet seg til (Stockhult 2013).

Svært mange av de ansatte i caseorganisasjonen er av den mening at det er nødvendig å møtes ansikt-til-ansikt. Ledelsen er absolutt ikke uenig, og slike møter er konkret på agendaen. Det er dog ressurskrevende å møtes slik ofte.

Den nettbaserte skobutikken Zappos.com har satset stort på den interne firmakulturen. Én av deres løsninger for at de ansatte skulle bli mer kjent med hverandre, var å legge til et ekstra steg ved påloggingen til datamaskinen på jobb. Etter det sedvanlige brukernavnet og passordet var lagt inn, kom det opp et bilde av en kollega, der man måtte velge hvem man trodde det var, blant flere alternativer. Ved rett svar, dukket det opp en liten mini-profil om personen, slik at man kunne lære litt om vedkommende (Hsieh 2010).

Jeg sier ikke at caseorganisasjonen nødvendigvis skal kopiere dette, men det finnes grep som kan gjøres for å bli mer kjent med hverandre, og skape en større følelse av fellesskap. Det å samle alle ansatte er ikke det eneste alternativet. Å kjenne hverandres navn er et langt steg på veien.

5.5 Oppsummering

Organisasjonen er meget velfungerende i den formen og de målene den har i dag. Den har gjennom rekruttering og utsiling opparbeidet seg en solid stab med lærere som er meget effektive og tar stort ansvar overfor elevene. Dette bidrar til å hjelpe et stort antall mennesker videre, enten ved å oppnå generell studiekompetanse eller ved å få de karakterene som var det siste hinderet på vei til ”drømmestudiet.” Utfordringen er et stadig større press fra konkurrenter, kommersielle og gratisressurser, som sammen med lavere ungdomskull gjør at plassen i markedet blir trangere.

En nærliggende løsning er da å utnytte de ressursene som allerede eksisterer i organisasjonen bedre. Selvdrevenheten er kjernen i hvordan en lærer i organisasjonen fungerer, og den må bevares. Den eksternt gitte strukturen, med det intense tidspresset og fastlagte læreplaner og eksamensdatoer er det lite organisasjonen kan gjøre noe med. Ved å skape en større grad av fellesskap, kan de ansatte bli kjent med hverandre, og hverandres evner og interesser, som går ut over ”hun er lærer i fag X.” Dette vil føre til større grad av tillit, som vil i neste omgang gjøre barrierene for å bidra utover sitt eget klasserom lavere. Dette gjelder ikke minst integrering av nye lærere.

For caseorganisasjonen virker konseptet med å bygge smidige nettverk, som beskrevet i seksjon 6.2.2 sentralt, da den antagelig ikke, verken strukturelt eller kulturelt kan eller bør iverksette en gjennomgripende forandring mot en langt større mengde formell samhandling. Man må kultivere den uformelle samhandlingen, den som bare plutselig oppstår mellom personer, og da behøves smidige nettverk. Stikkord da er fysiske møter i den grad det er gjennomførbart, og sosiale media.

Det samme gjelder vertikalt, ikke minst på tillitsfronten. Hvis ledelsen blir bedre kjent med de ansatte, og vice versa, og graden av reell involvering blir større, vil avstanden minke og

kommunikasjonen vil gå lettere. De ansatte vil føre større grad av eierskap til prosessene, og resultatene vil i større grad bli akseptert. ”Praten i gangene” vil med stor sannsynlighet reduseres, da det er mye vanskeligere å mistro agendaen hos personer man kjenner godt.

Oppsummeres så teori og empiri, ender vi opp et bilde der en kunnskapsdrevet organisasjon av den typen Mintzberg kaller et profesjonsbyråkrati, er meget velfungerende når det gjelder effektivitet. Organisasjonen står allikevel overfor utfordringer. Den er innadvendt, og det er derfor en viss risiko for det Levitt og March kaller en kompetansefelle. Paul Adler og Morten T. Hansens anbefalinger da, går på å innføre i alle fall noen elementer av mer *disiplinert* samhandling.

5.6 Avsluttende betraktning

Når dette prosjektet nå er over, kan jeg se meg bakover og betrakte oppgaven med et kritisk blick. Det hadde vært meget interessant å hatt en ekstra person med i prosessen, spesielt om denne personen hadde kommet utenfra organisasjonen. Jeg merker at jeg fort får liten avstand siden jeg jobber i caseorganisasjonen. Det hadde da også vært enklere å gjennomføre flere intervjuer, spesielt av lærere. Det hadde oppgaven tjent på, når det gjelder utvidelse av perspektivet.

Når det gjelder reliabilitet er dette ikke enkelt å vurdere ved en kvalitativ studie. Mitt prosjekt er et øyeblikksbilde, men jeg har forsøkt å støtte opp intervjuene med blant annet medarbeiderundersøkelsene, for å få et mer omfattende grunnlag.

Prosesen har vært svært interessant, og jeg har fått frem mange aspekter ved et tema jeg finner fascinerende, og som jeg ikke var klar over, selv etter flere år i organisasjonen.

Kilder

Adler, Paul (2001), *Market, Hierarchy and Trust: The Knowledge Economy and the Future of Capitalism*. Organization Science, vol. 12, No 2, mars-april 2001, s. 215-234

Adler, Paul S. og Heckscher, Charles, (2006) *Towards Collaborative Community*, i C. Heckscher and P.S. Adler, (eds.), *The Firm as a Collaborative Community: Reconstructing Trust in the Knowledge Economy*, New York: Oxford University Press, pp. 1-106 (Inkludert forordet.)

Adler, Paul S., Kwon, Seok-Woo og Heckscher, Charles, (2008) Professional work: the Emergence of Collaborative Community, Organization Science, vol. 19, No 2, mars-april 2008, s. 359-376

Adler, Paul S og Heckscher, Charles (2010) *Collaborative Community*, foreløbig manuskript

Adler, Paul, Heckscher, Charles og Laurence Prusak (2011), Building a Collaborative Enterprise, Harvard Business Review, juli-august. Boston

Adler, Paul og Heckscher, Charles (2013), *The Collaborative Ambidextrous Enterprise*, Universia Business Review, quarto trimestre 2013

Blomqvist, K. og Levy, J. (2006) *Collaboration capability – a focal concept in knowledge creation and collaborative innovation in networks*, Int. J. Management Concepts and Philosophy, Vol. 2, No. 1, s. 31–48.

Box, George E. P., (1976). *Science and Statistics*, Journal of the American Statistical Association, Vol. 71, No. 356. (Dec., 1976), sider 791-799

Christensen, Peter Holdt, (2005) *Facilitating Knowledge Sharing: A Conceptual Framework*. Tilgjengelig hos SSRN: <http://ssrn.com/abstract=982071> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.982071>

Geus, Arie P. de (1988) Planning as Learning, Harvard Business Review, mars-april 1988. Boston

Hansen, Morten T. (2009a), *Collaboration*, Boston, Harvard Business Review Press

Hansen, Morten T. (2009b), *When internal collaboration is bad for your company*. Harvard Business Review, April 2009, Boston.

Hsieh, Tony (2010) *Delivering Happiness: A Path to Profits, Passion, and Purpose*, New York : Business Plus

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan. (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen, Fagbokforlaget, 3. Utgave 2009.

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Christoffersen, Line (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag, Oslo

Kidder, Tracy (1981) *The Soul of a New Machine*, Little, Brown and Company, New York.

Kuvaas, Bård, Dysvik, Anders (2012) *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser – Evidensbasert HRM*, (2. utgave) Fagbokforlaget, Bergen

Leonardi, Paul M, Huysman, Marleen og Steinfeld, Charles (2013). *Enterprise social media: definition, history and prospects for the study of social technologies in organizations*, Journal of Computer Mediated Communication 19, 1-9

Levitt, Barbara og March James G., (1988). *Organizational Learning*. Annual review of sociology, volume 14, s. 319-340.

Liulevicius, Vejas Gabriel (2013), *World War I: the Great War*. Lecture series, the Great Courses. www.audible.com

Majchrzak Ann, Faraj Samer, Kane Gerald C., og Azad Bijan, (2013) *The contradictory influence of social media affordances on online communal knowledge sharing*, Journal of Computer-Mediated Communication, 19, 38-55

Mintzberg, Henry (2011), *Managing*, Pearson Education, 2009, ny utgave 2011.

Nonaka, Ikujiro (1991) *The Knowledge-Creating Company*. Harvard Business Review, juli-august-nummeret, 1991 Boston.

Ottesen, Eli (2007) *Reflection in teacher education*, Reflective Practice, 8:1, 31-46

Polanyi, Michael,(1966) *The Tacit Dimension*, Doubleday & co. inc. Garden City, New York.

Schechtman, Robert Thomas (2008) *Community and Utopia: The Discourse of Gemeinschaft and the Search for a New Modernity in Germany*, University of California, Berkeley.

Schiefloe, Per M. (2013). *Analyzing and developing organizations: The Pentagon approach*, foreløpig versjon, NTNU, Studio Apertura, Trondheim.

Schiefloe Per M. og Vikland Kristin M.(2007) *Når barrierene svikter. Gassutblåsningen på Snorre A, 28.11.2004*, Søkelys på Arbeidslivet 2/07 s.207-226, Institutt for samfunnsforskning, Oslo

Schiefloe Per M. og Bø, Inge (2007) *Sosiale landskap og sosial kapital – Innføring i nettverkstenking*, Universitetsforlaget, Oslo

Schiefloe, Per Morten (2011) *Mennesker og samfunn, innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget, Bergen.

Stockhult, Helen (2013) *Medarbetare i dialog. En studie om viljan att göra mer än det formellt förväntade*. Doktorgradsoppgave, Örebro Universitet.

Treem, J. W. og Leonardi P. M. (2012) *Social media use in Organizations: Exploring the affordances of visibility, editability, persistence and associations*. *Communications Yearbook*, 36, 143-189

Tveit, Henning (2013) Eksamensoppgave i faget 'Organisasjonsutvikling, læring og ledelse' ved NTNU Videre.

Wilson, T.D. (2002) *The nonsense of 'knowledge management'*. *Information Research*, 8(1), paper no. 144 [<http://InformationR.net/ir/8-1/paper144.html>]

Konserninterne dokumenter:

Kvalitet og utvikling 2018 – Presentasjon av konsernets strategi for de neste årene, produsert av konsernledelsen.

Medarbeiderundersøkelser i konsernet utført i 2013 og 2015.

Vedlegg 1

Invitasjon til forskningsintervju:

Hva hindrer og hva fremmer samhandling? Betingelsene for samhandling i (organisasjonen).

Jeg vil med dette invitere deg til et forskningsintervju med hovedtema '*Samhandling*.'

Denne innsamlingen av data utgjør en del av en masteroppgave som for tiden utføres av Henning Tveit, (organisasjonen). Masteroppgaven gjennomføres ved NTNU, Studio Apertura, og veileder er forsker Gudveig Gjøsund.

Oppgaven går ut på å kartlegge forskjellige faktorer som går på samhandling innen (organisasjonen). Det er pr nå et bredt spekter av innfallsvinkler til samhandling innen konsernet, fra de som betrakter seg som et kontinuerlig medlem av en nært samarbeidende gruppe, til de mer "privatpraktiserende" lærerne. Oppgaven vil forsøke å avdekke grunner til denne forskjellen, om en økt grad av strukturert samhandling er ønsket og hvordan det eventuelt vil kunne la seg gjennomføre.

Intervjuet vil ta cirka en time, og jeg vil ta lydopptak av samtalen. Dette opptaket vil bli behandlet konfidensielt etter gjeldende forskningsetiske regler. Opptakene vil bli slettet ved prosjektets slutt. Studien er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke din deltagelse uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger og eventuelle innsamlede data du har gitt fra deg bli slettet.

Ta gjerne kontakt hvis det er noe du ønsker å ha besvart angående studien.

Henning Tveit 97 02 84 10

Gudveig Gjøsund 73 59 63 34 gudveig.gjosund@samfunn.ntnu.no

Vedlegg 2

Intervjuguide rektor

Hva hindrer og fremmer samhandling?

Hvordan oppleves kontrasten mellom effektiviteten som ligger i å gjøre det som det alltid er gjort, og den innovasjonen som kan oppnås ved å gjøre ting annerledes?

Pentagon:

Struktur:

Hva er de formelle betingelsene for samhandling, hva fremmer og hemmer samhandling ved organisasjonsstrukturen?

- I hvilken grad vektlegges evne og vilje til samhandling ved rekruttering?
- I hvilken grad har selvstendighet og det å være ”privatpraktiserende” vært et pre ved rekruttering i tidligere stadier av organisasjonens historie?
- I hvilken grad er det rett å påstå at organisasjonen er konservativt oppbygd, som skole? (Ett fag, ett klasserom, én lærer.)
- Alle lærere i organisasjonen er like, og hver lærer er sin egen gruppe. (Det er ingen faggrupper eller lignende.) Ser du på dette som en fordel når det gjelder effektivitet og selvgåenheten?
- Hvilke formelle insentiver er det for å samhandle bedre for den enkelte?
- Hvilke formelle kanaler for informasjonsflyt og samhandling finnes?

Teknologi:

- Hvordan brukes teknologi for å fremme samhandling nå?
- Er det utfordringer, mangler, ved bruk av teknologi?
- Hvordan ser du på Itslearning som kommunikasjonsplattform?
- Ser du for deg teknologi som kunne vært brukt for å bedre samhandlingen?

Kultur:

- Hvordan vil du beskrive kulturen for samhandling?
- Hva tror du er grunnen for at det er som det er?
- I hvilken grad er du enig med at normen i organisasjonen er at man skal klare seg selv. Det å spørre om hjelp er et svakhetstegn?
- I hvilken grad er den individpregede kulturen et hinder for å samhandle med kollegaer?

Vedlegg 2

- Kan ev. hindringer fjernes ved tiltak, eller må man rekruttere/pensjonere dem vekk?

Relasjoner og nettverk:

- I hvilken grad kjenner man sine kollegaer på andre skoler?
- Hvordan skiller dette seg fra rektorsjiktet? Rådgiversjiktet?
- Hvor nødvendig mener du det er at lærere møter hverandre fjes-til-fjes?
- Hvorfor er det blitt som det er blitt? Er det villet/ønsket?

Interaksjon og arbeidsprosesser:

- Hva skiller signalene angående samhandling seg fra den nye ledelsen, kontra det gamle regimet?
- Kartlegges de ansattes evner og interesser utenfor det selvfølgelige, som er tilknyttet deres stilling?
- Hvordan vil du som rektor se på det å ta samhandling med som et konkret og formelt vurderingskriterium under evaluering og også ved lønnsfastsettelse? Hvordan vil du stille deg til å vurdere akkurat den egenskapen ved den enkelte?
- Hvordan vil du stille deg til spredning av ”beste praksis”?
- Arbeidsdagen i organisasjonen er intens og lang. Utenfor semesteret betrakter man seg som på ferie. Hvordan påvirker dette muligheten for god samhandling? Kan noe gjøres?
- Hvordan mener du ressurstildelingen til det som kan bidra til samhandling har vært i de siste årene? (Sosialt og faglig samvær osv.)
- Mangler organisasjonen trening i endring? Har vi fungert så godt at ingen har gjort store endringer slik at vi dermed ikke helt vet hvordan?
- I hvilken grad opplever du organisasjonen som et innovativt konsern?

Hva mener du er de største hindrene for god samhandling i organisasjonen?

Hva mener du er de største fordelene vi har, når det gjelder å sette i gang god samhandling?



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Det er et kvalitativt arbeide rundt en arbeidsplass, der det ikke er så mange i hver posisjon. Det vil derfor være mulig å identifisere respondentene hvis man kjenner arbeidsplassen godt.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Samhandlende fellesskap, ønsket og nødvendig? Samhandling i et privat skolekonsern	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon Avdeling/Fakultet Institutt	NTNU Samfunnsforskning AS	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Vedlegg 3

Fornavn	Gudveig	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbi veileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Gjøsend	
Stilling	Forsker	
Telefon	73 59 63 34	
Mobil	918 97 239	
E-post	gudveig.gjosund@samfunn.ntnu.no	
Alternativ e-post	gudveig.gjosund@samfunn.ntnu.no	
Arbeidssted	Studio Apertura, Dragvoll, NTNU	
Adresse (arb.)	A202, Samfunnshuset, Dragvoll	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Dragvoll	
Sted (arb.sted)	Dragvoll	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Henning	
Etternavn	Tveit	
Telefon	97028410	
Mobil		
E-post	henning.tveit@ [REDACTED]	
Alternativ e-post	henning.tveit@ [REDACTED]	
Privatadresse	Underhaugsvegen 16	
Postnr./sted (privatadr.)	7023 Trondheim	
Sted (arb.sted)	Trondheim	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Jeg skal se på modellen "Collaborative community", fremsatt av Paul Adler. Jeg skal bruke mitt eget firma, [REDACTED] som case, og se på samhandling, hovedsaklig på tvers mellom lærere, og om en slik modell er ønsket og nødvendig for å bedre resultatene i konsernet. Det overordnede spørsmålet vil være å avdekke hva som fremmer og hemmer samhandling.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Jeg vil intervju ansatte på flere nivå, lærere, rektorer og toppledelse.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Jeg vil selv velge de som skal delta. Det er få aktuelle, slik at de "gir seg selv" til en stor grad.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.

Vedlegg 3

Førstegangskontakt	Jeg vil kontakte de aktuelle både pr telefon, og via et orienterende skriv/skjema.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	10	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte (f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her . Dersom du skal anvende registerdata, må variabelistene lastes opp under pkt. 15
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her . Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her . NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert . Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	Intervjufilene og transkriberingen vil være merket med navn.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.

Vedlegg 3

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videooptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydoptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenn, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen som er aktuell er min egen, som alltid vil være innelåst og passordbeskyttet.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opplak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?	Intervjuotater vil bli sendt til min veileder pr mail. De vil inneholde navn, ingen andre opplysninger.	Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	30.11.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	31.01.2016	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input checked="" type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering .
13. Finansiering		

Vedlegg 3

Hvordan finansieres prosjektet?	Oppgaven finansieres av min arbeidsplass	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gudveig Gjørund
NTNU Samfunnsforskning, Studio Apertura
Idrettsbygget 4.etg
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.01.2016

Vår ref: 45895 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>45895</i>	<i>Samhandlende fellesskap, ønsket og nødvendig? Samhandling i et privat skolekonsern</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU Samfunnsforskning AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gudveig Gjørund</i>
<i>Student</i>	<i>Henning Tveit</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.01.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45895

Det oppgis at prosjektet skal gjennomføres ved studentens arbeidssted. Vi minner om at dette kan føre til noen forskningsetiske problemstillinger. Det kan oppleves vanskelig å si nei til å delta dersom man har et profesjonelt forhold til potensielle deltakere i prosjektet (for eksempel som kollega.). Dette kan løses på ulike måter, for eksempel ved å la ledelsen/kolleger ta kontakt på forskers vegne, samt ved å understreke frivilligheten av å delta. Alternativt kan man hente informanter fra institusjoner/avdelinger en ikke har noen tilknytning til via sitt arbeid.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU Samfunnsforskning AS sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 31.01.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak