

Per Olav Meosli

Glede i slitet

Kunnskapsdeling på lofotfiske

Masteroppgave i Organisasjon og ledelse

Veileder: Anne Torhild Klomsten

Mai 2021

Per Olav Meosli

Glede i slitet

Kunnskapsdeling på lofotfiske

Masteroppgave i Organisasjon og ledelse
Veileder: Anne Torhild Klomsten
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I dag regnes kunnskap som en av de viktigste ressurser i organisasjoner. Mye av denne kunnskapen sitter i organisasjonsmedlemmenes hoder, og hvordan denne kunnskapen spres innad i organisasjonen er derfor interessant. Det er antydning at overføring av taus kunnskap foregår ved observasjon og imitasjon ved praktisering. Denne studien undersøker hvordan kunnskapsdeling kan foregå mellom individene i en organisasjon, og senen er ombord i kystlagets båt under lofotfiske. Kvalitativ metodetilknytning har blitt benyttet for å belyse forskningstemaet, og empirien i studien er samlet inn ved intervju av besetningsmedlemmer. Forskeren har også vært deltaker på dette fisket sammen med informantene. Det er gjennomført tre dybdeintervjuer, og det er valgt en induktiv tilnærming til analysen av det empiriske materialet.

Funnene i studien antyder at overføring av taus kunnskap mellom organisasjonsmedlemmene forutsetter et visst nivå av kunnskap hos mottaker hvis dette skal foregå kun ved observasjon og imitasjon. Mye av kunnskapsoverføringen må ha følge av en forklaring for at kunnskapsmottaker skal gjøre seg nytte av kunnskapen.

Abstract

Knowledge is today valued as one of the most valuable assets in organizations. Much of this knowledge resides in the head of the organizational members, and in that context it is interesting how this knowledge is distributed within the organization. It is suggested that transfer of tacit knowledge take place as observation and imitation during practice. This study investigates how knowledge transfer between individuals in an organization unfolds, and the scene take place on Kystlagets¹ fishing boat during lofotfiske². The empirical foundation of this study is collected by interviewing crew members, and the research method used is qualitative method. The researcher has also been a part of the crew members along with the informants. Three in-depth interviews are completed, and an inductive approach is used in the data analysis.

This paper implies that the transfer of tacit knowledge between organizational members assumes a certain level of knowledge at the receiving end, if the knowledge is adopted only through observation and imitation. Parts of the knowledge transfer must be accompanied by an explanation for the knowledge to take advantage of the knowledge.

¹ Local branch of The Norwegian Coastal Federation

² Seasonal fishing for cod in Lofoten

Forord

Denne oppgaven er finalen i en videreutdanning i organisasjon og ledelse, med spesialisering i relasjonsledelse, ved NTNU. Hva jeg skulle skrive om var ikke selvsagt for min del, men jeg er opptatt av kunnskapsdeling i ulike sammenhenger, både i og utenfor arbeidslivet.

Inngangen til å forske på kunnskapsdeling er imidlertid gjennomført blant gjengen som skaper og deler eventyret Lofotfiske med meg. Takk til alle som har bidratt på sin måte. Takk til min eminente og positive veileder, Anne Torhild Klomsten, som hadde en entusiastisk tro på prosjektet og som har hjulpet meg med navigering i ukjent farvann. Takk til mine gode venner i Kystlaget som generøst har delt sin kunnskap med meg. Takk også for at dere har bidratt til fantastiske opplevelser og enestående dager på Vestfjorden i all slags vær.

Namsos, 28. mai 2021

Per Olav Meosli

Innhold

Sammendrag	V
Abstract.....	VI
Forord	VII
Figurer	XI
Tabeller.....	XI
Innledning.....	1
Teoretisk rammeverk.....	4
Hva er kunnskap	4
Nivåer av kunnskap	7
Kunnskapsdeling	7
Motivasjon.....	13
Metode.....	15
Forskningsdesign.....	15
Slik er studien påvirket av Koronapandemien.....	15
Kvalitativt forskningsintervju.....	15
Utarbeidelse av intervjuguide.....	16
Kystlaget.....	17
Forforståelse og egen forskerrolle	18
Informanter	19
Datainnsamling.....	19
Ethiske hensyn.....	21
Kvalitet i forskningen	22
Dataanalyse.....	23
Koding og kategorisering	24
Empiri	27
Drivkraft	27
Kommunikasjon	32
Glede i slitet.....	38
Drøfting	41
Kommunikasjon og SEKI-modellen:	42
Kunnskapsdeling og <i>passion</i>	44

Avslutning	45
Referanser.....	47
Vedlegg.....	53

Figurer

Figur 1: SEKI-Modellen.....	6
Figur 2: Motivasjonskontinuumet	14
Figur 3: Hvordan man legger til kai med spring	34
Figur 4 Modifisert SEKI-modell for kunnskapsdeling	43

Tabeller

Tabell 1. Eksempel på meningsfortetting, koding og kategorisering.....	26
Tabell 2: Motivasjon	28

Innledning

Det heter seg at *man lærer så lenge man lever*. Opphavet til dette sitatet er den italienske forfatteren Giambattista Gelli i sitt verk *Capricci del Bottaio*, fra 1540. Populært omskrevet til *man lever så lenge man lærer* for å understreke hvor viktig læring er for oss mennesker. Vi tar til oss og akkumulerer kunnskap omtrent fra vår første time i livet. Fra å være helt hjelpeløse kan vi i løpet av vårt første leveår både stå og gå på egne ben. I det vi lærer oss å gå har vi kommet så kort i språkutviklingen at det ikke nytter å forklare hvordan det skal foregå. Språket er ikke nødvendig for at vi skal lære oss å gå. Vi lærer å gå ved å herme etter andre, selvfølgelig hjulpet av støttende hender fra våre omsorgspersoner. Det er et eksempel på taus kunnskapsoverføring som skjer på alle arenaer gjennom hele livsløpet, på skolen, i fritidsaktiviteter, og i jobbsammenheng som er sentrum for oppmerksomheten i denne studien.

Vi lærer mye i samhandling med menneskene rundt oss, uten at vi nødvendigvis reflekterer så mye over det mens det skjer (Lyngsnes og Rismark, 2007). Jeg kan jo selv huske da jeg lærte meg å sykle. Språket utgjorde ingen stor del av kunnskapsoverføringen, det var praktisering som gjaldt. Ferdigheter som ble forbedret gjennom stadige repetisjoner. Jeg hadde jo sett folk sykle i mange år før jeg selv fikk prøve, og hadde nok en forestilling om hvordan dette skulle foregå. Da jeg selv skulle prøve, var det fint å ha noen som løp ved siden av og holdt sykkelen på rett kjøll mens jeg tråkket det jeg klarte. Farten ble etter hvert så høy at læremesteren var nødt til å slippe taket, og jeg var overlatt til meg selv. Språket gjorde instruksjoner mulig, slik at mentoren kunne rope til meg at «*nå kan du tråkke pedalene baklengs*» for å bremse (det var pedalbremser i gamle dager). Denne typen kunnskapsoverføring foregår hele tiden. Noen deler informasjon som andre tar til seg. I disse eksemplene, som kan sies å representere paradigmeskifter i et barns liv, er det bevisst kunnskapsdeling fra voksne til barn. Mye av den kunnskap som vi absorberer gjennom oppveksten foregår ubevisst. Jeg tviler på om noen husker når de lærte seg å skjære brød eller bruke en ostehøvel. Dette er en del av det implisitte med å vokse opp. Kunnskap som vi umerkelig tilegner oss, som vi aldri setter ord på. Kunnskap som er taus.

Taus kunnskap legger en ikke merke til så lenge man besitter den selv, men jeg merker godt når den ikke er til stede. Det kan være så enkelt som at det mangler noen trinn i en matoppskrift. Det vil si at jeg *føler* at det mangler noen trinn. Det som mangler er det implisitte, det underforståtte. Vedkommende som har skrevet oppskriften har forutsatt at leseren har et visst kunnskapsnivå, og det merkes hvis en ikke har kommet opp på det nivået

selv. Banalt eksempel kanskje, men det illustrerer hvordan taus kunnskap, eller rettere sagt mangelen på taus kunnskap, kommer til syne.

Som jeg kommer nærmere inn på i teoridelen, så er ikke taus kunnskap nødvendigvis taus fordi man ikke kan sette ord på den, men den utføres gjerne taust av den som tar den som en selvfølge (Høgseth, 2007). Kunnskapsoverføring kan foregå mellom mennesker uten at man nødvendigvis snakker om den. Som Jon Bojer Godal (i Rostad, 1998) uttrykker det når han beskriver hvordan en båtbygger ved Mellemværftet i Kristiansund arbeider:

Han arbeidar slik at det nærmast kan sammenlignas med det å danse ballett. Når han slår inn skipsspikaren så er det ein sånn glidande og lett rytme i det, og han kan stå sånn i timevis. Og det he ikkje han dikta! Men han uttrykker då ein arbeidskultur han har fått i arv ved å kopiere, ved å herme rørsle.

Da jeg skulle skrive masteroppgave i organisasjon og ledelse ønsket jeg å skrive om kunnskapsdeling i en organisasjon. Denne oppgaven setter primært søkelys på kunnskapsoverføring mellom enkeltmennesker, men så lenge det finner sted i en organisatorisk kontekst har vi også organisasjonsperspektivet med oss. Som vi skal bli kjent med senere, er det ingen absolutt grense mellom taus og eksplisitt kunnskap, og jeg ønsker derfor ikke å snevre inn til at det omhandler enten det ene eller andre. Jeg ønsker å se nærmere på *hvordan kunnskapsdeling kan foregå i en organisasjon*.

I denne studien er organisasjonsrammen besetningen ombord i kystlagets fiskebåt på lofotfiske. Jeg betrakter denne organisasjonen med som en uformell organisasjon så lenge toktet varer, men når dette er over er også organisasjonen historie. Besetningsmedlemmene tar med seg sin kunnskap og går hver til sitt. De er fremdeles medlemmer av organisasjonen som er det lokale kystlaget, slik at de ved senere anledninger i regi av kystlaget kan dele av sin kunnskap til organisasjonens fremme. Når det er sagt vil økt kunnskap om kystkultur være i tråd med lokallagets mål om å ivareta og formidle lokal kystkultur.

Bakgrunnen for dette valget er at jeg som medlem i et av Forbundet kystens lokallag fikk anledning til å delta på lofotfiske i regi av lokallaget, både i 2018 og 2019. Som skårunge, altså førstereisgutt på lofotfiske, var min kunnskap om de ulike arbeidsoppgavene ombord svært begrenset, men etter beskjedne to uker på fiske følte jeg at jeg hadde lært enormt mye. Sett i et retrospektiv perspektiv kan jeg ikke si at mye av det var som følge av en

organisert opplæring, men likevel har jeg tilegnet meg mye kunnskap bare ved å arbeide sammen med mer erfarne folk. Det skjer altså en form for kunnskapsdeling selv om det er forsvinnende lite organisert opplæring. Overføring av kunnskap mellom individer skjer ofte nokså umerkelig og uten de store aha-opplevelsene. Den bare skjer. Min overordnede problemstilling for denne studien er som følger: *Hvordan foregår kunnskapsdeling ombord i kystlagets båt under lofotfiske?*

Teoretisk rammeverk

Hva er kunnskap

Kunnskap er et sentralt begrep i filosofien, og det eksisterer ulike definisjoner. Det omhandler både kunnskap *i* noe og kunnskap *om* noe. Vi kan si at en besitter kunnskap *i* for eksempel bordtennis hvis man kan spille bordtennis. Det at man kan mye om bordtennis, f.eks. spilleregler, tekniske mål med videre, gir imidlertid ingen garanti for at man kan spille. Så kan man legge til at det å spille (know-how) en bordtenniskamp er nær sagt umulig hvis ingen av spillerne kan reglene. Slikt kan man utlede at det å ha kunnskap *i* noe (know-how) og kunnskap *om* noe (know-why) er tett knyttet til hverandre.

Know-how er skapt gjennom *læring ved handling*, det å *gjøre* noe (Arrow, 1962; Argote og Epple, 1990; Dutton og Thomas, 1985). Det å lære ved handling er en prosess der kunnskap om å utføre en bestemt oppgave akkumuleres med erfaringen over tid. Tidligere erfaring er ofte bestemmende for fremtidige læringsmuligheter, slik at dette framstår som en kumulativ og retningsavhengig prosess (Arthur, 1988; David, 1985; Levitt og March, 1988).

Kunnskap og informasjon brukes ofte synonymt om hverandre, men det finnes også forsøk på å definere forskjellen. I følge Nonaka og Takeuchi (1995) kan kunnskap defineres som "a dynamic human process of justifying personal belief toward the truth" (s.58). De hevder at informasjon er en strøm av beskjeder, og at kunnskap skapes eller oppstår i det denne strømmen av beskjeder virker sammen med holdninger og gjennomføringsevne hos den enkelte.

Nonaka og Takeuchi (1995) har identifisert tre karakteristikk som skiller kunnskap fra informasjon. Det første er at kunnskap er en funksjon av en persons perspektiv, intensjon eller ståsted, og dermed også om tro og engasjement. For det andre har kunnskap en hensikt, som betyr at det er om handling. Til sist sier de at kunnskap er kontekstavhengig og relasjonell, og omhandler derfor mening.

Det finnes en mengde ulike klassifiseringer av kunnskap innen vitenskap og filosofi, men for denne oppgaven gjøres et skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap, som egentlig har sitt opphav i uttrykket *tacit knowing* (Polanyi, 1966), handler om at noe er underforstått eller at man er innforstått med det som er sagt og gjort (tacit) og det å ha viten og forståelse om noe (knowing). Oversettelsen til *tacit knowledge* (Kuhn, 1995) er ifølge Johannesen (2000) dermed en forenkling som ikke yter full rettferdighet til uttrykket. Poenget er ikke at kunnskapen ikke kan artikuleres, men at den gjerne praktiseres taus fordi den er så selvfølgelig for den som mestrer den (Høgseth, 2007). Den rådende oppfatning er at taus

kunnskap vanskelig kan formaliseres, kodes og kommuniseres (Lam 2000; Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Taus kunnskap har, ifølge Nonaka og Konno (1998), opphav i individets erfaring og verdier. Hos Lam (2000) er taus kunnskap kategorisert som individuell kunnskap, altså den delen av organisasjonens kunnskap som eksisterer i individenes hode og kroppslige ferdigheter, et kunnskapsrepertoar som eies av den enkelte og som kan anvendes uavhengig for å løse spesifikke oppgaver eller problemer. Polanyi (2000) beskriver at mye av den menneskelige kunnskap er taus. Det er kunnskap som er tilegnet gjennom praktisk erfaring, og baserer seg på operasjonelle ferdigheter, eller "*know-how*". Den har karakter av å være handlingsorientert, og har en subjektiv kvalitet som gjør at den vanskelig kan formaliseres og kommuniseres. Dermed er det også problematisk å dele slik kunnskap. Taus kunnskap er altså erfaringsbasert (Polanyi, 2000).

Dette bringer inn begrepet handlingsbåren kunnskap (Godal, 2007), som viser til kunnskap som videreføres ved bruk og at det er kunnskap *i* utførelsen av noe. Hvis den ikke brukes, eller holdes i hevd ved at den læres bort, vil den altså forsvinne. Høgseth (2007) introdusere begrepet samhandlingsbåren, som indikerer at både kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling skjer i interaksjon mellom mennesker: *«Våre kropper er med i alt vi gjør, både i vår bevissthet, så vel som i vår ubevisste tilstand. Kroppen er vårt verktøy når vi sanser det som skjer rundt omkring oss og når vi kommuniserer og lærer sammen med andre. Slik sett kunne vi like gjerne snakke om en "samhandlingsbåren" kunnskap som en "handlingsbåren" kunnskap»*. (s.217). En båtbygger har lært håndverket gjennom å arbeide sammen med sin læremester og ved å herme etter bevegelser. Slik har det vært i generasjoner, men det betyr ikke at kunnskapen er den samme nå som for hundre år siden. Kunnskapen utvikler seg over tid, og slik at det som til enhver tid er brukbar eller nyttig vil videreføres til neste generasjon utøver. Deler av denne kunnskapen kan uttrykkes med ord, men den kommuniseres vel så bra gjennom de utførte bevegelser. Erfaringen blir kroppsliggjort, og stadige repetisjoner med ulike variasjoner omkring verktøy og materialer gir et bredere empirisk grunnlag og en bedre utførelse. Når menneske og verktøy forenes i utøvelsen av den handlingsbårne kunnskapen, er det alt annet enn taust.

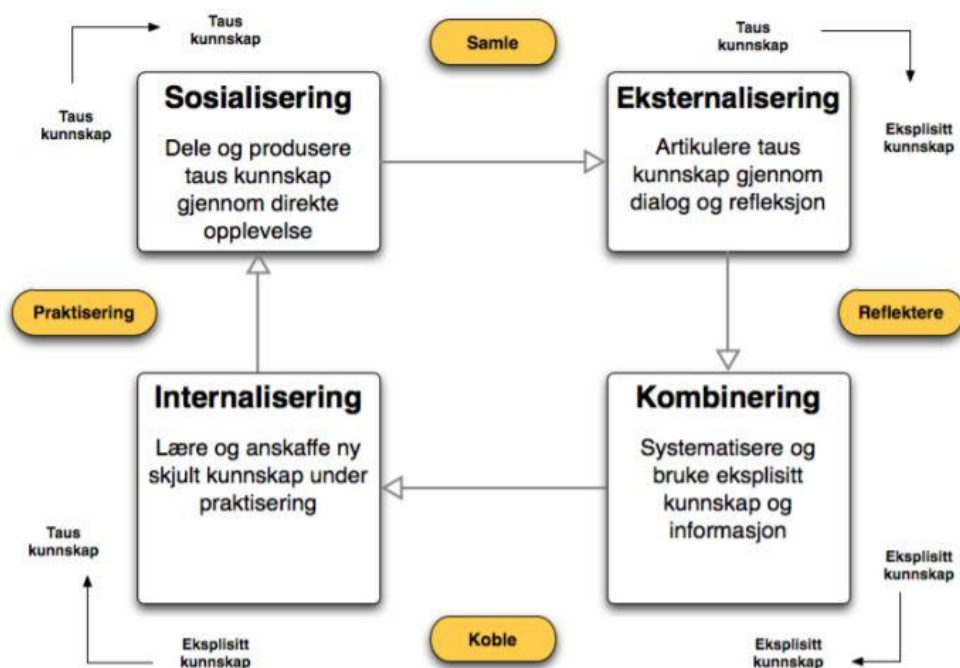
Planke (2001) introduserer begrepet *stilletiende kunnskap* som en bedre oversettelse fra tacit knowledge enn hva *taus kunnskap* klarer. Han ønsker med dette å fokusere mer på kunnskap som funksjon enn på innhold. Handlingene snakker for seg, men vi snakker ikke nødvendigvis om handlingene.

Eksplisitt kunnskap er kunnskap som lett lar seg artikulere, kode og uttrykke (Ipe 2003; Lam 2000; Nonaka 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995). Den lar seg lett kommunisere

gjennom dokumenter, tekniske beskrivelser og prosedyrer i en organisasjon (Lam, 2000), og er derfor er den også enklere å overføre til andre som har noenlunde lik forståelse av et kunnskapsområde. Eksplisitt kunnskap er på denne måten både systematisk og universell.

Det kan være utfordrende å sette et skarpt skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Flere argumenterer for at de er uløselig knyttet til hverandre, blant annet Polnyi (2000) som hevder at all kunnskap er taus eller har sitt opphav i taus kunnskap, og Nonaka og Takeuchi (1995) som beskriver at kunnskap dannes i samhandling mellom taus og eksplisitt kunnskap.

SEKI-modellen (figur 1) som ble utviklet av nettopp Nonaka og Takeuchi (1995), identifiserer fire former for kunnskapsoverføring mellom taus og eksplisitt kunnskap, og illustrerer både forskjeller og sammenhenger dem imellom. SEKI-modellen er et verktøy for utvikling og deling av kunnskap i organisasjoner, og kunnskapsutvikling som en pågående prosess:



Figur 1: SEKI-Modellen

Sosialisering beskriver hvordan taus kunnskap skapes og deles mellom individer gjennom erfaringer. Folk som arbeider sammen kopierer beste praksis fra hverandre, og der individuell kunnskap møtes kan ny kunnskap oppstå. Taus kunnskap forblir taus på dette stadiet. *Eksternalisering* viser til hvordan den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt gjennom dialog og refleksjon. I dette ligger også en bevisstgjøring ved at man løfter opp og setter ord på det implisitte, og nye løsninger diskuteres. *Kombinering* tar for seg prosessen der eksplisitt kunnskap blir vurdert, evaluert, systematisert og kombinert til ny og mer kompleks eksplisitt kunnskap. Her ser vi den eksplisitte kunnskapen kan gå fra muntlig til skriftlig i form av arbeidsinstruksjoner og prosedyrer. Til sist har vi *internalisering*, som viser hvordan den eksplisitte kunnskapen går over til å bli taus og implisitt. Det kan for eksempel være at skrevne prosedyrer for hvordan arbeidsoppgaver utføres etter hvert blir automatisert i individet, og kunnskapen går dermed fra skriftlig til taus.

Nivåer av kunnskap

Nonaka og Takeuchi (1995) fremhever at kunnskap skapes gjennom samhandling mellom enkeltmennesker på ulike nivå i organisasjonen. De hevder videre at med mindre kunnskapen hos den enkelte blir delt med andre personer eller grupper, vil den ha begrenset effekt for organisasjonens del.

I følge DeLong og Fahey (2000) finner man kunnskap i organisasjoner på individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå. Denne oppgaven omhandler i hovedsak kunnskap på individnivå, og ifølge Ipe (2003) er deling av individuell kunnskap avgjørende for hvordan kunnskap oppstår, formidles og ledes på alle andre nivå i organisasjonen. Simon (1991) hevder at all organisasjonslæring foregår i hodet på menneskene. Kunnskapsdeling i en organisasjon foregår altså mellom individer i organisasjonen. Kunnskapsdeling handler for Nonaka og Takeuchi (1995) om en prosess som basert på individuell erfaring omfatter refleksjon, spørsmål og ny kunnskap.

Kunnskapsdeling

Mennesker i organisasjoner skaper og deler kunnskap med hverandre, og kunnskapsdeling har derfor tradisjonelt blitt sett på som en naturlig funksjon av det å arbeide sammen. Denne aktiviteten har blitt ansett å foregå automatisk (Chacrarathy, Zaheer og Zaheer, 1999). Hendriks (1999) fant imidlertid at selv under ideelle forhold vil kunnskapsdeling i organisasjoner være en komplisert prosess med mange nyanser.

Begrepene kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring er ofte brukt om hverandre, men ordene *deling* og *overføring* er ikke nødvendigvis synonyme. For Ipe (2003) vil begrepet *dele* være prosessen der individets kunnskap deles i en form som andre kan gjøre seg nytte av, og som involverer en bevisst handling fra den som besitter kunnskapen. Davenport og Laurence (1997) legger også vekt på at det å dele kunnskap er en frivillig og bevisst handling av individ som deltar i utveksling av kunnskap. Dette til forskjell fra rapportering som de beskriver som utveksling av informasjon med basis i rutiner og strukturerte formater. Hendriks (1999) hevder at kunnskap strengt tatt ikke kan deles. Det er ikke som en gjenstand som kan fritt kan gis bort, da den er knyttet til et kunnskapstema. For å lære noe fra noen andre, dvs. at en eller annen deler kunnskap, så må det en rekonstruksjon til. Det krever kunnskap for å tilegne seg kunnskap, og derfor også for å dele kunnskap. Hendriks (1999) beskriver kunnskapsdeling som et forhold mellom to eller flere parter, der en besitter kunnskapen og en annen tilegner seg kunnskapen. Den ene parten må kommunisere sin kunnskap, med vitende og vilje eller ikke, i en eller annen form for handling, tale, skrift eller annet. Den andre parten må være i stand til å oppfatte disse kunnskapsuttrykkene og gi dem mening, ved å imitere handlingen, høre det som sies eller lese det skriftlige. Lam (2000) på sin side ser kunnskapsoverføring som en overflytting av kunnskap mellom større organisasjonsenheter, mens kunnskapsdeling er det som foregår mellom individer på individ- og gruppenivå. Med det forstår vi at betingelsen for at kunnskap deles er en interaksjon mellom individer, mens kunnskapsutvikling og læring kan finne sted uten dette. Argyris (1990) antyder at organisasjoner lærer gjennom enkeltpersoner og at faktorer innen organisasjonen fremmer eller hemmer denne individuelle læringen. Huber (1991) argumenterer for at kunnskap eksisterer kun på individnivå, da kunnskap krever kognisjon og at dette ikke kan utføres av en organisasjon.

For Ahmad (2017) er kunnskapsdeling definert som utveksling av oppgaverelatert informasjon, råd og ekspertise for å hjelpe andre og for å samarbeide med andre om å gjennomføre daglige oppgaver, problemløsning og utvikle nye ideer.

Van den Hooff og De Ridder (2004) forstår kunnskapsdeling som en prosess der individer gjensidig utveksler kunnskap og der de sammen skaper ny kunnskap. Ifølge De Vries, van den Hooff og de Ridder (2006) impliserer denne definisjonen at kunnskapsdelende prosesser består av både det å donere (gi fra seg) og samle (ta til seg) kunnskap. Ardichvili, Page og Wentling (2003) noterer at kunnskapsdeling består av både tilgang til ny kunnskap og et behov for ny kunnskap. I prosessen med kunnskapsdeling skiller Weggemann (2000)

mellom kunnskapskilde og kunnskapsmottaker, mens Oldenkamp (2001) diskuterer hvordan kunnskapsdeling involverer både en kunnskapsbærer og en kunnskaps søker.

De Vries et al. (2006) forfølger Van de Hooff og De Ridder (2004) når de utleder at en som *donerer* kunnskap kommuniserer ens personlige intellektuelle kapital til andre, mens den som *samler* kunnskap konsulterer andre for å få dem til å dele sin intellektuelle kapital. De vektlegger at disse aktivitetene er aktive prosesser, både det å aktivt kommunisere til andre hva en vet og det å aktivt konsultere andre for å lære hva de vet. Van den Hooff, De Ridder og Aukema (2004) utledet at det i en gruppe var et skille mellom *villigheten* til å dele kunnskap og *iveren* etter å dele kunnskap. *Villighet* er definert som i hvilken utstrekning et gruppe medlem er innstilt på å gi andre tilgang til sin egen intellektuelle kapital, mens *iveren* defineres etter hvor sterk indre driv individet har for å dele sin intellektuelle kapital med de andre i gruppa.

De Vries et al. (2006) legger til at med en *villighet* til å dele kunnskap så betinger det en positiv innstilling til de andre medlemmene av gruppa, og at man selv er klar for å respondere med vennlighet. De som er villig til å dele kunnskap antar dermed at øvrige medlemmer av gruppa opptrer på samme måte. En *villighet* til å dele kunnskap betinger med andre ord en forventning om repositet. De vil dermed ikke aktivt dele sin kunnskap hvis de er usikre på om de andre gruppe medlemmene er villige til å dele av sin kunnskap. En *iver* etter å dele kunnskap vil på sin side betinge en positiv innstilling til aktivt og uoppfordret å vise fram kunnskap om et emne. De karakteriserer *villighet* som en orientering mot gruppen, mens en *iver* blir knyttet til interesse for faget det deles kunnskap om. For de som har en *iver* etter å dele kunnskap vil ikke de øvrige gruppe medlemmenes holdning til kunnskapsdeling spille noen rolle. De er opptatt av at det faglige er så viktig for det de holder på med, at de øvrige gruppe medlemmenes holdning til kunnskapsdeling er underordnet. Det ligger altså ikke en forventning om gjenytelser. De er så ivrige etter å la andre i gruppa vite det de selv vet om emnet fordi de anser det som verdifull og viktig kunnskap, og forventer at de andre også verdsetter denne kunnskapen. Ivrige individer forventer dermed ikke de store fordelene i retur, annet enn kanskje et bedre omdømme og anerkjennelse fra de øvrige i gruppa (Hinds og Pfeffer, 2003).

De som har en *villighet* til å dele kunnskap søker å finne en balanse mellom det å donere og samle kunnskap, mens de som har en *iver* etter å dele ønsker å spre det glade budskap uavhengig av gruppens mål eller forventning om egne fordeler. Hos disse vil det være det faglige innholdet i kunnskapen som er av betydning, ikke hvem som donerer eller samler kunnskap. Om man har en *iver* eller *villighet* til å dele kunnskap beror også på hvilken

motivasjon som ligger bak handlingen. Er man indre motivert av en aktivitet, vil det å utføre aktiviteten være målet for handlingen. Det er lett å anta at folk som er indre motivert for en aktivitet også utviser en iver etter å dele kunnskap om denne aktiviteten.

Kunnskap overføres i det den deles med noen og den eller de absorberer kunnskapen. Men kunnskap kan også overføres uten at man er bevisst at den deles. Vi observerer til stadighet ulike handlinger i vårt daglige liv. Disse handlingene kan utføres for et formål, eller at formålet er handlingen i seg selv. Om man ser noen utføre en handling, og denne handlingen gir ny mening i lys av ens akkumulerte, personlige kunnskap så vil det være en kunnskapsoverføring. Avsenderen trenger overhodet ikke være bevisst denne prosessen. En fotballspiller utføre en finte under en fotballkamp primært for å komme seg forbi en motstander uten å miste ballen. Tilskueren ser hva som skjer, og har vedkommende tilstrekkelig interesse og kompetanse så kan denne være i stand til å kopiere denne handlingen på et senere tidspunkt. Kan hende at den nylig observerte finten er sammensatt av flere bevegelser som observatøren behersker fra før, slik at det å gjenkjenne finten i løpet av den korte tiden det tar å gjennomføre den, samt det å gjenskape denne i ettertid ved å kombinere de fra før av kjente bevegelsene, ikke byr på større problemer. Det er i prinsippet det samme som å herme bevegelser, men her er ikke avsenderen bevisst at dette foregår. Det vil nok til tider være tilfelle også i mester-lærling relasjonen. En mester kan bedrive kunnskapsutøvelse i et verksted for å løse et oppdrag, uten at han er bevisst at akkurat den situasjonen er en læresituasjon. Lærlingen kan være sysselsatt med noe helt annet i øyeblikket, men likevel tilfeldig se på mesteren i det noen spesifikke handlingsmønstre utøves. Verkstedet som sådan er alltid en arena for kunnskapsdeling, men den som går i læra henger ikke alltid over skuldra til mesteren. Slik vil det også være å arbeide i et praksisfellesskap. Man observerer hverandre under arbeidets gang, og da vil man over tid bli eksponert for et og annet som man tar med seg videre.

På samme måte som deltakelse i gjensidige diskusjoner og utveksling av ideer øker den enkeltes evne til forståelse, har kunnskapsdeling også vist at det forbedrer ansattes absorptive kapasitet (Kang og Lee, 2017). Absorptiv kapasitet refererer her til forestillingen om en mottakers evne til å tilegne seg ny kunnskap og omsette den i handling. Radaelli, Lettieri, Mura og Spiller (2014) viser at repositet og individuell diversitet er kritiske faktorer i forholdet mellom kunnskapsdeling, læring og kreativitet. Det hjelper også på at gruppen er mer heterogen enn homogen (Huang, Hsieh og He, 2014), da ansatte i en gruppe utviser større kreativitet når de utsettes for et spekter av perspektiver og utenfor-boksen-tenking. Dette fasiliteres i større grad av folk med ulik heller enn lik bakgrunn.

Ipe (2003) trekker frem at en organisasjons evne til å utnytte kunnskapen effektivt avhenger av organisasjonsmedlemmene, da det er de som faktisk skaper, deler og bruker kunnskapen. Det å dra nytte av kunnskapen er kun mulig når personer kan dele kunnskapen de har og samtidig bygge på kunnskapen til andre. Kunnskapsdeling handler altså om å gjøre kunnskap tilgjengelig for andre i organisasjonen. Denne delingen er viktig da kunnskap flyttes fra individ til organisasjon, hvor kunnskapen omgjøres til økonomisk og konkurransemessige fordeler (Hendriks, 1999). Kollektiv kunnskap, og dermed også kunnskapsdeling, er fundamentalt viktig for organisasjonens effektivitet da man slipper å finne opp hjulet på nytt (Renzl, 2008).

Hendriks (1999) hevder at kunnskapsdeling ikke er entydig positivt for en organisasjon. Kunnskapen får økt verdi hvis den deles og folk lærer noe av hverandre. Hvis derimot kunnskapen som deles er mangelfull, kan det være direkte skadelig for organisasjonens del.

Renzl (2008) framhever at motivasjonen for kunnskapsdeling er avgjørende både for hvor mye kunnskap som blir delt, hvem man deler kunnskap med og ikke minst hvilken kunnskap som blir delt. Grupper med nære og sterke relasjoner mellom gruppe medlemmene deler kunnskap forskjellig fra grupper med mer åpne og løse bånd. Hansen (1999) fant i sin studie at det var en sammenheng mellom styrken på relasjonsbåndene og kompleksiteten i den kunnskapen som ble delt. Studien pekte på at ved sterke relasjonsbånd økte kunnskapsdeling når kunnskapen var kompleks, mens ved svake relasjonsbånd derimot, økte deling av kunnskap når kunnskapen ikke var kompleks.

Epstein (2000) fant at det som hadde størst innvirkning på deling av taus kunnskap var det personlige forholdet mellom individene, mens Foos, Schum og Rothenburg (2006) viser at den risiko og usikkerhet som er forbundet med overføring av taus kunnskap vil reduseres i forhold preget av tillit.

Ipe (2003) identifiserer fire hovedfaktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom individer i organisasjoner:

For det første er *typen kunnskap* av betydning. Hun skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap, og hvordan deling av ulike typer kunnskap krever ulike måter å dele på. Ipe (2003) legger i tillegg vekt på at kunnskap har verdi, og at det i denne verdien også ligger makt. Har du noe av verdi for organisasjonen, kan det forventes at man blir kompensert for dette ut over vanlig lønn, som for eksempel kan være muligheter for avansement på karrierestigen. I vår lille organisasjon kan vi tenke at lønn og karriere spiller en mindre rolle, da organisasjonsstrukturen er flat og lønnen kommer i himmelen. Det er likevel ikke uten

interesse, da kompensasjon kan komme i en annen valør. Kompetanse gir anerkjennelse, og det å sole seg i glansen av eget geni kan være belønning god nok. Dette er i tråd med funnene fra Hinds og Pfeffer (2003).

Den andre faktoren som trekkes fram er *motivasjonen* til å dele kunnskap. Det krever en sterk personlig motivasjon for å dele iboende kunnskap med en annen. Hun deler dette i interne og eksterne faktorer. De interne faktorene er den makt som tilsynelatende er knyttet til kunnskap og hvilken gjensidighet som forventes etter deling av denne. Eksterne faktorer som er av betydning for motivasjonen for å dele kunnskap er hvilket forhold kunnskapsgiver har til kunnskapsmottaker og hvilken belønning som kan forventes som følge av denne delingen. Dette kjenner vi også igjen fra De vries et al. (2006).

Muligheter til å dele kunnskap er den tredje faktoren som påvirker kunnskapsdelingen. Her skilles det mellom formelle og uformelle muligheter. De formelle inkluderer blant annet opplæringsprogrammer, strukturerte arbeidsgrupper og teknologibaserte systemer. Det fremheves imidlertid at det overføres mest kunnskap gjennom de uformelle møtene, mellom relasjoner. Det å møtes ansikt til ansikt bygger tillit mellom individene, noe som er en kritisk faktor for kunnskapsdeling.

Den fjerde og siste faktoren som trekkes fram er *kulturen* i arbeidsmiljøet, både på gruppe- og organisasjonsnivå. Her kan kulturen legge føringer for hvilken kunnskap som anses som viktig, hvilket forhold det er mellom kunnskap på ulike nivå i organisasjonen og for hvordan sosial interaksjon skal foregå. Kulturen bestemmer også hvilke normer som gjelder for å distribuere kunnskap mellom organisasjonen og medlemmene av den.

Ombord i en båt er man gjensidig avhengig av hverandre, og det å dele kunnskap med flere ombord gir bedre odds for større fangst og tryggere seilas. Det ligger dermed en egeninteresse i at dine kolleger ombord har størst mulig kompetanse. Det kan være avgjørende for at du selv kommer deg trygt hjem.

Lam (2000) antyder at det relasjonelle aspektet ved deling av taus kunnskap er viktig, da det krever nokså tett samhandling og et fundament av felles forståelse og tillit mellom partene. Dette understøttes av Holste og Fields (2010), der deres funn antyder at både affektiv og kognitiv tillit er positivt relatert til en medarbeiders villighet til å dele og bruke taus kunnskap. Affektiv tillit har opphav i relasjoner hvor partene har omsorg og omtanke for hverandre, der det mellommenneskelige forholdet er verdifullt og en tro på at disse følelsene er gjensidig (McAllister, 1995; Pennings og Woiceshyn, 1987). Kognitiv tillit baserer seg på hvordan man oppfatter en annen persons kompetanse og pålitelighet (McAllister, 1995).

Affektiv tillit er i stor grad bestemmende for villigheten til å dele taus kunnskap, mens kognitiv tillit påvirker i større grad villigheten til å ta i bruk taus kunnskap. Disse resultatene indikerer at både gode personlige forhold utviklet gjennom tett samhandling og respekt for kollegaens fagkunnskap må være til stede for deling av taus kunnskap.

Hvordan vi opplever kompetanse og profesjonalitet hos vedkommende som er kilden for den tause kunnskapen påvirker vår villighet til å bruke slik kunnskap. For en arbeidstaker vil det innebærer en større risiko å ta i bruk taus kunnskap enn det å dele slik kunnskap. Hvis en arbeidstaker velger å ta i bruk taus kunnskap tilført av en annen, og resultatet ikke står i stil til forventningene, kan det være at denne må forklare og forsvare hvorfor resultatet ble som det ble (Holste og Fields, 2010).

Organisasjoner med en eksplisitt kunnskapsbase, har gjerne formelle strukturer for kontroll og koordinering, der arbeidsoppgaver og roller er standardiserte. Eksplisitt kunnskap kan standardiseres og aggregeres. Dermed kan man på forhånd bestemme og spesifisere hvilket repertoar man trenger av kunnskap og ferdigheter for å løse oppgavene.

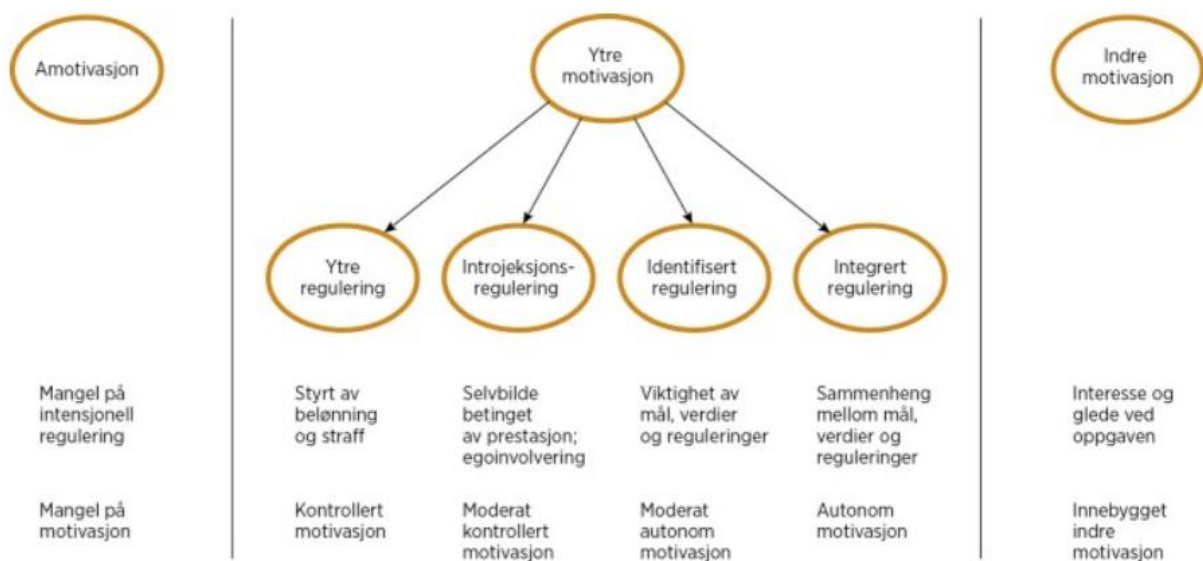
Organisasjoner med en taus kunnskapsbase vil ha en desentralisert struktur og benytte seg av uformelle koordineringsmekanismer. Taus kunnskap er spredt og subjektiv, den kan ikke standardiseres, ikke skilles fra kroppen eller være forhåndsbestemt. Mobilisering av taus kunnskap fordrer autonomi og forpliktelse fra den som besitter kunnskapen. Uten slike betingelser vil taus kunnskap forbli latent (Lam, 2000).

Flere skiller mellom kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring (Ipe, 2003; Davenport og Laurence, 1997; Hendriks, 1999; Lam, 2000). Fellesnevneren er at en kunnskapsdeling krever minimum to parter, og en som deler og en som tar til seg kunnskap. For noen impliserer kunnskapsdeling en bevisst tanke og handling både fra den som besitter kunnskapen og fra den som tar imot, mens kunnskapsoverføring ikke nødvendigvis krever bevisste handlinger. Til mitt formål har det ingen hensikt å dele dette i to ulike kategorier. I denne oppgaven vil derfor kunnskapsdeling og kunnskapsoverføring bli betraktet som synonyme, og noe som kan foregå både bevisst og ubevisst.

Motivasjon

Mennesker har ulik motivasjon for å utføre aktiviteter. Ifølge selvbestemmelsesteorien (Ryan og Deci, 2000) har mennesket tre grunnleggende psykologiske behov som vi søker å dekke. De mener at behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet i stor grad styrer vår atferd, og er bestemmende for hvordan vi vokser og utvikler oss. Behovet for selvbestemmelse (autonomi) går ut på at vi ønsker å handle basert på vår frie vilje

begrunnet av egne valg. Behovet for kompetanse handler om at vi ønsker å mestre våre omgivelser og bruke og utvikle vår kompetanse. Behovet for tilhørighet betyr å føle en tilknytning til andre og at vi føler en gjensidig respekt for de rundt oss. Hvis disse behovene er oppfylt vil vår atferd bli internalisert, og vi utvikler typer av autonom motivasjon for aktiviteter som fyller disse behovene. Hvis disse behovene undergraves vil vi utvikle ulike former for kontrollert motivasjon, altså motivasjon som er betinget av forhold utenfor oss selv. Dette skillet mellom autonom og kontrollert er vesentlig, og Figur 2 viser hvordan de ulike former for motivasjon er tenkt i et kontinuum (Olafsen, 2018).



Figur 2: Motivasjonskontinuumet

I dette perspektivet er det mer vesentlig å snakke om hvilken motivasjon (kvalitet) man har enn hvor motivert (kvantitet) man er. De kvalitativt høyeste motivasjoner man kan ha er identifisert regulering, integrert regulering og indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000; Vallerand, 2007) og *passion* (Vallerand, 2010). Passion, eller lidenskap, er en motivasjon vi har for aktiviteter som betyr mye for oss og som vi identifiserer oss med. Passion har opphav i integrert regulering (obsessive passion) eller indre motivasjon (harmonious passion). Hvilken motivasjon vi har for ulike aktiviteter er altså avgjørende for hva vi selv henter ut av det, fra psykologisk velvære til ytre belønning. Det samme motivasjonen bestemmer også hvor interessert vi er i en aktivitet, og dermed også hvilken kunnskapstørst vi legger til grunn. Det basale behovet for å mestre omgivelsene gjør at vi søker kompetanse for å dekke dette behovet.

Metode

Forskningsdesign

For å belyse studiens problemstilling, *hvordan foregår kunnskapsdeling ombord i kystlagets båt under lofotfiske*, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Valg av metode ble bestemt på bakgrunn av studiens problemstilling, formål og type data som skal innhentes. Kvalitative studier egner seg godt til å beskrive karaktertrekk og egenskaper ved de fenomener som studeres (Olsson og Sørensen, 2003). Kvalitativ forskning søker å fange opp forskningsdeltakernes mening og opplevelse, og det å gå i dybden på temaer (Flick, Kardorff & Steinke, 2004). I denne studien vil kvalitativ metode være best egnet for å besvare problemstillingen som ligger til grunn for undersøkelsen. I følge Corbing og Strauss (2008) vil man i kvalitativ forskning starte med et bredt spørsmål, ofte uten forhåndsdefinerte konsepter. Jeg ønsker å finne ut hvordan kunnskapsdeling foregår blant besetningen ombord i kystlagets fartøy på lofotfiske. Med denne tilnærmingen ønsker jeg å få besetningens perspektiv og egne erfaringer rundt hvordan kunnskap deles, og da er personlig intervju en fornuftig framgangsmåte. Her søker jeg å gå i dybden på dette med kunnskapsdeling mellom mannskapet, og jeg tror at en kvalitativ tilnærming gir en bedre forståelse av dette. Det gir rom for flere nyanser. Jeg skal med andre ord ikke måle eller på annen måte kvantifisere hvordan dette foregår, men høre hvilke erfaringer de har gjort seg underveis.

Slik er studien påvirket av Koronapandemien

Opprinnelig var planen at jeg under lofotfisket i 2020 skulle intervju besetningsmedlemmer som var ombord, mens vi var på tur. Det ville medført et rikt utvalg av informanter, og en lite tidkrevende datainnsamling siden alle bokstavelig talt var i samme båt. I forbindelse med Koronapandemi og lock-down ble turen avlyst, noe som innebar at jeg måtte finne en alternativ måte for å samle data. Som en løsning ble noen deltakere fra lofotfisket i 2019 intervjuet.

Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervjuet er på en måte en samtale som styres rundt et tema. Det er viktig at intervjuets tema har betydning for informantene, og er tilpasset deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet vil gi en variasjon i informantenes oppfatninger omkring et

tema, og derved et bredt bilde av en mangfoldig og kontroversiell verden. Her ligger også styrken ved å benytte intervju som form (Kvale, 1997). I dette prosjektet der jeg søker forståelse og forklaring, kreves det en fortolkende og beskrivende framgangsmåte, og dermed naturlig å velge intervju som grunnlag for datainnsamling.

Gjennom kvalitativt forskningsintervju har jeg et formål om å innhente beskrivelser og forstå betydningen av sentrale temaer i mine informanternes livsverden, og da særskilt knyttet til tolkning av meningen med de beskrevne fenomener. Begrepet livsverden betyr her verden slik den fortøner seg, altså menneskers subjektive opplevelse av den verden de lever i (Kvale, 1983). Mine informanter en del av besetningen på kystlagets båt på lofotfiske, og jeg søker å få deres perspektiver fra denne opplevelsen.

Et forskningsintervju bygger gjerne på dagliglivets samtaler, men har som et profesjonelt intervju et formål som involverer en bestemt metode og spørreteknikk. Jeg har valgt å benytte et semistrukturert intervju i dette prosjektet. Det betyr at det er en mellomting mellom en åpen samtale og et strengt strukturert intervju. Et semistrukturerte intervju er fokusert rundt bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd, og intervjuguiden inneholder forslag til spørsmål. Intervjuguiden blir sjelden fulgt slavisk, men er åpen for endring av spørsmålenes rekkefølge og formulering (Kvale & Brinkmann, 2009).

Om det under intervjuet kommer frem motstridende utsagn omkring samme tema, trenger det ikke å være uttrykk for selvmotsigelser. Det kan være snakk om flere fortolkningsmuligheter eller at informanten kommer på nye aspekter om et tema (Kvale, 1997). Det vesentlige er at det gir meg mulighet til å fange opp bredde og mangfold i informantens opplevelser, og dermed et bedre grunnlag for å tolke informasjonen. Det er viktig å ta med seg at et intervju er kontekstuel (Charmaz, 2006), altså at meningen skapes i samhandling mellom forsker og informant. Det er denne samhandlingen som også skaper kunnskapen i et intervju (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuet gjenspeiler det forsker og intervjuobjekt tar med seg inn i intervjuet, inntrykk underveis og samspillet som dannes. Om informanten besvarer konkrete spørsmål eller forteller uavbrutt, vil intervjuets utkomme uansett være en konstruksjon eller rekonstruksjon av virkeligheten.

Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden er et manuskript som gjør det lettere å strukturere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden (vedlegg 4) ble utformet nokså tidlig og under et visst tidspress, for at den sammen med prosjektbeskrivelse skulle rekke å bli godkjent av Norsk

senter for forskningsdata (NSD) før vi satte kursen mot Lofoten. Det ble sagt at det kunne ta opptil 6 uker før prosjektet ble godkjent, så det var i utgangspunktet ingen tid å miste. Godkjenningen kom i god tid før planlagt avreise (vedlegg 1), og *med tid kommer råd* som det heter. Bedre tid til å sette seg inn i teorien, og dialog med min veileder gjorde at intervjuguiden ble noe endret før den ble tatt i bruk. Siden intervjuet er semistrukturert betyr det at intervjuguiden ikke følges til punkt og prikke, men den fungerer likevel som en mal som bringer både meg og informanten tilbake til sakens kjerne i tilfelle historier og resonnement skulle ta oss langt utenfor problemstillingen.

Spørsmålene i intervjuguiden er utformet slik at informanten gis anledning til å fortelle sin historie. Eksempel på spørsmål er:

- Fortell om en episode der du følte at du lærte noe nytt, her på [REDACTED]
 - o Foranledning/situasjon
 - o Hvem/hva
- Erfarer du at de andre liker å dele sin kunnskap?
 - o Eksemplifisere?

Spørsmålenes underpunkt er en påminner for min del, som kan hjelpe informanten i gang eller gi en viss retning på historiene.

Kystlaget

Forbundet Kysten er en frivillig kulturvernorganisasjon som gjennom mottoet "vern gjennom bruk" jobber for å ta vare på gamle båter og bygninger, kultur og håndverkstradisjoner knyttet til kysten. Forbundet Kysten tar kort sagt vare på kystens kulturarv (ref: kysten.no/om-oss). Det kystlaget jeg er medlem av er et lokallag under Forbundet Kysten, som har som mål å ivareta og formidle den lokale kystkultur. Kystlaget har flere båter i sitt eie, deriblant båten i min fortelling, en krysser som blir flittig brukt som tur- og fiskebåt. Båten ble bygget på 1950-tallet og har mange år bak seg som profesjonelt fiskefartøy, der den gjennom årene har vært rigget for ulike typer fiske. Kystlaget overtok båten som strukturert³ fartøy på 2000-tallet. Lasterommet er redusert til fordel for større lugar og spiseplass. Båten har med denne modifiseringen køyeplass for inntil tolv personer. Ivrigue medlemmer bruker gjerne en kveld i uka på diverse reparasjon- og vedlikehold på denne båten.

³ Strukturkvoteordningen er en ordning der det kan utveksles fiskekvoter mellom fartøy, dersom fartøyet tas permanent ut av fiske.

Ombord i båten er det få som har dedikerte roller, men det finnes noen unntak. Skipper, styrmann og maskinist er oppnevnt før turen starter. Personene som bekler disse rollene gjør det på bakgrunn av sin kompetanse, og den kompetansen de besitter er nødvendig for at seilingen skal foregå på tryggest mulig vis. De tar på denne bakgrunn ansvar for drift av båten. De øvrige besetningsmedlemmer har variert erfaringsbakgrunn, der noe er helt ferske hva maritim kompetanse angår, mens andre har nokså lang fartstid. Båten rommer 12 personer, men antall ombord har variert fra 9 til 11. De fleste er med på hele toktet, men noen mønstrer av etter en uke og noen andre mønstrer på etter en uke.

Lofotfisket er navnet på det tradisjonelle, årlige sesongfisket etter vårgytende skrei som vandrer fra Barentshavet til gyteområdene ved Lofoten. Dette fisket gjennomføres i perioden fra februar til april, og har vært drevet i mange hundre år. Tørket og saltet fisk fra dette fisket var lenge landets største eksportvare, og det har fremdeles stor betydning for verdiskapningen langs kysten. Kystlaget deltar på dette fisket i to sammenhengende uker i mars måned.

Forforståelse og egen forskerrolle

Jeg er selv medlem i det lokale kystlaget, og har deltatt på lofotfiske sammen med de jeg har intervjuet. Jeg har selvsagt også deltatt i flere av situasjonene som beskrives av informantene. Forskingen foregår i egen organisasjon, men ikke på egen arbeidsplass. Jeg forsker på en frivillig organisasjon jeg selv er en del av, men jeg har ingen formell maktposisjon i kystlaget eller ombord i båten, og må regnes som vanlig mannskap. Av den grunn tolker jeg det slik at informantene ikke trenger å føle noe press eller ubehag ved å fortelle historiene som de utspant seg.

Ifølge Postholm (2005) skal man i møte med informantene, etter beste evne, legge egne perspektiv og teorier til side. Dette gjelder også ved arbeidet med analyse og tolkning av innsamlede data. Jeg har etter beste evne prøvd å etterstrebe dette gjennom hele prosessen, slik at jeg er åpen for den innsikt og informasjon som mine informanter har delt. Mine forkunnskaper kan også ses som en styrke ved at jeg forstår hva informantene snakker om, og er derfor bedre rustet til å stille de riktige oppfølgingsspørsmål. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2009) som hevder at forkunnskaper gjør forskeren bedre rustet til å styre intervjuet slik at aktuelle tema blir dekket.

Informanter

Mine informanter, som deltok på lofotfisket i 2019, bor ulike steder rundt om i landet, og jeg ønsket å gjennomføre intervjuene innenfor rimelig nærhet på grunn av tidsforbruk.

Utvelgelsen av kandidater ble av den grunn delvis basert på geografi. Blant disse valgte jeg ut informanter med ulik erfaring, fra helt ferske til de med flere års erfaring. Siden populasjonen i utgangspunktet er begrenset, endte jeg opp med tre informanter. Informantene er selvfølgelig anonymisert, og i denne fortellingen har de fått navnene Jacob, Alfred og Isak. Jacob er eldst av de tre, og har god kjennskap til kystkulturen fra oppveksten og senere gjennom mange seilaser, deriblant til lofotfiske. Alfred er førstereisgutt, altså skårunge, og er relativt fersk i dette gamet. Isak har vært med på lofotfiske tidligere, men ikke mye erfaring ut over det.

Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført over en periode på tre måneder fra juli til oktober 2020. Etter avtale gjort over telefon, ble informantene oppsøkt der de måtte befinne seg, som var alt fra hytta til arbeidsbrakkka. Tiden det tok å gjennomføre intervjuene varierte fra 50 minutter til en time og femten minutter. I alle situasjonene satt jeg og informantene ved et bord, hvor vi pratet og drakk litt kaffe før selve intervjusekvensen startet. Det var kun informanten og meg selv som var til stede under intervjuene.

I forkant av datainnsamlingen valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med min samboer for å kjenne litt på rollen som intervjuer og samtidig bli litt bedre kjent med stemmeopptakeren. For henne er lofotfiske ukjent farvann, men som intervjuer ble jeg likevel litt varmere i trøya, og fikk øvelse i å komme inn i rollen uten at det virker stivt og kunstig. Jeg prøvde ut ulike spørsmål, fikk erfaring med antall spørsmål og hvordan min egen tilstedeværelse var. Vi gjorde en evaluering i etterkant av prøveintervjuet, der hun fikk komme med tilbakemelding om hva hun mente var bra og hva som med fordel kunne endres.

Det at intervjuene ikke lot seg gjennomføre som planlagt, medførte flere utfordringer, først og fremst det å finne tid og sted for å gjennomføre intervju. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt, da det gir en bedre anledning til å skape god relasjon til informantene. Dette gir også en mulighet til å ta inn den subtile, nonverbale informasjonen som, ubevisst eller ikke, gjør oss bedre skikket til en følelsesmessig intonasjon mot hverandre.

En annen utfordring er at avstand i tid gjør noe med hukommelsen. Hva er det vi husker av en slik tur når det har gått mer enn 12 måneder siden gjennomføring. De aller fleste erfarer at minner svekkes med tiden. Noen svekkes raskere enn andre, men alle typer minner

blir blekere med tiden. Den generelle glemselskurven viser at det meste av glemselen finner sted umiddelbart etter innlæring, og at kurven deretter gradvis flater ut (NOU 2004: 23, s. 174). Dette forløpet er hovedtrenden for de dagligdagse hendelser. White (2002) viste at det kan være opptil 60 % glemsel av slike hendelser i løpet av det første året. Jeg føler meg trygg på at jeg hadde fått andre, og ikke minst mer utfyllende besvarelser, om det hadde gått mindre tid mellom hendelser og intervju om hendelsene.

Det er flere spørsmål som kan stilles i denne forbindelse. Det ene er om man kan definere det som foregår ombord i løpet av to ukers lofotfiske som dagligdagse hendelser. For besetningen ombord i kystlagets båt vil det generelt være en forskjell om man kjører en tur til butikken for å handle middag, og det å levere fisk ved et fiskemottak. Å handle middag gjør man nokså ofte, men det å levere fisk ved et fiskemottak er kan hende første og eneste gangen i livet. For en yrkesfisker vil nok det å levere fisk være en slik dagligdags affære.

Noe annet er at selv det uvanlige vil bli vanlig om det gjentas ofte nok. Alle ombord i båten tar del i mange av de daglige gjøremålene. Gjøremål som man selv ikke utfører, kan man likevel lære av så lenge man er i stand til å observere hva som foregår. Denne observasjonen kan være bevisst eller ubevisst. Dagen etter kan man selv utføre et slikt gjøremål uten at man nødvendigvis er bevisst *at* man har lært det, og langt mindre adressere *fra hvem* man har lært det. Informantene og øvrige besetningsmedlemmer har det til felles at de er medlemmer av kystlaget, og det er sannsynlig at man er medlem på grunn av at man er interessert i kystkultur på et eller annet nivå. Har man interesse for noe så vil man være mer motivert for å ta til seg ny kunnskap om dette området (Gagné og Deci, 2005), og lærer man noe man er motivert for så kan det være at man husker bedre.

Et moment er faren for at informantenes opplevelser har tilnærmet seg et ønsket narrativ over tid, slik at deres tolkning av opplevelser er *tilpasset* noe de ønsker skal være sant. Mine opplevelser i intervjusituasjonen ga imidlertid ikke mer næring til denne frykten, da det meste av omtalte og opplevde situasjoner lå langt bak i bevisstheden. Opplevelsene virket dermed ikke bearbeidet eller omarbeidet, men framsto som ekte. Her skal en huske at informantens opplevelse vil uansett være en tolkning av en virkelighet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Om datainnsamlingen hadde foregått som planlagt ville jeg i større grad hatt forskerbrillene på meg under hele turen. Det kan være at man har tillagt mening eller teoretisk tilnærming til ulike hendelser mens de pågikk, i større grad enn å bare være med på flyten og heller reflektere over det i ettertid. På den måten har mine observasjoner og erindringer vært mer genuine og opplevelsesbaserte enn om jeg skulle være forsker ombord og hatt et

metaperspektiv på opplevelsene. På den annen side ville det også gitt mulighet til å gjøre egne notater om situasjoner og opplevelser underveis, som en deltakende observatør.

Det er en viss risiko for at informanter blander erfaringene fra denne turen med andre turer. Dette spiller kan hende ikke så stor rolle da lignende opplevde situasjoner kan beskrive kunnskapsoverføringen like bra, om det er en kunnskapsoverføring. Denne oppgaven tar sikte på å avsløre hvordan kunnskapsoverføring foregår ombord i kystlagets båt under lofotfiske. Det viktigste er hvordan det foregår, og ikke nødvendigvis når.

Jeg var jo selv deltaker under denne og tidligere lofotturer, slik at jeg sitter jo med egne oppfatninger av de situasjoner som beskrives under intervjuene. Det kan være utfordrende at man selv og informanten har ulik oppfatning og erindring av enkelthendelser, men jeg har etter beste evne forsøkt å unngå å forlede kandidaten under intervjuene. Fordelen er at jeg kan supplere forskningsmaterialet med egne erfaringer og observasjoner fra feltstudiet.

Det kan også være fordeler med at intervjuene er gjennomført så lenge etter hendelsene. Det som huskes best er nok det som har gjort størst inntrykk, og som framstår som det viktigste eller mest interessante. Tar man dette i betraktning, vil informantene i større grad snakke om det som dypest sett berører og aktiverer dem.

Etiske hensyn

Jeg har i dette forskningsprosjektet forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Disse retningslinjene er en konkretisering av forskersamfunnets grunnleggende verdier og normer. De legger vekt på at det er tre områder som må ivaretas innenfor den kvalitative forskningen. Det er samtykke og informasjonsplikt, konfidensialitet og tilbakeføring av forskningsresultater (NESH 2016).

Fritt, informert og uttrykkelig samtykke betyr at de personer som er deltakere i prosjektet er informert om at deltakelsen er høyst frivillig, de har fått tilstrekkelig informasjon hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet og at de klart og tydelig har gitt uttrykk for at de er innforstått med hva det innebærer å delta i forskningen. Det siste betyr også at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten noen spesifikk grunn og uten at det får negative konsekvenser. Deltakerne har fått utdelt informasjon om studien (vedlegg 2) i forkant av intervju og de har også signert samtykkeerklæring (vedlegg 3) før intervjuet ble gjennomført. Informantene fikk også tilbud om å lese gjennom det transkriberte intervjuet for å gjøre rettelser eller tilføyelser, men ingen fant det interessant.

Krav om konfidensialitet betyr at «*Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten*» (NESH 2016). Informantenes navn, og øvrige identifiserbare attributter er anonymisert, og enkelte uttalelser er i analysen av empirien omskrevet der jeg så muligheter for at intervjupersonen selv, eller personer som er omtalt i intervjuet, kunne bli identifisert. Kjønn er ikke anonymisert, men vel 90 prosent av personene i organisasjonen er av samme kjønn, og dermed vil det likevel være anonymt.

Alle øvrige data er anonymisert på en måte at det ikke er sporbart, hverken til hvilken organisasjon det gjelder eller hvilke individer som er omtalt. Intervjuene ble tatt opp på en digital stemmeopptaker som var kjøpt inn til formålet, da det var et krav fra NSD at stemmeopptak ikke skulle lagres på noe som var direkte koblet til internett.

Lokale stedsnavn fra Lofoten er ikke anonymisert, og det er gjort med hensikt. Det ene er at slike navn på ingen måte kompromitterer anonymiteten til de involverte i fortellingen. Det andre er at leseren gis mulighet til å være med på turen, og det gjør fortellingen mer autentisk.

Kvalitet i forskningen

Forskeren er det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten i en studie (Postholm, 2010), og oppgaven med å synliggjøre egen subjektivitet tilligger forskeren.

For å sikre kvaliteten i min studie har jeg forholdt meg til Lincoln og Gubas (1985) kriterier for kvalitativ forskning: pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Johannessen, Tufto og Christoffersen, 2010). *Pålitelighet* betyr å gjøre forskerhåndverket synlig for andre, og derved sikre at forskningen er konsekvent gjennomført (Postholm, 2010). Jeg har beskrevet kontekst og fremgangsmåte under hele forskningsprosessen, i tråd med anbefalinger fra Johannessen et. al. (2010). I tillegg er informasjonsskriv, samtykkeerklæring, intervjuguide og godkjenning fra NSD med som vedlegg. Dette gjør det mulig for andre å gjenta forskningen. Om andre forskere gjentar samme undersøkelse, under de samme påvirkningsforhold, kan de likevel ikke forvente å få samme resultat. Et intervju er kontekstuellt og subjektivt, og både mening og kunnskap skapes i samhandling mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann, 2009).

Troverdigheten i en kvalitativ studie går ut på om undersøkelsen måler det den skal måle. Troverdigheten vil da handle om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn gjenspeiler studiens formål og fremstiller virkeligheten. Kvalitative undersøkelser kan vanskelig kvantifiseres, det vil derfor være vanskelig å si om de er valide eller ikke

(Johannessen et al., 2016). I følge Postholm (2010) kan man benytte Member checking som en måte å øke studiens troverdighet. Det betyr at mine beskrivelser og tolkninger etter intervjuene blir lagt fram for forskningsdeltakerne, og blir gitt muligheten til å fortelle om de kjenner seg igjen. Mine informanter ble gitt tilbudet, men viste ingen interesse for dette. Jeg har forsøkt å styrke troverdigheten gjennom beskrivelser av studien, men det er leseren som avgjør om min framstilling oppfattes som troverdig.

Overførbarhet er om mine resultater fra dette forskningsprosjektet kan overføres til andre lignende situasjoner. En case-studie begrenser muligheten til å generalisere ut fra resultatene, slik man kan gjøre med kvantitative undersøkelser. Jeg kan likevel trekke konklusjoner som angår min undersøkelse, og jeg kan sammenligne mine funn med funn fra andre lignende studier. I kvalitative undersøkelser snakker man heller om overføring av kunnskap i stedet for generalisering (Johannessen et al., 2016). Mine funn er knyttet til en bestemt organisasjon i en bestemt situasjon, og jeg kan vanskelig påstå at mine resultater kan generaliseres. Overførbarhet av resultater og funn i denne studien henger sammen med om opplevelser og erfaringer i en situasjon kan ha overføringsverdi i lignende situasjoner med andre personer.

For å avdekke forskningens *bekreftbarhet*, eller mulighet for verifisering, må jeg som forsker synliggjøre at mine funn er et resultat av forskningen og ikke som en konsekvens av forskerens subjektivitet (Johannessen et al., 2016). Verifisering av informantenes beskrivelser kan være at et intervju bekrefter innholdet i andre intervjuer (Kvale og Brinkman, 2006). Jeg har selv vært til stede som deltakende observatør og kan på denne måten bekrefte informantenes fortellinger. Jeg har i tillegg forsøkt å gi en utfyllende beskrivelse av forskningsprosessen, og dette gjør det lettere for leseren å følge prosessen og vurdere denne.

Dataanalyse

Transkribering av intervjuene ble gjort fortløpende etter at hvert intervju var gjennomført. Transkriberingen var arbeidskrevende, men samtidig mer givende enn først antatt. Transkriberingsprosessen medførte at jeg underveis ble mer bevisst og nysgjerrig på de språklige detaljer der meningen kan ligge i hvordan det sies like gjerne som i hva som sies. Jeg måtte høre det meste flere ganger for å få skrevet ned alt ordrett. Alt ble behørig notert, foruten noe som ble vurdert som utenomsnakk. Jeg gjorde noen refleksjoner og notater underveis i transkriberingen som ble benyttet senere i forskningsprosessen.

Transkriberingen søkes gjenskapet så ordrett som mulig, men andre informasjonselementer som språk og språkbruk, pauser og nonverbal informasjon blir utelatt. Etter slik transkribering er det kun det tekstlige meningsinnholdet som er igjen. Kroppsspråk, gestikulering og mimikk kommer aldri så langt som til taleopptakeren, mens trykksetting og uttale forsvinner i overgangen fra taleopptaket til skrift. De transkriberte intervjuene dannet utgangspunkt for videre analyse.

Jeg spurte mine informanter under intervjuet om de ønsket å få tilsendt det transkriberte intervjuet til gjennomlesning, men det var det ingen som viste noen interesse for. Informantene fikk også mulighet til å komme med senere tilføyelser hvis de i ettertid kom til å tenke på noe som var interessant eller vesentlig i historien, men ingen benyttet seg av dette.

Koding og kategorisering

Koding og kategorisering av data er å regne som kjerneaktiviteter i analysen av kvalitative data (Nilsen, 2012). Etter transkribering måtte jeg strukturere datamaterialet slik at det ble klart for analyse. Under transkriberingen var jeg svært nøye med å få skrevet ned alt som ble sagt for å unngå å tape verdifull informasjon. Da jeg senere skulle gå i gang med analysen var det veldig mye tekst som ikke var like relevant for problemstillingen. Det har delvis bakgrunn i hvordan ting sies i erindringsmodus, der halve setninger forblir ufullendt på grunn av at man starter på nytt med en annen vinkling, eller at man ikke kommer videre i det man skal fortelle. Selv om det var kun det verbale som var skrevet ned, var det likevel en del lydord og setningsfyll som *eh*, *hmm*, *ja* med flere. De transkriberte intervjuene ble derfor gjennomgått på nytt, der unødvendig tekst ble skrellet bort. Jeg er kjent med at det finnes programvare som kan forenkle analyseprosessen, men jeg valgte å gjøre dette manuelt siden jeg antok at det ville ta tid å sette seg inn i en ny programvare. Størrelsen på datamaterialet, omtrent 35 sider tekst, talte også for manuell analyse.

Materialet ble lest gjentatte ganger for å få en helhetlig forståelse av meningsinnholdet. Jeg gikk gjennom hvert intervju for seg, og merket av ord, setninger eller til og med avsnitt som fortalte noe av interesse. Det er fagfeltet man undersøker som avgjør hvilke uttalelser som ses på som meningsbærende (Giorgi, 2009). Materialet viser vei til kategoriene, og som så mange ganger før blir veien til mens jeg går. Planen var å strukturere etter spørsmålskategoriene, men jeg hadde vansker med å finne den røde tråden i dette. Jeg er interessert i kunnskapsdeling, og begynte derfor å sortere bort de delene av intervjuet som ikke var relatert til dette på en eller annen måte. Jeg satte inn utsagn og fortellinger fra det

første intervjuet i et regneark. Utsagn ble forkortet gjennom en meningsfortetting for å finne essensen i det som ble sagt. Ut fra dette ble det dannet koder, som igjen ble gruppert i kategorier (se Tabell 1).

Meningsfortetting

Flere av uttalelsene som er gjengitt i presentasjonen av datamaterialet har vært gjennom det Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som meningsfortetting. Det vil si at informantenes uttalelser er forkortet til mer presise setninger. Meningsinnholdet er imidlertid ivaretatt, men det er brukt færre ord.

Narrativ strukturering

Dette er en metode som normalt reduserer intervjueteksten noe. Gjennom fortetting og rekonstruksjon av de ulike små historiene som ble delt under intervjuene, har jeg delvis organisert teksten i sammenhengende historier. På denne måten kan man i analysen veksle mellom rollen som fortellerfinner, som leter etter fortellingene i teksten, eller en fortellerskaper som setter ulike hendelser i en sammenheng (Kvale, 2001).

Tabell 1. Eksempel på meningsfortetting, koding og kategorisering

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Åpen koding	Kategorisering
<p>Alle kan jo hive en tamp på land, men det der med hvordan en skal snurre tauet for å kunne slippe etter før du kan gjøre fast tampene, er ikke noe man kan fra før. De kommer bare og tar tauet og sier «du gjør bare sånn», men så får man ikke tatt i tauet selv. Da får en ikke til å lære det på samme måten når en ikke får prøvd det med hendene. Det var litt sånn dårlig læring akkurat rundt den biten der ja. Men det ble jo sånn at man måtte hive seg med og prøve, så fikk man heller tåle litt tyn en liten stund hvis det ikke ble som det skulle.</p>	<p>Føler frustrasjon over det som <i>ikke</i> blir sagt eller vist i situasjoner der han møter ny kunnskap.</p>	<p>Mangelfull kunnskapsoverføring</p>	<p>Kommunikasjon</p>

Det er vel tenkelig at andre øyne ville kategorisert annerledes, men i dette ligger det subjektive valg som tjener mitt formål. Det er ikke nødvendigvis noen skarpe skiller mellom kategoriene, så om en velger å operere med tre eller femten kategorier avhenger av hva en selv mener er fornuftig. Det ble en prosess med å finne felles egenskaper ved kategoriene, og det resulterte i at noen kategorier ble slått sammen. Jeg endte opp med tre kategorier: "**Drivkraft**", "**kommunikasjon**" og "**en glede i slitet**".

Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens hovedfunn som er utviklet gjennom en induktiv tilnærming. Det er informantenes stemmer som det empiriske materialet som kom frem gjennom intervjuene.

Drivkraft

I denne kategorien finner vi det som er drivkraften bak mange av valgene som tas, både hvorfor informantene velger å delta på en slik ekspedisjon, og den drivkraft som ligger bak viljen til å dele kunnskap og ikke minst viljen til å søke kunnskap.

Det å delta på et slikt eventyr har visse konsekvenser som det er lett å glemme når man prater om lofotfiske. Man gir avkall på uforstyrret nattesøvn, privatliv, god sittekomfort og andre bekvemmeligheter som normalt toalett, fri tilgang til dusj med videre. Med på kjøpet får man fuktige sengeklær, trange køyer, et kor av snorking og en eim av skipslukt av alt du har med deg. Majoriteten av besetningen velger likevel å delta på nytt, år etter år. Det betyr at det som trekker, eller motiverer, overskygger ulempene med å være ombord.

Her snakker vi om overveiende positivt sammenlignet med overveiende negativt. Det er nevnt flere karakteristika eller attributter ved ekspedisjonsdeltakelse som kan virke negative, men deltakerne velger å sette søkelys på det som betyr noe for dem, altså det positive. Det positive kan forså vidt være alt det andre, som naturopplevelsen, fiskingen eller det sosiale. Det kan imidlertid være at man betrakter det å sove i båt, være tett på folk og opplevelsen av det unike ved dette som positivt.

Alle mine informanter har tidligere deltatt på fisketurer med kystlaget, som har hatt varighet over flere dager. Det betyr at de er kjent med de mindre attraktive elementene ved slike turer, men de ble ikke nevnt under intervjuene. Om man ikke er drevet av en nysgjerrighet eller interesse for noen av de positive elementene på en slik tur, så tror jeg de negative elementene hadde vært mer fremtredende.

Informantene har i intervjuene forklart hvorfor de velger å delta på lofotfiske med kystlaget, og noen av uttalelsene er gjengitt nedenfor:

«Grunnen til at vi er der er jo at det er artig å fiske og få fisk. Det er veldig mye av grunnen tenker jeg». (Jacob)

«Det hørtes ut som et artig konsept, og så er jeg glad i å fiske. Lofotfiske var liksom det feteste som skjedde i kystlaget i løpet av året». (Alfred)

«...for å ta del i eventyret, og å lære av noen som kan». (Isak)

Under følger en matrise som viser hvilke undergrupper innenfor motivasjon som den enkelte informant nevner som årsak for å delta.

Tabell 2: Motivasjon

Informant	Jacob	Alfred	Isak
For å lære	X		X
For å fiske	X	X	X
Opplevelsen	X	X	X
Det sosiale	X		
Samhandling	X		

Av informantene er det kun Jacob som eksplisitt sier at det sosiale er en av grunnene til å bli med. Han uttaler at «Jeg kjenner jo alle som har vært med [..]», Det er dermed ikke sagt at det er uvesentlig for de andre to. Begge to har vært med på fisketurer med kystlaget tidligere, men kun en av dem har vært med på lofotfiske. De er altså kjent med hvordan det sosiale miljøet kan være ombord, men det kan tolkes som at det ikke er avgjørende for at de blir med.

Spørsmålet er også hva mener vi med «det sosiale» i dette tilfellet. Jeg tenker her på «limet» i gruppa, det som foregår mellom menneskene ombord til enhver tid. Ombord er man en del av et fellesskap. Alle informantene er av den oppfatning at miljøet ombord, altså det sosiale, er veldig bra. Dette sies eksplisitt i andre deler av intervjuene. Det er fristende å trekke konklusjonen om at miljøet er en viktig faktor også for de som ikke nevner dette som en av grunnene til å delta. I så måte kunne fravær av et godt miljø vært en faktor for å ikke delta om dette var omkvedet.

Alle informantene nevner det å fiske og opplevelsen som årsaker til at de velger å delta, mens to også sier at det å lære er en god grunn til å være med. Alfred, som ikke oppgir læring som en av grunnene til å delta, avslører likevel senere i intervjuet at han aktivt søker kunnskap hos de som kan mer: «Jeg gikk bare og sugde til meg kunnskap, og sto litt bak og fulgte med og observerte.». Kunnskapstilegnelsen er med andre ord viktig for Alfred også, selv om han ikke uttaler det som motiv til å være med.

Om jeg hadde spurt om motivasjonen før turen hadde funnet sted, kan det være at andre årsaker hadde stått klarere fram. Da vil motivasjonen i større grad representere forventningene man har. Etter turen er det gjerne noen opplevelser og gjøremål som huskes, og det er ikke utenkelig at man i ettertid tror at det var grunner for å delta. Det tjener ingen

stor hensikt å spekulere for mye i dette, men det er likevel verdt å ha i bakhodet som noe som kan gi farge til informantenes forklaringer.

Det som eksplisitt oppgis som motiver for å delta er kan hende den eller de aktiviteter som de finner som de viktigste blant flere andre. De felles uttalte grunner for å delta på denne lofotturen er det å utøve fiske og selve opplevelsen med turen. Jacob bekrefter langt på vei dette når han uttaler at «*For det er jo det som er målsettingen, å få mest mulig fisk. Det er jo det*». Her fremheves det «å få mest mulig fisk» som viktig. Med en slik uttalelse gir Jakob inntrykk av at aktiviteten er instrumentelt motivert, altså at aktiviteten gjennomføres med en forventning om et gitt resultat. Det er delvis riktig i den forstand at man fisker i håp om å få fisk, men man gjør det ikke for å oppnå noe som ligger utenfor selve aktiviteten, som for eksempel en ekstern belønning. Besetningen får en beskjeden andel av fangsten, men tilbringer mye tid og krefter for å skaffe fangsten. Det å få fisk ligger til aktiviteten, og denne aktiviteten må betegnes som indre motivert for Jacob sin del. Indre motivasjon kjennetegnes ved en atferd og deltakelse i aktiviteter for aktivitetens skyld. Det vil si at man har en glede av aktiviteten, en interesse for den eller at man finner den spennende (Gagne og Deci, 2005).

Alfred vektlegger også selve fiskingen når han omtaler aktivitetene på dekk under fisket: «*De som var på dekk gjorde egentlig det de selv ville gjøre. Det var nok litt sånn førstemann til mølla. Hvis du fant deg et hjul (les: juksahjul) så var det om å stå og fiske på dette så lenge som mulig, til du måtte gjøre noe annet*». For Alfreds del er fiskingen noe som prioriteres i valget mellom flere gjøremål. Han ønsker å fiske, inntil han *må* gjøre noe annet. Som han selv uttaler, så gjør folk det de vil gjøre på dekk, slik at det som *må* gjøres er andre oppgaver som han selv gir lavere prioritet, men som han velger å gjøre når behovet melder seg.

Det er sannsynlig at det er variasjon mellom besetningsmedlemmene i hvilken type motivasjon de har for å utøve de ulike gjøremålene ombord. Ryan og Deci (2000) skiller mellom autonom og ulike former for kontrollert motivasjon. For noen vil fiske være indre, eller autonomt motivert, og det gjelder nok i stor grad mine informanter. Andre kan ha autonom motivasjon for andre områder, som det å prekavere⁴ fangsten, lage mat eller å stelle med båten. Kontrollert motivasjon omfatter motivasjon som er knyttet til atferd og aktiviteter som man føler et press til å måtte utføre. Det er ikke nødvendigvis kun oppgaver som blir pålagt en, men kan like gjerne være aktiviteter som man selv vet må gjøres. Motivasjonen for å utføre slike handlinger er å oppnå belønning eller unngå straff (Ryan og Deci, 2000).

⁴ Prekavere fangst: Ta vare på fangsten (ved å henge til tørk, salte ned osv.)

Fiske er viktig for Isak også: *«Vi er der for å fiske, så det er selvfølgelig viktigst. Og da tenker jeg at det å ta rede på fisken i etterkant er en del av fiskeprosessen. Det å rulle på juksahjulet og dra opp fisk er jo ingen heksekunst, men når man behandler fangsten må man vite hva en holder på med».*

Alfred omtaler egen innsats i positive ordelag *«Jeg følte at jeg var flink til å bidra til å vaske opp og ordne det greit. Jeg var ikke den som satt igjen, men var gjerne først opp om morgenen for å være med skipper og maskinist når vi la fra kai og slike ting. Så jeg var nysgjerrig kan du si. Og det er kanskje en god egenskap å være nysgjerrig og ha lyst til å lære, tenker jeg».*

Alfred beskriver seg selv som nysgjerrig, og han ser det som en god egenskap. Han uttrykker samtidig en iver etter å delta ved å poengtere at han var *«først opp om morgenen»*, og motivasjonen for å gjøre dette er kanskje todelt. Det ene kan være å praktisere allerede ervervet kunnskap og å vise at han duger. Det andre er en nysgjerrighet som vender seg mot interesseområdet. Loewenstein (1994) hevder at nysgjerrighet noe som fungerer som andre drifter, slik som at sult motiverer til spising vil nysgjerrighet motivere til informasjonssøken. *Informasjonskløftteorien (information gap theory) ser nysgjerrighet som noe som oppstår i det man blir oppmerksom på hull i sin egen kunnskap. Slike informasjonskløfter gir en følelse av underernæring eller mangel som kalles nysgjerrighet. Det nysgjerrige individet motiveres til å skaffe seg den manglende informasjonen for å redusere eller eliminere mangelfølelsen* (Loewenstein, 1994). (egen oversettelse). Denne teorien forklarer hva som motiverer individer til å etterspørre informasjon eller kunnskap. Loewenstein (1994) hevder videre at om man vet lite om noe, så er man mest fokusert på det man vet eller kan. Etter hvert som man akkumulerer kunnskap på dette området, vil man på et punkt begynne å rette fokus mot det man ikke kan, informasjonskløften. Dette skiftet kaller Loewenstein for *«genesis of curiosity»*, altså nysgjerrighetens opprinnelse. Det kan være en forklaring på hvorfor man søker mer kunnskap på områder man er interessert i. Det er litt av kjernen i Isaks uttalelse: *«Det er klart det er mye forskjellig kunnskap i gruppa, og det er jo fordi folk er interessert i ulike ting. Noen er veldig interessert i motorer og tekniske ting, og bruker tiden på det. Selv synes jeg ikke det er spesielt interessant. Men blir det snakk om håndverkstradisjoner eller maritim kunnskap så er jeg med. Der er jeg rimelig frampå».*

Det Isak sier er at den individuelle interessen er viktig for motivasjonen til å engasjere seg i noe, og dermed også søke kunnskap om noe. Interessen kan variere fra null til mye, og jeg antar at de som melder seg på til lofotfiske i to uker på vinteren er rimelig motivert.

I øvre enden av motivasjonsskalaen finner vi det som Vallerand et. al. (2003) definerer som *passion*, eller lidenskap på norsk. *Passion* defineres som *en sterk tilbøyelighet mot en aktivitet som man liker, som man finner viktig og som man investerer tid og energi i* (Vallerand et. al., 2003) (egen oversettelse). *Passion* er noe som utvikles over tid. Flertallet av besetningen viser seg å være gjengangere fra år til år. Det er noen få som deltar bare et år, slik at det er liten gjennomtrekk av besetningsmedlemmene. Det tyder jo på at dette er noe som gir mersmak for mange, men det er et sprang fra mersmak til lidenskap.

I motsetning til indre motivasjon, er det essensielt at aktiviteten er meningsfull og en del av ens identitet for å kunne kalle det en *passion* (Vallerand, 2012). En lidenskapelig bordtennisspiller spiller ikke bare bordtennis, men *er* en bordtennisspiller. I vår bransje vil det være en forskjell på å fiske i Lofoten og det å være en lofotfisker. Vallerand (2012) hevder at for å utvikle lidenskap om for eksempel bordtennis, må man sette stor pris på aktiviteten og spille jevnlig (minst en gang i uken), i tillegg til å lese om den, se den på TV, diskutere med venner, finne den meningsfull og det å se seg selv som en bordtennisspiller. Det finnes flere eksempler på dette blant kystlagets medlemmer, som gjennom året møtes på dugnad en gang i uka der det diskuteres og arbeides på båten, som er ute og fisker jevnlig gjennom året, som selv lager røkelaks og lutefisk og som ser seg selv som lofotfiskere. Ifølge Vallerands definisjon så har flere av besetningsmedlemmene *passion* for det de holder på med. Det kan tyde på at denne *passion* kommer til syne også når det gjelder å dele kunnskap. Alle informantene forteller at folkene ombord liker å dele kunnskap.

«Jeg tror de fleste liker godt å dele av sin kunnskap, ut ifra det de kan. Det synes jeg alle ombord er flinke til. Både når det gjelder navigering, fising og andre ting. Folk er flinke til å fortelle hvordan man skal gjøre ting. Og kanskje i for liten grad egentlig, da jeg ser at vi havner litt i båser. At de som er flinkest de gjør det de er flinke på. Der kunne vi nok vært bedre, tenker jeg, og fått til mer variasjon. Men sånn er det. Noen tar stor plass og noen tar mindre plass. Og det er jo litt opp til en selv å "claim your space". Det tror jeg er viktig».
(Jacob)

«Ja, veldig! Skipperen synes jeg er spesielt flink til å dele på kunnskapen og fortelle om ting. Han er en kunnskapsrik fyr som har veldig mye kunnskap å gi til de andre ombord. I forhold til fiske og drift av båten var skipperen, styrmannen og maskinisten de mest erfarne ombord. Det var på en måte mentorene som jeg kunne rådføre meg med og som hadde

svarene. Det var stabile folk som har vært mye på sjøen. Det gjelder å forsyne seg litt fra de som har noe å fortelle». (Alfred)

«Inntrykket jeg har er at alle liker å dele av sin kunnskap. Folk er lett å be både om råd og det å vise hvordan man gjør ting. Det blir jo litt sånn at man spør de man tror vet svaret, og ulike personer kan svare på ulike ting. Noen er mer frampå enn andre til å vise og forklare, men alle liker å bli spurt. Jeg spør jo om det som er viktig for meg.» (Isak)

Som observatør ser jeg at folk liker å bli spurt til råds, og det kan det være flere grunner til. Det ene er at det ligger en anerkjennelse av en egen fagkunnskap i det å bli spurt om noe. De som spør, gjør dette fordi de har kognitiv tillit til en. Det andre er at denne kognitive tilliten skyldes at man vet mye om dette fordi man er interessert i fagområdet, og er da gjerne motivert til å fortelle andre om det. Graden av interesse kan være forklaringen på det som Isak påpeker «*Noen er mer frampå enn andre til å vise og forklare*». Han identifiserer det DeVries et. al. (2006) beskriver som et skille mellom en *villighet* og en *iver* etter å dele kunnskap. Iveren etter å dele kunnskap skyldes en større faglig interesse, og det kan være en lidenskap, *passion*, for det faglige som utgjør forskjellen mellom villighet og iver til å dele kunnskap. Det kan også være at de som avslører en større iver etter å dele rett og slett har bedre utviklede pedagogisk evner.

Det kan tyde på at vi ser en tilsvarende forskjell blant besetningsmedlemmene på en *villighet* eller *iver* etter å tilegne seg kunnskap. Når Alfred sier at han «*sto litt bak og fulgte med*» avslører han en villighet til å tilegne seg kunnskap, mens Isak framviser et større iver etter kunnskap når han uttaler «*..spør jo om det som er viktig for meg.*» Det er sannsynlig at dette varierer med interessen, slik at den som viser en *villighet* til å tilegne seg kunnskap på et område kan ha en *iver* etter kunnskap på andre områder. Samtidig kan det kan også være et spenn mellom det at man *tør* å spørre om det man lurer på, i frykt for å avsløre mangel på kunnskap, til det man simpelthen *må* spørre om, fordi det er så viktig for en.

Kommunikasjon

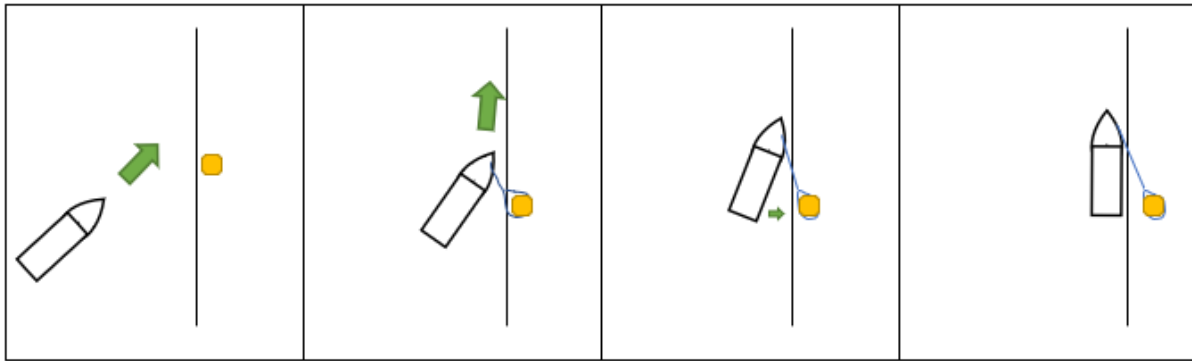
Hvordan kunnskap kommuniseres kan ha betydning for kunnskapstilegnelsen. Båtens besetning har ulikt kunnskapsgrunnlag, som blant annet skyldes oppvekst i ulike miljøer og ulik arbeidserfaring. De som har vokst opp med en maritim kultur kan ha mye kunnskap om båt og fiske som de som vokser opp andre steder ikke har. Det er med andre ord vanskelig å

finne et minste felles multiplum av kunnskap i besetningen. Etter som det ikke er en felles kalibrering av kunnskap, vil kunnskapen være ujevnt fordelt.

Når besetningen mønstrer på, blir det gjennomført en sikkerhetsrunde slik at alle får opplæring i tilfelle uheldige hendelser skulle oppstå. Dette framgår av informantene som den eneste obligatoriske organiserte opplæringen. Som Isak forteller at «*Det ble gått en runde på båten når vi kom ombord, der det ble informert om sikkerhetsrutinene i tilfelle noe skulle oppstå*». Alfred sier «*Det jeg klarer å komme på som organisert opplæring er HMS-rutinene*». Dette støttes også av Jakob: «*Jeg har ikke fått noen organisert opplæring om bord på annet enn det som går på sikkerheten*».

Ved seilasens oppstart er det et stort sprik i kunnskapen blant besetningen om de ulike gjøremål ombord i båten. Siden eneste organiserte opplæring er sikkerhetsrunden, vil øvrig kunnskapsdeling foregå mer tilfeldig. Mye av dette er taus kunnskap, men skal man forstå hvorfor det blir gjort på den måten, så må man ofte ha en forklaring i tillegg. Jeg kan beskrive et eksempel fra egen opplevelse. På tur til Lofoten var vi innom flere ulike steder for å ta ombord salt, for å fylle drivstoff og for å ta ombord mannskap. Jeg observerer hva som foregår i det båten legges til kai, med mannskap som inntar posisjoner med ulike tamper (fortøyningstau) og at det festes til pullerter (påler) på kaia. Min begrensede kunnskap gjør at jeg ikke klarer å forstå systemet i dette, og har derfor lite å bidra med i prosessen. Jeg spør skipperen hvorfor vi alltid legger til på styrbord side og hvorfor *springet*⁵ er første tamp som blir festet. Forklaringen er at propellen alltid går samme vei (med klokken, sett aktenfra), og at det kun er vridning av propellbladene som avgjør om den går forover eller bakover. Siden propellen går den veien den gjør, vil skovl-effekten føre til at båtens akterende dras mot styrbord (mot høyre). Når det legges til kai vil man derfor komme litt på skrått forfra, få festet springet på land og stramme tauet, slik at framparten av båten blir liggende inntil kaia. Akterenden drar seg deretter inntil med propellkraft (se Figur 3). Først når båten ligger i ro vil man feste de andre tampene.

⁵ Springet er tampen (fortøyningstauet) som festes i baugen på båten og til et fortøyningspunkt på brygga, nær akterenden på båten.



Figur 3: Hvordan man legger til kai med spring

Dette er egentlig et eksempel på utøvelse av taus kunnskap. De som er involvert i prosessen vet hva de skal gjøre og ikke gjøre, og de vet også hva de andre kommer til å gjøre. Kunnskapen er implisitt, og de involverte koordinerer aktiviteten seg imellom uten å veksle så mange ord. Jeg fikk ikke tilgang til denne kunnskapen før den ble gjort eksplisitt. I følge Vygotskis sosiokulturelle læringssyn (Säljö, 2006) er språket det viktigste redskapet for å tilegne kultur og kunnskaper. Ordet ble her det medierende redskap mellom stimuli og respons. Språket gir mulighet til forklaring, bakgrunnsbeskrivelser og begripelige sammenhenger. I det noen kommuniserte at kunnskap om fortøyning av båt ikke var selvfølgelig for alle, gjennomførte skipperen en leksjon i dette for oss uvitende.

Alfred snakket også om manglende kunnskaper om fortøyning: «*Alle kan jo hive en tamp på land, men det der med hvordan en skal snurre tauet for å kunne slippe etter før du kan gjøre fast tampene, er ikke noe man kan fra før. De kommer bare og tar tauet og sier «du gjør bare sånn», men så får man ikke tatt i tauet selv. Da får en ikke til å lære det på samme måten når en ikke får prøvd det med hendene. Det var litt sånn dårlig læring akkurat rundt den biten der ja. Men det ble jo sånn at man måtte hive seg med og prøve, så fikk man heller tåle litt tyn en liten stund hvis det ikke ble som det skulle».*

Uttalelsen fra Alfred er i tråd med et av Aristoteles mange ordtak: «*Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det*». Han hiver seg med og prøver etter beste evne, og må eventuelt «*tåle litt tyn*» hvis det ble feil. Tyn må tolkes som tilbakemelding om man gjør feil, og sier nok litt om hvordan han oppfatter slike tilbakemeldinger. Gitt båtens størrelse, vil en tilbakemelding ofte kommuniseres i påhør av andre. Hvordan en slik tilbakemelding blir mottatt, avhenger av hvordan en selv er skrudd sammen. For noen vil det nok føles ydmykende.

Et annet element i denne uttalelsen er den tause kunnskapens natur. De som «*kommer og tar tauet og sier "du gjør bare sånn"*» er nok ikke klar over hvordan man skal forklarer det

de selv gjør. Kunnskapen er sjelden gjort eksplisitt, slik at metodikken har et dårlig utviklet vokabular. De er ikke vant til å sette ord på denne handlingen, annet enn *gjør fast*. Det som er interessant for Alfred er hvilke fysiske handlinger som ligger i begrepet «gjøre fast», og hvorfor det blir gjort slik. Dette er små selvfølgeligheter som omtrent aldri er oppe til diskusjon, og dermed heller aldri blir artikulert. Felles for mange slike «små gjøremål» er at om de blir gjort eksplisitt ved hjelp av ord, i tillegg til handling, kan kunnskapen bli lettere tilgjengelig for andre. Det kan selvfølgelig være at kunnskaps giver er usikker på hvilket kunnskapsnivå mottakeren er på, og gir en forklaring som er tilpasset noen som er på et høyere nivå.

Alfred forteller om en episode der han tilegnet seg kunnskap om behandling av fisken: *«Ja, det synes jeg var litt artig, for den kunnskapen hadde jeg ikke fra før. Det der med å bløgge den ordentlig, og hvor viktig det var å få blodet av fisken. Og filetering og slikt også. De ble forklart hvordan vi skulle gjøre det, så måtte man bare prøve seg noen runder da. [Det] tok selvsagt noen fisker før man fikk det til ordentlig, men en ble litt varmere [i trøya] etter hvert».*

Kunnskap om bløgging, sløyning og filetering må i utgangspunktet betegnes som taus. Likevel sier Alfred at *«Det ble forklart [..]»*. Den som viser hvordan dette skal gjøres, forklarer samtidig de ulike stegene i prosessen. Kunnskapen blir med dette satt ord på, og gjort lettere tilgjengelig for de som skal ta til seg ny kunnskap.

Jacob forteller at *«.. lite av det vi gjør er prosedyrestyrt. Alt er på en måte kunnskapsbasert, at du lærer ved å se hvordan andre gjør det. Så har du kunnskapen selv også. Så det blir veldig mye som du må på en måte kopierer. Veldig mye av kunnskapen er basert på at du kopiere det noen andre har gjort. Ikke at du går inn på Youtube og ser hvordan det gjøres, men du ser hvordan det blir gjort i virkeligheten. [..] Og det kan være bare småting, ikke sant. Så kan du prøve ut noe du bare har hørt om, som det å koke (fiske-) lina og sånn da, som du har hørt at noen andre har gjort. Men for selve fiskeprosessen tror jeg det er mye kopiering. Alt fra når du fisker, når fisken tas opp, når den gjøres opp og slike ting. Ja, det er nok beste praksis man hele tiden prøver å finne.»*

Jacob forteller her at mye av kunnskapen overføres gjennom kopiering. Man ser hvordan de andre gjør det, og hermer bevegelsesmønsteret. Den tause kunnskapen forblir tilsynelatende taus. I SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi, 1995) kjenner man dette som *Sosialisering*. Det skjer ingen utvikling, men kunnskapen blir videreført. Jacob nevner imidlertid at de blir utsatt for ny kunnskap gjennom «noe du bare har hørt om». I dette tilfellet kom det en fisker fra en annen båt ombord, og helt tilfeldig fortalte at de brukte å koke sena

(lina) før gummimarken ble knytt på, for da ble den mykere og bedre å arbeide med, og mindre utsatt for å floke seg. I etterkant ble det en diskusjon blant besetningen om dette, og da ble eksisterende metode belyst og evaluert. Organisasjonen beveger seg dermed til *Eksternalisering* i modellen. Her blir eksisterende metoder og kunnskap løftet fram og gjort eksplisitt. De setter ord på metodikken, og diskutert mot det nye. Dette førte til at den nye metoden ble prøvd, og resultatet ble diskutert og evaluert i plenum. Alle mente at sena ble bedre å arbeide med og at metoden dermed fungerte bra. Organisasjonen er nå over i *kombinering*, der den samlede kunnskapen blir systematisert og den antatt beste praksis får leve videre. Dette ble etter hvert den dominerende måten å behandle sena på før den ble tatt i bruk, og for organisasjonen er kunnskapen i ferd med å *internaliseres* som gjeldende metodikk.

Noe annet som er interessant i Jacobs uttalelsen er at *«for selve fiskeprosessen tror jeg det er mye kopiering»*, men han følger opp med å si at *«det er beste praksis man hele tiden prøver å finne»*. Det kan tyde på at kopieringen av taus kunnskap ikke er så taus som man liker å tro. Hvis de søker beste praksis, vil det innebære en konstant evaluering av den tause kunnskapen, og det kan vanskelig foregå uten at de setter ord på den og diskuterer fordeler og ulemper med ulike løsninger.

På spørsmål om det er kultur for å ta i bruk ny kunnskap, sier Jacob: *«Kulturen om bord er kanskje litt konservativ når det gjelder å ta i bruk ny kunnskap. Vi akseptere kanskje at vi bruker metodene til den som er flinkest på området. Han har på en måte definisjonsmakta. De som har mest kompetanse har definisjonsmakta. Ta fiske som eksempel. Vi fisker jo omtrent bare med rød mark. Det blir aldri prøvd noe annet fordi det er rød mark som er vanlig på lofotfiske. Vi er veldig konservative i forhold til de som virkelig driver med sportsfiske, der de bare tester og tester om det ene er bedre enn det andre. Det virker som det er en del rammer og regler som gjelder ved det tradisjonelle lofotfisket som vi er veldig forsiktig med å utfordre»*.

Det utdypes ikke hvordan denne konservative holdningen kommuniseres, men måten Jacob uttrykker dette på kan tyde på at det er en antakelse. Det er imidlertid en viss støtte fra Alfred, som forteller at *«Jeg tenker at de er litt bastante på meninger og hvordan ting ble gjort før, de som er der. At de styrer showet litt på den måten. Det er absolutt rom for å ta opp ting og være nysgjerrig, men det er opp til dem å mene om løsningene er gode nok da sammenlignet med hvordan de alltid har gjort det»*. Informanten snakker her om *dem* som en egen gruppe, der *dem* er de med lengst erfaring. Det kan tyde på at det er samme gruppe som *de med definisjonsmakta* fra forrige sitat. Oppfatningen er at de med mye erfaring må gi sin

tilslutning til nye idéer før de kan settes ut i livet. Det sies ikke om det skyldes en motstand mot forandring eller om det er en faglig vurdering som ligger bak dette. Her er det flere interessante spørsmål som melder seg. Skyldes denne tilbakeholdenheten for nye løsninger at de er tradisjonstro for tradisjonens egen del, eller er det fordi at gjeldende metode eller ide anses å være god nok og at implementering av en ny løsning vil medføre mer arbeid for lite gevinst. At bildet har flere nyanser bekreftes ved følgende uttalelse fra Isak:

«Jeg mener jo at vi som gruppe er interessert i nye løsninger, selv om ikke alt som bringes til bordet får leve videre. Det spørres jo hva det er og om troen på det nye er god nok. Uansett så er det egentlig opp til den enkelte å prøve». Her ligger det tydeligvis et spillerom for den enkelte, at man selv kan teste nye løsninger hvis man ønsker det. Et tidligere eksempel, med å koke lina før bruk, viste at nysgjerrigheten er stor hvis man hører om metoder fra folk man har kognitiv tillit til. Det kan tyde på at ideer som kommuniseres fra slike personer har større gjennomslagskraft, enn om det kommer fra egne rekker.

Isak beskriver også at det er mye å lære om behandling av fangsten: *«Ja, så er det alt som har med fiske å gjøre. Hvordan vi klepper fisken for å unngå at en ved bomslag kjører kleppen inn i skutesida, hvordan vi bløgger fisken, at den skal ligge til utvanning før vi sløyer den. Hvordan den må renskes før vi henger den til tørk, hvordan vi flekker den før den legges til salting. Det siste [flekking] lærte jeg av Kristian som hadde vært med på vinterfiske i sin ungdom. Han hadde med egen flekkekniv, og viste meg hvordan han holdt fisken, hvordan han brukte kniven. Ja, han viste meg alt egentlig. Hvordan ryggbeinet ble tatt ut, hvor langt ned vi snittet fisken og så videre. Jeg fikk umiddelbart ta i bruk kunnskapen, og dette syntes jeg var et givende arbeid. Jeg sto sikkert i to timer og flekket fisk sammen med Kristian, og jeg fikk bra dreis på det etter hvert».*

Innledningen til denne læresituasjonen var at Isak sto og så på Kristian som flekket fisk. Han fikk tilbud om å prøve, og ble undervist av Kristian. Her deles kunnskap gjennom samarbeid. Denne erfaringen er et godt eksempel på teorien om mesterlære, der mer erfarne personer veileder mindre erfarne innenfor et fagfelt (Nielsen og Kvale, 1999). Gjennom et slikt praktisk samarbeid får Isak tilgang til kunnskapen fra den mer erfarne Kristian. Dette kan også knyttes til Vygotskis teori om stillasbygging, der en mer kompetent person gir støtte til en mindre kompetent, helt til denne kan utføre oppgaven på egen hånd. Kristian utviser her en iver etter å dele kunnskap, og fremviser samtidig gode pedagogiske evner.

Det er flere ombord som har gode kommunikasjonsferdigheter. Jeg observerte en episode da vi kjørte fra Austnesfjorden på tur til Kabelvåg etter endt fiske. Det var litt rufsete sjø og en del vind. Sveinung sto til rors, og han foreslo å ta en snarvei på innsiden av et skjær

i det vi skal passere forbi Svolvær. Jeg så at Thorvald, som var ansvarlig i styrhuset, var skeptisk til forslaget, og han tenkte seg om i ett sekund før han sa at *"jeg bruker å tenke som så at om vi kjører på utsiden av skjæret så har vi bedre tid til å foreta oss noe om for eksempel motoren stopper. Da rekker vi å få ut ankeret før vi driver på land."* Sveinung kjøpte resonnementet og styrte skuta på utsiden av skjæret. Sveinung hadde fått utvidet innsikt uten å tape ansikt, takket være Thorvalds måte å kommunisere på. Dette er selvfølgelig en bevisst strategi fra Thorvalds side, som viser respekt og skaper en trygg atmosfære for de mindre erfarne. Det gis inntrykk av at det er ufarlig å komme med forslag til alternative måter å løse oppgavene på.

Det finnes også eksempler der måten å kommunisere på etterlater et annet inntrykk. En vanlig prosedyre når båten nærmer seg kai er å henge fendere på utsiden av båten. Dette ansvaret ligger ikke til noen spesielle, men er eksempel på et gjøremål der noen tar ansvar for å få det gjort. I dette observerte tilfellet var det to relativt ferske personer som tok ansvar, og begynte å legge ut fendere på dekket langs rekka på båten. Planen var å legge ut alle fenderne først, for deretter å henge de på utsiden. Da brøt en myndig stemme inn og fortalte at «Nei, det der kan dere ikke gjøre. Det er ikke tillatt å legge ut fenderne på dekket. De må fjernes med en gang!». De ansvarsfulle "dekksguttene" ryddet dekket med en gang, og de skjønnte selvfølgelig hvorfor. Det er lett at det oppstår farlige situasjoner når det ligger tau og fendere strødd langs rekka der folk vandrer forbi. Det var uten tvil riktig av vedkommende å si fra, men det kan hende budskapet hadde nådd fram om det ble sagt på en mildere måte. En trenger ikke være hårsår for å oppleve at slikt tilsnakk er ubehagelig. Man kan risikere at slik fremferd reduserer både initiativ og motivasjon, og at frykten for å gjøre feil legger en demper på lysten til å utføre noe. Den som ikke gjør noe ting, gjør heller ikke feil.

Informantenes uttalelser gir inntrykk av at verbal kommunikasjon er viktig ved overføring av taus kunnskap ombord i båten. Selv om man arbeider tett på hverandre og kopierer bevegelser, så vil det ofte mangle vesentlig informasjon ved kunnskapsutøvelsen med mindre det kompletteres med forklaringer.

Glede i slitet

Mestring kan beskrives som evnen til å utføre spesifikke oppgaver (Bandura, 1986). Isak beskriver at *«Jeg kjenner en slags tilfredsstillelse når vi har hatt en bra dag på sjøen og fått mye fisk, og vi må holde på med flekking og salting til langt på kveld. Det er en glede i slitet også, at du behersker arbeidet og elementene»*. Det han sier er et uttrykk for mestringsfølelse

ved at han *behersker*, altså mestrer det de holder på med. Når han mestrer oppgavene betyr det at kompetansen er tilstrekkelig, og følelsen av å ha kompetanse er viktig for den autonome motivasjonen for å utføre oppgaven (Ryan og Deci, 2000). Om Isak ikke hadde tro på sine egne evner til å løse oppgavene, ville motivasjonen for å investere energi i dette antakelig vært lavere. Mestring forventning, det vil si troen på ens egen evne til å løse de spesifikke oppgavene (Bandura, 1977), har dermed betydning for hvilke oppgaver man velger å gå løs på.

Det er en viss rotasjon på arbeidsoppgaven ombord, men som Jakob sier så «*blir det ofte slik at hver enkelt gjør det de er gode på, eller det de har lyst til å gjøre. Det blir nesten faste roller. Jeg tror det hadde vært en fordel med organisert jobbrotasjon, slik at alle hadde fått anledning til å prøve det meste og tilegnet seg mer kompetanse på flere områder*». Jacob framhever ulempene med at det er frivillig organisering av oppgaven, og at det går på bekostning av kunnskapsdelingen i organisasjonen.

Alfred er inne på noe av det samme når han uttaler: «*Når vi var på Øyan (en annen organisert tur med Kystlaget) så var vi delt opp i faste grupper som skulle ta ansvar for visse oppgaver. Da var det ikke snakk om annet. Da måtte man følge med tiden selv. Det hadde kanskje vært [en] snedig [praksis] å ta med seg til Lofotfiske også. Slik at det er et lag på tre-fire som tar frokosten og lunsjen, og så rokere litt om på folket. Da blir det ikke de samme personene som gjør det samme hele tiden. Men det vil alltid være slik på en båt at noen bidrar mer enn andre. Så er det jo litt sånn da, at om man selv synes noe er mye artigere enn noe annet, så trekker man jo dit da. Så ja, jeg følte at jeg bestemte det litt da.*». Alfred er opptatt av at arbeidsbelastningen kan bli ulikt fordelt ved at man fritt kan velge sine oppgaver, men innrømmer samtidig at han selv også velger oppgavene han liker å holde på med.

Å velge en oppgave foran en annen kan selvfølgelig være en unngåelsesstrategi for manglende meningsdannelse i de oppgavene man velger bort, eller det kan være et uttrykk for at man velger oppgaver man mestrer og liker. Resultatet er likefullt det samme. I det man velger noe, så velges noe annet bort. Jakob sier i klartekst at «*Jeg bestemmer selv i stor grad hva jeg vil gjøre. Hvis det er noe jeg har lyst til å gjøre, så tar jeg bare plass og gjør det*». Her gir han inntrykk av at det er en motivasjon til å gjøre noe heller enn en uvilje mot å gjøre noe annet som avgjør hvilke oppgaver han trekker mot. Alfred bekrefter dette ved sin uttalelse «*Ellers så gjorde egentlig de som var på dekk det de ville gjøre. Det var litt sånn førstemann til mølla*».

Utvalget av tilgjengelige oppgaver vil variere med hvilken aktivitet som foregår ombord. Er båten på fiskefeltet vil det være litt andre oppgaver enn om man ligger til kai og

prekaverer fangsten. Det enkelte besetningsmedlem velger i stor grad hvilke oppgaver en selv ønsker å utføre, og det kan tyde på at flere holder seg til det de mestrer. Det kan være flere forklaringer på dette. Det ene er at de mestrer en aktivitet fordi de har holdt på mye med dette, og grunnen til at de har holdt på med det er at de liker aktiviteten. Det kan være at de har autonom motivasjon for denne aktiviteten, og naturlig velger denne framfor noe annet. I valget mellom aktiviteter man har kontrollert motivasjon for, kan det være at de velger det de mestrer fra før i stedet for å vise sin sårbarhet ved å gi seg i kast med noe som er ukjent. I valget mellom aktiviteter er det sannsynlig at mestringsforventning spiller en viktig rolle (Bandura, 1997; Pajares, 1997). Mestringsforventning henger tett sammen med tidligere erfaring (Bandura, 1997), slik at om en mestrer lignende oppgaver, er det sannsynlig at man har forventninger til at man greier den nye oppgaven. Slik kan en tenke seg at en som har høye forventninger til egen mestring, lettere hiver seg i kast med nye aktiviteter. Tilsvarende kan man anta at de med lave mestringsforventninger vil velge aktiviteter eller oppgaver de allerede mestrer. Det første er kan hende tilfellet for Jacob, den av mine informanter med lengst erfaring på området, som sier at hvis det er noe han vil gjøre, så *tar [han] bare plass og gjør det*. Det kan vitne om en tro på egne evner som kan sammenlignes med høy mestringsforventning.

Det kan oppstå interessekonflikter ved at noen forblir ved sin lest, i betydningen å gjøre det de allerede er gode på, med den konsekvens at andre blir hindret fra å slippe til. På den måten kan det å velge det som en selv liker best føre til at man, tilsiktet eller ikke, hegner om egen kompetanse. Det kan føre til at andre blir forhindret fra å prøve aktiviteten, og dermed forhindret fra å tilegne seg nødvendig kompetanse. Selv om man gir undervisning i noe kan man ikke automatisk forvente at mestringsforventningene øker. Det er ikke alltid nok å gi en kjapp leksjon i noe nytt og dermed forvente at andre skal mestre dette. Alfred beskriver en slik situasjon med plenumsundervisning på dekk: *«Litt av problemet med det er at folk ikke får prøve selv, og bare se på at noen andre gjør noe. Da blir det vanskelig å lære, hvis man ikke får bruke hendene sine selv, og at de står på siden og forklarer. For du skjønner det oppi hodet, men hvis du ikke har gjort det før stemmer det ikke med hendene. Det å kunne herme bevegelsene liksom, du utfører dem når du ser dem. Men så blir det ikke like bra som når de gjør det»*.

Alfred savner det å få anledning til å prøve denne nye aktiviteten under veiledning av de som allerede mestrer oppgaven. Gode rollemodeller og konstruktive tilbakemeldinger forbedrer mestringsforventningene (Bandura, 1977, 1986), og Alfred uttrykker at han mangler den kompetente andre som kan støtte han i det Vygotski omtaler som den nærmeste

utviklingszone (Tetzchner, 2012). Han ønsker kort og godt kognitiv og emosjonell støtte i læreprosessen fram til han selv mestrer dette på egen hånd.

Drøfting

Studiens hovedfunn kan tyde på at det er ulik drivkraft for både å dele og ta til seg kunnskap, og at drivkraften spiller en rolle for om man utviser en villighet eller iver til både og dele og ta til seg kunnskap.

Jeg har inntrykk av at verbal kommunikasjon spiller en vesentlig rolle det ved deling av taus kunnskap i denne organisasjonen. Det å kopiere bevegelser er et element i overføring av taus kunnskap, men det er ofte ikke nok for å sette kunnskapen i system og forstå hvorfor man gjør som man gjør. Informantene forteller at det følger stort sett med forklaringen i det de tar til seg ny kunnskap. Jeg har også vist eksempler på hvordan ulike måter å kommunisere på under oppgaveløsning kan ha betydning for mottakers følelse av mestring og motivasjon, og at det kan påvirke senere initiativ.

Mestring og motivasjon henger sammen. Mestring tyder på at man har nødvendig kompetanse, og kompetanse er viktig for selvbestemt motivasjon (Ryan og Deci, 2000). Det kan tyde på at personene i organisasjonen, i valget mellom ulike arbeidsoppgaver, velger oppgaver de allerede mestrer. En mulig forklaring på dette er at de velger oppgaver etter hva de har lidenskap (*passion*) for. Oppgavens formål var å undersøke *hvordan foregår kunnskapsdeling ombord i kystlagets båt under lofotfiske*, og gjennom analysen av det empiriske materialet har vi sett flere eksempler på situasjoner hvor dette forekommer. Jeg vil i det etterfølgende drøfte hvordan ulike faktorer som er belyst i empirien påvirker denne kunnskapsdelingen i lys av teori og eksisterende forskning på området. Kategoriene jeg drøfter henger tett sammen med hverandre, men de drøftes separat for å lettere holde tråden i det.

Etter som det er en kvalitativ studie, og utvalget av informanter er beskjedent, vil det ikke være grunnlag for å finne korrelasjoner eller årsakssammenhenger. Diskusjonen vil derfor dreie seg om mine funn er plausible baser på eksisterende teori, spesielt SEKI-modellen, og tidligere forskningsresultater.

Kommunikasjon og SEKI-modellen:

Jeg fant i empirien eksempel på hvordan kunnskapsutvikling i organisasjonen fulgte SEKI-modellens trinn, der utgangspunktet for kunnskapsspiralen var impulser utenfra. I SEKI-modellens første form for kunnskapsdeling, *sosialisering*, heter det ifølge Nonaka (1994) at taus kunnskap overføres som taus kunnskap, og at denne overføringen kan foregå uten at språket tas i bruk. Kunnskapsdeling skjer hovedsakelig ved observasjon, imitasjon og praksis.

Mest sannsynlig foregår en del av kunnskapsoverføringen som forutsatt i SEKI-modellen, men det mine informanter sier er at mye av kunnskapen må bli forklart for at den skal gi mening. Språket anses dermed som en viktig del av overføringen av taus kunnskap, og dette står litt i kontrast til Nonakas (1994) forklaring av SEKI-modellen. I følge Vygotskis sosiakulturelle læringsteori skjer læring gjennom samhandling og språklig aktivitet som samtale og dialog (Lyngsnes og Rismark, 2007), og det rimer med det mine informanter forteller. Språket er det grunnleggende redskap i Vygotskis teori, og ordet fungerer som medierende redskap mellom stimuli og respons.

I denne undersøkelsen finner jeg at språket er viktig, både for den som deler kunnskap og for den som mottar kunnskap. De som er i ferd med å ta til seg kunnskapen kan stille spørsmål som på sin måte tvinger kunnskapsdonor til å reflektere over egen praksis. I dette perspektivet ser man at det er viktig med en kultur for åpenhet og nysgjerrighet, slik at det for en organisasjon er viktig at nye tanker får lov til å utfordre eksisterende praksis, og at man unngår en kamp om paradigmer. Det at en nykommer kan stille spørsmål ved eksisterende praksis vitner om dette.

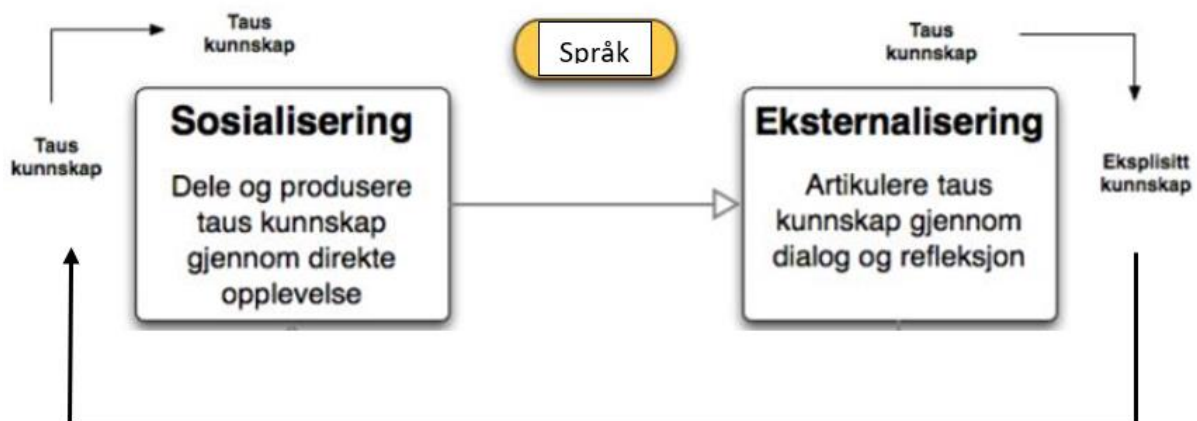
Det har vært rettet kritikk mot SEKI-modellen (figur 1), blant annet hvordan den forholder seg til taus kunnskap (Clegg et.al. 2011), og at den er utviklet for japanske forhold og dermed ikke automatisk kan benyttes under andre kontekster (Glisby og Holden, 2003). Det er greit å ta med seg at en modell er kun en forenkling av virkeligheten, slik at bruk av modellen ikke nødvendigvis kan være *rettlinjet* (Dehlin, 2011).

Mitt inntrykk er at det foregår en eksternalisering, rett og slett ved at kunnskapen blir artikulert når den forklares og overføres fra en person til den neste. I en organisasjon som stort sett forholder seg til praktisk handling, vil det ikke være skrevne manualer for hvordan oppgaver løses. All informasjon er i hodet på organisasjonens medlemmer, altså taus kunnskap, og den spres i organisasjonen gjennom samhandling og språklig aktivitet, i tråd med Vygotskis tenkning (Lyngsnes og Rismark, 2007). Bruk av SEKI-modellen for å forklare kunnskapsoverføring i slike organisasjoner, virker dermed noe overdimensjonert og

formalisert. Ser man bort fra SEKI-modellens opprinnelige forutsetning om skriftliggjøring vil den likevel være nyttig for å vise både kunnskapsutvikling og kunnskapsspredning i organisasjonen.

Når sosialiseringprosessen med observasjon, imitasjon og praksis ikke strekker til, må kunnskapen artikuleres og handlingsmønstre må forklares. I følge SEKI-modellen beveger man da seg til eksternalisering. Denne eksternaliseringen blir gjort for å innlemme de uinnvidde i kunnskapen som utøves. Når kunnskapen er overført med bevegelser og språk, vet kunnskapsmottaker hva dette handler om og ikke minst hvordan oppgaver utføres.

Kunnskapsmottaker vil deretter utøve kunnskapen slik som vedkommende har lært den. I et slikt perspektiv vil kunnskapsoverføringen sprengne rammene for *sosialiseringen* i SEKI-modellen, siden kunnskapen blir gjort eksplisitt. Jeg har i figur 3 vist en modifisert utgave av SEKI-modellen som illustrerer hvordan kunnskapsdeling kan foregå fra *sosialisering* til *eksternalisering*, og tilbake til *sosialisering* igjen. Det understrekes at det er *kunnskapsdeling* det refereres til i denne sammenheng.



Figur 4: SEKI-modell for kunnskapsdeling tilpasset mine funn.

Mitt inntrykk etter undersøkelsen er at det er først når det stilles spørsmål ved dagens måte å løse oppgavene på, at man vil foreta hele løpet i kunnskapsspiralen som SEKI-modellen legger opp til. Da spiller det ingen rolle om det er impulser fra utsiden av organisasjonen eller om organisasjonsmedlemmene selv finner eksisterende metode lite adekvat, og dermed begynner en utviklingsprosess. Det vil utvilsomt være lettere å diskutere nye løsninger på eksisterende problemer hvis kunnskapen som er under evaluering kan

artikuleres. I et slikt perspektiv vil taus kunnskap som bevisstgjøres gjennom språket være mer utsatt for debattering og problematisering, og øke muligheten for at ny kunnskap utvikles.

Noe av den tause, handlingsbaserte kunnskapen må altså få språklig støtte for å overføres. Det betyr imidlertid ikke at språket er løsrevet fra aktiviteten på en måte som gjør at kunnskapen kan overføres uten aktiviteten. Kunnskapen man trenger blir tilegnet gjennom bruk, og der kunnskap utøves blir den også overført. Det er litt som Jon B. Godal sier (i Rostad, 1998) at *«for å overføre denne kunnskapen må aktiviteten overføres»*.

Deler av den tause kunnskapen kan nok overføres uten verbal kommunikasjon. Om det må forklares eller ikke beror på kunnskapsnivået til mottaker. Her er det nok avgjørende hvilket kunnskapsnivå mottaker har, og det finner man støtte for hos Hendriks (1999), som hevder at det kreves kunnskap for å motta kunnskap.

Kunnskapsdeling og *passion*

Mye av aktiviteten i organisasjonen er basert på frivillighet og autonomi, og mine data gir inntrykk av at folk flest velger å utføre aktiviteter de allerede er flinke på. Folk utfører aktiviteter som motiverer dem, for aktivitetens egen del. De liker rett og slett å holde på med dette. Ifølge Ryan og Decis (2000) selvbestemmelsesteori (SDT) vil det forsterke den autonome motivasjonen hvis det er noe vi mestrer (kompetanse), om vi velger det selv og om vi har tilhørighet til gruppen vi er en del av. Økt autonom motivasjon har flere positive følger for arbeidsatferd, blant annet økt kunnskapsdeling mellom arbeidere (Foss, Minbaeva, Pedersen, & Reinholt, 2009). Her vil det være en selvforsterkende, positiv spiral ved at økt kunnskapsdeling gir økt kompetanse, som igjen øker den autonome motivasjonen, som i sin tur fører til økt kunnskapsdeling. Det at folk synes å holde seg til aktiviteter de allerede behersker, og sannsynligvis har autonom motivasjon for, kan dermed føre til økt kunnskapsdeling. Dette står i kontrast til mine egne, og mine informanternes antakelser om at mindre frivillig jobbotasjon fikk negative konsekvenser for kunnskapsdelingen. Tanken bak det argumentet var at den enkelte fikk mindre erfaring på andre områder enn det de selv valgte. Om man ser det motsatt kan det bety at mer tid på selvvalgte oppgaver fører til økt spesialisering og dermed økt kompetanse. Skal det foregå kunnskapsdeling i en slik setting må det være mulighet for å dele kunnskap (Ipe, 2003), og det betinger at flere personer arbeider sammen om en slik aktivitet. Brorparten av kunnskapen deles i uformelle settinger gjennom relasjonelle kanaler (Jones og Jordan, 1998; Pan og Scarbrough, 1999; Truran,

1998). Muligheten for uformell interaksjon mellom mennesker påvirker utviklingen av respekt og vennskap hos de involverte (Nahapiet og Ghosal, 1998). Dette kaller Granovetter (1992) for relasjonell forankring – den type personlige forhold som utvikles mellom folk som samhandler med hverandre over litt tid. Folk må komme sammen for å utveksle kunnskap gjennom for eksempel arbeid, men det kan like gjerne foregå over en kaffekopp på pauserommet. Relasjonelle læringskanaler (Rulke og Zaheer, 2000) fremmer kommunikasjon ansikt til ansikt, som gir mulighet til å bygge tillit, som igjen er en kritisk faktor for kunnskapsdeling. De som arbeider sammen om en aktivitet over tid vil dermed ha større mulighet for å utvikle gode relasjoner, og dermed større mulighet for kunnskapsdeling. Det finner en støtte for hos Epstein (2000) som fant at det personlige forholdet mellom individene hadde størst innvirkning på deling av taus kunnskap, og Hansen (1999) som påviste en sammenheng mellom styrken på relasjonsbåndene og kompleksiteten i kunnskapen som ble delt. Det er dermed stor sannsynlighet for at gode relasjoner til andre individer i organisasjonen påvirker kunnskapsdelingen positivt.

Det er grunn til å tro at autonom motivasjon for aktiviteter fører til en dypere interesse og større nysgjerrighet for ny kunnskap om aktiviteten. I empirien utledet jeg en sannsynlighet for at flere av organisasjonsmedlemmene hadde en *passion* (Vallerand et. al., 2003), altså en lidenskap, for aktiviteten de utøvet. Jeg mener da harmonisk lidenskap (*harmonious passion*), og ikke tvangsmessig lidenskap (*obsessive passion*). En slik lidenskap vil være positivt både for individet og organisasjonen. Philippe et. al (2010) påviste at harmonisk lidenskap for en aktivitet fører til positive mellommenneskelige relasjoner innenfor aktivitetens område. Dette skyldes de positive emosjoner som aktiviteten utløser, og de smitter over på folk i nærheten. Det er kanskje ikke overraskende at folk som får holde på med det de liker aller best, er fornøyde.

Avslutning

Det reisen minner litt om eventyret med askeladden og de gode hjelperne. Hver enkelt av organisasjonsmedlemmene viser seg å ha kunnskap om noe som kommer gruppa til gode. Vi har en eller flere som er svært flinke til å lage mat, og som villig vekk serverer god mat og deler sin kunnskap om dette. Andre er lidenskapelig opptatt av fiske, og er pådriver for at fiskeutstyret er i god stand. Så har vi mekanikeren som prøver å finne løsninger på tekniske utfordringer formidlet av de andre og ikke minst de som er glad i å behandle fangsten, om den flekkes og saltes eller tørkes. Så har vi dem som er flinke til å dra i gang diskusjoner når vi er

samlet rundt matbordet, og andre igjen som er gode til å fortelle historier. Det er rom for alle, og alle bidrar på sin måte. Jeg har undersøkt hvordan kunnskapsdeling foregår blant disse gode hjelperne som utgjør besetningen ombord i Kystlagets båt under lofotfiske. Det viser seg at det er forsvinnende lite organisert opplæring. Det meste av kunnskapsoverføring foregår ved praktisk arbeid, der de involverte lærer av hverandre. Språket utgjør en viktig del for mye av kunnskapsoverføringen, slik at taus kunnskap er ikke nødvendigvis helt taus. Jeg har antydning ut fra empirien at kunnskapsnivået hos mottaker i stor grad bestemmer om overføring av kunnskap kan foregå i taushet eller om det må forklares. Det kunne vært interessant å gjøre en tilsvarende undersøkelse i en organisasjon der mye av kunnskapen finnes eksplisitt i form av dokumenterte rutiner og prosedyrer, for å se om det påvirker kunnskapsdelingen i organisasjonen.

Referanser

- Ardichvili, A., Page, V., og Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64-77.
- Argote, L. og Epple, D. (1990). Learning curves in manufacturing. *Science*, 247, 920-924.
- Arrow, K. J. (1962). The economic implications of learning by doing. *Review of economic studies*, 29, 155-173.
- Arthur, Brian W. 1988. Self-reinforcing mechanism in economics. Pp. 9–31 in P. Anderson, K. Arrow og D. Pines (red.) *The Economics as an Evolving Complex System*. Reading, Massachusetts.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bartol, K. M., og Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: The role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & organizational studies*, 9(1), s. 64-77.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, UK: Sage Publications.
- Clegg, S., Kornberger, M. og Pitsis, T. (2011). *Managing & Organizations - an introduction to theory & practice*. London: Sage publications Ltd.
- Corbin, J., og Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- David, P. (1985). Clio and economics of QWERTY. *Economic History*, 75 (2), 332-337.
- Deci, E. L., og Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dehlin, E. (2011) «Klokskapens pragmatikk – om kunnskapsledrollen» i Irgenes, E., og Wennes, G.(red) *Kunnskapsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget, 62-75.

De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *The Academy of Management Executive*, 14(4), 113-127.

De Vries R. E., Van den Hooff, B. og De Ridder, J. A. (2006). Explaining Knowledge Sharing: The Role of Team Communication Styles, Job Satisfaction, and Performance Beliefs. *Communication Research*, 33(2), 115-135.

Dutton, J.M., og Thomas, A. (1985). Relating technological change and learning by doing. I R.S. Rosenbloom (red.), *Research on technological innovation, management and policy* (vol. 2). Greenwich, CT. JAI Press.

Epstein, L.D. (2000), "Sharing knowledge in organizations: how people use media to communicate", unpublished dissertation, University of California, Berkeley, CA.

Flick, U., Kardorff, E. v., og Steinke, I. (2004). What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. I U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Red), *A Companion to qualitative research* (s. 3-11). London, UK: Sage.

Foos, T., Schum, G. og Rothenburg, S. (2006), "Tacit knowledge transfer and the knowledge disconnect", *Journal of Knowledge Management*, 10(1), 6-18.

Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology : a modified Husserlian approach*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press.

Glisby, M., & Holden, N. (2003). Contextual constraints in knowledge management theory: the cultural embeddedness of Nonaka's knowledge-creating company. *Knowledge and Process Management*, 10(1), 29-36.

Godal, J.B. (2007). Hjelper omgrepet handlingsboren kunnskap oss til framtid for handverket? Festskrift – Jon Bojer Godal 70 år, Maihaugen Årbok 2007, s. 11-22.

Godal, J. B. (2006). *Handverkaren sine abstraksjonar med døme frå båtbygging og låvebygging*. Lillehammer: Høgskolen i Akershus.

Hinds, P., og Pfeffer, J. (2003). Why organizations don't "know what they know": Cognitive and motivational factors affecting the transfer of expertise. In M. Ackerman, V. Pipek, & V.

Wulf (Eds.), *Beyond knowledge management: Sharing expertise* (pp. 3-26) Cambridge, MA: MIT Press.

Holste, J.S. og Fields, D. (2010). Trust and tacit knowledge sharing and use. *Journal of Knowledge Management*, 14(1), 128-140.

Huang, X., Hsieh, J. J., og He, W. (2014). Expertise dissimilarity and creativity: The contingent roles of tacit and explicit knowledge sharing. *Journal of Applied Psychology*, 99(5), 816-830.

Jacobsen D.I. og Thorsvik J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget

Johannessen, A, Tufte, P. A. og L. Christoffersen (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Kang, M., og Lee, M. J. (2017). Absorptive capacity, knowledge sharing, and innovative behaviour of R&D employees. *Technology Analysis & Strategic Management*, 29(2), 219-232.

Klepp, Asbjørn 1988. Erfaringskunnskap - forholdet mellom læring og forståelse. *Dugnad* 2/3.1988. Novus forlag. Oslo.

Kvale, S. (1983). The qualitative research Interview- A Phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, 171-196.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Ad notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo, Norge: Gyldendal akademisk.

Lam, A. (2000), Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies*, 2000; 21(3); 487-513.

Levitt, B. og March, J.G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.

Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal
- McAllister, D.J. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59.
- NESH publikasjon (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. URL: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf> (27.05.2021)
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU 2004: 23. (2004). Barnehjem og spesialskoler under lupen: Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945-1980. Barne- og familiedepartementet. (Vedlegg 2, s. 173-183, Selvbiografisk langtidshukommelse, Svein Magnussen).
- Nonaka, I. og Konno, N. (1998). The concept of 'ba': building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Olafsen, A. H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma*, 21(2), 54-61.
- Oldenkamp, J. H. (2001). *Succesvol overdragen van kennis* [Successful knowledge transfer] Utrecht, Netherlands: Lemma.
- Olsson, H. og Sørensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pennings, J.M. og Woiceshyn, J. (1987), "A typology of organizational control and its metaphors", i Bacharach, S.B. og Mitchell, S.M. (Red.), *Research in the Sociology of Organizations*, Vol. 5, JAI Press, Greenwich, CT, 75-104.

- Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houliort, N., Lavigne, G. L., Donahue, E. G. (2010). *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 917–932.
- Planke, T. (2001). *Tradisjonsanalyse: En studie av kunnskap og båter*, Doktorgradsavhandling, Det Historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Anchor Day Books
- Polanyi, M. 2000. *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografiske og kasusstudier*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Radaelli, G., Lettieri, E., Mura, M., og Spiller, N. (2014), “Knowledge sharing and innovative work behaviour in healthcare: A micro-level investigation of direct and indirect effects”. *Creativity and Innovation Management*, 23(4), 400-414.
- Renzl, B. (2008). Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation. *Omega*, 36(2), 206-220.
- Rostad, A. B. (Regissør). (1999). *Bare never*. Dokumentarfilm om håndverk og sjømannskap. Dag Hoel Filmproduksjon.
- Rulke, D. L., og Zaheer, S. (2000). Shared and unshared transactive knowledge in complex organizations: An exploratory study. I Z. Shapira og T. Land (Red.), *Organizational cognition: Computation and interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-78.
- Simon, H.A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2, 125-134.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarcical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport an physical activity. I M. S. D. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Self-determination theory in exercice and sport* (2255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. I M. P. Zanna (Red.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 42, 97-193). New York, NY: Academic Press.

Vallerand, R. J. (2012). From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life. *Canadian Psychology*, 53(1), 42-52.

Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.

Van den Hooff, B., og De Ridder, J. A. (2004) Knowledge sharing in context: The influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.

Van den Hooff, B., De Ridder, J. A., og Aukema, E. J. (2004) Exploring the eagerness to share knowledge: The role of ICT and social capital in knowledge sharing. I M. H. Huysman og V. Wulf (Red.), *Social capital and information technology* (pp. 163-186). Cambridge, MA: MIT Press.

Weggeman, M. (2000). *Kennismanagement: De praktijk* [Knowledge management: Practice]. Schiedam, Netherlands: Scriptum Management.

White, R. (2002). Memory for events after twenty years. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 603– 612.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Melding

21.02.2020 12:47

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 663235 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 21.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.02.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med datainnsamling til masteroppgave

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan kunnskapsdeling foregår under lofotfiske med kystlaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Jeg skriver en masteroppgave innen Organisasjon og ledelse, med spesialisering innen relasjonsledelse ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Hovedfokuset vil være å studere hva som motiverer folk til å melde seg på til lofotfiske med Jøa kystlag, og om deltakerne har reflektert over sitt valg om å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som metode for datainnsamling vil jeg bruke kvalitativt forskningsintervju. Dette innebærer at jeg intervjuer deg med utgangspunkt i en intervjuguide. Intervjuguiden vil være basert på forhåndsdefinerte tema og spørsmål. Utvalgsriterier er at du er en av besetningsmedlemmene på Kystlagets båt [REDACTED]

Spørsmål og tema som berøres under intervjuet vil omhandle motivasjon, forventninger, læring og opplevelser. Hensikten er å få svar på problemstilling knyttet til hva som dypest sett er motivasjonen for å delta på lofotfiske med de rammebetingelser som er gjeldende.

Jeg beregner ca. 1- 1,5 time på intervjuet. For å sikre at du får full oppmerksomhet i intervjusituasjonen, vil jeg ta opp intervjuet på lydfil.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptak vil lagres slik at de vil være utilgjengelig for andre, og det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysninger. I den ferdige masteroppgaven vil intervjuperson være anonymisert.

Prosjektperiode

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. februar 2020. Etter at prosjektet er avsluttet vil alle data bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Prosjektet er godkjent av min veileder ved NTNU, førsteamanuensis Anne Torhild Klomsten. Hvis du har spørsmål kan du ta kontakt med meg på epost eller mobil, eller min veileder på telefon 73591962.

Vedlagt er samtykkeerklæring som jeg ber om at du signerer før intervjuet.

Vennlig hilsen

Per Olav Meosli

Epost: perolav.meosli@gmail.com

mobil: 958 26 704

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring:

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og er villig til å delta. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles til prosjektet er avsluttet, ca. 1. februar 2021:

Dato

Signatur

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Starter med en uformell prat

Tema for samtalen:

Vi skal prate om kunnskapsdeling ombord i båten. Målet med samtalen er å få fram dine opplevelser og refleksjoner omkring dette temaet. Det er ingenting i samtalen som er "rett eller galt", da det er dine opplevelser som skal fram i lyset. Du er anonym under intervjuet og jeg har taushetsplikt. Samtalen blir tatt opp på en lydfil som blir slettet når intervjuet er transkribert. Det er ingen andre enn undertegnede som har tilgang til dette opptaket all den tid det eksisterer. Samtykker du til at jeg tar opp intervjuet på lydfil?

Litt om bakgrunn:

- Fortell litt om hvorfor du er med på lofotfiske?

Arbeidsdagen ombord:

- Kan du fortelle meg om en typisk dag ombord i båten?
 - o Rutiner/arbeidsoppgaver/utfordringer

Læring/kunnskapsoverføring:

- Fortell om en episode der du følte at du lærte noe nytt, her på XXXXXXXXXX
 - o Foranledning/situasjon
 - o Hvem/hva
- Erfarer du at de andre liker å dele sin kunnskap?
 - o Eksemplifisere?
- Opplever du at din egen kunnskap verdsettes av fellesskapet?
 - o På hvilken måte gjør den/gjør den ikke det?
- Kan du huske noen situasjoner der du følte at du lærte bort noe til andre her ombord?
 - o Foranledning/situasjon
 - o Kunnskap
- Er det en kultur for å ta i bruk ny kunnskap?

- På hvilken måte er det/er det ikke?
- Er det noe ombord som du mener kan gjøres på en bedre måte?
 - Hva/hvordan
 - Har du foreslått å endre praksis?
 - Hvordan ble forslaget mottatt? / evt. Hvordan tror du et slikt forslag blir mottatt?
- Har du fått noen form for organisert opplæring ombord?
 - Ved ja: Hva/hvordan foregikk det?
- Opplever du at du selv kan bestemme hvilke oppgaver du ønsker å gjøre ombord?
 - Hvis ja: Bestemmer du også hvordan det skal gjøres? Forklar
 - Hvis nei: Hvem bestemmer hva og hvordan?

Miljø:

- Hvordan opplever du miljøet ombord, gjerne en historie som illustrerer dette
 - Noe som oppleves som felles?
 - Verdier og normer?
- Erfarer du at det er anledning for alle til å bidra i det sosiale fellesskapet?
 - Utdyp

Hvis du senere kommer på noe som du vil fortelle eller si noe mer om så kan du gjerne komme til meg med det. Kan jeg kontakte deg senere, i løpet av turen, hvis det er noe mer jeg ønsker å spørre om?

