

Kunnskapsdeling og læring i en kunnskapsbedrift

En kvalitativ studie av læringsprosesser i Global Maritime

Ida Olsen Haug

DOK- 3951 Mastergradsoppgave i dokumentforvaltning - Juni 2015



Forord

Jeg vil rette en stor takk til Global Maritime for å ha tatt meg så godt i mot, og latt meg få gjennomføre denne studien. Jeg vil også takke alle i Global Maritime som lot seg intervju i forbindelse med oppgaven. Takk for at dere tok dere tid og delte deres kunnskap og erfaringer med meg.

Jeg vil også takke min veileder Andreas Vårheim for god veiledning og støtte gjennom hele prosessen.

Innhold

1.0 Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Oppbygging av masteroppgaven.....	8
2.0 Teori og tidligere forskning	9
2.1 Læring, informasjon og kunnskap.....	9
2.2 En kunnskapsorganisasjons tre grunnleggende prosesser.....	10
2.2.1 Sense making.....	11
2.2.2 Knowledge creation.....	11
2.2.2.1 SEKI-modellen.....	12
2.2.3 Decision making.....	13
2.3 Faktorer som påvirker kunnskapsdeling.....	15
2.3.1 Informasjon og kommunikasjonsteknologi sin rolle til kunnskapsdeling.....	16
2.4 Uformell læring.....	16
2.4.1 Selvstyrt læring.....	17
2.4.2 Nettverksbygging.....	18
2.4.2.1 Uformell læring i praksisfellesskap.....	18
2.4.2.2 Sosial kapital.....	21
2.4.2.3 Sosial kapital i et organisasjonsperspektiv.....	22
2.4.3 Veiledning.....	25
2.4.4 Mål og resultatplanlegging.....	26
2.5 Formalitet vs. uformalitet.....	27
2.6 Oppsummering.....	27
3.0 Metode	30
3.1 Valg av metode ut fra formål.....	30
3.2 Forskningstilnærming.....	31
3.3 Casestudie.....	32
3.4 Intervju.....	33
3.4.1 Intervjuguide og utvalg.....	34
3.4.2 Gjennomføring av intervju.....	35
3.5 Observasjon.....	35
3.6 Dokumentstudie.....	36
3.7 Reliabilitet.....	37
3.8 Validitet.....	38
3.9 Etikk.....	38
4.0 Analyse av data.....	39
5.0 Kontekst	40
5.1 Om Global Maritime.....	40
5.2 Bedriftens teknologiske verktøy.....	41
5.3 Bedriftens mål og verdier.....	42

6.0 Analyse	44
6.1 Informasjon og kunnskapsprosesser.....	44
6.1.1 Informasjonsinnsamling.....	45
6.1.2 Prosedyrer og retningslinjer.....	47
6.2 Samarbeid og kommunikasjon.....	48
6.3 Læring og kunnskapsdeling.....	50
6.3.1 En learning by doing kultur.....	50
6.3.2 En organisasjon i endring.....	51
6.3.3 Å lære sammen.....	52
6.3.4 Veiledning.....	53
6.3.5 Viktigheten av tillit i en læringsituasjon.....	54
6.3.6 Praksisfellesskap.....	55
6.4 Formalitet og uformalitet i møtevirksomhet.....	56
6.5 Bedriftens mål og verdier.....	59
6.6 Oppsummering.....	60
7.0 Diskusjon	63
7.1 Innformasjonsinnsamling.....	63
7.1.1 Kunnskapskaping.....	63
7.1.2 Beslutningstaking.....	64
7.2 Samarbeid og kommunikasjon.....	65
7.3 Uformell læring.....	66
7.3.1 Selvstyrt læring.....	66
7.3.2 Nettverksbygging.....	67
7.3.2.1 Praksisfellesskap.....	67
7.3.2.2 Praksisfellesskap og sosial kapital.....	69
7.3.3 Veiledning.....	69
7.3.4 Mål og resultatplanlegging.....	70
7.3.5 Formalitet vs. uformalitet.....	71
8.0 Konklusjon	72
8.1 Svar på problemstilling.....	72
9.0 Litteratur	75
Vedlegg - Intervjuguide	79

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Fokus på kunnskap blir stadig viktigere for organisasjoner for å kunne holde takt med et globalisert og presset marked. Organisasjoner må derfor bli mer dynamiske og utvikle nye måter å dele, anvende og utvikle sin kunnskap på. Forskning har vist at kunnskapsdeling er positivt relatert til reduksjoner i produksjonskostnader, raskere utvikling av nye produkter, bedre lagprestasjoner, større innovasjonsevne og bedre resultater for bedriften (Wang og Noe, 2010, s. 115). Statsminister Erna Solberg nevnte også fordelene ved å ha et kunnskapsfokus i nyttårstalen sin, der hun sa at ”kunnskap er Norges nye olje” (Erna Solberg, 2013/2014).

Kunnskap har lenge blitt delt formelt i organisasjoner. Den blir skrevet ned i regler og prosedyrer, lagt ut på intranett eller delt gjennom et foredrag på et kurs. Stadig mer forskning viser derimot at du trenger samhold, tillit og en sosial gruppe for å lære og utvikle din kunnskap på en best mulig måte (Nonaka et al., 2000, Choo, 2007, Lin, 2007, Lave og Wenger, 1991). Forskningen viser til at det ikke er nok å hente ut informasjon på internett, å skrive ned notater fra et foredrag, eller å samarbeide med noen uten noen form for fysisk kontakt. Å lære krever mer. Begrepene formell og uformell læring har oppstått. Den formelle læringen som er styrt og planlagt, som ofte består av enveiskommunikasjon og detaljerte prosedyrer, og den uformelle læringen som fokuserer på ansikt-til-ansikt kontakt, learning by doing og veiledning fremfor styring.

Bakgrunnen for oppgaven er derfor å se på hvordan forholdet mellom uformell og formell læring utspiller seg i en kunnskapsbedrift. Jeg vil se på kunnskaps og informasjonsarbeidet til bedriften, hvordan de fokuserer på det og hva de ansatte synes fungerer best. Jeg vil finne ut hvordan en kunnskapsbedrift lærer.

1.2 Problemstilling

Jeg ønsker i denne masteroppgaven å få større innsikt i hvordan uformell og formell læring utspiller seg i en kunnskapsbedrift, altså en bedrift som selger kunnskapen sin til andre bedrifter. Problemstillingen min er derfor som følger:

Hvordan utspiller uformell og formell læring seg i en moderne kunnskapsbedrift? Og hvordan lærer bedriften best?

Jeg valgte å utføre studien min i Global Maritime, en kunnskapsbedrift i oljeservicebransjen. Global Maritime (GM) er en marin, offshore og ingeniør konsulentvirksomhet, som tilbyr tjenester innenfor offshore design, verifisering, forsikring og sikkerhet. De har nylig vokst fra et lite til et stort selskap, og stod derfor over flere utfordringer og forandringer i min tid hos dem, noe som gjorde prosjektet og studien min veldig spennende.

Jeg ville gjennom mine 9 uker i GM se på hvordan bedriften fokuserte på uformell og formell læring ved å studere bedriftens kunnskapsprosesser, verdier, kommunikasjon, informasjonsbruk, teknologiske verktøy og daglige drift. Jeg har intervjuet 9 ansatte, i tillegg til å benytte meg av observasjon og dokumentstudier. Jeg har i tillegg til min egen kvalitative studie, studert tidligere teori og forskning på området.

1.3 Oppbygging av masteroppgaven

I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning og teori som jeg har basert oppgaven på, for å kunne besvare problemstillingen min. I kapittel 3 presenterer jeg den metodiske tilnærmingen jeg har hatt for studien min. I kapittel 5 presenterer jeg konteksten for oppgaven og en beskrivelse av bedriften jeg studerte. I kapittel 6 presenterer jeg mine funn og i kapittel 7 diskuterer jeg disse funnene opp mot oppgavens teoretiske ramme. Jeg vil i kapittel 8 konkludere og besvare problemstillingen min.

2.0 Teori og tidligere forskning

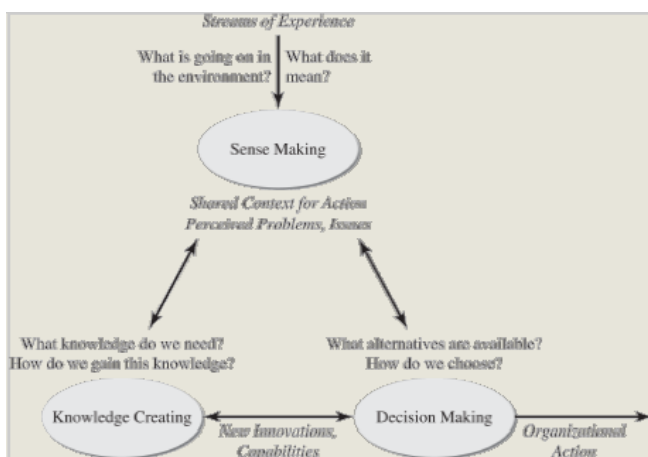
Jeg vil i dette kapittelet presentere teorien og den tidligere forskningen jeg har brukt for å kunne svare på problemstillingen min. Jeg begynner med å forklare begrepene læring, informasjon og kunnskap i kapittel 2.1, før jeg går videre til kapittel 2.2 en kunnskapsorganisasjons 3 grunnleggende prosesser av Choo. Under kapittel 2.2 vil jeg gå gjennom de ulike delene Choo mener at en kunnskapsorganisasjon må implementere, som sensemaking, knowledge creation og decision making. I kapittel 2.3 tar jeg for meg faktorer som påvirker kunnskapsdeling, etterfulgt av informasjon og kommunikasjonsteknologi sin rolle til kunnskapsdeling. Jeg går så videre til kapittel 2.4 uformell læring, som er det største kapittelet i masteroppgaven. Under uformell læring, vil jeg ta for meg selvstyrt læring, nettverksbygging, målstyring og veiledning. Under nettverksbygging vil jeg se på uformell læring i praksisfellesskap, og så gå videre til sosial kapital. Jeg vil videre se på sosial kapital i et organisasjonsperspektiv og ta for meg de ulike dimensjonene som knytter sosial kapital til praksisfellesskap. Etter å ha tatt for meg de ulike delene innenfor uformell læring vil jeg se på formelle vs. uformelle prosesser i kapittel 2.5 og tilslutt en oppsummering i kapittel 2.6, der jeg oppsummerer det mest sentrale fra teorien og forskningen for å besvare problemstillingen min.

2.1 Læring, informasjon og kunnskap

Jacobsen og Thorsvik beskriver læring som ”en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin adferd på grunnlag av denne kunnskapen” (Jacobsen og Thorsvik, 2007, s. 353). En definisjon som innebærer at noe må endres for at det skal kunne kalles læring. De skriver at mennesker kan lære uten å erfare, ved at vi kan sette oss inn i andres erfaringer og relatere disse erfaringene til egen situasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2002, s. 332). Læring i organisasjoner blir beskrevet som de aktivitetene som bidrar til utveksling av erfaringer og kunnskapsoverføringer blant ansatte (Jacobsen og Thorsvik, 2002, s. 328). John Dewey som er kjent for slagordet ”learning by doing”, og å fokusere på det individuelle ved hver person definerte læring og utdannelsesprosessen som ”the ideal of growth results in the conception that education is a constant reorganizing or reconstructing of experience” (Dewey, 1916, s. 180). Lave og Wenger ser på læring som en sosial prosess som må sees på i sammenheng med sosiale fellesskap og relasjoner (Lave og Wenger, 1991). De

er også enig med Jacobsen og Thorsvik i at noe må endres. "Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations" (Lave og Wenger, 1991, s. 53). Nonaka et al. mener også at læring og kunnskap kun kan skje i sosiale relasjoner, og definerer kunnskap som en dynamisk, pågående prosess som skapes i sosial interaksjon mellom mennesker og organisasjoner (Nonaka et al., 2000, s. 7). Nonaka et al. skiller mellom kunnskap og informasjon ved at kunnskap er kontekstavhengig, og uten en kontekst er det kun informasjon (Nonaka et al., 2000, s. 7). "For example, '1234 ABC Street' is just information. Without context, it does not mean anything. However, when put into a context, it becomes knowledge: "My friend David lives at 1234 ABC Street, which is next to the library"" (Nonaka et al., 2000, s. 7). Informasjonen blir til kunnskap når den fortolkes og blir satt inn i en kontekst av mennesker (Nonaka et al., 2000, s. 7). Wang og Noe er enig med Nonaka et al. og definerer kunnskap som "...information processed by individuals including ideas, facts, expertise, and judgments relevant for individual, team, and organizational performance (2010, s. 117). Nonaka et al. mener at det finnes to typer kunnskap; taus og eksplisitt. Hvor taus kunnskap er erfaringsbasert og vanskelig å formalisere, er eksplisitt kunnskap lett å artikulere og videreføre (Nonaka et al., 2000, s. 7). De mener at kunnskap kan overføres og systematiseres gjennom en sosial modell kalt SEKI-modellen. Choo har inkludert SEKI-modellen i sin teori om organisasjoners håndtering og utvikling av informasjon og kunnskap, der han mener at en organisasjon må klare å integrere tre grunnleggende prosesser for informasjonsbruk for at de skal være en kunnskapsorganisasjon. De tre prosessene er sense making, knowledge creation og decision making.

2.2 En kunnskapsorganisasjons tre grunnleggende prosesser



(Choo, 2007, s. 18: The Knowing Cycle)

2.2.1 Sense making

Sense making går ut på å finne mening i informasjonen og starter ofte med en endring i organisasjonen. Choo skriver at spørsmål som ”What is happening out there?”, ”Why is this taking place?” og ”What does it mean?” vanligvis dukker opp (Choo, 2007, s. 5). Sense making konstruerer en delt kontekst for handling, og setter lys på problemer som organisasjonen må jobbe med. Hvis problemet er nytt og ukjent vil organisasjonen finne ut at de mangler kunnskapen til å finne en løsning på problemet, eller for å utnytte en mulighet. De opplever et *kunnskapsgap* og vil derfor gå videre til ”knowledge creation”. Hvis problemet er kjent vil organisasjonen ofte benytte seg av tidligere regler og protokoller for å søke etter alternativer for å velge en handlingsmetode. De opplever da et *handlingsgap* og går rett til ”desicion making” (Choo, 2007, s. 18).

2.2.2 Knowledge creation

Går organisasjonen videre til ”knowledge creation” vil spørsmål som; ”hvilken kunnskap trenger vi?” og ”hvordan får vi denne kunnskapen?” dukke opp (Choo, 2007, s. 18). Choo skriver at organisasjoner som kun fokuserer på eksplisitt kunnskap, kunnskap skrevet ned i manualer og databaser, vil mangle det personlige og kontekstuelle elementet, som trengs for å få kunnskap nyttig fra en person til en annen (Choo, 2007, s. 19). Han skriver at andre organisasjoner kan gå ut ifra at all kunnskap er taus, inne i den enkelte persons hode, og at det ikke er noe en kan gjøre med det. Noe som gjør det vanskelig for organisasjonen å identifisere denne kunnskapen, og å gjøre den tilgjengelig for problemer som andre grupper jobber med. Kunnskapen blir isolert, og ettersom kunnskap flyter i person-til-person interaksjoner, får bare en liten gruppe med mennesker ta del i denne utvekslingen (Choo, 2007, s. 19-20). Choo mener altså, på lik linje med Nonaka et al., at for å få til kunnskapsskaping må taus kunnskap være like mye fokusert på som eksplisitt kunnskap. Det må også designes prosesser for å generere ny kunnskap, gjennom å konvertere taus til eksplisitt kunnskap og tilbake igjen. (Choo, 2007, s. 8).

Begrepet taus kunnskap ble første gang introdusert av Polanyi, som skrev: ”we can know more than we can tell” (Polanyi, 1966, s. 4). Begrepet har siden vokst seg sterkt, og har blitt forsket videre på av blant annet Nonaka. Taus kunnskap er en form for kunnskap som er

vanskelig å artikulere til andre. Grunnen til dette er at kunnskapen ofte består av personlige erfaringer som er vanskelige å overføre. Den kan også være knyttet til sanser og intuisjon. (Gottschalk, 2004, s. 17). Taus kunnskap kalles også for implisitt kunnskap, hvor kunnskap som er lett å artikulere er eksplisitt. Innenfor et organisasjonsperspektiv er det den eksplisitte kunnskapen som lenge har dominert kunnskapsforvaltningen. Den er lett å lære bort, dele og finne. Og den fungerer bra sammen med teknologiske verktøy.

Tacit knowledge is personal knowledge that is hard to formalize or communicate to others. It consists of subjective know-how, insights, and intuitions that comes to a person after having worked on an activity for a long period of time. Explicit knowledge is formal knowledge that is easier to transmit between individuals and groups. It may be coded in the form of formulas, instructions, procedures, rules, and so on (Choo, 2007, s. 8).

Choo (2007) skriver at de to prosessene er komplementære. Taus kunnskap har i seg selv liten verdi i en organisasjon, ettersom den er personlig og erfaringsbasert, men eksplisitt kunnskap skapes ikke av seg selv, den dyrkes fra taus kunnskap. Men hvordan kan taus kunnskap bli eksplisitt og omvendt? Det er her SEKI-modellen kommer inn.

2.2.2.1 SEKI-modellen

SEKI står for sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering av kunnskap (Nonaka et al., 2000, s. 9). SEKI-modellen skal føre til kunnskapsvekst i organisasjonen når alle prosessene jobber sammen i en spiral, og det skal hele tiden være en dynamisk interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Sosialisering går fra taus kunnskap til taus kunnskap, eksternalisering fra taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, kombinerings fra eksplisitt kunnskap til eksplisitt kunnskap og internalisering fra eksplisitt kunnskap til taus kunnskap (Nonaka et al., 2000, s. 9).

Sosialisering

Sosialisering skal bidra til å skape ny taus kunnskap gjennom felles opplevelser. Taus kunnskap er avhengig av et synkront samarbeid for å kunne skapes, så dette punktet er avhengig av et sosialt miljø for å fungere (Nonaka et al., 2000, s. 9). Taus kunnskap skapes ofte gjennom direkte erfaringer istedenfor lesing av manualer og tekster. Nonaka et al.

mener at en felles tillitsforståelse i gruppen er viktig for å kunne skape ny taus kunnskap (Nonaka et al., 2000, s. 9).

Eksternalisering

Eksternalisering skal gjøre taus kunnskap om til eksplisitt kunnskap. Når kunnskapen blir gjort eksplisitt blir det mulig for oss å dele den med andre, og det blir da en basis for ny kunnskap. Som eksempler på dette nevner Nonaka et al. produktutvikling, evaluering og kvalitetskontroll. De skriver at suksessen for denne konverteringen er avhengig av bruken av metaforer, analogier og modeller (Nonaka et al., 2000, s. 9).

Kombinering

Kombinering er en prosess for å konvertere eksplisitt kunnskap til mer avanserte former for eksplisitt kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen blir hentet fra innsiden eller utsiden av organisasjonen og deretter kombinert, redigert eller prosessert til ny kunnskap. Den nye kunnskapen blir så spredt til medlemmene av organisasjonen. Her kan IKT i form av kommunikasjonskanaler og databaser være med på å legge til rette for denne konverteringen. Nonaka et al. nevner finansielle rapporter laget av ulike kilder og satt i en ny kontekst som et eksempel (Nonaka et al., 2000, s. 9-10).

Internalisering

Internalisering er prosessen der den eksplisitte kunnskapen i organisasjonen blir gjort om til taus kunnskap hos individene. Denne prosessen er svært knyttet til ”learning by doing”. Du skaper ubevisst ny kunnskap ved å bruke den eksplisitte kunnskapen du har fått, gjøre den til din egen og bruke den i nye situasjoner (Nonaka, et al., 2000, s. 10).

2.2.3 Decision making

Hvis kunnskapsskaping ikke hadde vært nødvendig, ville organisasjonen, som skrevet tidligere opplevd et *handlingsgap*. Organisasjonen hadde da gått rett til ”Decision making” for å benytte seg av tidligere regler og protokoller for å søke etter alternativer og velge en handlingsmetode. Decision making er drevet av spørsmålene; ”hvilke handlingsmåter er tilgjengelige?” og ”hvordan velger vi?” (Choo, 2007, s. 22) Choo skriver at i en ideell verden

ville rasjonell beslutningstaking krevd et komplett søk på tilgjengelige alternativer, pålitelig informasjon om konsekvenser og konsistente preferanser til å evaluere utfallene. Men ettersom menneskehjernen ofte er begrenset i forhold til størrelsen på problemene, er dette en urealistisk tanke (Choo, 2007, s. 11). Det kreves derfor mer av organisasjonen for å kontrollere rammene rundt hvordan beslutninger blir tatt, gjennom såkalte ”performance programs” (Choo, 2007, s. 12). Jeg har valgt å oversette ”performance programs” til målstyringsprogrammer. Det første som inngår i et målstyringsprogram er beslutningsrammer. Choo skriver at det finnes to typer beslutningsrammer; verdipremisser som bestemmer hva beslutningstakeren oppfatter som gode, ønskelige eller verdifulle alternativer. Og faktapremisser, som bestemmer hva beslutningstakeren oppfatter som saklig og relevant informasjon for en beslutningssituasjon (Choo, 2007, s. 12). For å få til en god beslutningsprosess må søket etter alternativer også være tilfredsstillende. Choo skriver at et søk er simplifisert på tre måter. Det er drevet av et problem, konsentrert nær symptomene eller en gammel løsning, og reflekterer erfaringen og målene til beslutningstakeren (Choo, 2007, s. 13).

Beslutningsrammene og tilfredsstillende søk skal til sammen utgjøre kjernen i målstyringsprogrammene. Målstyringsprogrammene skal strukturere beslutningstakingprosessen hvor regler og prosedyrer skal spesifisere; ”who has authority to decide; what information is to be obtained; where to look for the information; who gets to participate or be consulted; what criteria is to be applied; and so on.” (Choo, 2007, s. 13). Målstyringsprogrammene sin oppgave er å gjøre beslutningstakingprosessen enklere, men veldig strukturerte prosedyrer er heller ikke heldig da de kan blokkere læring, kvele kreativitet og ødelegge organisasjonens fleksibilitet (Choo, 2007, s. 13), noe Nonaka og Takeuchi også er enig i. De mener at beslutningsmodellen i sin helhet har begrensninger, da den ikke forklarer innovasjon. ”The decision-making view is essentially conservative, where decision premises and performance programs are designed for control, and search simplifications inhibit radically innovative solutions.” (Nonaka og Takeuchi, gjengitt i Choo, 2007, s. 16).

2.3 Faktorer som påvirker kunnskapsdeling

”A number of studies have demonstrated that knowledge sharing is essential because it enables organizations to enhance innovation performance and reduce redundant learning efforts” (Lin, 2007, s. 316).

Kunnskapsdeling, er som nevnt tidligere, et viktig organisatorisk konkurransefortrinn. Ipe (2003) definerer kunnskapsdeling som prosessen der kunnskap holdt av en person, blir omgjort til en form som kan forstås, absorberes og brukes av andre (s. 341). Davenport og Prusak (2000) presiserer at kunnskapen ikke får en organisatorisk verdi, før den blir gjort tilgjengelig for andre ansatte. Argote og Ingham (2000) påpeker også viktigheten av kunnskapsdeling som et organisatorisk konkurransefortrinn, og skriver at kunnskapsdeling fører til læring. Men hvilke faktorer påvirker kunnskapsdeling?

Lin skriver at individuelle faktorer som påvirker kunnskapsdeling går ut på å snakke med kolleger for å hjelpe dem med å få gjort ting bedre, raskere og mer effektivt (Lin, 2007, s. 316). Wasko og Faraj mener at individuell motivasjon, som å like å hjelpe andre og ha tro på egen kunnskap, utgjør den største årsaken for at kunnskap deles (Wasko og Faraj, 2005 referert i Lin, 2007, s. 317). Noe også Lin kom frem til i sin egen studie:

First, the findings of this study indicate that both enjoyment in helping others and knowledge self-efficacy were strongly associated with employee willingness to share knowledge. This result implies that employees who feel pleasure in sharing knowledge and thus helping others tend to be more motivated to donate and collect knowledge with colleagues (Lin, 2007, s. 326).

Når det gjelder organisatoriske faktorer, tar Lin kun sikte på gjøre den tause kunnskapen tilgjengelig, og skriver at organisatoriske faktorer for kunnskapsdeling går ut på å fange, organisere, gjenbruke og overføre erfaringsbasert kunnskap fra organisasjonen og gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for andre i bransjen (Lin, 2007, s. 316). Faktorer som påvirket ansatte i organisasjonen til å dele denne kunnskapen viste seg i største grad å være støtte fra toppledelsen; *”The findings indicate that perceptions of top management encouragement of knowledge sharing influence employee willingness to share knowledge” (Lin, 2007, s. 326).*

2.3.1 Informasjon og kommunikasjonsteknologi sin rolle til kunnskapsdeling

Informasjon og kommunikasjonsteknologi (IKT) har blitt forsket mye på i sammenheng med kunnskapsdeling. IKT kan være gruppevare, nettbaserte databaser, intranett og virtuelle samfunn (Lin, 2007, s. 320). Lin skriver at IKT kan fremme kunnskapsdeling grunnet muligheten for raske søk, tilgang og gjenfinning av informasjon, og at det kan støtte kommunikasjon og samarbeid innad i organisasjonen (ibid). Yeh et al. mener at effektiv kunnskapsforvaltning krever at ansatte deler sin kunnskap gjennom IKT-tjenester, ettersom IKT-tjenestene kan gi kommunikasjonskanaler for å skaffe kunnskap, korrigere strømningsprosesser og vise hvor man kan finne kunnskapsbærere (Yeh et al., 2006, gjengitt i Lin, 2007, s. 320). Funnene fra Lins studie var derimot tvetydige. ”...the results show a positive significant relationship between ICT use and knowledge collecting, but no significant relationship with knowledge donating” (Lin, 2007, s. 326). Lin forklarer dette på samme måte som Nonaka et al. (2000), ved at IKT alene ikke vil bidra til kunnskapsdeling, da dette krever sosial og menneskelig interaksjon (ibid).

2.4 Uformell læring

Begrepet uformell læring ble første gang introdusert i 1950 av Malcolm Knowles, og anslås å utgjøre 70% av all kompetanseutvikling på arbeidsplassen (Cofer, 2000, s. 1 og 3). Der formell læring blir beskrevet som strukturert og organisert læring, som pedagogisk læring i et klasserom, eller et kurs (Malcolm et. al, 2003, s. 314), blir uformell læring beskrevet som: ”...usually intentional but not highly structured. Examples include self-directed learning, networking, coaching, mentoring, and performance planning that includes opportunities to review learning needs” (Marsick og Watkins, 2001, s. 25-26). Marsick og Watkins skriver at uformell læring opptrer i hverdagslige hendelser, ofte uten at du er klar over det selv (ibid). Marsick og Watkins, som lenge har vært ledende innenfor uformell læringsteori vektlegger tre forhold som kan styrke denne type læring: kritisk refleksjon for å fremme taus kunnskap, stimulering av proaktivitet av den lærende for å aktivt kunne identifisere alternativer og for å lære nye ferdigheter til å implementere disse alternativene eller løsningene, og kreativitet for å oppmuntre til et bredere spekter av alternativer (2001, s. 30). Gevinsten fra uformell læring har blitt dokumentert i mange studier, der blant annet en studie fra England og ”the United

Kingdom's Department for Education and Employment" viste hvordan uformell læring påvirker bedrifter positivt:

Informal learning results in the development of skills and knowledge, enhances employability and produces positive benefits for managers and companies. Also, employes are more flexible, becoming more employable, and learning can be adapted to the needs and situation of the company and/or individuals (Bell og Dale, 1999, gjengitt i Cofer, 2000, s. 3)

Jeg skal følgende gå nærmere inn på Marsick og Watkins sine eksempler på uformell læring; "self-directed learning, networking, coaching, mentoring, and performance planning that includes opportunities to review learning needs", og se på hva de ulike læringsaktivitetene har å si for organisasjoner. Jeg har valgt å oversette begrepene "self-directed learning" til selvstyrt læring, "networking" til nettverksbygging, "performance planning" til mål og resultatplanlegging, og å slå sammen "coaching" og "mentoring" til veiledning.

2.4.1 Selvstyrt læring

Ideen om selvstyrt læring har blitt utviklet av blant annet Dewey, Knowles og Hiemstra, og står i kontrast til synet om å lære det samfunnet og læreren forteller deg at du skal lære. Læreren skal ikke undervise med tanke på å overføre sin egen visdom og kunnskap til mottakeren, men han skal hjelpe et annet menneske med å lære ved å vise interesse og å lytte (Knowles, 1970, s. 64-66). Hiemstra skriver at selvstyrt læring ikke trenger å bety at læringen skal skje i isolasjon fra andre, men at det kan knyttes til flere aktiviteter, som selvstyrt lesning, deltakelse i kollokviegrupper eller en elektronisk dialog (Hiemstra, 1994, s. 9-10). Kjernen i selvstyrt læring er likevel at du tar ansvar for egen læring og måloppnåelse, og at du selv finner læringsaktiviteten som passer for deg.

In its broadest meaning, 'self-directed learning' describes a process by which individuals take the initiative, with or without the assistance of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identify human and material resources for learning, choosing and implement appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes." (Knowles, 1975, s. 18)

Beitler og Mitlacher fant i sin studie at økonomistudenter som foretrakk selvstyrt læring delte mer informasjon og kunnskap med andre, enn de som ikke foretrakk det. De overfører funnene til jobbsammenheng og skriver; ”Transferred to learning in the workplace, employees with high SDLR scores would have a higher tendency to help their colleagues, thus fostering formal and informal learning at the workplace” (Beitler og Mitlacher, 2007, s. 533).

Gerber et al. (1995) fant i sin studie om selvstyrt læring i jobbsammenheng at ansatte likte å lære ved prøving og feiling. Istedenfor å spørre en kollega foretrakk de å prøve seg frem på egen hånd. Det meste av læringen ved denne måten viste seg å komme fra de negative opplevelsene der de lærte fra feilene de gjorde. ”Often, it was noted that the mistakes that were experienced during the negative occasions were the source of many learning experiences” (Gerber et al., 1995, s. 27). Nonaka et al. så også fordelene med selvstyrt læring og knyttet det opp mot internalisering i SEKI-modellen, der han skrev at du ubevisst skapte ny kunnskap ved å bruke den eksplisitte kunnskapen du hadde fått, gjøre den til din egen og bruke den i nye situasjoner (Nonaka, et al., 2000, s. 10).

2.4.2 Nettverksbygging

Fordelene fra nettverksbygging er mange, og å bygge nettverk blir sett på som faglig og strategisk viktig i de fleste organisasjoner. Men det er ofte ikke den planlagte og strukturerte nettverksbyggingen som gir best gevinst. Den typen nettverksbygging som skjer ubevisst og uformelt har nemlig vist seg å ha stor innflytelse på den organisatoriske læringen og kunnskapsutviklingen. Nettverkene som dannes på denne måten blir kalt praksisfellesskap.

2.4.2.1 Uformell læring i praksisfellesskap

Lave og Wenger kom i 1991 ut med sin ”communities of practice” teori, en teori som har blitt en stor del av knowledge management teorien. Begrepet praksisfellesskap, som er den norske oversettelsen, brukes for å beskrive deltakere i et sosialt handlingssystem med felles forståelse for hva de gjør og hva dette betyr for livet deres og for fellesskapet (Lave og Wenger, 1991). Deltakerne i praksisfellesskapet kommer sammen på bakgrunn av felles forståelse og tillit og danner på bakgrunn av dette lærerike nettverk. Ofte uten at deltakerne er klar over det selv. Denne deltakelsen er først perifer, men ettersom den lærende tar til seg kunnskap så blir

deltakelsen mer og mer kompleks (ibid). ”To begin with, newcomers’ legitimate peripherality provides them with more than an ”observational” lookout post: It crucially involves *participation* as a way of learning – of both absorbing and being absorbed in – the ”culture of practice.”” (Lave og Wenger, 1991, s. 95). Praksisfellesskapet deler interesser eller arbeid innen et område og utvikler sin kunnskap og ekspertise ved å samhandle og lære av hverandre (Lave og Wenger, 1991). Praksisfellesskap skaper læring gjennom deltakelse. Wenger skriver:

Learning reflects our participation in communities of practice. If learning is a matter of engagement in socially defined practices, the communities that share these practices play an important role in shaping learning. The communities that matter are not always the most easily identifiable, because they often remain informal (Wenger, 1996, s. 24).

Wenger skriver at praksisfellesskapet er mer enn bare en gruppe, et team eller et nettverk, og beskriver tre elementer som skiller det fra hverandre; domenet, samfunnet og praksisen. Domenet skiller praksisfellesskapet fra andre sosiale grupper og samfunn, som for eksempel en klubb av venner eller et nettverk mellom mennesker, ved at det er forpliktet i en identitet definert av et felles domene av interesse. Det vil derfor ha en felles kompetanse som skiller medlemmer fra andre folk. Samfunnet skiller praksisfellesskapet fra andre sosiale grupper ved at medlemmene forfølger sin interesse i sitt domene, og derfor engasjerer seg i aktiviteter og diskusjoner som har med domenet sitt å gjøre. De bygger relasjoner som gjør dem i stand til å lære av hverandre. Praksisen skiller praksisfellesskapet fra andre sosiale grupper ved at de utvikler et felles repertoar av ressurser; erfaringer, historier, verktøy, og måter å adressere tilbakevendende problemer på. Kort sagt en felles praksis. Wenger skriver at det tar tid og vedvarende interaksjon for å kunne oppnås. (Wenger gjengitt i Smith, 2003, 2009). Abrams et al. skriver at flere store organisasjoner som the World Bank og British Petroleum har begynt å støtte praksisfellesskapene, slik at ansatte som har lignende arbeid kan lære fra hverandre (Abrams et al., 2003, s. 64). Men det er forskjell i å støtte praksisfellesskap, og å styre dem. For praksisfellesskap ble i utgangspunktet beskrevet som et fenomen for å komme unna formelle regler og kontroll, men har siden blitt hevdet å kunne bli designet og kontrollert. Wenger et al. (2002) beskriver blant annet hvordan organisasjoner og fellesskap kan etablere og opprettholde praksisfellesskap (s. 66). Også McDermott & Archibald (2010) hevder at praksisfellesskapene trenger struktur for å kunne være verdiskapende på lang sikt, ettersom organisasjoner stadig blir mer komplekse. Denne formaliseringen av praksisfellesskapet har blitt kritisert av blant annet Duguid (2008), som mener at en formalisering av

praksisfellesskap beveger seg lagt fra det opprinnelige og uformelle synet, der praksisfellesskap ikke kan styres og kontrolleres. Thompson (2005) er enig, og skriver at man må støtte opp om praksisfellesskapene istedenfor å prøve å kontrollere dem.

Lave og Wenger (1991) mener, som nevnt tidligere, i likhet med Nonaka et al. at læring og kunnskapsutvikling er et sosialt fenomen, og for å inngå i sosiale relasjoner, er det viktig med tillit. Abrams et al. skriver at det finnes to dimensjoner av tillit som bidrar til kunnskapskaping og deling; velvilje, som handler å bry seg om hverandre, som også Lin fant i sin studie, og kompetanse, som handler om å ha tillit til at en person vet hva han snakker om (Abrams et al., 2003, s. 65). For å øke tilliten mellom mennesker i organisatoriske forhold viste det seg at å etablere og sikre en felles visjon og språk, som felles mål og terminologi, å være en viktig faktor (ibid). Å møtes ansikt-til-ansikt var også viktig for å oppnå tillit (Abrams et al., 2003, s. 67). Gausdal (2008) viser også til behovet for fysisk nærhet i startfasen av samarbeidsprosjekter;

Mye nettverksaktivitet foregår nå elektronisk og stadig flere globale, ikke-regionale samarbeidsprosjekter lykkes med innovasjoner. Det viser seg imidlertid at også i disse prosjektene er ansikt-til-ansikt kontakt i startfasen, effektiv kommunikasjon og etablering av tillitsfulle relasjoner essensielt (forskning fra Bonaccorsi og Rossi, 2003, og Hildrum, 2007, gjengitt i Gausdal, 2008, s. 3).

Andre viser til fenomenet *Walkabout*, som kan oversettes til vandring rundt om i gangene på arbeidsplassen:

We sometimes saw people wandering around just to see what was going on, apparently with no other motive. Gus called this doing a “walkabout”. In fact, useful information seemed to be obtainable passively, just by coming into close proximity to others. Conversations could be overheard and people seen working together at PCs or on design models or showing each other documents. (Bellotti og Bly, 1996, s. 213).

Sitatet viser hvordan folk lager relasjoner og lærer ved å søke fysisk kontakt med andre på arbeidsplassen. Nettopp på grunn av det fysiske og sosiale aspektet ved praksisfellesskap, er det flere som har sett mulighetene for å oppnå sosial kapital ved å være en del av dette fellesskapet.

2.4.2.2 Sosial kapital

Sosial kapital blir sett på som en ressurs. En ressurs du får ved å danne nettverk og inngå i relasjoner. Det finnes ingen entydig definisjon på hva sosial kapital er, men deltakelsen i sosiale nettverk ser ut til å være en forutsetning. Bourdieu, Coleman og Putnam har vært de tre fremste teoretikerne innenfor sosial kapital, men de er ikke helt enige i hva som får mennesker til å danne de sosiale nettverkene som skaper sosial kapital. Der Bourdieu mener at det kun er muligheten for profitt som motiverer mennesker til å inngå i sosiale nettverk, er Putnam og Coleman opptatt av faktorer som tillit og gjensidighet. De mener at relasjoner som i høy grad er preget av tillit og gjensidighet vil kunne oppnå mer sosial kapital enn de som ikke er preget av dette (Rosenmeier, 2007, s. 16-30). Coleman mener at utveksling av informasjon i det sosiale nettverket ville ha kostet tid å penger, hvis det sosiale nettverket ikke hadde hatt tillit og gjensidighet (Rosenmeier, 2007, s. 20) Putnam forklarer at den viktigste normen i et sosialt nettverk er gjensidighet ut i fra prinsippet: ”Jeg gjør dette for deg i håpet om og troen på, at noen vil hjelpe meg engang i fremtiden, når jeg får bruk for det” (Rosenmeier, 2007, s. 28). Mennesker vil ut fra dette prinsippet skape tillit ved å samarbeide og jobbe mot et felles mål. Både Putnam og Coleman mener at sosial kapital ikke er noe et menneske selv har, men at det oppstår i sosiale relasjoner basert på nettverk, normer og tillit (Rosenmeier, 2007, s. 29).

Putnam skiller mellom avgrensede og brobyggende sosial kapital. Der avgrensede sosial kapital oppstår i religiøse eller etniske grupper som kjennetegnes av sterke sosiale bånd og en sterk følelse av lojalitet, oppstår brobyggende sosial kapital i mer blandete grupper, med svakere bånd og generalisert gjensidighet. Den brobyggende sosiale kapitalen er likevel mer verdifull, da de ulike menneskene nettverket består av er viktige for å skaffe informasjon og muligheter fra. (Putnam, 2000 og Svendsen, 2001, gjengitt i Rosenmeier, 2007, s. 29-30). De ulike formene for sosial kapital blir av Putnam beskrevet som ”getting by” og ”getting ahead”. Rosenmeier skriver:

Det er i forlængelse heraf, at Putnam via ordspillet ”getting by” og ”getting ahead” ønsker at illustrere det faktum, at hvor den afgrænsede sociale kapital hjælper individet til at klare sig igennem dagen og vejen, så hjælper den brobyggende sociale kapital individet til at komme frem i verden (Putnam, 2000 og Svendsen og Svendsen, 2003, gjengitt i Rosenmeier, s. 30, 2007).

Den avgrensede sosiale kapitalen vil altså hjelpe mennesker i hverdagen, men det er den brobyggende sosiale kapitalen som vil hjelpe mennesker til å komme frem i verden.

2.4.2.3 Sosial kapital i et organisasjonsperspektiv

Putnams brobyggende sosiale kapital passer godt inn i et organisasjonsperspektiv, da mennesker med forskjellige bakgrunner i en organisasjon kommer sammen og danner nettverk som de bruker for å skaffe informasjon og skape kunnskap. Widén-Wulff og Ginman har forsket på sammenhengen mellom kunnskap og sosial kapital i organisasjoner, hvor de kom frem til interessante funn om hvordan sosial kapital kan føre til økt kunnskapsdeling. De forklarer hvordan tilliten og tilknytningen som oppleves innenfor de sosiale gruppene skaper den sosiale kapitalen.

Social capital affects firms internally, promoting greater coordination among people and between units. Companies that are working together in a joint effort are able to establish deeper relationships with one another, which can be accessed in the future for other business projects” (Widén-Wulff og Ginman, 2004, s. 2).

For å kunne knytte den organisatoriske sosiale kapitalen opp mot informasjon og kunnskap deler de den opp i tre dimensjoner utviklet i organisasjonsteori: Den strukturelle, relasjonelle og den kognitive dimensjonen.

Den strukturelle dimensjonen

Den strukturelle dimensjonen handler i følge Nahapiet og Ghoshal om dannelsen av uformelle nettverk som gjør at individer kan identifisere andre med potensielle ressurser (Nahapiet og Ghoshal, 1998). Widén-Wulff og Ginman skriver at ”This dimension is concerned with access to other actors, individual and corporate” (Widén-Wulff og Ginman, 2004, s. 3). De skriver videre at du må være klar over hvilke kanaler du skal bruke for effektiv kommunikasjon, og at kommunikasjonen helst bør være i samme tid. ”Further, timing is a consequence of both knowledge and network structures, which means that organizations that can communicate more quickly are likely to possess organizational advantage” (Widén-Wulff og Ginman, 2004, s. 3).

Den relasjonelle dimensjonen

Den relasjonelle dimensjonen er opptatt av faktorer som tillit, identifikasjon og forventninger. Det må være tillit mellom personene i den sosiale gruppen for at sosial kapital og kunnskapsdeling skal finne sted (Widén-Wulff og Ginman, 2004, s. 4). De tar i likhet med forskningen til Bonaccorsi og Rossi, 2003, og Hildrum, 2007 opp problemene rundt tillit og teknologiske verktøy, som informasjonssystemer, hvor de skriver: "It is established that trust is a challenge in the virtual environment. How can trust be engineered into information systems?" (Widén-Wulff og Ginman, 2004, s. 4-5).

Den kognitive dimensjonen

Den kognitive dimensjonen er opptatt av kommunikasjon gjennom informasjonsutveksling, problemidentifisering, adferdsregulering og konfliktstyring. Du skal kunne skaffe, bruke og organisere informasjon til relevante komponenter. Noe som bare er mulig hvis organisasjonen har et godt sosialt miljø og at alle forstår hverandre (Widén-Wulff og Ginman, 2004, s. 3). De skriver: "Problem identification emphasises that the organization must be able to exchange information in order to identify problems and find appropriate solutions" (Widén-Wulff og Ginman, 2004, s. 3).

Gruppene som blir beskrevet av Widén-Wulff og Ginman og Putnam viser mange likheter med praksisfellesskap, men det er likevel noen forskjeller. Brown og Duguid viser til forskjeller mellom sosiale arbeidsgrupper og praksisfellesskap i en organisasjon;

Group theory, in general, focuses on groups as canonical (reliant on formal rules and tasks), bounded entities that lie within an organization, and that are organized, or at least sanctioned by that organization and its view of tasks. The communities (of practice) that we discern, are by contrast, often noncanonical and not formally recognized by the organization. They are more fluid and interpenetrative than bounded... And significantly, communities are emergent. That is to say their share and membership emerges in the process of activity, as opposed to being created to carry out a task (Brown og Duguid, 1991, s. 49).

Den største forskjellen som tas opp av Brown og Duguid viser til den uformelle og flytende karakteren som praksisfellesskapene er kjente for. De er ikke formelt bundet sammen for å

utføre visse oppgaver, men oppstår, som tidligere nevnt, ved at folk knytter kontakt på bakgrunn av felles opplevelser og interesser.

Dimensjonene ovenfor viser hvordan sosial kapital kan skapes i nettverk i organisasjoner, men tar ikke direkte opp praksisfellesskap. Så hvis vi antar at praksisfellesskap påvirker kunnskapsskapning og deling, hvordan er de med på å bygge sosial kapital? Lesser og Prusak (1999) har ved hjelp av de tre dimensjonene tatt for seg praksisfellesskap sitt forhold til sosial kapital.

Den strukturelle dimensjonen knyttet til praksisfellesskap

Den strukturelle dimensjonen knyttes i følge Lesser og Prusak til praksisfellesskap ved at praksisfellesskap gir muligheten til å danne nettverk av individer med delte interesser (Lesser og Prusak, 1999, s. 7). Måten dette utspiller seg på, forklarer de ved hjelp av tre punkter. Medlemmene kan identifisere personer med relevant kunnskap, evaluere kunnskapen individene besitter og koble sammen individer fra utsiden av nettverket til de som allerede er medlemmer (Lesser og Prusak, 1999, s. 7).

Den relasjonelle dimensjonen knyttet til praksisfellesskap

Den relasjonelle dimensjonen knyttes til praksisfellesskap ved at praksisfellesskap fremmer de mellommenneskelige interaksjonene som er nødvendige for å skape en følelse av tillit og forpliktelser som trengs for å bygge sosial kapital (Lesser og Prusak, 1999, s. 7).

Den kognitive dimensjonen knyttet til praksisfellesskap

Den kognitive dimensjonen knyttes til praksisfellesskap ved at praksisfellesskapet er med på å opprettholde dagligtalen og terminologien som brukes i organisasjonen. De lager også historier som forteller om normene og verdiene i fellesskapet og organisasjonen som helhet. Disse historiene gjør at praksisfellesskapet kan opprettholdes lenge etter at de opprinnelige medlemmene har forlatt (Lesser og Prusak, 1999, s. 7).

Som Lesser og Prusak viser, kan det knyttes et bånd mellom praksisfellesskap og sosial kapital. Mennesker som inngår i praksisfellesskap vil da kunne dra nytte fra tilliten og

gjensidigheten i nettverket, og derfor få informasjon, bidra til kunnskapsdeling og få hjelp til å komme seg opp og frem i verden.

2.4.3 Veiledning

Veiledning kan i følge Singh et al. (2002) være både formell og uformell. Formell veiledning overvåkes og anerkjennes av organisasjonen og er ofte nøye planlagt og strukturert. Singh et al. (2002) skriver at veilederen og protesjéen ofte ikke møtes før de blir plassert sammen (s. 390). Formell veiledning må også holde seg til kontrakter med mål, tidsfrister og spesifiserte forventninger (Singh et al., 2002, s. 391). Uformell veiledning er derimot uten innblanding fra ledelsen, utenom en introduksjon. Veilederen og protesjéen kan også velge om de vil fortsette eller ikke, hvis det blir en dårlig match (Singh et al., 2002, s. 390-391). Singh et al. skriver at det er fordeler og ulemper ved begge veiledningstypene. Der formell veiledning kan kvele utviklingen av en kreativ, trygg og personlig relasjon som ellers kan gi fordeler i mange år, kan uformell veiledning lide i mangel av en eksplisitt ramme å operere rundt (ibid). Men det ser ut til at uformell veiledning kommer best ut, spesielt for kvinner. ”Despite the fact that formal schemes are often designed with women in mind, informal mentoring, based on interpersonal attraction, appears to be more successful than formally managed schemes, particularly for women”. (Singh et al., 2002, s. 391).

Kram (1983) identifiserte to typer mentorfunksjoner fra sine intervjuer med ledere; karriere-relaterte og psykososiale.

Career-related functions included providing sponsorship, exposure, visibility, coaching, protection, and challenging assignments- activities which directly relate to the protégé’s career advancement. Psychosocial functions included providing role modeling, acceptance, confirmation, counseling, and friendship-activities that influence the protégé’s self-image and competence (Kram, 1983, gjengitt i Chao et al., 1992, s. 620).

Chao et al. viste til at protesjéer som hadde uformell veiledning rapporterte å få mer karriererelatert støtte fra sine veiledere enn de som hadde formell veiledning. Men at de psykososiale funksjonene viste seg å være like i begge veiledningssituasjonene (1992, s. 630-631). Chao et al. skriver: ”Perhaps the psychosocial functions are easier to provide to protégés than the careerrelated functions. If so, it would be easier for formal mentors to provide

psychosocial support than career-related support” (Chao et al., 1992, s. 631).

Singh et al. fant likheter mellom veiledning og et kunnskapproduserende praksisfellesskap, der en del av respondentene fra studien så på veiledning som læring for begge parter. Veilederen og protesjéen deler ideer og informasjon som kan skape ny organisatorisk og individuell kunnskap (Singh et al., 2002, s. 398). Tillit mellom de to partene blir sett på som viktig, og resultatet blir ny taus kunnskap som tilslutt blir omgjort til organisatorisk kunnskap, ved å nøye evaluere og reflektere rundt den nye tause kunnskapen, og tilslutt integrere den med organisatoriske mål og visjoner (Singh et al., 2002, s. 399).

2.4.4 Mål og resultatplanlegging

Mål og resultatplanlegging skal føre til måloppnåelse ved å lage en plan på hvilke mål og resultater man ønsker å oppnå i en virksomhet. De fleste organisasjoner har i varierende grad mål og resultatplanlegging. Jacobsen og Thorsvik skriver at mål kan være knyttet til tre ulike områder; 1) det som organisasjonen produserer og de virkningene dette har på omverdenen, 2) selve produksjonen og produksjonssystemets utforming og 3) de ressurser som organisasjonen lykkes med å tilegne seg (Jacobsen og Thorsvik, 1997, s. 59). Jacobsen og Thorsvik skriver at det er fire ulike grunner for at en organisasjon skal sette seg mål. *For det første* har det en motiverende effekt på ansatte. De skriver at uten mål er det vanskelig for ansatte å motivere seg ekstra, da de ikke vet i hvilken retning de arbeider. *For det andre* har organisatoriske mål en styrende funksjon gjennom at de gir retningslinjer for arbeidet, setter grenser for de ansattes oppførsel og fungerer som beslutningspremisser for enkelte ansatte. *For det tredje* kan mål fungere som evalueringskriterier for det arbeidet organisasjonen utfører. De skriver at uten mål er det vanskelig å snakke om effektivitet. *Og for det fjerde* kan mål fungere som en legitimitetsfaktor mot omverdenen. Når en organisasjon fremstår som legitim oppfattes den som en representant for den ”gode” og ”riktige” verden (Jacobsen og Thorsvik, 1997, s. 46).

Choo var også inne på mål og resultatplanlegging, i form av målstyringsprogrammer som en del av beslutningstakingprosessen. Han mente at målstyringsprogrammer var nødvendig for å kunne løse et problem og ta en beslutning, da menneskehjernen ofte er begrenset i forhold til størrelsen på problemene, noe Jacobsen og Thorsvik også er enig i. De mener at målstyring skal gjøre det enklere å ta en beslutning ved å ha standardiserte prosedyrer når man søker etter informasjon eller når et problem oppstår (Jacobsen og Thorsvik, 1997). De er også enig med

Nonaka og Takeuchi (gjengitt i Choo, 2007, s. 16), i at altfor strukturerte prosedyrer kan hemme fleksibiliteten ved beslutningstakingen og kan være dysfunksjonelt for organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 1997, s. 307-308).

Marsick og Watkins skriver at en lærende organisasjon er en som har evne til å tilpasse seg eller til å reagere fort og på nye måter mens du jobber for å fjerne hindringer for læring (Marsick og Watkins, 2003, s. 136). De ville at mål og resultatplanleggingen skulle gjennomgå læringsbehov, da organisasjoner som fokuserer på å støtte læring kan lede til bedre ytelse og resultater (Marsick og Watkins, 2003, s. 143).

2.5 Formalitet vs. uformalitet

Jeg har til nå nesten kun fokusert på uformell læring, men de fleste teoretikerne mener at læringen som foregår bør være en blanding mellom uformell og formell, da det uformelle og det formelle avhenger av hverandre. Rasmussen og Nielsen (2011) mener blant annet at både formell og uformell læring bør støttes av organisasjonen, da dette vil gjøre at organisasjonen kan dra fordel fra begge deler. Malcolm et al. (2003) skriver at uformell og formell læring ikke bør sees på som to separate deler, og foreslår at all læring har egenskaper fra både formalitet og uformalitet og at det er viktig å støtte begge deler. "Our analysis strongly suggests that such attributes of formality/ informality are present in all learning situations, but that the inter-relationships between such informal and formal attributes vary from situation to situation" (Malcolm et al. 2003, s. 315). Svensson et al. (2004) er enig med de overnevnte, og skriver at formell utdanning bør kombineres med uformell læring for å kunne være effektiv (s. 481). Uformell og formell læring bør derfor bli sett på i sammenheng med hverandre, istedenfor i kontrast til hverandre.

2.6 Oppsummering

Kunnskap er en viktig organisatorisk ressurs som øker i verdi når den deles og anvendes, og blir kunnskapen håndtert riktig vil den føre til læring. Kunnskapsdeling og utvikling er derfor viktig å fokusere på for å oppnå læring i organisasjonen. Choo viste med sine tre kunnskapsprosesser hvordan en organisasjon kan bli en kunnskapsorganisasjon, med å først identifisere nye problemstillinger og vite hvordan en skal gå videre med det, til å fokusere på

kunnskapsutvikling med Nonaka sin SEKI-modell, til å kunne ta rett beslutning ved å følge et målstyringsprogram. Når kunnskapen blir tilgjengelig i organisasjonen er det viktig å legge til rette for at den blir delt. For slik teorien og forskningen har vist oss, er kunnskapen lite verdt hvis den ikke blir delt med andre i organisasjonen. Delt kunnskap fører til ny kunnskap og gjør at organisasjonen slipper unødvendig opplæring, misforståelser og forskjellige premisser blant ansatte. For at kunnskapen skal bli delt viste studier fra både Lin (2007), Wasko og Faraj (2005) og Abrams et al. (2003) at en god organisasjonskultur er viktig, der man må like å hjelpe andre og ha tro på egen kunnskap. Støtte fra toppledelsen ga også positivt utslag (Lin, 2007). Når det gjaldt informasjonsteknologi sin rolle til kunnskapsutvikling og deling, var funnene til Lin derimot tvetydige og viste at IKT manglet det fysiske og sosiale aspektet for at kunnskap og læring kunne deles og utvikles på samme måte som ved ansikt-til-ansikt kontakt (Lin, 2007). Noe Nonaka også fant og viste til i SEKI-modellen. Abrams et al (2003) og Gausdal (2008) viste også til viktigheten av ansikt-til-ansikt kontakt.

Jeg valgte å studere Marsick og Watkins sine eksempler på uformell læring, da Marsick og Watkins har vært ledende innenfor uformell læringsteori. Jeg tok for meg punktene selvstyrt læring, nettverksbygging, målstyring og veiledning. Selvstyrt læring gikk ut på å ta ansvar for egen læring og måloppnåelse og er knyttet til Deweys ”learning by doing”. Du skal prøve og feile, og lære av dine feil. Nonaka trakk også paralleller til learning by doing og å lære av sine feil i SEKI-modellen. Hiemstra viste til at selvstyrt læring ikke trengte å bety isolert læring, da aktiviteter som deltakelse i kollokviegrupper eller en elektronisk dialog var en del av den selvstyrte læringen (Hiemstra, 1994).

Nettverksbygging viste seg å være et stort tema, og en stor del av den uformelle læringsteorien. De uformelle nettverkene, kalt praksisfellesskap, hadde blitt nøye forsket på av Lave og Wenger, og også her viste det seg at begreper som tillit og gjensidighet var sentrale. Gevinsten fra praksisfellesskapene var kunnskap og læring, og ikke minst sosial kapital, som vist fra teorien til Lesser og Prusak (1999). Tilhørigheten og tilliten praksisfellesskapene danner viser seg derfor å være svært verdifulle som en kilde til kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling.

Veiledning kan være både formell og uformell, men det viste seg at det var den uformelle veiledningen som kom best ut, spesielt for kvinner (Singh et al., 2002). Chao et al. (1992) fant i sin studie at uformell veiledning ga mer karriererelatert støtte enn formell veiledning og

Singh et al. (2002) fant likheter mellom veiledning og et kunnskapsproduserende praksisfellesskap, der veiledning ga læring for begge parter.

Mål og resultatplanlegging skal hjelpe organisasjonen til å nå sine mål og være et grunnlag for beslutningstaking. Jacobsen og Thorsvik skrev at mål skal gi retningslinjer for arbeidet og sette grenser for ansattes oppførsel. Choo demonstrerte viktigheten av å ikke ha for strukturerte prosedyrer, noe Jacobsen og Thorsvik var enig i, da det kan kvele kreativiteten og innovasjonen til bedriften. Marsick og Watkins ville inkludere muligheten for å gjennomgå læringsbehov, da organisasjoner som fokuserer på å støtte læring kan lede til bedre ytelse og resultater.

Men læringen skal ikke kun være uformell, for som vist av Rasmussen og Nielsen (2011) og Malcolm et al. (2003), bør organisasjonen støtte både uformell og formell læring og se det i sammenheng med hverandre, istedenfor i kontrast til hverandre.

Jeg vil med utgangspunkt i teorien og forskningen som har blitt presentert, se på sammenhengen med min egen forskning i Global Maritime. Jeg vil finne ut hvordan Global Maritime fokuserer på læring, med de uformelle og formelle komponentene. Jeg vil også finne ut av hva de ansatte selv synes fungerer best. Men før jeg presenterer analyse og funn, vil jeg presentere metoden som har blitt benyttet i denne studien.

3.0 Metode

Jeg skal i denne delen av masteroppgaven ta rede for de metodiske valgene som ble benyttet for å finne svar på problemstillingen. Metode blir beskrevet som en fremgangsmåte eller et middel, til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap (Aubert, 1965, s. 196). Det handler derfor om valgene man må ta for å komme frem til denne kunnskapen. Jeg skal gjennom dette kapittelet forklare og beskrive disse valgene, der jeg begynner med kapittel 3.1 valg av metode ut fra formål, hvor jeg beskriver forskjeller mellom de ulike metodene, hvilken metode jeg valgte og hvorfor. Jeg går så videre til kapittel 3.2 forskningstilnærming, hvor jeg beskriver forskningstilnærmingen som kjennetegner kvalitativ metode, for så å gå videre til kapittel 3.3 casestudie. Etter casestudie skal jeg ta for meg kapittel 3.4 intervju, hvor jeg etterpå ser på kapittel 3.4.1 intervjuguide og utvalg og kapittel 3.4.2 gjennomføring av intervju. Jeg vil i kapittel 3.5 beskrive observasjon og i kapittel 3.6 dokumentstudie. I kapittel 3.7 tar jeg for meg reliabilitet, etterfulgt av kapittel 3.8 validitet. Jeg tar så opp etikk i kapittel 3.9. Jeg avslutter med kapittel 4.0 analyse, der jeg forklarer hvordan jeg gikk frem da jeg analyserte dataene mine.

3.1 Valg av metode ut fra formål

I samfunnsvitenskapene går det et skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. For å kunne besvare problemstillingen om fenomenet man forsker på, må man velge hvilken av de metodiske tilnærmingene som passer for å fremskaffe og analysere datamaterialet. Man må bestemme seg for hvilken form for informasjon som ønskes.

Kvalitativ forskning vil beskrive, forklare og forstå fenomener innenfor en kontekst, mens kvantitativ forskning vil forstå og beskrive fenomener ved å måle dem (Grønmo, 2004 og Saunders et al., 2012). Kvalitativ forskning er kjennetegnet av nærhet til enhetene, få enheter, mange variabler, et begrenset gyldighetsområde og går på dybdekunnskaper, mens kvantitativ forskning har begrensninger når det gjelder subjektive opplevelser og består mer av oversiktskunnskaper (Blaikie 2010 og Draper, 2004). Draper (2004) skriver at kvalitative forskningsspørsmål ofte starter med ”Hva”, ”Hvordan”, og ”hvorfor”, istedenfor kvantitative som ofte handler om ”hvor mye” og ”hvor mange” (s. 642). Saunders et al. (2012) skriver at

kvalitativ metode ofte brukes når en ønsker å utforske nye og ukjente problemstillinger og at tillit, deltakelse og forståelse er viktig i en kvalitativ forskningssituasjon (s. 162-163). Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv og rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2005, s. 17). Kvalitative metoder brukes ofte når ny teori skal testes og man ønsker å utforske nye og ukjente problemstillinger (Saunders et al., 2012).

Ettersom problemstillingen min ville utforske subjektive erfaringer, hendelser og meninger var det naturlig for meg å bruke kvalitativ metode i mitt forskningsarbeid. Jeg ville forstå deltakernes perspektiv og gå i dybden på dem. Ved kvalitativ metode fikk jeg finne ut hvorfor og hva de gjorde, istedenfor hvor mange som gjorde det. Organisasjonen jeg forsket på var også relativt liten, og jeg visste lite fra før om hvordan kunnskapsdeling og læring foregikk i denne og lignende organisasjoner. Problemstillingen min var derfor relativt ukjent og hadde et eksplorerende design, noe som gjorde en kvalitativ studie passende.

Det finnes ingen entydig definisjon på kvalitativ metode, men Denzin og Lincoln (1994) beskriver den slik: "Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter" (s. 2). De skriver også at kvalitative studier ble skapt ut fra et ønske om å forstå den andre (Denzin og Lincoln, 1994). De vil finne en mening med det de ser og hører.

Postholm refererer til Gudmundsdottir og skriver at "det er en konstant interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn" (Gudmundsdottir gjengitt av Postholm, 2005, s. 32). Postholm skriver videre at; "Teori blir på den måten den kvalitative forskerens redskap for å forske på og dermed forstå praksis i sin sosiale, historiske og kulturelle kontekst" (Postholm, 2005, s. 32).

3.2 Forskningstilnærming

Den kvalitative forskningen skal være naturalistisk, noe som vil si at den skal studere deltakerne i et naturlig miljø. Denzin og Lincoln (1994) skriver "...qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them" (s. 2). Når en forsker trer inn i miljøet han eller

hun skal forske på, skriver Postholm at det er viktig å ha et åpent sinn. Med et åpent sinn menes det å anerkjenne muligheten for at ens tidligere antakelser og variabler kan endres i løpet av forskningsprosessen (Postholm, 2005, s. 36). Å ta hensyn til at disse antakelsene kan endres i løpet av forskningsperioden kalles for en induktiv tilnærming. Grønmo (2004) skriver at man ved en induktiv tilnærming, tar utgangspunkt i datamaterialet man har samlet inn for å bygge opp en bestemt teoretisk forståelse. Man vil ta sikte på å utvikle nye teorier eller mønstre med bakgrunn i det empiriske datamaterialet (s. 38). En annen vei å gå, er å forske med en deduktiv tilnærming. Ved en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i eksisterende teori, for å sikte på å teste denne ved hjelp av dataene man samler inn (ibid). Postholm skriver at kvalitativ forskning både er induktiv og deduktiv. Forskeren vil gjennom interaksjon med deltakeren avgjøre om antagelsene ut fra teori kan opprettholdes eller ikke. Nye forhold, som forskeren ikke har tenkt på på forhånd, kan også bringes inn i arbeidet (Postholm, 2005, s. 36).

Forskningsprosessen min ble en blanding mellom induktiv og deduktiv. Jeg ville se om antakelsene mine fra teorien stemte, men jeg forsket også på en problemstilling som ikke var skrevet så mye om fra før.

3.3 Casestudie

Den empiriske tilnærmingen jeg valgte på bakgrunn av problemstillingen min er casestudie. Casestudier blir av Andersen beskrevet som ”intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter” (2013, s. 14). Case kan blant annet være organisasjoner, beslutninger, forhandlinger, en diskurs, et hendelsesforløp, en handling, en prosedyre eller et utsagn (Andersen, 2013, s. 14). Men caset må ikke forveksles med hvor undersøkelsen skjer (ibid). Organisasjonen jeg studerte i; Global Maritime er derfor undersøkelseskonteksten, og problemstillingen min er caset. Andersen skriver at casestudier er en av de viktigste kildene til teoriutvikling i samfunnsvitenskapene (2013, s. 14). Casestudier bygger også på flere ulike kilder, der forskjellige datainnsamlingsmetoder kan kombineres og brukes (Yin, 2014, s. 16-17). Svakheten med casestudier er at det kan være vanskelig å utlede generelle betraktninger på bakgrunn av én studert setting. Man bør derfor prøve å sammenligne studien med andre, lignende studier, for å finne likheter (Thagaard, 2002, s. 179-180).

Datainnsamlingen ved casestudier foregår ikke på en spesifikk måte. Man bruker de metodene man synes er passende og praktiske. Dette kan være dokumentasjon, intervju, direkte observasjon, deltakende observasjon og studie av fysiske gjenstander (Yin, 2014, s. 103). Yin skriver at en god casestudie bruker så mange kilder som mulig (Yin, 2014, s. 105). Jeg valgte selv å benytte meg av de tre vanligste datainnsamlingsmetodene innenfor kvalitativ metode, som er observasjon, intervju og dokumentstudie. Ved å benytte seg av de tre ulike metodene, styrker du analysen med triangulering, en strategi for å sjekke dataene for konsistens (Patton, 1999, s. 1192). Andersen skriver at datatriangulering er en av casestudier sterkeste side (2013, s. 157) Triangulering dreier seg om bruk av flere datakilder og metoder for datainnhenting, og ble i utgangspunktet brukt for å beskrive en kombinasjon av ulike metoder, som en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode (Andersen, 2013 og Patton, 1999). Det er i stedet blitt en generell beskrivelse av å bruke flere datakilder, metodetilnærming, forskere og teorier (Andersen, 2013, s. 157). Patton skriver: ”Studies that use only one method are more vulnerable to errors linked to that particular method (e.g., loaded interview questions, biased or untrue responses) than are studies that use multiple methods in which different types of data provide cross-data validity checks” (Patton, 1999, s. 1192). Det blir derfor en styrke for casestudien å åpne for flere ulike analyser og kilder.

3.4 Intervju

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem? ”
(Kvale, 2002, s. 17)

Samtalebasert dybdeintervjuer er utbredt som en hovedmetode innenfor casestudier. Intervjuer er viktig for å sikre datarikdom og for å samle tolkninger og resonnementer (Andersen, 2013, s. 119). Kvale og Brinkmann (2009) forklarer et forskningsintervju som dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen (s. 23). Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, da det er forskeren som definerer og kontrollerer hva som blir sagt (ibid). Yin (2014) definerer også intervjuet som en av den viktigste kilden i en casestudie, og skriver at det ligner mer på en ledet konversasjon, enn utspørring av strukturerte spørsmål (s. 110).

Det finnes ulike former for intervju, fra de helt formelle og planlagte, til de uformelle og uplanlagte. Noen velger også å gjennomføre gruppeintervjuer (Postholm, 2005, s. 72). Intervjuformen jeg valgte å benytte meg av er det semistrukturerte intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet innebærer at forskeren har en liste med planlagte spørsmål på forhånd, men at han eller hun tilpasser disse spørsmålene ut i fra hvordan intervjuet utvikler seg (Saunders et al., 2012, s. 374-375). Dette gir intervjuet en fin balanse mellom struktur og fleksibilitet og den balansen mellom induksjon og deduksjon som jeg ønsket. Jeg hadde på forhånd av intervjuene utarbeidet noen åpne og konkrete spørsmål jeg ville stille, på bakgrunn av teorien jeg hadde satt meg inn i. Men jeg var også åpen for at deltakerne jeg intervjuet kunne belyse nye forhold, som jeg ikke hadde tenkt på selv.

3.4.1 Intervjuguide og utvalg

Jeg utarbeidet intervjuguiden på bakgrunn av temaer jeg ville belyse og finne ut mer om. Jeg passet på å ha åpne spørsmål slik at respondentene fikk snakke mest mulig fritt. Det ble til sammen 8 spørsmål, men jeg skrev også noen oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke hvis respondenten ikke berørte disse selv. Alle deltakerne fikk de samme spørsmålene, men de stod fritt til å ta opp andre temaer de selv mente passet inn og som var relevante for studien. Jeg lærte derfor noe nytt som jeg selv ikke hadde tenkt på, ved flere av intervjuene. Intervjuspørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i oppgavens teoretiske ramme og bedriftens eget kunnskapssyn, der forhold knyttet til tillit, sosiale relasjoner, formell og uformell læring, valg av kommunikasjonsmetode, læringsaspekter og informasjonsbruk var sentrale.

Ettersom jeg ville finne ut av hvordan bedriften lærer best, med tanke på uformelle og formelle læringsprosesser, ville jeg ha et variert utvalg deltakere å jobbe med. Jeg bestemte meg derfor for å intervju personer fra ulike fagdisipliner og avdelinger for å få et mest mulig nyansert bilde. Jeg intervjuet derfor både ingeniører innenfor ulike disipliner, avdelingsledere, IT-arbeidere og 3D-tegnere. Jeg intervjuet til sammen 9 deltakere, der størsteparten av dem var ingeniører. Dette utvalget er kun en liten del av den totale populasjonen, noe som gir et tynt grunnlag for å trekke generelle konklusjoner. Hensikten med denne oppgaven er likevel ikke å generalisere, men å identifisere og undersøke et utvalg læringsprosesser i Global Maritime på bakgrunn av svarene jeg har fått, observasjonen jeg har utført og dokumentstudien min.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Hvert intervju varte i ca. 30 minutter. Noen kortere og noen lengre. Lengden på intervjuene ble noe begrenset, da deltakerne ofte ikke hadde mer enn 30 minutter å bruke til intervju. Jeg følte likevel at jeg fikk gått gjennom de mest sentrale temaene til å besvare problemstillingen min.

Alle intervjuene ble utført ansikt-til-ansikt på lukkede kontorer for å begrense forstyrrelser. Når jeg innkalte til intervju, fortalte jeg også om temaet på intervjuet slik at de fikk tenke gjennom temaet på forhånd og stille bedre forberedt. For å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt under intervjuene, valgte jeg å benytte meg av en båndopptaker. Jeg kunne da fokusere meg mer om å lytte og stille oppfølgingsspørsmål til respondenten istedenfor å skrive ned alt som ble sagt der og da. Jeg spurte foran hvert intervju om tillatelse til å bruke båndopptaker, noe som alle deltakerne godtok.

Etter hvert intervju begynte jeg straks på transkriberingen. Transkribering blir forklart av Saunders et al. (2012) som prosessen ved å skrive ned intervjuobjektets respons på de stille spørsmål, og gjøre disse om til et skriftlig dokument (s. 550). Saunders et al. (2012) skriver at man må passe på å ikke kun skrive ned ordene de sier, men også hvordan de sier det (s. 550).

3.5 Observasjon

Observasjon er i følge Postholm (2005) den tidligste og mest fundamentale formen for forskning (s. 56). Hun skriver at det er teorier som gir retning for forskerens observasjoner, samtidig som en kvalitativ forsker er opptatt av å forske i en naturlig setting (Postholm, 2005, s. 55).

Etter hvert som jeg hadde satt meg inn i teori fra andre, lignende studier observerte jeg aktiviteter jeg kjente igjen fra teorien jeg hadde lest, som jeg ikke hadde lagt merke til ellers. Postholm (2005) skriver at forforståelse, leste teorier og utledede undersøkelsesspørsmål legger grunnlaget for et deduktivt møte med praksisfeltet. Men at forskeren likevel er åpen for at andre forhold enn de som er tenkt på forhånd kan bringes inn i forskningsarbeidet (s. 57). Noe som stemte bra med min egen opplevelse. Rollen min som observatør varierte litt, noe

som er vanlig (Postholm, 2005, s. 66). Når jeg var invitert med på møter, var jeg deltakende observatør, da bedriften ville at jeg skulle være aktivt med i samtalen. Deltakende observatører samarbeider og observerer nært nok til å kunne forstå forskningsdeltakerens perspektiv, uten å bli en del av gruppen selv (ibid). Grønmo (2004, s. 146) skriver at man bør prøve å finne den rette balansen mellom rollen som deltaker og rollen som observatør, og at man gradvis vil gå fra å være en outsider og observatør, til å bli mer deltakende når man blir bedre kjent med miljøet og de ulike aktørene. Noe jeg selv kjente meg igjen i. Postholm (2005) skriver også at det er viktig å bestemme seg for hvordan observasjonene skal skrives ned og bevares, og anbefaler å skrive ned observasjonene i en bok, mens de pågår (s. 62). Jeg hadde derfor alltid med meg en liten notatbok, der jeg skrev ned observasjoner og tanker, samt spørsmål som formet seg naturlig etterhvert som observasjonene pågikk. Spørsmålene ble enten stilt direkte og mens observasjonene pågikk, eller ved intervjuene.

3.6 Dokumentstudie

Dokumentstudier egner seg godt til å utforske verdiene og oppfatningene til deltakerne og for å få bedre innsikt i gruppen og settingen som studeres (Marshall og Rossman, 2006, s. 107). Marshall og Rossman (2006) skriver at møtereferater, logger, kunngjøringer og brev er nyttige for å lage seg en forståelse for gruppen eller settingen som studeres (s. 107). Grønmo (2004) skriver at ”kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien” (s. 187). Grønmo skriver også at det er viktig å avklare et fokus for datainnsamlingen før man setter i gang, der problemstillingen bør være byggesteinen (s. 189). Det bør være to typer avklaringer når det gjelder fokus for datainnsamlingen, der ”Den ene avklaringen gjelder *hvilke tema som skal prioriteres* under datainnsamlingen, hva forskeren skal se etter under den systematiske gjennomgangen av innholdet i tekstene” (Grønmo, 2004, s. 189) og ”Den andre avklaringen dreier seg om *hvilke typer av tekster som skal velges* for innholdsanalysen, hva slags tekster som kan inneholde relevant informasjon for den aktuelle studien, og som forskeren skal legge vekt på å gjennomgå” (Grønmo, 2004, s. 189). Han skriver at en annen oppgave er å finne tekstene som skal innholdanalyseres, og at det da er viktig å få adgang til å bruke tekstene, hvis de ikke er tilgjengelige for offentligheten (ibid). Jeg passet derfor på å få tilgang til systemene og databasene, samt tilgang til å bruke tekstene jeg fant, under mitt opphold i Global Maritime.

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet eller troverdighet knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles og knyttes i kvalitativ metode til troverdighet i forhold til datainnsamlingen (intervju, observasjon og dokumentasjon), lydopptaket, transkripsjonen og analysen (Thagaard, 2002, s. 178). I følge Saunders et al. (2012) er reliabiliteten høy hvis dataene du har funnet er konsistente hvis studien ble gjort på nytt, eller ligner på data funnet i lignende studier (s. 192). Andersen skriver at reliabilitet etableres gjennom overbevisende dokumentasjon på fremgangsmåter, datagenerering og analyse (2013, s. 14).

Under intervjuene prøvde jeg å skape en så åpen og ærlig ramme som mulig. Jeg informerte før hvert intervju at svarene deres var anonyme, slik at sjansen for at de skulle svare ærlig økte. Jeg passet også på å ikke stille ledende spørsmål, slik at jeg skulle ha minst mulig påvirkning til hva informantene svarte. Et annet sentralt element innenfor intervju er kunsten å lytte for å skape tillit. Townsend (1993) skriver at for å få folk til å snakke, så må du være flink til å lytte og få personen til å føle seg hørt. Roulston, deMarrais og Lewis (2003) skriver at man skal prøve å ha som mål å lytte i 80 – 90 % av intervjuet (s. 651). Noe jeg aktivt gikk inn for. Når jeg observerte prøvde jeg å holde meg i bakgrunnen for å la den naturlige settingen utspille seg. Jeg forholdt meg som oftest litt passivt i bakgrunnen, men jeg var også deltakende noen ganger. Den deltakende observasjonen kom mest frem ved små møter, der de andre i gruppen ville at jeg skulle være aktiv.

Det at jeg benyttet båndopptaker under intervjuet gjorde som sagt at jeg kunne fokusere mer på å lytte til hva respondenten sa, men Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en båndopptaker ikke vil få frem det visuelle ved et intervju, som ansiktsuttrykk, kroppsspråk og gester (s. 187). Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene rett etter at de var ferdige, slik at jeg hadde det visuelle sterkt i minne. Slik ble troverdigheten også styrket. Transkriberingen ble foretatt av meg, og jeg lyttet gjennom båndopptakene flere ganger for å fange opp pauser, kroppsspråk, intonasjon og lignende.

3.8 Validitet

Mens reliabilitet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, er validitet, eller bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2002, s. 179). Thagaard skriver: ”Bekreftbarhet innebærer både at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning” (2002, s. 179-180). Andersen skriver at det finnes et skille mellom indre validitet og ytre validitet, der indre validitet dreier seg om kvalitet og troverdighet og ytre validitet er et spørsmål om hvor representative slike funn er for en større populasjon (2013, s. 14). I følge Saunders et al. (2012) handler validitet om hvorvidt studien din måler det den er ment til å måle (s. 193).

Under både intervjuene og observasjonen så jeg det som viktig å spørre om jeg forstod det jeg hørte riktig, hvis jeg var i tvil. På denne måten fikk deltakeren korrigere seg selv eller meg hvis jeg hadde feiltolket. Det er derfor viktig å holde seg kritisk til egne tolkninger, og å sjekke om det finnes lignende funn i annen forskning.

3.9 Etikk

Når man forsker i en organisasjon, er det flere etiske hensyn som må tas. De som blir studert trenger så mye informasjon som mulig om hensikten til forskningen og hvilke forskningsaktiviteter som skal gjennomføres, og alle forskningsdeltakerne må forsikres om anonymitet. Deltakerne må også grundig informeres om måten resultatene vil legges frem på (Postholm, 2005, s. 145-146).

Før jeg startet forskningen min i Global Maritime informerte jeg organisasjonen om hva jeg skulle forske på og hvordan jeg skulle gjøre det. Jeg hadde også et eget møte der jeg presenterte mine forskningsideer til gruppen som veiledet meg. Jeg har ivaretatt anonymiteten til alle intervjurespondentene, ved å anonymisere alle persondata og gitt de kjønnsnøytrale alias, noe jeg informerte dem om ved hvert intervju. Jeg har også valgt å oversette alle sitater til bokmål, og å la være å nevne hvilken stilling de har. Praksisrapporten fra bedriften ble også sendt ut til veiledningsgruppen jeg hadde i Global Maritime, etter ønske fra dem. Jeg synes derfor forskningen min har vært i tråd med et høyt forskningsetisk nivå.

4.0 Analyse av data

Dataanalyse innebærer ifølge Grønmo (2004) å avdekke generelle eller typiske mønstre i datamaterialet. Man skal skape en helhetlig forståelse av spesifikke forhold eller å utvikle nye teorier på bakgrunn av studien. Analysen skal foregå parallelt med datainnsamlingen, istedenfor å være en egen del (s. 245).

Det første steget jeg gjorde i analyseprosessen var å kategorisere dataene. Kategorisering handler om å gruppere data i kategorier som tillater forskeren å se hvilke faktorer det består av og hva dataene betyr (Lancaster, 2005, s. 155). Jeg begynte kategoriseringsprosessen med å dele datamaterialet opp i ulike kategorier, og hentet inn sitater og observasjoner som passet disse kategoriene. Kategoriene ble utarbeidet på bakgrunn av intervju spørsmålene og svarene jeg fikk, observasjon og dokumentstudien. Jeg utarbeidet hovedkategorier på bakgrunn av ulike tema og underkategorier til disse, der hovedkategoriene var for eksempel ”læring og kunnskapsdeling” og en underkategori til dette ble ”å lære sammen”. Jeg fokuserte på fellestrekk og ulikheter i svarene jeg fikk, og mulige årsaker til likheter og ulikheter. Jeg valgte å kode sitatene fra intervjuene med ulik fargekombinasjon for å skille de fra hverandre, slik at jeg lett fant frem til likheter og ulikheter i svarene jeg fikk.

Etter at kategoriseringen var ferdig valgte jeg meg ut fem hovedkategorier som jeg ønsket å presentere i analysekapittelet. Disse kategoriene fikk med seg alle intervju spørsmålene og temaene jeg ville innom, og passet bra til teoridelen og problemstillingen min. Kategoriene ble i hovedvekt bestående av intervjuene med deltakerne, men hadde også en del fra egen observasjon. Jeg valgte å ha en egen kategori for dokumentstudien, der jeg studerte bedriftens verdier og hvordan de passet til bedriftens faktiske forhold. Men dokumentstudien gikk også igjen i hele analysen på et mer underliggende plan, da mye av kunnskapen om bedriften, de teknologiske verktøyene og bedriftens daglige drift kom fra dokumentstudiene. Jeg valgte å benytte meg mye av direkte sitat fra intervjuene, da jeg syntes teksten ble mer autentisk og troverdig av det. Jeg følte også at deltakernes meninger kom sterkere frem enn ved å gjengi alt med egne ord.

5.0 Kontekst

I dette kapittelet presenterer jeg konteksten til masteroppgaven. Å beskrive konteksten er nødvendig for å gi et innblikk i bedriften jeg hadde praksis i, avdelingen jeg holdt til hos og fenomener jeg studerte og analyserte. Jeg begynner med å presentere Global Maritime som selskap og avdelingen som veiledet meg gjennom praksisperioden i kapittel 5.1. Jeg går så videre til å beskrive bedriftens teknologiske verktøy i kapittel 5.2, før jeg tilslutt presenterer bedriftens mål og verdier i kapittel 5.3.

I deler av dette kapittelet vil ikke kilder være presisert, da mye av informasjonen jeg har brukt er hentet fra Global Maritime sin private dokumentdatabase, samtaler med veiledningsgruppen og egen observasjon.

5.1 Om Global Maritime

Global Maritime er et selvstendig, privateid selskap som ble etablert i 1979 i London. Global Maritime AS Stavanger, som er Global Maritime sitt hovedkontor, ble etablert i 1989. Global Maritime (GM) er, som skrevet tidligere, en marin, offshore og ingeniør konsulentvirksomhet, som tilbyr tjenester innenfor offshore design, verifisering, forsikring og sikkerhet.

Hoveddelen av de ansatte er ingeniører, men GM har flere avdelinger som jobber med ulike fagfelt, blant annet tekniske tegnere, 3D-designere, IT-supportere og utviklere, markedsførere og dokumentkontrollere. Det er den siste gruppen jeg hørte til i min praksisperiode og som jeg har valgt å kalle for veiledningsgruppen. Dokumentkontrollerne er en avdeling med tre ansatte pluss Quality Assurance-ansvarlig som avdelingsleder. I Quality Assurance (QA) manualen til Global Maritime blir arbeidet til dokumentkontrollerne beskrevet slik:

The document control department shall be responsible for logging and filing of outgoing and incoming correspondence. Also internal distribution is part of the routine. Document control department is responsible for document archive in digital and hardcopy format (Global Maritime, 2014).

Grunnen til at jeg ønsket å ha praksisen min i Global Maritime og med dokumentkontrollerne var på grunn av dokumentforvaltningsarbeidet de gjør. Jeg ville se hvordan dokumenter ble arkivert, klassifisert og brukt i en kunnskapsbedrift og hvordan prosessen fra informasjon til

kunnskap fungerte. Men ettersom masteroppgaven handler om kunnskap, informasjon og læreprosesser på tvers av bedriften, kommuniserte jeg også mye med de andre avdelingene, som de ulike ingeniøravdelingene, 3D designerne som jeg delte kontor med og IT-arbeiderne.

5.2 Bedriftens teknologiske verktøy

GM har flere teknologiske verktøy i organisasjonen, som de bruker til kommunikasjon, samarbeid og som dokumentdatabaser. For å forstå bakgrunnen til hvorfor og hvordan disse blir brukt i henhold til dokumentinnsamling og samarbeid, syntes jeg det var viktig å studere disse.

ProAdm

ProAdm er den største dokumentdatabasen i Global Maritime. Det er et egenprodusert system, laget av Global Maritime sitt hovedkontor i Stavanger. ProAdm er nettbasert og består av både administrative og tekniske komponenter. Der du på den administrative siden har registrering av timelister, egenmeldingsskjema og personallånbok, har du på den tekniske siden tekniske tegninger, dokumenter og prosjekter. Den tekniske delen av ProAdm brukes aktivt av ingeniører og dokumentkontrollere i bedriften, som en plattform for lagring, forvaltning og gjenfinning av elektronisk dokumentasjon knyttet til hvert prosjekt. Den administrative delen brukes av alle. Den egenproduserte databasen hadde for kort tid siden blitt omgjort til nettverson da jeg var i bedriften, og den var enda under utvikling mens jeg hadde min praksisperiode.

Outlook

Et annet teknologisk verktøy som ble mye brukt var Outlook e-mail. Emailen er den største kommunikasjons og delingskanalen i bedriften og er også en egen database. Her foregår det meste av den eksterne kommunikasjonen og dokumentdelingen, og den er koblet sammen med ProAdm. Outlook blir som nevnt også brukt som en database.

Dokumentkontrollerne har laget en mappestruktur til hver kunde og hvert prosjekt som består av en innboks og en utboks, for sendte og mottatte mailer. Det er her prosjektene først

begynner og dokumentene som regel deles. E-mailen brukes også mye til intern kommunikasjon, møteinnkallelser, informasjon om sosiale aktiviteter og diverse.

Nettverksdrev

Nettverksdrev er mapper som ligger inne på selve datamaskinen og som alle i bedriften har tilgang til. Drevene blir som regel brukt i prosjektsammenheng for ingeniørene å jobbe på, og som backup for ProAdm. Men de lagrer også administrativ informasjon. Drevene er delt opp etter formål og ingeniørvirksomhet, og består alle av en mappestruktur, som regel klassifisert etter prosjektnummer inne i selve mappen.

Lync

Lync er, til forskjell fra Outlook, et mer uformelt kommunikasjonsverktøy brukt internt i bedriften. Lync er en kommunikasjonsstjeneste fra Microsoft som brukes til hurtig ”chatting”, videokonferanser, telefonsamtaler og online møter. Lync brukes som sagt til uformell kommunikasjon internt i bedriften, men den kan også brukes eksternt, forutsatt at det eksterne firmaet selv bruker Lync.

Intranet

Intranettet er et populært verktøy i Global Maritime, som brukes som et knutepunkt for interne dokumenter og informasjon i bedriften. På intranettet kan du lese om nye ansatte, sosiale aktiviteter, nyheter i bedriften, du kan melde deg på aktiviteter og få tilgang til diverse IT, HR og HMS- informasjon. Intranettet brukes som et enveis kommunikasjonsverktøy, hvor du ikke har mulighet til diskusjon eller fri deling av egne bidrag. Alle henvendelser om deling på intranettet må gå gjennom kommunikasjonsansvarlig.

5.3 Bedriftens mål og verdier

For å få et innblikk i hvordan GM så på seg selv som en bedrift og hvordan de ville være, studerte jeg bedriftens mål og verdier. På hjemmesiden til GM står målet, visjonen og verdiene kort forklart:

Our mission:

To use our experience, knowledge and innovation to safely advance offshore capabilities.

Our vision:

To be the global leader in creating a safer place in the marine and offshore environment - through our world leading assurance program, working standards and innovative practical solutions.

Our values:

In making sure our day-to-day behaviours are consistent with our mission, the following values have been drafted to capture both who we are and who we aspire to be in Global Maritime:

We believe in ourselves

We know what's important

We learn together

We value our customers

We trust in each other (Global Maritime, 2014).

Jeg hadde spesielt verdiene i bakhodet under observasjonen og intervjuene, for å se på hvordan de passet til bedriftens faktiske forhold.

6.0 Analyse

Jeg vil i dette kapittelet presentere hovedfunnene fra dataanalysen, med funn fra intervju, observasjon og dokumentstudie. Jeg kommer til å legge vekt på intervjuene med deltakerne, og vil bruke teoridelen som utgangspunkt for analysen. For å ivareta anonymiseringen av intervjuobjektene er samtlige referert til som hankjønn. Jeg har også valgt beskrivelsen deltaker for å henvise til de jeg intervjuet. I sitatgivingen er de referert til som Nilsen nummer 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, eller 9 for å skille de ni intervjuobjektene fra hverandre. Jeg er opptatt av å presentere alle sitatene ordrett, men har valgt enkelte endringer for å ivareta leservennligheten, og for skjule hvilket kjønn de refererer til.

Funnene i analysen er delt inn i fem deler. Den første delen handler om informasjon og kunnskapsprosesser. Jeg vil her gå gjennom hvordan deltakerne samler informasjon i forbindelse med en arbeidsoppgave eller når de støter på et problem. Jeg vil også gå inn på hvilke prosedyrer og retningslinjer de må forholde seg til. Den andre delen handler om samarbeid og kommunikasjon, hvor jeg vil ta for meg de teknologiske verktøyene og ansikt-til-ansikt kontakt, og se på hva deltakerne synes fungerer best. Den tredje delen handler om læring og kunnskapsdeling og er mest omfattende. Jeg vil se på hvordan bedriften fokuserer på læring og kunnskapsdeling og hvordan de ansatte selv føler at de lærer best. Del fire handler om formalitet og uformalitet i møtevirksomhet. Jeg vil her se på hva de ansatte foretrekker og føler de får mest ut av, men også mine egne tanker og observasjoner fra ulike møter. Den siste delen vil ta for seg bedriftens mål og verdier, hvor jeg skal studere de mest sentrale verdiene i henhold til problemstillingen min, og se på hvordan de passer til hvordan jeg oppfattet bedriften i forhold til intervjuene med deltakerne og observasjonen. Jeg vil tilslutt oppsummere de mest sentrale funnene fra analysen.

6.1 Informasjon og kunnskapsprosesser

Gjennom å observere og spørre om informasjons og kunnskapsprosessene til deltakerne ville jeg finne ut hvordan de brukte og søkte etter informasjon. Jeg så på hvordan de løste nye problemstillinger og utfordringer og hvordan de forholdt seg til regler og prosedyrer. Jeg studerte hele tiden samhandlingen mellom formelle og uformelle prosesser, og så på hvordan dette påvirket informasjonsarbeidet.

6.1.1 Informasjonsinnsamling

Gjennom intervjuene kom det frem at deltakerne hadde lite føringer når det gjaldt å løse et problem eller å gjennomføre en arbeidsoppgave. Informasjon om hva jobben skulle inneholde stod i *scopet* til prosjektet. Med *scope* menes en beskrivelse av jobben som skal gjøres og hva kunden vil at den skal inneholde. Informasjonsinnsamlingen og arbeidsmetoden ble imidlertid lagt opp til en enkelte, der de selv måtte velge fremgangsmåte for å gjennomføre arbeidet.

”Det står jo alltid hva du skal ha med, men i hvert fall på min avdeling, så står vi ganske fritt i måten vi jobber på” (Nilsen 3). Nilsen 8 forklarte at de store variasjonene innenfor hver avdeling gjorde arbeidet med å lage guidelines for hver avdeling vanskelig: *”På gjennomføringen av jobbene er det ingen guideliner som er laget som en smørbrøddliste fordi det er så store variasjoner innenfor jobbene i hver avdeling. Så det hadde blitt fryktelig mange smørbrøddlister hvis du skulle lage dem innenfor hver avdeling”*. Det virket som om de fleste deltakerne var tilfredse med hvordan gjennomføringen var lagt opp, men Nilsen 7 uttrykte et ønske om å ha et møte i forkant av jobben som skulle gjøres. Et møte der de gjennomgikk hvilken informasjon de trengte til arbeidet: *”Vi burde kanskje hatt et møte i forkant på hva det er vi trenger. Vi har alltid en idé, men så oppdager vi ofte mer etter hvert”* (Nilsen 7).

Hvor de skulle lete etter informasjonen de trengte var heller ikke spesifisert, og samtlige deltakere oppga Google som foretrukken søkedatabase, der de kunne søke etter problemstillinger de møtte på. Nilsen 1 forklarte: *”Jeg pleier å lete etter problemstillinger på nettet, om noen andre har spurt det samme spørsmålet som jeg lurer på før”*. Hoveddatabasen ProAdm ble også nevnt, der flere uttrykket glede over den nye oppdateringen til ProAdm, som nå hadde blitt nettbasert og inneholdt fritekstsøk. Dette førte til at de nå benytter databasen oftere enn tidligere:

Jeg går gjennom lignende prosjekter og ser om noen har vært borti samme problemstilling før. Jeg synes at ProAdm har blitt bedre i det siste da vi nå kan søke gjennom alle prosjekter. Du trenger ikke å vite prosjektnummer og kundefirma først lenger. Nå bruker jeg ProAdm ganske mye (Nilsen 7).

Å sjekke gamle prosjekter i ProAdm for å finne svar på det de lurte på var vanlig blant de fleste deltakerne, og virket til å være lettere nå som søket hadde forbedret seg, men databasen

hadde ikke blitt helt optimal enda. Nilsen 3 etterlyste en bedre gjenfinningskvalitet og sporbarhet på informasjonen han var ute etter, da de samme feilene ofte gikk igjen flere ganger. Nilsen 4 var enig med Nilsen 3 og synes det var tungvint å måtte trykke seg inn på prosjekt etter prosjekt, der ikke alle hadde vært like flinke til å referere til hvor de hadde hentet informasjonen fra:

Jeg synes at noe informasjon kunne vært bedre. Fordi du må alltid lete i gamle prosjekter og så er det ikke alltid like lett å vite hva som er nyest og sånn. Men det kommer da. Det lar bare vente på seg. Og da skal jeg kunne trykke meg inn på det jeg vil vite noe om og få opp all mulig oppdatert informasjon om det objektet; hvor det er fra, når det er fra og sånne ting. Og det vil være mye mer nyttig enn slik det er nå. For nå må vi trykke oss inn på prosjekt til prosjekt, og så er det ikke alle som er like flinke til å referere hvor de henter ting fra. Så må du bruke masse tid på bare å sjekke om den informasjonen du har er oppdatert (Nilsen 4).

Den egenproduserte databasen var enda under utvikling mens jeg var i bedriften, og jeg fikk blant annet ta del i noen arbeidsmøter rundt en oppdatert versjon av ProAdm. Målet med endringene som ble utarbeidet var å gjøre systemet enda bedre og enklere å bruke, og forhåpentligvis fjerne en del av problemene deltakerne nevnte.

Hvis problemet deltakerne møtte på i forbindelse med arbeidet derimot var helt nytt og ukjent foretrakk de fleste å diskutere det med kollegaer for å se om de sammen fant frem til en løsning. "Hvis det er helt nytt og ingen har vært borti problemet før så går jeg og diskuterer med folk jeg tror kan ha greie på det, for å se om vi finner frem til en løsning" (Nilsen 7).

*Først sitter jeg å tenker litt selv, så spør jeg h*n som sitter på naborommet via lync. H*n kommer inn hvis h*n har tid. H*n jobber ikke med det samme som meg, men vi har samme utdanningsbakgrunn, så h*n er behjelpelig å diskutere med. Hvis h*n ikke kan hjelpe meg, går jeg inn til kollegaen min som har jobbet der i 4 år, og til slutt sjefen min, hvis ingen andre kan hjelpe (Nilsen 3).*

Jeg spør noen som har holdt på med det før (Nilsen 4).

De fleste deltakerne oppga at de hadde lav terskel for å gå å spørre noen eller diskutere et problem med sine kollegaer:

Jeg prøver først å finne ut av det selv, men jeg har ikke så veldig høy terskel før jeg går å spør noen andre om hjelp (Nilsen 9).

6.1.2 Prosedyrer og retningslinjer

Før et prosjekt leveres må de ansatte gå gjennom en sjekklister for å sjekke om prosjektet oppfyller alle kravene bedriften har utarbeidet. Meningene rundt bruken av sjekklister var splittet, der noen av deltakerne ikke syntes de fungerte helt hensiktsmessig:

Vi må jo alltid gå gjennom sjekklister når vi leverer inn et prosjekt, men det føler jeg egentlig er bortkastet. Jeg føler ikke at det blir gjort noen banebrytende funn da. Det er en litt sånn formalitet som er flott og fin, men som ikke fungerer helt hensiktsmessig. Det står alltid i scopet hva som skal være med (Nilsen 3).

Nilsen 7 mente at han hadde hatt bruk for sjekklister da han var ny i firmaet, men at det meste gikk på autopilot nå siden han hadde jobbet i bedriften en stund. Han syntes at sjekklister mistet litt betydning da de var for generelle og ikke tilpasset alle typer prosjekt. ”Hvis vi kun hadde hatt en type prosjekt så hadde det passet bedre. Det er ofte jeg føler at sjekklister ikke passer helt i forhold til arbeidet, så da mister det litt betydningen” (Nilsen 7). Andre gledet seg derimot til å få innført litt mer struktur rundt arbeidet:

Vi holder nå på med å utvikle en slags smørbrødsliste med punkter å gå gjennom. Vi har ikke hatt noe slikt før ettersom avdelingen er så ny som den er. Men jeg liker best å ha noen punkter, et rammeverk rundt. Nå er det veldig selvstyrt, men det er lettere å strukturere og overføre informasjon og hvordan en skal gjøre det til andre hvis man har en liste (Nilsen 5).

Manualer og regelverk var også viktig for arbeidet, da arbeidet som ble utført måtte være innenfor visse retningslinjer. ”Alt vi gjør skal være i forhold til retningslinjer. Jeg sitter oppe med manualer og regelverk hele tiden” (Nilsen 9).

I tillegg til retningslinjene hadde de en kjøreplan som ble satt opp for hvert prosjekt og fulgt opp på et ukentlig prosjektmøte. Kjøreplanen var satt opp med en tidslinje som indikerte hvor de burde være og hva de skulle ha gjennomført. Nilsen 9 påpekte at det ikke var alltid de klarte å følge denne planen helt etter tidsskjemaet: ”På prosjekter er det satt opp en kjøreplan

som vi går gjennom på det ukentlige møtet. For eksempel: Nå er vi i uke 24 og da skal vi være der og ha gjort det. Stort sett så er vi ikke der da...” (Nilsen 9).

6.2 Samarbeid og kommunikasjon

Ved å studere de teknologiske kommunikasjonsverktøyene til bedriften ble jeg interessert i hvordan verktøyene ble brukt og til hvilket formål. Jeg ville også finne ut hva deltakerne mente fungerte best til samarbeid og kommunikasjon, ansikt-til-ansikt kontakt eller de teknologiske verktøyene.

Jeg fant at de fleste deltakerne så på ansikt-til-ansikt kontakt som den beste kommunikasjons og samarbeidsmetoden når et problem måtte løses og for at de skulle forstå hverandre. De så på det som mer effektivt, mer problemløsende, og med mindre fare for misforståelser:

Jeg føler at jeg får mest ut av ansikt-til-ansikt kommunikasjon. Men det er også greit å ha ting skriftlig. Men det er definitivt mer effektivt å snakke sammen (Nilsen 9).

Jeg foretrekker ansikt-til-ansikt kommunikasjon ettersom det er mindre fare for misforståelser enn ved skriftlig kommunikasjon. Det kan være dårlig engelsk for eksempel, hvor terskelen for å spørre over mail; hva mente du med akkurat den setningen? Er større enn ved å spørre i en samtale (Nilsen 5).

Det er lettere å forklare ting ansikt-til-ansikt. (Nilsen 4).

Med en kollega så synes jeg definitivt at ansikt-til-ansikt kommunikasjon er best (Nilsen 3).

Nilsen 7 påpekte at det var viktig å møtes ansikt-til-ansikt hvert fall én gang, før de eventuelt kunne fortsette samarbeidet virtuelt:

Det er veldig greit å møte folk som du ikke har møtt før face-to-face hvert fall én gang. Og hvis du har et problem som må diskuteres, hvis du skal finne en løsning på noe som det er litt usikkerhet rundt så er det alltid best å sitte ved siden av hverandre, og ha papir og penn foran seg og diskutere. For da vet du at dere snakker om det samme (Nilsen 7).

Det virket som om ansikt-til-ansikt kontakt bidro til mer forståelse og problemløsning i større grad enn det teknologiske verktøy klarte, men flere så også samme nytten i videokonferanse: *”Nå har vi kjørt masse videokonferanser på masse prosjekter, og det har fungert utrolig bra. Det er tilnærmet face-to-face. Men ansikt-til-ansikt er å foretrekke”* (Nilsen 8). *”Telefon kan være greit, men det er jo en fare for at personen ikke er på kontoret akkurat når du ringer. Jeg er mer åpen for en videokonferanse, da jeg føler det ligner mer på ansikt-til-ansikt.”* (Nilsen 5).

Det virket som om videokonferanse gjorde samarbeid og kommunikasjon lettere sammenlignet med telefon og e-post, da samtalen foregikk direkte og du kunne se personen(e) du snakket med.

Nilsen 3 var derimot uenig og mislikte de tekniske utfordringene videokonferanse førte med seg: *”Du mister en dimensjon ved å ha det gjennom videokonferanse og lync. Så jeg sier nei takk til teknologi. Det er alltid noe som skjer; oi der va lyden litt dårlig igjen, og der datt du litt ut”*. De tekniske utfordringene gjorde derfor at videokonferanse ikke nådde helt opp til ansikt-til-ansikt kontakt for Nilsen 3.

Flere av deltakerne så også nytten i e-post, da e-post bidrar med et gjenfinnings og lagringsaspektet som ansikt-til-ansikt kontakt ikke har. Nilsen 4 påpekte fordelene med e-post når en feil oppstår og du trenger dokumentasjon på hvem sin skyld det er. Noe han selv hadde opplevd flere ganger:

Hvis det er med kunder, liker jeg best å ha det over mail. Spesielt når det gjelder kunder og data vi henter inn. For hvis det er vi som feiler er det vi som må betale og gjøre det på nytt, men hvis det er de som gjør feil er det veldig greit å kunne vise til mailen. Det har jeg opplevd også, at kunden vil at jeg skal gjøre det på nytt, på grunn av at det har blitt gjort med feil tall. Og da måtte jeg tilbake til mailen og skrive: ”hei, den dagen sendte du meg mail, der du skrev at det var riktige tall og jeg gikk utfra det. Dette er faktisk deres feil og dere må betale”. Da er det veldig nyttig med mail (Nilsen 4).

Nilsen 6 påpekte også fordelene med å ha ting lagret, for å kunne sjekke opp i det ved en senere anledning: *”Jeg foretrekker som regel mail, slik at jeg ikke glemmer hva jeg skulle gjøre, slik som ofte skjer over telefon på vei inn til et møte for eksempel”* (Nilsen 6).

6.3 Læring og kunnskapsdeling

Det området jeg fokuserte mest på under intervjuene og observasjonene var hvordan læring og kunnskapsdeling foregikk i bedriften. Jeg ville se på hvordan bedriften jobbet med læring og hvilke læringstiltak de hadde planer om, men også hvordan de ansatte selv følte de lærte best.

6.3.1 En learning by doing kultur

Jeg fant fort ut at Global Maritime er sterkt preget av en learning by doing kultur, med mye fokus på selvstyrt læring og tillit til de ansatte. De fleste deltakerne sa at de lærte best selvstyrt og ved hjelp av prøving og feiling, og syntes at tilliten og ansvaret dette medførte var positivt. En del av deltakerne savnet imidlertid mer kursing og læringstiltak. Nilsen 2 følte på at det ble litt mange spørsmål og masing på andre ansatte grunnet manglende opplæring og kursing. *”Læringen blir lagt opp til deg selv. De legger opp til selvlæring. Jeg savner litt et kurs for å lære et program”* (Nilsen 2). Nilsen 4 forklarte at hvis man ville være med på et kurs så måtte man spørre om det selv. Nilsen 5 og Nilsen 6 påpekte begge at de ble kastet litt ut i det, og Nilsen 5 savnet en større grad av opplæring. *”Nå er det veldig mye learning by doing. Vi blir litt kastet ut i det. Jeg savner kanskje litt mer opplæring”* (Nilsen 5). *”Det er en learning by doing kultur her. Du blir kastet ut i det, så lærer du underveis”* (Nilsen 6). Nilsen 5 savnet også noe strengere rammer for hvordan arbeidet skulle utføres *”Jeg foretrekker å ha rammer. Hvis du har rammer så er det lettere å ha mål og mening. Du kan avgrense området”* (Nilsen 5).

Det at bedriften i stor grad fokuserte på selvstyrt læring var de fleste deltakerne positive til. Nilsen 7 og 3 uttrykte glede for at firmaet ikke opererte med graduates eller traineeprogram, da de likte å kunne stå på egne bein og lære gjennom prøving og feiling:

Jeg synes at learning by doing er veldig kjekt. Hvis vi sammenligner det med de større selskapene som har graduatesprogram, der du blir sendt rundt på en hel haug med kursing, sammen med andre graduates. Jeg hadde følt at jeg hadde fått veldig mye mer ut av det å bare bli kastet ut i ting, i forhold til det å ha en veldig systematisk opplæring. Men det er nok veldig individuelt. Så lenge du vet at sjefene dine har troen på deg, og vet at du kan klare det, og er komfortable med det, så er det en liten trygghet (Nilsen 7).

Jeg liker å stå litt på egne bein, og det får vi jo gjøre her. Jeg får god støtte av sjefen min, men han lar meg holde på med mine egne ting. Han lar meg gjøre mine egne feil, selv om han avverger de fleste. Mange firma har traineeprogram, slik at du går fra avdeling til avdeling uten å få noe ansvar. Her får du veldig tidlig ansvar. Jeg synes det er kjekt og det tror jeg de aller fleste synes. Litt skummelt, men kjekt (Nilsen 3).

6.3.2 En organisasjon i endring

Ettersom GM har vokst så fort fra en liten til en stor bedrift virket det ut som om læringsrutinene hadde havnet litt på etterskudd. Dette var imidlertid i en forandringsfase. Når jeg hadde min praksisperiode i bedriften hadde akkurat GM Academy blitt lansert. En egen avdeling som arbeidet mot å utvikle kunnskap internt og eksternt, gjennom e-læring, teambuilding og trening. De ville lage en treningsmatrise til hver enkelt avdeling og hadde også planer om et erfaringsforum, noe som så ut til å være ønsket blant de ansatte. GM Academy lanserte konseptet ”lunch and learn” for første gang mens jeg var i bedriften - et eksternt tilbud, der fokuset gikk på å selge bedriften sin kunnskap. De interne tiltakene som skulle bli lansert senere skulle være mer disiplinrettet og skreddersydd enn slik læringstiltakene var nå. Nilsen 8 fortalte at læringstiltakene GM Academy førte med seg skulle vise hvordan en hadde kommet frem til det endelige resultatet ved en arbeidsoppgave eller et prosjekt, istedenfor å kun presentere sluttresultatet. Han forklarte at det er nettopp arbeidsprosessen og veien frem til prosjektet som gir læring:

Det skal belyse utfordringene underveis i et prosjekt, for det er ikke alt som går på skinner. Det er mange problemer og ting som må gjøres om igjen. Hvordan kan vi unngå det? Det står jo ikke i databasen i rapportene. For der står bare det endelige resultatet til kunden. For det er det som gir læring. Det er det som sprer kunnskap. Hvordan ble det løst? Hvorfor var det noe som måtte løses i utgangspunktet? Det er kunnskap. Det ferdige produktet er bare en summasjon av resultater. Mens kunnskap er hvordan man kommer dit (Nilsen 8).

Flere av deltakerne så nytten i GM Academy, og så frem til det skulle komme ordentlig i gang med bedre rutiner rundt læring og arbeidsoppgaver:

Det kunne nok vært litt bedre rutiner. Men jeg tror det kommer til å bli det. Vi er jo litt preget av en raskt voksende bedrift. Og det merkes jo av meg som er ganske ny. Men

det har blitt litt bedre allerede. Vi har begynt med ukentlige møter. Og det er veldig greit. Nå har jo GM Academy også kommet, så da tror jeg det blir bra. Jeg skulle ønske jeg kunne fått vite litt mer spesifikt hva som skjer rundt meg på bygget. Jeg vet egentlig bare hva jeg skal gjøre. Men det har blitt litt bedre med de ukentlige møtene som har blitt satt i gang (Nilsen 9).

Før GM Academy kom på banen hadde bedriften hatt noe de kalte for fagforum, der de møttes og gikk gjennom erfaringer til prosjekter og spesielle caser. Flere av deltakerne uttrykte et savn for fagforum og så på det som veldig nyttig. ”Jeg savner litt å ha fagforum, ettersom det har falt litt ut med tiden. Det var veldig nyttig. Og så fikk du vite hvem som var flinke på hva, slik at du vet hvem du skal spørre” (Nilsen 7). Nilsen 7 sa at han merket stor forskjell på overgangen fra en liten til en stor bedrift, og så derfor et større behov nå, for å systematisere informasjonen og kunnskapen slik at den vil nå ut til alle.

6.3.3 Å lære sammen

Flere av deltakerne fortalte at de likte å lære sammen med andre, og påpekte viktigheten av læring i fellesskap. Som kapittel 1; informasjonsinnsamling viste, var det å diskutere med sine kollegaer den beste måten for å løse et problem eller en utfordring deltakerne ikke hadde vært borti før. Nilsen 8 påpekte at to hoder alltid er bedre enn ett: ”Det er viktig å være litt ydmyk for mange hoders funksjon. To hoder er alltid bedre enn ett, det er en universell lov” (Nilsen 8). Han skisserte et eksempel på denne tankegangen, der han sammenlignet statistikk og kunnskap:

Ta en krukke med erter, så ber du 10 eller 20 personer til å gjette hvor mange som er oppi. Det er ingen som kommer til å være i nærheten. Men summen, eller snittet av alle kommer til å være uhyggelig nær. Dette har jeg vært med å testet flere ganger og det er helt utrolig hvor nærme man faktisk kommer. Jo større utdrag du tar, jo nærmere kommer du svaret. Dette er ren statistikk, men kunnskap fungerer på samme måte. Har du mange hoder som slenges mot samme problem, så ender du opp med beste løsning, eller en bedre løsning enn noe individ ville ha kommet på selv. Det er min erfaring (Nilsen 8).

Han fortalte videre at det finnes to leirer, de som liker å holde på kunnskapen sin, og de som er åpne og bidrar til at nye ting blir skapt:

Det er sammen vi vet en del. Det er to leirer; det er de som er åpne, og sultne på å lære noe nytt og bidrar til at nye ting blir skapt. Og så er det de som sitter og er stille. De kan kanskje noen avanserte software, og er spesielle på den måten. Men du trenger begge leirene, det er viktig å tenke på (Nilsen 8).

Nilsen 7 ytret et ønske om å ta opp problemer i fellesskap, slik at andre også kunne lære av det, noe han hadde sett behovet for:

Slik at hvis en person har møtt på noe vanskelig, så kan han fortelle om det, slik at alle lærer litt av det. Vi går egentlig ikke gjennom det nå, men det kommer nok mer etter hvert. Nå er vi veldig mange unge på avdelingen, så da er det et enda større behov for at vi lærer av hverandre og at vi gjør hverandre flinke. Og det har vi sett behovet for (Nilsen 7).

Deltakerne så nytten i å lære i fellesskap, men som Nilsen 7 fortalte hadde ikke rutinene blitt implementert helt formelt i bedriften enda. På et uformelt plan virket imidlertid den sosiale læringen å være tilstede. Gjennom observasjon oppdaget jeg det Bellotti og Bly (1996) kalte for ”walkabout”, der ansatte vandret i gangene og besøkte andre kollegaer på kontorene. Mange ganger endte det opp med at de viste hverandre arbeid på datamaskinen og diskuterte fremgangsmåter for å løse ulike problemstillinger. Jeg fikk ta del i dette fenomenet gjennom å dele kontor med 3D-designerne, og ved å sitte på kontorene til dokumentkontrollerne når jeg fikk gjennomgang i ulike prosjekter. Deltakerne fortalte også at de brukte hverandre mye til problemløsning og at de hjalp hverandre med analyser og presentasjoner, noe jeg vil komme nærmere inn på senere.

6.3.4 Veiledning

Global Maritime hadde akkurat innført en veiledningsordning - eller fadderordning som de kalte det - jeg hadde min praksis i bedriften. Fadderordningen gikk ut på at nyansatte fikk utdelt en fadder som hadde jobbet lenge i bedriften, slik at nyansatte kunne spørre fadderens om hjelp hvis de lurte på noe. Dette skulle føre til å minske presset på avdelingslederne. Fadderens ble veilederen deres, og således en person de nyansatte kunne dra læring fra og stille spørsmål til når de hadde behov. Fadderordningen i GM var av uformell karakter, da den var uten innblanding fra ledelsen og valgfri i hvor stor grad du ønsket å benytte deg av den. Nilsen 2 sa at han hadde fått et tillitsforhold til fadderens sin, og at han alltid gikk til den

personen først når han lurte på noe. Nilsen 8 påpekte hvordan kunnskapen hans alltid utviklet seg, selv om han hadde jobbet lenge innenfor samme fagfelt. Han sa at det var mye takket være nye kolleger: ”*Dette er mye takket være at du får nye kolleger, som kanskje ikke har de skylappene du har. Og de spør mye åpnere spørsmål. De tenker vannrett istedenfor loddrett* (Nilsen 8). Selv om han ikke snakket direkte om faddere, tror jeg dette kan overføres til en faddersituasjon i så måte at en faddersituasjon kan være en læringssituasjon for begge parter.

6.3.5 Viktigheten av tillit i en læringssituasjon

Det var ikke kun fadderen deltakerne fikk tillit til. Mange påpekte viktigheten av tillit til sine kolleger og fortalte at det påvirket læringsforholdet dem i mellom. Deltakerne fortalte at å ha tillit til sine kolleger gjorde at terskelen for å spørre dem om spørsmål ble lavere og diskusjonene ble bedre og mer læringsrike:

Hvis du har et tillitsforhold til noen, fører det til at du oppsøker dem i mye større grad enn andre, så det påvirker absolutt hvis du støter på noen problemer. Det er en liten terskel der altså, å gå å spørre et spørsmål uten at du egentlig kjenner vedkommende (Nilsen 2).

Han ene jeg jobber med er enda under opplæring, men etter hvert tror jeg han også vil være med på diskusjonene. Han andre går jeg mye til, ettersom han heller ikke har jobbet her så lenge, og da blir det litt mer diskusjon, enn leksjon (Nilsen 3).

Hvis du ikke har tillit, så er det mye vanskeligere å prate sammen. Du blir redd for å stille dumme spørsmål, du er redd for å vise at du ikke forstår noe. Hvis du har tillit til noen så er det mye lettere (Nilsen 5).

Nilsen 5 fortalte videre hvordan et tillitsforhold hadde blitt brutt under et møte: ”*Jeg satt i et møte nå nylig, hvor jeg stilte et spørsmål. Og så sa en annen; jeg vet ikke om vi orker å bruke tid på dumme spørsmål*” (Nilsen 5). Denne kommentaren gjorde at tilliten ble dårligere, noe han mente kom til å påvirke læringen dem imellom:

Så gjorde jo det at tilliten mellom oss ble dårligere. Og det kommer til å forverre kommunikasjonen og læringen på tvers av oss. Og det er til begge to sin uheld, fordi vedkommende har masse som jeg kan lære av. Og jeg tror at vedkommende kan lære noe av meg også. Men nå har jo begge to fått en sterkere motvilje mot å la det skje... Så det er kjempeviktig med tillit (Nilsen 5).

Men det var ikke kun uformelle tillitsforhold som ble tatt opp. Nilsen 2 så gevinsten i teambuilding, og sa at han hadde fått utbytte av det i form av større tillit til de som deltok: ”*Vi hadde jo teambuilding i går, og jeg tror kanskje at hvis jeg hadde støtt på et problem i dag, og hadde lyst til å spørre noen av de spørsmål, så hadde det vært enklere i dag, enn i går. Så det virker*” (Nilsen 2).

Nilsen 6 poengterte at det også er viktig å ha tillit til at den du snakker med har peiling på det han snakker om.

6.3.6 Praksisfellesskap

Det kan være vanskelig å oppdage praksisfellesskap i en organisasjon, men utfra noen av svarene jeg fikk fra intervjuene og min egen observasjon oppdaget jeg visse grupperinger som dro likheter til praksisfellesskap. Den største grupperingen viste seg å være blant de nyansatte i bedriften. De virket til å ha lavere terskel for å oppsøke hverandre og spørre hverandre om hjelp, og var sterkt preget av tillit til hverandre:

De unge i firmaet spør ofte hverandre om å sjekke engelsken og så videre, før de sender en mail til en kunde, selv om de ikke jobber med det samme. Det ville jeg aldri spurt sjefen min om. Det er mye lavere terskel å spørre de som er nye, slik som meg selv. Og de som du vet ikke er så travle (Nilsen 4).

Fordi vi er så mange unge her, så bruker vi hverandre mye til diskusjon. F.eks: ved rapporter som skal leveres inn, før jeg sender det til sjefen så vet jeg at det sikkert er masse tull med analysen, så da kan de se på det eller rette på engelsken min (Nilsen 3).

Jeg oppdaget også en kjernegruppe innenfor dette fellesskapet, en gruppe som hadde studert sammen. Nilsen 3 beskrev hvordan gruppen hjalp hverandre, selv om de ikke jobbet på samme avdeling:

*Som for eksempel i går; h*n skulle være med på lunch and learn, og en i andre etasjen skulle være med på en annen presentasjon. Så da tok vi oss en time, hvor de presenterte hver sin gang, og kom med tilbakemeldinger til hverandre. Dette gjør vi jo også fordi vi har studert i sammen. Vi kjenner hverandre på privaten, så det blir lavterskel og ærlige tilbakemeldinger* (Nilsen 3).

Som jeg nevnte under læring i fellesskap, så hjalp denne gruppen hverandre med ulike presentasjoner og analyser. Jeg observerte stadig dette fellesskapet sammen i lunsj og kaffepauser, og de virket veldig knyttet til hverandre. Utfra beskrivelsene jeg fikk og fra min egen observasjon av gruppen virket dette derfor i stor grad ut til å være et praksisfellesskap. Gruppen var preget av høy tillit og brukte hverandre for å lære og dele kunnskap.

6.4 Formalitet og uformalitet i møtevirksomhet

Jeg ville gå litt mer direkte inn på spørsmålet om uformalitet og formalitet, og bestemte meg derfor for å ta for meg en læringssituasjon alle var godt kjent med; møter. Jeg ville finne ut om deltakerne foretrakk uformelle eller formelle møter, og til hvilket formål. Jeg ville også se på hvilke av møtene som ga mest læring.

Gjennom intervju med deltakerne oppga nesten samtlige av dem at de fleste møtene i bedriften var uformelle:

Vi har veldig få formelle møter her, det er nesten alltid uformelle møter (Nilsen 3).

Jeg har egentlig ikke vært i så mange formelle møter, kun uformelle (Nilsen 4).

Deltakerne fortalte også at de likte uformelle møter og læringssituasjoner best, men at det av og til trengtes litt struktur og rammer til for at de skulle oppnå noe spesifikt. *”Det er mest uformelle møter her. Hvis møtene blir altfor uformelle, går det veldig seint fram. Det kan være en fordel med en liten agenda på hva du skal ha ut av møtet”* (Nilsen 6). Deltakerne mente at uformelle møter var best til idémyldring og kunnskapsskaping, da diskusjonene fløt lettere og tilliten dem i mellom var større. De nevnte også at få personer på møtet samt lavterskel for at noen sa noe var positivt:

Hvis du skal ha idémyldring er uformelle møter bra, men hvis det er spesifikke ting du skal finne ut av er det greit å ha en agenda. Hvis ikke kan det veldig fort skli ut (Nilsen 6).

Hvis det ikke er så veldig mange på møtet, får jeg mest ut av det. Da er det plass til mye dialog (Nilsen 1).

Hvis det er lavterskel for at noen sier noe, er det det beste (Nilsen 2).

Nilsen 5 påpekte at det ofte var redselen for å si noe galt som gjorde at han likte de uformelle møtene bedre enn de formelle:

Jeg liker best uformelle møter. Jeg snakker bedre med ingeniørene etter selve møtet, enn på møtet på grunn av redsel for politiske ting og redsel for å si noe galt. Når vi sitter i selve møtet, ved formelle møter, er det ofte at mange ikke tør å si så mye, men når jeg da får snakket med en person på tomannshånd etterpå, blir praten mye lettere og jeg føler at jeg lærer mer. Så jeg føler at uformelle møter fungerer best (Nilsen 5).

Nilsen 7 var enig, og mente at det var få som tok ordet på de formelle møtene. Han var også enig med Nilsen 6 i at en viss styring var viktig:

Hvis det blir for formelt så er det mange som tier stilt. Du får ikke folk så engasjerte til diskusjoner. Men du må jo ha en styring på det også. Du kan ikke bare samles, så begynner alle bare å snakke. Jeg foretrekker uformelle møter med styring. Vi har hatt møter med kunder som er veldig formelle, og da sier jeg ikke så mye. Og det er ofte at du kommer ut derfra og tenker; oppnådde vi noe egentlig? (Nilsen 7).

Nilsen 3 følte ofte at de formelle møtene kun var en papirmølle som skulle gjennomgås, og at det ikke nødvendigvis hadde så mye for seg:

De møtene jeg har vært på som er veldig formelle har gjerne vært med store kunder, og da føles det mest som en papirmølle vi skal gjennom som ikke har noe særlig for seg nødvendigvis. Jeg liker absolutt best uformelle møter (Nilsen 3).

Nilsen 8 var derimot uenig og foretrakk formelle møter fremfor uformelle møter. Han likte å ha struktur på møtene, og få gjort møtereferatene gjenfinnbare og tilgjengelige:

Jeg må si at det er de formelle møtene jeg får mest ut av. De uformelle er uten tvil kjekkest. Det er ofte så mye vi skal gjennom, så det er viktig å strukturere det. Og også det å ha dokumentasjon, på møtereferatene. Hva kundene har sagt og det vi har sagt, hva vi har blitt enige om, og ikke enige om. Og da står alt det formelt beskrevet i referatet. Det er et veldig godt hjelpemiddel, for da kan du gå tilbake og se på hva som ble sagt der og der (Nilsen 8).

Jeg deltok i en del møter selv i min praksisperiode i GM, og jeg fikk derfor observert hvordan forholdet mellom formalitet og uformalitet utspant seg. Jeg deltok på flere arbeidsmøter, ett lanseringsmøte, flere statusmøter og ett personalmøte.

Statusmøtene handlet om dokumentkontroll og tok plass annen hver uke. De bestod av de tre dokumentkontrollerne, Quality Assurance-ansvarlig og meg. Vi sjekket hvordan alle prosjektene lå an, tok opp utfordringer og problemer, og diskuterte løsninger. Statusmøtene hadde alltid en tydelig agenda, men det hendte at vi kom inn på andre temaer i tillegg til de faste punktene. Statusmøtene var formelle i og med at de hadde en tydelig agenda de skulle gjennomgå. Møtene hadde likevel en uformell tone, da avdelingen var godt kjent med hverandre.

Arbeidsmøtene vedrørende den nye ProAdm-databasen foregikk også omtrent annen hver uke, og hadde en uformell og innovativ karakter. Det ble ikke skrevet møtereferat eller utarbeidet en tydelig agenda før møtet, noe som gjorde at arbeidet ble ganske fritt og diskusjonen satt løst. Arbeidsmøtene var uformelle og innovative da ny kunnskap og idéer skulle skapes. Det var lavterskel for å si noe, noe som gjorde at alle bidro.

Lanseringsmøtet var lagt opp som et informasjonsmøte, og var for hele Stavangerkontoret. Det handlet om et nytt ingeniørverktøy utviklet av risk-avdelingen. Verktøyet var webbasert og skulle være et rammeverk for å lage en standard - en felles måte å jobbe på for riskavdelingen. Hvis det gikk slik de ønsket skulle denne standarden etter hvert også bli innført for resten av ingeniøravdelingene.

Personalmøtet var for alle GM kontorene i Norge, men gjennomgangen til de andre kontorene enn Stavangerkontoret ble tatt senere, over lync videokonferanse. Dette møtet var mer formelt enn de andre og handlet mye om tall. Men også om nye, spennende tiltak, eksempelvis det nylig utviklede konseptet "lunch and learn" som jeg skrev om tidligere i analysen.

Av alle møtene jeg fikk være med på, var det kun ett av dem som var lagt opp til idémyldring og kunnskapskaping, og det var arbeidsmøtene vedrørende den nye ProAdm-databasen. De andre møtene var informasjons og statusmøter, og bestod derfor mest av enveis-kommunikasjon. ProAdm-møtene hadde derimot plass til mye dialog og ideer, og utviklingen

av den nye databasen gikk derfor raskt og effektivt. Jeg fikk ikke vært med på alle møtene, og fikk derfor ikke sett sluttresultatet før praksisperioden var over, men endringene som ble skapt i min tid i GM virket ut til å gjøre informasjons og gjenfinningsarbeidet enklere og mer effektivt.

6.5 Bedriftens mål og verdier

Global Maritime har utarbeidet noen verdier som skal vise hva bedriften står for og hvem de ønsker å være. Om verdiene står det det på hjemmesiden til bedriften at de skal hjelpe de ansatte til å handle likt og vise samme adferd. Jeg ville derfor undersøke disse verdiene for å se om de stod i stil til hvordan jeg oppfattet bedriften og adferden til de ansatte. Verdiene er, som nevnt tidligere: Vi tror på oss selv, vi vet hva som er viktig, vi lærer sammen, vi verdsetter våre kunder og vi stoler på hverandre. Av disse verdiene var det tre som ble spesielt godt lagt merke til. Nummer 1, nummer 3 og nummer 5.

Vi tror på oss selv

We take pride in who we are and pledge to remain true to this, making every decision based on what is best for the company and all those we work with. We have the confidence to challenge those who test our integrity (Global Maritime, 2014).

Å tro på seg selv var noe Global Maritime fokuserte på ved å legge opp til selvstyrt læring. Denne mentaliteten var tydelig gjennom deltakernes ord og egne observasjoner. Deltakerne sa at de ble kastet litt ut i jobben og at sjefene hadde hatt tillit til de fra de var nyansatte. De fikk velge fremgangsmåte og arbeidsmetode selv og fikk lære gjennom prøving og feiling. Jeg merket også dette selv, da jeg i min praksisperiode fikk utdelt noen arbeidsoppgaver innenfor dokumentkontroll. De lot meg jobbe på egenhånd og viste at de hadde tro på at jeg skulle klare det alene.

Vi lærer sammen

We extend learning beyond the boundaries of formal training and development, because as professionals we never stop searching for knowledge and inspiration. We openly share ideas and learn from one another, generating solutions that we may never

have reached working alone. In this way, we use innovation to generate the most functional solutions in the industry (Global Maritime, 2014).

Jeg syntes teksten stemte godt med hva jeg selv hadde opplevd, da de fleste deltakerne så på det som viktig å lære sammen og dele sin kunnskap med andre. Deltakerne påpekte at to hoder er bedre enn ett, og savnet å kunne ta opp problemer i fellesskap slik at andre igjen kunne lære fra dem. Å lære i fellesskap var ikke blitt implementert helt formelt i bedriften enda, men var under utvikling gjennom GM Academy. De uformelle læringssituasjonene viste seg imidlertid å være der allerede, og jeg så også tendenser til et praksisfellesskap.

Vi stoler på hverandre

We communicate openly and treat associates in other continents the same as those we meet daily, ensuring our offices around the world operate as one team, and our level of service remains universally consistent (Global Maritime, 2014).

Å stole på hverandre var helt klart viktig for deltakerne jeg intervjuet. De fortalte at tillit forenklet både kunnskapsdeling og kunnskapskaping, da terskelen for å kommunisere og diskutere ble lavere. De fortalte også at uten tillit var redselen for å si noe dumt i større grad til stede. Dette hadde Nilsen selv opplevd, da et tillitsforhold mellom ham og en annen hadde blitt brutt ved at et ”dumt” spørsmål hadde blitt påpekt.

6.6 Oppsummering

Informasjon og kunnskapsprosesser

Gjennom intervju med deltakerne kom det frem at de hadde retningslinjer og regelverk de måtte forholde seg til, en sjekklister som måtte gjennomgås og en kjøreplan som måtte overholdes innenfor hvert prosjekt. Men de hadde få føringer for hvordan de skulle løse et problem eller en arbeidsoppgave, da de fikk velge fremgangsmåte og arbeidsmetode selv. Hvor de skulle søke etter informasjonen de trengte var heller ikke spesifisert og mange oppga Google som preferert søkemotor. ProAdm så dog ut til å stige i popularitet nå som fritekstsøket hadde kommet.

Samarbeid og kommunikasjon

Deltakerne fortalte at de likte best å samarbeide over ansikt-til-ansikt kontakt. De mente at ansikt-til-ansikt kontakt ga mer forståelse, og at det førte til bedre problemløsning enn det som kunne oppnås gjennom bruk av de teknologiske verktøyene. Men flere så også nytten i videokonferanse, da det ble tilnærmet ansikt-til-ansikt. Mail ble sett på som positivt for lagrings og gjenfinningsaspektet sin del, ettersom at deltakerne mente det var viktig å ha dokumentasjon lagret for senere bruk.

Læring og kunnskapsdeling

Global Maritime fokuserte på selvstyrt læring, noe deltakerne hadde litt splittede meninger om. De fleste så positivt på å lære ved prøving og feiling, og å kunne bestemme fremgangsmåte selv, men flere av dem savnet også litt mer kursing og opplæring. Det meste deltakerne savnet virket imidlertid å være på vei inn med GM Academy. Ettersom bedriften hadde vokst så raskt fra en liten til en stor bedrift, hadde fokuset på læring og kunnskapsdeling falt litt ut, noe som nå var på vei inn igjen. Samtlige deltakere sa at de så frem til at GM Academy skulle komme skikkelig i gang. Deltakerne så også på det å lære sammen som positivt, og ytret et ønske om å ta opp problemer i fellesskap.

Å ha tillit til sine kollegaer var viktig for samtlige deltakere. De fortalte at tillit gjorde terskelen for å spørre spørsmål og ta opp problemer i fellesskap lavere, og at diskusjonene satt løsere. De fortalte at uten tillit ble læringen mellom dem svekket. Gjennom fadderordningen ble tillit til fadderens de fikk utdelt skapt, slik at de alltid hadde en person å gå til når de trengte hjelp.

Gjennom egne observasjoner og intervju med deltakerne så jeg også tendenser til et praksisfellesskap. Gruppen jeg observerte samhandlet stadig med hverandre og hjalp hverandre i arbeidet, selv om de ikke jobbet på samme avdeling. De virket til å være preget av høy tillit og gjensidighet til hverandre.

Formalitet og uformalitet i møtevirksomhet

De fleste deltakerne følte de fikk mest ut av uformelle møter, men med en viss styring. De fortalte at uformelle møter - med få personer og med lav terskel for å si noe - var det beste til idémyldring og kunnskapskaping. Og hvis møtene ble for formelle ble det ofte til at de tok spørsmålene og diskusjonene etter møtet var over, istedenfor på selve møtet. Gjennom egne observasjoner følte jeg at Global Maritime hadde lagt arbeidsmøtet opp på en bra måte, da det hadde en uformell og innovativ karakter som førte til mye dialog og idéskaping.

Bedriftens mål og verdier

Ved å studere bedriftens verdier fant jeg flere likhetstrekk mellom verdiene og deltakernes responser, da bedriften fokuserer på selvstyrt læring, å lære i fellesskap og å ha tillit til hverandre.

7.0 Diskusjon

Jeg vil i denne delen av oppgaven drøfte funnene fra analysen opp mot teorien og forskningen som er presentert i teorikapittelet. Videre vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske ramme, og se den i sammenheng mot mine egne kvalitative funn.

7.1 Informasjonsinnsamling

Choo (2007) skriver at informasjonsinnsamling foregår på to ulike måter som utspiller seg når et problem oppstår. Skillet går på om et problem er nytt og ukjent eller om problemet er kjent. Hvis problemet er nytt og ukjent vil organisasjonen skape ny kunnskap enten ved å lete i manualer og databaser - som kun består av eksplisitt kunnskap - eller ved å fokusere på *både* taus og eksplisitt kunnskap. Choo (2007) og Nonaka et al. (2000) mener at det er sistnevnte alternativ som vil bidra til at ny kunnskap skapes. Hvis problemet er kjent vil organisasjonen benytte seg av tidligere regler og eksisterende informasjon for å kunne ta en beslutning.

7.1.1 Kunnskapskaping

Når det kom til å løse et problem fant jeg at deltakerne ofte ville lete i gamle prosjekter eller google en problemstilling for å se om de kom frem til en løsning. Var problemstillingen derimot helt ny og ukjent oppga samtlige at de foretrakk å diskutere problemet ansikt-til-ansikt med sine kollegaer. Dette ble forklart med at det var lettere å forstå hverandre, mer effektivt og innebar mindre fare for misforståelser. Deltakerne påpekte at de hadde lav terskel for å spørre noen om hjelp eller å diskutere et problem med noen.

Samtlige av deltakerne oppga at de også så nytten i å lære av hverandre og å ta opp problemer i fellesskap. Nilsen 7 påpekte at han hadde sett behovet for å lære i fellesskap og å gjøre hverandre flinke, spesielt nå som bedriften hadde vokst:

Slik at hvis en person har møtt på noe vanskelig, så kan han fortelle om det, slik at alle lærer litt av det. Vi går egentlig ikke gjennom det nå, men det kommer nok mer etter hvert. Nå er vi veldig mange unge på avdelingen, så da er det et enda større behov for at vi lærer av hverandre og at vi gjør hverandre flinke. Og det har vi sett behovet for (Nilsen 7).

Disse funnene støttes av Lin (2007), Nonaka et al. (2000) og Lave og Wenger (1991) sin forskning og teori, som fortalte at sosiale relasjoner og ansikt-til-ansikt kontakt var sentralt for at kunnskap kunne deles og skapes. Nonaka et al. (2000) presiserte at kunnskap er en dynamisk, pågående prosess som skapes i sosial interaksjon mellom mennesker og organisasjoner (Nonaka et al., 2000, s. 7).

Fra observasjon oppdaget jeg også fenomenet Bellotti og Bly (1996) forklarte som ”walkabout”:

We sometimes saw people wandering around just to see what was going on, apparently with no other motive. Gus called this doing a “walkabout”. In fact, useful information seemed to be obtainable passively, just by coming into close proximity to others. Conversations could be overheard and people seen working together at PCs or on design models or showing each other documents. (Bellotti og Bly, 1996, s. 213).

Gjennom å dele kontor med 3D-designerne og å få prosjektgjennomganger på kontorene til dokumentkontrollerne oppdaget jeg til stadighet at de ansatte besøkte hverandre på kontorene, noe som ofte resulterte i informasjonsutveksling og diskusjon av fremgangsmåter for å løse et problem.

Jeg fant også flere tilfeller der kunnskapskaping i GM foregikk slik som Nonaka et al. (2000) skisserte prosessen i SEKI-modellen. Bedriften hadde et godt sosialt miljø, spesielt blant de unge i bedriften. Disse oppga at de ofte brukte hverandre til diskusjon og problemløsning - noe som var en forutsetning for å skape ny taus kunnskap ifølge Nonaka et al. (2000). Læringen var også tett knyttet til learning by doing, noe Nonaka et al. (2000) beskrev som nødvendig for å gjøre eksplisitt kunnskap om til taus kunnskap blant individene. Kulturen og det gode sosiale miljøet la derfor godt til rette for at kunnskapskaping og kunnskapsdeling skulle oppnås i bedriften.

7.1.2 Beslutningstaking

Dersom problemet deltakerne skulle løse derimot var kjent og bedriften opplevde et handlingsgap, istedenfor et kunnskapsgap, fantes det lite rutiner på hvordan bedriften skulle handle. Choo (2007) skrev at beslutningstaking er drevet av spørsmålene ”hvilke

handlingsmåter er tilgjengelige?” og hvordan velger vi?” (Choo, 2007, s. 22). Og for å kontrollere rammene rundt hvordan beslutninger skulle tas måtte bedriften i følge Choo ha målstyringsprogrammer. Målstyringsprogrammene skulle strukturere beslutningstakingprosessen hvor regler og prosedyrer skulle spesifisere hvem som skulle bestemme, hvilken informasjon som skulle innhentes, hvor du skulle se etter denne informasjonen, hvem som skulle delta eller bli konsultert og hvilke kriterier som skulle anvendes (Choo, 2007, s. 13).

Gjennom intervjuene med deltakerne kom det frem at disse stod helt fritt i måten de søkte etter informasjon på, hvor de søkte etter den og hvilke av sine kollegaer de ønsket å diskutere arbeidet med. Det eneste som var spesifisert var hva selve resultatet skulle inneholde når prosjektet stod ferdigstilt: *”Det står jo alltid hva du skal ha med, men i hvert fall på min avdeling, så står vi ganske fritt i måten vi jobber på”* (Nilsen 3), *”På gjennomføringen av jobbene er det ingen guider som er laget som en smørbrødsliste fordi det er så store variasjoner innenfor jobbene i hver avdeling* (Nilsen 8). Deltakerne oppga Google som preferert søkemotor for å finne svar på problemstillinger de selv ikke kunne besvare. De fortalte også at de pleide å lete gjennom gamle rapporter i ProAdm, selv om de mente det var tungvint å måtte gå gjennom prosjekt etter prosjekt for å finne svar på vanlige problemstillinger og informasjon de trengte. Men at de stod fritt i måten å jobbe på, der de kunne velge fremgangsmåte for å ta en beslutning selv, virket til å være positivt blant samtlige deltakere. Nonaka og Takeuchi (gjengitt i Choo, 2007) og Jacobsen og Thorsvik (1997) mente at alt for strukturerte prosedyrer ville kvele kreativiteten til bedriften og ødelegge for innovasjon, noe deltakerne syntes å være enig i. Deltakerne sa at de var glade for at bedriften ikke opererte med graduates eller traineeprogram, da de likte å utforske og prøve seg på egen hånd. Beslutningsprosedyrene i GM, eller mangelen på sådan, opplevdes derfor positivt, da kreativiteten og innovasjonen ble styrket. Deltakerne pekte imidlertid på at informasjonsdatabasen ProAdm kunne vært bedre hva gjelder gjenfinning og presentasjon av eksisterende informasjon.

7.2 Samarbeid og kommunikasjon

I følge Lin (2007) og Nonaka et al. (2000) er IKT og teknologiske verktøy et godt hjelpemiddel å bruke til informasjonsinnsamling og for å gjøre eksplisitt kunnskap om til mer

avanserte former for eksplisitt kunnskap. Men som nevnt tidligere er kunnskapsdeling og skaping av taus kunnskap avhengig av ansikt-til-ansikt kontakt og et godt sosialt miljø for å kunne oppnås. Mine funn peker også i denne retningen. Samtlige deltakere mente at ansikt-til-ansikt kontakt skapte bedre forståelse og var mer effektivt enn samarbeid over teknologiske verktøy. Nilsen 7 nevnte - i likhet med Gausdal (2008) - at det var viktig å møtes ansikt-til-ansikt, i hvertfall én gang før de kunne fortsette samarbeidet virtuelt, noe Gausdal forklarte var nødvendig for opparbeiding av tillitsfulle relasjoner.

E-post ble også nevnt flittig av deltakerne, der gjenfinning og lagringsaspektet e-post har ble sett på som veldig nyttig. Lin (2007) presenterte også fordelene med IKT i henhold til lagring og gjenfinning, og skrev at IKT kan fremme kunnskapsdeling grunnet muligheten for raske søk, tilgang og gjenfinning av informasjon (Lin, 2007, s. 320). Studiene fra Lin og Nonaka et al. nevnte imidlertid ikke noe om videokonferanse i denne sammenheng, en kommunikasjonsmetode flere av deltakerne fra min studie var positive til. Deltakerne sa at videokonferanse ble tilnærmet ansikt-til-ansikt, så lenge det tekniske fungerte som det skulle.

7.3 Uformell læring

Uformell læring utgjør en stor del av mitt teorigrunnlag. Jeg har derfor valgt å ta for meg de ulike delene Marsick og Watkins (2001) definerte som uformell læring, og se på de i sammenheng med analysen min.

7.3.1 Selvstyrt læring

Som et eksempel på uformell læring, nevnte Marsick og Watkins (2001) selvstyrt læring. Dewey (1916), Knowles (1970, 1975) og Hiemstra (1994) mener at selvstyrt læring gir bedre gevinst enn ovenfra og ned-læring, som for eksempel klasseromsundervisning eller et kurs, da ulike individer er nettopp ulike, og lærer best ved å utforske på egen hånd. Jeg oppdaget raskt at GM fokuserte på selvstyrt læring, noe jeg også fikk bekreftet gjennom intervjuene med deltakerne. Deltakerne fortalte at de i noen grad hadde blitt kastet ut i arbeidet uten særlig opplæring, noe flere av dem savnet mer av. Den selvstyrte læringen og fokuset på learning by doing gikk også igjen i beslutningstakingen, som nevnt ovenfor, der deltakerne fikk bestemme fremgangsmåten i arbeidet selv. Beitler og Mitlacher (2007) fant at studenter

som fokuserte på selvstyrt læring delte mer kunnskap enn studenter som ikke fokuserte på det. Som det kom frem fra intervjuene og observasjonen virket deltakerne i GM villige til å dele kunnskap med hverandre i form av å kvalitetssikre språk, analyser og fremføringer for sine kollegaer. De så positivt på å dele sin kunnskap, slik at andre kunne dra lærdom fra den. Gerber et al. (1995) fant i sin studie at ansatte lærte mest fra feilene de gjorde, noe Nilsen 3 nevnte at sjefen hans også la opp til: *”Jeg får god støtte av sjefen min, men han lar meg holde på med mine egne ting. Han lar meg gjøre mine egne feil, selv om han avverger de fleste”* (Nilsen 3). Bedriften fokuserte altså i stor grad på selvstyrt læring, noe deltakerne ikke anså som utelukkende positivt. Deltakerne likte at bedriften la opp til selvstyrt læring, men flere av dem savnet litt strengere rammer og omfattende opplæring. De følte det faktum at de ikke hadde nok forkunnskaper i forkant av arbeidsutførelsen i noen grad førte til unødvendig mange spørsmål, noe som kunne føre til at de selv og deres kollegaer ble forstyrret i sitt arbeid.

7.3.2 Nettverksbygging

GM hadde nettverksbygging på både uformelt og et noe mer formelt nivå, noe som tilsynelatende bidro til økt tillit og læring i bedriften. På det formelle nivået hadde de teambuilding, og Nilsen 2 fortalte at dette hadde gitt han større tillit til de som deltok på teambuildingstiltakene. På det uformelle nivået oppdaget jeg at det eksisterte et praksisfellesskap.

7.3.2.1 Praksisfellesskap

Lave og Wenger (1991) skriver at deltakerne av et praksisfellesskap kommer sammen på bakgrunn av felles forståelse og tillit, ofte uten at deltakerne er klar over det selv. Praksisfellesskapene deler interesse eller arbeid innen et område, og skaper læring gjennom deltakelse. Tillit var viktig for deltakerne i GM. Deltakerne fortalte at det å ha tillit til sine kolleger gjorde at terskelen for å komme med spørsmål ble lavere og at diskusjonene således ble bedre og mer læringsrike: *”Hvis du har et tillitsforhold til noen, fører det til at du oppsøker dem i mye større grad enn andre, så det påvirker absolutt hvis du støter på noen problemer* (Nilsen 2).

Lave og Wenger (1991) skriver at deltakelsen i et praksisfellesskap først er perifer, og består mest av observasjon, men ettersom den nye deltakeren tar til seg mer og mer kunnskap, så blir deltakelsen mer kompleks. Dette fikk jeg selv et eksempel på fra Nilsen 3, som uttalte seg om en nyansatt under opplæring: ”*H*n ene jeg jobber med er enda under opplæring, men etter hvert tror jeg h*n også vil være med på diskusjonene*” (Nilsen 3). Som nevnt i analysen, var de nyansatte i bedriften tett knyttet sammen. De benyttet hverandre til å sjekke arbeid og lærte fra hverandre. De satt også som regel sammen i lunsjen og hadde kaffepauser sammen. Mye av dette tyder på et praksisfellesskap, der personen under opplæring enda ikke hadde blitt et fullverdig medlem av fellesskapet.

Jeg bemerket meg også at det innenfor dette fellesskapet eksisterte en kjernegruppe bestående av ansatte som hadde studert sammen. Jeg vil si at denne gruppen var komplekse medlemmer av dette praksisfellesskapet - noe Lave og Wenger (1991) forklarte som deltakerne med mye kunnskap innenfor nettverket - da de var preget av høy tillit som de hadde fått fra studiene, og kom sammen tidlig på bakgrunn av felles interesser for faget de studerte. De fikk ta med dette fellesskapet videre inn i bedriften, og ble da en del av praksisfellesskapet blant de nye i bedriften.

Wenger (gjengitt i Smith, 2003, 2009) beskrev tre elementer som skilte praksisfellesskap fra andre grupper eller nettverk; domenet, samfunnet og praksisen. Domenet skilte praksisfellesskap fra andre grupper ved at det var forpliktet i en identitet definert av et felles domene av interesse, og ville derfor ha en felles kompetanse. Samfunnet skilte praksisfellesskapet fra andre grupper, ved at medlemmene, i følge Wenger, forfulgte sin interesse i sitt domene og derfor engasjerte seg i aktiviteter og diskusjoner som hadde med sitt domenet å gjøre. Praksisen skilte praksisfellesskapet fra andre sosiale grupper ved at de utviklet et felles repertoar av ressurser; erfaringer, historier, verktøy, og måter å adressere tilbakevendende problemer på.

Jeg fant flere likheter med domenet, samfunnet og praksisen sammenlignet med praksisfellesskapet jeg oppdaget i GM. Praksisfellesskapet delte en interesse og kompetanse innenfor arbeidet de utførte i GM, men også for faget de hadde studert før de begynte i jobben. De lærte fra hverandre og engasjerte seg i diskusjoner som hadde med arbeidet sitt å gjøre, ved å fremføre presentasjonene sine foran gruppen og diskutere vanskelige problemstillinger med hverandre. Med dette utviklet de et feller repertoar av ressurser og

erfaringer, da de var tett knyttet til hverandre og hadde sine egne måter å løse problemer på. Dette ble tydelig illustrert da medlemmene av praksisfellesskapet fortalte at de pleide å hjelpe hverandre med analyser og språk.

7.3.2.2 Praksisfellesskap og sosial kapital

Sosial kapital er avhengig av tillit og et godt sosial miljø. Putnam forklarte at den viktigste normen i et sosialt nettverk er: ”Jeg gjør dette for deg i håpet om og troen på, at noen vil hjelpe meg engang i fremtiden, når jeg får bruk for det” (Rosenmeier, 2007, s. 28) Som presentert i analysen, hjalp deltakerne hverandre med presentasjoner, analyser og språk, uten noen form for betaling eller avtale. Dette tyder på at praksisfellesskapet jeg oppdaget i GM i høy grad var preget av tillit og gjensidighet ut fra dette prinsippet.

Gjennom de ulike dimensjonene Lesser og Prusak (1999) benyttet for å knytte praksisfellesskap til sosial kapital fant jeg likheter til den strukturelle og relasjonelle dimensjonen. I følge Lesser og Prusak knyttes den strukturelle dimensjonen til praksisfellesskap ved at praksisfellesskap gir muligheten til å danne nettverk av individer med delte interesser (Lesser og Prusak, 1999, s. 7). Praksisfellesskapet jeg oppdaget i GM hadde medlemmer fra ulike avdelinger, noe som førte til at kunnskapen var variert, men likevel relevant. Det var også variasjoner i kjønn og alder, selv om de fleste var unge og nyutdannede. Den relasjonelle dimensjonen knyttes, i følge Lesser og Prusak (1999) til tillit og forpliktelser mellom medlemmene. Praksisfellesskapet i GM virket knyttet til hverandre, og flere av deltakerne fortalte at gruppen var preget av høy tillit og ærlige tilbakemeldinger.

7.3.3 Veiledning

Singh et al. (2002) skriver at veiledning kan være både formell og uformell og at det finnes ulemper og fordeler ved begge veiledningstypene. Formell veiledning måtte holde seg til kontrakter med mål, tidsfrister og spesifiserte forventninger, mens uformell veiledning var uten innblanding fra ledelsen, utenom en introduksjon (Singh et al. 2002). Ut fra denne beskrivelsen var fadderordningen i GM av uformell karakter, selv om det var et formelt tiltak satt i gang av ledelsen. Nyansatte fikk utdelt en fadder som de kunne få hjelp av når de trengte det, slik at det ikke skulle bli for stort press på avdelingslederne. De fikk også velge selv i

hvilken grad de ville benytte seg av veiledning fra fadderer. Nilsen 2 nevnte at han hadde fått et tillitsforhold til sin fadder, og mente fadderordningen var et positivt tiltak. Singh et al. (2002) fant likheter mellom veiledning og et kunnskapsproduserende praksisfellesskap, der veiledning ble læring for begge parter, noe Nilsen 8 kunne relatere til. Nilsen 8 fortalte at kunnskapen hans stadig utviklet seg, mye takket være nye kollegaer. Han fortalte at nyansatte så på ting med nye øyne, noe som gjorde at ny kunnskap oppstod. Og ettersom Nilsen 8 hadde vært ansatt lenge i bedriften, inntok han ofte en veilederrolle ovenfor nyansatte.

7.3.4 Mål og resultatplanlegging

Mål og resultatplanlegging var under utvikling da jeg hadde min praksisperiode i bedriften, der GM nylig hadde innført et ukentlig prosjektmøte der de gikk gjennom mål for hver uke. Jacobsen og Thorsvik (1997) skrev at organisatoriske mål har en motiverende effekt på ansatte; uten mål er det vanskelig for de ansatte å motivere seg ekstra, da de ikke vet i hvilken retning de skal arbeide. Dette så det ukentlige prosjektmøtet og kjøreplanen så ut til å hjelpe med: *”Jeg skulle ønske jeg kunne fått vite litt mer spesifikt hva som skjer rundt meg på bygget. Jeg vet egentlig bare hva jeg skal gjøre. Men det har blitt litt bedre med de ukentlige møtene som har blitt satt i gang”* (Nilsen 9). Jacobsen og Thorsvik (1997) skrev også at organisatoriske mål har en styrende funksjon gjennom at de gir retningslinjer for arbeidet, setter grenser for de ansattes oppførsel og fungerer som beslutningspremisser for enkelte ansatte. Om verdiene stod det på hjemmesiden til GM at de skulle hjelpe ansatte til å handle likt og vise samme adferd. Bedriften ønsket gjennom dens verdier at de ansatte skulle ha tro på seg selv, lære sammen og ha tillit til hverandre. Dette synes jeg som nevnt i analysen at de hadde lyktes i, da jeg fant mange likhetstrekk mellom verdiene, bedriftens kultur, deltakernes responser og egen observasjon. Jeg vil derfor si at verdiene hadde en styrende effekt på de ansatte.

Marsick og Watkins (2001) mente at mål og resultatplanleggingen skulle gjennomgå læringsbehov, da organisasjoner som fokuserer på å støtte læring kan lede til bedre ytelse og resultater. GM var i en mellomfase da jeg var i organisasjonen, da fagforum – det tidligere erfaringsforumet som ble brukt til å gjennomgå vanskelige problemstillinger og caser- nylig hadde blitt avsluttet mens GM Academy jobbet for å få inn nye læringsrutiner. Bedriften mål og resultatplanlegging, med fokus på læringsbehov var derfor på vei inn i bedriftens faktiske virksomhet i større grad enn det som hadde vært situasjonen tidligere.

Mål og resultatplanlegging var i følge Marsick og Watkins (2001) et eksempel på uformell læring. Jeg synes derimot at dette punktet har aspekter fra både uformalitet og formalitet. Målene som ble utarbeidet i henhold til bedriftens arbeid måtte følge et prosjektmøte med en kjøreplan. Dette utgjorde den formelle delen, med en plan som måtte overholdes. Møtene var likevel av uformell karakter med fokus på åpne diskusjoner. De hadde heller ikke strukturerte målstyringsprogrammer å forholde seg til. Verdiene - som var innført for å fungere som retningslinjer for de ansattes oppførsel og adferd - fokuserte også på uformell læring, ved å støtte læring i fellesskap, tillit og selvstyrt læring.

7.3.5 Formalitet vs. uformalitet

Marsick og Watkins (2001) mente at uformell læring opptrer i hverdagslige hendelser, ofte uten at en selv er klar over det. De nevnte selvstyrt læring, nettverksbygging, veiledning og mål og resultatplanlegging som eksempler på uformell læring. Gjennom analysen avdekket jeg flere av disse eksemplene - som praksisfellesskap, fokus på selvstyrt læring og opplevelsen av tillit og læring i fellesskap. Den formelle læringen virket imidlertid å være begrenset, noe deltakerne bekreftet. Deltakerne forklarte i intervjuene at de måtte spørre selv om å få være med på et kurs, og at opplæringen var mangelfull. Flere av dem savnet også litt strengere rammer og rutiner rundt arbeidet og en bedre informasjonsdatabase.

Gjennom oppgaven fant jeg også at noen av eksemplene ikke passet under verken formell eller uformell læring. Disse eksemplene er veiledning i form av fadderordningen, mål og resultatplanleggingen og læringstiltakene GM Academy hadde planer om å sette i gang, som omhandlet et nettbasert erfaringsforum og møter for å gjennomgå vanskelige aspekter ved et prosjekt. Disse eksemplene er formelle ved at de er planlagte og krever aktiv deltakelse, men fokuset er likevel av uformell karakter da de ikke er styrte eller består av enveiskommunikasjon. Det blir derfor en blanding mellom uformalitet og formalitet.

8.0 Konklusjon

8.1 Svar på problemstilling

Jeg har i denne masteroppgaven sett på uformell og formell læring i kunnskapsbedriften Global Maritime. Problemstillingen denne studien skulle svare på var som følger: *Hvordan utspiller uformell og formell læring seg i en moderne kunnskapsbedrift? Og hvordan lærer bedriften best?*

Hva gjelder formell læring så var det spesielt to ting jeg merket meg, og som gikk igjen i intervjuene med deltakerne:

- Bedriften opererte med sjekklister og et scope til prosjektet, noe som viste til hva prosjektet skulle inneholde, slik at deltakerne fikk en forståelse for arbeidsoppgaven.
- Deltakerne benyttet seg av eksplisitt informasjon fra hoveddatabasen ProAdm når de trengte informasjon i forbindelse med en arbeidsoppgave.

Som tidligere nevnt, virket den formelle læringen å være begrenset. Deltakerne savnet bedre opplæring, en bedre informasjonsdatabase og strengere rammer rundt arbeidet. Når det kom til den uformelle læringen, utspilte den seg derimot på flere vis:

- Bedriften fokuserte på selvstyrt læring og learning by doing. Den va vekt på selvstendighet og kreativitet i arbeidet, noe deltakerne var fornøyd med så lenge de fikk grunnleggende opplæring først.
- Bedriften hadde en god sosial kultur. Dette førte til at praksisfellesskap kunne blomstre, og læring i fellesskap ble ansett som positivt.
- Jeg oppdaget walkabout-adferd. Folk besøkte hverandre på kontorene, noe som bidro til ny kunnskap og læring.
- Bedriften hadde få eller ingen beslutningsprosedyrer, og de ansatte kunne selv bestemme hvordan de ville utføre arbeidsoppgavene og hvor de ville søke etter informasjon fra.

I tillegg til den uformelle og formelle læringen oppdaget jeg også læringstiltak som både var uformelle og formelle samtidig:

- Bedriften hadde en fadderordning. Fadderordningen var et formelt tiltak som utspilte seg på en uformell måte, da den ikke hadde spesifiserte forventninger eller tidsfrister å forholde seg til.
- Bedriften hadde uformelle arbeidsmøter. Dette var møter der du skulle oppnå noe spesifikt eller skape noe. Møter er et formelt tiltak, da de er planlagt og iverksatt for å generere læring, men disse møtene foregikk likevel på en uformell måte da de hadde fokus på kreativitet, innovasjon og åpne diskusjoner.
- Når det gjaldt mål og resultatplanleggingen hadde bedriften satt i gang et ukentlig prosjektmøte med en kjøreplan som måtte overholdes, noe som bidro til større oversikt og innsikt i hva andre i selskapet jobbet med. Dette hjalp de ansatte til klarere å se de overordnede målene med arbeidet. Det fantes imidlertid ingen strukturerte målstyringsprogrammer å forholde seg til, noe som ga rom for innovasjon og kreativitet. Verdier som var laget som et mål på de ansattes oppførsel handlet også om uformell læring i form av å støtte sosial læring, tillit og selvstyrt læring.

Rasmussen og Nielsen (2011), Malcolm et al. (2003) og Svensson et al. (2004) mente alle at uformell og formell læring var avhengig av hverandre og burde kombineres, i stedet for å separeres. Malcolm et al. skrev: "Our analysis strongly suggests that such attributes of formality/ informality are present in all learning situations, but that the inter-relationships between such informal and formal attributes vary from situation to situation" (Malcolm et al. 2003, s. 315). Dette ble i stor grad bekreftet av min studie av GM. Deltakerne fortalte at de satte pris på selvstyrt læring og å kunne ta sine egne beslutninger, samtidig som de savnet strengere rammer, bedre rutiner og mer omfattende opplæring. De følte at de lærte best sosialt og uformelt, samtidig som de savnet mer kursing. Deltakerne foretrakk at møtene var uformelle, da diskusjonen fløt lettere og terskelen for å si noe var lavere, men det måtte likevel være en viss styring slik at det ikke mistet sin struktur. Jeg vil derfor si meg enig med de overnevnte teoretikerne; uformell og formell læring og kunnskapsprosesser bør kombineres og sees i sammenheng med hverandre, ikke i separasjon fra hverandre.

Jeg konkluderer derfor med at denne bedriften lærer best gjennom å kombinere formell og uformell læring. Bedriften bør fokusere på uformell læring ved å støtte praksisfellesskap,

fortsette med selvstyrt læring og bidra til at det gode sosiale miljøet og tilliten opprettholdes. Bedriften bør imidlertid også sette i stand systemer for mer formell læring. Den bør iverksette bedre opplæring av nyansatte, oppfordre til mer nødvendig kursing, og innføre en bedre informasjonsdatabase. På denne måten vil det i større grad bli balanse mellom uformell- og formell læring, noe som jeg i denne studien har bevist er nødvendig for å oppnå optimal kunnskapsutveksling og læring på arbeidsplassen.

9.0 Litteratur

Abrams, L. C., R. Cross, E. Lesser og D. Z. Levin (2003) "Nurturing interpersonal trust in knowledge-sharing networks", *Academy of Management Executive*, 17, (4), ss. 64-77

Andersen, S. S. (2013) *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. Utg.) Bergen: Fagbokforlaget

Argote, L. og P. Ingram (2000) "Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82 (1), ss. 150-169.

Aubert, W. (1965) *Det skjulte samfunn*. Oslo: Pax

Blaikie, N. (2010) *Designing Social Research*. Cambridge: Polity Press

Bellotti, V. og S. Bly. (1996) "Walking Away from the Desktop Computer: Distributed Collaboration and Mobility in a Product Design Team". i: *Proceedings of the 1996 ACM conference on computer supported cooperative work*, red: Olson, G. M., Olson, J. S. og Ackerman, M. S. ss. 209-218. Boston: ACM Press,

Brown, J. S. og P. Duguid (1991) "Organizational learning and Communities of practice: Toward A Unified View of Working, Learning and Innovation," *Organizing Science*, 2, (1)

Beitler, M. A. og L. W. Mitlacher, (2007) "Information sharing, self-directed learning and its implications for workplace learning", *Journal of Workplace Learning*, 19 (8) ss. 526 – 536

Chao, G. T., P. M. Walz, og P. D. Gardner (1992) "Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts", *Personnel psychology*, 45, ss: 619-636.

Choo, C. W. (2007) *The Knowing Organization*. New York: Oxford University Press

Cofer, D. (2000) *Informal Learning in the Workplace: A Brief Review of Practice and Application*. Ohio: The Ohio State University, Workforce Development and Education Section

Davenport, T. H. og L. Prusak (2000) "Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know". *Magazine Ubiquity*, 6.

Denzin, N. K. og Y. S. Lincoln (red.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, California: Sage Publications, Inc, s. 1-7

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.), New York: Free Press

Draper, A. K. (2004). "The principles and application of qualitative research". *Proceedings of the Nutrition Society*. London: Cambridge University Press, s. 641-646.

- Duguid, P. (2008) "Community of Practice Then and Now", i: *Community, Economic Creativity, and organization*, red: Amin, A. og Roberts, J. ss. 1-9. Oxford: Oxford University Press.
- Gausdal, A. H. (2008) "Hvordan Skape Innovative Nettverk?" *Magma*, 11, (5), ss. 53-63
- Gerber, R., C. Lankshear, S. Larsson og L. Svensson, (1995) "Self-directed learning in a work context", *Education and Training*, 37, (8), ss. 26-32
- Global Maritime (2014) About us. Tilgjengelig fra: <http://www.globalmaritime.com/about-us> (Lest 10.10.14)
- Global Maritime (2014) Sikkerhetshåndbok. Upublisert. Stavanger: Global Maritime
- Global Maritime (2014) Quality Assurance manual. Upublisert. Stavanger: Global Maritime
- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiemstra, R. (1994) "Self-directed learning". I: *The International Encyclopedia of Education* (2 utg.), red: T. Husen og T. N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon Press.
- Ipe, M. (2003) "Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework". *Resource Development Review*, 2 (4), ss. 337-359
- Jacobsen, D. I. Og J. Thorsvik (1997) Hur moderna organisationer fungerar: Introduktion i organisation och ledarskap. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. og J. Thorsvik. (2002) *Hvordan organisasjoner fungerer: Innføring i organisasjon og ledelse*, (2. Utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I. og J. Thorsvik. (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer*, (3. Utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Knowles, M. (1970) "Andragogik: en kommende praksis for voksenlæring" i: *Tekster om voksenlæring*, red: Illeris, K. og Berri, S. (2005), Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning*. Chicago: Follet.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Lave, J. og E. Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press
- Lancaster, G. (2005) *Research Methods in Management: a concise introduction to research in management and business consultancy*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann
- Lesser, E. og Prusak, L. (1999) "Communities of Practice, Social Capital and Organizational Knowledge", *Information Systems Review*, 1, (1), ss. 3–9
- Lin, H.-F. (2007) "Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study". *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), ss. 315-332
- Malcolm, J., P. Hodkinson, og H. Colley (2003) "The interrelationships between informal and formal learning". *Journal of Workplace Learning*, 15, (7), ss. 313-318
- Marsick, V. og K. E. Watkins (2001) "Informal and Incidental Learning". *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89), ss. 25-34.
- Marsick, V., og K. E. Watkins (2003) "Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire", *Advances in Developing Human Resources*, 5, (2), ss. 132-151
- Marshall, C. og G. B. Rossman (2006). *Designing Qualitative Research*, California: Sage Publications, Inc.
- McDermott, R., og D. Archibald (2010) "Harnessing Your Staff's Informal Networks". *Harvard Business Review*
- Nonaka I., R. Toyama og N. Konno (2000) "SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation". *Long Range Planning*, 33, (1), ss. 5–34
- Nahapiet, J. og S. Ghoshal (1998) "Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage". *The Academy of Management Review*, 23, (2), ss. 242-266.
- Patton, M. Q. (1999). "Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis". *Health Services Research*, 34 (5), ss. 1189-1208.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen P. og P. Nielsen (2011) "Knowledge management in the firm: concepts and issues", *International Journal of Manpower*, 32, (5/6) ss. 479-493

Rosenmeier, S. L. (2007) ”Den sociale kapitals fædre”. I: *Social kapital: som teori og praksis*. red: Hegedahl, P. og S. L. Rosenmeier. Fredriksberg: Forlaget samfundslitteratur

Roulston, K., K. deMarrais, og J. B. Lewis (2003). ”Learning to Interview in the Social Sciences”. *Qualitative Inquiry*, 9, (4), ss. 643-668.

Saunders, M., P. Lewis, og A. Thornhill. (2012). *Research methods for business students*, Essex: Pearson Education.

Singh, V., D. Bains og S. Vinnicombe (2002) ”Informal Mentoring as an Organisational Resource”, *Long Range Planning*, 35, (4), ss. 389-405

Smith, M. K. (2003, 2009) ”Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice”, *the encyclopedia of informal education*, hentet fra: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm. (Lest 17.01.15)

Svensson, L., P. E. Ellström og C. Åberg (2004) ”Integrating formal and informal learning at work”, *Journal of Workplace Learning*, 16, (8) ss. 479 – 491

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Townsend, J. (1993). ”Making People Talk - From Empathy to Inquisition”. *Journal of European Industrial Training*, 10, (8), ss. 3-8.

Thompson, M. (2005) ”Structural and Epistemic Parameters in Communities of Practice”, *Organization Science*, 16, (2), ss. 151-164

Wang , S., og R. A. Noe (2010) ”Knowledge sharing: A review and directions for future research”, *Human Resource Management Review* , 20, ss. 115-131

Wenger, E. (1996) ”Communities of Practice: The Social Fabric of a Learning Organization”, *Healthcare Forum Journal*, 39, (4), ss. 20-26

Wenger, E., R. McDermott og W. M. Snyder (2002) *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Widén-Wulff, G. og M. Ginman (2004) ”Explaining knowledge sharing in organizations through the dimensions of social capital”. *Journal of information science*, 30 (5), ss. 448-458

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research - Design and Methods*. California: Sage Publications, Inc.

Intervjuguide

1) Hva gjør du hvis det dukker opp et problem du ikke har vært borti før i forbindelse med arbeidet ditt?

Underspørsmål:

Hvis de spør noen om hjelp:

Hvordan spør du? (gjennom lync, mail, eller face-to-face?)

Er det noen du spør om hjelp oftere enn andre? (hvem pleier du å spørre)?

Hvis de søker det opp:

Hvor og hvordan søker du?

2) Hvordan pleier du å sette deg inn i et prosjekt før du starter? (hvordan samler du informasjon?)

3) Hvilke møter føler du at du får mest ut av? (Uformelle eller formelle?)

4) Hvilken kommunikasjonsmetode foretrekker du? (Og til hvilket behov?)

5) Når bruker du manualer og retningslinjer i forbindelse med arbeidet ditt?

6) Hvordan synes du rutinene med tanke på informasjon og læring er i GM? (Noe som kunne vært gjort annerledes?)

7) På hvilken måte føler du selv at du lærer best?

8) Er det viktig for deg å ha tillit til de du jobber med? (Hvordan påvirker tillit søking og læring, er det noen spesielle du kontakter? Hvorfor akkurat disse?)