

# Tilrettelegge for kunnskapsdeling igjennom sosiodrama?

Workshop for å utvikle et e-læringstiltak

Magnhild Rytter Johansen



Masteroppgave i pedagogikk  
Kommunikasjon, Design og Læring

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015



# Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

**Tittel:**

Tilrettelegge for kunnskapsdeling igjennom sosiodrama?

*Workshop for å utvikle et e-læringstiltak*

**Av:**

Magnhild Rytter Johansen

**Eksamen:**

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Kommunikasjon, Design og Læring

**Semester:**

Vår 2015

**Stikkord:**

Kunnskap

Kunnskapsdeling

Sosiodrama

Didaktisk relasjonsmodell

Workshop

Gruppeprosess

© Magnhild Rytter Johansen

2015

Tilrettelegge for kunnskapsdeling igjennom sosiodrama?

*Workshop for å utvikle et e-læringstiltak*

Magnhild Rytter Johansen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Problemområde

Oppgaven innebærer en kvalitativ undersøkelse av en workshop mellom et konsulentfirma og en organisasjon med mål om å danne innhold og læringsmål til et e-læringsspill om HMS. Formålet med oppgaven er å bidra med kunnskap om hvordan en fasilitator kan tilrettelegge for kunnskapsdeling ved å anvende ulike arbeidsmetoder, slik at en gruppe kan ta kollektive avgjørelser effektivt.

Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er formulert på følgende måte:

*Hvordan tilrettelegge for kunnskapsdeling i workshop, for å utvikle kollektiv enighet om læringsmål og innhold til et e-læringstiltak?*

Problemstillingen blir belyst igjennom tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan anvender fasilitator metoder fra sosiodrama og andre teorier, for å utvikle innhold og læringsmål?*
- 2. Hvilke faktorer kan vi observere i workshop som fremmer holdning til å dele kunnskap?*
- 3. Hvilke komponenter består kunnskapsdeling av og kan vi observere disse i workshop?*

De teoretiske perspektivene valgt ut i oppgaven har til hensikt å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Teorien vil derfor først ta for seg ulike måter å se på kunnskap (Nonaka og Takeuchi 1995) og kunnskapsdeling (Hendriks 1999). Dette gir en forklaring på hvorfor en sosiokulturell tilnærming er valgt. I redegjørelsen av kunnskapsdeling vil videre en generell kunnskapsdeling-modell av Horrigue m.fl. (2006) bli presentert, som vil ta for seg ulike stadier kunnskapsdeling består av. Deretter ettersom konsulentfirmaet baserer sine arbeidsmetoder på en aksjonsmetodikk av J. L. Moreno (1937) kalt sosiodrama, vil en redegjørelse av metoden være hensiktsmessig. I tillegg vil didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978) bli presentert, som fasilitator eksplisitt anvender i workshop. Disse teoretiske perspektivene, sammen med en redegjørelse av prosjektgruppe (Newell m.fl. 2009), vil legge et grunnlag for å svare på oppgaven.

## Metode/ data

Oppgaven er en kvalitativ studie og kan beskrives som en enkelt casestudie av første workshop mellom et konsulentfirma og en organisasjon. Det empiriske materialet som ligger til grunn for oppgaven ble samlet inn igjennom videoopptak og observasjon av en workshop på fire timer, mellom syv deltagere fra Organisasjonen og fire deltagere for konsulentfirmaet. Et spørreskjema ble også gitt, som ble fylt ut av deltagerne fra Organisasjonen rett etter workshop. Det empiriske materialet vil bli belyst ved oppgavens teoretiske perspektiver, samt tidligere forskning på spesielt faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap.

## Resultater

Ved å observere, analysere og diskutere arbeidsmetoder, utsagn og interaksjoner i workshop, har vi i studien funnet at fasilitator tilrettelegger for kunnskapsdeling i gruppen på ulike måter. Fasilitator har ved å bruke arbeidsmetoder fra *sosiodrama* (Moreno 1972) i kombinasjon med *didaktisk relasjonsmodell* (Bjørndal og Lieberg 1978) og inspirasjon fra *prosjektlitteratur* (Newell m.fl. 2009), tilrettelagt for kunnskapsdeling som fører til kollektiv enighet om innhold og læringsmål til et e-læringsstiltak. Workshop har blant annet som sosiodrama (Moreno 1972) en inndeling av møte i tre faser; oppvarming, handling og deling.

I workshop tar fasilitator seg tid til en god *oppvarming* med inspirasjon fra sosiodrama (Moreno 1954), for å varme deltagerne opp til dagens tema og være en deltager av en gruppeprosess. Arbeidsmetodene er lagt opp til samarbeid to og to, før alle blir hørt i plenum om erfaringer om HMS, samt forventninger til dagen. Å sette av tid til deling og lytte til hver enkelt, kan se ut til å være gunstig for å skape positive holdninger til å dele kunnskap. Ved en analyse av utsagn og arbeidsmetoder fra oppvarmingsfasen, ble det funnet at deltagerne opplevde *mestringstro på egen kunnskap, tillit, workshop-normer, identifikasjon, workshop-struktur og støtte fra gruppeleder* til å dele kunnskap. Dette er noen av de viktigste faktorene funnet i tidligere forskning som påvirker holdningen til å dele kunnskap (Kankanhalli m.fl. 2005). Det kan derfor se ut til at fasilitator ved å anvende metoder og teori fra sosiodrama i oppvarmingsfasen lykkes med å tilrettelegge for en positiv holdning til å dele kunnskap. I *handlingsfasen* fungerer fasilitator som en veileder som forklarer arbeidsoppgaver og ellers gjør det klart at det er gruppens deling, interaksjoner og handlinger som fører til en løsning (Blatner og Blatner 1988). Ved å anvende handling fra sosiodrama, vil fasilitator gi gruppen en større og bredere innsikt i arbeidet de holder på med (Moreno 1972). Dette skjer ved

dramatisering av virkeligheten med mål om å få frem det som vanligvis ikke blir uttrykt (Williscroft 1998). For å få tak i kompleksiteten som må tas hensyn til i utvikling av opplæringstiltaket, legger fasilitator vekt på at gruppen skal gjøre en behovsanalyse. De viktigste interessentene (Newell m.fl. 2009) og målgruppene (Bjørndal og Lieberg 1978) skal kartlegges og spilles ut. Fasilitator vil med dette få frem subjektive tanker og taus kunnskap (Nonaka og Takeuchi 1995) fra deltagerne, igjennom interaksjoner i øyeblikket og spontane tilbakemeldinger (Moreno og Moreno 1969). Dette åpner deltagerne og konsulentfirmaet for kompleksiteten og kulturen i Organisasjonen. Ytterligere gir det en mulighet for å analysere systemet i sin helhet og danne en kollektiv forståelse av hvilke hensyn en må forholde seg til i utviklingen av HMS-spillet (Moreno 1972). Siste fase *deling*, er preget av at fasilitator minner om agenda for dagen ved den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978) og tilrettelegger for refleksjon, diskusjon og deling i plenum. Dette fører til at innhold og læringsmål til e-læringsspillet blir utviklet, tilpasset behov og forventninger fra eksterne og interne interessenter og målgrupper i Organisasjonen. Dette viser at kunnskap er dynamisk, tvetydig, kontekstavhengig (Von Krogh m.fl. 2001) og er dannet i samspillet mellom individer (Vygotsky 1962). Ved å analysere ulike interaksjoner mellom deltagerne ble det funnet at kunnskapsdeling skjer i workshop. Dette ble funnet ved å sette ekstraktene opp i mot Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell. Modellen legger vekt på at kunnskapsdeling er en aktiv prosess mellom minst én sender og én mottaker og består av stadiene; *frigjøring*, *overføring*, *absorpsjon*, *midlertidig validering*, *handling* og *endelig validering*. Imidlertid har jeg igjennom studien lagt merke til at Horrigue m.fl. (2006) ikke tar hensyn til alle komponenter som må være til stede for at kunnskapsdeling skal skje.

Kunnskapsdeling er en kollektiv prosess som består av et samarbeid mellom én som prøver å gjøre kunnskap forståelig og én som prøver å rekonstruere kunnskap (Hendriks 1999). Dette krever en motivasjon for å dele, siden kunnskapsdeling må trigges (Davenport 1997). Dette har ikke Horrigue m.fl. (2006) tatt hensyn til. I studien har vi imidlertid observert at seks faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap blir opplevd i oppvarmingsfasen. En kombinasjon av faktorene påvirker antagelig deltagerens holdning til å dele kunnskap positivt og fører videre til kunnskapsdeling-atferd i workshop. Dette har ført til et behov for en videreutviklet modell der faktorer som påvirker holdning til å dele, samt motivasjon til å dele blir integrert som sentrale komponenter i kunnskapsdeling. Uten eksistensen av alle tre fasene vil møte rangere fra mindre effektivt til ineffektivt (Moreno 1972). Oppvarming er derfor like sentralt som handling og deling for å skape et godt miljø for kunnskapsdeling.





# Forord

Da er min tid som student ved UiO over. Det har vært fem lærerike og spennende år. Jeg er takknemlig for alle de gode medstudentene og dyktige fagpersonene jeg har møtt på ferden.

Å skrive masteroppgave har vært en lang prosess med mange opp- og nedturer. Oppgaven har bydd på frustrasjon og glede, samt stolthet og vemod over at et halvt år med oppgaveskriving og livet på Helga Eng er over. Jeg er imidlertid veldig takknemlig for at jeg har fått anledning til å fordype meg i en spennende dagsaktuelt tema innenfor et av mine store interessefelt, kunnskapsdeling.

Det er mange som har hjulpet meg fram mot denne dagen og jeg vil derfor benytte anledningen til å takke noen av dem.

Takk til Anders Mørch for tilgjengelighet, oppmuntring og konstruktiv veiledning.

Takk til deltagerne som deltok på workshop fra Bokstaven K og Organisasjonen, som gjorde det mulig å gjennomføre undersøkelsen. Spesielt takk til Lasse fra Bokstaven K som formidlet kontakt med Organisasjonen.

Takk til ”lunsj-gjengen” for distraksjoner, diskusjoner, latter og glede. Motivasjon for å sitte på lesesalen hadde vært vanskelig uten dere.

Sist men ikke minst, ønsker jeg å takke familie og venner som har vist stor forståelse og støtte, samt distraheret meg med positive gleder og opplevelser igjennom prosessen.

Magnhild Rytter Johansen

Oslo, mai 2015



# Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon .....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2. Problemstilling og bakgrunn for forskningsspørsmål.....	2
1.3. Bakgrunn for workshop .....	5
1.4. Oppgavens struktur .....	6
2. Tidligere forskning på faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap.....	7
2.1. Oppfattede konsekvenser .....	7
2.1.1. Forventet belønning .....	8
2.1.2. Forventet rykte .....	8
2.1.3. Forventet gjensidighet.....	9
2.2. Indre motivasjon .....	9
2.2.1. Mestringstro på egen kunnskap .....	10
2.2.2. Glede ved å hjelpe andre .....	10
2.3. Organisasjonskultur .....	10
2.3.1. Tillit .....	11
2.3.2. Normer .....	11
2.3.3. Identifikasjon .....	12
2.4. Fasiliterende forhold .....	13
2.4.1. Organisasjonsstruktur .....	13
2.4.2. Støtte fra gruppeleder.....	13
2.5. Forholdet mellom faktorene som påvirker holdningen til å dele kunnskap.....	14
3. Teoretisk tilnærming .....	15
3.1. Kunnskap .....	15
3.1.1. Kunnskap som objekt eller prosess .....	16
3.2. Kunnskapsdeling .....	17
3.2.1. Kunnskapsdeling som en prosess.....	17
3.2.2. En generell kunnskapsdeling-modell .....	18
3.3. Sosiodrama.....	19
3.3.1. Oppvarming .....	20
3.3.2. Handling.....	21
3.3.3. Deling.....	22

3.4. Didaktisk relasjonsmodell.....	22
3.5. Prosjektgruppe .....	23
3.6. Oppsummering.....	24
4. Metodiske valg .....	26
4.1. Utvelging av case .....	26
4.2. Valg av metode .....	27
4.3. Gjennomføring av undersøkelsen .....	29
4.3.1. Videopptak, observasjon og spørreskjema .....	29
4.3.2. Deltagere, prosessen og omgivelser.....	29
4.4. Transkribering .....	30
4.5. Analysearbeid .....	31
4.6. Etske hensyn .....	33
4.7. Kvalitetsvurdering.....	34
4.7.1. Reliabilitet.....	34
4.7.2. Validitet.....	34
4.7.3. Generaliserbarhet .....	35
5. Analyse av workshop.....	36
5.1. Gjennomføring av workshop .....	37
5.1.1. Oppvarming .....	37
5.1.2. Handling.....	38
5.1.3. Deling.....	41
5.1.4. Oppsummering.....	42
5.2. Faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap.....	42
5.2.1. Mestringstro på egen kunnskap .....	43
5.2.2. Tillit .....	43
5.2.3. Workshop-normer .....	44
5.2.4. Identifikasjon .....	45
5.2.5. Workshop-struktur .....	46
5.2.6. Støtte fra gruppeleder.....	46
5.3. Deling av kunnskap.....	47
5.3.1. Å finne interessenter .....	48
5.3.2. Å kartlegge interessenter.....	48
5.3.3. Å spille ut perspektivet til en interessant .....	50

5.3.4. Å lage læringsmål .....	51
5.3.5. Ekstraktene satt i kunnskapsdeling-modell.....	52
6. Diskusjon .....	54
6.1. Hvordan anvender fasilitator metoder fra sosiodrama og andre teorier, for å utvikle innhold og læringsmål? .....	54
6.1.1. Oppvarming .....	55
6.1.2. Handling.....	56
6.1.3. Deling.....	57
6.1.4. Mangler ved sosiodrama og inspirasjon fra andre teorier.....	58
6.2. Hvilke faktorer kan vi observere i workshop som fremmer holdning til å dele kunnskap? .....	59
6.2.1. Mestringstro på egen kunnskap .....	59
6.2.2. Tillit .....	60
6.2.3. Workshop-normer .....	61
6.2.4. Identifikasjon .....	61
6.2.5. Workshop-struktur .....	62
6.2.6. Støtte fra gruppeleder.....	62
6.3. Hvilke komponenter består kunnskapsdeling av og kan vi observere disse i workshop? .....	63
6.3.1. Frigjøring .....	63
6.3.2. Midlertidig validering .....	64
6.3.3. Endelig validering.....	65
6.4. Hvordan tilrettelegger fasilitator for kunnskapsdeling? .....	66
6.4.1. Oppvarming .....	66
6.4.2. Handling.....	67
6.4.3. Deling.....	68
6.4.4. Videreutviklet modell .....	68
7. Avsluttende refleksjoner .....	70
7.1. Hovedfunn.....	70
7.2. Begrensninger .....	72
7.3. Videre forskning .....	73
Litteraturliste.....	74
Vedlegg 1.....	80

Vedlegg 2.....	81
Vedlegg 3.....	82
Vedlegg 4.....	84

### **Figuroversikt**

Figur 1. En generell kunnskapsdeling-modell (Horrigue m.fl. 2006).....	19
Figur 2. Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978).....	23
Figur 3. Videreutviklet modell.....	69

# 1. Introduksjon

## 1.1. Bakgrunn for valg av tema

Kunnskap er i dag sett som en primærkilde til økonomisk vekst. Nonaka m.fl. (2000) mener at grunnen til at bedrifter kan eksistere er ved deres evne til kontinuerlig å skape kunnskap. Til forskjell fra de tradisjonelle faktorene av produksjon, er ikke kunnskap materiell, men noe som er bosatt i mennesker. Kunnskap er noe som individet har, som kan være vanskelig å lokalisere og gripe. Bedrifter som kontinuerlig mestrer å skape, utnytte og dele kunnskap, vil ha en stor fordel i dagens kunnskapsintensive industri (Nonaka m.fl. 2000). Grunnen til at kunnskapsdeling har fått mye oppmerksomhet i dagens samfunn er fordi kunnskapsdeling er det fundamentale grunnlaget der ansatte kan bidra til kunnskapsbygging og innovasjon (Ma m.fl. 2014). Kunnskap bosatt hos ansatte kan derimot knapt bli transformert til organisasjonskunnskap før den er delt med andre. Dersom ansatte ikke formidler hva de kan eller deler kunnskapen med andre i organisasjonen er det lett å glemme, miste og verdsette denne kunnskapen (Fong 2003). Delt kunnskap kan utvikle seg til kollektiv kunnskap og være et grunnlag for kreative og innovative prosesser (Nonaka m.fl. 2000). En grunn til at flere organisasjoner mislykkes i å fasilitere kunnskapsdeling i bedriften, er mangel på kunnskap om hvordan organisasjonen og menneskelig kontekst, så vel som individuelle karakteristikk påvirker kunnskapsdeling (Carter og Scarbrough 2001). Davenport (1997) trekker fram at å dele kunnskap er en unaturlig prosess og må trigges. Organisasjoner må derfor sette inn tiltak og vektlegge faktorer som motiverer til deling av kunnskap for å endre dette tankemønsteret.

Formålet med oppgaven er å gi en innsikt i hvordan en kan tilrettelegge for kunnskapsdeling. For å få en forståelse av hvilke individuelle, sosiale og kontekstuelle forhold som kan påvirke ansattes holdning til å dele kunnskap, vil en gjennomgang av litteratur på feltet være hensiktsmessig. Grunnen til interesse for dette feltet er fordi noen bedrifter fraråder informasjonsdeling i frykt for industriell spionasje eller fordi de mener deling av kunnskap avleder ansattes oppmerksomhet fra deres eget arbeid og forstyrrer miljøet (Zuboff 1988). Forskning viser derimot at kunnskapsdeling er positivt relatert til raskere fullføring av produktutvikling, større mulighet for innovasjon, reduksjon i produksjonskostnader og bedre ytelse for team innad i bedriften og bedriften i seg selv (Cummings 2004). Flere bedrifter har derfor investert mye tid og penger på ledelsesinitiativer i kunnskap for å fasilitere samling, lagring og deling av kunnskap. På tross av disse investeringene er det estimert at over 213

milliarder kroner blir tapt hvert år av Fortune 500-bedrifter som et resultat av at de feiler i å dele kunnskap (Babcock 2004). Jeg ønsker derfor å få en bedre forståelse av hvordan noen mestrer å skape et godt miljø for deling av kunnskap, mens andre mislykkes. Dette kan gi organisasjoner en innsikt i den vitale rollen ulike faktorer har på holdning til å dele. Dette kan ytterligere virke som retningslinjer for hvordan en leder korrekt og effektivt kan legge til rette for faktorene for å motivere ansatte til å dele kunnskap.

Min interesse for kunnskapsdeling har oppstått igjennom egne erfaringer med arbeidsliv og pedagogisk utdanning. For det første har opplevelsen av å være passiv mottaker av informasjon igjennom foredrag og kurs, ført til en interesse for å studere hvordan kunnskapsdeling og kunnskapsbygging kan skje i interaksjoner og handling i organisasjoner og bedrifter. For det andre har opplevelsen av å spørre om råd som fører til at medarbeidere utfører arbeidet for deg, i stedet for å lære deg hvordan arbeidet kan utføres, ført til en inspirasjon for å se nærmere på hva som fremmer eller hemmer motivasjon til å dele kunnskap i en bedrift. Studien har gitt meg mulighet til å fordype meg i en arbeidsmetode som bygger på aksjonsmetodikken sosiodrama, som vektlegger handling og kreativitet. Jeg ønsker derfor å se hvordan denne metoden kan stimulere og fremme deltageres holdning, samt atferd til å dele kunnskap. Mer spesifikt vil det si at jeg vil se nærmere på hvordan arbeidsmetoder et konsulentfirma i første workshop med en organisasjon bruker, for å motivere deltagerne til en kollektiv gruppeprosess, med mål om å danne innhold og læringsmål til et e-læringsspill om HMS.

## **1.2. Problemstilling og bakgrunn for forskningsspørsmål**

Samfunnsutviklingen har ført til at organisasjoner i stadig større grad er avhengig av å mobilisere og administrere kunnskap for å lykkes med å nå visjoner og mål (Drucker 1993). Flere organisasjoner har imidlertid problemer med å tilrettelegge for kunnskapsdeling. Av den grunn ønsker jeg å undersøke hvordan et konsulentfirma som til daglig arbeider med prosjekter, klarer å trigge deltagere fra en organisasjon til å dele kunnskap og danne innhold og læringsmål i en workshop. Problemstillingen er derfor formulert på følgende måte:

Hvordan tilrettelegge for kunnskapsdeling i workshop, for å utvikle kollektiv enighet om læringsmål og innhold til et e-læringstiltak?



For å kunne svare på problemstillingen, ser jeg det som hensiktsmessig å se nærmere på aksjonsmetodikken sosiodrama av J. L. Moreno, som konsulentfirmaet konstaterer de bygger på. Jeg ønsker å studere hvordan fasilitator anvender arbeidsmetoder fra sosiodrama, samt andre teorier for å danne en kollektiv enighet om innhold og læringsmål i workshop. Det første forskningsspørsmålet vil derfor være:

1. Hvordan anvender fasilitator metoder fra sosiodrama og andre teorier, for å utvikle innhold og læringsmål?

Det er lite studier som tar for seg kunnskapsdeling i workshop eller kunnskapsdeling i tverrfaglige grupper over kun én dag. Av den grunn har jeg valgt å se på tidligere studier av kunnskapsdeling i organisasjoner generelt. Grunnen til dette er for å få et inntrykk av hva som tilrettelegger for kunnskapsdeling i en organisasjon. Å velge ut studier som kun inneholder ordet kunnskapsdeling kan imidlertid ses som problematisk. For det første er kunnskapsdeling tett koblet til andre kunnskapsprosesser, for eksempel behandler Tsai (2001) kunnskapsdeling som en vital forløper for kunnskapsutvikling. De to prosessene er også tett sammenkoblet i flere teorier, av blant annet Nonaka (1991). For det andre og relatert til første punkt er faren for å generalisere funn fra litteratur om kunnskapsdeling til andre deler av kunnskapslitteraturen. Det å overse for eksempel kunnskapsutvikling vil bety at mye mikrostudier om kreativitet automatisk er ekskludert. Dette kan også føre til at potensielt relevant innsikt fra litteraturen om innovasjon i organisasjoner blir fraværende, som ofte tar opp individuelle problemer i kontekst av grupper og prosjekter (Sarin og Mahajan 2001). For det tredje legger jeg min hovedvekt på studier som tar for seg kunnskapsdeling i ansikt til ansikt interaksjon. Dette fører til at mange studier om kunnskapsdeling igjennom teknologi blir valgt bort dersom de ikke tar for seg andre relevante aspekter. På grunn av dette kan min litteratur-gjennomgang automatisk underrepresentere eksisterende mikroperspektiver. Imidlertid må dette være et eksisterende problem, på grunn av det store og vide omfanget av kunnskapslitteratur som eksisterer, samt min tid til rådighet.

Ved en gjennomgang av studier i litteratur om kunnskapsdeling, viser det seg at det er lite forskning på hvordan en kan tilrettelegge en workshop eller et møte for kunnskapsdeling. Imidlertid eksisterer det mye studier om hvilke faktorer som påvirker ansattes holdning til å dele kunnskap. Det viser seg at dette er et felt som er godt dekket, men svært få studier tar for

seg mer enn et par faktorer. Jeg vil derfor prøve å samle de mest sentrale faktorene som ser ut til å påvirke holdningen til å dele kunnskap, ved en gjennomgang av tidligere empiriske studier i kapittel 2. Formålet med dette er å studere om faktorene videre kan observeres i workshop mellom konsulentfirma og organisasjonen. Dette kan være særlig interessant siden tidligere studier er basert på spørreundersøkelser og intervjuer. Det er lite forskning på hvordan faktorene målt, faktisk kan settes ut eller observeres i praksis (Foss m.fl. 2010). Derfor vil mitt andre forskningsspørsmål være:

## 2. Hvilke faktorer kan vi observere i workshop som fremmer holdning til å dele kunnskap?

Videre valg av fokus i studien har kommet fram etter å ha sett at tidligere empiriske studier av kunnskapsdeling har operasjonalisert kunnskapsdeling forskjellig. Liebowitz (2002) anvender ulike mål for å forklare ansattes deling av kunnskap, som å telle antallet av personlige mail, nummer av dokumenter sendt inn, bidrag på møter osv. Selv om kunnskapsdeling er relativt lettere å telle og kalkulere igjennom databasert kunnskapsdeling, tar andre former for kunnskapsdeling sted ved uformelle samtaler og personlige nettverk (Foss m.fl. 2010). Disse er relativt vanskeligere å måle, men kan ha like stor eller større innflytelse på organisasjonens ytelse (Yi 2009). For å overkomme vanskeligheten med å måle kunnskapsdeling, har noen forskere prøvd å kvantifisere kunnskapsdeling ved å spørre ansatte hvor ofte de deler arbeidserfaringer, ekspertise fra utdanning osv. med andre i teamet (Lee 2001). Imidlertid har Yi (2009) argumentert for at slike inndelinger av dimensjoner i kunnskap, ikke inneholder ulik kunnskapsdeling-atferd. Som følge av kritikken, har Yi (2009) prøvd å måle kunnskapsdeling-atferd ved å spørre individer hvor ofte eller hvilke kvalitet det er på kunnskapen de deler med andre ansatte. Andre som Bock m.fl. (2005) har forsøkt å måle individers villighet eller intensjon om å dele kunnskap ved å operasjonalisere intensjonen av kunnskapsdeling som graden av deltagerens positive følelser om å dele egen kunnskap. Det er få studier i litteraturen om kunnskapsdeling som analyserer selve prosessen kunnskapsdeling eller har observasjon som primærkilde. Ofte er det kun spørreskjema og intervjuer om intensjoner eller opplevelse av kunnskapsdeling i etterkant. Grunnen til at observasjonsstudier ikke er prioritert kan være siden kunnskap er vanskelig å observere og studere direkte. Imidlertid er kunnskapsdeling sentralt for ledere å forstå, siden det må trigges (Davenport 1997). Tatt i betraktning av at kunnskapsdeling består av minst en som sender og en som mottar kunnskap, bør analyse av interaksjon og handling være i fokus. Intensjoner om

å dele kunnskap måler kun et individ sin motivasjon til å dele og tar ikke hensyn til den sosiale konteksten og samspillet mellom individene i kunnskapsdeling. Av den grunn ønsker jeg observere og analysere interaksjon og handling, for å undersøke om kunnskapsdeling skjer. Samtidig ønsker jeg å se hvilke komponenter som må være til stede i kunnskapsdeling. Av den grunn er mitt tredje forskningsspørsmål:

3. Hvilke komponenter består kunnskapsdeling av og kan vi observere disse i workshop?

### **1.3. Bakgrunn for workshop**

Oppgaven vil ta for seg en studie av en workshop som kan anses som første workshop i utviklingen av et e-læringsspill om Helse, Miljø og Sikkerhet (HMS). Likevel ønsker jeg å gi et kort innblikk i prosjektet i sin helhet og de involverte. Organisasjonen (som ønsker å være anonym og vil derfor refereres til som Organisasjonen i oppgaven) har et e-læringstiltak der informasjonen er riktig, men kjedelig representert. De har derfor bestemt seg for å anskaffe et nytt e-læringstiltak, et HMS-spill der de ønsker å trekke på elementer fra kampanjer, sosiale medier og spillbasert læring. Organisasjonen ønsker å se om dette kan motivere og engasjere og videre gi økt læringsutbytte for ansatte. Målet med HMS-spillet er at det skal gi ansatte en innføring i kvalitetssystemet som viser hvordan alt skal gjøres i Organisasjonen i forhold til HMS. Prosjektet ble lagt ut til anbud sommeren 2014. Bokstaven K var konsulentfirmaet som vant anbudet og har fått muligheten til å utvikle et e-læringstiltak for Organisasjonen.

Bokstaven K er et konsulentfirma som arbeider med organisasjonsutvikling og læring med særlig fokus på aktiv deltagelse. Bokstaven K sin tilnærming er forankret i aksjonsmetodikk av J. L. Moreno, som legger vekt på at vi lærer lite igjennom hva vi blir fortalt, men vi lærer mye igjennom erfaring (Bokstavenk.no). Firma kan ses på som en kunnskapsintensiv bedrift, som vil si bedrifter som tilbyr tjenester eller produkter som baserer seg på kunnskap og kunnskapsforvaltning og tilbyr tjenester på tvers av sektorer (Newell m.fl. 2009).

Jeg har observert første workshop i prosjektet mellom Bokstaven K og Organisasjonen. Bokstaven K ledet workshop og ønsket å ha med ledere, verneombud og HMS-rådgivere i prosessen. Ingen ledere hadde mulighet/ønske om å møte, men tre fra verneombudet, samt fire HMS-rådgivere var til stede. Til stede var også fire fra Bokstaven K. En fasilitator (også kalt direktør og leder i oppgaven) som er leder av prosjektet, en medfasilitator som er ansvarlig for prosjektet og vil fungere som gruppedlem og deltager i workshop, en

spilldesigner fra Transform (underleverandør til Bokstaven K) med ansvar for produksjon og visuell utforming av prosjektet og ei manusforfatter som skal skrive manus for spillet. Bokstaven K sin agenda i workshop var å hente ut innhold og læringsmål til HMS-spillet ved hjelp av de syv deltagerne fra Organisasjonen. Imidlertid krever det å finne innhold og læringsmål tilpasset HMS i Organisasjonen, at deltagerne deler kunnskap for å skape en felles forståelse, som deretter kan føre til en kollektiv dannelse av innhold og læringsmål.

## **1.4. Oppgavens struktur**

*Kapittel 2* tar for seg tidligere empirisk forskning på faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap blant ansatte.

*Kapittel 3* presenterer mitt teoretiske rammeverk som inkluderer perspektiver på kunnskap, kunnskapsdeling, sosiodrama, didaktisk relasjonsmodell og prosjektgrupper. Dette sammen med kapittel 2, legger et godt grunnlag for en teoretisk begrunnelse for å drøfte forskningsspørsmålene, samt om fasilitator tilrettelegger for kunnskapsdeling.

*Kapittel 4* gir en beskrivelse av de metodiske vurderinger som har blitt gjort i forbindelse med studien. Her vil jeg begrunne oppgavens kvalitative metode, datainnsamling igjennom video, observasjonsnotater og spørreskjema, samt kategorisering og analyse av datamateriale. Videre vil etiske hensyn og metodiske utfordringer beskrives.

*Kapittel 5* inneholder en beskrivelse av data, ved en videoanalyse. Her vil jeg først gi en deskriptiv beskrivelse av arbeidsmetodene anvendt i workshop, deretter presentere utsagn og arbeidsmetoder som kan antyde at faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap er til stede, før fire dialoger og interaksjoner blir presentert, som kan antyde kunnskapsdeling.

*Kapittel 6* vil starte med å svare på forskningsspørsmålene. Her vil analysen fra forrige kapittel, bli satt opp i mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Deretter vil en avsluttende drøfting bli utført der problemstillingen blir drøftet i sin helhet.

*Kapittel 7* består av en avsluttende refleksjon hvor funn presenteres. Oppgaven avsluttes med en kort vurdering av oppgavens begrensninger, samt interessante felt for videre forskning.

## 2. Tidligere forskning på faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap

En utfordring for dagens organisasjoner er å suksessfullt oppmuntre deres ansatte til å dele kunnskap (Ma m.fl. 2014). Kunnskapsdeling er en kompleks prosess som blir påvirket av flere faktorer. I litteraturen av kunnskapsledelse, har en fremtredelse av å se kunnskap som personlig, subjektiv, sosialt fastsatt, primært taus og relatert til praksis vokst fram (Brown og Duguid 2001). Som en konsekvens av dette kan ikke deling av kunnskap bli tvunget. Det må resultere fra en indre motivasjon til å dele som er bestemt av forholdet mellom individuelle og kollektive interesser (Davenport 1997). Fire hovedfaktorer kan nevnes som påvirker individets intensjoner om å dele kunnskap; *oppfattede konsekvenser*, *indre motivasjon*, *bedriftskultur*, samt eksistensen av *fasiliterende forhold* (Jeon m.fl. 2011). Faktorene er de mest omtalte i litteraturen (Kankanhalli m.fl. 2005) og omfavner flere underpunkter. Det må påpekes at få studier har tatt for seg alle faktorene, men det ser ut til å være en enighet om at det er flere faktorer som påvirker ansattes holdninger. Oppgaven viser videre at studier har ulike funn angående sammenhengen mellom faktorene og holdningen til å dele kunnskap i en organisasjon.

### 2.1. Oppfattede konsekvenser

Oppfattede konsekvenser går ut på at ansatte er motivert til å dele kunnskap når de tror de vil motta fordeler som belønning, anerkjennelse eller gjensidige relasjoner (Bock m.fl. 2005). Flere studier bekrefter at oppfattede konsekvenser er en positiv faktor som påvirker ansattes holdning til å dele kunnskap i organisasjoner (Al-Alawi m.fl. 2007, Huang m.fl. 2008, Wickramasinghe og Widyaratne 2012). Dette bekrefter også Jeon m.fl. (2011) etter en studie av 179 randomiserte respondenter i multinasjonale elektronikkbedrifter, der de fant at ansatte er mer villig til å dele kunnskap dersom det kan føre til oppfattede konsekvenser, som belønning, anerkjennelse i bedriften eller gjensidige relasjoner med medarbeidere. De fant videre at dersom nivået av oppfattede konsekvenser stiger, vil lysten hos ansatte til å dele kunnskap også stige. Alle studier har derimot ikke funnet like overbevisende funn. Videre vil studier om *forventet belønning*, *forventet rykte* og *forventet gjensidighet* bli omtalt.

### **2.1.1. Forventet belønning**

Det er motstridende funn angående sammenhengen mellom forventet belønning og holdning til å dele kunnskap. Forskere som Constant m.fl. (1994) fant at når ansatte mottar et insentiv om at belønning overgår kostnad for kunnskapsdeling, er de mer positive til å dele kunnskap. Kankanhalli m.fl. (2005) er enig i at forventet belønning vil fungere som en motivasjon dersom ansatte deler samme interesser som bedriften, men de fant derimot at ansatte er likegyldige til forventet belønning, dersom de ikke identifiserer seg med bedriften. Etter en feltspørreundersøkelse av 467 ansatte i fire store offentlige organisasjoner, rapporterte Bock og Kim (2002) at forventede belønninger virket i mot dannelsen av en positiv holdning til kunnskapsdeling. De viste i rapporten til Kohn som påpeker at grunnen til at forventet belønning kan hindre positiv holdning, er fordi belønning som straff kan ødelegge indre motivasjon. Forventet belønning kan også føre til mer konkurranse blant ansatte enn deling av kunnskap og derfor gi ansatte en følelse av straff når forventet belønning ikke blir mottatt (Kohn i Bock og Kim 2002). Constant m.fl. (1994) fant at i gode miljøer for kunnskapsdeling kan forventede belønninger ødelegge delingskulturen. Dette er fordi ansatte oppfatter deling som normal bedriftsarbeid. Det vil derfor føre til mer skade enn nytte å gi ytre belønninger for å dele kunnskap, siden det eksisterer en fare for å ødelegge den indre motivasjonen. He og Wei (2009) og Kankanhalli m.fl. (2005) trekker likevel fram at forventede tilpassede belønninger gitt til ansatte, kan motivere holdningen til å dele kunnskap over en kort periode. Av den grunn blir forventet belønning brukt av flere bedrifter i oppstarten for å bygge opp gode miljøer for kunnskapsdeling (Ba m.fl. 2001), men er ikke en faktor som motiverer ansatte til å dele kunnskap over en lengre periode (He og Wei 2009).

### **2.1.2. Forventet rykte**

Sammenhengen mellom rykte og holdning til å dele kunnskap viser også stridende funn. Forventet rykte er behandlet som en individuell ytre fordel som ansatte kan oppnå ved å dele kunnskap. Kunnskapsbidrag kan være en fordel for ansatte for å vise ledelse og medarbeidere hvilke verdifull ekspertise en besitter. Dette kan videre føre til respekt, anerkjennelse og eventuelt en forfremmelse (Ba m.fl. 2001). Forbedring av rykte ses derfor som en sentral motivasjonsfaktor for at ansatte blir engasjert i kunnskapsdeling (Constant m.fl. 1994). Kankanhalli m.fl. (2005) fant derimot ingen signifikant sammenheng mellom forventet rykte og kunnskapsdeling. Dette gjaldt spesielt i bedrifter med et godt miljø for kunnskapsdeling. Sterkt teamarbeid og samarbeid ser ut til å redusere behovet for et forbedret rykte som en

motivasjon. Dersom miljøet ikke verdsetter kunnskapsdeling, vil økt anerkjennelse fra medarbeidere og bedriftsmiljø være en sterkere motivator for å dele kunnskap (Kankanhalli m.fl. 2005). He og Wei (2009) forsøkte å finne sammenheng mellom forventet rykte og ansattes holdning til å dele kunnskap over en lengre periode, men ingen signifikante forhold ble funnet. Dette kan tolkes som at ansatte i starten ser anerkjennelse og rykte som en trigger for å dele kunnskap, men etter å ha funnet sin plass i bedriften, vil ikke forbedring av rykte lenger være det som primært motiverer til deling av kunnskap (He og Wei 2009).

### **2.1.3. Forventet gjensidighet**

Studier av forventet gjensidighet, som studier av forventet belønning og rykte viser motstridene funn angående sammenheng med holdning til å dele kunnskap. Forventet gjensidighet er en antagelse om at dersom individet deler kunnskap med en kollega, vil kollegaen gi en hjelpende hånd i fremtiden (Kankanhalli m.fl. 2005). Bock og Kim (2002) rapporterte at ansatte som tror kunnskapsdeling vil øke omfanget og dybden av tilknytning til medarbeidere, har en tendens til å ha sterkere positiv holdning til kunnskapsdeling. Kankanhalli m.fl. (2005) påpeker derimot at forventet gjensidighet som en motivasjon for å dele kunnskap, er avhengig om det er et godt miljø for deling av kunnskap eller ikke. I et godt miljø for deling av kunnskap ser ikke ansatte gjensidighet som en motivasjon, mens i bedrifter der det er et dårlig klima for samarbeid og deling, er gjensidighet en sentral motivator for å dele kunnskap. Kankanhalli m.fl. (2005) begrunner dette med at gjensidige forhold eksisterer allerede i gode delingsmiljøer, mens i bedrifter som ikke har en delingskultur kan det å bygge opp relasjoner til kollegaer være en motivasjon for deling. Liknende funn hadde Huang m.fl. (2008), som fant at ansatte så arbeid og personlige relasjoner som uavhengige aspekter i deres arbeidsmiljø. De fant at ansatte i hovedsak deltar i kunnskapsdeling for å utføre effektivt arbeid, ikke for å vedlikeholde relasjoner. He og Wei (2009) rapporterte at de ikke fant en signifikant sammenheng mellom forventet gjensidighet og holdning til å dele kunnskap på lang sikt. De fant derimot at ytre fordeler som forventet gjensidighet er effektive til å stimulere ansatte til å dele kunnskap i startfasen i organisasjonen, men at det forsvinner som motivasjon over tid.

## **2.2. Indre motivasjon**

Indre motivasjon refererer til motivasjon for å gjennomføre eller delta i en aktivitet fordi den er lystbetont eller av interesse (Deci og Ryan 2000). Jeon m.fl. (2011) rapporterte at indre

motivasjon har en positiv påvirkning på kunnskapsdeling og at effekten av indre motivasjon på arbeidsplassen førte til interesse, energi og glede ved å dele kunnskap. Avsnittet vil videre ta opp om *mestringstro* (self-efficacy) på egen kunnskap og glede ved å hjelpe andre, påvirker holdningen til å dele kunnskap.

### **2.2.1. Mestringstro på egen kunnskap**

Forskere ser ut til å være enige i at det er en sammenheng mellom mestringstro på egen kunnskap og holdning til å dele kunnskap (Bock og Kim 2002, Bock m.fl. 2005, Kankanhalli m.fl. 2005, Jeon m.fl.2011). Mestringstro på egen kunnskap er basert på at ansatte tror deres kunnskap kan hjelpe til å løse jobberelaterte problemer, forbedre arbeidseffektivitet, øke produktivitet eller gjøre en nyttig forskjell i bedriften (Ba m.fl. 2001). Når mestringstroen på egen kunnskap øker, får ansatte selvtillit i forhold til hva de kan gjøre (Constant m.fl. 1994). Ansatte er derimot lite motivert til å dele, dersom de tror at de ikke har noe nyttig å bidra med (Kankanhalli m.fl. 2005). Det er derfor sentralt å bygge opp ansattes selvtillit og mestringstro på egen kunnskap, siden dette er positivt relatert til motivasjon for å dele kunnskap.

### **2.2.2. Glede ved å hjelpe andre**

Glede ved å hjelpe andre er positivt relatert til motivasjon for å dele kunnskap (Kankanhalli m.fl. 2005). Glede ved å hjelpe andre er utviklet fra begrepet altruisme, som eksisterer når individet føler en indre glede ved å hjelpe uten å forvente noe tilbake (Ba m.fl. 2001). Når ansatte føler seg bra ved å hjelpe kollegaer, ved å veilede nye ansatte eller hjelpe kollegaer som sitter fast i arbeidsoppgaver, er ansatte motivert til å dele kunnskap (He og Wei 2009).

## **2.3. Organisasjonskultur**

Organisasjonskultur er de felles oppfatninger, atferdsregler og verdier som deles av bedriftens ansatte (Lin 2008). Målet til en hver bedrift bør være å ha en god kultur som verdsetter deling og/ eller være en lærende organisasjon (Jo og Joo 2011). En kultur som legger vekt på individuell konkurranse kan skape hindringer for kunnskapsdeling, mens en kultur som vektlegger samarbeid og deling kan skape tillit og gode normer, samt en bedrift som ansatte kan identifisere seg med (Nahapiet og Ghoshal 1998). Avsnittet vil videre ta for seg om faktorene *tillit, normer og identifikasjon* påvirker holdningen til å dele kunnskap.



### **2.3.1. Tillit**

Tillit er positivt relatert til en holdning om å dele kunnskap (Lin 2008). Med tillit legges det vekt på at ansatte kan stole på hverandre uten å ha personlig kjennskap til hverandre. Forskere ser ut til å være enig om at tillit er en nøkkelfaktor som gir en kontekst for samarbeid og effektiv kunnskapsdeling i en bedrift (Kankanhalli m.fl. 2005, Al-Alawi m.fl. 2007, Wickramasinghe og Widyaratne 2012, Ma m.fl. 2014). Når tilliten er sterk i en bedrift vil ansatte være rettferdige og motivert til å dele kunnskap, men når tilliten er svak vil ansatte unngå å dele kunnskap i frykt for at andre vil misbruke kunnskapen (Davenport og Prusak 1998, He og Wei 2009). En studie av kunnskapsdeling i prosjektgrupper, utført av Lee m.fl. (2010) viste at tillit i gruppen signifikant predikerer graden av kunnskapsdeling. Tillit i gruppen er sentralt, siden deltagere ofte er avhengige av deres kollegaer for ytelse og tilfredsstillhet. Uten et miljø som verdsetter tillit vil deltagere være mindre villige til å dele kunnskap. Ipe (2003) mente at tidligere forbindelser mellom deltagere er en viktig komponent i utviklingen av tillit og for effektivt gruppearbeid. Imidlertid hevder Kramer (1999) at størrelse og grad av sosial og strukturell differensiering i organisasjoner, ofte utelukker at gjentatte interaksjoner og tette sosiale relasjoner kan skje. Individuer i en organisasjon kan derimot oppleve en tillit til en rolle som signaliserer både en intensjon om å oppfylle forpliktelser og kompetanse i å utføre dem (Kramer 1999). Kramer og Lewicki (2010) mener rollebasert kunnskap kan danne et grunnlag for positive forventninger om andre, i den utstrekning disse forventningene er betinget av kunnskap som individer besitter i bestemte roller i organisasjonen. Individuer kan derfor føle en form for tillit basert på kunnskap om rolle, i fravær av personlig kjennskap til personen.

### **2.3.2. Normer**

Kunnskapsdeling-normer påvirker ansattes holdning til å dele kunnskap (Bock m.fl. 2005). Normer viser grader av enighet i det sosiale systemet også kalt kulturen i bedriften (Kankanhalli m.fl. 2005). He og Wei (2009) rapporterte at dersom ansatte får inntrykk av at kunnskapsdeling er den korrekte og sosialt forventede bedriftsatferden, vil ansatte i større grad være motiverte til å dele sin kunnskap med kollegaer. I studier av ansatte i organisasjoner i Korea, bekreftet Jo og Joo (2011) også dette. Ansatte viste høyere nivå av intensjoner om å dele kunnskap når de oppfattet et høyere nivå av lærende bedriftskultur. Lin (2008) fant etter en empirisk studie av fem hi-tec industrier i Taiwan at kunnskapsdeling har en signifikant sammenheng med både innovative og støttende bedriftskulturer. Innovativ

bedriftskultur ble i studien definert som et arbeidsmiljø som er utfordrende og innovativt, der ansatte blir oppmuntret til å ta initiativ og utforske. Mens støttende bedriftskultur ble definert som en arbeidskultur som er åpen og harmonisk, der deltagelse, teamarbeid og mellommenneskelige forhold blir spesielt vektlagt. Lin (2008) rapporterte videre at byråkratiske bedriftskulturer, med standardisert arbeid basert på kontroll og makt, hadde motsatt effekt og svekket motivasjonen for å dele kunnskap. Det kan derfor se ut til at forskere er enig om at normer som verdsetter kunnskapsdeling er en viktig kontekstuell faktor.

### **2.3.3. Identifikasjon**

Å identifisere seg med bedriftens interesser har en positiv påvirkning på ansattes motivasjon for å dele kunnskap (Kankanhalli m.fl. 2005). Identifikasjon er en tilstand der interessene til ansatte stemmer over ens med interessene til bedriften, som resulterer i etableringen av en identitet (Nahapiet og Ghoshal 1998, Lin 2008). Deltagelse i en sosial gruppe som en organisasjon er et emosjonelt viktig aspekt av individets selvkonsept (Sackmann m.fl. 2002, Brewer 1991). I følge Triandis m.fl. (1994), forsvinner forholdsvis kulturelle ulikheter til graden av deltagerens persepsjon av likheter med hverandre. Dersom en persepsjonen av likheter ikke blir opplevd, kan negative konsekvenser for både samhold og etablering av kollektivt holdt gruppeidentitet bli en konsekvens (Bissels m.fl. 2001). Spesielt kan kunnskapsdeling bli negativt påvirket siden individenes identitet kan fremme forskjeller mellom "vi og de" og "oss og dem". Dette vil videre lede til at lite tillit og identifikasjon oppstår mellom deltagerne i gruppen (Brewer 1995). Tre komponenter som har likhet med identifikasjon i litteraturen er verdier, medlemskap og lojalitet mot bedriften (Patchen 1970). Verdier gjenspeiler i hvilken grad medlemmer av bedriften besitter felles mål og interesser. Medlemskap er i hvilken grad selvbilde av ansatte er knyttet til bedriften. Lojalitet refererer til i hvilken grad ansatte støtter og forsvare bedriften (Kankanhalli m.fl. 2005). Etter en studie av 452 ansatte fra ulike organisasjoner i Korea, fant Jo og Joo (2011) at ansatte er villig til å ofre egne mål for de kollektive verdiene i bedriften når gruppesolidariteten er sterk. Studien viser at solidaritet er påvirket av ansattes psykologiske identifikasjon til bedriften, samt en bedriftskultur som fremmer læring. Identifiserer ansatte seg sterkt med bedriften, vil ansatte ha større tillit til, føle seg mer komfortable med og interagere og dele mer med medarbeidere (Lin 2008). Forskere ser derfor ut til å være enig om at identifikasjon med bedriften positivt påvirker holdningen til å dele kunnskap hos ansatte.

## 2.4. Fasiliterende forhold

Fasiliterende forhold har en positiv påvirkning på ansattes holdning til å dele kunnskap (Al-Alawi m.fl. 2007). Fasiliterende forhold kan defineres som objektive faktorer i miljøet, som har som mål å gjøre en handling lettere å gjøre (Triandis m.fl. 1994). Flere studier har rapportert at fasiliterende faktorer som kunnskapsledelse, IT-støtte, utdanning og support har en signifikant påvirkning på holdningen til å dele kunnskap (Jeon m.fl. 2011, He og Wei 2009, Lin 2008). Selv om ansatte blir påvirket av forventede konsekvenser, indre motivasjon og bedriftskultur når det gjelder holdning til å dele kunnskap, har disse liten betydning dersom ikke organisasjonen gir støtte og oppmuntring til aktiviteter for å dele kunnskap, mener Jeon m.fl. (2011). Videre vil studier på om faktorene *organisasjonsstruktur og støtte fra gruppeleder* påvirker holdningen til å dele kunnskap bli tatt opp.

### 2.4.1. Organisasjonsstruktur

Det er en signifikant sammenheng mellom strukturen i en bedrift og holdningen til å dele kunnskap. Graden av formalisering og komplikasjon av en bedriftsstruktur er i et signifikant omvendt forhold til kunnskapsdeling (Lin 2008). Det vil si at dersom formaliseringen og kompleksiteten er lav i bedriftens struktur, vil bedriftens struktur være positiv og støttende for kunnskapsdeling blant ansatte. Sentralisering av bedriftsstruktur viser videre ingen signifikante forhold til holdningen om å dele kunnskap. Lin (2008) mener dette kan indikere at dersom beslutningsmakt blir kontrollert av få personer, har ansatte ofte faste, kontrollerte stillinger der kunnskapsdeling ikke blir verdsatt. Dette kjennetegnes ofte av mangel på verdsetting av interaksjoner, mangel på tid og svake IT-systemer, som Singh Sandu m.fl. (2011) fant at hemmet kunnskapsdeling. Mangel på tid til å engasjere seg, fant også Ipe (2003) som en hemmende faktor for holdningen til å dele kunnskap.

### 2.4.2. Støtte fra gruppeleder

Støtte fra gruppeleder påvirker holdningen til å dele kunnskap (Srivastava m.fl. 2006, Lee m.fl. 2010). I følge Yih-Tong Sun og Scott (2005) vil en demokratisk lederstil muliggjøre for at deltagerer får være med i prosjektavgjørelser. Ved at ansatte føler at deres stemme blir hørt, vil de føle seg verdsatt og derfor være mer villig til å dele deres kunnskap. Dersom lederen derimot har en autoritær lederstil der prosjektavgjørelser blir tatt uten de ansatte, var det større mulighet for at ansatte i frykt for å miste sin status, valgte å dele mindre og holde på egen ekspertise (Yih-Tong Sun og Scott 2005). Srivastava m.fl. (2006) påpeker at

kunnskapsdeling ikke vil skje automatisk i grupper og gruppelederen har derfor en sentral rolle å spille for å få kunnskapsdeling til å skje. Wickramasinghe og Widyaratne (2012) fant derimot ingen signifikante forhold mellom støtte fra gruppeleder og kunnskapsdeling, i sin studie av frivillig utviklingsprosjekter av software i Sri Lanka. Mulige forklaringer på dette mente de kunne være at deling av kunnskap allerede ble sett som en naturlig prosess i utviklingsprosjekter. I grupper som derimot ikke er vant til å jobbe i utviklingsprosjekter bør gruppelederen, i følge Eppler og Sukowski (2000) koordinere de ulike synspunktene som eksisterer, gi veiledning, samt rom for kommunikasjon. Gruppelederen bør videre fungere som en samarbeidspartner som åpent deler kunnskap, setter deltagerer i andres sko, gir tilbakemeldinger og skaper et klima med hensyn. Zárraga og Bonache (2003) utførte en studie der 363 ansatte i selvstyrte team i bedrifter svarte på en spørreundersøkelse som tok for seg hvordan ledere påvirker holdningen til å dele kunnskap. De fant at ledere har en positiv påvirkning på ansattes holdning, dersom lederen er involvert i gruppen ved å ha stor kunnskap om oppgaven deltagerne utfører, besitter informasjon deltagerer trenger for å utføre oppgavene, er involvert i oppgaven ved selv å være en deltager og oppmuntret til et klima av tillit og samarbeid.

## **2.5. Forholdet mellom faktorene som påvirker holdningen til å dele kunnskap**

Ikke alle studiene som er tatt med i gjennomgangen har tatt for seg alle faktorene nevnt over. Grunnen til dette er kanskje uenigheter i hva de ser som sentralt og hva de egentlig har ønsket å påpeke med sine studier. Imidlertid har flere forskerne konkludert i sine studier om hvilke faktorer de synes er mest sentrale. Jeon m.fl. (2011) konkluderte blant annet med at oppfattede konsekvenser og fasiliterende faktorer er av større betydning enn bedriftskultur og indre motivasjon når det gjelder faktorenes påvirkning på holdning til å dele kunnskap blant ansatte. Kankanhalli m.fl. (2005) er derimot uenig i dette og trekker fram at oppfattede konsekvenser i stor grad forsvinner som motivasjon dersom det er et godt miljø for deling i bedriften. Det er derfor bedriftskultur og indre motivasjon som bør vektlegges. At oppfattede konsekvenser opphører som motivasjon, støtter Bock og Kim (2002), som videre støtter Kankanhalli m.fl. (2005) i at indre motivasjon og bedriftskultur er de mest sentrale faktorene som påvirker holdningen til å dele kunnskap i en bedrift. Til tross for det er det stor enighet blant forskere om at det er flere faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap.

### 3. Teoretisk tilnærming

Dette kapittelet vil ta for seg redegjørelser av sentrale begreper og teoretiske og empiriske rammeverk som studien baserer seg på. Som problemstillingen tilsier skal jeg ta for meg kunnskapsdeling i organisasjoner, mer spesifikt kunnskapsdeling i første workshop i en prosjektgruppe. Av den grunn ser jeg det som hensiktsmessig at oppgaven rammer inn hva som legges i begrepet kunnskap og deretter kunnskapsdeling. Dette gir en forklaring på hvorfor en sosiokulturell tilnærming til oppgaven er valgt. Redegjørelsen av kunnskapsdeling vil videre presentere Horigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell, som senere vil bli brukt som et hjelpemiddel for å analysere om kunnskapsdeling skjer i workshop. Siden konsulentfirmaet er inspirert av en aksjonsmetodikk, kalt sosiodrama av J. L. Moreno (1972), vil en redegjørelse av hva som ligger i metoden bli beskrevet. Deretter vil oppgaven presentere didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978) som fasilitator anvender eksplisitt i workshop, før prosjektgruppe som fenomen vil bli nevnt og en oppsummering av kapittelet vil bli gitt.

#### 3.1. Kunnskap

Før vi tar for oss kunnskapsdeling, er det et par ting som bør kartlegges angående begrepet kunnskap. Kunnskap som forskningsfelt har vært i søkelyset i flere tiår i ulike teoretiske disipliner som har bidratt til ulike måter å se på kunnskap og dens ledelse. Det eksisterer imidlertid ingen enighet om definisjon og det er mange ulike meninger om hva kunnskap er. Likevel kan det se ut til at de fleste teoretikere og forskere er enige om at ledelse av kunnskap, kunnskapsflyt og kunnskapsprosesser er kritiske faktorer for konkurranse, internasjonale strategier, bygging av ressurser og utvikling av organisasjoner (Foss m.fl. 2010). I det moderne samfunnet, er organisasjoners konkurransedyktighet i stor grad avhengig av deres evne til å utnytte og lede kunnskap (Davenport og Prusak 1998). Imidlertid har ikke organisasjoner mulighet til å skape kunnskap selv. De er avhengig av deres ansatte til å skape, dele og anvende kunnskap i arbeidsprosesser (Ipe 2003). Av den grunn er det nødvendig å forstå karakteristikken av kunnskap for å kunne utføre en effektiv kunnskapsdeling (Ma m.fl. 2014). Kunnskap har de siste tiårene blitt kategorisert på ulike måter, men den mest omtalte inndelingen er et skille mellom *taus* og *eksplisitt kunnskap* (Polanyi 1966, Nonaka og Takeuchi 1995). Eksplisitt kunnskap er ofte omtalt som ”å vite hva” og kan bli artikulert eller kodifisert slik at det lett kan kommuniseres på tvers av

kontekster. Dette kan være i form av ord og tall, formler, kodifiserte prosedyrer og universelle prinsipper (Nonaka og Takeuchi 1995). Taus kunnskap er derimot assosiert med ferdigheter eller ”å vite hvordan” og handler om spekteret av begreper og sensorisk informasjon og bilder som kan bringes fram i hjernen i et forsøk på lage fornuft av noe. Taus kunnskap har ikke så lett for å bli artikulert, men er likevel viktig, hvis ikke viktigere for å fullføre oppgaver og produsere arbeid (Nonaka og Takeuchi 1995).

### **3.1.1. Kunnskap som objekt eller prosess**

I litteraturen om kunnskapsarbeid i organisasjoner står to perspektiver sentralt. De to perspektivene kan oppsummeres som kunnskap som *objekt* og kunnskap som *prosess* (Newell m.fl. 2009). Forskjellen kan enkelt bli forklart som kunnskap som noe individer har og kunnskap som noe individer gjør. Kunnskap som et objekt, vil si at kunnskap blir sett på som noe individer eller organisasjoner besitter i form av en beholdning, et ferdig produkt, som kan bli identifisert, behandlet og spredt til andre uten at det endres (Filstad 2010). Dette perspektivet kan i stor grad likne en kognitiv tankegang, som er opptatt av tankeprosessene som skjer inne i hodet på den lærende (Imsen 1997). Sentralt her står spørsmålet om hvordan ytre stimuli omformes til informasjon og hvordan denne informasjonen blir organisert og lagret i hukommelsen. Forståelsen av kunnskap som objekt, tar ikke hensyn til situasjon, kontekst eller sosiale relasjoner (Schneider 2007). Det vil derfor ikke gi et helhetlig inntrykk av den kompliserte kunnskapen som eksisterer i en organisasjon (Filstad 2010). Kunnskap som prosess legger imidlertid til grunn at kunnskap baserer seg på ulike typer prosesser som skjer i handling og praksis (Newell m.fl. 2009). Siden kunnskap blir delt og utviklet i sosial interaksjon mellom individer i en kontekst, vil den være dynamisk (aksepterte meninger kan forandre seg ettersom aktører og kontekst forandres), tvetydig (subjekt for ulike meninger og tolkninger) og kontekstavhengig (vanskelig, hvis ikke umulig å separere fra konteksten der kunnskap er produsert) (Von Krogh m.fl. 2001). Kunnskap er her aldri absolutt, men en kontinuerlig prosess, som stadig er i utvikling (Filstad 2010). Dette perspektivet kan i stor grad likne en sosiokulturell tilnærming. Kunnskap blir i et sosiokulturelt perspektiv betraktet som sosialt og kulturelt konstruert, som vil si at kunnskap endres og vedlikeholdes i en historisk, kulturell og sosial sammenheng (Vygotsky 1962).

## 3.2. Kunnskapsdeling

Å dele kunnskap skjer igjennom deltagelse i praktisk arbeid, hvor kollegaer kommuniserer egne erfaringer og det eksisterer en mulighet for å utveksle og dermed dele kunnskap igjennom problemløsende aktiviteter (Filstad 2010). For å møte kravene av innovasjon, forbedret bedriftsytelse og kundetilfredshet, bør organisasjoner oppfordre til kunnskapsdeling (Dainty m.fl. 2005). Grunnen til dette er fordi å utnytte kunnskapen i organisasjonen er kun mulig når ansatte deler kunnskap og gjør kunnskap tilgjengelig for andre (Newell m.fl. 2009). Ved å dele kunnskap kan en gruppe, en avdeling eller en organisasjon danne en felles forståelse og få oversikt over ekspertisefelt medarbeidere har. Dette kan videre føre til at riktige ansatte blir samlet til å løse problemer etter hvert som de oppstår som kan gi en organisasjon konkurransefortrinn (Filstad 2010). En organisasjons evne til effektivt å utnytte organisasjonens kunnskap er derfor høyt avhengig av dens ansatte, som faktisk skaper, deler og bruker kunnskapen. Oppgaven vil nå se nærmere på hva som menes med kunnskapsdeling som en prosess, før en redegjørelse av Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell vil bli gitt.

### 3.2.1. Kunnskapsdeling som en prosess

Kunnskapsdeling krever en relasjon mellom minst to individer, en som besitter kunnskap (aktør A) og en som tilegner seg kunnskap (aktør B) og består av to prosesser (Hendriks 1999). For det første er kunnskapsdeling avhengig av en handling av eksternalisering av aktør A som besitter kunnskap. For det andre er kunnskapsdeling avhengig av at aktør B som skal tilegne seg kunnskap, har evnen til å motta og internalisere overføringene av kunnskap og lage fornuft av dem (Hendriks 1999). Kort fortalt kan kunnskapsdeling her oppsummeres som overføring, absorpsjon og handling. Faren ved et slikt syn er at kunnskap blir sett som et objekt, noe som kan overføres, heller enn en prosess. En strengere oppfatning av kunnskapsdeling, er at kunnskap ikke kan deles (Hendriks 1999). Det er ikke som en handelsvare som kan sendes fritt rundt. Kunnskapsdeling er en prosess hvor individer deler kunnskap og sammen skaper ny kunnskap (De Vries m.fl. 2006). Kunnskap er bundet til et kunnskapsfelt og for å forstå kunnskap, må aktør B ha en viss bakgrunnskunnskap om feltet (Hendriks 1999). Uten en forståelse for feltet, vil kunnskap kun være informasjon som passerer forbi. Av den grunn krever kunnskapsdeling mer enn kun å formidle informasjon. Kunnskapsdeling bør likevel ikke avgrenses til å bli sett som en prosess, siden individer lærer ved overføring, absorpsjon og handling. Imidlertid vil det å redusere kunnskapsdeling til

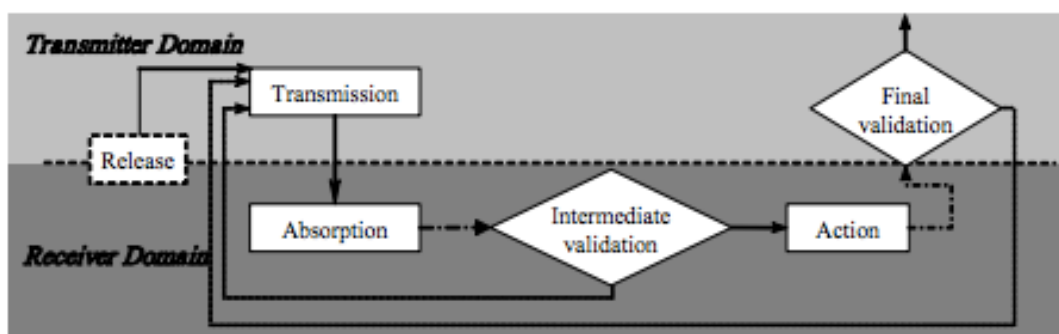
enveiskommunikasjon, være begrensende (Filstad 2010). Individuer er avhengig å utfordre hverandres kunnskap for å kunne danne en felles referanseramme. Av den grunn bør kunnskapsdeling i hovedsak bli sett som en kollektiv prosess og fremvekst (Hendriks 1999).

### **3.2.2. En generell kunnskapsdeling-modell**

Horrigue m.fl. (2006) ønsket ved å bruke en protokollanalyse å analysere om kunnskapsdeling skjer mellom et tverrfaglig designerteam som samarbeider over nett for å utvikle et produkt. De ønsket å analysere kunnskapsdeling igjennom en modell som bestod av tre stadier; *overføring*, *absorpsjon* og *handling*. Etter en vurdering av egne data mente Horrigue m.fl. (2006) at denne modellen ikke var tilfredsstillende nok for å få frem kompleksiteten i kunnskapsdeling. Kunnskap ble ut i fra modellen sett på som et ferdig objekt som overleveres, som er i tråd med en kognitiv tilnærming (Hendriks 1999). Dette førte til at Horrigue m.fl. (2006) utviklet ”En generell kunnskapsdeling-modell”, der de la til tre nye stadier: *frigjøring*, *midlertidig validering* og *endelig validering*. Den nye modellen viser en mer kompleks kunnskapsdeling som krever aktiv deltagelse fra både sender og mottaker. Dette er i tråd med å se kunnskap som en kontinuerlig prosess, liknende en sosiokulturell tilnærming (Hendriks 1999). Horrigue m.fl. (2006) legger vekt på at frigjøring handler om hva som innleder til deling av kunnskap, som kan skje ved tre ulike triggere. Det kan være et eksplisitt spørsmål fra en deltager, et spontant forslag gitt av en deltager eller en reaksjon på en handling en annen deltager utfører. Frigjøring kan derfor innledes som *figur 1* viser, av både sender (aktør A) og mottaker (aktør B). Midlertidig validering skjer når mottaker bekrefter enten implisitt eller eksplisitt absorpsjon av kunnskap som er gitt av sender. Ved observasjon er det vanskelig å påpeke om det er kunnskap eller kun informasjon som er absorbert, så en kan heller se på det som positiv eller negativ tilbakemelding, mener Horrigue m.fl. (2006). Validering er her kun midlertidig siden den følger av en handling som vil tillate at endelig validering, er avgjort av sender. Mottaker vil handle eller komme med et utsagn som viser egen forståelse av kunnskap delt og dersom sender ikke er enig eller skjønner at mottaker ikke har forstått, vil sender gå tilbake å overføre ny kunnskap og se om dette fører til en bedre forståelse hos mottaker. Prosessen fortsetter derfor til en validering av sender om at de har lik forståelse er gjort, da har kunnskapsdeling skjedd (Horrigue m.fl. 2006). Horrigue m.fl. (2006) peker på essensielle forskjeller mellom handlinger tatt av sender og mottaker. I virkeligheten bytter deltagerne på rollene. En kan starte som sender, men fortsette som mottaker, dersom andre er uenig og kommer med ny kunnskap sender ikke har



kjennskap til. Det kan videre hende at flere deltagere utfyller hverandre i overføring av kunnskap. Kunnskapsdeling må likevel innebære handling mellom minst én sender og én mottaker (Horrigue m.fl. 2006). Mottaker må utføre midlertidig validering og engasjere seg i handling, mens sender må overføre kunnskap, være oppmerksom på midlertidig validering av mottaker og avslutningsvis validere om kunnskapsdeling har skjedd. Horrigue m.fl. (2006) mener dermed at kunnskapsvekst og kunnskapsdeling har skjedd, dersom sender overfører kunnskap til mottaker slik at mottaker får økt forståelse, selv om kunnskapen til sender forblir uforandret. Dette krever aktiv deltagelse og samarbeid mellom sender og mottaker for å skape en felles referanse og kan derfor ses som en kollektiv eiendel (Hendriks 1999).



Figur 1. En generell kunnskapsdeling-modell (Horrigue m.fl. 2006)

### 3.3. Sosiodrama

*Sosiodrama* er en aksjonsmetodikk som kan bli anvendt til utforskning, undersøkelse eller problemløsning i grupper. Metoden ble utviklet av J. L. Moreno (1937) for å kreativt arbeide og løse noen av de vanskelige forholdene mellom grupper og kulturer etter første verdenskrig. Han forsøkte å hjelpe mennesker med å fjerne noen av deres kulturelle rigide tanker og heller skape kollektive rom for nye tilnærminger og responser. Dette ville han gjøre ved å øke og berike deltagerens innsikt i arbeidet de holdt på med, som er målet med sosiodrama (Moreno 1954). Produksjonsmåtene er festet til hendelser og dramatisering av virkeligheten med mål om å få frem det som vanligvis ikke blir uttrykt og bryte med et lukket system (Williscroft 1998). Dette skjer ved å skape produktive prosesser der deltagerens spontanitet blir stimulert og kreative løsninger blir født, heller enn å finne fram til forhåndsbestemte løsninger (Synnot 2005). Sosiodrama er en måte å engasjere mennesker i spesifikke dramatiske aktiviteter for å vekke diskusjoner, utforskning og rollespill for å finne løsninger på konflikter og problemer (Kellerman 1998). Dette krever et engasjement der alle deltar og stoler på forholdet i gruppen, der ingen kan gjemme seg bak en status eller

banaliteter (Thomson 1997). Sosiodrama kan anvendes for å forbedre sosiale forhold i utdanning og organisasjon, som i statlige problematiske dilemmaer, mener Browne (2005).

Moreno etterlot lite teori og forskning på sosiodrama som metode. Det er derfor en pågående debatt om hva sosiodrama er og hvilke formål det tjener, som har ført til at metoden fortsatt er under utvikling (Browne 2005). Dette gir etterfølgere av sosiodrama store spillerom og hver direktør må derfor komme fram til sin egen forståelse av sosiodrama og hvordan metoden skal brukes i praksis (Browne 2005). Det er likevel noen sentrale aspekter som må være til stede. Ved å skape sosiodrama, definerte Moreno tre vesentlige stadier; *oppvarming*, *handling* og *deling*. Uten tilstedeværelsen av de tre stadiene vil møte rangere fra mindre effektiv til ineffektiv, mente Moreno (1972). De ulike fasene vil videre bli presentert.

### **3.3.1. Oppvarming**

Oppvarming har to formål, for det første er det å roe ned tanker og følelser om aktivitetene deltagerne tidligere kom fra, slik at de har fokus på oppgaven og ikke blir distraheret. Det andre formålet er å varme deltagerne opp til rollen som gruppemedlem og til interaksjonene som skal ta plass (Moreno 1954). Direktøren må på forhånd velge grad av oppvarming og nivå av arbeid slik at det stemmer overens med gruppens hensikt. På begynnelsen av et møte vil derfor direktøren bygge videre på innkallingen til møte og deretter presentere og koble deltagere sammen (Browne 2005). En av grunnene til at sosiodrama virker involverende og relevant for deltagere er at møtet ofte starter med en oppvarming der tema er så vidt at alle deltagere har erfaringer de kan trekke til temaet (Browne 2005). Temaet kan enten bli valgt av deltagerne eller bestemt av direktøren selv. Oppvarmingen er tiden der deltagerne blir komfortable med hverandre, temaene i gruppen oppstår og deltagere gjør seg klare for handling (Sternberg og Garcia 2000). Ved en gjennomgang av erfaringer deltagere har trukket til temaet kan direktøren lettere få en forståelse av deltagerens rammer av referanse og kjenne til hvilke bakgrunn og situasjon deltagere har. Dette mener Eckloff (2006) er viktig for videre ledelse av møtet. Videre ved at direktøren forteller deltagere hva som er målet og strukturen for dagen, kan det hjelpe deltagere å se hvilke rammer de kan og skal påvirke og handle innenfor, samt hva som er utenfor deres rekkevidde (Browne 2005). Siden sosiodrama ofte blir anvendt for å løse et problem, må direktøren prøve å sette gruppen som helhet på scenen for å løse problemet (Moreno 1972). Videre ved at løsningen ikke er et fasitsvar, er løsningen i stor grad avhengig av deltagerens handlinger og interaksjoner.

Deltagerne bør gjøres klar over dette, mener Blatner og Blatner (1988), samt oppmuntres til å se seg selv som sosiale etterforskere og medskapere. Å se seg selv i en rolle som utforsker og medskapere gir deltagerne en følelse av et felles ansvar og siden det ikke eksisterer noen fasitsvar, tillater og oppfordrer det deltagerne til å finne løsninger igjennom spontanitet, mener Browne (2005). Ettersom løsningene utvikler seg fra deltageres interaksjoner og opplevelse, vil direktøren i stor grad fungere som en forslagsgiver og veileder. Målet er å skape en løsning kollektivt, som tilfredsstiller hver enkelt deltager (Thomson 1997). Av den grunn vil direktøren ofte gi mye oppmerksomhet til å få oppvarmingen riktig, ved å lytte til deltagerne og viser aksept for ulike synspunkt. På denne måten kan en følelse av et kollektivt fellesskap om å løse et felles problem, blir dannet. Dette kan direktøren blant annet gjøre ved å være klar over språkets rolle i oppvarmingen (Browne 2005). Direktøren bruker språk til å ramme arbeidets fokus, til å skape en god oppvarming som forbereder gruppen og for å artikulere spørsmål. Ved at direktøren bruker ordet ”vi” gir det et bilde av et felles ansvar. Dersom deltagerne begynner å bruke ”vi” i oppvarmingen, indikerer det ofte at de er klare for å arbeide sammen for å løse det felles problemet.

### **3.3.2. Handling**

Med en gang gruppen er samlet rundt en felles hensikt skjer bevegelsen mot handling, som er det mest intense nivået av kommunikasjon (Moreno 1972). Essensen i møtet er at deltagerne blir dypt involvert, som kun skjer dersom det som blir handlet ut blir sett som reelt og meningsfullt for deltagerne (Moreno 1954). Prinsippet i handling er at to eller flere individer møter hverandre i ansikt til ansikt og opplever hverandre som aktører i øyeblikket. Handling er preget av kontakt mellom mennesker, konfrontering, kjennskap til og kunne ta andres perspektiv igjennom tale eller gester (Moreno og Moreno 1969). Når en beskriver det sosiale systemet av grupper, bruker direktøren konsepter av individuell dynamikk som om gruppen kunne oppføre, føle og tenke som et individ. På den måten prøver direktøren å avsløre og forstå hemmeligheten i det kollektive eller ”det felles underbevisste” (Zuretti 2001) og om det er en refleksjon av samfunnet i det større bilde. Verdien av handling i forhold til kun å diskutere et problem er mangfoldig. I en diskusjon, snakker deltagere ofte ut om sine følelser, men det er lett å gjemme seg bak intellektuelle argumenter og roller og si hva en ville ha gjort i spesielle hendelser, uten noen gang å teste egne tanker og fantasier (Moreno 1972). Når deltagerne derimot er i en handling har de mulighet til direkte å uttrykke sine følelser og oppleve egne reaksjoner som kommer av den virkelighetsnære situasjonen. Deltagerne

reagerer i stor grad spontant og ærlig, siden deres medspillere responderer øyeblikkelig som stimulerer egne følelser, tanker og hvordan de vil håndtere en situasjon (Moreno og Moreno 1969). En av prinsippene til Moreno (1972) er at deltagerne må oppleve det sosiale systemet som det er. Dette er for å mobilisere spontaniteten og kreativiteten som trengs for å forstå systemet bedre, samt for å lære og generere muligheter for forandring. Når roller er fordelt og scenen er satt, mobiliserer direktøren systemet ved å spørre hver aktør om å spille sin rolle. Dette er for å skildre tanker og erfaringer individer sitter med, den subjektive sannhet rundt det felles problemet eller dilemmaet i gruppen (Browne 2005). Meningen med denne fasen er å frigjøre gruppens spontanitet slik at deltagerne kan finne nye responser på situasjonen. Deltagerne opplever da systemet som en helhet og kan analysere og utforske på dette grunnlaget. Ved en analyse vil deltagerne lage en kollektiv fornuft av deres opplevelse og forstå hvordan sosiale krefter former systematferd, som vil føre til utvikling av et nytt perspektiv (Browne 2005).

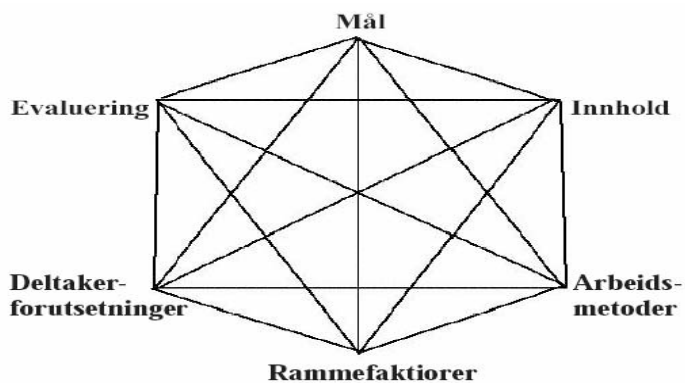
### **3.3.3. Deling**

Etter handling følger fasen av integrasjon. Dette starter slutten av arbeidet ved å koble deltagerne sammen, minne de på grunnen til utforskning og se om gruppen i fellesskap kan besvare problemet som ble stilt under oppvarmingen (Moreno og Moreno 1969). Direktøren inviterer til deling fra deltagerne fra deres personlige opplevelse i en rolle, i rolle av systemet, samt fra egne opplevelser som deltager i forhold til personlige opplevelser og det sosiale systemet de er del av (Browne 2005). Delingen er segmentet av sosiodrama som er preget av refleksjon. Målet er å trekke ut det sentrale som er lært ved møtet. Ofte vil det en deltager deler føre til ny innsikt hos andre deltagere, som kan føre til nye utfall og oppklaringer. I praksis vil en direktør som følger prinsippene og metodologien til Moreno, improvisere og forme arbeidet slik at det passer gruppen og dens hensikt. Det handler om at enhver direktør må til slutt arbeide med gruppen og dens problemer i øyeblikket igjennom fasene oppvarming, handling og deling (Browne 2005).

## **3.4. Didaktisk relasjonsmodell**

Den didaktiske relasjonsmodell er en modell for didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringstiltak (Bjørndal og Lieberg 1978). Dette er en modell fasilitator anvender eksplisitt i workshop, for å forklare deltagerne hvilke kategorier de har arbeidet med og hvilke kategorier de har igjen i utviklingen av e-læringstiltaket. Modellen ble laget av

Bjørndal og Lieberg (1978) som en kritikk av at målstyrte planleggingsmodeller, som mål-middel-modellen fungerte dårlig i praksis. Didaktisk relasjonstenkning ble utviklet for å fungere som et begrepsapparat og en forståelsesramme som viser sammenheng og skaper bevissthet rundt forskjellige elementer læreren/utvikleren må ta hensyn til i et opplæringstiltak. Linjene mellom kategoriene i modellen (*figur 2*) skal illustrere dynamikken i opplæringen. Modellen består av seks kategorier som er likeverdige og påvirker hverandre gjensidig (Bjørndal og Lieberg 1978). Kategoriene er *mål*, *innhold*, *deltagerforutsetninger*, *evaluering*, *metode* og *rammefaktorer* og vil bli forklart under.



Figur 2. Didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978).

- *Mål*: et opplæringstiltak må ha et mål som det er mulig å nå, enten på kort eller lengre sikt.
- *Innhold*: vil si temaet eller feltet som skal læres for å oppnå målet.
- *Deltagerforutsetninger*: en didaktisk kategori som vil ta utgangspunkt i at deltagere har ulike forventninger, kunnskaper, erfaringer og evner. For å kunne tilpasse opplæringstiltaket til den enkelte må utvikleren kjenne til disse forutsetningene.
- *Evaluering*: er knyttet til å sette verdi på noe og kan bli brukt på ulike måter ved evaluering av produkt eller prosess av opplæringstiltaket.
- *Metoder*: viser til hvordan opplæringstiltaket vil bli tilrettelagt.
- *Rammefaktorer*: beskriver omgivelsene rundt opplæringstiltaket. Disse forholdene kan begrense eller muliggjøre opplæring.

### 3.5. Prosjektgruppe

I organisasjoner vil individer med ulik bakgrunn ofte bli brakt sammen ved bruk av prosjekter som vil ha et spesifikt objekt som mål (Newell m.fl. 2009). Den suksessfulle gjennomføringen av oppgaven vil avhenge av å velge deltagere med en passende blanding av

ulik kunnskap, erfaring og kapasiteter (Nonaka og Takeuchi 1995). Dette blir ofte sett på som nøkkelen til kreativitet og suksess for organisasjoner i dag og forskning viser at individer med ulik kunnskap kan skape ideer som går utover hva en rekke individer kan klare alene (Newell m.fl. 2009). Ulikhet i kunnskap vil ofte føre til en konflikt om ideer, men denne konflikten kan positivt påvirke kreativ tenkning (Leonard-Barton 1995). Dette avhenger av at de som er involvert har ferdigheter til å lytte, verdsette og forstå kunnskapen og ferdighetene til andre (Leonard-Barton 1995). Ved deling av erfaringer og kunnskap kan deltagerne oppnå delte mentale modeller som vil tillate gruppen å konstruere en delt forståelse av situasjonen (Newell m.fl. 2009). I prosjektgrupper er det likevel vitalt å ta hensyn til synspunkter, forventninger og behov fra interessenter fra starten av prosjektet. Produkter som blir utviklet som ikke tilfredsstiller kravene stilt fra ytre faktorer eller er tilpasset målgruppen i stor nok grad kan ikke anvendes. Dette understreker viktigheten av å ta hensyn til interessenter som har en forventning om at produktet blir vellykket (Newell m.fl. 2009).

### 3.6. Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at kunnskap kan ses som både *eksplisitt* og *taus*. Eksplisitt kunnskap er kunnskap som lett kan overføres ved hjelp av språk og tekst, mens taus kunnskap er underbevisst kunnskap og ferdigheter som er vanskelig å dele igjennom tale (Nonaka og Takeuchi 1995). Videre har teorien tatt opp kunnskap og kunnskapsdeling som *objekt* og *prosess*, som er et viktig skille mellom kunnskapsformer i organisasjoner (Newell m.fl. 2009). Kunnskap som objekt vil si at kunnskap blir sett som et produkt som overføres, absorberes og kan anvendes av et annet individ (Filstad 2010). Kunnskap som prosess vil si at kunnskap er noe som krever en aktiv handling av minst to individer, én sender og én mottaker som ved interaksjoner skaper en felles forståelse av kunnskap (Hendriks 1999). Dette kan ses i tråd med en sosiokulturell tilnærming, som vektlegger at kunnskap er sosialt og kulturelt konstruert (Vygotsky 1962). For å forstå kompleksiteten i kunnskapsdeling har oppgaven presentert Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell (*figur 1*). Modellen viser at kunnskapsdeling skjer i en prosess, mellom minst én sender og én mottaker av kunnskap og vanligvis består av seks stadier. De seks stadiene er *frigjøring*, *overføring*, *absorpsjon*, *midlertidig validering*, *handling* og *endelig validering*. I kunnskapsdeling må imidlertid ofte flere av stadiene bli gjentatt, helt til sender av kunnskap godkjenner at mottaker sitter med en lik forståelse av kunnskapen overført (Horrigue m.fl. 2006). Videre har en gjennomgang av teori om sosiodrama blitt presentert, siden fasilitator spesifiserer at

arbeidsmetodene i workshop er inspirert av metoden. Moreno (1972) spesifiserer at tre essensielle komponenter må være til stede for at det skal være en vellykket sosiodrama. Det er *oppvarming*, *handling* og *deling*. Målet med sosiodrama er å øke og berike deltagerens innsikt i arbeidet de holdt på med (Moreno 1954). Teorikapittelet tar deretter opp didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978) som er en modell for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringstiltak. Dette er en modell fasilitator eksplisitt nevner og uttrykker at han anvender i utviklingen av opplæringstiltaket. Den består av seks kategorier; *mål*, *innhold*, *deltagerforutsetninger*, *evaluering*, *metode* og *rammefaktorer*. Avslutningsvis er en presentasjon av prosjektgrupper gitt, siden det er første workshop i et prosjekt om å utvikle et e-læringstiltak jeg undersøker.

## 4. Metodiske valg

Kapittelet vil redegjøre for min metodiske tilnærming til studien. Først vil jeg presentere vurderingene som lå til grunn for metodevalg og deretter beskrive hvordan data ble samlet inn og analysert. Avslutningsvis vil etiske hensyn, samt vurdering av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet bli tatt opp.

Min interesse for kunnskapsdeling ble som tidligere nevnt vekket ved egne erfaringer med arbeidsliv og pedagogisk utdanning. I flere organisasjoner består mye av hverdagen til ansatte av å sitte i møter. De har antagelig blitt invitert til møte siden de sitter med en ekspertise og viktig kunnskap på feltet. Likevel dersom ansatte ikke ser noe gunstig utfall eller blir oppfordret til å dele, ender det ofte med at de velger å holde kunnskapen for seg selv (Jeon m.fl. 2011). Imidlertid viser det seg ved å engasjere og motivere deltagerne til stede til å dele kunnskap, kan gruppen skape ideer som går utover hva en rekke individer kan klare alene (Newell m.fl. 2009). Ønsket mitt er derfor å studere og finne ut hvordan noen klarer å engasjere deltagerne til å delta og dele kunnskap, når så mange andre strever med akkurat det samme. På bakgrunn av dette vil jeg fordype meg i arbeidsmetodene et konsulentfirma anvender som bygger på en aksjonsmetodikk som vektlegger handling og kreativitet. Jeg har lyst til å se hvordan fasilitator stimulerer og fremmer deltageres holdning og atferd til å aktivt delta og dele kunnskap for å danne innhold og læringsmål til et e-læringsspill.

Studien er basert på videoopptak av første workshop mellom Bokstaven K og Organisasjonen, egne observasjonsnotater, samt spørreskjema utfyllt av deltagerne fra Organisasjonen. Oppgaven er meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) (*vedlegg 1*). Undersøkelsen er gjennomført i samarbeid med Bokstaven K og Organisasjonen de utvikler HMS-spillet for. Jeg har fått tillatelse til innhenting av datamateriale og bruk av Bokstaven K sitt navn i oppgaven. Organisasjonen ønsker å være anonym.

### 4.1. Utvelging av case

Utgangspunktet for undersøkelsen var et ønske om å studere en form for aktiv deltagelse i tillæring og deling av kunnskap. Igjennom kontakt med konsulentfirmaet Bokstaven K, ble jeg informert om at de skulle utvikle et HMS-spill for en kunde. Siden jeg personlig synes at



å bruke spillelementer i opplæring er interessant, synes jeg det virket spennende å skrive om prosessen mellom Bokstaven K og Organisasjonen. Imidlertid siden HMS-spillet ikke skulle stå ferdig før våren 2015, kunne jeg ikke være med på hele prosessen. Jeg valgte derfor å observere første workshop mellom Bokstaven K og Organisasjonen. Bokstaven K formidlet kontakt med Organisasjonen og igjennom mail skrev jeg en søknad til prosjektleder om samtykke og lov til å observere workshop (*vedlegg 2*), som ble videresendt til deltagerne.

## 4.2. Valg av metode

Siden metode betyr ”veien til målet” (Kvale og Brinkmann 2009), må jeg først vite hvor jeg skal med forskningen før jeg velger hvilken metode som bør benyttes. Metoden jeg velger må derfor ha som formål å belyse min problemstilling: ”Hvordan tilrettelegge for kunnskapsdeling i workshop, for å utvikle kollektiv enighet om læringsmål og innhold i et e-læringstiltak?” Forskning kan derfor ses som en menneskelig virksomhet. Det er jeg som forsker som samler data og velger ut parametere (Kvernbekk 2002). Av den grunn må jeg være bevisst på at jeg påvirker forskningen ved valg av problemstilling, utvalg, data, metode og analyse. For å unngå at studien blir for preget av mine subjektive valg må jeg rette fokus og velge metoder som hjelper til å besvare problemstillingen på best mulig måte. Av den grunn har jeg prøvd å la datamateriale snakke mest mulig for seg selv.

Jeg ønsket å se kunnskapsdeling i dens ”naturlige tilstand” og valgte derfor å benytte meg av kvalitativ metode. Kvalitativ og kvantitativ tilnærming er ikke prinsipielt forskjellige, de står ikke i en konkurrerende, men et komplimenterende forhold til hverandre (Jacobsen 2005). Valget bør av den grunn ikke være prinsipielt, men avhengig av den spesielle problemstillingen som skal belyses (Kleven 2002). Hensikten med problemstillingen og forskningsspørsmålene i masteroppgaven er ikke å studere noe som skal generaliseres til store grupper, men å se nærmere på hva som påvirker fenomenet kunnskapsdeling. Av den grunn ønsker jeg å forstå og tolke utsagn, atferd og interaksjoner i workshop for å studere hvordan dette påvirker fenomenet kunnskapsdeling. Dette kan være vanskelig å utføre igjennom kvantitative studier, siden de er tilrettelagt slik at et fenomen skal kunne måles, telles opp og generaliseres fra et utvalg til en større populasjon (Jacobsen 2005). Min studie søker i større grad å oppfylle egenskapene til en kvalitativ tilnærming, altså å oppnå en helhetlig forståelse av fenomenet, situasjonen og deltagerne som er i samspill (Kleven 2002).

Valget av kun å se på en workshop mellom Bokstaven K og Organisasjonen, kan beskrives som et enkelt-casestudie (Yin 2003). I følge Yin (2003) er dette en metode som egner seg godt når en ønsker å besvare spørsmål om ”hvordan” og ”hvorfor” og når en ønsker å studere et fenomen i dets reelle kontekst. Siden enkelt-casestudier fokuserer på helhetsforståelse av en situasjon, mener Yin (2003) at datamaterialet bør samles inn fra flere kilder. Dette blir ofte kalt triangulering og er gunstig siden ingen kilde alene gir fullstendig data (Jacobsen 2005). Jeg har derfor valgt å samle inn data igjennom observasjonsnotater, videoopptak og spørreskjema.

I forhold til min problemstilling ble det naturlig å velge observasjon som innsamlingsmetode. Observasjon dreier seg om å registrere personers og gruppers atferd og foregår som regel på det fysiske stedet av interesse for problemstillingen. I stedet for å spørre mennesker om hva de gjorde, ser jeg på hva de faktisk gjør. Dermed unngår jeg problemer med at mennesker ikke husker hva de gjorde eller at de ikke snakker sant (Jacobsen 2005). Før observasjonen fant sted, var jeg usikker på hva jeg skulle vektlegge. Av den grunn valgte jeg en ustrukturert observasjon der jeg var interessert i å gå inn med et åpent sinn for å få et helhetsbilde. Jeg gikk derfor inn med en relativt induktiv tilnærming, fra empiri til teori. Det vil si et åpent sinn til hva dataen ville gi (Kleven 2002). Siden jeg ønsket å se det reelle og virkelige, ble valget av å filme prosessen naturlig (Jacobsen 2005). Valget ble i hovedsak gjort på grunnlag av at i en prosess der elleve deltagere er til stede, vil jeg aldri hatt mulighet til å notere ned alt som kunne være av interesse. Video kan igjennom lyd og bilde fange samhandling og hendelser i grupper, samt fange hvem som snakker, gester, kroppsspråk og reaksjoner (Jacobsen 2005). Samtidig gir videoopptak en korrekt gjengivelse av hva som skjer i løpet av en spesiell hendelse, som jeg videre kan sjekke opp i mot egne notater for å bekrefte om det jeg noterte fortsatt er sentralt. Videomaterialet og observasjonsnotatene vil utgjøre mine primærdata, som ligger til grunn for analysen senere i oppgaven. Videre ønsket jeg å vite noe om hvordan deltagere fra Organisasjonen opplevde workshop og formulerte derfor et kvalitativt spørreskjema, som deltagerne svarte på rett etter workshop. Den bestod av seks spørsmål der tre av spørsmålene var ja/nei-spørsmål, mens tre av spørsmålene krevde mer utfyllende svar (*vedlegg 3*). Formålet med spørreundersøkelsen var å få et innblikk i deltagerens inntrykk og tanker om prosessen, siden dette er vanskelig å fange på film. Spørreundersøkelsen blir i oppgaven brukt som sekundærdata og vil ikke bli presentert i forbindelse med mine funn. Det danner i stedet en større forståelse og bakgrunn for min analyse og fortolkning av videomaterialet og observasjonsnotatene.

### **4.3. Gjennomføring av undersøkelsen**

Dagen før workshop besøkte jeg Bokstaven K i sine lokaler og observerte deres planleggingsmøte. Dette var for å få et inntrykk av hva workshop med Organisasjonen skulle innebære og hva som skulle skje. Dette var et uformelt møte mellom tre av deltagerne som skulle være til stede dagen etter, samt meg selv. Dette gav meg i tillegg gode muligheter til å stille spørsmål jeg lurte på. Dette vil derimot ikke speile seg direkte i data eller funn. Jeg har valgt å se dette som en sekundær kilde, som gir meg en større forståelse av prosessen.

Innhenting av videomateriale og observasjonsnotater av workshop, samt spørreskjema ble utført på et grupperom hos Organisasjonen 20. November 2014, kl. 9.30-13.30.

#### **4.3.1. Videoopptak, observasjon og spørreskjema**

Videomaterialet fra workshop varer i ca. 3,5 time. Jeg hadde en samtale med fasilitator før møtet om hvilke deler av rommet han ville anvende, samt hvor jeg burde sette kamera for å få med mest mulig av prosessen. Ved å sette meg selv og videokameraet i et hjørne bak i rommet ble det mulig å filme både fasilitator og deltagerne i samme bilde. I aktivitetene rundt bordet ble likevel noen av deltagerne sittende med ryggen til og deres ansiktsuttrykk kom derfor ikke alltid fram i filmen. Med videokameraet fulgte en flat beskjeden mikrofon som jeg satt midt på bordet for lettere å høre hva som ble sagt. Jeg valgte å skyve mikrofonen nærmere ulike toer-grupper under gruppeprosessene. Dette var for å høre hva én gruppe sa, i stedet for småprat fra fem ulike toer-grupper. Før møtet startet og underveis i workshop sørget jeg for at bilde og lyd var i orden, slik at jeg fikk et godt datamateriale. Jeg hadde skrevet ut samtykkeskjema og spørreskjema, som fasilitator på slutten av møtet gav deltagerne tid til å fylle ut.

#### **4.3.2. Deltagere, prosessen og omgivelser**

Til stede var syv deltagere fra Organisasjonen; tre fra verneombudet og fire HMS-rådgivere, og fire fra Bokstaven K; en fasilitator, en medfasilitator, en manusforfatter og en spilldesigner, samt meg selv. Rommet som ble benyttet var et konferanserom hos Organisasjonen med et stort ovalt bord. Fasilitator utnyttet store deler av rommet under de ulike arbeidsmetodene i workshop.

## 4.4. Transkribering

Råmaterialet består av videoopptak, observasjonsnotater og spørreskjema. Dette ble bearbeidet for å være mer anvendelig i en analyse. I den første bearbeidelsen av materialet ble deltagere anonymisert. Observasjonsnotatene ble sett over og skrevet mer utfyllende kort tid etter observasjonen, da notatene fortsatt var friskt i minne. Av videomaterialet som er den mest omfattende delen av undersøkelsen, valgte jeg i starten å notere ned de ulike arbeidsmetodene, tiden brukt på hver metode, samt transkriberte en eller to dialoger/interaksjoner fra hver metode som virket av interesse. Dette gav en god oversikt over arbeidsmetodene anvendt, som gjorde det lettere å se hva materialet jeg hadde inneholdt. Samtidig valgte jeg ut situasjoner jeg ellers syntes kunne være relevante eller virket interessante for å besvare problemstillingen. Dette førte til at store deler av videomaterialet etterhvert ble transkribert og jeg satt igjen med to former for transkribering. Det første dokumentet inneholdt en beskrivelse av arbeidsmetoder og tid brukt på de ulike metodene (*vedlegg 4.*), som gir en god oversikt over workshop. I det andre dokumentet noterte jeg ned det de deltagerne sa, samt at kroppsspråk og handlinger i situasjonen ble satt i parentes. Dette sammen med observasjonsnotatene og spørreundersøkelsen gjorde at jeg fikk et omfattende skriftlig materiale som egnet seg for en mer inngående analyse. Jeg gikk likevel flere ganger tilbake til videomaterialet, for å undersøke situasjoner nærmere. Jeg har i arbeidet med analysen vekslet mellom å forkaste, utvide og redusere deler av materialet.

Siden tekstmaterialet jeg satt igjen med etter transkriberingen var svært omfattende, trengte jeg en form for kategorisering for å velge ut situasjoner som representerte mønstre som kunne besvare problemstillingen min. Jeg hadde et behov for å redusere kompleksiteten og forenkle og strukturere for å få en oversikt (Jacobsen 2005). Dette innebar flere gjennomlesninger av materialet, samt markering av tekst med kommentarer på hva ulike utsagn kunne vise til. Slik sett har koder blitt utviklet induktivt, på grunnlag av det empiriske materialet og deduktivt, med utgangspunkt i begreper og teorier fra tidligere forskning (Grønmo 2007). Grunnen til dette er at i arbeidet med å finne kategorier har jeg forsøkt å stille meg åpen for det som ligger i materialet, men for å kunne analysere om transkripsjonene viste noe nytt eller støttet tidligere forskning, leste jeg meg opp på teori for å se etter mulige kategoriseringer. En gjennomgang av tidligere forskning førte til at forskningsspørsmål to og tre ble formulert og dannet et mønster for hva jeg så etter (kap. 2. og kap. 3.3.2.). Kategorisering og koding innebærer riktignok at en legger fokus på noe og utelater andre ting som et resultat av våre

subjektive valg (Kvernbekk 2002). Det finnes derfor en mulighet for at andre ville kategorisert materialet på en annen måte og dermed oppdaget andre sider ved materialet. Likevel har jeg prøvd å være bevisst på dette og prøvd å kategorisere materialet på ulike måter. Imidlertid etter kjønnsmessige vurderinger av empiri opp i mot teori, tror jeg valgene jeg har tatt gir et godt grunnlag for å svare på problemstillingen i sin helhet.

## 4.5. Analysearbeid

I undersøkelsen har jeg valgt tre ulike fremgangsmåter for å la datamaterialet snakke mest mulig for seg selv og for å gi en helhetlig forståelse av workshop. I første del av analysen (kap. 5.1.) vil en deskriptiv beskrivelse av arbeidsmetodene fasilitator har anvendt i workshop bli presentert. Dette vil gi leseren et inntrykk av prosessen workshop i sin helhet. Deretter vil andre del av analysen (kap. 5.2.) ta for seg arbeidsmetoder og utsagn fra fasilitator og deltagerne i oppvarmingsfasen som kan tyde på at faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap kan være til stede. Det vil her bli tatt utgangspunkt i faktorene funnet igjennom tidligere empiriske studier (kap. 2.). Imidlertid i en studie av workshop mellom Bokstaven K og Organisasjonen, har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om alle faktorene. *Oppfattende konsekvenser som vil si forventet belønning, rykte og gjensidighet* (Jeon m.fl. 2011), har jeg ikke bakgrunn for å uttale meg om. Dette er fordi jeg kun observerer workshop og har derfor ikke bakgrunnskunnskap om deltagerne har blitt lovet noen goder for å være med i prosjektet. Videre vil *glede ved å hjelpe andre* uten å vente noe tilbake (Ba m.fl. 2001), bli utelatt i analysen. Grunnen til dette er fordi studien er basert på observasjon og faktoren er en følelse det er vanskelig å observere. Uten at deltagerne eksplisitt sier det høyt, er det nødvendig med en dypere undersøkelse for å kunne bekrefte eller avkrefte om faktoren er til stede. Videre har jeg valgt bort de generelle overordnede faktorene *indre motivasjon* (Jeon m.fl. 2011), *organisasjonskultur* (Lin 2008) og *fasiliterende forhold* (Triandis m.fl. 1994), i fare for å trekke slutninger jeg ikke har grunnlag for. Siden jeg kun har grunnlag for å analysere og studere hvordan det som skjer i workshop påvirker holdningen til å dele kunnskap blant deltagerne, velger jeg videre å justere organisasjons-faktorer til workshop-faktorer. På bakgrunn av dette vil jeg fordype meg ved å analysere om workshop påvirker seks faktorer vist i *tabell 1*. Dette er deltagerens opplevelse av *mestringstro på egen kunnskap, tillit, workshop-normer, identifikasjon, workshop-struktur og støtte fra gruppeleder*. Ved å bruke definisjoner fra tidligere forskning, samt justere organisasjons-faktorer til workshop-faktorer,

ønsker jeg å analysere om utsagn og arbeidsmetoder fra oppvarming kan vise tegn på at faktorene som påvirker holdning til å dele kunnskap kan være til stede.

Nr.	Faktor	Definisjon/ forklaring
1.	Mestringstro på egen kunnskap	Graden av individets oppfattelse av at kunnskapen en selv besitter er så viktig, at dersom den deles vil den føre til en forbedring av resultatet (Ba m.fl. 2001).
2.	Tillit	Graden av individets tro på at deltagere er rettferdige og kan stole på hverandre uten personlig kjennskap og derfor kan dele kunnskap (Davenport og Prusak 1998).
3.	Workshop-normer	Graden individet oppfatter eksistensen av normer som har til hensikt å fremme kunnskapsdeling i workshop (Nahapiet og Ghoshal 1998).
4.	Identifikasjon	Graden individet oppfatter likhet av verdier, medlemskap og lojalitet med workshop (Lin 2008).
5.	Workshop-struktur	Graden individet oppfatter at styringsformer i workshop verdsetter interaksjoner og deling av kunnskap (Lin 2008)
6.	Støtte fra gruppeleder	Graden individet opplever støtte fra gruppeleder til å dele kunnskap (Srivastava m.fl. 2006).

Tabell 1. Seks faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap

Siste del av analysen (kap. 5.3.) vil ta for seg en analyse av interaksjoner. Målet er å se nærmere på hvordan deltagere kommuniserer, samhandler og skaper mening sammen igjennom språk og kroppsspråk (Jordan og Henderson 1995). Ved å velge ut fire ekstrakter som viser dialoger og interaksjoner i workshop, ønsker jeg å analysere om kunnskapsdeling skjer og hvilke komponenter kunnskapsdeling består av. Dette vil jeg gjøre ved å anvende ”En generell kunnskapsdeling-modell” utviklet av Horrigue m.fl. (2006) (kap. 3.3.2.). De utviklet modellen for å analysere kunnskapsdeling i et tverrfaglig designerteam satt sammen for å samarbeide over nett for å utvikle et produkt. Horrigue m.fl. (2006) påpeker at de har studert kunnskapsdeling igjennom en protokollanalyse. Imidlertid er en protokollanalyse en analyse av at et individ verbaliserer sine tanker høyt under oppgaveutføring (Ericsson og Simon 1993) og tar derfor ikke hensyn til dialoger og interaksjoner. Av den grunn vil jeg argumentere for at Horrigue m.fl. (2006) sin analyse er mer en analyse av interaksjoner på nett, som viser kunnskapsdeling. Jeg ser det derfor som mulig og gunstig å anvende modellen i min studie for å analysere om det skjer en kunnskapsdeling mellom deltagere i ansikt til ansikt interaksjoner. Jeg vil derfor ved å se nærmere på fire ekstrakter som representerer utdrag fra det transkriberte materialet mitt, analysere hvordan disse situasjonene og dialogene kan ses i forhold til Horrigue m.fl. (2006) sin modell, som består av seks stadier; *frigjøring*, *overføring*, *absorpsjon*, *midlertidig validering*, *handling* og *endelig validering*.

Videre i kapittel 6 vil den deskriptive presentasjonen av arbeidsmetodene fra første del av analysen (kap. 5.1.) ses opp i mot sosiodrama og andre teorier fasilitator ser ut til å være inspirert av i prosessen. Deretter vil utsagn og arbeidsmetoder funnet i andre del av analysen (kap. 5.2.), bli diskutert opp i mot tidligere forskning, for å se om det grunnlag for å uttale om noen av de seks faktorene som påvirker holdningen til å dele kunnskap, er til stede. Videre vil de fire ekstraktene av dialoger og interaksjoner (kap. 5.3.) som er satt inn i Horrigue m.fl. (2006) sin modell, bli drøftet opp i mot hovedsakelig de tre stadiene Horrigue m.fl. (2006) har utviklet; frigjøring, midlertidig validering og endelig validering. Grunnen til dette er fordi overføring og handling er stadier som blir trigget av disse tre stadiene og er i stor grad selvforklarende. Absorpsjon som stadiet er vanskelig å måle og kommer først fram ved mottakerens midlertidige validering. Av den grunn vil overføring, absorpsjon og handling bli drøftet inn under frigjøring, midlertidig validering og endelig validering for å studere om kunnskapsdeling skjer i workshop. Avslutningsvis i kapittel 6 vil problemstillingen bli drøftet i sin helhet, før kapittel 7 oppsummerer oppgavens hovedfunn og går inn på begrensninger og videre forskning.

## **4.6. Etske hensyn**

Etske hensyn er aktuelt dersom en benytter mennesker som informasjonskilder i datainnsamling eller en skal skrive om noe som kan berøre identifiserbare individer (Everett og Furseth 2004). Alle til stede i workshop fikk informasjon om studien skriftlig på forhånd, med tanke på hvordan datamaterialet som ble samlet inn skulle anvendes. Det ble videre tatt opp muntlig av prosjektleder før møtet startet, der spesielt spørsmålet om video ble gjentatt. Deltagerne fra Bokstaven K og Organisasjonen skrev under på en samtykkeerklæring etter møtet som viste at de frivillig deltok i undersøkelsen og at de tillot at datamaterialet som ble samlet inn, ville bli brukt i forskning. Jeg understreket i samtykkeskjema at både deltageres personlige opplysninger og kunden (Organisasjonen) skulle anonymiseres i oppgaven, slik at studien ikke kunne spores tilbake og påføre skade eller vanskeligheter for deltagerne i etterkant (Everett og Furseth 2004). Likevel siden jeg i oppgaven har fått tillatelse fra Bokstaven K til å anvende deres bedriftsnavn, kan det være mulig for individer som kjenner til e-læringstiltaket å trekke linjer. Av den grunn har arbeidet med at det ikke skal forekomme negative konsekvenser for personene i studien vært spesielt viktig, samtidig som jeg har fokusert på å oppnå god vitenskapelig kvalitet.

## 4.7. Kvalitetsvurdering

### 4.7.1. Reliabilitet

Reliabilitet defineres som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg (Grønmo 2007). Dersom det er fullstendig reliabilitet skal en annen forsker som benytter samme metode komme fram til det samme resultat (Kvale og Brinkmann 2009). Det finnes flere mulige trusler mot reliabilitet. I min studie ønsket jeg å observere interaksjoner i en workshop. Siden det var elleve deltagere i workshop, kunne det ha vært praktisk å ha flere kameraer i rommet. Flere enn én toer-gruppe kunne da ha blitt filmet i gruppeoppgavene og ansiktsuttrykk og gester kunne i større grad blitt fanget opp. Imidlertid en svakhet med videobruk, som med båndopptak og tilstedeværelse av en forsker, er at det kan føre til endring av atferd blant deltagerne og skape abnorm atferd (Jacobsen 2005). Av den grunn valgte jeg å være mest mulig flue på veggen, ved kun å bruke et kamera som stod stille bakerst i rommet, der jeg selv satt. Likevel viser videomaterialet at det ved noen tilfeller er noen som titter bort på kameraet, som kan være et tegn på at reliabiliteten er svekket. Jordan og Henderson (1995) påpeker derimot at mennesker venner seg til kamera raskt, spesielt når mennesker er intenst involvert i hva de gjør. Derfor er det ofte kun i starten kameraet blir lagt merke til og etter hvert blir det en del av interiøret. Videomaterialet kan derfor beskrives som reliable data, særlig med tanke på at det i mindre grad er påvirket av mine tolkninger (med unntak av kameravinkel og fokus). Ved et spørreskjema kan forskeren være med å påvirke ubevisst svarene deltagerne kommer med ved å stille ledende spørsmål og dermed svekke reliabiliteten (Jacobsen 2005). Jeg prøvde å unngå dette ved å spørre åpne spørsmål som gav deltagerne mulighet til å utdype svar, samt noen ja/nei-spørsmål. Deltagerne ble videre spurt om navn og selv om jeg utdypet at det kun var jeg som ville se spørreskjemaene, kan dette ha svekket reliabiliteten. Deltagerne kan ha følt et ansvar for å svare ordentlig/uærlig, siden jeg visste hvem som svarte hva.

### 4.7.2. Validitet

Validitet referer til datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen som skal belyses (Grønmo 2007). Den viktigste fremgangsmåten for å vurdere validiteten av funnene er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av metodevalg, datainnsamling og datamaterialet (Grønmo 2007). Datamaterialet fra workshop består av observasjonsnotater, videoopptak og spørreskjema. Dette er ulike datainnsamlingsmetoder som i stor grad kan supplere hverandre



og virke som gjensidig korrigerende kilder (Grønmo 2007). Videoopptaket er oversiktlig og etter min mening av relativt god kvalitet. Ved bruk av video kan forskeren filme sosiale hendelser som de finner sted og med et nivå av detaljer som er umulig å rekonstruere ved notater, lydopptak eller intervju. Den gir en korrekt gjengivelse av situasjonen som forskeren til enhver tid kan gå tilbake til som en objektiv kilde under transkribering, analyse og tolkning. Observasjonsnotatene er i større grad preget av min subjektive forståelse av situasjonen der og da. Uten video hadde mye av interaksjonene med tale, gester, kroppsspråk og reaksjoner falt bort. Imidlertid må en reduksjon til, for å kunne analysere utvalgte episoder på detaljnivå (Kvale og Brinkmann 2009). Det at en stor mengde data blir valgt bort, ses ofte på som et svakt punkt innenfor analyser av interaksjoner (Jordan og Henderson 1995). Dette kan svekke reliabilitet og validitet og må dermed tas med i betraktningen. Til tross for dette gir video mulighet til å synliggjøre deltagerens livsverden ved å se og høre. Av den grunn er nytten av video, observasjonsnotater og spørreskjema som en til enhver tid kan gå tilbake til, nyttig for en god rekonstruksjon av hva som skjedde og ble følt i situasjonen (Jordan og Henderson 1995).

### **4.7.3. Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet handler om resultatene i studien kan overføres til andre situasjoner og andre personer (Kvale og Brinkmann 2009). En ulempe med kvalitativ metode er at det er ressurskrevende og blir derfor utført på et mindre utvalg. Dette kan føre til et problem med å generalisere til en større gruppe enn de som blir undersøkt. Studien bygger på data fra én workshop av Bokstaven K med én organisasjon. Likevel har studien tatt for seg blant annet en eksplisitt beskrivelse av hvordan fasilitator leder en workshop. Det er derfor mulig at studien kan generaliseres til arbeidsmetodene fasilitator bruker i første workshop med andre kunder der målet er å utvikle et opplæringstiltak. Imidlertid siden arbeidsmetodene i stor grad blir preget av deltagerens responser, samarbeid og deling, kan det være vanskelig å si at det er representativt uten å gjøre flere studier av liknende workshop. Formålet har ikke vært å generalisere, men det er mulig at noen av funnene i undersøkelsen kan være relevante i en større kontekst. Jeg har derfor lagt vekt på å gi en fyldig beskrivelse av datamaterialet, analysestrategi og workshop, slik at leseren selv får mulighet til å vurdere hvorvidt funn som er gjort i studien kan inspirere til anvendelse i andre kontekster.

## 5. Analyse av workshop

I dette kapittelet vil en videoanalyse av workshop mellom Bokstaven K og Organisasjonen presenteres. Workshop var fra kl. 9.30 til 13.30, inkludert 30 minutters lunsjpause.

I det følgende presenteres en analyse av ulike arbeidsmetoder, utsagn og interaksjoner som er valgt ut på bakgrunn av innhold og med tanke på oppgavens problemstilling. Videoanalysen er delt inn i tre empiriske kategorier. Første kategori har jeg kalt "Gjennomføring av workshop". Dette er en deskriptiv beskrivelse av arbeidsmetodene fasilitator anvender i fasene, "Oppvarming", "Handling" og "Deling". Dette vil gi leseren en helhetlig forståelse av prosessen. Andre kategori tar for seg "Faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap". Her vil analysen gå inn på arbeidsmetoder og utsagn fra oppvarmingsfasen, som kan tyde på at de ulike faktorene "Mestringstro på egen kunnskap", "Tillit", "Workshop-normer", "Identifikasjon", "Workshop-struktur" og "Støtte fra gruppeleder" kan være til stede. Grunnen til at det er tatt utgangspunkt i oppvarmingsfasen, er at en motivasjon for å dele kunnskap bør skapes allerede her. Kunnskapsdeling bør i stor grad skje i handlings- og delingsfasen. Dette fører videre til kategori tre, som jeg har kalt "Deling av kunnskap". Her vil en analyse av fire ekstrakter fra ulike arbeidsmetoder og situasjoner i handlings- og delingsfasen tas opp. Disse er valgt ut for å se nærmere på om det skjer kunnskapsdeling i ulike interaksjoner og dialoger i workshop. De ulike ekstraktene vil bli kalt for arbeidsmetoden de er tatt ut i fra: "Å finne interessenter", "Å kartlegge interessenter", "Å spille ut perspektivet til en interessent" og "Å lage læringsmål" og vil avslutningsvis settes inn i Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell.

I tabellene benyttes følgende symboler:

- .. dersom noen ikke får fullført setningen, siden noen avbryter.
- (..) dersom uttalelser er utelatt i ekstraktet, på grunn av mangel på relevans og plass.
- ( ) kroppsspråk og bevegelser blir forklart i parentes.
- (( )) ord de ikke sier, som jeg har fylt inn vil stå i dobbel-parentes. Ord som vil gjøre det lettere for leser å forstå konteksten.

## **5.1. Gjennomføring av workshop**

Fasilitator har delt workshop inn i tre faser; oppvarming, handling og deling. Jeg vil nå gi en kort deskriptiv beskrivelse av de ulike arbeidsmetodene fasilitator anvender i workshop.

### **5.1.1. Oppvarming**

#### **Introduksjon**

Prosjektansvarlig i Organisasjonen ønsker alle velkommen og rammer inn prosjektet ved å fortelle at Organisasjonen har ønsket en mer motiverende og engasjerende innføring i HMS og kvalitetssystemet. Bokstaven K var konsulentfirmaet som vant anbudet og skal utvikle et e-læringspill om HMS for Organisasjonen. Prosjektansvarlig presenterer deretter deltagerne fra Organisasjonen med navn, stilling, avdeling, samt kompetanse på feltet. Til stede var tre fra verneombudet og fire HMS-rådgivere. Deretter får Bokstaven K ordet som fortsetter presentasjonsrunden med navn og rolle de vil ha i prosjektet; fasilitator, medfasilitator, manusforfatter og spilldesigner.

#### **Tidslinje**

Etter presentasjonsrunden, ber fasilitator deltagerne fra Organisasjonen om å reise seg opp for å bli litt bedre kjent. De får beskjed om å stille seg på en tidslinje fra 2014 og bakover i tid, ut i fra når de startet i Organisasjonen. Deltagerne snakker lavt sammen og finner ut hvor de skal stå. Fasilitator tar en gjennomgang av årstall og stiller de på en linje der avstanden mellom deltagerne betegner årene i mellom når de startet. Videre når fasilitator er fornøyd med avstandene ber han to og to gå sammen med den som er nærmest i tid og diskutere hva de la merke til med sikkerhets- eller HMS-kulturen når de startet i Organisasjonen. Etter tre minutter, får en og en fortelle sine erfaringer om hvordan de opplevde sikkerhetskulturen.

#### **Avklaring av forventninger**

Deltagerne står på gulvet langs en tidslinje i toer-grupper. Fasilitator stiller deretter et nytt spørsmål som de skal snakke om og inviterer Bokstaven K til å være med. Dette endrer gruppene til nye toer-grupper. Spørsmålet er hva de forventer skal skje i løpet av de fire timene de er samlet i dag. Etter to minutter tar fasilitator en gjennomgang av forventningene til alle i rommet, for å sjekke om deltagerne har realistiske forventninger til dagen. Dersom deltagerne nevner forventninger som er utenfor dagens rekkevidde, som at de ønsker et godt

produkt, avklarer fasilitator at dette er en urealistisk forventning til dagen og spør en gang til. Medfasilitator skriver ned forventningene på en flip-over.

## **Agenda**

Etter at alle forventninger er gjennomgått, ber fasilitator gruppen om å sette seg ned igjen. Han forklarer at målet for dagen er å finne innhold og læringsmål til spillet. Videre rammer han inn at dette skal skje igjennom at vi skal inn i en kreativ prosess, ved å gjøre en behovskartlegging og en didaktisk analyse. Han går deretter over til handlingsfasen.

## **5.1.2. Handling**

### *Del 1 - Interessent-analyse*

#### **Å finne interessenter**

Fasilitator rammer inn oppgaven ved å fortelle at vi skal starte med å se på behov og det første en ser på da er interessenter. Han forklarer at en interessent for organisasjonen kan både være intern og ekstern. Det er de som har en interesse av at noen tar opplæringen. Det kan være interesse i utfallet, resultatet eller læringen. Fasilitator ber gruppen om å gå sammen to og to. Deretter får deltagerne i oppgave å skrive ned alle som har en interesse av at det blir en forbedring av HMS i Organisasjonen. En per A4-ark. Fasilitator deler ut en bunke med A4-ark og tusj til toer-gruppene og spilldesigner og manusforfatter trekker seg tilbake. Medfasilitator blir med på aktiviteten, slik at fire toer-grupper arbeider med oppgaven.

#### **Å kartlegge interessenter**

Etter seks minutter ber fasilitator toer-gruppene om å ta med A4-arkene med interessenter og stille seg i en sirkel på gulvet. De får beskjed om at en toer-gruppe skal starte med å lese opp og legge ned på gulvet den interessenten de synes har størst interesse av forbedringstiltak i HMS. Andre grupper som har samme interessent, får beskjed om å legge ned sin lapp samtidig. Deretter leser neste gruppe opp en interessent og de gruppene som har samme lapp legger sin ned. Slik fortsetter prosessen. Totalt er det fire toer-grupper og fasilitator som står i en sirkel på gulvet. Gruppene bruker til tider ulike navn på samme interessent og det oppstår derfor spørsmål, diskusjon og avklaring underveis om det kan ses som en eller to interessenter. Eksempler på dette er entreprenører og eksterne firmaer eller samfunnet, brukere og trafikanter. Etter alle er lagt ned ligger det ti interessenter på gulvet.

### **Å prioritere interessenter**

Fasilitator gir beskjed om at gruppen sammen mens de fortsatt står i ring rundt lappene, skal velge ut de fem mest sentrale interessentene av HMS-opplæringstiltaket. Det skal skje en utvelgingsprosess, der interessenter velges ut, slås sammen eller forkastes. Etter hvert som gruppen kommer med forslag, avklarer forskjeller og likheter og blir enige om hvem som er de viktigste, plukker fasilitator de ut og legger de på bordet. Dette skjer til de fem viktigste er valgt ut; ledere, verneombud, lovgivere, entreprenører og pårørende. Resten av interessentene blir deretter lagt i en bunke og lagt vekk.

### **Å ta perspektivet til en interessent**

Fasilitator inviterer spilldesigner og manusforfatter med i prosessen, slik at det blir dannet fem nye toer-grupper. Videre deler han ut de fem interessentene gruppen har prioritert, til toer-gruppene. Han forteller at de nå skal sette seg inn i interessentens perspektiv og svare på hva interessenten får ut av en kompetanseheving av HMS i Organisasjonen. Toer-gruppene sprer seg rundt i rommet og diskuterer i fem minutter.

### **Å spille ut perspektivet til en interessent**

Fasilitator ber deretter alle sette seg ned og spør en og en interessent (toer-gruppe) om å komme opp til tavlen. Fasilitator tar rollen som intervjuer. Alle fem interessentene blir intervjuet om hvorfor de er interessert i at Organisasjonen får en kompetanseheving i HMS, med oppfølgingsspørsmål både av intervjuer og publikum. Toer-gruppene lever seg inn i rollen og svarer som om de er interessenten på ulike spørsmål og kommentarer som oppstår.

## ***Del 2 - Målgruppeanalyse***

### **Å kartlegge målgrupper**

Fasilitator rammer inn at første del av behovsanalysen er gjort og videre fokus vil være målgruppen som skal gjennomføre spillet. Han forteller at alle ansatte skal i en kampanjeperiode igjennom spillet og etter dette skal det leve som en del av opplæringen for nyansatte. Siden Organisasjonen er stor vil det si at målgruppen er en kompleks gruppe, med alt fra mye til lite erfaring og utdanning, samt ansatte som jobber inne på kontor og ute i trafikken. Fasilitator påpeker derfor at den komplekse målgruppen må undersøkes. Han tar deretter fram en tom stol og spør hvem målgruppene av spillet er. Ettersom gruppen kommer med forslag, diskuterer og blir enige om ulike målgrupper, skriver fasilitator på hvite A4-ark de ulike

gruppene og setter de på tomme stoler på rad. På den måten ser hele gruppen hvem de kommer fram til. Etter nærmere 19 minutter er de fem viktigste i målgruppen kartlagt; nyansatte, kontoransatte uten lederansvar, førstelinje, oransje uniform og svart uniform.

### **Å ta perspektivet til en målgruppe**

Fasilitator deler igjen gruppen i toer-grupper og deler ut de fem målgruppene. Han forteller at oppgaven nå er å skrive ned forventninger og behov målgruppen har til opplæring i HMS, for å utføre stillingen de har tilfredsstillende i Organisasjonen. Forventninger og behov blir skrevet på gule post-it-lapper, en per lapp.

### **Å spille ut/ fortelle perspektivet til en målgruppe**

Etter syv minutter forteller fasilitator at en gjennomgang vil gi en innsikt i den komplekse målgruppen. Han tar derfor en rask runde rundt bordet og spør hver målgruppe om behov og forventninger til HMS-opplæring for å kunne utføre arbeidet sitt ordentlig i Organisasjonen.

### **Å avklare videre fokus**

Etter en gjennomgang av målgruppens behov, minner fasilitator om agenda for dagen, hva de har gjort og videre gang i workshop. Han henviser til den didaktiske relasjonsmodellen som han har tegnet på flip-overen og forklarer at punktene henger nøye sammen. *Målgruppen* er de ansatte som de nå har jobbet med for å fange kompleksiteten. *Metoden* er et e-læringsspill. *Rammeverket* er at spillet skal vare rundt 20 minutter, skal tas på en datamaskin eller ipad og legges inn i et LMS (en digital læringsplattform). *Evaluering* vil skje ved at ansatte får en score og Organisasjonen får resultater på hvor mange som har gjennomført. Videre gang i workshop er de to siste punktene i modellen, *innhold* og *læringsmål*.

### **Å finne innhold**

Fasilitator forteller at oppgaven videre er å jobbe to og to og fortsette å skrive gule post-it-lapper med hva det grunnleggende kurset om HMS skal inneholde. Et innholdspunkt per lapp. De får beskjed om å tømme seg helt og skrive minst 10-15 post-it-lapper.

### **Å kartlegge innhold**

Etter fem minutter ber fasilitator gruppen gå opp på tavlen og helt vilkårlig henge opp post-it-lappene. Etter at lappene er hengt opp, får de beskjed om å finne lapper som hører sammen

og sette de i klustere (grupper), uten å snakke sammen. Han påpeker at dersom en er uenig i en annens plassering av en lapp, er det lov å prøve å sette den en annen plass og se hvordan det blir mottatt. Deltagerne fra Organisasjonen står rundt tavlen og flytter rundt på lappene i stillhet. Etter seks minutter har det blitt dannet flere klustere av lapper og fasilitator spør hvor de siste lappene som fortsatt henger alene bør stå og igjennom samtale blir de enige.

### **Å navngi klustere**

Etter at grupperingene er mer klarert setter fasilitator ring rundt de ulike klusterne og forteller at en arbeidstittel til hvert kluster skal dannes. Gruppen står fortsatt rundt tavlen og fasilitator leser opp post-it-lappene i et kluster og gruppen kommer med forslag. Igjennom dialog blir gruppen enige om arbeidstitlene til de åtte forskjellige klusterne, som fasilitator skriver ned i ringen rundt hvert kluster; ”roller og ansvar”, ”medarbeiderskap”, ”den gode hjelper”, ”vår kultur”, ”HMS-verktøy”, ”IA-arbeid”, ”skadeforebygging” og ”psykososialt”.

### **5.1.3. Deling**

#### **Å lage læringsmål**

Etter lunsj rammer fasilitator inn neste oppgave, som er å danne læringsmål til kapitlene (arbeidstitlene) som ble dannet. Fasilitator forteller at et læringsmål for opplæringstiltaket skal formuleres etter følgende formell: ”Etter fullført spill skal deltageren...” Læringsmålet skal fortelle hva deltageren skal kunne, vite, forstå, kjenne til eller liknende etter endt spill. Fasilitator står ved tavlen og leser opp de gule post-it-lappene samlet i et kapittel. Gruppen sitter rundt bordet og medfasilitator skriver ned læringsmålene gruppen formulerer til de ulike kapitlene på blå post-it-lapper. De blir deretter hengt opp på tavlen i kapittelet de hører ”hjemme”. Til arbeidstittelen ”roller og ansvar” ble for eksempel læringsmålet ”Etter fullført spill skal deltageren vite hvem som har ansvar for hva” formulert.

#### **Avslutning**

Fasilitator avslutter med å fortelle at den viktigste jobben har blitt utført i dag, før han forteller videre gang i prosjektet. Han avrunder ved å gjennomgå om deltagerne føler forventningene skrevet ned for dagen har blitt møtt.

#### 5.1.4. Oppsummering

Over har jeg gitt en kort deskriptiv beskrivelse av workshop, som gir leseren et innblikk i hvordan prosessen ble gjennomført. Workshop er delt inn i tre faser; oppvarming, handling og deling. Fasilitator rammer inn arbeidsmetodene og leder prosessen. I første fase oppvarming, kan det se ut til at målet er å bli kjent med hverandre og varme opp gruppen til en gruppeprosess og temaet for dagen. I andre fase handling, kan det se ut til at målet er å kartlegge kompleksiteten i Organisasjonen ved en analyse av behovene til interessentene, samt målgruppen av opplæringstiltaket. I siste fase deling, kan det se ut til at målet er å utvikle læringsmål til e-læringstiltaket ut fra behovsanalysen og innholdet som ble formet i handlingsfasen. De tre fasene utgjør sammen en helhetlig prosess som har ført til at gruppen i fellesskap har kommet frem til innhold og læringsmål, som var agenda for dagen.

## 5.2. Faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap

Som tidligere nevnt må Bokstaven K skape en positiv holdning til å dele kunnskap blant deltagerne for å få et inntrykk av kultur, samt få gruppen til å arbeide mot en felles forståelse. Oppgaven vil nå se nærmere på om fasilitator med sine arbeidsmetoder og utsagn, klarer å skape en holdning og motivasjon hos deltagerne til å dele kunnskap i oppvarmingsfasen. Dette vil jeg gjøre ved å gå inn på hver enkelt faktor, der utsagn fra deltagere og fasilitator fra oppvarmingsfasen vil bli presentert som kan tyde på at deltagerne opplever *mestringstro på egen kunnskap, tillit, workshop-normer, identifikasjon, workshop-struktur og støtte fra gruppeleder*. Siden det ikke er interaksjoner jeg nå vil ta for meg, men utsagn som kan tyde på de ulike faktorene, er utsagnene satt i instanser og punkter som vil bli referert til senere i diskusjonen. Videre vil minuttet utsagnet er sagt i workshop bli nevnt, for å understreke at utsagnene er fra ulike deler av oppvarmingsfasen. Noen utsagn vil bli brukt i flere faktorer, men med ulike begrunnelser. I tillegg kan det se ut til at arbeidsmetodene fasilitator anvender i oppvarming (kap. 5.1.1.) påvirker flere av faktorene. Av den grunn vil arbeidsmetodenes aktualitet trekkes inn i analysen dersom de ser ut til å påvirke de ulike faktorene.



## 5.2.1. Mestringstro på egen kunnskap

### Instans 1.

Mestringstro på egen kunnskap kan ses som graden av individets oppfattelse av at kunnskap en selv besitter er så viktig, at dersom den deles vil den føre til en forbedring av resultatet. Fasilitator har gitt deltagerne i oppgave å snakke sammen to og to om hva de forventer av dagen i dag. Etter ett par minutter tar fasilitator en gjennomgang av forventningene til alle til stede. Punkt 1 til 3 viser utdrag fra forventningene til tre av deltagerne fra Organisasjonen. Punkt 4 viser et utdrag av hva fasilitator forteller deltagerne i innramming av agenda.

<i>Pt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
1.	25	Ole	”..jeg håper det at siden jeg har blitt spurt om å komme hit, er det noen som tror at jeg kan bidra med noen ting da så, så da satser jeg på at det kommer noen bidrag.”
2.	22	Astrid	”Jeg forventer at dere får et godt grunnlag, slik at dere kan lage et godt e-læringskurs til oss.”
3.	24	Liv	”Jeg regner med at vi skal spille inn med innhold og vi skal sikkert snakke litt om form og, ja. Spennende.”
4.	30	Fasilitator	”Vi har et veldig konkret mål for dagen og det er innhold og læringsmål til spillet. Det er akkurat derfor akkurat dere er her, for dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det.”

Utdragene viser at Ole regner med at hans kunnskap er nyttig siden han er invitert til å være med i workshop (punkt 1). Astrid påpeker at hun tror gruppen i helhet sitter med kunnskapen som Bokstaven K trenger for å danne et grunnlag for et godt e-læringskurs til Organisasjonen (punkt 2). Liv snakker om deltagerne fra Organisasjonen i ”vi”-form og regner med at ”vi skal spille inn med innhold” og tror derfor gruppen som helhet sitter med nødvendig kunnskap for å løse oppgaven (punkt 3). Videre kan utsagn fra fasilitator som (punkt 4) ”det er akkurat derfor akkurat dere er her, for dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det”, øke deltagerens tro på at de besitter vital kunnskap i forhold til dagens oppgave.

## 5.3.2. Tillit

### Instans 2.

Tillit kan ses som graden av individets tro på at deltagerne er rettferdige og kan stole på hverandre uten personlig kjennskap og derfor kan dele kunnskap. Etter at prosjektansvarlig har ønsket velkommen og presentert deltagerne fra Organisasjonen, blir ordet gitt til

Bokstaven K som fortsetter presentasjonsrunden (punkt 5 til 8). Punkt 9 er et utdrag fra en deltagers forventning til dagen.

<i>Pt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
5.	9	Fasilitator	”Mitt navn er Lars og jeg skal være prosjektleder for det her prosjektet. Det her er en anskaffelse som består av flere deler. Det er det her spillet og så skal vi ha en kampanje. Det vi skal jobbe med i dag, er spillet. Og jeg kommer tilbake til en agenda for dagen om litt. I tillegg så vil jeg ha ansvar for å sy, altså ikke bare prosjektet, men da også innholdet. Så da vil jeg også ha en arkitektrolle. Karl?”
6.	11	Medfasilitator	”Jeg er Karl og ansvarlig for denne kontrakten med Organisasjonen. Og i dag er jeg gruppelem og deltager i prosessen sammen med dere og kommer til å være med å engasjere meg i hvordan dette blir.”
7.	12	Spilldesigner	”Jeg heter Knut, jeg jobber i Transform, som er underleverandøren til K. Jeg er ansvarlig for produksjonen og visuell utforming i dette prosjektet.”
8.	13	Manusforfatter	”Jeg heter Kamilla og jeg skal skrive manus til dette prosjektet. Jeg skal først og fremst sitte litt i bakgrunn og bare suge til meg så mye informasjon som mulig fra dere i dag da.”
9.	24	Bjørn	”.. Jeg er veldig spent på hva som blir resultatet av det her. Jeg har vel en forventning om at det sannsynligvis blir noe veldig bra. (..) Jeg tror, dere ser jo flinke ut så, så da blir det sikkert det (latter i gruppen). (..) Ja, dere gjør det, så er dere unge også, så dere ser ting på litt andre måter.”

Etter at Bokstaven K har fått ordet, fortsetter de presentasjonsrunden med navn og rolle i prosjektet, samt at flere nevner hvordan de vil opptre i dagens prosess (punkt 5 til 8). I punkt 9 svarer Bjørn på forventninger til dagen, at han tror det blir noe bra siden deltagerne fra Bokstaven K ser flinke ut, er unge og derfor tenker annerledes.

### **5.2.3. Workshop-normer**

#### **Instans 3.**

Workshop-normer kan ses på som graden individet oppfatter eksistensen av normer som har til hensikt å fremme kunnskapsdeling i workshop. I gjennomgang av forventninger ble også Bokstaven K spurt om forventninger til dagen. Punkt 10 og 11 viser utdrag av forventningene til manusforfatter og spilldesigner. Etter at alle forventningene er gjennomgått, presenterer fasilitator agenda og dagens prosess. Et utdrag av dette kan vi se i punkt 12.

<i>Pt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
10.	27	Manusforfatter	”..å få tak i flest mulig ulike perspektiver som mulig da og få tak i kultur og hva som kommer til å treffe med dette spillet.”
11.	28	Spilldesigner	”..det er viktig å møte en prosjektgruppe, se hva stemningen er, hva kulturen er

hos dere. Hva dere forventer av oss, hvor langt vi kan dra dette og hva dere synes om hele konseptet.”

12. 30 Fasilitator ”..det viktigste nå er at vi skal inn i en kreativ prosess der vi henter ut så mye som mulig.”

Forventningene til manusforfatter og spilldesigner (punkt 10 og 11) viser at de ønsker flest mulig perspektiver fra deltagerne, samt å få et innblikk i Organisasjonens kultur. Fasilitator sitt utsagn (punkt 12) om ”nå skal vi inn i en kreativ prosess”, kan gi deltagerne en følelse av mulighet for initiativ og utforskning, samt en gruppefølelse, siden fasilitator anvender ordet ”vi” i stedet for ”jeg” og ”du” eller ”oss” og ”dere”. Videre kan vi se i arbeidsmetodene at fasilitator ikke gir individuelle oppgaver. Oppgavene blir først gitt til toer-grupper i et par minutter og deretter tatt opp i plenum der alle blir spurt og hørt. Dette kan gi deltagerne en følelse av at fasilitator gir tid og rom for deling, samt har interesse for det hver enkelt deler.

#### 5.2.4. Identifikasjon

##### Instans 4.

Identifikasjon kan ses som graden individet oppfatter likhet av verdier, medlemskap og lojalitet med workshop. Under er et utdrag av en av de første tingene fasilitator sier når han får ordet (punkt 13). Deretter er et utdrag av en deltager sin forventning til dagen presentert (punkt 14).

<i>Pt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
13.	9	Fasilitator	”Det vi skal jobbe med i dag, er spillet.”
14.	26	Eva	”..å komme i gang, tenker jeg. Vi har holdt på en stund. (..) Nå er vi klare, dette er en sånn milepæl.”

Over kan vi se at fasilitator anvender ord som ”vi” (punkt 13) fra starten av prosessen som kan gi deltagerne en indikasjon på at *vi* skal jobbe sammen mot målet som en gruppe. Videre viser punkt 14 at Eva antagelig har jobbet med prosjektet over en lengre periode, siden hun sier at ”vi har holdt på en stund” og ”dette er en sånn milepæl”. Videre gir arbeidsmetodene rom for å snakke sammen og trekke egne opplevelser til HMS, som er tema for dagen. Ved først å dele i toer-grupper og deretter i plenum kan deltagerne se likheter i opplevelser og erfaringer med de andre i gruppen, samt se om andre har like forventninger til dagen.

## 5.2.5. Workshop-struktur

### Instans 5.

Workshop-struktur kan ses i forhold til graden individet oppfatter at styringsformer i workshop verdsetter interaksjoner og deling av kunnskap. I punkt 15 ser vi et utdrag fra fasilitator sin gjennomgang av agenda og arbeidsmetode for dagen.

<i>Pt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
15	30	Fasilitator	”Vi har et veldig konkret mål for dagen og det er innhold og læringsmål til spillet. Det er akkurat derfor akkurat dere er her, for dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det.”

Ut fra utdraget kan vi se at fasilitator har rammet inn agendaen ved å påpeke at ”dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det”. Dette kan gi deltagerne en gruppe- og ansvarsfølelse for å nå dagens mål, samt et inntrykk av at de selv skal få være med å finne og ta avgjørelser om innhold og læringsmål. Fasilitator gir i arbeidsmetodene tid til å dele igjennom interaksjoner og samspill i toer-grupper og deretter i plenum. Dette kan føre til at deltagerne opplever en workshop-struktur som verdsetter kunnskapsdeling.

## 5.2.6. Støtte fra gruppeleder

### Instans 6.

Støtte fra gruppeleder kan ses i forhold til graden individet opplever støtte fra gruppeleder til å dele kunnskap. I punktene under ser vi utdrag fra ulike deler av oppvarmingen. Et utdrag fra medfasilitator sin presentasjon av navn og rolle innledningsvis, gir et innblikk i hvilke rolle han vil spille i dagens workshop (punkt 16). Etter at forventningene er gjennomgått, blir agenda og arbeidsmetoder for dagen tatt opp og fasilitator nevner viktigheten av gruppen som helhet (punkt 17). I punkt 18 kan vi se karakteristiske utsagn fra fasilitator som gruppeleder.

<i>Pt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
16.	11	Medfasilitator	”..i dag er jeg gruppelem og deltager i prosessen sammen med dere og kommer til å være med å engasjere meg i hvordan dette blir.”
17.	30	Fasilitator	”..dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det. (..) Vi skal inn i en kreativ prosess der vi henter ut så mye som mulig.”
18.		Fasilitator	”Bra!”, ”Mm” (nikkende enighet), ”Hva forventer du?” ”så du forventer å bidra?” ”Mm. Men du ønsker å bidra?” ”Så bra og det er en god forventning å ha det.”

Punkt 16 viser at medfasilitator vil være involvert i oppgavene ved å være gruppe medlem og deltager i prosessen på lik linje med deltagerne fra Organisasjonen. Dette kan gi deltagerne inntrykk av at dette er noe gruppen skal utføre sammen. Fasilitator understreker i punkt 17, ”vi skal inn i en kreativ prosess” og ”dere er de riktige til å hjelpe oss med det”, at workshop vil være en gruppeprosess. Dette kan gi deltagerne et inntrykk av at fasilitator lar deltagerne få være med i prosjektavgjørelsene. Videre kan vi se typiske utsagn fra fasilitator i punkt 18, som gir oppmuntring til å dele igjennom positive tilbakemeldinger og oppfølgingsspørsmål. Arbeidsmetodene viser ytterligere at fasilitator lytter og gir rom for deling og dialog ved at alle først deler to og to, før hver enkelt blir spurt i plenum. Fasilitator leder og har kontroll over aktivitetene og oppgavene som deltagerne deltar i og oppmuntrer til samarbeid.

### **5.3. Deling av kunnskap**

For å analysere om kunnskapsdeling skjer, samt se nærmere på hvilke komponenter kunnskapsdeling består av, vil avsnittet gå mer inngående inn på fire ekstrakter. De fire ekstraktene tar for seg ulike dialoger og interaksjoner som finner sted i workshop. Kunnskapsdeling består av et aktivt samarbeid mellom minst en sender og en mottaker. Av den grunn vil en analyse av interaksjoner være hensiktsmessig. Dette er fordi det er i samspillet mellom individer kunnskapsdeling skjer og i kommunikasjon ansikt til ansikt kan kroppsspråk og handling formidle like mye som tale (Jordan og Henderson 1995). Av den grunn vil ekstraktene under blir presentert i en tabell, der kroppsspråk og handling står i parentes. Dette vil føre til at det fremtrer som oversiktlig når kroppsspråk skjer i forhold til tale. Jeg har valgt ut fire ekstrakter, tre fra handlingsfasen og en fra delingsfasen, fra ulike arbeidsmetoder fasilitator anvender. Dette er for å undersøke om kunnskapsdeling skjer i flere arbeidsmetoder og generelt kan oppleves i handlings- og delingsfasen i workshop. Det har ført til at jeg har valgt å kalle ekstraktene arbeidsmetoden de er valgt ut i fra ”Å finne interessenter”, ”Å kartlegge interessenter”, ”Å spille ut perspektivet til en interessent” og ”Å finne læringsmål”. ”L” er en forkortelse for linje og vil stå øverst i hver tabell. Linjenummer vil benyttes for å sette ekstraktene inn i Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell avslutningsvis i kapittelet, samt videre i diskusjonen i kapittel 6.

### 5.3.1. Å finne interessenter

#### Ekstrakt 1.

Fasilitator rammer inn oppgaven ved å fortelle at de skal starte med å se på behov og det første en ser på da er interessenter. Han forklarer at en interessent for organisasjonen kan både være intern og ekstern og det er de som stiller et krav eller forventning til resultatet eller utfallet av opplæringstiltaket. Fasilitator forklarer deretter at gruppen skal gå sammen to og to og skrive ned så mange interessenter de kommer på. Hvem har interesse av at dette opplæringstiltaket i HMS finnes? Her er et utdrag fra samtalen mellom Jan og Marit. De har allerede skrevet ned noen interessenter og prøver å finne flere.

<i>L.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
1.	Fasilitator	Hvem har interesse av at dette opplæringstiltaket i HMS finnes? (..)
2.	Jan	Lovgiver? (ser spørrende på Marit, som ser spørrende tilbake)
3.	Marit	Ja?
4.	Jan	Rett og slett fordi det er lovpålagt at vi har et kurs i forhold til sikring og sikkerhet.
5.	Marit	Ja.
6.	Jan	Lovgiver (sier det høyt, mens han skriver det ned).
7.	Jan	Og så tenker jeg at det er interessant for trafikantene? (ser spørrende bort på Marit)
8.	Marit	(Marit ser spørrende tilbake)
9.	Jan	At de som er ute på og langs veien klarer å forholde seg til helse, miljø og sikkerhet. (Marit fortsetter og se spørrende på Jan)
10.	Marit	Ja?
11.	Jan	Det vil også gjøre det tryggere for trafikantene.
12.	Marit	Ja, de er vel ikke noen naturlige brukere av det, men de burde..
13.	Jan	Nei, men de er det indirekte. Hvis vi blir flinkere til å skilte arbeidsvarsling, i forhold til å kle oss riktigere osv. Så blir vi mer synlig, for eksempel.
14.	Marit	Ja. Ja, så bra.
15.	Jan	(Skriver ned).

I utdraget er Jan ivrig og kommer med flere forslag (linje 2 og 7), mens Marit virker litt mer betenkt og usikker på forslagene Jan gir. Marit sine spørrende ansiktsuttrykk og spørrende ”ja” (linje 3, 8 og 10) , fører til at Jan skjønner at Marit og han selv ikke sitter med samme forståelse. Dette får han til å begrunne forslagene av interessenter i større grad for Marit (linje 4, 9, 11 og 13). Ved at Jan forklarer sin forståelse av interessentene, skjønner Marit tankegangen til Jan og godtar hans forslag (linje 5 og 14).

### 5.3.2. Å kartlegge interessenter

#### Ekstrakt 2.

Fasilitator ber alle toer-gruppene reise seg opp og ta med A4-arkene de har skrevet interessenter på og stille seg i en sirkel på gulvet. De får beskjed om at vi skal få et innblikk i hvem alle interessentene er ved å legge de fram på gulvet. En toer-gruppe får beskjed om å

starte ved å legge ned interessenten de synes er viktigst og de andre gruppene som har samme, legger ned sin samtidig. Deretter velger neste toer-gruppe en interessent og alle som har samme legger ned sitt ark osv. Slik går det på runde til alle interessentene er kartlagt. Situasjonen valgt ut er fra midten av prosessen, etter at de mest sentrale interessentene (som alle hadde) er lagt ned. Fasilitator har spurt neste toer-gruppe om å legge ned.

<i>L.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
21.	Eva	Storsamfunnet.
22.	Astrid	Det har vi og.
23.	Fasilitator	Der står det samfunnet, ja.
24.	Ole	Går brukere under dette?
25.	Fasilitator	Ja.
26.	Jan	Vi har også brukere (legger det ned).
27.	Fasilitator	Ja, så bra.
28.	Jan	Jeg skrev også kunder på ((arket)), men vi har ikke kunder, vi har vel kun brukere ((av organisasjonen)).
29.	Ole	Ja.
30.	Fasilitator	Neste? (..)
31.	Jan	Da tar vi vår siste. Trafikantene.
32.	Fasilitator	Trafikanter.
33.	Medfasilitator	Da må jeg spørre, hva er forskjellen mellom trafikanter og brukere?
34.	Jan	En bruker kan være litt videre, siden det kan være en kunde på stasjonen, mens en trafikanter er en som er i trafikken.
35.	Medfasilitator	Akkurat, sånn ja.
36.		(par sekunders stillhet. Astrid endrer stå-stilling)
37.	Eva	Når vi skrev samfunnet tenkte vi på..
38.	Astrid	Ja, vi tenkte..
39.	Eva	Mindre ulykker, mindre sykefravær og alt det der.
40.	Astrid	Ja, det tenkte vi også.
41.	Fasilitator	Så dere tenker trafikanter inn i den (peker på bunken med ark det står samfunnet), da eller?
42.		(Astrid ser ikke ut til å få med seg det fasilitatoren sier)
43.	Astrid	Vi tenkte synergieffekten av at vi hadde blitt bedre (nikkende enighet i gruppen).
44.	Fasilitator	Mm. Så når dere skrev brukere tenkte dere trafikanter?
45.	Astrid	Nei, vi hadde samfunnet.
46.	Fasilitator	Samfunnet?
47.	Astrid	Men jeg tror kanskje brukere er litt annerledes enn samfunnet. Brukere, hvis det er de som bruker våre tjenester.
48.	Fasilitator	Okay, så vi splitter opp brukere fra samfunnet? (setter seg på huk og skiller brukere fra samfunnet).
49.	Astrid	Ja.

Gruppen kartlegger interessentene ved å legge ned lappene på gulvet. Eva legger ned ”storsamfunnet” og spørsmålet om ”brukere” er det samme oppstår, som blir godkjent (linje 21-29). Når Jan legger ned lappen ”trafikanter” (linje 31), setter medfasilitator spørsmålsteget ved forskjellen på ”trafikanter” og ”brukere” (linje 32). Jan forklarer og medfasilitator godkjenner (linje 33-34). Imidlertid fører forklaringen til at Eva og Astrid skjønner at Jan sitter med en annen forståelse enn dem selv, siden brukere tidligere ble satt med samfunnet. Eva og Astrid (fra to ulike toer-grupper) forklarer at de hadde en større forståelse av

samfunn, enn brukere som ble lagt i samme bunke tidligere (linje 37-40). Fasilitator prøver å forstå Eva og Astrid ved å spørre om trafikanter skal inn i samfunnet (linje 41). Astrid hører ikke og fortsetter å forklare hva hun mente med samfunn (linje 42 og 43). Dette fører til at fasilitator foreslår likhetstegn mellom brukere og trafikanter (linje 44). Astrid forstår da at fasilitator ikke har lik forståelse og avklarer at hun snakket om samfunnet (linje 45). Fasilitator setter da spørsmålstegn ved samfunnet (linje 46) og Astrid forklarer at hun er usikker på om samfunnet og brukere kan settes i samme gruppe, dersom brukere er slik Jan forklarte innledningsvis (linje 47). Fasilitator stiller derfor et spørsmål om det å skille brukere og samfunn blir riktig (linje 48), som Astrid bekrefter (linje 49).

### 5.3.3. Å spille ut perspektivet til en interessent

#### Ekstrakt 3.

Fasilitator har delt ut en interessent til hver toer-gruppe og de får i oppgave å sette seg inn i interessentens perspektiv å tenke ut hvorfor kompetanseheving i HMS er viktig. Etter fem minutter avbryter fasilitator samarbeidet og spør en og en interessent om å komme opp til tavlen. Fasilitator tar rollen som intervjuer og tillater etter han har fått svar på det han vil, spørsmål og innspill fra ”publikum”. Alle fem interessentene blir intervjuet. Her er et utdrag fra intervjuet med entreprenørene Liv og Jan.

<i>L.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
51.	Fasilitator	Nå skal jo Organisasjonen i gang med et stort HMS-løft. Hva tenker dere om det?
52.	Liv	Nei, vi tenker at som seriøs entreprenør, så vil vi jobbe for en seriøs byggherre og en byggherre som har en god sikkerhetskultur, er bra for oss.
53.	Fasilitator	Ja?
54.	Jan	Mm. Vi ønsker jo å jobbe med HMS, men det tar ressurser og så lenge det ikke er kontroll fra Organisasjonen, så må vi ta noen litt kortere svinger vi også, for å spare på ressurser i tid og på..
55.	Fasilitator	Ja, dere er ikke så mange ansatte?
56.	Jan	Nei, vi er oss to (latter fra gruppen). Det er mange andre firmaer som er veldig små.
57.	Fasilitator	Ja.
58.	Liv	Vi ser at det slipper inn useriøse entreprenører, så vi ønsker at byggherren stiller gode krav og følger opp..
59.	Fasilitator	Ja, så det er litt sånn, practice what you preach?
60.	Jan	Ja, det blir litt sånn.
61.	Fasilitator	Så dere forventer at det er enda større oppmerksomhet mot HMS der ute?
62.	Jan	Ja, vi ønsker det ja. Så kan vi legge inn i våre anbud med ressurser og tid i forhold til å jobbe med HMS, så lenge Organisasjonen har riktig kursing og holdninger i forhold til å følge oss opp. Da kan vi jobbe tryggere.
63.	Fasilitator	Mm. Bra! Spørsmål til entreprenørene?
64.	Astrid	Få de ut av Organisasjonen!
65.	Eva	Arbeidstilsynet har notert (latter fra gruppen).
66.	Astrid	Alle de "shortcuta". (latter fra gruppen).
67.	Medfasilitator	Hva mente dere med det?
68.	Astrid	Det er derfor vi har så mange dødsulykker!
69.	Medfasilitator	Ja. Men de (peker på Liv og Jan) sa at de..



70. Liv Vi er seriøse! (latter i gruppen).
71. Astrid (leende) Med de "shortcutene" deres?
72. (Liv og Jan nikker).
73. Fasilitator Ja, det er presset og det var grusom statistikk i VG. Det er riktig høy statistikk på dødsulykker og du har jo den pyramiden som viser det, ikke sant? For hver dødsulykke er det mange alvorlige hendelser og utrolig mange reiseulykker og uhell. Så det er ikke bra det der altså.
74. Astrid (rekker opp hånden) Vet du hva, jeg er helt enig. Men vi må også huske på at hver av entreprenørene er hos en arbeidsgiver..
75. Fasilitator Mm, helt klart.
76. Astrid Som også gjennomfører samme type opplæring som vi gjør.
77. Fasilitator Mm. Så det jeg hører dere si (forholder seg til entreprenørene) er at når Organisasjonen har HMS-fokus blir det litt tronen på toppen (holder hånden høyt i luften) og da kan det også presse dere til å ha enda mer fokus på det?
78. Jan Ja, det er jo entreprenører som generelt sett ønsker, særlig de seriøse, større trekk fra Organisasjonen som byggherre, for å følge opp. Da overlever på en måte de seriøse, mens de useriøse kan lukes ut.

Ekstraktet viser Liv og Jan i entreprenør-rollen. Fasilitator stiller spørsmål til Liv og Jan som om de er entreprenører som akkurat har kommet inn i rommet (linje 51). Entreprenørene spesifiserer hvorfor de ønsker en kompetanseøkning i HMS i Organisasjonen (linje 52, 54, 56, 58 og 62) og fasilitator følger opp med oppfølgingsspørsmål for å få frem mest mulig av interessentens perspektiv (linje 53, 55, 59 og 61). Når fasilitator åpner for spørsmål fra publikum (linje 63), kan vi se noen raske kommentarer fra Astrid og Eva (tidligere i rollen som lovgiver/arbeidstilsynet) som en reaksjon på det entreprenørene har sagt (linje 64-66). Medfasilitator følger raskt opp med å spørre hva de mente med utbruddene (linje 67) og Astrid forklarer (linje 68). Dette fører til at Liv i rollen som entreprenør prøver å forsvare seg (linje 70). Fasilitator viser at han forstår det Astrid sier, ved å henvise til statistikk vist i VG (linje 73). Astrid påpeker da at dette egentlig ikke er Organisasjonens ansvar (linje 74 og 76). Fasilitator sier seg enig og henvender seg deretter til Liv og Jan i rollen som entreprenører og tester om han har forstått deres synspunkt riktig (linje 77). Jan bekrefter dette (linje 78).

### 5.3.4. Å lage læringsmål

#### Ekstrakt 4.

Fasilitator rammer inn siste oppgave for dagen med å fortelle at det skal dannes læringsmål. Et læringsmål for opplæringstiltaket skal formuleres etter følgende formell: "Etter fullført spill skal deltageren..", for eksempel kunne, vite eller forstå ett eller annet. Fasilitator står ved tavlen og leser opp de gule post-it-lappene samlet i et kapittel (arbeidstittel). Gruppen sitter rundt bordet og medfasilitator skriver ned læringsmålene som blir formulert på blå post-it-lapper. Lappene henges deretter opp på tavlen i kapittelet de hører "hjemme". Gruppen har

laget læringsmål til første kapittel ”roller og ansvar” og skal i gang med å formulere læringsmål til neste kapittel.

<i>L.</i>	<i>Deltager</i>	<i>Utsagn</i>
81.	Fasilitator	Da går vi videre på neste kluster som vi allerede har vært litt innom (leser opp de gule lappene): ”Organisasjonsboka”, ”medarbeiderskap”, ”medarbeiderskap”, ”etatens verdier”, ”forbilde”, ”rollemodell”. Etter å ha fullført spillet skal deltageren.. Og det trenger ikke å være et læringsmål, det kan være to eller tre mål.
82.	Astrid	Ja, i hvert fall medvirkningsplikten, da. (..)
83.	Bjørn	Ja, hva det innebærer.
84.	Astrid	Ja, hva som bidrar til medvirkningsplikten.
85.	Medfasilitator	Etter fullført spill vet (Jan begynner å bevege seg i stolen og kremte) deltageren hva medvirkningsplikten betyr for seg. Kan vi skrive det?
86.	Jan	(rekker opp en hånd) Jeg ville skilt det litt annerledes.
87.	Fasilitator	Ja?
88.	Jan	Fordi roller og ansvar (peker på første kapittel) går jo direkte mot, tanken er jo at det går direkte mot arbeidsmiljøloven. Du har et lederansvar og så har du en medvirkningsplikt. Det står i arbeidsmiljøloven. Det er direkte lovkrav.
89.	Fasilitator	Mm.
90.	Jan	Mens ”organisasjonsboken” er mer kultur-bygging.
91.	Fasilitator	Mm.
92.	Jan	Det er kulturdelen som ikke har noe med lover og regler og forskrifter og så videre. Så jeg ville ikke ha brukt medvirkning..
93.	Fasilitator	Du føler at medvirkningsplikt er her? (Peker på forrige kapittel, roller og ansvar)
94.	Jan	Ja, det er direkte det som står i arbeidsmiljøloven.
95.	Astrid	Ja.
96.	Liv	Ja.

Læringsmålene til spillet blir lagd i plenum ut i fra klusterne av post-it-lapper på tavlen.

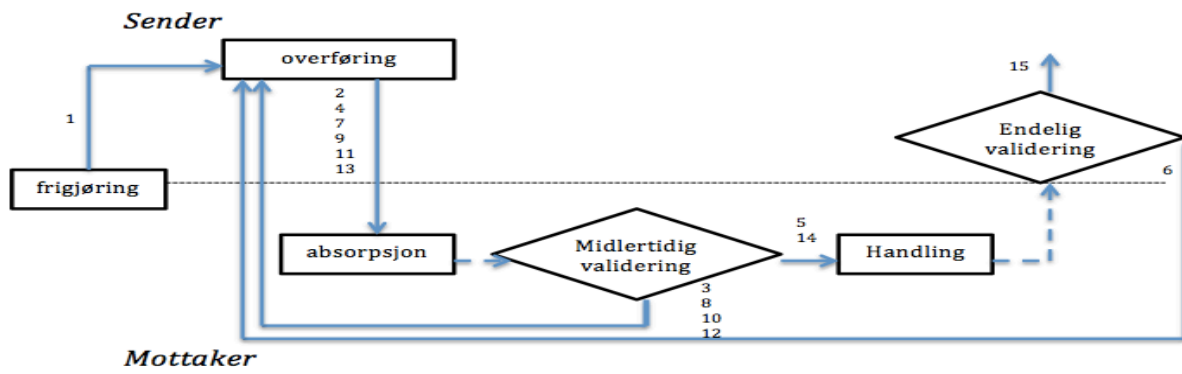
Fasilitator leser opp post-it-lappene i et kapittel og spør hva deltageren skal ha lært etter endt spill i dette kapittelet (linje 81). Forslag blir gitt og medfasilitator kommer med et forslag til hvordan læringsmålet kan formuleres (linje 82-85). Jan kremter, beveger seg i stolen, rekker opp hånden og sier han ville delt det annerledes og forklarer hvorfor (linje 86-88). Når fasilitator kun sier ”mm” og det ikke er respons fra de andre deltagerne (linje 89) forstår Jan at han må forklare mer for at de andre skal forstå (linje 90 og 92). Fasilitator spør deretter Jan om han mener at medvirkningsplikt bør settes i forrige kapittel (linje 93) og Jan samtykker og forklarer hvorfor (linje 94). Andre deltagere sier seg da enig (linje 95 og 96).

### **5.3.5. Ekstraktene satt i kunnskapsdeling-modell**

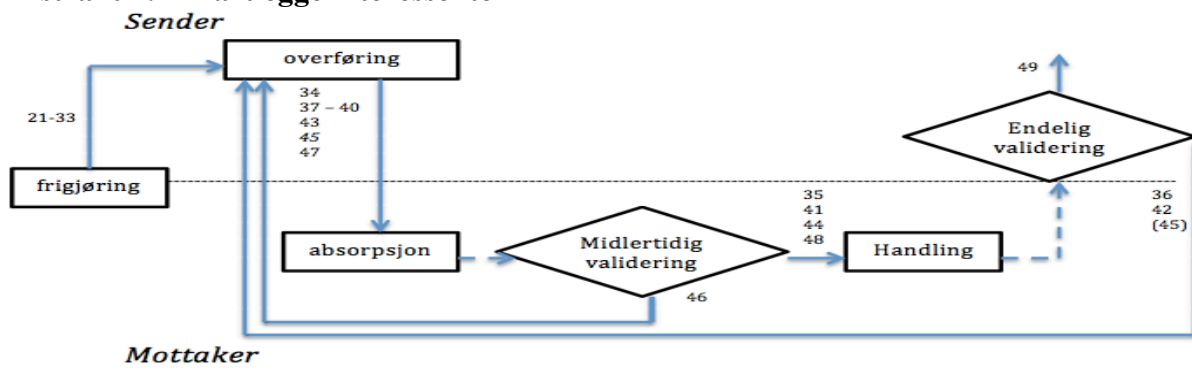
De fire ekstraktene over viser interaksjoner og dialoger mellom deltagerne i workshop.

Ekstrakt 1 til 4 er under satt inn i Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell, i stadiene *frigjøring*, *overføring*, *absorpsjon*, *midlertidig validering*, *handling* og *endelig validering*, der numrene korresponderer med linjetallene i ekstraktene.

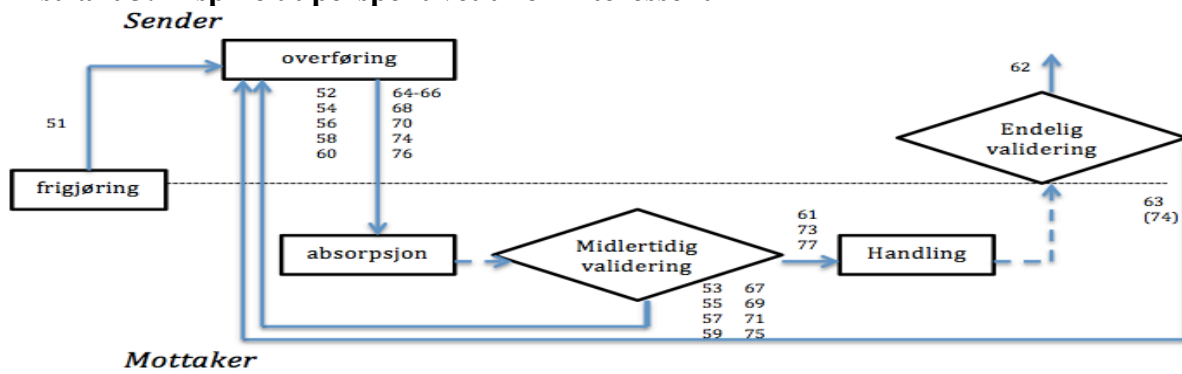
**Ekstrakt 1: Å finne interessenter**



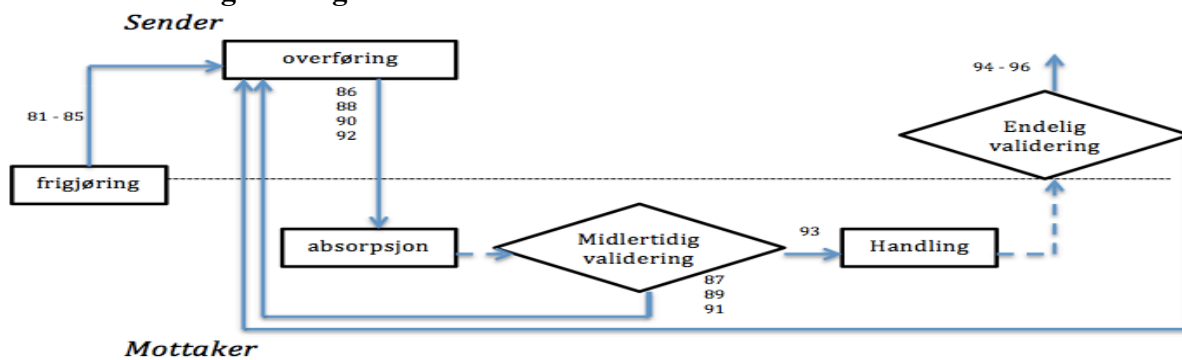
**Ekstrakt 2: Å kartlegge interessenter**



**Ekstrakt 3: Å spille ut perspektivet til en interessent**



**Ekstrakt 4: Å lage læringsmål**



## 6. Diskusjon

I dette kapittelet vil analyse, forskningsspørsmål og problemstilling diskuteres i lys av tidligere forskning og teori. For å strukturere diskusjonen vil kapittelet starte med å ta for seg de tre ulike forskningsspørsmålene. Deretter vil en avsluttende drøfting bli utført som prøver å besvare problemstillingen i sin helhet. Problemstilling og forskningsspørsmålene er:

*Hvordan tilrettelegge for kunnskapsdeling i workshop, for å utvikle kollektiv enighet om læringsmål og innhold til et e-læringstiltak?*

1. Hvordan anvender fasilitator metoder fra sosiodrama og andre teorier, for å utvikle innhold og læringsmål?
2. Hvilke faktorer kan vi observere i workshop som fremmer holdning til å dele kunnskap?
3. Hvilke komponenter består kunnskapsdeling av og kan vi observere disse i workshop?

### **6.1. Hvordan anvender fasilitator metoder fra sosiodrama og andre teorier, for å utvikle innhold og læringsmål?**

Bokstaven K sier de selv bruker metoder fra aksjonsmetodikk av J. L. Moreno. Dette vil i hovedsak si *sosiodrama*, siden dette er handlingsmetoden Moreno (1972) har utviklet rettet mot grupper. Dette er en gunstig metode å anvende for fasilitator, når målet er å åpne gruppen for alle aspektene som er sentrale. Grunnen til dette er fordi målet med sosiodrama er å øke og berike deltageres innsikt i arbeidet de holder på med (Moreno 1954). Videre er et mål å avsløre og forstå hemmeligheten i det kollektive eller det felles underbevisste (Zuretti 2001). Sosiodrama kan derfor være gunstig å anvende for å få et innblikk i kulturen i Organisasjonen. Dette kan gi deltagerne og Bokstaven K et inntrykk av hvordan e-læringsspillet på best mulig måte kan simulere og representere HMS i Organisasjonen. For å svare på hvordan fasilitator anvender metoder fra sosiodrama, vil jeg sette den deskriptive beskrivelsen av arbeidsmetodene (kap. 5.1.), opp i mot sosiodrama. Videre vil utsagn (kap. 5.2. og kap. 5.3.) trekkes inn der det virker hensiktsmessig. Annen litteratur vil også bli trukket inn for belyse hvordan arbeidsmetodene kan være praktisk å anvende i forhold til

kunnskap og kunnskapsdeling. Dette vil sette sosiodrama i et mer helhetlig perspektiv.

Workshop, som sosiodrama er inndelt i tre faser; oppvarming, handling og deling. Dette er de tre fasene som er essensielle for å skape en god økt (Moreno 1972) og videre diskusjon vil derfor følge denne inndelingen. Avslutningsvis vil andre teorier og metoder som fasilitator anvender i workshop bli diskutert.

### **6.1.1. Oppvarming**

På begynnelsen av et møte vil en direktør i sosiodrama bygge på innkallingen til møtet og deretter presentere og koble deltagerne sammen. Videre vil en direktør varme deltagerne opp til hensikten med møte og hvordan gruppen vil arbeide sammen (Browne 2005). Innledningsvis gir prosjektleder fra Organisasjonen en historisk gjennomgang av prosjektet (kap. 5.1.1.), som gir deltagerne en påminnelse og innramming av hva dagens program og fokus skal være. Deretter presenterer hun deltagerne til stede fra Organisasjonen, før Bokstaven K får ordet og fortsetter presentasjonsrunden med navn og rolle i prosjektet. Fasilitator starter deretter workshop og prøver å koble deltagerne sammen (Browne 2005). Han ber alle fra Organisasjonen stille seg på en tidslinje som skal representere når de startet i Organisasjonen. For å finne ut av hvor i rekken de skal stå må deltagerne snakke sammen. Dette setter i gang en av oppvarmingens to formål, å roe ned tanker og følelser om aktivitetene deltagerne kom fra før møtet (Moreno 1954). Etter en gjennomgang av årstallene i plenum, får deltagerne i oppgave å snakke to og to, om egen opplevelse av HMS fra når de startet i Organisasjonen. Deling to og to og i etterkant en gjennomgang av alle i plenum, vil trigge det andre formålet med oppvarmingen, å varme deltagerne opp til rollen som gruppelem og gjøre deltagerne komfortable med hverandre (Moreno 1954). Sosiodrama legger videre vekt på at for å få deltagerne engasjert, er det sentralt å varme deltagerne opp til temaet og problemet som skal arbeides med (Moreno 1954). Av den grunn er oppgaven fasilitator gir deltagerne om å dele egne erfaringer om HMS gunstig som oppvarming, siden HMS er videre fokus i workshop. I tillegg er temaet så bredt at alle deltagerne har erfaring med det. Dette fører til at temaet blir sett som mer reelt og meningsfullt (Moreno 1954) og at deltagerne blir dypere involvert (Sternberg og Garcia 2000). Videre vil det å gå igjennom mål og struktur for dagen i sosiodrama hjelpe deltagerne å se hvilke rammer de kan og skal påvirke, samt hva som er utenfor deres rekkevidde (Browne 2005). Fasilitator stiller i workshop spørsmål om forventninger til dagen og tar deretter en gjennomgang der alle deler sin forventninger (kap. 5.1.1.). Dette gjør han for å sjekke om deltagerne har realistiske forventninger til dagen.

Dersom deltagerne nevner forventninger som er utenfor dagens omfang, som at de ønsker et godt produkt, avklarer han at dette er en urealistisk forventning til dagen og spør en gang til. Ved at fasilitator først avklarer forventninger og deretter presenterer dagens mål og struktur, gir deltagerne en innsikt i hva de kan og skal påvirke, samt hva som er utenfor deres rekkevidde. Igjennom dagens mål kan vi blant annet se at fasilitator gjør deltagerne klar over at løsningen i workshop, i stor grad er avhengig av deltageres innspill og interaksjoner, som Blatner og Blatner (1988) vektlegger er sentralt. Fasilitator nevner i agenda, som avslutter oppvarmingsfasen at (*Instans 1, punkt 4*): ”Vi har et veldig konkret mål for dagen og det er innhold og læringsmål til spillet. Det er akkurat derfor akkurat dere er her, for dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det” og fortsetter (*instans 3, punkt 12*): ”Men det viktigste nå er at vi skal inn i en kreativ prosess der vi henter ut så mye som mulig”. Dette viser at fasilitator ser deltagerne som sentrale for løsningen og forventer at gruppen igjennom spontane og kreative handlinger og interaksjoner vil finne en løsning på dagens agenda (Browne 2005). Det kan derfor se ut til at arbeidsmetodene i oppvarmingen i workshop, tilfredsstillende kravene til en god oppvarmingsfase i sosiodrama og gjør gruppen klar for handling. Ytterligere kan vi se at oppgavene konsekvent er lagt opp til samarbeid to og to og deretter at hver enkelt blir hørt i plenum i workshop. Dette kan være inspirert av at i sosiodrama må fasilitator til enhver tid sørge for at alle deltar, samt at det er hele gruppen som settes på scenen for å løse problemet (Moreno 1972). Ved å lytte til hver enkelt viser fasilitator at han anerkjenner og respekterer synspunktene i gruppen. Dette er nøkkelen til å finne en løsning som tilfredsstillende alle deltagerne, mener Thomson (1997).

### **6.1.2. Handling**

Moreno (1972) mener handling er det mest intense nivået av kommunikasjon. For å få tak i kompleksiteten i Organisasjonen som må tas hensyn til i forhold til e-læringstiltaket, må fasilitator prøve å trigge så mye deling som mulig. I workshop er det i hovedsak to handlinger som finner sted ut i fra sosiodrama. Det er å handle ut interessenter og målgrupper. Siden gruppen består av deltagere som arbeider med verneombud og HMS til vanlig, kan verdien av handling i forhold til å diskutere problemet være mangfoldig (Moreno 1972). Ved bruk av diskusjon kan fasilitator få tak i nyttig eksplisitt kunnskap, som lett kan kommuniseres på tvers av kontekster (Nonaka og Takeuchi 1995). Imidlertid påpeker Moreno (1972) at et problem med diskusjon er at det er lett å gjemme seg bak intellektuelle argumenter og roller. Dette fører til at deltagerne kun vil si det som er forventet ut i fra stilling og avdeling.

Handling kan derfor være et gunstig alternativ. Dette åpner for å sette deltagere inn i andre perspektiver, som fører til at de må tenke annerledes. En av prinsippene i sosiodrama er at deltagere må oppleve det sosiale systemet som det er (Moreno 1972). Ved å sette hele gruppen på scenen og oppfordre deltagerne til å føle og tenke seg inn i en rolle, prøver direktøren å avsløre og forstå hemmeligheten i det kollektive og det underbevisste (Zuretti 2001). Dette vil åpne for å uttrykke subjektive tanker og følelser i en mer realistisk situasjon (Moreno og Moreno 1969), som vil synliggjøre deltagerens tause tanker, følelser og kunnskap om problemet (Nonaka og Takeuchi 1995). Ved at fasilitator og andre i gruppen responderer øyeblikkelig på det som blir sagt, vil deltagerne i rolle i stor grad svare spontant og ærlig (Moreno 1972). Dette kan vi blant annet se i *ekstrakt 3*, der Jan og Liv er i rollen som entreprenører. Fasilitator åpner etter intervjuet for innspill fra publikum og Astrid bryter ut (*linje 64*): ”Få de ut av Organisasjonen!” og fortsetter (*linje 66*): ”Det er derfor vi har så mange dødsulykker!” Dette fører til at Liv føler seg angrepet og går i forsvar for entreprenørrollen (*linje 70*): ”Men vi er seriøse!” Handling kan derfor føre til at både deltagerne fra Organisasjonen og Bokstaven K opplever og får et inntrykk av en realitet som vanligvis ikke blir uttrykt igjennom et møte (Synnot 2005). Ved at deltagerne blir satt inn i de fem viktigste interessentene av kompetanseheving om HMS, samt de fem viktigste målgruppene som skal igjennom spillet, kan en skildring av tanker og erfaringer fra ulike perspektiver komme fram. Dette kan gi en helhetlig forståelse av kulturen og det komplekse systemet i Organisasjonen (Browne 2005). Som følge av dette vil et godt grunnlag av hvordan interessenter og målgrupper bør bli tatt hensyn til i forhold til HMS-spillet legges for videre analyse.

### **6.1.3. Deling**

Deling er siste del av arbeidet i sosiodrama og er preget av refleksjon. Fasilitator har delt inn workshop slik at delingsfasen begynner ved ”Å lage læringsmål” (kap. 5.5.3.). Imidlertid ut i fra sosiodrama begynner delingsfasen før under ”Å avklare videre fokus” (kap. 5.5.2.), etter målgruppene er handlet ut. Grunnen til dette er fordi målet med deling er å koble deltagerne sammen igjen og se om gruppen kollektivt kan svare på oppgaven gitt på starten av møtet (Moreno og Moreno 1969). Av den grunn siden agenda i workshop er å danne innhold og læringsmål, skjer deling igjennom to prosesser (Moreno og Moreno 1969). Første prosess er å danne innhold og andre prosess er å danne læringsmål. Målet med deling er å trekke ut det sentrale som er lært ved handling. Etersom deltagerne deler egne subjektive tanker og opplevelser av systemet, kan det føre til ny innsikt hos andre (Browne 2005). Dette kan

videre føre til nye utfall og oppklaringer. Dette viser at kunnskap er en dynamisk prosess som utvikler seg i interaksjoner mellom individer i en kontekst (Von Krogh m.fl. 2001). I workshop fører deling til dannning av innhold og læringsmål, som tar hensyn til sentrale interessenter av forbedring av HMS og sentrale målgrupper som skal igjennom HMS-spillet.

#### **6.1.4. Mangler ved sosiodrama og inspirasjon fra andre teorier**

Ved en gjennomgang av hvordan fasilitator anvender metoder fra sosiodrama, kan jeg observere at flere metoder stammer fra sosiodrama, men ikke alle. Moreno etterlot lite teori og forskning på sosiodrama som metode, som har ført til at formål og metode i stor grad har blitt etterlatt til hans etterfølgere (Browne 2005). Av den grunn har fasilitator (Bokstaven K) store spillerom til å tilpasse agenda og arbeidsmåter, til hensikten med et møte.

Arbeidsmetodene fasilitator anvender i oppvarmingsfasen kan begrunnes i sosiodrama og danner et godt grunnlag for videre økt. Imidlertid i handlingsfasen, tar sosiodrama kun for seg selve handlingene; å spille ut perspektiver i øyeblikket. Det vil si at det ikke er bestemt hvilke perspektiver som skal spilles ut og hvordan fasilitator skal varme opp deltagerne til å ta perspektiver i handling. Videre setter delingsfasen fokus på agenda og dele erfaringer fra handling, som vil føre til at en løsning på problemet blir dannet (Browne 2005). Det er derimot ikke forklart hva agenda eller løsningen skal være eller inneholde. Imidlertid kan det se ut til at fasilitator har funnet en løsning for å utfylle sosiodrama som metode, med inspirasjon fra *prosjektgruppe-litteratur* (Newell m.fl. 2009) og *den didaktiske relasjonsmodell* (Bjørndal og Lieberg 1978). For det første legger fasilitator vekt på å ta hensyn til sentrale *interessenter* av HMS-forbedring i Organisasjonen, som kan se ut til å være inspirert av prosjektlitteratur. Newell m.fl. (2009) legger vekt på at prosjekter må ta hensyn til synspunkter, behov og forventninger fra interessenter fra starten av et prosjekt. Dette er for å unngå å utvikle dyre produkter som ikke kan brukes, siden produktet ikke lever opp til kravene stilt eller er tilpasset målgruppen i stor nok grad. Fasilitator har ikke invitert interessenter til å være med på møtet. Imidlertid setter han gruppen i gang med å kartlegge de fem viktigste interessentene. Disse blir deretter handlet ut av toer-gruppene som kan gi et inntrykk av ulike krav, behov og forventninger interessenter i Organisasjonen kan sitte med til en forbedring av HMS. For det andre kan det se ut til at fasilitator har funnet inspirasjon til å handle ut *målgrupper* fra didaktisk relasjonsmodell. Den didaktiske relasjonsmodell er nyttig i didaktisk planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringstiltak (Bjørndal og Lieberg 1978). Siden gruppen som skal ta e-læringstiltaket er alle nyansatte i Organisasjonen,



er gruppen kompleks og har ulike forventninger, kunnskaper, erfaringer og evner. Bjørndal og Lieberg (1978) legger derfor vekt på at en må kjenne til disse forutsetningene for å utvikle et passende opplæringstiltak. Av den grunn får gruppen i oppgave å kartlegge de fem viktigste målgruppene av fasilitator. Disse blir deretter handlet ut for å forstå kompleksiteten i de ulike målgruppenes behov og forventninger til opplæring om HMS i Organisasjonen. For det tredje kan det se ut til at agenda for dagen er satt fra didaktisk relasjonsmodell. *Innhold* og *læringsmål* er to av kategoriene i modellen. Dette er to kategorier fasilitator er avhengig av deltagerne for å utvikle, siden disse må ses i sammenheng med målgruppen, samt speile kulturen i Organisasjonen. Fasilitator anvender også den didaktiske relasjonsmodell eksplisitt i workshop for å ramme inn hvilke hensyn som må tas i forhold til e-læringstiltaket (kap. 5.1.2.). Det kan se ut til at fasilitator sin kombinasjon av sosiodrama, didaktisk relasjonsmodell og prosjektlitteratur er gunstig, siden han har satt sammen metodene og teoriene slik at de komplimenterer hverandre. Ved at fasilitator setter agenda og velger at deltagerne skal handle ut interessenter og målgrupper blir det komplekse systemet synlig. Dette fører til at deltagerne får en felles forståelse av systemet og kan danne innhold og læringsmål tilpasset behov og forventninger intern og eksternt i Organisasjonen.

## **6.2. Hvilke faktorer kan vi observere i workshop som fremmer holdning til å dele kunnskap?**

Dette avsnittet skal se nærmere på om faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap, kan være til stede i workshop. Dette vil skje ved å sette andre del av analysen (kap. 5.2.), som tok for seg utsagn og arbeidsmetoder som kunne tyde på at faktorene *mestringstro på egen kunnskap*, *tillit*, *workshop-normer*, *identifikasjon*, *workshop-struktur* og *støtte fra gruppeleder* var til stede, opp i mot tidligere forskning (kap. 2.).

### **6.2.1. Mestringstro på egen kunnskap**

Sammenhengen mellom mestringstro på egen kunnskap og kunnskapsdeling, er graden individet oppfatter at kunnskap en selv besitter, er så viktig at dersom den deles, vil den føre til en forbedring av resultatet (Ba m.fl. 2001). Allerede i forventningene før agenda for dagen er satt, kan vi observere at noen av deltagerne oppfatter at deres kunnskap vil være viktig for å løse problemet. Ole uttrykker (*punkt 1*) at ”Jeg håper det at siden jeg har blitt spurt om å komme hit, er det noen som tror at jeg kan bidra med noen ting da, så da satser jeg på at det

kommer noen bidrag.” Dette kan tyde på at allerede ved invitasjon til workshop har Ole fått mestringstro på egen kunnskap. Flere uttrykker også i forventningene at de tror gruppen i fellesskap besitter kunnskapen nødvendig. I *punkt 2* kan vi se at Astrid uttalte ”Jeg forventer at dere ((Bokstaven K)) får et godt grunnlag slik at dere kan lage et godt e-læringskurs til oss” og Liv (*punkt 3*) sa ”Jeg regner med at vi skal spille inn med innhold.” Mestringstro på egen kunnskap er viktig, siden ansatte vil ikke dele kunnskap dersom de ikke tror de har noe nyttig å bidra med (Kankanhalli m.fl. 2005). Av den grunn er det gunstig at fasilitator prøver å styrke deltagerens mestringstro og selvtillit i agenda for dagen (*punkt 4*), ”Vi har et veldig konkret mål for dagen og det er innhold og læringsmål til spillet. Det er akkurat derfor akkurat dere er her, for dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det.” Dette kan styrke deltagerens tro på at de besitter vital kunnskap i forhold til oppgaven som skal utføres. I følge Constant m.fl. (1994) er slike utsagn positive, for dersom mestringstro på egen kunnskap øker, får ansatte selvtillit i forhold til hva de kan gjøre og vil dele mer. Det kan derfor se ut til at mestringstro på egen kunnskap eksisterer i gruppen.

### **6.2.2. Tillit**

Sammenhengen mellom tillit og kunnskapsdeling, handler om graden individet tror på at ansatte er rettferdige og kan stole på hverandre uten personlig kjennskap og derfor kan dele kunnskap (Davenport og Prusak 1998). Tillit er noe som må bygges opp i en gruppe. Fasilitator starter med en aktivitet for å bli bedre kjent med deltagerne, ved en tidslinje. Deretter åpner fasilitator for at deltagerne skal prate sammen to og to og deretter dele i plenum, i ulike oppgaver. Ettersom alle blir oppfordret til å dele, både erfaringer og kunnskap, kan dette stoppe tankegangen om at andre vil misbruke eller stjele kunnskap (He og Wei 2009). Deling kan da oppleves som rettferdig og hensiktsmessig. Dette kan føre til at ansatte føler at de kan stole på og ha tillit til hverandre (Davenport og Prusak 1998). Videre kan det se ut til at Bokstaven K sin presentasjon med navn og rolle i prosjektet, kan føre til en følelse av tillit. Ved at spilldesigner uttaler at (*punkt 7*) ”Jeg er ansvarlig for produksjonen og visuell utforming” og manusforfatter påpeker at (*punkt 8*) ”Jeg skal skrive manus til dette prosjektet”, kan føre til at gruppen føler tillit til Bokstaven K. Bjørn uttalte i forventninger til dagen at (*punkt 9*) ”Jeg har vel en forventninger om det sannsynlig blir noe bra (..) Jeg tror, dere ser jo så flinke ut så, så da blir det sikkert det (..) så er dere så unge også, så dere ser ting på litt andre måter.” Dette kan antyde at tidligere forbindelser mellom deltagere ikke er nødvendig for å utvikle tillit og arbeide effektivt i et prosjekt, som Ipe (2003) mente.

Rollebasert kunnskap kan gi positive forventninger om andre, dersom forventningene er betinget av kunnskap som individer besitter i bestemte roller (Kramer og Lewicki 2010). Signaliserer roller en intensjon om å utføre forpliktelser og kompetanse i å utføre dem, kan en slags tillit dannes (Kramer 1999). Det kan derfor se ut at forventet bidrag fra alle og rolleavklaringer, danner tillit i gruppen og en positiv holdning til å dele kunnskap.

### **6.2.3. Workshop-normer**

Sammenhengen mellom normer og kunnskapsdeling, handler om graden individet oppfatter forekomsten av normer som har til hensikt å fremme kunnskapsdeling i workshop (Nahapiet og Ghoshal 1998). Ved en gjennomgang av forventninger får deltagerne en anelse om hva de fra Bokstaven K forventer av dagen og av deltagerne som gruppe. Manusforfatter nevner blant annet at hun ønsker (*punkt 10*) ”å få tak i så mange perspektiver som mulig da og få tak i kultur” og spilldesigner nevner å (*punkt 11*) ”se hva stemningen er, hva kulturen er hos dere.” For å få tak i så mange perspektiver som mulig, samt få et inntrykk av kulturen i Organisasjonen, er de fra Bokstaven K avhengig av at deltagerne deler kunnskap. Slike utsagn, samt at arbeidsmetodene fasilitator anvender bygger på samarbeid to og to og deretter deling på tur i plenum, kan føre til at ansatte får et inntrykk av at kunnskapsdeling er den korrekte og sosialt forventede workshop-atferden (He og Wei 2009). Dette vil føre til at deltagerne i større grad vil være motiverte til å dele sin kunnskap. Siden fasilitator i sine arbeidsmetoder legger vekt på samhandling, deltagelse og gruppearbeid, eksisterer en støttende kultur for deling av kunnskap (Lin 2008). Videre kan utsagn fra fasilitator som (*punkt 12*) ”vi skal inn i en kreativ prosess der vi henter ut mest mulig”, vise likheter med en innovativ kultur for kunnskapsdeling. Dette er fordi slike utsagn vil oppmuntre deltagerne til å ta initiativ og utforske (Lin 2008). Det kan derfor se ut til at det eksisterer normer i workshop som kan føre til en positiv holdning til å dele kunnskap.

### **6.2.4. Identifikasjon**

Identifikasjon kan ses i sammenheng med kunnskapsdeling, ved graden individet oppfatter likhet av verdier, medlemskap og lojalitet med workshop (Lin 2008). Deltagerne har takket ja til å delta i workshop. De har antagelig derfor en interesse for og ser verdien av temaet og prosessen om å utvikle et nytt e-læringsspill om HMS. Dette er ikke utenkelig siden deltagerne i workshop er tre fra verneombudet og fire HMS-rådgivere, som har kjennskap til HMS igjennom sitt daglige arbeid. Ytterligere kan det se ut til at flere av deltagerne har vært

med å initiere til prosessen om å utvikle e-læringstiltaket. Eva nevner blant annet i forventning til dagen (*punkt 14*), ”å komme i gang, tenker jeg. Vi har holdt på en stund. (..) Ja, nå er vi klare, dette er en sånn milepæl.” Dette gir et inntrykk av at det har vært et langvarig prosjekt, som Eva nå føler starter opp. Videre kan dette tyde på at Eva og andre deltagere kanskje har gledet seg til, identifiserer seg med og har en følelse av lojalitet til prosjektet og derfor workshop (Kankanhalli m.fl. 2005). I tillegg ved at fasilitator oppfordrer deltagerne til å dele egne erfaringer om HMS, blir gruppen varmet opp og kan identifisere seg med workshop og andre deltagers opplevelser (Lin 2008). Deling av erfaringer sammen med en gjennomgang av forventninger, kan føre til at kulturelle ulikheter kan forsvinne, til graden av deltagernes oppfattelse av likhet og enighet (Triandis m.fl. 1994). Ved at fasilitator fra første stund snakker om gruppen som ”vi” (*punkt 13*), ”Det vi skal jobbe med i dag, er spillet”, i stedet for ”jeg” og ”du”, ”oss” og ”dere”, kan virke positivt på identifikasjon med gruppen som et fellesskap (Brewer 1995). Det kan derfor se ut til at identifikasjon med workshop blir opplevd i gruppen, som positivt påvirker holdningen til å dele kunnskap.

### **6.2.5. Workshop-struktur**

Workshop-struktur og kunnskapsdeling kan ses i sammenheng ved graden individet oppfatter at styringsformer i workshop, verdsetter interaksjoner og deling av kunnskap (Lin 2008). Ved at arbeidsmetodene er lagt opp som gruppeoppgaver på enten to og to eller hele gruppen i plenum, gir rom for deling og en følelse av verdsettelse av interaksjoner (Singh Sandu m.fl. 2011). Videre legger fasilitator en struktur på dagen i agenda (*punkt 15*); ”Vi har et veldig konkret mål for dagen og det er innhold og læringsmål til spillet. Det er akkurat derfor akkurat dere er her, for dere er de riktige personene til å hjelpe oss med det.” Dette gir deltagerne et inntrykk av at gruppen kollektivt sitter med kunnskap om hvordan innhold og læringsmål som vil representere HMS i Organisasjonen. Dette kan gi deltagerne en følelse av å være medskapere og å bli hørt i avgjørelser, som Lin (2008) mener virker positivt på en følelse av lav formalisering og kompleksitet i workshop. Det kan derfor se ut til at det eksisterer en støttende struktur, som gir en positiv holdning til å dele kunnskap i workshop.

### **6.2.6. Støtte fra gruppeleder**

Støtte fra gruppeleder og kunnskapsdeling kan ses i sammenheng ved graden individet opplever støtte fra gruppeleder til å dele kunnskap (Srivastava m.fl. 2006). Fasilitator styrer arbeidsmetodene og har derfor stor kunnskap om oppgavene, samt besitter informasjon

deltagerne trenger for å utføre oppgavene. God kunnskap om arbeidsmetodene sammen med at medfasilitator uttaler at (*punkt 16*) ”i dag er jeg gruppelem og deltager i prosessen sammen med dere”, ser Zarraga og Bonache (2003) som nøkkelen til å skape en positiv holdning til å dele kunnskap. Ved positive tilbakemeldinger som (*punkt 18*) ”Bra!”, ”Mm”, samt nikkende enighet, oppfølgingsspørsmål og utsagn som ”Dere er de riktige personene til å hjelpe oss” (*punkt 17*), gir et inntrykk av at fasilitator verdsetter kunnskapen gruppen besitter. Dette gir deltagerne en følelse av støtte og selvtillit på egen og gruppens kunnskap som en helhet (Lin 2008). Utsagnet ”dere er de riktige personene til å hjelpe oss”, viser videre at fasilitator ser ut til å ha en demokratisk lederstil, som åpner for at deltagerne kan bidra i avgjørelsene. Dette sammen med at fasilitator til enhver tid gir rom for først å dele to og to og deretter i plenum, gir deltagerne en følelse av at deres stemme blir hørt, samt en støtte fra fasilitator til å dele kunnskap (Yih-Tong Sun og Scott 2005).

### **6.3. Hvilke komponenter består kunnskapsdeling av og kan vi observere disse i workshop?**

Avsnittet vil drøfte om kunnskapsdeling forekommer i workshop. Dette vil skje ved å se nærmere på de fire ekstraktene fra tredje del av analysen (kap. 5.3.) og se de i lys av Horrigue m.fl. (2006) sine tre utviklede stadier, *frigjøring*, *midlertidig validering* og *endelig validering*. Grunnen til at fokuset ikke vil være på *overføring*, *absorpsjon* og *handling* som stadier, er fordi overføring og handling er noe som blir trigget av de andre stadiene og er i stor grad selvforklarende. Videre vil hva en deltager absorberer være vanskelig å måle og først komme frem ved en positiv eller negativ tilbakemelding, i midlertidig validering (Horrigue m.fl. 2006). Av den grunn vil de tre stadiene bli forklart inn under frigjøring, midlertidig validering og endelig validering. Linjetallene som blir referert til er fra de fire ekstraktene i analysen, samt modellene de er satt inn i (kap. 5.3.5.).

#### **6.3.1. Frigjøring**

Frigjøring handler om hva som innleder til deling av kunnskap. Horrigue m.fl. (2006) påpeker at dette kan skje ved tre ulike triggere. Det kan være et eksplisitt spørsmål fra en deltager, et spontant forslag gitt av en deltager eller en reaksjon på en handling en annen deltager utfører. Frigjøring kan derfor innledes, av både sender og mottaker. I ekstraktene analysert kan vi se i *ekstrakt 1* at det er en oppgave gitt av fasilitator som trigger Jan til å dele

forslag og forklaringer med Marit om ulike interessenter. I *ekstrakt 2* eksisterer det to triggere. Den første som starter overføring av kunnskap, er et spørsmål fra medfasilitator (*linje 33*) der han setter spørsmålstegn ved forskjellen mellom to interessenter. Dette fører til at Jan deler sin forståelse av forskjellen (*linje 34*). Imidlertid kan det se ut til at hans forklaring trigger Astrid og Eva til å dele sin forståelse av interessentene som er annerledes (*linje 37-40*). Jan sitt utsagn er likevel ikke satt som frigjøring i modellen, men en overføring. Grunnen til dette er at utsagnet er overføring av kunnskap som medfasilitator godtar, men som andre deltagere reagerer på. Dette viser kompleksiteten ved kunnskapsdeling i grupper, samt at mottaker og sender kan bytte rolle underveis i en interaksjon. I *ekstrakt 3* kan det også se ut til å være to triggere. For det første er det et spørsmål (*linje 51*) fra fasilitator som trigger Jan og Liv til å dele sin forståelse av entreprenørens synspunkt. For det andre kan det se ut til at Astrid blir trigget til å dele sin mening som er reaksjon på dialogen fasilitator har med entreprenør-rollen (*linje 64*). Imidlertid siden dette er midt i interaksjonen har jeg valgt å sette spørsmålet fra fasilitator (*linje 63*) som en mislykket endelig validering som fører til ny deling av Astrid. I *ekstrakt 4* kan det se ut til at det er forslag fra deltagere som fører til at læringsmål blir skrevet ned (*linje 81-85*), som trigger Jan til å dele sin forståelse (*linje 86*). I ekstraktene over starter frigjøring hos mottaker, som preger de fleste tilfellene i workshop. Grunnen til dette kan være at i intensive møter som workshop, vil ofte overføring av kunnskap først bli trigget når andre deltagere setter spørsmålstegn ved eller sier utsagn som ikke stemmer over ens med egen forståelse.

### **6.3.2. Midlertidig validering**

Midlertidig validering skjer når mottaker bekrefter enten implisitt eller eksplisitt absorpsjon av kunnskap som er gitt av sender. Ved observasjon er det vanskelig å påpeke om det er kunnskap eller kun informasjon som er absorbert. Av den grunn må en heller se på det ved en positiv eller negativ tilbakemelding i midlertidig validering (Horrigue m.fl. 2006). Ved overføring av kunnskap, må mottaker sette spørsmålstegn, uttale seg eller utføre en handling for å teste egen forståelse av det sender har delt. Midlertidig validering skjer kun av mottaker og ved hjelp av dette stadiet kan sender validere ved negativ tilbakemelding at kunnskapen ikke ble absorbert og forstått (Horrigue m.fl. 2006). Dette vil videre føre til at sender gjør et nytt forsøk på å overføre kunnskap for å skape en felles forståelse. I de fire ekstraktene kan vi se at midlertidig validering kan skje flere ganger i en dialog. I *ekstrakt 1*: er det fire tilfeller, i *ekstrakt 2*: ett tilfelle, i *ekstrakt 3*: åtte tilfeller og i *ekstrakt 4*: tre tilfeller. De midlertidige

valideringene er preget av spørsmål som ”ja?”, spørsmålstegn bak begreper forklart, som ”samfunnet?”, spørrende ansiktsuttrykk, stillhet, utdypende spørsmål og lyder som ”mm”. Dette gir senderen tegn på at en dypere forklaring må bli gitt, for å skape en felles forståelse.

### 6.3.3. Endelig validering

Det er først etter en handling sender kan gjøre en endelig validering av om mottaker sitter med lik forståelse som han/hun selv. Dersom mottaker tror at han har forstått kunnskapen sender har overført, vil mottaker teste ut kunnskapen ved en handling som et bekreftende spørsmål, et utsagn eller liknende (Horrigue m.fl. 2006). Dersom sender skjønner at mottaker ikke har forstått, vil sender gå tilbake å overføre ny kunnskap og se om dette fører til en bedre forståelse hos mottaker. Imidlertid når sender validerer at mottaker har lik forståelse, er siste steget utført og kunnskapsdeling har skjedd (Horrigue m.fl. 2006). I *ekstrakt 1* utfører Marit en handling når hun sier seg enig (*linje 5 og 14*) som i utgangspunktet ikke viser om Marit har forstått eller sitter med samme forståelse som Jan. Men siden Marit underveis har satt spørsmålstegn ved forslagene (*linje 3, 8 og 10*), ser det ut til at Jan godtar dette som lik forståelse (*linje 6 og 15*). I utgangspunktet kan vi si at to kunnskapsdeling-prosesser skjer i dette ekstraktet. Ved først lovgiver (*linje 2-6*) og deretter trafikanter (*linje 7-15*). Av den grunn kan *linje 6*, som *linje 15* bli sett som en endelig validering, men siden interaksjonen fortsetter, har jeg valgt å la *linje 6* gå tilbake til overføring. I *ekstrakt 2*, kan vi se det komplekse ved at det er en gruppe som arbeider sammen. Medfasilitator godtar Jan sin forståelse av forskjellen mellom bruker og trafikanter (*linje 36*). Imidlertid finner Astrid og Eva denne forklaringen som motstridende, som fører til at endelig validering blir avslått og en ny overføring skjer (*linje 37-40*). Fasilitator prøver igjennom handling å stille spørsmål som kan bekrefte om han forstår Astrid og Eva riktig i tre runder (*linje 41, 44 og 47*). Første gang blir spørsmålet til fasilitator ikke tatt hensyn til (*linje 42 og 43*). Andre gang avkrefter Astrid fasilitator sin forståelse, som fører til at Astrid overfører ny kunnskap (*linje 45 og 47*). Tredje gang bekrefter Astrid at fasilitator har forstått det riktig (*linje 49*) og en kunnskapsdeling har skjedd. I *ekstrakt 3* kan vi se at fasilitator ved å stille bekreftende spørsmål og utsagn, prøver å avklare entreprenørens og publikum (Astrid) sin forståelse (*linje 61, 73 og 77*). I første runde, bekrefter Jan at fasilitator og han selv sitter med lik forståelse (*linje 62*). Imidlertid når fasilitator åpner for spørsmål fra gruppen, overfører Astrid en ny forståelse av entreprenørrollen (*linje 64 og 66*). Dette fører til at fasilitator prøver ved handling å få en bekreftelse på om han har forstått Astrid riktig. Astrid avslår at de har lik forståelse og overfører ny

kunnskap (*linje 74 og 76*). Fasilitator anerkjenner og henvender seg videre til entreprenørene for å teste om hans forståelse av hva entreprenørene ønsker er korrekt (*linje 77*). Dette validerer Jan som riktig (*linje 78*). I *ekstrakt 4* er det kun en handling som finner sted. Fasilitator spør om han har forstått Jan riktig (*linje 93*). Jan bekrefter at de har lik forståelse og flere i gruppen er enig (*linje 94 - 96*). Dette viser at kunnskapsdeling skjer i de fire ekstraktene analysert. Ytterligere har vi observert at kunnskapsdeling er en aktiv prosess som består av minst én sender og én mottaker. Ved å ta hensyn til de seks stadiene; frigjøring, overføring, absorpsjon, midlertidig validering, handling og endelig validering, som ofte må gjentas, kan kunnskapsdeling finne sted (Horrigue m.fl. 2006).

## **6.4. Hvordan tilrettelegger fasilitator for kunnskapsdeling?**

Dette avsnittet vil drøfte analyse og diskusjon opp i mot teori og tidligere forskning, for å gi et innblikk i hvordan fasilitator tilrettelegger for kunnskapsdeling. Siden fasilitator har delt workshop i tre faser, er det ønskelig å diskutere hvordan han tilrettelegger for kunnskapsdeling i de ulike fasene: oppvarming, handling og deling. Avslutningsvis som et resultat av mine funn, vil en videreutviklet modell bli presentert.

### **6.4.1. Oppvarming**

Ved å ta seg tid til en god oppvarming inspirert av sosiodrama kan det se ut til at fasilitator tilrettelegger for en positiv holdning og motivasjon til å dele kunnskap blant deltagerne. Arbeidsmetoder og oppgaver som først blir gitt til to og to og deretter tatt opp i plenum, sørger for at alle deltar og alle blir hørt i gruppen. Ved å gi rom for interaksjoner, samt spørre hver enkelt om deres synspunkt, skaper en følelse av at fasilitator støtter og ønsker kunnskapsdeling (Lin 2008). Dette kan gi en følelse av tillit og trygghet til å dele i workshop (Davenport og Prusak 1998). I tillegg gir dette deltagerne et inntrykk av en struktur som verdsetter interaksjoner, deling og samarbeid, som gir deltagerne en opplevelse av at deling er den sosialt forventede atferden (He og Wei 2009). Videre igjennom å anvende oppgaver som oppfordrer deltagerne til å dele egne erfaringer om HMS, samt forventninger til dagen, kan deltagerne oppleve temaet som engasjerende. Dette kan føre til at deltagerne lettere kan identifisere seg med det andre deler og derfor oppleve en identifikasjon med workshop, tema og gruppen (Lin 2008). Igjennom agenda gir fasilitator deltagerne en følelse av at det er



gruppens kunnskap, samspill og spontane interaksjoner som er vital for å løse dagens mål (Blatner og Blatner 1988). Dette kan gi en følelse av mestringstro på egen kunnskap (Ba m.fl. 2001). Det kan videre gi en følelse av fellesskap, medansvar og kunne bidra i avgjørelsene som påvirker holdning til å dele positivt (Lin 2008). Det kan derfor se ut til at fasilitator ved å bruke arbeidsmetoder inspirert av sosiodrama skaper en positiv holdning til å dele kunnskap.

#### **6.4.2. Handling**

Ved handling kan vi se at fasilitator tilrettelegger for kunnskapsdeling ved å være en tilrettelegger og forslagsgiver (Browne 2005). Han tilrettelegger for arbeidsmetodene ved å forklare hvordan oppgaven skal utføres og hva hensikten er med hver oppgave. Imidlertid gjør han det klart at det ikke finnes noen fasitsvar og at gruppen kollektivt som skal finne løsningen på oppgaven. Dette viser at løsningen er dynamisk og kontekstavhengig (Von Krogh m.fl. 2001) og kan ses i tråd med en sosiokulturell tilnærming (Vygotsky 1962). Løsningen *innhold* og *læringsmål*, er avhengig av at deltagerne fra Organisasjonen kan gi et inntrykk igjennom interaksjoner og handlinger av kompleksiteten som må tas hensyn til (Blatner og Blatner 1988). Et eksempel på hvordan fasilitator tilrettelegger i ulike arbeidsmetoder, kan vi se fra kap. 5.5.2. Fasilitator rammer først inn oppgaven ved å si at de skal finne interessenter av forbedring av HMS i Organisasjonen og forteller deretter hva en interessent er. Videre blir deltagerne delt i toer-grupper og samarbeider om å finne og skrive ned så mange interessenter som mulig. Deretter ber fasilitator gruppene stille seg i en sirkel på gulvet, der alle interessentene blir lagt fram på runde. Videre ber fasilitator gruppen kollektivt samarbeide med å kutte ned ti interessenter, til fem. Arbeidsoppgavene anvendt over, tilrettelegger alle for deling av kunnskap. De viser at kunnskap er en prosess, hvor individer deler og sammen skaper ny kunnskap (De Vries m.fl. 2006). Først deler deltagerne i dialog to og to, forslag og begrunnelser for ulike interessenter de kommer på (*ekstrakt 1*). Deretter når deltagerne legger ned ulike interessenter, settes det spørsmålstegn ved likheter og forskjeller mellom interessentene (*ekstrakt 2*). Videre samarbeider deltagerne med å begrunne og avklare hvilke interessenter de synes er viktigst. I arbeidsmetodene over tilrettelegger fasilitator for deling igjennom diskusjon. Dette er hensiktsmessig for å få tak i eksplisitt kunnskap, som lett kan kommuniseres på tvers av kontekster (Nonaka og Takeuchi 1995). Imidlertid påpeker Moreno (1972) at et problem med diskusjon er at det er lett å gjemme seg bak intellektuelle argumenter og roller. Ved at fasilitator tilrettelegger for å handle ut perspektiver som for eksempel entreprenører (*ekstrakt 3*), må deltagerne tenke

annerledes. Dette er fordi det ikke eksisterer noen forventninger om hva de skal mene i andre roller. På denne måten kan deltageres tause kunnskap, følelser og tanker som er vanskelig å få tak i igjennom diskusjon synliggjøres (Nonaka og Takeuchi 1995). Ved at fasilitator og andre i gruppen responderer øyeblikkelig på det som blir sagt, vil deltagerne i rolle i stor grad svare spontant og ærlig i situasjonen (Moreno 1972). Ved at fasilitator anvender interessentperspektiv fra prosjektlitteratur (Newell m.fl. 2009) og målgruppeperspektiv fra didaktisk relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978), vil deltagerne spille ut og dele sin forståelse av de ulike rollene. Fasilitator åpner ved dette for at gruppen kan oppleve systemet som en helhet, utføre en analyse og lage en kollektiv fornuft (Browne 2005). På den måten blir det tatt hensyn til interessenter og målgrupper når innhold og læringsmål dannes til HMS-spillet.

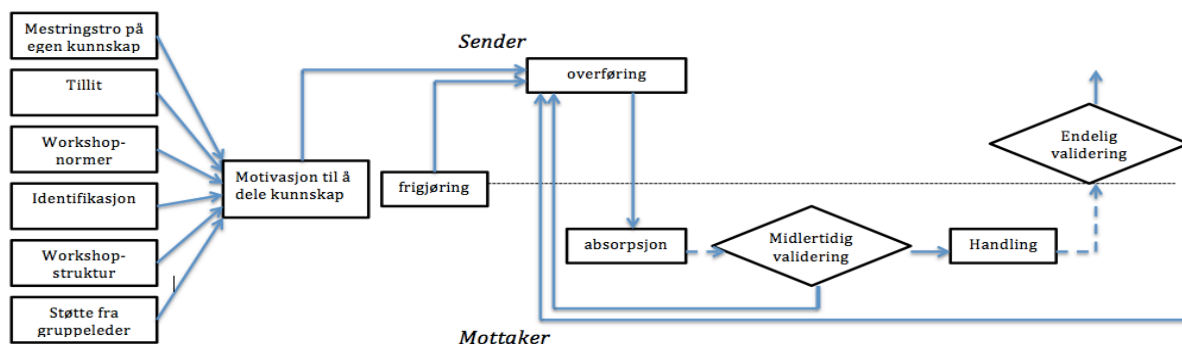
### **6.4.3. Deling**

Ved deling tilrettelegger fasilitator for deling av kunnskap på liknende måte som i oppvarming og handling. Han opptrer som en tilrettelegger og veileder og legger opp til samarbeid to og to og deretter i plenum. I deling minner fasilitator først på agenda for workshop, som er sentralt for å få fokus på målet igjen (Browne 2005). Agenda rammer han inn igjennom den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg 1978). Dette gir gruppen en forståelse av prosessen med å utvikle e-læringstiltaket. Videre viser fasilitator med modellen at målgruppen de har handlet ut, må tas hensyn til i forhold til dagens mål; innhold og læringsmål. Han rammer deretter inn arbeidsmetodene de skal anvende for å finne innhold og senere læringsmål. Delingsfasen er i stor grad preget av diskusjon og refleksjon i plenum. Fasilitator tilrettelegger igjennom dannelsen av innhold og læringsmål for at det er deltagerne som kommer med forslag, innspill og deler ideer. Han tar selv rollen som tilrettelegger, samt mottaker i kunnskapsdeling slik at alle innspill blir hørt (Horrigue m.fl. 2006) (*ekstrakt 4*). Dette er sentralt for at alle skal se løsningen som tilfredsstillende (Thomson 1997).

### **6.4.4. Videreutviklet modell**

Ut i fra diskusjonen over kan vi se at det er mulig for en fasilitator å tilrettelegge for deling av kunnskap. Igjennom studien har vi observert at faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap er til stede. Videre har vi observert at kunnskapsdeling skjer i workshop og at interaksjonene kan settes i Horrigue m.fl. (2006) sine seks stadier. Dette har ført til at jeg ser det som fornuftig å videreutvikle Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell (*figur 1*). Horrigue m.fl. (2006) legger vekt på at kunnskapsdeling er et aktivt samarbeid som

skjer mellom minst en sender og en mottaker. Dette viser at kunnskap ikke kan ses som en handelsvare eller objekt som kan sendes fritt rundt, men heller en prosess hvor individer deler og sammen skaper ny kunnskap (De Vries m.fl. 2006). Kunnskapsdeling krever derfor mer enn kun å kommunisere informasjon til en annen (Hendriks 1999). Det inkluderer for det første at aktør A hjelper aktør B til å forstå og lære innholdet av kunnskap kommunisert. For det andre inkluderer det at aktør B kan rekonstruere kunnskap til eget kunnskapsrepertoar og utvikle nye kapasiteter (Eriksson og Dickson 2000). Kunnskapsdeling krever derfor at de som er involvert har kognitive ferdigheter som tillater dem til å lytte, verdsette og forstå kunnskapen og ferdighetene til andre (Leonard-Barton 1995). Horrigue m.fl. (2006) mener at overføring av kunnskap blir trigget igjennom et spørsmål, et utsagn eller en handling. Imidlertid er det ikke gitt at aktør A automatisk vil dele kunnskap med aktør B, selv om aktør A vet svaret på spørsmålet aktør B lurte på. Kunnskapsdeling er en unaturlig prosess og må trigges (Davenport 1997). Uten motivasjon til å dele kunnskap hos aktør A og/eller aktør B vil derfor ikke kunnskapsdeling skje. Dersom aktør A ikke ser noe positivt utfall av å dele, vil antagelig aktør A forholde seg passiv og holde kunnskapen for seg selv. Ytterligere dersom aktør B ikke har noe motivasjon for å danne en felles forståelse eller et ønske om å forstå aktør A sine synspunkter, vil kunnskap delt kun være informasjon som flyter forbi (Jeon m.fl. 2011). Av den grunn vil det være praktisk som fasilitator har gjort i workshop, å bruke tid på en god oppvarming som trigger holdning til å dele kunnskap blant deltagerne. I studien har vi sett at en god oppvarming har ført til at deltagerne opplever mestringstro på egen kunnskap, tillit, workshop-normer, identifikasjon, workshop-struktur og støtte fra gruppeleder til å dele kunnskap. Siden dette er noen av de viktigste faktorene funnet ved tidligere studier som påvirker holdning til å dele kunnskap, bør disse ses som sentrale faktorer i en modell som tar for seg kunnskapsdeling i workshop. Dette har ført til at jeg ser det som nødvendig å danne en videreutviklet modell (*figur 3*) der faktorer som påvirker holdning til å dele, samt motivasjon til å dele, blir integrert som sentrale komponenter i kunnskapsdeling.



Figur 3. Videreutviklet modell.

## 7. Avsluttende refleksjoner

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å se hvordan fasilitator tilrettelegger for kunnskapsdeling i en workshop for å utvikle kollektiv enighet om innhold og læringsmål til et e-læringstiltak. Dette har i hovedsak blitt belyst igjennom en sosiokulturell tilnærming, med fokus på å analysere datamaterialet på tre ulike måter. Analysen startet med å presentere en deskriptiv beskrivelse av arbeidsmetodene fasilitator anvendte i workshop (kap. 5.1.). Deretter presenterte analysen utsagn og arbeidsmetoder fra oppvarmingsfasen, som kunne tyde på at faktorer som påvirker holdningen til å dele kunnskap var til stede (kap. 5.2.). Avslutningsvis ble en analyse av ulike interaksjoner presentert for å undersøke hvilke komponenter kunnskapsdeling består av og om kunnskapsdeling skjer i workshop. Den empiriske undersøkelsen har tatt utgangspunkt i prosessen som helhet og det har ikke vært fokus på å undersøke enkeltindividers holdninger eller utvikling av forståelse ved kunnskapsdeling. I forrige kapittel ble forskningsspørsmålene og problemstilling diskutert ved å sette analysen opp i mot teori og tidligere forskning. Dette kapittelet vil oppsummere hovedfunn, før jeg avslutningsvis nevner begrensninger og muligheter for videre forskning.

### 7.1. Hovedfunn

Ved å observere, analysere og diskutere arbeidsmetoder, utsagn og interaksjoner i workshop, har det i studien blitt funnet at fasilitator tilrettelegger for kunnskapsdeling i gruppen på ulike måter. Fasilitator har ved å bruke arbeidsmetoder fra *sosiodrama* (Moreno 1972) i kombinasjon med *didaktisk relasjonsmodell* (Bjørndal og Lieberg 1978) og inspirasjon fra *prosjektliteratur* (Newell m.fl. 2009), tilrettelagt for kunnskapsdeling som fører til kollektiv enighet om innhold og læringsmål til et e-læringsstiltak. Workshop har blant annet som sosiodrama (Moreno 1972) en inndeling av møte i tre faser; oppvarming, handling og deling.

I workshop tar fasilitator seg tid til en god *oppvarming* med inspirasjon fra sosiodrama (Moreno 1954), for å varme deltagerne opp til dagens tema og være en deltager av en gruppeprosess. Arbeidsmetodene er lagt opp til samarbeid to og to, før alle blir hørt i plenum om erfaringer om HMS, samt forventninger til dagen. Å sette av tid til deling og lytte til hver enkelt, kan se ut til å være gunstig for å skape positive holdninger til å dele kunnskap. Ved en analyse av utsagn og arbeidsmetoder fra oppvarmingsfasen, ble det funnet at deltagerne opplevde *mestringstro på egen kunnskap, tillit, workshop-normer, identifikasjon, workshop-*

*struktur og støtte fra gruppeleder* til å dele kunnskap. Dette er noen av de viktigste faktorene funnet i tidligere forskning som påvirker holdningen til å dele kunnskap (Kankanhalli m.fl. 2005). Det kan derfor se ut til at fasilitator ved å anvende metoder og teori fra sosiodrama i oppvarmingsfasen lykkes med å tilrettelegge for en positiv holdning til å dele kunnskap.

I *handlingsfasen* fungerer fasilitator som en veileder som forklarer arbeidsoppgaver og ellers gjør det klart at det er gruppens deling, interaksjoner og handlinger som fører til en løsning (Blatner og Blatner 1988). Ved å anvende handling fra sosiodrama, vil fasilitator gi gruppen en større og bredere innsikt i arbeidet de holder på med (Moreno 1972). Dette skjer ved dramatisering av virkeligheten med mål om å få frem det som vanligvis ikke blir uttrykt (Williscroft 1998). For å få tak i kompleksiteten som må tas hensyn til i utvikling av opplæringstiltaket, legger fasilitator vekt på at gruppen skal gjøre en behovsanalyse. De viktigste interessentene (Newell m.fl. 2009) og målgruppene (Bjørndal og Lieberg 1978) skal kartlegges og spilles ut. Fasilitator vil med dette få frem subjektive tanker og taus kunnskap (Nonaka og Takeuchi 1995) fra deltagerne, igjennom interaksjoner i øyeblikket og spontane tilbakemeldinger (Moreno og Moreno 1969). Dette åpner deltagerne og konsulentfirmaet for kompleksiteten og kulturen i Organisasjonen. Ytterligere gir det en mulighet for å analysere systemet i sin helhet og danne en kollektiv forståelse av hvilke hensyn en må forholde seg til i utviklingen av e-læringstiltaket (Moreno 1972).

Siste fase *deling*, er preget av at fasilitator minner om agenda for dagen ved den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978) og tilrettelegger for refleksjon, diskusjon og deling i plenum. Dette fører til at innhold og læringsmål til e-læringsspillet blir utviklet, tilpasset behov og forventninger fra eksterne og interne interessenter og målgrupper i Organisasjonen. Dette viser at kunnskap er dynamisk, tvetydig, kontekstavhengig (Von Krogh m.fl. 2001) og er dannet i samspillet mellom individer (Vygotsky 1962). Ved å analysere ulike interaksjoner mellom deltagerne ble det funnet at kunnskapsdeling skjer i workshop. Dette ble funnet ved å sette interaksjonene opp i mot Horrigue m.fl. (2006) sin generelle kunnskapsdeling-modell. Modellen legger vekt på at kunnskapsdeling er en aktiv prosess mellom minst én sender og én mottaker og består av stadiene; *frigjøring, overføring, absorpsjon, midlertidig validering, handling og endelig validering*.

Imidlertid har jeg igjennom studien lagt merke til at Horrigue m.fl. (2006) ikke tar hensyn til alle komponenter som må være til stede for at kunnskapsdeling skal skje. Kunnskapsdeling er en kollektiv aktiv prosess som er avhengig av et samarbeid mellom én som prøver å gjøre kunnskap forståelig og én som prøver å rekonstruere kunnskap (Hendriks 1999). I en aktiv prosess og et samarbeid må det eksistere en motivasjon for å dele, uten dette vil ikke kunnskapsdeling skje (Davenport 1997). Dette har ikke Horrigue m.fl. (2006) tatt hensyn til i sin modell. I studien har vi imidlertid observert at seks faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap blir opplevd i oppvarmingsfasen. En kombinasjon av faktorene påvirker antagelig deltagerens holdning til å dele kunnskap positivt og fører videre til kunnskapsdeling-atferd i workshop. Dette har ført til at Horrigue m.fl. (2006) sin modell ikke strekker til for å forklare hvilke komponenter som må være tilstede for at kunnskapsdeling skal skje. Som et resultat av dette har en videreutviklet modell (*figur 3*) blitt utviklet der faktorer som påvirker holdning til å dele, samt motivasjon til å dele, har blitt integrert som sentrale komponenter i kunnskapsdeling. Dette viser at uten eksistensen av alle tre fasene vil møte rangere fra mindre effektivt til ineffektivt (Moreno 1972). En god oppvarming er derfor like sentralt som handling og deling for å skape et godt miljø for kunnskapsdeling.

## 7.2. Begrensninger

Avhengig av hva slags forskningsmetoder en velger å benytte seg av kan en slik oppgave ta mange veier. Jeg har i oppgaven brukt observasjon, video og spørreskjema som min metode å samle inn data. Dette har gitt meg et godt datamateriale. Imidlertid har det gitt lite grunnlag for å uttale meg om tanker og meninger fasilitator og deltager har for sin atferd, annen enn den de eksplisitt uttrykker i workshop. Videre siden jeg ikke visste hva mitt fokus ville være før observasjon og spørreskjema ble dannet, gav spørreskjema meg lite nyttig informasjon i forhold til oppgavens senere dannede problemstilling og forskningsspørsmål. Hadde jeg imidlertid hatt mer tid til rådighet eller utført forskningen på nytt ville jeg ventet med spørreskjemaet til jeg så hvor datamaterialet førte eller muligens tatt for meg intervjuer i stedet i etterkant av observasjonen. I etterkant av studien finner jeg videre en begrensning i forhold til forskningsspørsmål to. Jeg har ikke utsagn fra hver enkelt deltager som viser at faktorene påvirker hver deltager. Av den grunn kan jeg ikke trekke slutninger om at alle deltagerne blir påvirket av alle faktorene. Selv om en faktor påvirker en deltager, betyr det ikke at faktoren påvirker en annen (Foss m.fl. 2010). Dette har ført til at jeg kun kan begrunne at faktoren er til stede i gruppen som en helhet, men ikke hos hver enkelt deltager.

### 7.3. Videre forskning

I forhold til videre forskning om kunnskapsdeling i workshop ser jeg flere muligheter. For å teste om mine funn har god validitet og reliabilitet ser jeg det som gunstig om liknende studier vil bli utført. Ved å gjøre liknende casestudier av Bokstaven K i første workshop med en kunde der målet er å utvikle et opplæringstiltak, kan studiene sammenliknes. På den måten kan det undersøkes om det er grunnlag for å si om arbeidsmetodene til konsulentfirma er gunstig for å skape en positiv holdning til å dele kunnskap, fremme taus kunnskap og kunnskapsdeling-atferd generelt. Videre kan det være interessant å studere om fasilitator sine arbeidsmetoder kan være effektive i workshop der resultatet ikke vil være en ressurs for deltagerne som deltar, men heller et produkt som vil ta over arbeidsoppgavene til deltagerne.

Det kan videre være hensiktsmessig å gjøre observasjonsstudier på konsulentfirmaer som utfører liknende prosjekter. Dette åpner for en mulighet for å sammenlikne arbeidsmetoder ulike konsulentfirmaer anvender. Videre kan dette gi innsikt i om noen arbeidsmetoder skaper bedre miljøer for kunnskapsdeling og effektiv problemløsning enn andre. Dette kan gi konsulenter tilbakemeldinger på gunstigheten ved egen praksis.

Videre kan det være interessant å studere om sosiodrama som metode er gunstig å anvende for å skape et godt miljø for kunnskapsdeling. De seks faktorene studert som påvirker holdningen til å dele kunnskap, ble funnet i workshop. Dette er uten at fasilitator eller Bokstaven K legger vekt på kunnskapsdeling som fenomen, men kun sosiodrama som metode. Siden det i eksisterer lite forskning på hvordan disse faktorene kan settes ut i praksis, kan det være spennende å se om mine funn om at sosiodrama er gunstig å anvende for å tilrettelegge for kunnskapsdeling, er gyldig i andre settinger.

Videre bør det være et generelt fokus på å studere kunnskapsdeling igjennom observasjonsstudier, samt kvalitative studier. Dette er et felt preget av spørreundersøkelser og intervjuer som kun tar for seg en intensjon om å dele eller opplevelse av deling i etterkant. Det finnes lite forskning på selve prosessen kunnskapsdeling og hvordan faktorer som påvirker holdning til å dele kunnskap kan settes ut i praksis. Dette er et felt jeg har startet med å begi meg ut på, som trenger større oppmerksomhet i fremtiden. Ved en dypere analyse av slike prosesser kan det blir lettere for ledere og organisasjoner å få en forståelse av hvilke individuelle, sosiale og kontekstuelle forhold som kan påvirke ansattes holdning til å dele kunnskap.

# Litteraturliste

Al-Alawi, A. I., Al-Marzooqi, N. Y. & Mohammed, Y. F. (2007). Organizational culture and knowledge sharing: critical success factors. *Journal of knowledge management*, 11(2), 22-42.

Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS quarterly*, 107-136.

Ba, S., Stallaert, J. & Whinston, A. B. (2001). Research Commentary: Introducing a Third Dimension in Information Systems Design? *The Case for Incentive Alignment, Information Systems Research*, 12(3), 225-239.

Babcock, P. (2004). Shedding light on knowledge management. *HR magazine*, 49(5), 46-51.

Bidart-Novaes, M., Brunstein, J., Gil, A. C. & Drummond, J. (2014). Sociodrama as a Creative Learning Strategy in Business Administration. *Creative Education*.

Bissels, S., Sackmann, S.A. and Bissels, T. (2001). Kulturelle Vielfalt in Organisationen: Ein blinder Fleck muß sehen lernen. *Soziale Welt*, 52(4), 403-26.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper. Aschehoug.

Blatner, A. & Blatner, A. (1988). Foundations of psychodrama. *New York*.

Bock, G. W. & Kim, Y. G. (2002). Breaking the Myths of Rewards: An Exploratory Study of Attitudes about Knowledge Sharing. *Information Resource Management Journal*, 15(2), 14-21.

Bock, G.W., Zmud, B., Kim, Y.G. & Lee, L.N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87-111.

Bokstaven K (2015). *Dette er K*. Hentet 12.05.15, fra <http://www.bokstavenk.no/www/lang/no/show.do?page=34>

Bresnen, M., Edelman, L., Newell, S., Scarbrough, H. & Swan, J. (2003). Social practices and the management of knowledge in project environments. *International Journal of Project Management*, 21(3), 157-166.

Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and social psychology bulletin*, 17(5), 475-482.

Brewer, M. B. (1995). Managing diversity: The role of social identities.

Brown, J. S. & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization science*, 12(2), 198-213.

Browne, R. (2005). Towards a framework for sociodrama.



- Carter, C. & Scarbrough, H. (2001). Towards a second generation of KM? The people management challenge. *Education+ Training*, 43(4/5), 215-224.
- Constant, D., Kiesler, S. & Sproull, L. (1994). What's Mine Is Ours, or Is It? A Study of Attitudes about Information Sharing. *Information Systems Research*, 5, 400-421.
- Cummings, J. N. (2004). Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization. *Management science*, 50(3), 352-364.
- Cyr, S. & Choo, C. W. (2010). The individual and social dynamics of knowledge sharing: An exploratory study. *Journal of Documentation*, 66(6), 824 - 846.
- Dainty, A. R., Cheng, M. I. & Moore, D. R. (2005). Competency-based model for predicting construction project managers' performance. *Journal of Management in Engineering*, 21(1), 2-9.
- Davenport, T. H. (1997). Ten principles of knowledge management and four case studies. *Knowledge and process Management*, 4(3), 187-208.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Harvard Business School Press, Boston.
- De Vries, R. E., Van den Hooff, B. & de Ridder, J. A. (2006). Explaining knowledge sharing the role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs. *Communication Research*, 33(2), 115-135.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268.
- Drucker, P. F. (1993). *Managing in turbulent times*. Routledge.
- Eckloff, M. (2006). Using sociodrama to improve communication and understanding. *ET CETERA*, 63(3), 259.
- Eppler, M. J. & Sukowski, O. (2000). Managing team knowledge: core processes, tools and enabling factors. *European Management Journal*, 18(3), 334-341.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). Protocol analysis. Verbal protocols as data.
- Eriksson, I. V. & Dickson, G. W. (2000). Knowledge sharing in high technology companies. *AMCIS 2000 Proceedings*, 217.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2004) Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre. Oslo: Universitetsforlaget.
- Filstad, K. (2010). Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse. Bergen: Fagbokforlaget.

- Fong, P. S. (2003). Knowledge creation in multidisciplinary project teams: an empirical study of the processes and their dynamic interrelationships. *International Journal of Project Management*, 21(7), 479-486.
- Foss, N. J., Husted, K. & Michailova, S. (2010). Governing knowledge sharing in organizations: Levels of analysis, governance mechanisms, and research directions. *Journal of Management studies*, 47(3), 455-482.
- Grønmo, S. (2007). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget.
- He, W. & Wei, K. K. (2009). What drives continued knowledge sharing? An investigation of knowledge-contribution and-seeking beliefs. *Decision Support Systems*, 46(4), 826-838.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and process management*, 6(2), 91-100.
- Horrigue, A. H., Choulier, D. & Boudouh, T. (2006). Knowledge sharing observation and modelling in distributed design teams. In *DS 36: Proceedings DESIGN 2006, the 9th International Design Conference, Dubrovnik, Croatia*.
- Huang, Q., Davison, R. M. & Gu, J. (2008). Impact of personal and cultural factors on knowledge sharing in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(3), 451-471.
- Imsen, Gunn (1997). Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. Oslo: Tano Aschehoug.
- Ipe, M. (2003). Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359.
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 2 utg ed. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jeon, S. H., Kim, Y. G. & Koh, J. (2011). Individual, social, and organizational contexts for active knowledge sharing in communities of practice. *Expert Systems with applications*, 38(10), 12423-12431.
- Jo, S. J. & Joo, B. K. (2011). Knowledge sharing: the influences of learning organization culture, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 1548051811405208.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
- Kankanhalli, A., Tan, B.C.Y. & Wei, K.K. (2005). Contributing knowledge to electronic knowledge repositories: an empirical investigation. *MIS Quarterly*, 29(1), 113-143.
- Kellermann, P. F. (1998). Sociodrama. *Group Analysis*, 31(2), 179-195.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual review of psychology*, 50(1), 569-598.

- Kramer, R. M. & Lewicki, R. J. (2010). Repairing and enhancing trust: Approaches to reducing organizational trust deficits. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 245-277.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Lee, J. N. (2001). The impact of knowledge sharing, organizational capability and partnership quality on IS outsourcing success. *Information & Management*, 38(5), 323-335.
- Lee, P., Gillespie, N., Mann, L. & Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*.
- Leonard-Barton, D. (1995). *Wellsprings of Knowledge*. Harvard Business School Press, Boston, MA
- Liebowitz, J. (2002). Facilitating innovation through knowledge sharing: a look at the US Naval Surface Warfare Center-Carderock division. *Journal of Computer Information Systems*, 42(5), 1-6.
- Lin, W. B. (2008). The effect of knowledge sharing model. *Expert Systems with Applications*, 34(2), 1508-1521.
- Lund, T., Kleven, T. A., Christoffersen, K. & Kvernbakk, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Ma, Z., Huang, Y., Wu, J., Dong, W. & Qi, L. (2014). What matters for knowledge sharing in collectivistic cultures? Empirical evidence from China. *Journal of Knowledge Management*, 18(5), 1004-1019.
- Moreno, J. L. (1937). Inter-personal therapy and the psychopathology of inter-personal relations. *Sociometry*, 9-76.
- Moreno, J. L. (1954). Old and new trends in sociometry: turning points in small group research. *Sociometry*, 179-193.
- Moreno, J. L. (1972). *Psychodrama: First Volume*. Beacon, New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1943). The concept of sociodrama: A new approach to the problem of inter-cultural relations. *Sociometry*, 434-449.
- Moreno, J. L. & Moreno, Z. T. (1969). *Psychodrama. Third volume*. Beacon, New York: Beacon House.
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.

- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation*. Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard business review*, 69(6), 96-104.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*: Oxford University Press. *New York*, 995.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long range planning*, 33(1), 5-34.
- Patchen, M. (1970) *Participation, Achievement, and Involvement on the Job*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.
- Sackmann, S. A. & Friesl, M. (2007). Exploring cultural impacts on knowledge sharing behavior in project teams-results from a simulation study. *Journal of Knowledge Management*, 11(6), 142-156.
- Sarin, S. & Mahajan, V. (2001). The effect of reward structures on the performance of cross-functional product development teams. *Journal of marketing*, 65(2), 35-53.
- Schneider, U. (2007). Coping with the Concept of Knowledge. *Management Learning* 38(5), 613-633
- Singh Sandhu, M., Kishore Jain, K. & Umi Kalthom bte Ahmad, I. (2011). Knowledge sharing among public sector employees: evidence from Malaysia. *International Journal of Public Sector Management*, 24(3), 206-226.
- Srivastava, A., Bartol, K. M. & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of management journal*, 49(6), 1239-1251.
- Sternberg, P. & Garcia, A. (2000). *Sociodrama: who's in your shoes?*. Greenwood Publishing Group.
- Synnot, E. (2005). *A Sociodramatist At Work, Producing Genuine and Reciprocal Relating to Create a Leadership Renaissance*. Thesis, Australia New Zealand Psychodrama Association
- Thomson, V. (1997) *Using Sociodrama for Organisation Development: Expressions of Soul At Work*. Thesis. Australian and New Zealand Psychodrama Association
- Triandis, H.C., Kurowski, L.L. & Gelfand, M.J. (1994). Workplace diversity, in Triandis, M.D., Dunette, M.D. and Hugh, L.M. (Eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA, 769-827.

- Tsai, W. (2001). Knowledge transfer in intraorganizational networks: Effects of network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. *Academy of management journal*, 44(5), 996-1004.
- Van den Hooff, B. & Huysman, M. (2009). Managing knowledge sharing: Emergent and engineering approaches. *Information & Management*, 46(1), 1-8.
- Von Krogh, G., Nonaka, I. & Aben, M. (2001). Making the most of your company's knowledge: a strategic framework. *Long range planning*, 34(4), 421-439.
- Vygotsky, L. S. (1962). Language and thought. *Massachusetts Institute of Technology Press, Ontario, Canada*.
- Wasko, M. M. & Faraj, S. (2005). Why should I share? Examining social capital and knowledge contribution in electronic networks of practice. *MIS quarterly*, 35-57.
- Wickramasinghe, V. & Widyaratne, R. (2012). Effects of interpersonal trust, team leader support, rewards, and knowledge sharing mechanisms on knowledge sharing in project teams. *Vine*, 42(2), 214-236.
- Williscroft, C. (1998) Bringing Vitality Into Social Roles. Thesis. Australian and New Zealand Psychodrama Association
- Yi, J. (2009). A measure of knowledge sharing behavior: scale development and validation. *Knowledge Management Research & Practice*, 7(1), 65-81.
- Yih-Tong Sun, P. & Scott, J. L. (2005). An investigation of barriers to knowledge transfer. *Journal of knowledge management*, 9(2), 75-90.
- Yin, Robert K. (2003). Case Study Research: Design and Methods (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Zarraga, C. & Bonache, J. (2003). Assessing the team environment for knowledge sharing: an empirical analysis. *International Journal of Human Resource Management*, 14(7), 1227-1245.
- Zuboff, S. (1988). In the age of the smart machine: The future of work and power. Basic Books.
- Zuretti, M. (2001). Sociopsychodrama. In *British Journal of Psychodrama and Sociodrama*, 16(1)

# Vedlegg 1.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anders Mørch  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 23.01.2015

Vår ref: 41644 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41644	<i>Aksjonsmetodikk som metode for å samle, bearbeide og reflektere deltageres kollektiv kompetanse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anders Mørch</i>
Student	<i>Magnhild Rytter Johansen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

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

Ardeingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. red@uia.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. tjero.svana@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. rednae@svu.it.no

## Vedlegg 2.

### Forespørsel om å observere workshop mellom Bokstaven K og Statens vegvesen

#### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å studere kunnskap- og kompetansedeling i en samhandlingsprosess mellom Bokstaven K og Statens vegvesen. Prosjektet er i forbindelse med masterstudiet i pedagogikk ved Utdanningsvitenskapelig institutt UiO. Jeg ønsker å se nærmere på følgende problemstilling: Hvordan planlegger og fullfører Bokstaven K en prosess for å engasjere deltagerne til å dele bevisst og ubevisst HMS-kompetanse og kunnskap under en workshop. Med underspørsmål; Hvordan opplever deltagerne og konsulentene prosessen og utbytte i etterkant.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

De innsamlede data baseres på kvalitativ datainnsamling igjennom observasjon og et spørreskjema i etterkant. Spørsmålene vil handle om opplevelsen av kunnskap- og kompetansedeling igjennom samhandling i en tverrfaglig gruppe, samt om deltagerne følte hensikten med workshop-prosessen ble oppnådd. Filmopptak er ønskelig å benytte for å kunne analysere kunnskap og kompetansedeling igjennom samspillet mellom aktører ytterligere. Filmopptak vil kun være av workshop-prosessen.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, Magnhild som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem. Navnelister og koblingsnøkler vil bli lagret adskilt og øvrige opplysninger vil bli lagret i låste datasystemer. Dersom det er mulighet for at informanter kan bli gjenkjent, vil informantene bli informert om dette og få muligheten til å lese igjennom den aktuelle teksten før oppgaven publiseres.

All informasjon og opptak vil slettes etter prosjektets slutt, 01.07.15.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, kontakt meg på mail [magnhirj@student.uv.uio.no](mailto:magnhirj@student.uv.uio.no) eller tlf. 95808971.

Studien vil meldes fra til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, når alt er avklart.

#### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

-----  
signert av deltager, dato.

- Jeg samtykker til å bli filmet under workshop
- Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelse

## Vedlegg 3.

### Workshop mellom Bokstaven K og Statens vegvesen

Navn :

Stilling:

Hvor lenge har du jobbet i Statens vegvesen?

1. Hvordan opplevde du workshop-prosessen? (Sett ring rundt svar)

- |                                     |    |     |
|-------------------------------------|----|-----|
| - Lærerik?                          | JA | NEI |
| - Interessant?                      | JA | NEI |
| - Rom for åpenhet?                  | JA | NEI |
| - Rom for deling?                   | JA | NEI |
| - Likestilt rolle blant deltagerne? | JA | NEI |

2. Følte du at deltageres stilling i organisasjonen påvirket workshop-prosessen?  
Var skillet mellom leder, medarbeider osv. tydelig eller fraværende?

3. Var det noen arbeidsmetoder du likte godt i workshop-prosessen, hvilke?



4. Var det noen arbeidsmetoder du ikke synes fungerte i workshop-prosessen, hvilke?

5. Føler du læringsmålene som er satt, dekker HMS-kompetansen som er nødvendig i Statens vegvesen? Hvis nei, hva mangler?

6. Er metodene brukt i workshop-prosessen en arbeidsform du kan tenke deg å bruke igjen?

- |                 |    |     |
|-----------------|----|-----|
| - som deltager? | JA | NEI |
| - som leder?    | JA | NEI |

Kan du kontaktes dersom dypere svar er ønskelig? Hvis ja, kontaktes på mail:	JA	NEI
---------------------------------------------------------------------------------	----	-----

**Tusen takk for at du tok deg tid til å svare.**

## Vedlegg 4.

### Analyse, fordeling av tid i Workshop

#### Oppvarming

Introduksjon, prosjektleder fra Organisasjonen	8 min.
Introduksjon, Bokstaven K	3 min.
Plenum oppgave bli kjent, tidslinje når deltagerne startet i Organisasjonen	2 min.
Samtale to og to, opplevelse av sikkerhetskulturen/ HMS når de startet	3 min.
Plenum alle deler erfaringer og opplevelser av HMS fra når de startet	7 min.
Samtale to og to, forventninger til hva som skal skje i dag.	2 min.
Plenum alle blir hørt i forventningene, medfasilitator noterer på flip-over	4 min.
Fasilitator, agenda: innhold og læringsmål, ved behov og didaktisk analyse	3 min.
	<b>totalt 32 min.</b>

*(Totalt plenum 13 min., samtale to og to 5 min., fasilitator presenterer 6 min., prosjektleder 8 min.)*

#### Handling

Samtale to og to, kartlegging av interessenter som ønsker forbedring av HMS	6 min.
Plenum, står i ring, skrevne lapper med interessenter legges ned på tur	6 min.
Plenum, står i ring prioritering av de fem viktigste interessentene	6 min.
Samtale to og to, utdelt interessent, hva får rollen ut av forbedring i HMS	5 min.
Plenum, intervju av interessenter, hvorfor HMS-forbedring er viktig	17 min.

#### Kort pause

Fasilitator presenterer kompleksiteten i målgruppen	2 min.
Plenum, kartlegge målgruppen for spillet, tomme stoler, hvem skal ta spillet	16 min.
Samtale to og to, synspunkt til utdelt målgruppe, viktigste å lære om HMS	7 min.
Plenum, gå igjennom målgruppene: behov, forventninger om HMS-opplæring	8 min.
Fasilitator, avklarer hva som er fokus videre i dag: innhold og læringsmål	6 min.
Samtale to og to, hva bør spillet inneholde, minst 10-15 post-it-lapper	5 min.
Plenum, sette post-it lappene skrevet på tavla og lage klustere uten å snakke	6 min.
Plenum, gi de åtte ulike klusterne (kapitlene) navn	7 min.
	<b>totalt 97 min.</b>

*(totalt plenum 66 min., samtale to og to 23 min., fasilitator presenterer 8 min.)*

Lunsj 30 min.

#### Deling

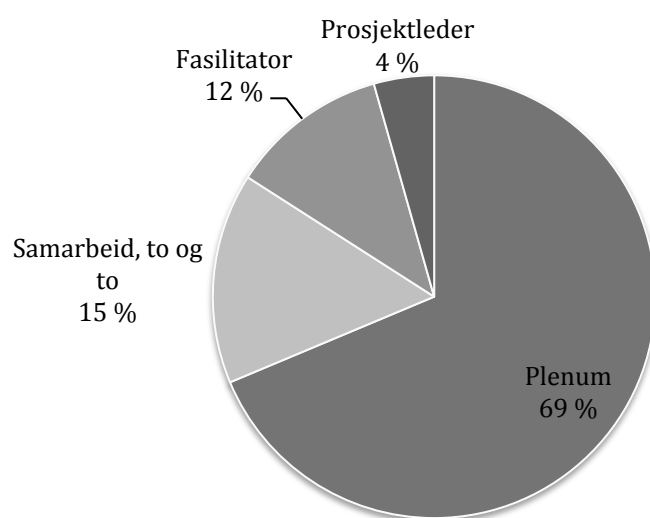
Fasilitator, innhold er satt, nå skal læringsmål til klusterne settes	3 min.
Plenum, Etter endt spill skal deltageren kjenne til/vite/kunne/forstå...	46 min.
Fasilitator, veien videre, gjennomgang av forventninger og avrunding	4 min.
	<b>totalt 53 min.</b>

*(plenum 46 min, samtale to og to 0 min, fasilitator 7 min.)*

**Totalt workshop: 182 minutter eks. pause.**

**Plenum 125 min, to og to samtale 28 min, fasilitator 21 min, prosjektleder 8 min.**

## Fordeling av tid i workshop



## Fordeling tidsøkter i workshop

