

Kunnskapsdelere

*En casestudie om kunnskapsdeling på
kundesenteret til Get AS*

Miriam Schiele



Masteroppgave i pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

Institutt for pedagogikk
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultetet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

I'm hungry for knowledge. The whole thing is to learn every day, to get brighter. That's what this world is about. You look at someone like Gandhi, and he glowed. Martin Luther King glowed. Muhammed Ali glows. I think that's from being bright all the time and trying to be brighter.

Jay -Z (2013)

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

Tittel: Kunnskapsdelere - <i>En casestudie om kunnskapsdeling på kundesenteret til Get AS</i>	
Av: Miriam Schiele	
Eksamen: Kunnskap, utdanning og læring	Semester: Vår 2015
Studieretning: Læring, teknologi og arbeid	
Stikkord: Kunnskapsdeling, taus kunnskap, eksplisitt kunnskap, SEKI-modellen, <i>ba</i>, praksisfelleskap, mesterlære	

© Miriam Schiele

År: 2015

Tittel: Kunnskapsdelere – En casestudie om kunnskapsdeling på kundesenteret til Get AS

Forfatter: Miriam Schiele

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven handler om kunnskapsdeling. Johnston og Blumentritt (1998) omtaler kunnskap som den nye x-faktoren i arbeidslivet. Og kunnskap kan bidra positivt til organisasjoners konkuranseevne mener (Filstad, 2010). Dette må forutsette at medarbeiderne er motiverte til å dele sin kunnskap med andre, og en bedrift må legge til rette for at det er mulig for de ansatte å dele sin kunnskap.

Denne oppgaven handler om kundebehandlerne på kundesenteret til Get og deres opplevelser og tanker om kunnskap og kunnskapsdeling i sin arbeidshverdag. Kvalnes (2015) hevder at folk som deler sin kunnskap er viktigere for organisasjoner enn de som holder ting for seg selv. For å finne ut om dette stemmer har denne studien noen sentrale forskningsspørsmål, og de er som følgende:

- Hvordan kan kunnskap deles mellom ansatte på et kundesenter?
- Hvilken betydning har kunnskapsdeling for de ansatte?
- Er det noe som fremmer eller hemmer kunnskapsdeling?

Oppgavens hovedfokus tar utgangspunkt i sentrale perspektiver og teorier om kunnskapsdeling i organisasjoner. Sentralt i et av disse teoretiske perspektivene er forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap, innen den såkalte SEKI-modellen. Dette er en modell som ser for seg fire former for overføring og konvertering av taus og eksplisitt kunnskap. De fire formene er sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Vekselvirkningen mellom disse formene utløser en spiral som bidrar til ny kunnskap. *Ba* er stedet der kunnskap dannes og arenaer hvor kunnskap deles mellom individer. *Ba* fungerer som et underlag for kunnskapsdannelse, som ofte blir definert av et nettverk av interaksjoner (von Krogh et al., 2000). Oppgaven tar også for seg om hvorvidt *communities of practice*, praksisfelleskap er en form for kunnskapsdeling. Praksisfelleskapet er som regel uformelle grupper som har til felles noen aktiviteter, som regel jobbrelaterte. Medlemmene i et praksisfelleskap har felles mål og meninger. Sentralt i praksisfelleskapet og i denne oppgaven står mesterlære, da casevirksomheten har både formell og uformell mesterlære i hverdagen. Kunnskapen som blir delt mellom kolleger i et praksisfelleskap blir sett på som en kollektiv kunnskap (Hislop, 2013), som betyr at den har både tause og eksplisitte elementer i seg.

METODE

For å løse oppgavens forskningsspørsmål har jeg designet en instrumentell casestudie. Det er ikke et metodologisk valg, men et valg om hva som skal bli studert. Når et case primært handler om å gi innsikt i et tema kalles dette en instrumentell casestudie (Stake, 2000). Studiens empiriske grunnlag baserer seg på semistrukturerte intervju av medarbeidere på kundesenteret til Get.

RESULTATER

Ved hjelp av begrepene i perspektivene i oppgaven viser det seg at det er en høy grad av kunnskapsdeling blant kundebehandlerne i Get. Organisatorisk legger bedriften opp til at kunnskapen enkelt skal deles mellom de ansatte, både i det fysiske rom, men også i det virtuelle. Gjennom praksisfellesskap innad i teamene, danner kundebehandlerne en trygghet og lærelyst som påvirker hverdagen deres.

SEKI-modellens ulike dimensjoner kan gjenkjennes i informantenes svar rundt arbeids- og kunnskapsdelingsprosessene. Gjennom prosesser som kan tolkes som representative for de fire dimensjonene tilegner kundebehandlerne seg ny kunnskap og lærer av hverandre. Eksplisitt kunnskap blir internalisert, mens den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt.

Ba begrenser seg ikke kun til fysiske steder, men også de virtuelle. Resultater fra undersøkelsen viser at på kundesenteret til Get finner vi alle de fire ulike formene for *ba*: *Originating, Interacting, Cyber* og *Exercising ba*.

Praksisfellesskapet forteller oss om den konteksten individer lærer i. Praksisfellesskapet muliggjør kunnskapsprosesser som er nært knyttet til det deltakerne deler seg imellom. Medlemmene i et praksisfellesskap har ikke bare felles kunnskap, men også en delt identitet og verdier. Sentralt i praksisfellesskapet er desentrert mesterlære. Dette står også sentralt blant kundebehandlerne i Get. De lærer av de mer erfarne og deler gjerne kunnskap med hverandre.

Resultatene av forskningen viser at selv om kundebehandlerne ikke alltid er like bevisst på kunnskapsdeling, er det likevel en stor del av deres arbeidsdag. Det er også en stor interesse både for å lære seg nye ting, men også for kunnskapsdeling.

Forord

Endelig er det min tur til å «legge ned pennen». Fem år på Blindern og Helga Engs Hus er forbi. Det har vært ordentlig gøy, skikkelig slitsom og fullt av opp- og nedturer. Det har med andre ord vært en opplevelse jeg er ekstremt takknemlig for. Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende og veldig interessant. Veien videre er bare å glede seg til.

Jeg vil gjerne takke min veileder Terje Grønning for all hjelp i forbindelse med oppgaven. Takk for at du har trosset både pollensesongen og fritid for å hjelpe meg frem til et endelig produkt. Jeg har også satt stor pris på FALK seminarerne i løpet av masteren. Du vil ikke bli glemt.

En stor takk må også rettes til Get, som har latt meg forske på dem og deres rutiner. En ekstra stor takk skal gå til Eli Tangen i Get som har ordnet med å svar på mine spørsmål, få tak i informanter og for inspirasjon til veien videre. Informantene skal også ha en stor takk for at de tok seg tid til å stille opp og å besvare mine spørsmål. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Takk til familie og venner som har støttet meg gjennom hele min akademiske karriere, og en ekstra takk til mamma som har korrekturlest oppgaven flere ganger.

Mine kjære medstudenter. Dere vet forhåpentligvis hvem dere er selv. Takk for lunsjavgifter, vaffeltorsdager, kaffepauser og turer på Kjellern og veldig mye mer. Det er en glede å kunne kalle dere mine venner.

Sist, men ikke minst. Takk Christian for at du har vært støttende og oppmuntrende gjennom hele prosessen. Nå er jeg endelig ferdig, så nå skal det bli middag på bordet igjen.

God lesing!

Miriam

Oslo, mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Tilnærming og forskningsspørsmål	2
1.2	Oppgavens oppbygging og avgrensning.....	3
2	GET AS OG GET ACADEMY: EN KORT HISTORIKK	5
2.1	Historie	6
2.2	Academy	7
3	TEORETISK INNRAMMING	9
3.1	Kunnskap	9
3.2	KUNNSKAPING	11
3.2.1	SEKI-modellen.....	13
3.2.2	Ba	16
3.3	Praksisfellesskap.....	18
3.4	Oppsummering	22
4	VEIEN TIL MÅLET	25
4.1	Casestudie.....	25
4.2	Intervjuing	27
4.2.1	Utvalg	29
4.2.2	Intervjuguide	30
4.2.3	Gjennomføring av intervjuene	32
4.3	Metodologiske refleksjoner: vurdering av kvalitet.....	33
5	KUNNSKAPSDELING MELLOM KUNDEBEHANDLERE	38
5.1	«Jeg tror vi er veldig flinke til å dele».....	38
5.2	«På en sånn type jobb som dette her lærer du ikke så mye av kurs».....	41
5.3	Stedet for kunnskapsdelingsprosessene.....	44
5.4	Praksisfellesskap.....	48
5.5	Oppsummering	53
6	DISKUSJON OG KONKLUSJONER.....	58
6.1	Diskusjon.....	58
6.2	Kompatibilitet eller inkompatibilitet?	61
6.3	Begrensninger ved oppgaven.....	63
6.4	Avsluttende refleksjoner og videre forskning	64

Litteraturliste	66
Vedlegg 1	70
Vedlegg 2	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Bilde 1: Get logo (Get, 2015).....	6
Bilde 2: Academy logo (Get, 2015)	8
Tabell 1: <i>To typer kunnskap</i>	13
<i>Figur 1: Kunnskapsutvikling i SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995: 62 og 71).</i>	14
<i>Figur 2: Ba som delt kontekst i bevegelse (Nonaka et al., 2000: 14)</i>	16
Tabell 2: <i>Presentasjon av informantene</i>	29
Tabell 3: <i>Ulike forekomster av SEKI-modellens elementer hos Get</i>	43
Tabell 4: <i>Oppsummering av aktiviteter som kan tolkes som ulike ba hos Get</i>	47
Tabell 5: <i>Eksemplifisering på omstendigheter rundt formell og uformell mesterlære hos Get</i>	53
<i>Figur 3: Oppsummering av ba, SEKI og praksisfellesskapet i trekk</i>	54

1 INNLEDNING

Denne oppgaven handler om kunnskapsdeling, og handler om hvordan ansatte i en bedrift deler kunnskap med hverandre. Når man jobber sammen er det viktig å ha en felles forståelse for hva kunnskap er, for nå målene sine. Helt fra antikken har mennesket undret hva kunnskap egentlig er, men hvis man ikke vet hva kunnskap er, er det da mulig å dele den? Kunnskap i organisasjoner kan ha mange forkledninger: Den er delvis taus, individuell så vel som sosial. Videre må den bli tatt vare på og stimulert, så vel som rettferdiggjort og effektivt distribuert (von Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2000: 176).

Kunnskap kan bidra positivt til organisasjoners konkurranseevne (Filstad, 2010). Jeg har valgt Get, som er en ledende fiberbasert bredbånds- og innholdsleverandør som casevirksomhet. Get kan nok stille seg bak Filstad (2010) sitt utsagn, siden de selv oppgir på sin nettside: «Vi er brennende opptatt av å skape de beste kundeopplevelsene i en stadig mer kompleks mediehverdag, og vi har de siste årene vunnet en rekke «best-i-test» priser for brukervennlighet, innovative produkter og god kundeservice» Get (2015).

Som leverandør av TV og Internett, merker Get seg at det er mange like produkter blant konkurrentene. Når produktene (kanalpakker, internettløsninger, rutere osv.) ikke er det som skiller mellom de ulike selskapene, må man finne andre måter å hevde seg på. Get har valgt å satse på kundeservice, og dette er fordi det er kundebehandlerne som er de som møter kundene, med deres spørsmål og problemer. Siden arbeidet man utøver på et kundesenter vanligvis er nøye kontrollert, mye rutinearbeid og repetisjon er det viktig at kundebehandlerne finner sin drivkraft for å yte best service ovenfor kundene. Medarbeidere må være motiverte til å dele sin kunnskap for at man skal kunne tilrettelegge for kreative prosesser med andre. Dette er grunnen til at det i dag er mange studier som ser på hva det er som får medarbeidere til å dele kunnskapen sin (Černe, Nerstad, Dysvik, & Škerlavaj, 2014).

«Folk som deler kunnskapen sin med andre, er bedre rustet til nyskaping enn dem som holder ting for seg selv» (Kvalnes, 2015: 1). Er det sånn at vi mennesker ønsker å dele kunnskapen vår med andre? Eller ønsker vi å holde den for oss selv? Kanskje for å ha et konkurransefortrinn? Et annet spørsmål som dukker opp er om det vil være noen konsekvenser for en organisasjon hvis de ansatte ikke deler kunnskapen sin med hverandre?

Og er det mulig å snakke om kunnskapsdeling uten å snakke om kunnskapsskjuling? Kvalnes (2015) mener at kunnskapsskjuling svekker organisasjonens kreativitet, innovasjon og ikke minst ytelse. Han sier videre: «På individuelt plan kan den som lar være å dele kunnskap, ødelegge sine egne evner til å få ting gjort, fordi den manglende rausheten skaper mistillit» (Kvalnes, 2015: 1). Denne oppgaven handler ikke om kunnskapsskjuling i seg selv, men om kunnskapsdeling, hvordan de kundebehandlerne hos Get, deler eller ikke deler seg i mellom, og hvilke tanker de har gjort seg opp rundt dette. Johnston og Blumentritt (1998) omtaler kunnskap som den nye x-faktoren i arbeidslivet, og Spender (1996) sier at kunnskap har blitt den viktigste eller strategisk viktigste faktoren for produksjon. Hvis man ønsker en kunnskapsintensiv bedrift, må man i større grad mobilisere og administrere kunnskapen i bedriften.

Get har ca. 840 medarbeidere, men jeg velger å se på kundesenteret for å se nærmere på hvordan kunnskapen deles dem imellom. På kundesenteret er det nesten 450 som jobber, så det har vært interessant å se hvorvidt de var åpne for å dele kunnskap, eller om det er noen som valgte å holde kunnskap og informasjon for seg selv. Kundesenteret har en høy turn-over (ikke nødvendigvis negativ turnover), da de ansetter mange unge, som gjerne studenter. I året har kundesenteret ca. 150 nyansatte, så det er mange mennesker som skal læres opp i ny kunnskap og bli *Getifisert*.

1.1 Tilnærming og forskningsspørsmål

Oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv på hva kunnskap er. Dette er en fellesbetegnelse for flere ulike læringsperspektiv som alle har til felles at de ikke setter individet i sentrum av læringsprosessen, men den sosiale samhandlingen individet er en del av (Bø & Helle, 2013). Min oppgave går imidlertid ikke ut på å se på hvordan læringen skjer, men hva som skjer når læringen har blitt til kunnskap og hvordan denne da deles mellom medarbeidere.

Oppgavens forskningsspørsmål er som følgende:

- Hvordan deles kunnskap mellom ansatte på et kundesenter?
- Hvilken betydning har kunnskapsdeling for ansatte?
- Er det noe i organisasjonen som fremmer eller hemmer kunnskapsdeling?

1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Oppgavens hovedfokus tar utgangspunkt i perspektiv og teori om kunnskapsdeling i organisasjoner. Likevel blir det kun benyttet en håndfull sentrale perspektiver. Jeg starter denne oppgaven med en presentasjon av Get, kundesenteret og bakgrunnen for opplæringsavdelingen Academy. I kapittel 3 kommer jeg til å gå gjennom mitt teoretiske perspektiv, hvor det vil bli redegjort for taus og eksplisitt kunnskap i lys av SEKI-modellen, som dreier seg om å forestille seg en vekselvirkning mellom taus og eksplisitt kunnskap gjennom fire ulike former for overføring og konvertering: Sosialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering. I SEKI-modellen forestiller man seg utviklingen av kunnskap på både individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. *Ba* er konteksten for kunnskaping (Nonaka, Von Krogh, & Voelpel, 2006). Det er stedet hvor kunnskap dannes. *Ba* fokuserer på hvordan tilretteleggelse kan hjelpe til med å frigjøre den tause kunnskapen. Videre redegjør jeg for hvordan teoretikere har diskutert hvorvidt *communities of practice*, videre omtalt som praksisfelleskap, kan sees på som en form for kunnskapsdeling. Praksisfelleskap er som regel uformelle grupper som har til felles ulike aktiviteter. I et praksisfelleskap har medlemmene en felles forståelse for mål og meninger (Hislop, 2013). Praksisfelleskapet introduserer oss også for mesterlære. Mesterlære kan være formell eller uformell og det er gjensidige forpliktelser mellom mester og lærling. Kapittel 4 beskriver min egen metode, det vil si hvorfor jeg har tatt de metodologiske valgene jeg har tatt i min forskning. Kapittel 5 viser resultatene fra analysen. Her handler det om funnene som har blitt gjort og analyse av dataene opp mot teorien. I analysen gjennomfører jeg blant annet en analyse av praksisfelleskaplignende trekk, med fokus på mesterlærelignende læringsformer. Avslutningsvis, i kapittel 6 blir konklusjon og hovedfunn presentert og tanker om videre forskning.

På grunn av begrenset tid og sideantall i en 30. poengs masteroppgave er det dessverre ikke plass til å ta med alt innen forskning rundt kunnskapsdeling, taus og eksplisitt kunnskap, SEKI, *ba* og praksisfellesskapet. Antall informanter ble det også tatt en vurdering på, da det skulle være tid til både å intervju, transkribere og analysere alle intervjuene. Det kommer jeg nærmere inn på i mitt metodekapittel. Jeg har med denne oppgaven ingen intensjon om å foreta en fullstendig undersøkelse av kundesenteret til Get, med alle sine kundebehandlere, kunderådgivere, teamtrenere og teamledere.

Konklusjoner av studien og bidrag til videre forskning er at kunnskapsdeling både foregår blant kundebehandlerne i Get og at det foregår mye kunnskapsdeling, spesielt innad i teamene. Med enda større bevisstgjøring rundt egen kunnskap og andre behov kan dette føre til at kundebehandlerne fortsetter å levere god og kunnskapsrik service ovenfor sine kunder. En rimelig konklusjon synes å være at struktureringen av opplæringen og tiden brukt før man jobber selvstendig som kundebehandler fører til trygghet på produkter og kundebehandling, i tillegg til økt interesse rundt faget som sådan. For videre forskning bør det vurderes om man som analyseverktøy bør bruke SEKI-modellen, *ba* og praksisfellesskapsperspektivet samtidig eller ei. Feltet kundeservice og kunnskapsdeling er veldig stort, og med stadig større fokus på god kundeservice er det viktig å forske videre på hvordan dette kan optimaliseres.

2 GET AS OG GET ACADEMY: EN KORT HISTORIKK

Get AS er et norsk teleselskap som tilbyr digital TV, IPTV, IP-telefoni og bredbånd. Get leverer produkter og tjenester til privat- og bedriftsmarkedet i Norge. Get har i dag et av landets mest moderne fibernett som strekker seg fra Hammerfest i nord til Kristiansand i sør. De benytter seg av fiberteknologier. Selskapet bygger ut nett stadig flere steder i landet.

Get er en ledende fiberbasert bredbånds- og innholdsleverandør med 840 medarbeidere. De er opptatt av å skape de beste kundeopplevelsene i en stadig mer kompleks mediehverdag, og har de siste årene vunnet en rekke «best-i-test» priser for brukervennlighet, innovative produkter og god kundeservice.

Totalt 500 000 hjem og bedrifter er i dag tilkoblet Gets fiberbaserte nett, og over 1 million privat- og bedriftskunder bruker tjenestene deres hver dag. Stadig flere ønsker å knytte seg til deres fibernett, og de var det selskapet i Norge med den sterkeste veksten innenfor både bredbånd og tv i 2013¹. Get er blant de Europeiske selskapene i bransjen med den sterkeste veksten, og har siden år 2000 hatt en tosifret prosentvis årlig vekst.

Gets tjenester leveres over ulike fiberteknologier som sikrer kundene enorm kapasitet og muligheter for de beste opplevelsene - i dag og i morgen. Deres kunder har tilgang til et av landets raskeste bredbåndsnett, blant Norges største utvalg av digital-TV kanaler og egen filmbutikk med over 6 000 leietitler. Alle Getkunder med bredbånd kan også se tv-kanaler på nettbrett og smarttelefoner, samt fjernstyre opptak på Getboksen sin med den nye tv-appen.

I tillegg til eget nett, leverer de også tjenester gjennom 31 regionale partnere fra Hammerfest i Nord til Kristiansand i sør. Dette gjør Get til den største utfordreren til Telenor i Norge, og selskapet til en viktig samfunnsaktør som bidrar til konkurranse i det norske markedet. De jobber også aktivt i lokalmiljøer, og støtter norsk idrett og unge talenter gjennom ulike sponsoravtaler (Get, 2015).

¹ Post- og teletilsynets rapport «Det norske telekommarkedet i 2013»

2.1 Historie

I 1969 ble Janco Kabel TV AS etablert. Selskapet fikk sitt navn etter grunnleggerne Jan Arvid Andreassen og disponent Jan Erik Mortensen. På denne tiden var de Norges første kommersielle operatør fellesantenneanlegg i Oslo området. I 1969 var Janco Kabel TV først ute med kabeltv i Norge.

I 1988 var det nye eiere, Nokabel og nå var de først i Norge med dekodere. Dette førte til at nordmenn nå kunne velge egne TV-kanaler. UPC kjøpte i 1997 opp aksjemajoriteten i Janco Kabel TV og i 1998 var navnet endret til Janco Multicom som var først ut i Norge med å tilby bredbånd og telefoni over kabeltv-nettet. Det påfølgende året, 1999 byttet selskapet navn til UPC Norge. UPC ble det samme året Norges første tilbyder av bredbåndsinternett, i tillegg til Europas første tilbyder av telefoni på kabelnett. Januar 2006 ble UPC solgt, og det samme året skiftet de navn til Get. Frem til 2009 var Get primært posisjonert innen leveranser av innhold over koaksialkabel. I de påfølgende årene etablerte Get et samarbeid med en rekke regionale bredbåndspartnere om distribusjon av Get digital-TV over deres fibernett, samt enkelte kabelnett. Høsten 2014 ble Get kjøpt opp av danske TDC (Tangen, 2014).



Bilde 1: Get logo (Get, 2015)

2.2 Academy

Get Academy startet opp i oktober 2011 fordi Get fant ut at de hadde for dårlig kvalitet på opplæring og service. Innen firmaet var det å lære var ikke forbundet med noe lystbetont og det var kun sporadiske kurs og opplæring, som ble satt opp basert på økonomi, eller etter planlagt behov. Det var en avdeling med faglig sterke spesialister, men de manglet pedagogiske metoder. Dette førte til at Get Academy ble satt i gang. Opplæringen er blitt satt i system, det er høyere medarbeidertilfredshet, kundebehandlerne gjør mindre feil og de har høyere kompetanse enn før. På grunn av at bedriften ser verdien av denne opplæringen bruker de mer penger enn noen sinne på dette (Tangen, 2015).

Academy er ikke kun for kundebehandlerne på kundesenteret, selv om primæransvaret er for de 450 ansatte der. De hjelper alle som trenger å kunne noe om Get, deres produkter og tjenester, teknologi, salg og samtaleteknikk. Academy står også til rådighet ovenfor de som driver med leveranse, salg og eksterne partnere. Kompetanseutviklingen Academy står for på kundesenteret består av tre nivået med tilhørende kompetansekrav og sertifiseringer. Disse tre er Trainee, Kunderådgiver og Senior Kunderådgiver. I traineeperioden er det tre måneder med full opplæring, tett oppfølging som består av e-læring, klasseromsundervisning og 1:1 trening med både Academytrenerne, teamtrenerne og teamledere. For å bli Kunderådgiver får man sertifisering dersom man klarer 5,1 i KTI² i tre måneder og man består eksamen. En slik eksamen består både caseoppgaver og flervalgsprøver. For å få den høyeste sertifiseringen, Senior Kunderådgiver må man gjennom et seks måneders læringsløp. Man må ha hatt en KTI på 5,1 i seks måneder og man må selv sende inn søknad om opptak til dette. Hva betyr det så å være sertifisert? Man får en dokumentert høy faglig kompetanse, man blir en rollemodell gjennom etterlevelse av Gets verdier, man styrker karrieremulighetene sine, ikke minst innad i Get, det medfører stolthet og for å bli gjort litt ekstra stas på er det en sertifiseringsbonus og seremoni. Viktig for Academy er verdiene deres. Det skal være gøy å lære! Det det mener de at de får til gjennom effektivitet, nytenkning og kvalitet, sier Tangen (2015). Dette skjer blant annet ut fra det de kaller spiralprinsippet: læring utvides ettersom man fyller på med læring og erfaring. Grunnleggende forståelse må ligge til grunn for at man skal kunne bevege seg videre. Academy har også noen metoder de bruker for å oppnå lærelyst og engasjement.

² KTI står for Kundertilfredshetsindeks

Metoder de bruker mye er blant annet on-the-job training, en-til-en coaching, vurdering, e-læring, egenstudier med læringslogg og undervisning og opplæring i klasserom. For å planlegge undervisning og kurs benytter de seg også av den didaktiske relasjonsmodellen for å kartlegge behov, innhold og ikke minst fallgruver.

Get er inspirert av Jennings og Wargnier (2010) sin 70:20:10 modell, og ønsket er at 90 % av læringsverdien hos dem skal være uformell. Det vil si at de har 10 % formell læring, for eksempel i klasserom, 20 % uformell læring, for eksempel at man lærer av andre og mer dyktige kolleger, og hele 70 % av læringsverdien skal være fra on-the-job erfaring.

I 2014 ble det brukt 17895 timer i klasserom av trenerne i Academy. Det jobbes hele tiden med å forbedre og optimalisere opplæringen og kursingen av de ansatte (Tangen, 2015).

The logo for 'ACADEMY' is displayed in a large, bold, sans-serif font. The letters are colored in a gradient: 'A' is yellow, 'C' is light green, 'A' is medium green, 'D' is dark green, 'E' is teal, 'M' is blue, and 'Y' is dark blue.

Bilde 2: Academy logo (Get, 2015)

3 TEORETISK INNRAMMING

Kapittelet introduserer først noen forskjellige perspektiver på hva kunnskap er og hvordan vi kan forstå den. Videre går oppgaven inn på SEKI-modellen (sosialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering), som viser hvordan man på ulike måter uttrykker kunnskap både med og uten ord. Dette avsnittet tar også for seg et tilliggende perspektiv som har begrepet *ba* i fokus. *Ba* er et japansk uttrykk for arenaer hvor kunnskap deles mellom individer. Videre i kapittelet, handler avsnitt 3.3 om perspektiv som har begrepet praksisfellesskapet i fokus. Det handler om den sosiale konteksten kunnskapsdeling kan foregå i. Gjennom praksisfellesskapsperspektivet ser vi også på mesterlære som handler om at nyansatte lærer av de mer erfarne på arbeidsplassen. Avslutningsvis i kapittelet skal jeg operasjonalisere perspektivene jeg har introdusert.

3.1 Kunnskap

Hva er kunnskap? Dette spørsmålet blir stadig stilt, og det er like aktuelt i dag, som da Sokrates, Platon og Aristoteles lurte på det samme. Vi kan fortsatt den dag i dag stille oss bak det Sokrates, Platon og Aristoteles mente med at mennesker er rasjonelle vesener som fungerer best når man er raus med å dele kunnskap og erfaringer (Kvalnes, 2015). Spender (1996) mener at nåtidens organisasjonslæring bygger på Aristoteles sine tanker om at man forutsetter et nødvendig forhold mellom læring og de ansattes aktive involvering.

Filstad (2010) sier at det er viktig å forstå at kunnskap kan bli til gjennom dens anvendelse. Kunnskapen må ses ut fra at individet er en del av en sosial praksis, hvor meninger kommer frem av anvendelse. Kunnskapsbegrepet må inkludere både et epistemologisk og ontologisk element. Dette betyr at kunnskapen både er et spørsmål om *å vite hva* og *å vite om*. Kunnskap utvikles gjennom å være deltaker i en sosial praksis (Filstad, 2010). Alvesson (2004) har et liknende syn når han sier at det individuelle er på mange måter et produkt av det sosiale. Likevel legger han til at i de fleste situasjoner hvor kunnskapsdeling foregår vil det være individets unike erfaringer og evner som utgjør den store forskjellen (Alvesson, 2004).

Teoretikere og forfattere som Lave og Wenger, Brown og Duguid og Orlikowki er noe ulike, men deler allikevel det fellestrekk at alle kan sies å passe innunder det som kalles en *epistemology of practices* (Newell, Robertson, Scarbrough, & Swan, 2009). Det vil si at de tar utgangspunkt i at kunnskap blir konstruert og forhandlet gjennom sosial interaksjon. Kunnskap er iboende i sosiale situasjoner mennesket befinner seg i, og ikke noe man kan få hvis man står utenfor praksisfellesskapene. De sier videre at kunnskap er noe som er vedtatt gjennom ulike fellesskap som uløselig bundet til de forskjellige gruppene som jobber sammen og utvikler felles identiteter og oppfatninger (Newell et al., 2009).

Since knowledge is often equated with power and influence in a firm, knowledge “shielding” tactics can become daily practice. This hoarding of knowledge is one of the fundamental issues of modern business organizations, and it is why the concept of care has such relevance for today’s companies (von Krogh et al., 2000).

For å forstå individets utvikling av kunnskap og hvordan vedkommende tilegner seg denne kunnskapen, vil det sosiale systemet vi er en del av og hvilke forventninger vi blir møtt med, være avgjørende for vår læring og kunnskapsutvikling (Filstad, 2010: 78).

Det sies at vi drukner i informasjon, men tørster etter kunnskap (Naisbitt, 1984: 17). Kunnskap og informasjon blir ofte blandet sammen som begrep, men det er likevel ikke det samme. Informasjon er egentlig bare data. Dette er data som kan bli lagret elektronisk eller i arkiver, og dette er ulikt fra kunnskap (Johnston & Blumentritt, 1998). Kunnskap er, i motsetning til informasjon, knyttet til teorier som er iboende i en sosial kontekst som har en forklaring, og mennesker i denne sosiale konteksten har enten eksplisitt eller implisitt knyttet seg til denne teorien (Johnston & Blumentritt, 1998). Informasjon kan fanges opp, bli lagret og overført, mens kunnskap finnes bare i et intelligent system (Blumentritt & Johnston, 1999). Sagt med andre ord, den lagres i oss mennesker. Det skilles mellom kunnskap som informasjon når den ikke kan anvendes gjennom handling, og kunnskap som kunnskap og kompetanse når den anvendes gjennom handling (Filstad, 2010: 98).

Filstad (2010) sier at vi mennesker ut i fra et kognitivt syn på kunnskap, har kunnskap og at denne kunnskapen ikke kan eksistere utenfor våre hoder. Informasjon blir ikke til kunnskap før den blir behandlet gjennom mentale prosesser, gjennom kognitive informasjonsbehandlingsprosesser (Filstad, 2010). På den annen side, kan kunnskap bli til informasjon. Dette skjer når kunnskapen blir artikulert og kommunisert til andre. Informasjon

er en eksplisitt representasjon av kunnskap, men informasjon er ikke kunnskap i seg selv (Filstad, 2010: 98).

På den ene siden har vi data, som er ustrukturerte «fakta» uten mening. Informasjon er data utstyrt med relevans og mening sier Blumentritt og Johnston (1999). På den annen side har vi kunnskap som er iboende kognisjon, innsikt, lærdom og til slutt visdom som er en følge av sammenkoblingen av kunnskap, verdier og erfaring.

Knowledge enables people to act and to deal intelligently with with all available information sources and knowledge is more than information... it is applied information show the intention og distinguishing between knowledge and information.
(Blumentritt & Johnston, 1999: 291)

I dette avsnittet har vi sett på hva som er grunntrekkene i et sosiokulturelt perspektiv på hva kunnskap er i arbeidslivskontekster, en epistemology of practice (Newell et al., 2009). Vi har sett at det har opptatt mennesker helt siden antikken. Vi har også sett at det er forskjell mellom kunnskap og informasjon, hvor kunnskap er noe mennesker har, iboende i seg, mens informasjon er data, tall og koder vi kan lagre i andre systemer enn hjernen vår.

Videre skal kapittelet vise ulike teorier som er viktig for kunnskapsdeling. Det skal nevnes at Nonaka m.fl. ikke er en læringsteori i seg selv og regnes vanligvis ikke inn i overskrifter om sosiokulturell læringsteori, men jeg tolker likevel deres perspektiv som sterkt fokusert på det sosiokulturelle og derfor gjør jeg det på denne måten. Videre skal vi se på et konkret eksempel på en tilnærming som ser på sosialiseringens rolle innen «kunnskaping» i organisasjoner, et perspektiv som skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap og deretter formulerer en såkalt SEKI modell (SEKI står for sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering) og viktigheten av *ba* (som er arenaer hvor kunnskap deles mellom individer)

3.2 KUNNSKAPING

Ikke all kunnskap kan uttrykkes med ord. Det vil si at ikke all kunnskap er eksplisitt. Noen ganger må vi bruke mer enn ord for å vise frem det vi ønsker å lære bort eller dele. Dette kalles taus kunnskap. Denne delen skal handle om taus og eksplisitt kunnskap, forskjellene

mellom dem og hvordan de kan utfylle hverandre. Vi skal se disse spørsmålene i lys av, blant andre, Polanyi, Nonaka og Takeuchi sine perspektiver.

Taus kunnskap ble først introdusert som begrep av Polanyi i 1966. Han definerte det som *people know more than what they can tell* (Polanyi, 1966, sitert i Filstad, 2010: 99). Skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap er ikke alltid like klart, og dette skillet forutsetter ulike måter å lære og dele kunnskap på i forskjellige lærings- og kunnskapsdelingssituasjoner.

Eksplisitt kunnskap kan tydelig uttrykkes gjennom språket, ved bruk av ord, tall og symboler, mens den tause kunnskapen er forankret i praksis. Det vil si at den er forankret i selve handlingen, og den konkrete konteksten. Siden vi ikke er i stand til å kommunisere all den tause kunnskapen, vil formidling av eksplisitt kunnskap gi liten mening for de man ønsker å dele sin kunnskap med, sier Filstad (2010). Derimot, hvis man er i en situasjon hvor man både kan forklare med ord og vise, vil den lærende ha mulighet til å skape mening ut av den tause kunnskapen. Siden vi ikke kan behandle den tause kunnskapen gjennom språk, kan det være vanskelig å ha et bevisst forhold til egen læring (Busch, Dehlin, & Vanebo, 2012). Det kan også være vanskelig å endre den tause kunnskapen, dersom det viser seg at den er uhensiktsmessig.

Nonaka og Takeuchi (1995) skiller og mellom taus og eksplisitt kunnskap. De sier at eksplisitt kunnskap kan karakteriseres som kunnskap det er lett å gi uttrykk for, mens den tause kunnskapen defineres som en ikke-lingvistisk form for kunnskap. Derfor er den vanskelig å formalisere og kommunisere (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det å gjøre taus kunnskap eksplisitt slik at den kan deles gjør at deltakerne kommer til en felles enighet om hva som er målene, og dette er positivt (von Krogh et al., 2000). Videre sier de at en annen positiv ting med taus kunnskap er at den tillater en dypere forståelse av f.eks. teknologi og dens potensiale (von Krogh et al., 2000).

Nonaka og Takeuchi deler den tause kunnskapen inn i to deler; en teknisk og en kognitiv del. Nonaka og Takeuchi (1995) mener at det på den ene siden dannes den tekniske kunnskapen gjennom individers handlinger og erfaringer, men det gjennom den kognitive kunnskapen på sin side, er overførbar gjennom språket. Den kan også involvere sosial aktivitet og uformelle diskusjoner. For at taus kunnskap skal bli delt i en organisasjon, må den bli konvertert til for eksempel ord som alle kan forstå. Det er nettopp når en slik samtale finner sted, fra det tause

til det eksplisitte og tilbake igjen til det tause at kunnskap i organisasjonen dannes (Nonaka & Takeuchi, 1995: 9).

Tabellen viser hvordan Nonaka og Takeuchi (1995) setter taus og eksplisitt kunnskap opp mot hverandre

Tabell 1: *To typer kunnskap*

Taus kunnskap (Subjektiv)	Eksplisitt kunnskap (Objektiv)
Kunnskap fra erfaring	Kunnskap fra fornuften
Her og nå kunnskap	Der og da kunnskap
Analog kunnskap (praksis)	Digital kunnskap (teoretisk)

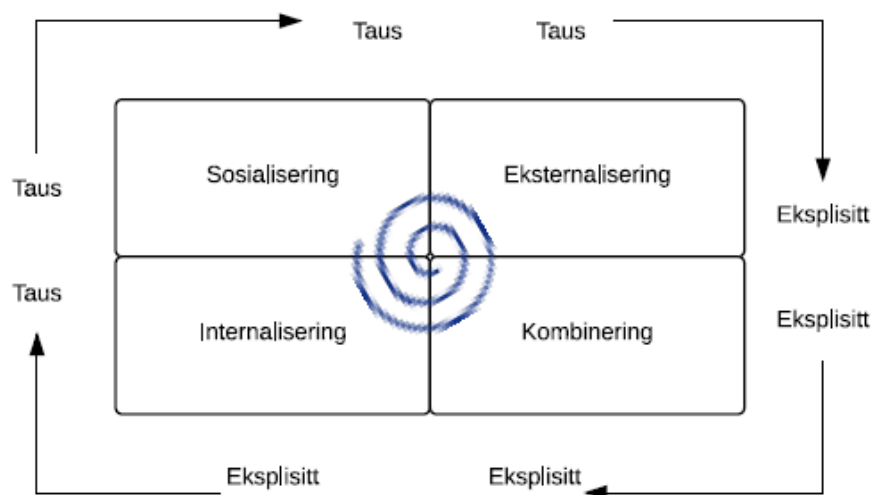
(Nonaka & Takeuchi, 1995: 61)

Nonaka og Takeuchi (1995) mener at taus og eksplisitt kunnskap ikke er fullstendig adskilt, men at de heller er utfyllende enheter. På den ene siden er taus kunnskap den viktigste kilden til innovasjon, men på den annen side må ny kunnskap bli artikulert og delt med resten av organisasjonen for at den i det hele tatt skal ha en innvirkning (von Krogh et al., 2000). Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at det finnes en interaksjon mellom disse to hovedtypene av kunnskap. Forskjellene mellom taus og eksplisitt kunnskap kan best bli sett på som ulike dimensjoner av kunnskap, som gjensidig utfyller hverandre i et symbiotisk forhold i stedet for ulike former for kunnskap (Alvesson, 2004). Nonaka og Takeuchi (1995) mener det er fire typer for kunnskapsoverføringer basert på antakelsen om at kunnskap skapes gjennom kontinuerlig interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Kunnskapsprosessene skapes når den tause og den eksplisitte kunnskapen samhandler og relateres til hverandre. Dette kalles SEKI-modellen.

3.2.1 SEKI-modellen

Nonaka og Takeuchi (1995) skiller mellom fire former for overføring og konvertering av taus og eksplisitt kunnskap. Sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Gjennom interaksjon og deling av taus og eksplisitt kunnskap med andre, øker individet

evnen til å definere en situasjon eller et problem og bruke sin kunnskap til å handle og løse problemer (Nonaka et al., 2006). I en organisasjon “blir” eller “øker” kunnskapen gjennom en firestegs prosess: gjennom SEKI-modellen (Nonaka et al., 2006).



Figur 1: Kunnskapsutvikling i SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995: 62 og 71).

Sosialisering handler om overføring av taus kunnskap. Det handler om at individer samspiller med hverandre og reflekterer på sine og andres erfaringer. Det er ved sosialisering at det utvikles ny taus kunnskap. I denne prosessen kan den tause kunnskapen kobles til kunnskapen individet allerede besitter (Filstad, 2010). Det er gjennom sosialiseringsprosessen taus kunnskap overføres mellom individer. For eksempel vil en nyansatt i en organisasjon observere de som har vært der en stund. Den nyansatte vil etter hvert tilpasse seg den rådende organisasjonskulturen gjennom observasjon av de mer erfarne (Busch et al., 2012).

Eksternalisering handler om konvertering av taus til eksplisitt kunnskap. Når individet har utviklet ny taus kunnskap og denne koblingen kombineres til andre gjennom eksternalisering, blir den tause kunnskapen gjort eksplisitt (Filstad, 2010). Det er gjennom refleksjon at den tause kunnskapen avdekkes slik at den kan formidles til andre.

Kombinering er overføring av eksplisitt kunnskap. Det er først når kunnskapen er eksternt tilgjengelig, at den vil bli kombinert med annen tilgjengelig kunnskap, og på denne måten kan nye former for kunnskap utvikle seg eksplisitt (Filstad, 2010). Kombinering representerer en tradisjonell opplærings situasjon (Busch et al., 2012). Kunnskapen enten være skriftlig eller

enkelt bli beskrevet av andre. Den formidles til andre som justerer sine kognitive strukturer for å inkludere den nye kunnskapen (Busch et al., 2012: 308).

Internalisering er konvertering fra eksplisitt til taus kunnskap. Til slutt vil individet tilegne seg den nye kunnskapen gjennom internalisering (Filstad, 2010). Kunnskapen skal utprøves i praksis og videreutvikles slik at den blir hensiktsmessig i forhold til en bestemt oppgave (Busch et al., 2012).

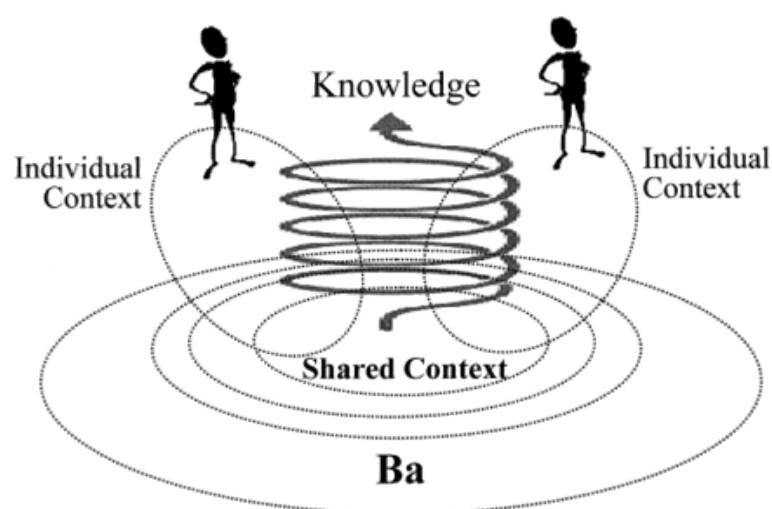
Det er en vekselvirkning mellom taus og eksplisitt kunnskap og mellom et individ som står i relasjon til andre individer. Vekselvirkningen utløser en spiral som fører til ny kunnskap. I følge SEKI-modellen finner utviklingen av kunnskap derfor sted både på et individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, i forskjellige former for kunnskapsinteraksjon og kunnskapsnivåer (Filstad, 2010). Siden Nonaka mener at individuell kognisjon spiller en essensiell rolle for *knowledge creation*, videre omtalt som kunnskaping, blir det foreslått at organisatorisk kunnskaping stammer fra individet (Newell et al., 2009).

Busch et al. (2012) sier at på organisasjonsnivå er det forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap som skaper de største utfordringene. Sosialiseringdelen vil ikke by på noe problem i organisasjoner, da det ofte handler om samarbeid med kolleger, men det blir verre når man kommer til eksternalisering og internalisering. Når vi skal synliggjøre taus kunnskap, kan språket komme til kort (Busch et al., 2012: 308). Det kan være en lang prosess å gjøre den tause kunnskapen om til eksplisitt, men det er veldig viktig for organisasjoner å identifisere den tause kunnskapen. Dette er viktig fordi når den tause kunnskapen blir eksplisitt, er den ikke lenger den enkeltes eiendom (Busch et al., 2012). Det vil si at dersom en medarbeider skulle være borte over lengre tid, eller slutte i jobben sin, vil de likevel kunne benytte seg av kunnskapen som har blitt delt. Internalisering er heller ikke uten utfordringer. Problemene som oppstår ved internalisering er å bygge bro mellom kunnskap og atferd sier Busch et al. (2012). Dette krever både ferdighetsutvikling, motivasjon og subjektiv mestringsevne. Det kan i tillegg kreve avlæring av eksisterende taus kunnskap, som vi så ovenfor kan være vanskelig fordi det ligger på et ubevisst plan (Busch et al., 2012).

3.2.2 Ba

I organisasjonsteorien er det viktig å identifisere forhold som muliggjør kunnskaping for å forbedre innovasjon og læring (Nonaka et al., 2006). Jeg var tidligere inne på at kunnskaping i organisasjoner er kontekstavhengig. Konteksten for kunnskaping er *ba* (Nonaka et al., 2006). Nonaka, Toyama, og Konno (2000) sier at kunnskap trenger en fysisk kontekst for å skapes, og sier at det ikke finnes noen skaping uten sted. *Ba* er arenaer hvor kunnskap kan deles mellom individer. Det er stedet der kunnskap dannes. Nonaka og Konno (1998) sier at *ba* er et felles sted for fremvoksende relasjoner. *Ba* fokuserer på hvordan tilretteleggere kan hjelpe til med å frigjøre den tause kunnskapen til individer (von Krogh et al., 2000). *Ba* er stedet hvor informasjon blir til kunnskap (Nonaka et al., 2000). *Ba* blir definert som en delt kontekst hvor kunnskap blir delt, skapt og brukt (Nonaka et al., 2000: 14)

Ba fungerer som et underlag for kunnskapsdannelse, som ofte blir definert av et nettverk av interaksjoner (von Krogh et al., 2000). Dette stedet er ikke begrenset til bare ansikt til ansikt interaksjoner, fordi det er mulig å kommunisere både via mail eller f.eks. Skype eller Lync. *Ba* som konsept samler både fysiske steder, virtuelle steder og mentale steder (von Krogh et al., 2000), eller en kombinasjon av disse (Newell et al., 2009).



Figur 2: *Ba* som delt kontekst i bevegelse (Nonaka et al., 2000: 14)

Det som skiller en tilretteleggende kontekst fra vanlig interaksjon er at den tilretteleggende konteksten gir en sosial kontekst for utvidelse av individuell og/eller kollektiv kunnskapsdannelse (von Krogh et al., 2000). Muligheten for å skape kunnskap ligger ikke iboende i kun en person, men i interaksjonen denne personen har med andre i omgivelsene sine. *Ba* er konteksten delt mellom de som er i kontakt med hverandre, og gjennom slike interaksjoner vil de som deltar i *ba* utvikle seg gjennom det som ligger utenfor egne erfaringer til å utvikle kunnskap (Nonaka et al., 2000). På denne måten kan en persons individuelle kunnskap bli delt, omgjort og forsterkes når han eller hun er en del av konteksten (von Krogh et al., 2000).

Å delta i *ba*, sier Nonaka et al. (2006), betyr å delta i kunnskaping, dialog, tilpasse seg til og forme praksis, og på samme tid overskride ens egne snevre perspektiver eller hindringer. Det finnes ulike typer *ba*. Det skal nevnes at i tidligere verker av Nonaka et al. (2000) har de fire typene for *ba* blitt omtalt som *originating*, *dialoguing*, *systemising* og *exercising ba*. På bakgrunn av min studie velger jeg å kun forholde meg til de fire presentert under, som er karakteristikk fra senere arbeider som i Nonaka et al. (2006).

Nonaka et al. (2006) trekker frem fire typer som er *originating ba*, som går ut på at individer møtes, deler følelser og erfaringer. Det er her kunnskapen starter og det representerer sosialisering blant individer (Nonaka et al., 2006).

Interacting ba støtter eksternalisering (jf. SEKI), og det er her individet jobber med likesinnede. Gjennom dialog og mentale modeller lager man felles termer og konsepter (Nonaka et al., 2006).

Cyber ba er en virtuell verden hvor interaksjonen skjer. Dette kan være gjennom intranett, Lync, Skype osv. *Cyber ba* kan involvere flere hundre individer gjennom å bruke informasjons- og kommunikasjonsteknologi (Nonaka et al., 2006).

Den siste *ba* Nonaka et al. (2006) tar opp er *exercising ba*, som støtter individets internalisering av eksplisitt kunnskap. Gjennom fokusert trening med instruktører og kolleger gjentar man gjentakende øvelser som understreker atferdsmønstre og etablering av slike mønstre (Nonaka et al., 2006: 1185).

Tilretteleggende kontekster kan oppstå spontant, og fundamentet kan være tillit, støtte og engasjement. Ledere kan tilrettelegge for spontane former av *ba*, som på sin side kan endre

seg eller forsvinne raskt sier von Krogh et al. (2000). Gjenkjennelse eller forståelse av dynamiske kunnskapsdannelsesprosesser er ikke nok for ledere. Den tilretteleggende konteksten må bli aktivisert slik at individene eller organisasjonen kan lage og forsterke kunnskap (von Krogh et al., 2000). For å oppnå dette må ledere kunne tilby de følgende vilkårene sier von Krogh et al. (2000): riktig mengde med autonomi for deltakerne, et visst nivå av kreativt kaos, overskudd, og variasjon til å gjøre utvalget stimulerende. På denne måten kan man konvertere taus kunnskap til effektiv sosial kunnskap (von Krogh et al., 2000: 179). *Ba* begrepet minner således mye om praksisfellesskap, som vi skal se nærmere på i neste avsnitt.

3.3 Praksisfellesskap

Til nå har vi sett på hvordan kunnskap kan både være taus og eksplisitt, og at i samspill med hverandre utfyller de tause og eksplisitte elementene hverandre. Videre skal vi se på i hvilke rom læring skjer. Siden denne studien handler om kunnskapsdeling mellom ansatte, kan man jo fort tenke seg at svaret blir på arbeidsplassen. Vi skal se på den sosiale konteksten kunnskapsdeling kan skje i. Spørsmålet blir om praksisfellesskap er en nøkkel til kunnskapsdeling.

Lave og Wenger (1991) gjorde en studie av hvordan forskjellige typer fellesskap blir til. De fant ut at kunnskap ikke bare er et kognitivt fenomen som befinner seg i menneskers hoder. De så heller på kunnskap som noe som vokser frem ut fra hvordan vi lærer. De kaller så den konteksten individer lærer i for praksisfellesskap. I Wenger (2007) sin forståelse av læring, er den sosiale, kulturelle og samfunnsmessige sammenhengen helt sentral. En av grunnene til at praksisfellesskapet som perspektiv er så anerkjent av teoretikere og forfattere er nok fordi det er et begrep som ser ut til å favne hvordan mellommenneskelig kunnskapsdeling foregår. Praksisfellesskapet kan hjelpe organisasjoner med innovasjonsprosesser og den har potensial til å forbedre organisasjonsresultater (Hislop, 2013).

Praksisfellesskap er som regel uformelle grupper som har til felles noen jobbrelevante aktiviteter (Hislop, 2013: 155). I et praksisfellesskap har medlemmene en felles forståelse for

mål og meninger. Det vil si at det er mennesker som er likesinnede rundt en sak, eller arbeidsoppgave. Praksisfellesskap refererer til en gruppe mennesker som utvikler delt orientering og felles tillit som en konsekvens av interaksjonen i de samme arbeidsprosessene (Alvesson, 2004). Det er altså den sosiale konteksten som danner individuell læring (Newell et al., 2009). Wenger, McDermott, og Snyder (2002) definerer praksisfellesskap som «en gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette område gjennom vedvarende samhandling». En ting som også skiller praksisfellesskap fra andre organisasjonsformer er også at deltakelsen i praksisfellesskap innebærer tilegnelse av felles identitet og felles historie (Filstad, 2010).

Fordelene med praksisfellesskap som muliggjør kunnskapsprosesser er nært knyttet til det medlemmene deler seg i mellom. Medlemmer i et praksisfellesskap har ikke bare felles kunnskap. De har også en delt identitet og verdier. Denne samkjøringen av elementer muliggjør kunnskapsprosesser, ved at de forenkler kunnskapskommunikasjon som er *iboende sticky*, altså taus kunnskap (Hislop, 2013: 159).

I et praksisfellesskap skapes relasjonene gjennom aktiviteter, og det er gjennom disse aktivitetene at deltakerne gjør seg erfaringer, som igjen blir til kunnskap som blir forankret i fellesskapet. De erfarne deltakerne i fellesskapet bidrar som eksempler på hvordan det profesjonelle fellesskapet fungerer. Kunnskapen som blir delt mellom kolleger i et praksisfellesskap blir sett på som kollektiv kunnskap (Hislop, 2013), det vil si at den både har tause og eksplisitte elementer, som vist i forrige avsnitt.

Hislop (2013) sier at praksisfellesskap er veldig dynamiske, de utvikler seg ettersom nye medlemmer har blitt integrert i fellesskapet og tidligere medlemmer slutter, og kunnskapen og praksisen tilpasser seg omstendighetene i et praksisfellesskap. Kunnskapsdeling pleier å være en konsekvens av gjensidighet: mennesker hjelper de som hjelper dem (Alvesson, 2004). Praksisfellesskap er vanskelig å skape gjennom ledelsestiltak, da de er avhengige av bottom-up engasjement og forpliktelse (Alvesson, 2004). Hislop (2013) sier at på grunn av den økende anerkjennelsen til hvordan praksisfellesskap kan føre til kunnskapsdeling, prøver organisasjoner til stadighet å støtte utviklingen av praksisfellesskap. På grunn av praksisfellesskapets natur, som er lite mottakelig av kontroll, blir det vanskelig å prøve å formalisere de uformelle interaksjonene som skjer i praksisfellesskapet (Hislop, 2013). Hislop (2013) vurderer også motsetninger og vanskeligheter med praksisfellesskapet. Han mener også at siden praksisfellesskapet er fundamentalt uformelt, fremvoksende og til tider *ad hoc*,

vil disse karakteristikene gjøre det lite tilgjengelig gjennom en top-down kontroll (Hislop, 2013: 160). Praksisfelleskap er autonome, selvstyrende systemer, som bare kan eksistere og blomstre uten behov for støtte fra toppledelsen. Forsøk på å kontrollere praksisfelleskap fra ledelsens side kan derfor komme i konflikt med fellesskapets selvstyrende system (Hislop, 2013). Likevel, til tross for disse vanskelighetene og potensielle problemene, er det flere og flere organisasjoner som prøver å utvikle praksisfelleskap som en del av deres kunnskapstiltak.

Litteratur om praksisfelleskap viser oss at ledelsen ikke bør blande seg inn i fellesskapene og forme dem, da dette er en motsetning til hele grunnlaget for praksisfelleskapet (Hislop, 2013). Likevel, sier Hislop (2013), er det som regel mulig å få dette til. Det finnes to måter eksisterende praksisfelleskap kan bli ledet og støttet på. Den første handler om hvordan praksisfelleskapene bør bli ledet med hjelp av en "lett berøring". Den andre handler om intervensjoner fra ledelsen som forsterker de essensielle attributtene til praksisfelleskapet, og som så gjør det så effektivt som mulig med hensyn til tilrettelegging av kunnskapsprosesser (Hislop, 2013: 161). McDermott (1999), referert i Hislop (2013) er en tilhenger av lett berøring fra ledelsen og han foreslår at organisasjoner burde utvikle naturlige kunnskapfelleskap uten å formalisere dem (Hislop, 2013).

Det er også andre mulige spenninger ved praksisfelleskapet. Det har blitt nevnt tidligere at praksisfelleskap handler om de sosiale aktivitetene og interaksjonene mellom medlemmene, men selv om de jobber sammen og samarbeider er de også, til en viss grad konkurrenter (Hislop, 2013). De fleste ønsker å vise frem sine ferdigheter og at man skal få den anerkjennelsen man fortjener. Hvis det alltid er kollektiv anerkjennelse, kan man på personnivå bli oversett, og i verste fall, miste motivasjonen for å yte best mulig. Det at kunnskap er flytende og til stadighet må oppdateres er også en trussel mot praksisfelleskapet. Dersom ringreven ikke henger med på utviklingen vil nykommeren, som er lettere mottakelig for nye innspill, ha en fordel. Praksisfelleskap vil for det første sannsynligvis være imot forandringer og for det andre kan man ikke anta at alle medlemmene vil reagere på endringer på den samme måten (Hislop, 2013).

Det skal også sies at på grunn av populariteten rundt begrepet praksisfelleskap, er det mange grupper som kaller seg for praksisfelleskap, selv om de ikke innehar de riktige attributtene (selv-initiering, ad hoc organisasjonsform, ikke-hierarkiske kjennetegn og felles identitet) (Hislop, 2013).

Alvesson (2004) påpeker videre at selv om praksisfellesskap har en fin «klang», må vi ikke helt godta praksisfellesskapsperspektivet helt ukritisk. Et fellesskap, eller et samfunn, kan være eksklusivt og det kan være vanskelig for utenforstående å komme inn. Dette kan på sin side føre til at ny kunnskap og erfaringer ikke vil utvikle seg i praksisfellesskapet. Alvesson (2004) tar blant annet opp et eksempel: Når det har skjedd en fusjon mellom to bedrifter, vil det være vanskelig å sette sammen all den kunnskapen disse to bedriftene satt med på forhånd. Wenger et al. (2002) påpeker også selv at det er viktig å ikke romantisere praksisfellesskap, eller forvente at det uten videre skal løse problemer uten å lage noen andre. Dette er blant annet fordi enkelte praksisfellesskap kan være et hinder for læring, eller fordi vi kan være deltakere i forskjellige fellesskap. Det kan også hende at organisasjoner ønsker å danne praksisfellesskap, men at de ikke klarer å leve opp til målene som er satt for å fullføre dette. Et mislykket fellesskap er ofte verre enn ikke noe fellesskap i det hele tatt (Wenger et al., 2002).

Desentrert mesterlære er en form for læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre tidsperiode (Nielsen & Kvale, 1999). Slik mesterlære kan være formell, for eksempel hvis man går i lære for å få fagbrev med en avtale som fastlegger begge parters forpliktelser og avtalt tid om når læretiden er ferdig. Men det kan også være mer uformell læring, gjennom mentorordninger på arbeidsplassen eller kolleger som hjelper hverandre for at man skal bli bedre. Motsetningen til desentrert mesterlære er personsentrert mesterlære. I personsentrert mesterlære sier Nielsen og Kvale (1999) at det fokuseres på forholdet mellom mester og lærling. Her representerer mesteren den kunnskapen og de ferdighetene lærlingen skal tilegne seg, mens *legitim perifer deltakelse* står sentralt i den desentrerte forståelsen (Nielsen & Kvale, 1999). I denne oppgaven er det desentrert mesterlære som står i fokus da jeg ser på deltakelse i praksisfellesskap og ikke bare på forholdet til mesteren, som grunnlaget for læring i mesterlæren. Lave og Wenger (1991) har delt denne formen mesterlære inn i fire hovedaspekter: Praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring uten formell undervisning og evaluering gjennom praksis. Den førstnevnte, praksisfellesskapet har vi sett på ovenfor. Mesterlære finnes med andre ord sted i en sosial organisasjon og i sin tradisjonelle form som et faglig fellesskap (Nielsen & Kvale, 1999). Vi skal videre se på hvordan fellesskapet gjennom legitim perifer deltakelse utvikler ferdigheter, kunnskaper og verdier for å bli et fullverdig medlem av bedriften.

Lave og Wenger (1991) brukte termen legitim perifer deltaker for å karakterisere prosessen mennesker lærer på og blir sosialisert inn i et fellesskap. Denne prosessen har tre forhold. Du har «mesteren» som gjerne er en ringrev i bedriften, en med middels ansiennitet, og så selvfølgelig nykommeren. Prosessen går ut på at nykommeren lærer gjennom å observere og kommunisere med ringreven og andre medlemmer i fellesskapet, og over tid vil han eller hun utvikle ferdigheter og kan til slutt utføre arbeidsoppgavene på egenhånd. Prosessen nykommeren går gjennom, handler om å bli en del av praksisfellesskapet (Hislop, 2013). Det handler om at nykommeren skal gå fra å være en perifer deltaker, til å bli en fullverdig, legitim deltaker. Uformell læring fra kolleger er hovedelementet i denne prosessen sier Hislop (2013), og det å lære å bli et organisasjonsmedlem handler mer om sosialisering enn formell læring.

Selv om legitim perifer deltakelse ofte blir brukt i bedrifter, gjerne gjennom mentorordninger/ mesterlære, er det denne tilnærmingen heller ikke uten kritikk. Lave og Wenger (1991) sier selv at dette forholdet mellom ringrev og nykommer ikke er helt uproblematisk. Dette er blant annet fordi dette forholdet antyder at nykommeren skal kunne overta ringrevens arbeidsoppgaver, og til slutt kanskje overta hans eller hennes arbeidsoppgaver (Hislop, 2013). Dette kan i verste fall føre til at ringreven ikke deler all sin kunnskap med nykommeren, for å selv verne om sin stilling. Det kan også hende at ringreven lærer bort «feil» eller foreldede praksiser. Kunnskapsdeling vil da ikke foregå.

3.4 Oppsummering

Begreper som er de sentrale innen de introduserte perspektivene og som ligger til grunn for analysene i denne oppgaven er taus og eksplisitt kunnskap, SEKI-modellen, *ba* og praksisfellesskap.

Kunnskaping i organisasjoner er en kontinuerlig og dynamisk interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995: 70). Både den tause og eksplisitte kunnskapen kan være bevisst og ubevisst. Noe kan uttrykkes klart og tydelig med ord, mens andre ting for eksempel bare læres bort videre gjennom å vise det i praksis. Taus og eksplisitt

kunnskap bør ses på som utfyllende enheter, og den tause kunnskapen kan bidra til innovasjon i en bedrift, men det forutsetter at den blir gjort kjent for de ansatte for at den skal ha en virkning. I stedet for å se taus og eksplisitt kunnskap som to ulike former for kunnskap, mener de at vi bør se på det som ulike former for kunnskap som skapes gjennom interaksjon med hverandre (Nonaka & Takeuchi, 1995: 61). Samhandlingen mellom den tause og eksplisitte kunnskapen illustreres i SEKI-modellen.

SEKI-modellen skiller mellom fire former for overføring og konvertering av taus og eksplisitt kunnskap. Individets evne til å løse et problem gjennom å bruke sin kunnskap øker gjennom interaksjon og deling av taus og eksplisitt kunnskap med andre. Gjennom sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering skaper man en vekselvirkning mellom den tause og eksplisitte kunnskapen man innehar. Busch et al. (2012) påpeker at i organisasjoner kan forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap være problematisk. Dette er blant annet fordi tale ikke alltid kan brukes når vi skal synliggjøre taus kunnskap. I analysen min skal jeg se nærmere på om de ansatte på kundesenteret merker noen hindringer rundt dette. Busch et al. (2012) påpeker også at det er viktig å identifisere den tause kunnskapen og gjøre den eksplisitt, slik at dersom en ansatt skulle slutte eller være borte over lengre tid, skal ikke denne kunnskapen være tapt for de som er igjen. Jeg skal også i analysen undersøke hvorvidt informantene i studien kjenner til hindringer som fører til at kunnskap ikke deles på kundesenteret. Når det gjelder internalisering mener Busch et al. (2012) at det kan også oppstå problemer. For å få til internalisering, altså at den eksplisitte kunnskapen blir taus, kreves det ferdighetsutvikling, motivasjon og mestringsevne. Det er også behov til tider for avlæring av eksisterende taus kunnskap. Dette kan være vanskelig, fordi vi mennesker ikke alltid er bevisst på den tause kunnskapen vår. I analysen skal jeg også se på hva informantene tenker om internaliseringen gjennom deres egen bevissthet om læring.

Ba og praksisfellesskap blir her til en viss grad operasjonalisert sammen. Grunnen til dette er fordi førstnevnte fokuserer på kunnskaping og kunnskapsdeling, men sier ikke noe spesielt om mekanismene som er i sving innen slike fora. Sistnevnte perspektiv er sterk på enkelte mekanismer (for eksempel ringreven som «mester» overfor nykommeren). Samtidig operasjonaliseres begrepene uten at jeg fokuserer sterkt på identitetsaspektet ved praksisfellesskaplignende fellesskap ved Get. Som vist ovenfor er *ba* arenaer der kunnskap dannes. I et sosiokulturelt perspektiv dannes ikke kunnskap isolert fra andre mennesker. Kunnskap dannes gjennom sosial interaksjon med andre, og derfor blir praksisfellesskapet en

viktig del av *ba*. Forskerne von Krogh et al. (2000) mener at *ba* fungerer som et underlag for kunnskapsdannelse, noe som ofte blir definert av et nettverk av interaksjoner. Senere, i analysen skal vi ta opp hvor kunnskapen dannes, enten om den dannes i fysiske, mentale eller virtuelle steder og hva kolleger har å si for denne kunnskapsdelingen.

Før vi går videre til neste kapittel skal jeg kort komme med noen betraktninger om hvorvidt det er noen tilsynelatende interne motsetninger ved å bruke disse forskjellige perspektivene samtidig. Det at SEKI-modellen er en modell, er viktig å ta med i betraktning. Modeller er ikke virkeligheten, og bør brukes åpent inn i ulike kontekster, og bør ikke tres blindt nedover andre kontekster (Busch et al., 2012). *Ba* er jo stedet hvor kunnskap dannes, og mekanismene innen praksisfellesskap er en av mekanismene som er i sving innen slike fora. Siden SEKI-modellen er en modell, bør man se an deltakerne i praksisfellesskapet og konteksten kunnskapen dannes i før man skal bruke SEKI-modellen. Det skal også sies at *ba* og praksisfellesskapet ikke er perspektiver som er laget for å utfylle hverandre. Den simultane bruken av perspektivene er min tolkning av hvordan to teorier kan brukes for å analysere mine data. Nonaka et al. (2000) tar også opp at *ba* og praksisfellesskapet tilsynelatende har noen likheter, men i motsetning til i min studie understreker de at det også er noen viktige forskjeller mellom *ba* og praksisfellesskapet. Mens praksisfellesskapet er et levende sted hvor medlemmene lærer seg kunnskapen som er viktig for det samfunnet, er *ba* stedet hvor kunnskap dannes (Nonaka et al., 2000). Videre sier Nonaka et al. (2000) at læring foregår i praksisfellesskapet, mens *ba* trenger energi for å bli en aktiv *ba* der kunnskap dannes. Identitetsspørsmålet og felles historie spiller også en viktig rolle i både praksisfellesskapet og i *ba*.

Det neste kapittelet handler om metode. Her vil jeg legge frem mitt forskningsdesign og begrunner mine metodologiske valg og vurderer kvaliteten.

4 VEIEN TIL MÅLET

Det er metodene som gir forskeren konkrete råd om hvordan han eller hun bør samle inn, bearbeide og analysere data med utgangspunkt i problemstillingen (Ryen, 2002). Metode er en måte å gå frem for å samle inn empiri, eller data om virkeligheten (Jacobsen, 2005). Jeg var ute etter å samle inn kvalitative data i mine undersøkelser, og bruker semistrukturerte intervjuer i casevirksomheten min.

Gjennom å foreta det som kalles en empirisk undersøkelse, kan vi få svar på hvilke forklaringer og oppfatninger som er best (Jacobsen, 2005). Hensikten vil alltid være å få svar på et spørsmål, det vil si å få avkreftet eller bekreftet en antagelse (Jacobsen, 2005). Jacobsen (2005) sier videre at vi ønsker å konfrontere våre spekulasjoner og spørsmål med det vi kan kalle virkeligheten, det som i forskning kalles empiri. Et fellespunkt er at alle undersøkelser har til hensikt å fremskaffe kunnskap (Jacobsen, 2005). Jeg ønsket å fremskaffe kunnskap om hvordan de ansatte på kundesenteret til Get deler sin kunnskap seg imellom og hvor den befinner seg, og derfor har jeg foretatt en empirisk undersøkelse

Dette kapittelet kommer videre til å ta for seg hvordan forskningen min har blitt lagt opp, med andre ord forskningsdesignet mitt. Først går vi gjennom begrepet casestudie, siden Gets kundesenter er caset jeg har valgt å studere. Videre blir selve forskningsdesignet og utvalget mitt presentert, før vi avslutter med intervju som metode og vurdering av kvaliteten på de metodene som er brukt. Med andre ord, reflekterer jeg over både styrker og svakheter med de metodiske valgene jeg har tatt.

4.1 Casestudie

Casestudie er ikke et metodologisk valg, men et valg om hva som skal bli studert (Stake, 2000). Stake (2000) sier videre at som en form for undersøkelser, blir casestudier definert som interesse i individuelle case, ikke av undersøkelsesmetodene som brukes. Et case kan være både enkelt og komplekst. I samfunnsvitenskapen har caset “aktive” deler: den er målrettet;

den har et selv. Det er et integrert system (Stake, 2000). En casestudie er både en handlingsprosess om caset og et produkt av denne handlingen (Stake, 2000).

Jo mer iboende interesse forskeren har i caset, jo mer vil fokuset være på casets særpreg, dets bestemte kontekst, spesifikke problemstillinger som er relevant for caset og dets historie, sier Stake (2000). Casestudier kan være av verdi for forbedring av teori og foreslår kompleksitet for videre forskning, så vel som at de kan hjelpe til å lage grenser for generalisering (Stake, 2000). Det er ikke meningen at en caserapport skal representere verden, den skal representere caset, sier Stake (2000) videre. «Betegnelsen case kommer fra det latinske casus og understreker betydningen av det enkelte tilfelle. Undersøkelsen ses som et komplekst hele, der mange underenheter og deres forhold til hverandre pensles ut» (Andersen, 1997: 8-9).

I casestudier rettes fokus på en spesiell enhet sier Jacobsen (2005). Stake (2000) understreker videre at ikke alt er en case: «A child may be a case. A doctor may be a case – but his doctoring probably lacks the specificity, boundedness, to be called a case» (Stake, 2000: 436). Med dette mener Stake (2000) at et case er noe spesielt. Det som studeres er det som skjer i den konteksten et fenomen utvikler seg i, eller der en spesiell hendelse finner sted (Jacobsen, 2005). Jacobsen (2005) sier videre at slike studier alltid vil være komplekse fordi de inneholder mange forhold som er interessante å studere. Stake (2000) sier at når et case primært handler om å gi innsikt i et tema eller for å foreta en generalisering kalles dette en instrumentell casestudie. Selve caset består her kun som en støttespiller som forenkler forståelsen vår av noe annet. Likevel går man ned i caset hvor konteksten blir gransket. De dagligdagse aktivitetene blir sett på, men alt dette foretas fordi det hjelper forskeren å forfølge den begrepsmessige eller teoretiske interessen forskeren har for forhold som ligger utenfor selve caset (Stake, 2000). I henhold til denne beskrivelsen har jeg gjort en instrumentell casestudie. Mitt primære ønske har vært å undersøke hvordan kunnskapsdeling foregår på en arbeidsplass, og derfor har jeg brukt Get som casevirksomhet, da det passet etter fem uker i praksis, antok jeg det ville la seg gjøre å studere utvalgte aspekter ved kunnskapsdeling der. Med andre ord er det samtidig som det er selve bedriften Get jeg forsker på, så går jeg i dybden og gransker konteksten kunnskapsdeling foregår i på kundesenteret til Get. Jeg ser på hva kundebehandlerne gjør til daglig i sitt arbeid fordi dette hjelper meg med forståelse av hvordan de deler kunnskap seg imellom, en forståelse jeg så kan sette i sammenheng med de eksisterende studier om kunnskapsdeling i litteraturen.

Det er flere ganger casestudier egner seg. For min del passer det godt å bruke det fordi det egner seg når vi skal beskrive hva som er spesifikt med et spesielt sted, for eksempel en organisasjon. Det er nemlig det som er spesifikt ved selve stedet, konteksten som vi ønsker å finne informasjon om (Jacobsen, 2005). Det Stake (2000) mener begrepet instrumentell casestudie er at caset fungerer som kontekst for å diskutere spesifikke teoretiske perspektiver. I dette tilfelle blir caset brukt som kontekst for å diskutere teorier om kunnskapsdeling og om praksisfellesskapet.

4.2 Intervjuing

Videre skal vi se på noe av det Jacobsen (2005) kaller metodens problemer. De omhandler hvordan vi bør samle inn data om virkeligheten, og vi skal se på de problemene som er relevante i forhold til mine undersøkelser.

Det ene problemet Jacobsen (2005) tar opp er induktiv vs. deduktiv datainnsamling. Dette er knyttet til hvilken strategi som er best egnet til å få tak på virkeligheten. Deduktiv datainnsamling kan kort beskrives som «fra teori til empiri» (Jacobsen, 2005). De som følger en deduktiv tilnærming skaper seg en forventning om hvordan virkeligheten ser ut, blant annet gjennom teori, før man går ut og samler empiri for å se om denne stemmer overens med teorien. Det andre alternativet kalles en induktiv tilnærming. Forskeren går her motsatt vei, altså fra empiri til teori. Idealet her, er at forskeren går ut i verden med åpent sinn, og samler inn all relevant informasjon, før man til slutt går hjem igjen og systematiserer og tematiserer dataen man har fått inn (Jacobsen, 2005).

En tredje type forskning «preges av et samspill mellom en induktiv og deduktiv tilnærming som fanges opp av begrepet abduksjon» (Thagaard, 2013: 201). Thagaard (2013) sier videre at abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. En abduktiv tilnærming innebærer at teorien utvikles på grunnlag av systematiske og dyptgående analyser. Abduksjon kan også knyttes til at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkninger av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013). Min forankring ligger i en slik

prosess mellom teori og empiri og det er derfor en abduktiv tilnærming som blir relevant for min forskning.

Ord eller tall er en annen av metodens problemer. Her går debatten mellom kvalitativ og kvantitativ datainnsamlinger. Fremstillingen av kvantitative datainnsamlinger er ofte preget av tall, mens fremstillingen av kvalitative datainnsamlinger ofte dreier seg om ord. En kvantitativ datainnsamling, hvor man er på jakt etter tall, forutsetter at de som skal undersøkes kan presse sin forståelse av virkeligheten inn i faste svaralternativer som er definert på forhånd (Jacobsen, 2005). Gjennom kvalitativ forskning ønsker forskeren å få tak på hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. For å få til dette må forskeren observere, og la deltakerne snakke med egne ord (Jacobsen, 2005). Gjennom slike åpne tilnærminger får man frem hvordan mennesker selv konstruerer virkeligheten, og man får frem ulike variasjoner og nyanser som ligger i forskjellige fortolkninger (Jacobsen, 2005: 31). Grunnen til at jeg har valgt intervju er nettopp dette, at jeg ønsker å få frem variasjonene og fortolkninger hos kundebehandlerne i Get.

Grunnen til at jeg velger en kvalitativ datainnsamling er fordi jeg ønsker at informantene mine med egne ord skal fortelle som sine opplevelser. Jeg er med andre ord ikke på jakt etter tallene, det kvantitative, men opplevelsene og meningene, det kvalitative. Jeg benytter meg av semistrukturert forskningsintervju. Dette er fordi det fokuserer på den intervjuedes subjektive opplevelse av et emne (Kvale & Brinkmann, 2009). Når forskningsopplegget gjennomføres på denne måten og dataene er kvalitative, betyr det at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det handler ikke om å finne statistiske gjennomsnitt, men søken etter å forstå konkrete personer eller sosiale prosesser (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det jeg ønsker å oppnå med datainnsamlingen er å finne ut hvordan de intervjuede opplever at kunnskapsdeling foregår eller ikke foregår mellom de ansatte på kundesenteret til Get, ikke den generelle, generaliserende oppfatningen av kunnskapsdeling.

4.2.1 Utvalg

Et typisk studentprosjekt vil ha 3 – 5 informanter ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012). Men det finnes selvfølgelig forskningsprosjekter med både flere og færre antall informanter enn dette. Som regel er det bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse i stedet for å ha for mange intervjuer og øke risikoen for at man drukner i mengden med data og at en ikke får laget en sammenhengende analyse (Brinkmann & Tanggaard, 2012). På bakgrunn av det Brinkmann og Tanggaard (2012) sier om antall informanter har jeg ønsket meg seks informanter, da jeg anser dette antallet som akkurat passe i forhold til min studie og størrelsen på oppgaven. Rekrutteringen foregikk på frivillig basis, hvor alle på kundesenteret fikk mulighet til å melde seg på. Jeg ønsket spesifikt minst en nyansatt, og en «ringrev». Utvalget er presentert under:

Tabell 2: Presentasjon av informantene

Navn	Ansiennitet	Team	Alder	Arbeidserfaring
Anniken	1 år	7	N/A	N/A
Sara	Sept. 2013	5	N/A	N/A
Caroline	10 måneder	2	N/A	N/A
Susanne	1 år	9	25 år	N/A
Natalia	Feb. 2013	1	N/A	N/A
Hans-Fredrik	Mars 2015	Trainee	22 år	Assistent på grunnskolen

(Kilde: Forfatterens egen konstruksjon)

Jeg ønsket å ha informanter fra forskjellige team for å få et innblikk i om opplevelsen av kunnskapsdeling varierer mellom teamene. Konsekvenser for analysen av at utvalget er slik er blant annet at opplevelsene kan være heterogene, og det vil heller ikke være mulig å sammenligne hvordan opplevelsen er innad i teamet generelt. Det er kun mulig å analysere på tvers av teamene. Intervjuguide og informasjonsskriv ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD] og sendt til min kontaktperson i opplæringsavdelingen Academy, som videresendte den ut til teamlederne på kundesenteret. Informantene har også gitt skriftlig samtykke om å delta i studien. Det var teamlederne som

anbefalte de forskjellige informantene å stille opp. Etter at jeg fikk utdelt en liste med navn, ble tid og sted satt opp. Alle intervjuene foregikk i informantenes arbeidstider, på hovedkontoret til Get i Oslo. Dermed befant informantene seg i kjente omgivelser, noe som er svært hensiktsmessig for å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen. Fem av intervjuene foregikk på mindre møterom, og ett i kantinen.

4.2.2 Intervjuguide

Å intervju mennesker om deres opplevelser, holdninger og livshistorier er blitt en utbredt forskningspraksis i human- og samfunnsvitenskapene (Brinkmann & Tanggaard, 2012: 17). Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet, bruker jeg intervju som metode for å samle data, da det belyser best det jeg ønsker å forske på: hvordan kunnskapsdeling skjer mellom ansatte.

Intervjuforskningen er mangeartet, sier Brinkmann og Tanggaard (2012). Det kan være intervju ansikt til ansikt, men det er også mulig å utføre intervjuer over epost, telefon og chatteprogrammer på nett. Jeg har valgt intervju ansikt til ansikt, da dette passer best for både casevirksomheten og meg.

Holstein og Gubrium (2003) sier at intervjuet ikke må betraktes som en nøytral kanal for å oppnå upåvirkede svar fra informanten. De påpeker at begge parter i intervjuet, må innta en aktiv rolle. Grunnen til dette er fordi deltakelse i et intervju innebærer meningsfylt arbeid (Holstein & Gubrium, 2003: 68).

Intervjuet gir oss en privilegert tilgang til personers opplevelse av deres livsverden og kan utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon og teoriutvikling (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det skal likevel sies at vi aldri kan forstå helt nøyaktig hva det er intervjupersonen forteller oss. "Målet med en intervjustudie er å komme så tett som mulig på intervjupersonenes opplevelser og i siste instans å formulere koherent og teoretisk velinformert tredjepersonsperspektiv i en eventuell skriftlig rapport" (Brinkmann & Tanggaard, 2012: 20).

De fleste forskere er enige i at man på et eller annet stadium i møte med informanten bør bruke en intervjuguide (Ryen, 2002). Intervjuguiden brukes for å sikre at man kommer inn på

de temaene man ønsker å belyse (Jacobsen, 2005). Jeg har jobbet parallelt med teorikapittelet og utviklingen av intervjuguiden for å kunne stille de riktige spørsmålene i forhold til teorigrunnlaget mitt.

En intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet eller mer eller mindre detaljert og teoristyrte avhengig av den forståelsen man har av hva intervjuet skal dreie seg om, i tillegg til hvilke metodologiske rammer man vil la intervjuet foregå innenfor (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Spørsmålene i intervjuguiden min var delt inn i underkategorier, på den måten hang de sammen tematisk. Dette var både for at jeg skulle kunne bearbeide dataene i ettertid, men også for at informantene skulle få en bedre forståelse av spørsmålene.

Ryen (2002) sier at et argument for liten eller ingen forhåndsstruktur er at faste opplegg binder forskeren. Dette betyr at det er lite rom for improvisasjon. Dersom poenget er å fange opp informantens perspektiv, vil mye forhåndsstruktur virke mot intervjuets hensikt. Ingen eller lite struktur er kjennetegn for etnografisk forskning, og er ikke en tilnærming jeg følger i denne oppgaven. I tillegg til intervjuguiden er jeg også åpen for at informantene skal kunne snakke fritt, dermed blir det et semistrukturert intervju. Vet man på forhånd hva man ser etter, bør ikke dette være til hinder for å planlegge hvordan man skal samle inn den ønskede informasjonen (Ryen, 2002). Ryen (2002) understreker at en studie på én bedrift trenger mindre struktur enn en studie som tar for seg flere. Dette er fordi en studie som tar for seg flere bedrifter ønsker å sammenligne og da er en nødt til å stille se samme spørsmålene for å undersøke forskjeller og likheter.

Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og tema, men uten å fastlegge i detalj spørsmålsformuleringer og rekkefølgen av spørsmålene (Ryen, 2002). Spørsmålene er bygd opp rundt stikkord, og hensikten er å få en mer «vanlig konversasjon». Det er nettopp fordi det semistrukturerte intervjuet er konversasjon med bestemte hensikter at det finnes retningslinjer som skal hjelpe forskeren gjennom intervjuprosessen (Ryen, 2002).

Spørsmålene i guiden skal fremme en positiv interaksjon, holde samtalen i gang og motivere intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser og følelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Aller helst bør intervjuet foregå som en vanlig samtale, men intervjuet må også ha et formål og en egen struktur. Ved å følge punktene og temaene i intervjuguiden vil man hele

tiden forholde seg til temaet uten å risikere å bevege seg for langt unna interesseområdet, noe som stemmer godt overens med egne erfaringer fra intervjuprosessen.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene er fokusert på bestemte temaer. Intervjuet er fokusert rundt åpne spørsmål som er inndelt i fem områder. Det er opp til intervjupersonen å få frem de dimensjonene som han eller hun mener er viktige for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Som intervjuer leder jeg intervjupersonen til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om disse temaene. Jeg har prøvd å ikke legge føringer på spørsmålene, og spesielt ikke de spørsmålene som er direkte tilknyttet relevante teoretiske perspektiver.

I forkant av intervjuet ble informantene informert om at det var helt opp til dem selv om de ville stille som informanter, og at om de ønsket å trekke seg fra undersøkelsen ville det være mulig helt frem til oppgaven skulle i trykk. Jacobsen (2005) snakker om at informert samtykke handler om at den som undersøkes skal delta frivillig og at de vet hva denne deltakelsen innebærer. Informantene fikk i tillegg til informasjonsskrivet vite bakgrunnen for undersøkelsen og særlig med tanke på min praksisperiode i Get Academy høsten 2014, så vel som hva oppgaven handler om og hvordan intervjuene var lagt opp. De fikk også mulighet til å ytre ønske om anonymitet i oppgaven. Det var ingen som hadde noen motsigelser mot å bruke eget navn. Det var blitt satt av en og en halv time til hvert intervju, og i gjennomsnitt varte hvert intervju i 47 minutter.

Intervjuet startet med en generell del som omhandlet informanten og deres arbeid på kundesenteret til Get. Dette ble gjort som en oppvarming for begge parter. Jacobsen (2005) sier at dette er viktig for å skape en stemning av åpenhet i intervjusituasjonen. Kategoriene i intervjuet bestod av «arbeidsprosessen», altså om hvordan informanten selv jobber for å bruke og dele sin kunnskap og erfaringer, «kolleger», det vil si hvordan de så sine kolleger som villige til å dele kunnskap eller ei, «lokalitet», her ønsket jeg å finne ut hvor er det kunnskapsdelingen foregår, og til slutt var det et tema som het «forbedringspotensial?», som handlet om noe de synes kunne bli gjort annerledes eller blitt gjort bedre.

Underveis i intervjuet var det både rom for å stille oppfølgings spørsmål basert på svarene som ble gitt av hver enkelt, men også av svarene til de andre hadde gitt tidligere. Disse ble stilt i tråd med Jacobsen (2005) sitt poeng om at den som intervjuer skal stille spørsmål underveis, men samtidig passe på at dette kommer etter at informanten har fått sagt sitt. Hovedoppgaven til den som intervjuer er å lytte til det informanten forteller. I tråd med dette poenget ble intervjuene også spilt inn på lydopptager. Alle informantene fikk muligheten til å velge dette bort, noe ingen gjorde. På denne måten kunne jeg være mer tilstede i samtalen og ikke bare konsentrere meg om å ta fullstendige notater. Notatene som ble tatt var i stikkordsform, og lydopptakene ga meg muligheten til å i ettertid til å høre ordentlig etter hvilke poeng som faktisk kom frem under intervjuene, slik at ingen interessante diskursmomenter uteble. Mot slutten av intervjuet fikk informanten mulighet til å legge til det de måtte ønske av tilleggsinformasjon. De fleste hadde ikke noe mer å tilføye, men et par av informantene ønsket å utdype og legge til informasjon de ikke hadde fått sagt tidligere. Alle informantene ble også fortalt at dersom de lurte på noe mer i ettertid var det bare å kontakte meg, enten om de ville trekke seg eller om det var noe de annet lurte på.

4.3 Metodologiske refleksjoner: vurdering av kvalitet

Kvalitativ forskning byr på et mangfold av metodologiske tilnærminger som et resultat av spenninger og motsetninger (Ryen, 2002). Ryen (2002) sier videre at det om ikke annet kan bidra til å skjerpe oppmerksomheten rundt metodologiske spørsmål, inkludert de som er knyttet til intervjuet. Vi skal derfor avslutningsvis i dette kapittelet se på både styrker og svakheter ved de metodologiske valgene jeg har tatt før vi går videre til analysen.

Kvale hevder at med hensyn til troverdighet må man spesifisere hvem man ikke kan stole på og på hvilken måte (Ryen, 2002). Enkelte kvalitative forskere har ignorert eller avvist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering som undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Andre kvalitative forskere som Lincoln og Guba (1985: 301 - 327) har heller valgt å bruke ord som troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet for å fastslå om forskningen er tilforlatelig. Reliabilitet handler om pålitelighet, mens validitet handler om

gyldighet. Corbin og Strauss (2008) sier at de ser tillit til forskningen som det samme som troverdighet. For dem indikerer troverdighet at funnene både pålitelige og troverdige ved at de gjenspeiler informantene, forskeren og leserens erfaringer (Corbin & Strauss, 2008: 302). Silverman (2011) fremhever også troverdighet når man skal vurdere forskning, men han på sin side legger vekt på at reliabilitet og validitet som står sentralt i forhold til troverdighet.

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, sier Kvale og Brinkmann (2009). Reliabilitet handler om hvorvidt en annen forsker som anvender samme metode ville kommet frem til samme resultat (Thagaard, 2013). Dette har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i intervju med en annen forsker. Mens det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Som Thagaard (2013) sier er det min jobb som forsker å argumentere overbevisende for den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene. Denne argumentasjonen må innebære at jeg som forsker klarer å reflektere over konteksten for innsamlingen av data og hvordan relasjonen til deltakerne kan influere på den informasjonen jeg har fått. Når det gjelder konteksten for innsamling av data så ble dette som nevnt tidligere gjort på deres egen arbeidsplass. Dette ser jeg på som en positivt, fordi det betyr at de befant seg på kjent sted for dem, som medfører trygge rammer, selv om de måtte svare på spørsmål rundt temaer de ikke hadde mye kunnskap om på forhånd. Når det gjelder relasjonen til deltakerne så var jeg som nevnt vært i praksis hos Get i fem uker, høsten 2014, men da hadde jeg ingen direkte relasjon til deltakerne i studien. Det at jeg har vært i praksis hos Get ser jeg imidlertid på som en fordel. På den annen side kan det være en metodisk ulempe. Det at jeg har vært kjent med hvordan opplæringen og kursingen foregår hos Get, ser jeg på som positivt, på den måten at jeg visste hvordan jeg kunne formulere spørsmålene mine i forhold til deres arbeidsoppgaver. På den annen side kan dette også ha medført at jeg har stilt ledende spørsmål, for å få de svarene jeg ønsket. I forhold til informantene hadde jeg ingen kjennskap til dem på forhånd, da mine fem uker i praksis ble tilbrakt i Academy, og uten direkte kontakt med kundebehandlerne.

Validitet blir i ordbøker definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke sier Kvale og Brinkmann (2009). Validitet er knyttet til tolkning av data, sier Thagaard (2013). En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser. Validitet handler om gyldighet av de tolkningene forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013). Et valid argument er et

fornuftig, berettiget, sterkt overbevisende argument. Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Validitet i samfunnsvitenskapene dreier som om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale & Brinkmann, 2009: 251). Thagaard (2013) sier at jeg som forsker skal spesifisere hvordan jeg har kommet frem til den forståelsen som prosjektet mitt resulterer i. Dette innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter i prosjektet og relasjoner i felten (Thagaard, 2013). Med andre ord er det viktig å reflektere over egen posisjon for å styrke forskningens validitet. Formålet med denne oppgaven er ikke å finne en universal generaliserbarhet, men å finne hvordan det oppleves å være på kundesenteret til Get. Gjennom valg av representanter fra kundesenteret gir de oss en representasjon av virkeligheten deres, gjennom arbeidet og samspillet med andre kolleger. Gjennom å stille spørsmål bygget på teori og kjennskap jeg har til bedriften fra før av, har jeg kommet frem til resultater som gjenspeiler informantenes svar og oppfatninger.

Før jeg går videre, ønsker jeg bare å klargjøre at jeg ikke forsker på hvordan Get er som organisasjon eller kundesenteret deres yter service ovenfor sine kunder. Formålet er heller ikke å forske på hvor gode eller ikke gode informantene er i arbeidet sitt. Mitt ønske er å se hvordan kunnskapsdeling foregår i en organisasjon, og på denne måten bruke informantene mine fra kundesenteret til Get som representanter for kunnskapsdeling. Jeg har i analysedelen av oppgaven min å lagt frem eksempler som representerer teorier jeg har bruk som grunnlag for oppgaven og forskningen min. Analysedelen representerer også grunnlaget for min teori om hvordan taus kunnskap kan gjøres eksplisitt og omvendt gjennom bruk av Nonaka og Takeuchis SEKI modell, *ba*; stedet hvor kunnskap dannes og hvordan man gjennom praksisfellesskapet kan sette i gang kunnskapsdelingen.

Som analysestrategi har jeg foretatt en teoretisk analyse. Det vil si at jeg etter endt intervju har transkribert alle intervjuene, gått gjennom dem flere ganger, for å finne likheter og ulikheter i svarene, for så å analysere disse opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 3. En forskers håndverksmessige dyktighet og troverdighet er viktig. Dette handler ikke bare om metodene som benyttes, men også forskeren som person (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har lagt vekt på teoretisk gjennomsiktighet, ved å beskrive mitt teoretiske ståsted som

representerer grunnlaget for mine tolkninger. Gjennom teoretisk gjennomsiktighet tar man et teoretisk standpunkt for tolkningen (Silverman, 2011: 360). Relevant er også hvordan bruk av teori influerer på og begrenser hele prosessen fra datainnsamling til verifisering. Dilemmaet ifølge Kvale er heller at spørsmål og forutsetningene for spørsmål ikke kommer tydelig frem (Ryen, 2002). Relevante data kommer frem gjennom den unike interaksjonen som oppstår mellom intervjuer og informant.

Kritikk mot en deduktiv tilnærming til datainnsamling er at forskeren kun leter etter den informasjonen han eller hun finner som interessant (Jacobsen, 2005). Det sies videre at siden man danner seg konkrete forventninger, begrenser man informasjonstilgangen. Ved induksjon slutter man fra observasjoner til utsagn om generelle sammenhenger (Ryen, 2002: 29). Siden det en induktiv slutning ikke i samme grad er en logisk følge av premissene, fører den ikke til entydig verifiserte universelle utsagn sier Ryen (2002). I denne oppgaven er det ett kundesenter og deres ansatte som det blir forsket på, så det er ikke nødvendigvis en universal sannhet som blir jaktet på her. Som nevnt tidligere i kapittelet står abduksjon i posisjon mellom deduksjon og induksjon. Thagaard (2013) sier at betydningen av empirisk forskning innebærer at teorien utvikles på bakgrunn av systematiske og dyptgående analyser. Slik Thagaard (2013) forklarer der, kan den forståelsen jeg har kommet frem til knyttes både til etablert teori og til den oppfatningen jeg som forsker har dannet meg på grunnlag av dataenes meningsinnhold. I analysedelen ønsker jeg ikke å stille spørsmål ved praksisen til kunnskapsdelingen til Get, men å se den i lys av teorien.

Kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). En avansert teoretisk analyse basert på intervjuer av tvilsom kvalitet kan vise seg å være flotte byggverk, bygd på sand sier Kvale og Brinkmann (2009) videre. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker også at det er viktig tolke mens intervjuet pågår, de spesifiserer også viktigheten av at forskeren forsøker å verifisere sine fortolkninger av informantens svar i løpet av intervjuet. I og med at jeg har laget spørsmålene i intervjuguiden ut fra teori og jeg allerede hadde noe kjennskap til hva som skjer på kundesenteret til Get hadde jeg mulighet til å tolke noe mens intervjuet foregikk. Under intervjuene var det viktig å få frem inntrykket og tankene til informantene. Intervju virket på denne måten som et riktig valg i forhold til verifiseringen, altså det virket egnet til å undersøke det den skulle undersøke. På en annen side, hvis jeg hadde valgt for eksempel spørreskjema og kvantitativ data kunne jeg nådd ut til flere kundebehandlere og fått et mer representativt svar, men igjen så ville spørreskjemaet ha vært

standardisert og kanskje ikke kommet inn på hvordan kundebehandlerne faktisk opplever kunnskapsdeling mellom seg. Ryen (2002) sier at det kreves både håndverksmessig dyktighet og ekspertise å foreta kvalitativ datainnsamling. Det forutsetter også at intervjueren vet hva han eller hun intervjuer om, samt hvorfor og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2009).

Struktur kan også demme opp for skjevhet i materialet gjennom spørsmål som ikke er nøytrale, selektive notater og andre forhold som reduserer både reliabilitet og validitet (Ryen, 2002).

Neste kapittel er analysedelen. I analysekapittelet vil funnene fra intervjuene mine bli presentert. Dataene blir analysert opp mot teorien jeg har valgt.

5 KUNNSKAPSDDELING MELLOM KUNDEBEHANDLERE

Jeg skal i dette kapitlet presentere de funnene jeg har gjort etter at jeg har bearbeidet intervjuene. Intervjuene hadde fokus på hvordan kunnskapen overføres mellom de ansatte og hvor kunnskapsdelingen foregår (lokalitet). Derfor er det noen elementer som står sentralt i dette kapitlet og det er:

- A) Type kunnskapsdeling (avsnitt 5.1)
- B) Arbeids- og kunnskapsdelingsprosessen (avsnitt 5.2)
- C) Stedet for kunnskapsdelingsprosessen (avsnitt 5.3)
- D) Grad av/type praksisfellesskap (avsnitt 5.4)

Formålet med denne studien er ikke å verifisere eller falsifisere SEKI-modellen, *ba*-perspektiver og praksisfellesskapsperspektivet som teorier, men snarere å se disse retningene i sammenheng for å «se hva som skjer». Slik som vi så i forrige kapittel, en instrumentell case studie. Videre i dette kapitlet skal vi se hvordan de ulike elementene nevnt ovenfor kan bli sett i sammenheng på en systematisk måte. Jeg starter med å ta for meg type kunnskapsdeling.

5.1 «Jeg tror vi er veldig flinke til å dele»

Kunnskapsdeling er nøkkelordet i denne oppgaven. Derfor ble alle informantene bedt om å fortelle hva de forbinder med ordet kunnskapsdeling.

Det forbinder jeg med de som sitter inn med noe (...) at man deler det og samarbeider. Susanne.

Det man har lært seg og det man kan. Det man har lært seg som bidrar til at alle kan samme saker. Vi jobber jo sammen med folk, du vil ikke være den eneste personen som kan en ting. Du vil at alle skal kunne, ja. Jeg tror vi er veldig flinke til å dele. Og dele informasjon fordi vi vil at alle skal kunne det. Ta en del i alt mulig. Sara.

Da tenker jeg at, mennesker her, eller hvor som helst deler kunnskap, lærer hverandre ting. Om det er tips eller triks (...) Om man står fast eller trenger hjelp. Anniken.

Det er jo samarbeid mellom kollegene mine, hvor vi deler utfordringer og opplevelser da. Det hjelper jo som oftest veldig mye, hvis det for eksempel har vært en gjenganger som går igjen en dag, som man kan høre om kollegene også har hatt det og vet det. Da kan man finne ut om de hadde en lett måte å løse eller fikse det på. Det forbinder jeg i hvert fall med det. Natalia.

Felles for disse utsagnene er at de forbinder kunnskapsdeling med samhandling. Det er noe man kan og som man så deler med andre. Dette ligner på hvordan kunnskapsdeling blir sett på i teorier om praksisfellesskapet, og som jeg skal komme tilbake til senere i kapittelet. Mennesker hjelper de som hjelper dem, som Alvesson (2004) sier. Som kolleger ønsker man å løfte hverandre opp og man ønsker det beste for bedriften sin, og i Get sitt tilfelle, ikke minst for det teamet man er på.

Et kundesenter jobber mye med å formidle informasjon ut til kundene, og kundesenteret til Get er intet unntak. Det kan være informasjon om utfall (at internett har falt ut i et boligområde), om hvordan man skaffer seg nye kanaler på Getboksen sin og veldig mye mer. For at de som jobber på kundesenteret skal kunne formidle informasjon til kunder, trenger de å ha kjennskap til det kundene lur på, og det er her kunnskapen kommer inn i bildet. Academy jobber for at de ansatte skal kunne de ulike skillene (TV, bredbånd, telefoni osv.), og samtaleteknikk, men mye kommer også gjennom erfaringer. Informantene forteller at for å lære av hverandre sitter de ofte på innlytt med hverandre, for å høre hvordan andre tar imot ulike kunder og caser. De har også mulighet til å høre på sine egne samtaler, og på denne måten reflektere rundt sin egen kundebehandling.

Som vi så i teorikapittelet så er det rådende analytisk syn at informasjon ikke blir til kunnskap før det har blitt behandlet i menneskets mentale prosesser. Men selv om de fleste kjenner ordene kunnskap og informasjon er det ikke alltid man tenker over forskjellen mellom dem. Informantene ble stilt akkurat dette spørsmålet, noe som var litt vanskelig å svare på stående fot, men svarene var likevel noenlunde inne på det samme.

Når du sitter med kunnskap om noe, er ikke det det samme som informasjon. Informasjon er noe du eller andre vet om noe som skal skje, for eksempel driftsmeldinger, mens kunnskap er noe du sitter på, noe du vet fra før. Anniken.

Kunnskap er sånn som man får mer av erfaring. Man lærer seg ting som kanskje fungerer på papiret, men når man snakker med kunder så finner du ut at det faktisk

ikke var sånn jeg lærte det (...) Man får kunnskap ut fra erfaring fra virkeligheten, informasjon er mer sånn her skal det fungere. Sara.

Kunnskap er veldig på det du opparbeider deg over tid, informasjon det er jo med på å bidra til kunnskap eller er en bidragsyter til kunnskap føler jeg. Caroline.

Det Caroline sier her et at hun mener at informasjon er en bidragsyter til kunnskap. Selv om hun ikke sier noe om hvordan, så minner det hun om hva Filstad (2010) sier angående at informasjon kan bli til kunnskap etter det har blitt behandlet i mentale prosesser.

Kunnskap da skal du på en måte ha kompetanse innenfor det du gjør. Om det er alt fra hvordan en Getboks³ fungerer til om du faktisk sitter med programmene på PCen, om hvordan man eskalere⁴ riktig osv. Mens informasjon føler jeg mer om hvordan, for eksempel oppstartsmøtene, hvordan teamleder gir oss den informasjonen vi trenger før en arbeidsdag og ja, at vi får beskjed hvis det er forandringer eller kampanjer vi skal ut med. I forhold til kunden føler jeg at disse fletter seg litt inn i hverandre egentlig. Susanne.

Susanne ser etter det større bildet rundt kunnskap og informasjon. Hun trekker ikke bare frem kunnskap og informasjon hun har eller får, men også hvordan hun bruker både kunnskapen og informasjonen for å hjelpe kunder hun er i kontakt med.

Kunnskap trenger du kanskje, det blir mer det du må ha for å komme deg videre, mens informasjon er mer praktisk å vite kanskje. Kunnskap er viktigere, hvis du skal jobbe med et emne er det viktigere å ha kunnskap om emnet enn informasjon om emne på en måte (...) Det er jo en viss skilnad, jeg føler jo at kunnskap er viktigere enn informasjon egentlig. Men du må jo ha informasjon for å tilegne deg kunnskap. Det er klart. Men jeg føler at informasjon kan være litt mer løst, mens kunnskap er mer «sånn er det». Hans-Fredrik.

Informantene har aldri egentlig satt ord på hva forskjellen mellom informasjon og kunnskap er, likevel har ga de noen ganske reflekterte svar. Flere synes det var litt vanskelig å besvare spørsmålet, men stort sett var de ganske enige om at kunnskap er noe du innehar selv, som stemmer godt overens med det Blumentritt og Johnston (1999) sa tidligere om at kunnskap er iboende kognisjon som er en følge av sammenkoblingen av kunnskap, verdier og erfaring.

³ En Getboks er en dekode fra Get. Det er gjennom denne du får tilgang til kanaler. Get designer sine egne dekodere.

⁴ Eskalere betyr å overføre en kundesak til en annen avdeling om det er nødvendig.

5.2 «På en sånn type jobb som dette her lærer du ikke så mye av kurs»

Arbeids- og kunnskapsdelingsprosessen handler om hvordan kunnskap blir delt mellom kolleger og informantens egen oppfatning av sine bidrag til fellesskapet. Dette er det mulig å analysere ut ifra SEKI-modellens oppsett av konvertering og overføring av taus og eksplisitt kunnskap.

(...) når du jobber her, snakker man veldig mye om Get. For eksempel når man sitter i lunsjen snakker man om en vanskelig kunde eller samtale man hadde og eventuelt løsninger, uten at man egentlig trenger å spørre om det (...) da får man jo kunnskap. Anniken.

Som Anniken sier over snakker de ansatte mye om kundehenvendelser og caser når de ikke sitter opptatt i telefon. Hun tar opp at lunsjen blir brukt til å ta opp ting som har skjedd tidligere på dagen, og at dette kan føre til kunnskap, selv om kunnskapsdelingen ikke var planlagt. I likhet med sosialiseringdelen i SEKI-modellen samspiller de ansatte tydeligvis i lunsjen og reflekterer over egne og andres erfaringer.

(...) hvis jeg har lært meg noe, så vil jeg ikke holde det for meg selv. Jeg vil at alle skal vite det. Jeg forteller alltid, ja, «nå fikk jeg løst det så her», som var et problem og det fungerte. Sara.

Sara ønsker virkelig å dele kunnskapen sin med sine kolleger. Hun vil ikke være den eneste som sitter med kunnskap om noe, og på denne måten går hun over fra sosialiseringen, overføringen av taus kunnskap, til eksternalisering. Det som kanskje var taus kunnskap, som ble snakket om i lunsjen uten planlegging, snakker hun bevisst med de andre om hva hun gjorde eller lærte seg for at flere kan dra nytte av det samme.

Det som er her da, for eksempel om det gjelder salg eller support, og du lurer på «hva gjør jeg her?», så er vi veldig flinke til, eller du har veldig teamfølelse, så hvis noen sitter ledige rundt deg (...) da er det jo ofte man spør hverandre da. Det går ganske fort og greit og noen ganger trenger man på en måte å få diskutert med hverandre. Caroline.

Her snakker Caroline om hvordan de bruker hverandre for å kombinere kunnskapen sin med hverandre. Selv om det kan være ting du allerede vet, er det godt å få diskutert med de andre om ting er riktig å gjøre eller ei.

Hans-Fredrik er fortsatt under den formelle opplæringstiden hos Get. Han opplever mye av det samme som Caroline med at man får brukt hverandre og diskutert saker. Han forteller om hvordan det var å starte med å ta telefoner:

I starten tok vi oppsummering på slutten av dagen, etter at vi hadde vært på telefon, mens nå har vi oppsummering hver morgen dagen etterpå. (...) Da får vi vite hvem som hadde flest samtaler dagen før, hvem som hadde best KTI og gjennomsnittet er og litt sånn praktisk informasjon. Hans-Fredrik.

Hans-Frederik befinner seg i en tradisjonell opplæringssituasjon på intervjuetidspunktet. Trainee teamet han nå er en del av har gått gjennom «teori» først, så praktiserer de det på telefon, for så å trekke seg tilbake igjen for å reflektere over erfaringene de akkurat har gjort. Kunnskapen beskriver de enkelt for hverandre, og i og med at de går gjennom dagen eller gårsdagens erfaringer vil gruppa også kunne tilegne seg ny kunnskap gjennom internalisering. Natalia har også opplevd at kunnskapen utprøves og videreutvikles slik at den blir hensiktsmessig i forhold til en bestemt oppgave som Busch et al. (2012) snakker om med tanke på internalisering. Det er snakk om at hun har innsett i ettertid at hun har lært noe:

Ja, det er jo selvfølgelig i forhold til systemene og hvis man kommer over en ting som er en feilkode man ikke helt vet hva man skal gjøre med, så prøver man seg frem og plutselig finner man en løsning på det da. Sånn som mobilt bredbånd, vi har jo det også, men det er ikke noe du tar kurs i lenger. Det måtte jeg lære meg helt selv, via Get Knowledge. (...) Når det ligger på Get Knowledge er det veldig lett å slå det opp. Det er jo ikke alltid man husker på ting man har sjeldent. Man kan ikke huske all informasjonen, man klarer ikke sitte på alt. Natalia.

Som beskrevet over er det ikke alt man kan hvis man ikke har gjort det på lenge, eller hvis man rett og slett ikke har hatt opplæring i det. Det kan også hende at man ikke er bevisst på at man sitter inne med kunnskap, fordi den er taus. Det er flere av informantene som påpeker at de bruker Get Knowledge mye, og på denne måten kan de tilegne seg ny eller glemt kunnskap.

Samtlige informanter opplever at kunnskapen utprøves, både gjennom opplæringsperioden og til daglig i praksis slik at den til stadighet utvikler seg og at den blir riktig i forhold til de forskjellige arbeidsoppgavene som Busch et al. (2012) påpeker er viktig. Vekselvirkningen

mellom taus og eksplisitt kunnskap mellom individene i relasjon er viktig for dem alle og Caroline reflekterer:

(...) Men på en sånn type jobb som dette her lærer du ikke så mye av kurs, men faktisk når du sitter der og kan spørre om hjelp. Da husker du det mye bedre, spesielt hvis det er litt kjent fra før. Det er veldig sånn learning by doing. Caroline.

Tabellen 2 viser de ulike forekomster av SEKI-modellens elementer hos Get. Ut fra informantene svar finner man forekomster av alle fire elementene: sosialisering, eksternering, kombinerer og internalisering i det arbeidshverdagen deres.

Tabell 3: Ulike forekomster av SEKI-modellens elementer hos Get

SEKI-modellen	Forekomst
Sosialisering	Kundecaser blir tatt opp i blant annet <i>lunsjen</i> . Når kolleger snakker om dette uten at det var planlagt på forhånd sitter de igjen med en kunnskap som de ikke hadde planlagt å få. En kundebehandler tar til seg ny taus kunnskap på denne måten.
Eksternering	Hvis man har lært seg noe lurt, deler kundebehandlerne dette <i>bevisst</i> med de andre, på denne måten vil andre kunne bruke denne metoden ved en senere anledning. Slik blir den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap
Kombinerer	<i>Teamfølelsen</i> gjør at kundebehandlerne bruker hverandre mye til å <i>diskutere</i> saker sammen. På denne måten lærer de hverandre ting man kan slik at flere kan dra nytte av den samme kunnskapen. På denne måten kan kundebehandlerne kombinere eksplisitt kunnskap med annen tilgjengelig kunnskap
Internalisering	Gjennom <i>refleksjon</i> under opplæringsperioden eller å prøve å lære seg ting på <i>egenhånd</i> gjør at kundebehandlerne kan gjøre den tause kunnskapen eksplisitt. Gjennom disse blir den eksplisitte kunnskapen taus.

(Kilde: Forfatterens egen konstruksjon)

5.3 Stedet for kunnskapsdelingsprosessene

Spørsmålene rundt lokalitet er knyttet til *ba*. Det handler om hvor kunnskapsdelingen foregår. Stedet der kunnskap dannes, handler om å delta i kunnskaping og forme en praksis og dette stedet er ikke kun begrenset til interaksjoner ansikt til ansikt, men kan som nevnt tidligere også foregå i en virtuell verden.

(...) man lærer veldig mye av kolleger, og man spør jo ganske mye, og snakker i felles chatten, teamchatten eller snakker med noen i lunsjen. Vi diskuterer ganske mye ulike caser og sånn, og da lærer man seg veldig mye, og veldig mye fra kolleger og sånn. Jeg googler ganske mye, og finner frem på internett, og så har vi en egen Get Knowledge som man kan søke opp sånne interne feil og feilmelding og alt mulig rart. Sara.

Sara snakker egentlig her om hvordan hun lærer seg ting som ikke går via kurs. Det hun også får frem er hvor kunnskapen dannes. Hun lærer mye gjennom chattene de har med hverandre på jobb, på intranettet, Get Knowledge og ikke minst får hun med seg ting i pausene. Med andre ord ser man at kunnskapen blant de ansatte blir delt i ulike kontekster i løpet av en arbeidsdag. Samtlige informanter er enige om at det er viktig å dele erfaringer og kunnskap med hverandre. Dette er både for å få ut frustrasjon hvis man har hatt en dårlig samtale, eller for at man skal kunne lære av hverandre.

Informantene er også ganske enige i om at det er veldig enkelt å ta kontakt med hverandre for å dele kunnskap og erfaringer. Det viser seg imidlertid at arenaene er litt forskjellige fra person til person. Caroline forteller om stedene kunnskap blir delt hos dem:

Get Knowledge, oppstartsmøter, Lync⁵, pauser. Så er det jo på en måte når man har sånne sosiale samlinger, lønningspils osv. (...) Ikke at man snakker om det hele kvelden, men det er jo ofte at man på en måte snakker om ting der. Caroline.

Det er jo Knowledge blant annet, og så er det jo selvfølgelig Lync. Lunsjen noen ganger går til det, og oppstartsmøtene. Så jeg føler det alltid er litt i løpet av dagen. Susanne.

Det jeg bruker mest er Lync i forhold til kommunikasjon. Vi har jo en del pauser også. Det er mye kommunikasjon. Hvis jeg skal finne ut av ting fort og gæli, så har jeg jo

⁵ Lync er et kommunikasjons og samarbeidsverktøy fra Microsoft. Gjennom Lync kan man foreta lyd- og videosamtaler, kjøre nettmøter, og sende direktemeldinger (<http://apps.microsoft.com/windows/nb-no/app/lync/ba4b9485-8712-41ff-a9ea-6243a3e07682>).

disse venninnene mine. Det går ut på alt hva vi skal gjøre i helgen til «hei, hva var den formelen igjen?» (...) Det spør man om særlig hvis det ikke er noen teamtrener ledig eller man ikke finner det på Get Knowledge. Det spør litt på situasjonen, men først og fremst spør man jo teamtrener eller leter på Get Knowledge eller omvendt. Anniken.

Jentene ovenfor er ganske like i svarene sine. De benytter seg av pauser og lunsj til å dele kunnskap, men de bruker kanskje enda mer Get Knowledge til å finne ut av kunnskapen og Lync til å dele den. Hans-Fredrik på sin side er ikke like delaktig på Lync:

For min del går det egentlig mest muntlig. For min del er jeg ikke så kjempedelaktig i den Lyncen, noen er jo veldig aktive. Jeg tenker at om du snakker med den som sitter lengst borte kan du bare reise deg opp og «rope» på han. Jeg synes det er greiere å prate. Men selvfølgelig jeg bruker jo Lync av og til, men er det caser eller noe spesielt du ønsker å ta opp og sånn bruker jeg muntlig bare. Hans-Fredrik.

En ganske tydelig fellesnevner her er at de bruker mye teknologi for å finne ut av ting. Dette er det Nonaka et al. (2006) kaller *cyber ba*. Gjennom felleschatten hver dag kommuniserer flere hundre av Get sine ansatte, enten det er små raske spørsmål eller et større utfall i et boligområde. Også gjennom intranettet, Get Knowledge, som Anniken så pent kaller *google-mini*, kan man finne både kunnskap og informasjon som man trenger for å bistå kunder med den hjelpen de trenger.

Interacting ba finner vi også hos Get og i svarene til informantene. Dette er stedet hvor man skaper felles termer og en fellesforståelse, Nonaka et al. (2006) sier at dette skjer blant likesinnede, men på et kundesenter som Get har, kan man også bruke ordet venner.

(...) Det er merkelig hvordan vi har blitt så gode venner. Man er jo i samme «livssituasjon» og alderen speiles fra 19 tror jeg til 26, 27. Jeg føler ikke det er så mye forskjell mellom oss. Hans-Fredrik.

Natalia snakker også om at man får en felles forståelse av ting. Hun snakker om hva man snakker om i pausene og lunsjen, noe ulikt fra de andre svarene om pauser og lunsj.

(...) det blir ikke så veldig mye jobbsnakk. Mitt team i hvert fall tar jo alltid lunsj sammen (...) Da blir det jo på en måte sånn i starten at man snakker mye jobb, før man blir kjent med hverandre, men nå er det bare å prate om fritid og sånne ting. Det er jo hyggeligere. Man har blitt tryggere på hverandre lissom. Natalia.

Et sted må jo kunnskapen starte. Et naturlig sted å velge ut blir da hos Academy. Med opplæring i tre måneder har man tid til å utvikle kunnskap og bruke hverandre. Nonaka et al. (2006) mener at *originating ba* representerer sosialisering blant individer. Det er her individer

møtes og deler følelser og erfaringer. Susanne forteller om hun har noen erfaringer med kunnskapsdeling på jobben:

Ja! Det er jo i hvert fall i opplæringsfasen her er jo veldig bra. De fra Academy har jobbet her lenge og vet hva de snakker om, og så synes jeg de har en veldig god evne til å lære bort da.

Videre går hun over til å snakke om hvorfor hun synes de var så flinke da hun hadde opplæring:

(...) vi fikk jo veldig lang tid på den biten og det synes jeg var kjempebra. Og du var aldri redd for å spørre, de fikk deg til å føle at dette bare betød at du hadde lyst til å lære da. Og da blir den en veldig positiv holdning. Susanne.

Exercising ba støtter internalisering av eksplisitt kunnskap. Det handler om at du skal gjøre noe til ditt eget ved hjelp av enten instruktører eller kolleger. Academy ville i dette tilfelle kunne representere instruktørene, de hjelper de nyansatte gjennom tre hele måneder med opplæring. Når traineeperioden er ferdig støtter man seg mer mot sine kolleger på teamet eller til teamtrenerne.

(...) Det er bare å rekke opp hånden så kommer de så fort de kan. Jeg rekker alltid opp hånden først, men hvis jeg ser at en på teamet mitt sitter ledig, tar jeg heller ned hånden og snakker med de. Dette er fordi det ikke alltid er et ordentlig spørsmål du lurer på når du spør. Det meste handler om å høre at det du har gjort faktisk høres greit ut. Bare for å være på den sikre siden for å ha diskutert det da. Caroline.

Her snakker Caroline om hvordan hun både bruker teamtrenerne og sine kolleger når hun lurer på noe eller trenger hjelp. Det er ikke alltid spørsmålene er så store, men likevel trenger man å få en bekreftelse på at dette er riktig. På denne måten kan det utvikle seg til å bli atferdsmønstre, for eksempel at hun vet at dette trenger hun ikke å få en bekreftelse på senere. Videre snakker hun om hvordan rolle teamtrenerne har på huset:

Jeg vil absolutt si at disse teamtrenerne har en slags mentorrolle. De er jo på en måte på møter og kan mye om de tingene vi er litt usikre på. De gjør på en måte ikke jobben for deg, det er på en måte bare for å høre om det høres greit ut at man for eksempel gir en kompensasjon. Rett og slett hvis det er noe du er ganske usikker på. Vi kan jo gjøre hva vi vil, men det er greit å få en bekreftelse. Caroline.

Eksemplifiseringen av de ulike formene for *ba* viser at det på kundesenteret til Get har tilretteleggende kontekster som kunnskapsdannelsesprosessene oppstår. Noen av de oppstår spontant innad i teamene, mens andre er mer formalisert gjennom støtten fra teamtrenerne. De

ansatte blir helt fra dag én oppfordret til å bruke hverandre aktivt, og den blir aktivisert slik at både individene og organisasjonen både kan lage og forsterke kunnskap slik von Krogh et al. (2000) snakker om.

Tabellen under viser ulike forekomster av *ba* hos Get. På kundesenteret til Get florerer det av kunnskap og de ulike stedene hvor kunnskapen dannes og gjenkjennes vises i tabell 3.

Tabell 4: Oppsummering av aktiviteter som kan tolkes som ulike *ba* hos Get

Ulike former for <i>ba</i>	Forekomst
<i>Originating ba</i>	Kunnskapen starter i Academy. Tre måneder med grundig opplæring og trening gjør at de ansatte blir godt forberedt på å arbeide både alene med kunder og sammen i team.
<i>Interacting ba</i>	Handler jo om å få en felles forståelse, og hos Get dannes fellesforståelsen spesielt innad i de ulike teamene. Ikke bare samler man seg om felles mål, man utvikler også vennskap.
<i>Cyber ba</i>	Hos Get bruker de mye virtuelle arenaer for å dele og skape kunnskap. De bruker mye Get Knowledge for å finne ut av ting, og Lync til å chatte sammen og stille hverandre spørsmål. På intranettet finnes det også forskjellige e-læringskurs de både kan og skal gjennom.
<i>Exercising ba</i>	Teamtrenerne og andre kolleger hjelper til når man har ulike spørsmål. Det blir brukt aktivt til store og små spørsmål.

(Kilde: Forfatterens egen konstruksjon)

Informantene ble også spurt om det fysiske rommet kunnskapen deles og skapes i, selve kundesenteret. Hos Get, som så mange andre kundesentre har de åpne kontorlandskap. Informantene ble derfor spurt om de tror åpne kontorlandskap kan føre til lettere kunnskapsdeling:

Ja, absolutt. Fordi jeg tenker sånn at du driver ikke nødvendigvis med kunnskapsdeling med noen du ikke kjenner. (...) Jeg synes de er bra at vi alle sitter samlet. Jeg hadde synes det var kjedelig hvis vi satt i et lite avsperrert kontor. Da hadde det ikke vært den samme atmosfæren. Caroline.

De fleste informantene er enige i det Caroline sier om at det gjør det lettere og spørre hverandre og dele ting med hverandre når de har åpne kontorlandskap fremfor egne teamkontorer, men alle er ikke helt enig og Sara utdyper:

Vi kunne like gjerne ha sittet på hver vår bås siden man snakker veldig lite når man sitter på telefon. Man sitter jo alltid klar. Er du midt i en samtale med sidemannen blir man jo alltid brutt. Det er nesten litt usosialt å sitte på telefon, for man sitter veldig inne i det man gjør. Sara

Informantene ble også spurt om de trodde at åpne kontorlandskap kunne føre med seg noen hindringer i forhold til kunnskapsdeling utdyper Caroline det slik:

Jeg tror ikke måten vi sitter på fører med seg noen vanskeligheter i forhold til deling. Du blir mer åpen. Caroline.

Susanne mener heller ikke at åpne kontorlandskap fører med seg noen hindringer, og mener at det heller er trykket på telefon som spiller inn.

Jeg føler ikke åpne kontorlandskap fører til noen hindringer nei. Jeg kommer ikke på noe i hvert fall. Noen ganger kan det ta litt tid å få hjelp fra teamtrenerne, men det tror jeg ikke man får gjort så mye med. Særlig ikke de dagene det er trafikk og mye kø. Susanne.

Nonaka et al. (2000) legger vekt på at hovedkonseptet for å forstå *ba* er interaksjon. Det er som vist ovenfor enten fysiske steder, som hvordan man er plassert på arbeidsplassen, men det kan også være virtuelle steder som internett og chat. *Ba* kan foregå på steder mellom kolleger som er likesinnede, eller med kolleger som har som arbeidsoppgave å hjelpe deg videre. Det skal vi se på i neste avsnitt gjennom praksisfellesskapet og mesterlære.

5.4 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap handler om en gruppe mennesker som får en felles identitet, mål og meninger. Dette skjer som en konsekvens av interaksjonen i de samme arbeidsprosessene sier Alvesson (2004). Dette viser også svarene til informantene, men kundesenteret i seg selv er ikke der praksisfellesskapet utvikler seg. Det viser seg at praksisfellesskapene utvikler i størst grad i de ulike teamene.

(...) Vi jobber jo veldig mye to og to og sånn når vi er på kurs. Og vi har jo utallige presentasjoner. Vi går gjennom et emne og jobber to og to og så presenterer vi det, og det er samme om alle gruppene sier det samme lissom. Det gjør ikke noe det. Det er jo

ikke noe dumt det, da blir man bare mer sikker. Så det har de (Academy red.anm.) vært veldig flinke på, at de har utfordret oss på den måten at vi må være frempå og det har resultert i at vi er mye mer tryggere på hverandre. Hans-Fredrik.

Hislop (2013) var inne på at organisasjoner i økende grad støtter utviklingen av praksisfellesskap, og ut fra inntrykkene informantene har om kunnskapsdeling, virker det som teamene utvikler seg til å bli forskjellige praksisfellesskap.

Mesterlære finner vi også på kundesenteret til Get. Gjennom teamtrenerne, som står parat til å hjelpe de som sitter og venter på dem, men også innad i teamene. Sara illustrerer dette når hun tar opp at på hennes team er de opptatt av å fortelle hverandre om de ulike samtalene.

(...) nå har vi en ny på teamet som sliter litt med enkelte ting, og da jeg satt med henne og ga litt tips og hjelp henne. Jeg satt da og hørte på henne, men i blant kan det være omvendt. Sara.

Mesterlære i praksisfellesskap kan være formell, men den kan også være uformell. Når mesterlæren er uformell er det ikke bestemt av bedriften på forhånd at en person skal veilede en annen. Vi finner begge former for mesterlære i Get. Den formelle mesterlæren kan gjenspeiles først under traineeprosessen, hvor Academy har trenere som både har undervisning i klasserom, men også hjelper til når de nyansatte sitter på telefon på egenhånd. Etter endt traineeprosesse, kan teamtrenerne karakteriseres som de som driver med formell mesterlære, og flere av informantene ser på denne rollen som en slags mentorrolle.

Ja, man kan vel si at teamtrenerne har en slagsmentorrolle. Alle kjenner jo dem og vet hvem man skal spørre om hva. (...) Selv om du egentlig vet hva du skal gjøre, men bare trenger litt back up, eller om du bare vil dobbeltsjekke, så er det OK å gjøre. De tar også ansvar. Det er lav terskel for å spørre dem. Sara.

Det er som vist i teorikapittelet ikke bare formell mesterlære. Det finnes også perspektiver på praksisfellesskapet som legger vekt på at læring kan analyseres som uformell. Mesterlære som er uformell består av kolleger som hjelper hverandre. Dette er uavhengig av rollefordelinger fra organisasjonen. Natalia opplever stadig at kolleger på sitt team stiller henne spørsmål når de lurere på noe. Hun sier:

(...) og teamet bruker meg en del til det, fordi de fleste på teamet mitt har jobbet her kortere enn meg også. Så det er veldig ofte de spør meg «vet du hvordan man gjør dette?» eller sånne ting. Jeg synes egentlig bare det er veldig gøy å hjelpe. Når de spør, stiller de som regel over pultene. For selv om vi har disse teamtrenerne gående rundt så er det ikke alltid de er tilstede, og de er opptatte og da må man sitte å vente

og da sitter du med kunden i en samtale, og da er det ikke greit å la den sitte i ti minutter lissom. Natalia.

Hans-Fredrik reflekterer rundt dette med å bruke hverandre. Under opplæringen har de tett oppfølging fra trenerne fra Academy, men at de også bruker hverandre mye. Første gang de satt på telefon satt de to og to og besvarte henvendelser.

Jeg satt med en (...) med kunnskap på teamet om teknisk og sånne ting, så jeg tror det hjalp veldig bra det, og de har jo sett litt sånn når vi har sittet sammen i senere til og oppfordret oss til å sitte sammen. Hvis det er en som kan litt mer enn en annen. Vi lærer av hverandre og de bruker oss til akkurat det. Og det er jo knallbra og betryggende. Hans-Fredrik.

De ansatte på kundesenteret blir anbefalt å bruke hverandre helt fra starten av viser dette sitatet. De blir oppfordret til å dele kunnskapen de sitter på med hverandre. Hislop (2013) mener at praksisfellesskapet kan hjelpe organisasjoner fordi det ligger potensial til å forbedre organisasjonsresultater her. Flere av informantene forteller også at det ofte blir lagt opp til konkurranser. Dette kan enten være konkurranser innad i teamet eller mellom teamene. Natalia ble spurt om hun trodde dette førte til at kunden fikk bedre hjelp:

Ja, ja, ja, selvfølgelig. Og så blir det jo med en gang sånn at du blir mye mer effektiv også. Hvis det for eksempel går på antall samtaler, så ser jeg jo at det er mange på teamet mitt som plutselig gjør det jævlig mye bedre enn de gjorde tidligere. Det hjelper jo på! Natalia.

Nielsen og Kvale (1999) mener at det å lære en praksis er en vei mot medlemskap i fellesskapet, og det er veien mot faglig identitet. Tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter inngår i denne identitetsdannelsen, og kan ikke forstås som atskilt fra dette (Nielsen & Kvale, 1999: 203). Identitetsdannelsen handler ikke bare om å bli «Getifisert» hos Get, det handler også om identitetsdannelsen innad i teamet. Det er også mulig å få ulike sertifiseringer på kundesenteret. Hvis du har hatt en KTI på 5.1 eller mer i løpet av tre måneder kan du bli valgt ut til å bli sertifisert som kunderådgiver. Det er teamlederne som nominerer ansatte fra sitt team. Har man fått denne sertifiseringen, og har en KTI på 5.1 i løpet av seks måneder kan man bli sertifisert som senior kunderådgiver. En av informantene er sertifisert kunderådgiver, mens en annen er sertifisert senior kunderådgiver. Kundebehandler, kunderådgiver og senior kunderådgiver er en identitet de ansatte har når de er på jobb. Informantene ble spurt om de har merket noe forskjell på kolleger som personer og som har fått disse utmerkelsene.

Jeg føler ikke at man merker noen forskjell på de som har fått denne utmerkelsen etter at de har fått den. Jeg spør ikke en på mitt team som har blitt det fremfor en som ikke har det. Caroline.

Caroline føler ikke at de på teamet sitt som har disse sertifiseringene oppfører seg noe annerledes når de er sertifisert. Teamet som fellesskap blir med andre ord ikke endret. Susanne snakker om at en på teamet hennes akkurat har blitt tatt opp til sertifisering og reflekterer rundt hvordan det er for resten av teamet

En på mitt team ble det nå nettopp faktisk! Det var veldig gøy, han er jo veldig flink så det var fortjent. Det er kjempegøy å ha noen på teamet som er det. (...) jeg merket ikke noe forskjell på han da han kom tilbake fra sertifiseringen. Susanne.

Dette sitatet viser at teamet som fellesskap ønsker hverandre godt, og når en lykkes går det bedre for de andre. Selv om Susanne selv ikke har denne sertifiseringen nå føler hun en delt identitet og verdier som kan muliggjøre kunnskapsprosesser mellom henne og sin kollega. Hislop (2013) mener at på denne måten blir kunnskapen som deles mellom kolleger sett på som kollektiv kunnskap. Det er ikke alle som får disse sertifiseringene. Noen har rett og slett ikke noe ønske om det, mens noen når dessverre ikke målene, selv om de gjerne skulle gjort det. Natalia snakker om baksiden rundt å bli sertifisert:

Og så har du jo noen som blir litt sjalue og sånn da.. «Hvorfor har du blitt tatt ut og ikke meg?» og sånne ting. Men man må jo jobbe for det, og alle kan ikke bli tatt ut hver gang. Det er en grunn til at man får den annerkjennelsen.

Stort sett opplever hun at det man er hyggelige og glade på hverandres vegene:

Vi er egentlig bare hyggelige og vanlige mot hverandre uansett. Det er jo selvfølgelig noen som har tullet med det «ja.. det burde vel du kunnet fordi du er senior», men det er bare tull, og jeg føler meg ikke noe høyere enn de andre selv om jeg har fått denne utmerkelsen uansett. Og det er ingen som ser på meg noe annerledes på grunn av det heller. Natalia.

Sara, som er sertifisert kundefrådgiver forteller om hvordan det var å komme dit hun er i dag:

Jeg er sertifisert kundefrådgiver. Det er bare jeg på teamet mitt nå som er det. Det tar lang tid før man har nok kunnskap til å kunne det meste, og det er ikke så mange som blir det. Sara.

Det å ligge med 5.1 i gjennomsnittlig terningkast fra kunder over tre måneder, gjør at du er nødt til å ha mye kunnskap om det kunden ringer inn for. Sara sier at det tar tid å bygge opp

kunnskapen siden det er så høye krav som må nås for å få denne sertifiseringen. Hun forteller også om hva mer hun måtte gjøre for å få denne annerkjennelsen:

Det er ingen opplæring. Du får en eksamen (...) man må klare eksamen som går ut på caser og en flervalgsprøve. Jeg måtte ikke lese meg opp på dette, siden det er ting man allerede skal kunne. Og så kan man bruke Get Knowledge når man sitter der. Sara.

Dette stemmer overens med et av de fire hovedaspektene Lave og Wenger (1991) tar opp, nemlig at det er læring uten formell undervisning. Det Sara ble testet i skulle hun allerede ha kunnskap om, og dersom det var noe hun lurte på, kunne hun sjekke det ut på intranettet, Get Knowledge. Natalia på sin side er sertifisert senior kunderådgiver.

Den jeg ble sertifisert for på senior, da ble jeg plukket ut for det arbeidet jeg hadde gjort og de tallene jeg hadde nådd (...) Nå er det en ny type senior sertifisering og du søker på den som en jobb. Så blir du tatt ut til et seks måneders opplegg i forhold til kurs og opplæring og sånn (...) Ettersom jeg har forstått det blir det et slags fagbrev innenfor det vi driver med. Jeg har jo ikke den kompetansen som den nye sertifiseringen tilbyr, så jeg vil også ha muligheten til å søke på denne, selv om jeg er senior nå. Natalia.

Det som blir påpekt her at den nye sertifiseringen som senior kunderådgiver vil minne om den formelle desentrerte mesterlæren. I løpet av seks måneder med kurs og opplæring vil man få en type fagbrev innen Get.

Tabell 4 viser eksempler på omstendigheter rundt hvordan formell og uformell mesterlære finner sted i Get. Det viser seg at det finnes mange forskjellige forekomster av både formell og uformell mesterlære.

Tabell 5: Eksemplifisering på omstendigheter rundt formell og uformell mesterlære hos Get

	Eksempler	Omstendigheter
Formell mesterlære	<p>Academy stiller med trenere i opplæringsperioden</p> <p>Etter dette er det teamtrenerne som stiller opp med svar og hjelp</p> <p>Teamlederen er den som kan fange opp utviklingsmuligheter tidlig</p> <p>Sertifiseringer</p>	<p>Klasseromsundervisning og <i>veiledning</i> i opplæringen</p> <p><i>Teamtrenerne</i> tilgjengelig for alle på kundesenteret både mens kundebehandlerne er på telefon, mail eller holder på med etterarbeid</p> <p>Teamlederne stiller med <i>oppfølging</i> av kundebehandlere i eget team.</p> <p>De som nominerer ansatte til <i>sertifiseringer</i> som kunderådgiver og senior kunderådgiver</p> <p>Som senior kunderådgiver fra nå av vil man motta et <i>fagbrev</i> på kunnskapen man har tilegnet seg.</p>
Uformell mesterlære	<p>I opplæringen og på kurs <i>jobber</i> man ofte <i>sammen to og to</i></p> <p>Kundebehandlere <i>bruker hverandre</i> aktivt når det er noe de lurert på</p> <p>Konkurranser forekommer til stadighet på kundesenteret</p>	<p>Fra dag en blir de oppfordret til å <i>snakke sammen og lære av hverandre</i></p> <p>Dette kan enten foregå over <i>pultene, over chat, i pauser</i> eller <i>innlytt</i></p> <p><i>Konkurranser</i> innad i teamene eller mellom teamene kan føre til et mer skjerpet fokus og forbedringer</p>

(Forfatterens egen konstruksjon)

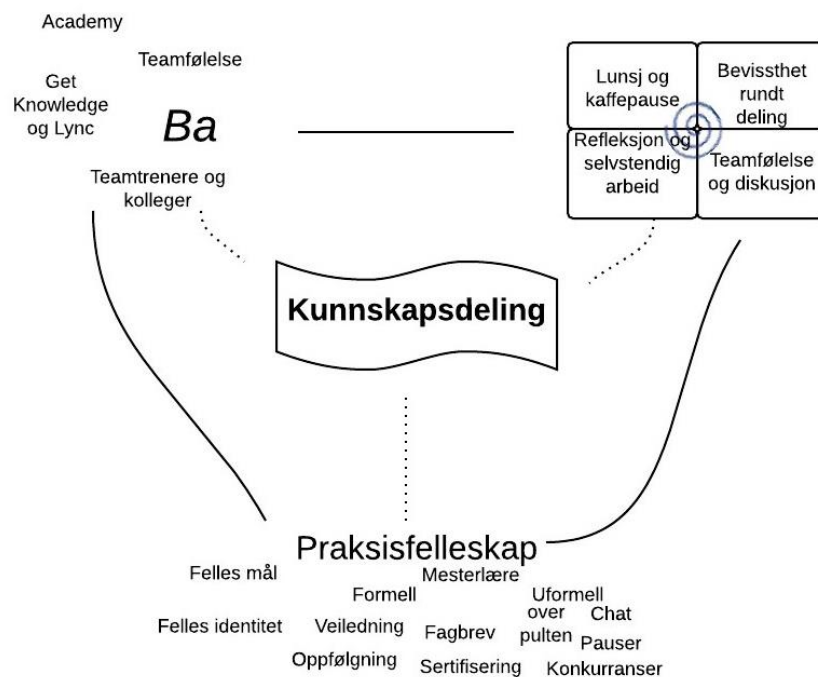
5.5 Oppsummering

Analysen har fulgt opp de perspektivene og begrepene som ble introdusert i teorikapittelet. Avslutningsvis i dette kapittelet skal jeg vise til noen sammenhenger mellom de ulike begrepene og elementene i analysen. Informantene var ganske enige om at kunnskap er noe du selv innehar og trenger. Denne oppfatningen kan hjelpe informantene når de skal dele

kunnskap og erfaringer med hverandre. Det viser seg også at de både bruker og har behov for å bruke hverandre i løpet av arbeidsdagen for å finne ut av ting de enten ikke kan eller ikke er helt sikre på.

Som nevnt ovenfor har informantene behov for kunnskapsdeling i arbeidsdagen sin. De ønsker å løfte hverandre opp som kolleger og ønsker å være best i sitt fag. Det viser seg også at det ikke bare er kunnskap de må ha for å utføre arbeidsoppgavene sine. De må også ha informasjon om, for eksempel utfall av internett i boligområder, nye produkter, eller kundebehandlingsknep. Som kundebehandler viser det seg at du må kunne håndtere både kunnskap og informasjon til kolleger og kunder. Informantene samles rundt enighet om at kunnskapsdeling er viktig for dem.

Figur 3 er designet for å vise en oppsummering av karakteristika ved aktiviteter hos Get formulert som trekk av *ba*, SEKI-modellen og praksisfelleskapet. Strekene i figuren representerer mulige sammenhenger mellom de ulike tilnærmingene som kan bidra til å forstå hvordan kunnskapsdeling i og blant kundebehandlerne i Get foregår. I figuren blir kunnskapsdeling delt i to gjennom å plassere *ba*, som “sted” til venstre og SEKI som “prosess” til høyre i figuren.



Figur 3: Oppsummering av *ba*, SEKI og praksisfelleskapet i trekk

(Forfatterens egen konstruksjon)

SEKI-modellens ulike dimensjoner viser seg gjennom svarene til informantene. I analysen er SEKI-modellen knyttet til arbeids- og kunnskapsdelingsprosessen til informantene. Kunnskapsprosessene dannes når den tause og eksplisitte kunnskapen samhandler og relateres til hverandre. De fire dimensjonene i SEKI-modellen er som nevnt tidligere: Sosialisering, som finner sted i blant annet lunsjen, hvor læringen ikke er planlagt; eksternalisering, hvor kundebehandlerne bevisst deler kunnskapen sin; kombinerings, hvor teamfølelsen bygger opp tillit, som i sin tur fører til at det er enkelt å diskutere kundesaker og tips med hverandre; internalisering, hvor man i opplæringstiden reflekterer rundt egen læring eller at man senere lærer seg nye ting på egenhånd. Det er stor enighet mellom informantene om at man gjennom å bruke hverandre både bevisst og ubevisst lærer av hverandres kunnskap. Det hender at det tilfeldig kommer opp kundecaser over kaffekoppen, som gjør at man kan noe mer når man setter seg tilbake på plassen sin, eller det kan være at man bruker hverandre for å løse et problem, og på denne måten kombinere hverandre tause og eksplisitte kunnskap. Det å videreutvikle og teste ut kunnskapen slik som i internalisering, er også veldig viktig for informantene for å kunne yte service ovenfor kundene. Gjennom å se på arbeids- og kunnskapsdelingsprosessene på kundesenteret til Get gjennom SEKI-modellens elementer kommer det klarere frem en beskrivelse av hvordan informantene tilegner seg ny kunnskap og lærer av hverandre. Eksplisitt kunnskap blir internalisert, mens den tause kunnskapen blir gjort eksplisitt. Kunnskapsdelingen foregår ikke fritt fra kontekst. Det er her *ba* kommer inn i bildet.

Stedet for kunnskapsdelingsprosessene er *ba*. Det er stedet for kunnskapen dannes, og det er her kunnskapsdelingen foregår. Som vist tidligere er ikke *ba* bare begrenset til interaksjoner og steder hvor man fysisk møtes. Det kan også foregå på virtuelle steder, som informantene forteller om at de benytter seg mye av. Ut fra informantenes svar finner vi alle de fire ulike formene for *ba*. *Originating ba* handler jo om stedet hvor kunnskapen starter, og dette er i Academy. Her starter nyansatte på et traineeteam og gjennom opplæring i tre måneder blir de forberedt på å arbeide alene og sammen i team. *Interacting ba* henviser til det å ha en felles forståelse. Denne felles forståelsen dannes hos Get i de ulike teamene. Her samler man seg rundt felles mål og ressurser. Arenaer som kan karakteriseres som en slags *Cyber ba*, er kanskje den arenaen som blir brukt mest hos Get ifølge informantene. De bruker virtuelle arenaer som Lync og Get Knowledge for å dele kunnskap og finne ut av ny kunnskap. *Exercising ba* handler om at du skal gjøre kunnskap til ditt eget ved støttende hjelp fra

instruktører eller kolleger. Ut fra informantenes svar kan vi se at dette gjelder både støtten fra Academy i opplæringsperioden, og etter det hos teamtrenerne.

Ba handler også om det fysiske rom hvor kunnskapen dannes. Siden alle informantene jobber på kundesenteret ønsket jeg også å finne ut av hvordan kundesenterets oppbygning kunne være med å fremme eller hemme kunnskapsdelingen og kunnskapingen. Kundesenteret er som nevnt tidligere et åpent kontorlandskap, hvor de ulike teamene har hver sine «øyer». De fleste informantene var ganske samstemte om at de trodde dette var med på å fremme kunnskapsdeling. Dette førte til en trygghet og åpenhet og det gjorde det enkelt å stille hverandre spørsmål hvis man lurte på noe. Det var noen som mente at det ikke alltid var så lett å snakke sammen, rett og slett fordi det å besvare kundehenvendelser jo faktisk er jobben deres. Hovedkonseptet for å forstå *ba* er interaksjon. *Ba* på en arbeidsplass handler derfor om interaksjonen mellom de ansatte, uansett om det er på et møte, i lunsjen, på pulten eller over internett. Denne interaksjonen kan foregå mellom likesinnede kolleger, eller kolleger som er det for å hjelpe deg. Avslutningsvis i denne oppsummeringen skal jeg vise til hvordan praksisfellesskapet og mesterlære spiller en rolle for de ansatte.

Praksisfellesskap er en gruppe mennesker som får en felles identitet, mål og meninger. Mens *ba* handler om å delta i kunnskaping og forme praksis, kan praksisfellesskapet brukes analytisk mer utfyllende for å forklare mekanismene som er i sving i de ulike formene for *ba*. Praksisfellesskapet utvikler seg som en konsekvens av interaksjonen i arbeidsprosessene. Hos Get viser det seg at praksisfellesskapet i størst grad utvikler seg innad i teamet. Selv om teamene blir organisatorisk satt sammen, er det fellesskapet som utvikler seg innad i teamet unikt og uformelt. Informantenes svar samstemmer rundt at de blir oppfordret til å bruke hverandre for å lære mer. De blir med andre ord oppfordret til å dele kunnskapen sin med hverandre. At dette kan føre til bedre organisasjonsresultater viser blant annet et av svarene fra en av informantene, som mener at blant annet gjennom konkurranser øker effektiviteten blant kundebehandlerne på hennes team. Både i praksisfellesskapet og hos Get finner vi at mesterlære står sentralt. Mesterlæren hos Get viser seg å være både formell og uformell, ifølge informantene. Analysen har vist at den formelle mesterlæren forekommer i to omganger. Først i opplæringstiden av Academys trenerne som hjelper de nyansatte både i klasserom og på telefon med veiledning. Senere er det teamtrenerne som overtar denne rollen, og bistår de ansatte i det daglige arbeidet. Den uformelle mesterlæren foregår hver eneste dag. Dette er i likhet med den formelle mesterlærerrollen som teamtrenerne har, men på den annen

side er det kundebehandlerne som bruker likesinnede for å få svar på det de lurer på. Dette kan foregå over en kopp kaffe, på pultene eller over chat. Eksemplifiseringen av dette er vist i tabell 3 tidligere i kapittelet.

Identitetsfølelsen er også sterk innad på Get. Det gjelder spesielt innad i teamene. Det viser seg at hvis det for eksempel er en på teamet som har blitt nominert til å bli kunderådgiver, er det flere på teamet som gleder seg over dette. Informantene ser på dette som bra for teamet, og gleder seg på hverandres vegne. Det forekommer en spydig eller sjalu kommentar i ny og ne, men hovedinntrykket er at dette styrker kunnskapen og samholdet innad i teamene. Den tidligere formen for sertifisering handler om desentrert mesterlære gjennom tilegnelse av faglig identitet som kunderådgiver eller senior kunderådgiver, læring uten formell undervisning og evaluering gjennom praksis, blant annet gjennom caseoppgavene de må løse. Praksisfelleskapet til de andre på teamet blir ikke svekket, ettersom samholdet og felles mål fortsatt står ved lag etter sertifiseringen.

Felles for de ulike elementene i analysen viser at det å ha kolleger å bruke hverandre flittig er nyttig. Dette blir blant annet vist gjennom at de fleste informantene ser på kunnskapsdeling som samhandling. De ønsker å dele kunnskap med hverandre og det gjør de ved å snakke med hverandre i blant annet teamene og i lunsjen. Hvis de ikke sitter ansikt til ansikt, er det ikke vanskeligere enn at de kan sende hverandre en chat for å få svar på det de lurer på. I teamene blir det bygget opp en organisasjonsfølelse som informantene mener gjør dem mer konkurransedyktige i faget sitt. Gjennom praksisfelleskapet i de ulike teamene blir kunnskapen delt gjennom sosial interaksjon med hverandre, som fører til en sterk grad av teamfølelse, hvor de kan ta til seg kunnskap og dele den videre. Dette skjer både gjennom dagligdags kontakt med hverandre på kundesenteret, i lunsjen og pauser, og den deles også interaktivt på chat og i de formelle opplærings situasjonene som trainee og andre kurs som blir holdt. Ut fra analysen av informantenes svar ser det ut til at en høy grad av kunnskapsdeling står sterkt hos Get. Dette skal jeg se på enda litt nærmere i neste siste del av oppgaven, som omhandler drøfting av hovedfunn og avsluttende refleksjoner.

6 DISKUSJON OG KONKLUSJONER

Gjennom analysen har jeg forsøkt å bruke teoriene som hjelp for å finne svar på mine forskningsspørsmål. I forrige kapittel ble resultatene fra analysen av dataene lagt frem, men videre refleksjoner over resultatene ble ikke stilt opp mot hverandre. Det skal jeg vise videre i dette kapittelet før vi avslutningsvis ser på begrensninger ved oppgaven og forslag til videre forskning.

Med hensyn til hovedfunnene i studien skal vi se på hvilke elementer som er spesielt viktige for Get, se om det er en sterkere teoretisk sammenheng mellom noen elementer, samt se om det er noen spesielle utfordringer ved tilrettelegging for kunnskapsdeling.

6.1 Diskusjon

Hvis man ønsker å være en kunnskapsdeler er det viktig at man gjør seg opp noen bevisste tanker om hvordan man forholder seg til andre kolleger. Er man en person som gjerne ønsker å dele, bør man også finne ut hvordan egen kunnskap best blir overført til de andre.

Det er noen av de fire elementene i analysen som er spesielt viktige for å forstå hvordan kunnskapsdeling bør kunne foregå hos Get. Et av de elementene er praksisfellesskapet, med desentrert mesterlære. Praksisfellesskapet består for analytiske formål i denne oppgaven av medlemmene i et team. Selv om de formelt har blitt satt sammen som et team, har de innad i teamet bygget opp et felleskap mellom seg. For informantene faller det seg naturlig å bruke teamkollegene for å finne ut av ting de ikke kan eller ikke er sikre på. Medlemmene i teamet har en felles forståelse for mål og meninger, og de utvikler en felles identitet. Denne felles identiteten varer ikke for alltid, ettersom en heltidsansatt jobber i ca. 1,5 år, mens en deltidsansatt jobber i ca. 2,5 år.

I praksisfellesskapet i teamet i Get møter vi også ulike former for mesterlære. På den ene siden har vi formell mesterlære, med teamtrenere som hjelper de ansatte med spørsmål de har. På

den annen side har vi også uformell mesterlære som skjer mer innad i teamet, hvor man spør en nær kollega som man vet kan mye. Selv om de fleste informantene er enige at teamtrenerne, med sin formelle mesterfunksjon har en slags mentorrolle for kundebehandlerne, kommer det også frem at det til tider kan være vanskelig å få tak i dem, på grunn av stor etterspørsel om hjelp. Andre ganger igjen hender det at informantene føler at teamtrenerne kan bli overflødige fordi det er stille på telefon og derav få spørsmål.

Stedet hvor kunnskap dannes, *ba*, er et annet viktig element i Get. På et såpass stort kundesenter er det viktig at kunnskapen får mulighet til å spre seg mellom de ansatte. At de deltar i kunnskaping, dialog, og at de får tilpasse seg og forme praksis. Ut fra informantenes svar om hvor de deler kunnskap med hverandre finner vi igjen alle fire formene for *ba*; *originating*, *interacting*, *cyber* og *exercising*. Det er liten tvil om at kunnskapen starter i opplæringsperioden som Academy er ansvarlig for. Dette kvalitetssikrer at de nyansatte er forberedt på å håndtere kundehenvendelser etter endt opplæring. Innad i teamene er det klart at *interacting ba* finner sted på en daglig basis. Her samler de seg om felles mål, som både er gitt til dem fra ledelsen, men også mål teamet har satt seg selv. Det at informantene føler en sterk tilhørighet til teamene sine er tydelig, samholdet og kunnskapen utvikler seg på en naturlig måte mellom dem. Men det viser seg også fra informantenes svar at kunnskapsdelingen mellom de ulike teamene foregår sjeldent. Oppstartsmøter eller andre møter for kundebehandlerne foregår kun innen teamene. På sin side kan dette føre til at noe informasjon går tapt, dersom ikke teamlederne har fullstendig oversikt. Virtuelle arenaer er veldig viktig for informantene. De bruker dette daglig for å få gjort jobben sin, og chatprogrammet Lync blir hyppig brukt. På den ene siden er dette veldig bra. De kan lett få kontakt med andre avdelinger eller stille hverandre raske spørsmål. Men på den annen side sier også informantene at det blir mye prat som ikke har noe med arbeidsoppgavene å gjøre. Hvis dette foregår på felleschatten kan dette være forstyrrende for de som sitter opptatt i telefon, og det kan også føre til at en som stiller et spørsmål ikke får svar på dette, fordi det er så mye annen aktivitet der. En ting som kommer frem fra informantene sine svar er at hos Get er de flinke til å hjelpe hverandre. Teamtrenerne har det formelle ansvaret for å hjelpe kundebehandlerne, men kundebehandlerne selv både deler, og virker som de ønsker å dele kunnskap, tips og triks. Det at de er inndelt i ulike team gir informantene uttrykk for at gir dem en trygghet, som også skaper åpenhet. Dette støtter opp under det von Krogh et al. (2000) mener er fundamentet for tilretteleggende kontekster.

Ba og praksisfellesskapet har blitt operasjonalisert sammen. *Ba* på sin side fokuserer på kunnskaping og kunnskapsdeling, men sier lite om mekanismene rundt dette. Praksisfellesskapet derimot fokuserer mye på disse mekanismene, blant annet gjennom mesterlære. Praksisfellesskapet står sterkt blant de ulike teamene, og de ulike formene for *ba* finner sted innad i disse. Som nevnt i teorikapittelet skal man være forsiktig med å sammenligne *ba* og praksisfellesskapet. Mens praksisfellesskapet er et sted hvor medlemmene lærer kunnskap som er iboende i fellesskapet, er *ba* på sin side et sted hvor kunnskap dannes (Nonaka et al., 2000). Dette betyr at kunnskapen som befinner seg i praksisfellesskapet er en del av identiteten til medlemmene, gjennom blant annet felles mål og mening, mens *ba* er stedet hvor den nye kunnskapen settes i sving. Nonaka et al. (2000) mener videre at mens læring foregår i alle typer praksisfellesskap, trenger *ba* på sin side energi for å bli et aktivt *ba* hvor kunnskaping skjer. Indikatorer for et praksisfellesskap er fastsatt av oppgavene, kulturen og historien til fellesskapet. Nonaka et al. (2000) hevder at konsistens og kontinuitet er viktig for praksisfellesskapet, fordi det trenger en identitet. I motsetning til dette er indikatorer for å gjenkjenne *ba* mer fri og kan raskt endres fordi det bestemmes av deltakerne. I stedet for å begrenses av historien, har *ba* et mer «her-og-nå» karaktertrekk (Nonaka et al., 2000). *Ba* på sin side er i konstant forandring, fordi konteksten av deltakerne eller medlemskapet av *ba* endres. Til forskjell vil endringer i et praksisfellesskap hovedsakelig foregå på et individuelt nivå, ettersom nye deltakere lærer seg å bli fullverdige medlemmer (Nonaka et al., 2000: 16). Dette finner man også igjen hos Get. Det dukker opp flere eksempler på de forskjellige typene *ba*, og informantene får kunnskap i ulike kontekster, det er ikke satt opp noe fasitsvar av organisasjonen, med unntak av opplæringsperioden, for hvordan de skal lære seg ny kunnskap og utvikle seg. Praksisfellesskapets oppgaver innad i teamene er på sin side er mer bestemt av organisasjonen. Det er på forhånd bestemt hvilke mål teamet skal nå i løpet av en dag eller en uke, og de som en gang var nykommere vil etter hvert utvikle seg til å bli et fullverdig medlem av teamet. Mens de formelle oppgavene er bestemt av organisasjonen, utvikler deltakerne på sin side egne prosedyrer som for eksempel uformell læring.

Det er også viktig å merke seg at det forekommer noen utfordringer ved tilrettelegging for kunnskapsdeling. For det første er det ingen tvil om at det foregår mye kunnskapsdeling blant de ansatte på kundesenteret til Get. Men på det viser seg også at denne kunnskapsdelingen primært foregår innad i teamet. Informantene selv tror det ville blitt kaos dersom alle på kundesenteret skulle samles og hatt felles møter. For det andre er det mange å forholde seg til på kundesenteret, med nesten 450 ansatte, mange nyansettelser og sertifiseringer i løpet av

året. Det blir en utfordring for blant annet Academy nettopp fordi de skal organisere utviklingen av de ansatte i samspill med teamledere og ikke minst kapasitet på telefon og mail.

Svar på forskningsspørsmålene for denne oppgaven er som følger. Det første spørsmålet var “hvordan kunnskap deles mellom ansatte på et kundesenter?”. Analysen har vist at kunnskap deles gjennom flere plattformer på kundesenteret til Get. Det deles formelt, gjennom kurs og av teamtrenere som skal hjelpe til, men det deles også uformelt både virtuelt og, for eksempel, sosialt i lunsjen. Det andre forskningsspørsmålet var “hvilken betydning har kunnskapsdeling for de ansatte?”. Ut fra informantenes svar viser det seg at det betyr veldig mye for dem. De ønsker å utvikle seg, lære mer og noen har kanskje ambisjoner om å få ulike sertifiseringer på kundesenteret. Det viser seg også at de ikke bare ønsker å lære mer, men at de også synes det er gøy. Det siste spørsmålet var “er det noe i organisasjonen som fremmer eller hemmer kunnskapsdeling?” Det viser at det er viktig for i hvert fall informantene at kunnskapen skal deles. De bruker hverandre mye for å lære seg nye ting, eller stille spørsmål når det er noe de er usikre på. Det at det er en trygg atmosfære og at informantene føler viktigheten rundt det å lære av hverandre fører til at det foregår mye kunnskapsdeling blant de ansatte. Det finnes også noe som hemmer kunnskapsdeling. Som jeg har vært inne på tidligere så bygger hvert team hverandre opp og blir bedre innad, men det kan virke som denne kunnskapen ikke alltid kommer ut til resten av kundesenteret. Dersom ikke teamlederne er godt oppdatert på kunnskapen om kunnskapen som finnes på sitt team, vil heller ikke denne kunnskapen spre seg til de andre teamlederne, og dermed heller ikke til de andre teamene. Dette kan føre til ujevnheter i kundebehandlingen, som igjen kan spille inn på kundenes opplevelse av dem som operatør.

6.2 Kompatibilitet eller inkompatibilitet?

Det finnes både fordeler og ulemper ved å bruke SEKI, *ba* og praksisfelleskapet samtidig som analyseverktøy. SEKI er en modell, og en modell er ikke virkeligheten. Selv om svarene til informantene gjenspeiles i modellens ulike elementer er det ikke en bevisst strategi for kundebehandlerne da de ikke er kjent med denne modellens begreper. På den annen side kan

det å bruke SEKI som et analyseverktøy i denne oppgaven føre til at informantene og andre på kundesenteret blir mer bevisst om hvilke prosesser som kan føre til både taus og eksplisitt kunnskap dersom de leser oppgaven. SEKI-modellen og *ba* fungerer godt å bruke som analyseverktøy sammen. SEKI-modellen setter ord på hvordan kunnskapen utvikler seg gjennom å veksle mellom både taus og eksplisitt, mens *ba* viser hvilke arenaer kunnskapen danner seg og utvikles. På denne måten utfyller de hverandre, og viser oss et større bilde av hvordan kunnskapsdeling foregår.

Ba på sin side er ingen modell, det er steder hvor kunnskapen dannes. Muligheten for å danne kunnskap finner man ikke igjen kun hos et individ, men hos dette individet i samspill med andre. Å bruke *ba* som analyseverktøy i denne oppgaven har fungert bra, ettersom det er mange som jobber på kundesenteret til Get, og det viser seg av de deler mye kunnskap seg imellom. *Ba* og praksisfelleskapet har til en viss grad blitt operasjonalisert sammen i denne oppgaven. Fordelen med det er at det skaper et helhetsinntrykk for hvor kunnskapen dannes og hvilke mekanismer for setter i gang kunnskapingen. Ulempen med å bruke disse sammen som analyseverktøy er at disse er perspektiver som er laget innen forskjellige forskningstradisjoner, så det er deler av begrepsapparat og tenkemåter som kan virke litt annerledes når man sammenligner perspektivene.

Praksisfelleskapet har imidlertid vært et viktig analytisk verktøy når jeg har undersøkt kundebehandlerne i Get og hvordan de i samspill med hverandre utvikler sin kunnskap og får mer erfaring. Det har også vært en fordel å bruke praksisfelleskapsperspektivet for å se hvordan vekselvirkningen i SEKI-modellen fungerer mellom kundebehandlerne i teamene. Dette er fordi den kunnskapen som blir delt mellom deltakerne i praksisfelleskapet blir sett på som en kollektiv kunnskap. En annen fordel med å bruke praksisfelleskapet som analyseverktøy er at det også har gjort det mulig å se på hvilken rolle formell og uformell desentrert mesterlære har av betydning for kundebehandlerne. Fordelen med å bruke disse tre teoriene samtidig som analyseverktøy er således at det har gitt meg muligheten til å finne ut hvordan kunnskapen deles gjennom prosessene, steder og praksisfelleskapet.

6.3 Begrensninger ved oppgaven

Dette avsnittet handler om begrensninger ved min studie og eventuelle forbedringspotensial. Først skal jeg vise til noen personlige begrensninger ved studien, før jeg viser til de vitenskapelige.

Det skal først sies at denne masteroppgaven er forfatterens første forskningsarbeid. “Man skal lære seg å krabbe før man kan gå” og forhåpentligvis står oppgaven på egne ben, selv med noen nybegynnerbegrensninger. Arbeidet med denne oppgaven har vært like mye en læreprosess for meg som det skal være et vitenskapelig produkt for leseren og det er viktig ha i tankene. Denne oppgavens hensikt er å levere et vitenskapelig og faglig godt produkt, men det er også viktig å ta i betraktning at denne oppgaven har blitt gjennomført i løpet av et relativt kort tidsrom. Arbeidet har vært krevende, men også givende, både på et akademisk og personlig plan, og forhåpentligvis er dette en erfaring jeg kan høste frukter av videre i livet.

Jeg kommer ikke utenom å se at det finnes noen begrensninger med denne studien. Først og fremst er det utelukkende intervjudata og en «lightversjon» av praksisfelleskapsperspektivet som er benyttet, blant annet fordi det ikke har vært mulig med lengre tids observasjon. Det kunne det vært interessant å bruke flere informanter, for å få et større bilde av hvordan kunnskapsdelingen foregår hos Get, eller for å se om det finnes noen som har en helt annen oppfatning av kunnskapsdeling. Det hadde også vært interessant å utføre gruppeintervju med informantene, for å få de til å reflektere over hverandres svar, og eventuelt fått til en diskusjon dem imellom. Det å bare forholde seg til én bedrift er også en begrensning ved studien min. Det betyr at denne studien ikke nødvendigvis er generaliserbar i forhold til andre kundesentre. Likevel mener jeg at mitt bidrag er passende for kundesenteret til Get, siden jeg gjennom intervjuene har forsøkt å fange opp informantenes ulike syn på kunnskapsdelingen på egen arbeidsplass.

De teoretiske valgene man har tatt i en slik oppgave vil på den ene siden være med på å gi muligheter for studien, men på den annen side også begrensninger. For min del har de teoretiske valgene jeg har tatt, vært utgangspunkt for intervjuguide og analyse, og disse valgene har gitt meg mulighet til å undersøke egenskaper ved teamene. Men valgene kan også

ha ført til at andre aspekter har blitt utelatt. Likevel mener jeg at det har vært mulig ut fra de temaene jeg har valgt, å få svar på oppgavens forskningsspørsmål.

6.4 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

Denne oppgaven har forsøkt å belyse hvordan kunnskapsdeling foregår på kundesenteret til Get: Hvordan man på ulike måter lærer bort kunnskap til kolleger og hvordan man støtter hverandre gjennom arbeidsdagen.

Det viser seg at interessen for å dele kunnskap og erfaringer er stor blant de kundebehandlerne i Get, og mye kan tyde på at med enda større bevisstgjøring rundt egen kunnskap og andres behov vil føre til at kundebehandlerne vil fortsette å levere god og kunnskapsrik service ovenfor sine kunder.

Siden jeg i denne oppgaven kun har forsket på ett kundesenter og hvordan kunnskap deles der, kan man sette spørsmålsteget ved funnene, da disse er ganske spesifikke for dette kundesenteret. Det er likevel flere interessante funn som kan være av interesse for videre forskning og andre kundesentre. En rimelig konklusjon synes å være at struktureringen av opplæringen og tiden brukt før man blir en selvstendig kundebehandler fører til trygghet på produkter og kundebehandling, i tillegg til økt interesse rundt faget som sådan. Det som er sikkert er at det er et stort fokus på kundeservice i Norge i disse dager, og det gjentatt å vinne kundesenterprisen i sin kategori. Uten kunnskap vil det være lite service man kan stille med ovenfor kundene, og det er akkurat derfor det er så viktig og interessant å forske på hvordan og hvor kunnskapen dannes, og ikke minst deles.

For videre forskning bør det vurderes om man som analyseverktøy bør bruke SEKI-modellen, *ba* og praksisfellesskapsperspektivet samtidig eller ei. Det kan også være interessant å se på hvordan 70 – 20 – 10 modellen er med på å påvirke kunnskapsdeling og lærelyst blant kundebehandlere, men det får bli et annet forskningsprosjekt.

Det kunne også vært interessant for videre forskning å studere selve teknologien kundesenteret bruker for å kommunisere med og lære av hverandre. Gå nærmere inn på

hvordan Get Knowledge, Lync og e-læringskurs påvirker kunnskapsdeling, fremfor for eksempel kurs. Dette kunne blitt satt i lys av blant annet Fischer (2013) sin CSCL @ work gjennom hvordan man kommuniserer og lærer av hverandre uten å være ansikt-til-ansikt.

Kundebehandlerne i Get ønsker å dele kunnskapen sin med hverandre, det er lite som tyder på at de ønsker å holde kunnskapen de sitter med for seg selv, og de færreste av informantene har i hvert fall ikke opplevd det selv. Det viser seg at kundebehandlerne ikke holder tilbake for å ha et konkurransefortrinn i forhold til de andre, verken på teamet eller på kundesenteret. Get ønsker å være en kunnskapsintensiv bedrift, og derfor bruker de både tid og ressurser på å mobilisere og administrere kunnskapen som finnes i bedriften.

Litteraturliste

- Alvesson, Mats. (2004). *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. Oxford: Oxford University Press.
- Andersen, Svein S. (1997). *Case-studier og generalisering : forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforl.
- Blumentritt, Rolf, & Johnston, Ron. (1999). Towards a strategy for knowledge management. *Technology Analysis & Strategic Management*, 11(3), 287-300.
- Brinkmann, Svend, & Tanggaard, Lene. (2012). *Kvalitative metoder : Empiri og teoriutvikling* (Wenche Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Busch, Tor, Dehlin, Erlend, & Vanebo, Jan Ole. (2012). *Organisasjon og organisering* (6. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Bø, Inge, & Helle, Lars. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Černe, Matej, Nerstad, Christina G. L., Dysvik, Anders, & Škerlavaj, Miha. (2014). What Goes Around Comes Around: Knowledge Hiding, Perceived Motivational Climate, and Creativity. *Academy of Management Journal*, 57(1), 172-192. doi: 10.5465/amj.2012.0122
- Corbin, Juliet M., & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Filstad, Cathrine. (2010). *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Fischer, Gerhard. (2013). A conceptual framework for computer-supported collaborative learning at work. I Sean P Goggins, Isa Jahnke & Volker Wulf (Red.), *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace* (s. 23 -42). US: Springer.

- Get. (2015). <https://www.get.no/om/om/om-selskapet/dette-er-get>. Lastet ned 19. februar 2015
- Hislop, Donald. (2013). *Knowledge management in organizations: a critical introduction* (3rd ed., 2nd impr. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Holstein, James A., & Gubrium, Jaber F. (2003). Active interviewing. I Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (Red.), *Postmodern interviewing* (s. 66 - 81). Thousand Oaks, Calif.: SAGE. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412985437.n4>
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jennings, Charles, & Wargnier, Jérôme. (2010). Effective Learning with 70: 20: 10 – The new frontier for the extended enterprise. *CrossKnowledge*, 5, 2012.
- Johnston, Ron, & Blumentritt, Rolf. (1998). Knowledge moves to center stage. *Science Communication*, 20(1), 99-105.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (Tone Margaret Anderssen & Johan Rygge, Overs. 2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalnes, Øyvind. (2015). Kunnskapsdelerne. *Ledernytt*. Lastet ned 9. februar, 2015, fra <http://www.ledernytt.no/kunnskapsdelerne.5690156-112372.html>
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lincoln, Yvonna S., & Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- Naisbitt, John. (1984). *Megatrends : ten new directions transforming our lives*. New York: Warner Books.
- Newell, Sue, Robertson, Maxine, Scarbrough, Harry, & Swan, Jacky. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2nd ed. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Nielsen, Klaus, & Kvale, Steinar. (1999). *Mesterlære : læring som sosial praksis* (Gunnar Bureid, Overs.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nonaka, Ikujiro , & Konno, Noboru. (1998). The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40 - 54.
- Nonaka, Ikujiro , Von Krogh, Georg, & Voelpel, Sven. (2006). Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths and future advances. *Organization studies*, 27(8), 1179-1208.
- Nonaka, Ikujiro , & Takeuchi, Hirotaka. (1995). *The knowledge-creating company : how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, Ikujiro , Toyama, Ryoko, & Konno, Noboru. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- Ryen, Anne. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Silverman, David. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Spender, J-C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic management journal*, 17(S2), 45-62.
- Stake, Robert E. (2000). CASE STUDIES. I Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed. utg., s. 435 - 454). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Tangen, Eli. (2014). *Om Get*. Upublisert manuskript.
- Tangen, Eli. (2015). *Veien til Academy*. Upublisert manuskript.

Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

von Krogh, Georg, Ichijo, Kazuo, & Nonaka, Ikujiro. (2000). *Enabling knowledge creation: how to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press.

Wenger, Etienne. (2007). Sosiallæringsteori. Aktuelle temaer og utfordringer. I Knud Illeris (Red.), *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*: Learning Lab Denmark: Roskilde Universitetsforlag.

Wenger, Etienne, McDermott, Richard, & Snyder, William M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Vedlegg