



Høgskulen på Vestlandet

*Praksisfellesskap, kunnskapsdeling og
kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen*

*Community of practice, knowledge sharing and
knowledge utilization in Statens Vegvesen*

**Arja Erdal
og
Ingjerd Kristine Løkke-Lie**

**Master i Innovasjon og Ledelse
Avdeling for ingeniør- og økonomifag
21. mai 2017**

Oppgavens tittel:	Praksisfellesskap, kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen	Levert dato: 21.05.2017
Masteroppgavens omfang:	30 studiepoeng	
Forfatter:	Arja Erdal og Ingjerd Kristine Løkke- Lie	
Mastergrad:	Master i Innovasjon og Ledelse	Tall sider u/vedlegg: 87
Veileder:	Jens Kristian Fosse	Tall sider m/vedlegg: 94
Studieobjekt:	Lederutviklingskurs for nye ledere i Statens Vegvesens	
Metodevalg:	Kvalitativ metode: Aksjonsforskning og dybdeintervju	
<p>Sammendrag: Denne masteroppgaven undersøker hvordan et praksisfellesskap for nye ledere, kan bidra til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen. Vårt case har vært lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen. Som aksjonsforskere samlet vi inn data gjennom kursperioden. I tillegg gjennomførte vi kvalitative dybdeintervjuer i etterkant av kurset. Funnene i denne studien viser at lederutviklingskurset som et praksisfellesskap, la til rette for kunnskapsdeling ved å skape tillit og et felles repertoar blant deltakerne, samt gjennom temaer og øvelser som bidro til at deltakerne delte erfaringer og kunnskap med hverandre. Videre viser studiens funn, at deltakerne brukte kunnskap som de anså som nyttig, eller som de erfarte at fungerte. Studien kommer også med forslag til å utvide begrepet kunnskapsanvendelse, til å inkludere endring i mentale modeller, uten at det foregår endring i handling eller atferd. Studien omhandler også en læringsprosess, ved at vi som aksjonsforskere fikk jobbe tett med kursholderne, og bidra til refleksjon og diskusjon som førte til læring. Denne læringsprosessen kan generaliseres fra studien, og kan dermed benyttes i flere deler av Statens Vegvesen, samt i andre organisasjoner.</p>		

Summary: This master thesis investigates how a community of practice for new managers can contribute to knowledge sharing and knowledge utilization in Statens Vegvesen. The case of this study has been the leader development course for new leaders in Statens Vegvesen. As action researchers, we collected data during the course period. In addition, we conducted qualitative in depth interviews. The findings in this study show that as a community of practice the leader development course facilitated knowledge sharing by creating trust and a common repertoire among the participants, as well as through topics and exercises that helped the participants to share experiences and knowledge with each other. Furthermore, the study found that the participants used knowledge that they considered useful and functional. The study also proposes to expand the term knowledge utilization, to include change in mental models, without change in action or behavior. The study also show an example of a learning process. As action researchers, we worked closely with the course leaders, and contributed to reflection and discussions that led to learning. This learning process can be generalized from the study, and can be used in other parts of Statens Vegvesen, as well as in other organizations.

Stikkord for bibliotek: Praksisfellesskap, kunnskapsdeling, kunnskapsanvendelse, aksjonsforskning, læring, læringsprosess

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

© Arja Erdal og Ingjerd Kristine Løkke-Lie

2017

Praksisfellesskap, kunnskapsdeling og
kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen

Høgskulen på Vestlandet, Bergen

Forord

Denne masteroppgaven markerer en avslutning på våre to år på masterstudiet Innovasjon og Ledelse, ved Høgskulen på Vestlandet.

Arbeidet med masteroppgaven har vært både interessant, lærerikt og morsomt. Mye hardt arbeid, latter og treningsøkter har bidratt til en lærerik prosess, og resultert i en oppgave vi er svært fornøyd med.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Jens Kristian Fosse, for god oppfølging og nyttige innspill til masteroppgaven, samt spennende innsikt i aksjonsforskning.

Vi vil også rette en stor takk til kursholderne av lederutviklingskurset Klaus Verner Breivik, Michelle Farooqui, Rolf Nygård og Hege Davey, for at vi fikk muligheten til å være med i denne prosessen sammen med dere. Takk for gode diskusjoner, kunnskap og læring. Vi er takknemlig for at dere tok oss inn i varmen, og for erfaringene dere har gitt oss.

Sist, men ikke minst, en stor takk til Hilde Withammer for at vi fikk være del av denne prosessen, og for at du har vist oss stor åpenhet, og delt dine tanker med oss. Takk for ditt bidrag av lærerike samtaler og diskusjoner.

Helt på tampen vil vi takke Runar og Marianne, for god hjelp i innspurten av oppgaven.

Innhold

Forord.....	iv
1 Innledning	1
1.1 Oppgavens formål og problemstillinger.....	2
1.2 Bakgrunn for oppgaven.....	3
1.3 Presentasjon av Statens Vegvesen.....	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2 Teori.....	6
2.1 Organisasjon og ledelse.....	6
2.1.1 Organisasjonstyper.....	6
2.1.2 Ledelse	8
2.1.3 Lederrollen.....	9
2.2 Kunnskap.....	9
2.2.1 Hva er kunnskap?.....	9
2.2.2 Eksplisitt og taus kunnskap.....	11
2.2.3 Know-what, know-why, know-how, og know-who kunnskap.....	12
2.2.4 Å skape kunnskap	13
2.3 Kunnskapsdeling	13
2.3.1 Hemmende og fremmede faktorer for kunnskapsdeling.....	15
2.4 Læring	17
2.4.1 Individuell læring.....	18
2.4.2 Organisasjonslæring.....	19
2.4.3 Læring gjennom utforsking og utnyttning av kunnskap.....	20
2.5 Praksisfellesskap	21
2.5.1 Begrepet praksisfellesskap.....	21
2.5.2 De grunnleggende elementene i et praksisfellesskap.....	22
2.5.3 Effektive praksisfellesskap	23
2.6 Anvendelse av kunnskap.....	24
2.6.1 Hva innebærer kunnskapsanvendelse?	24

2.6.2	Kunnskapsanvendelse og praksisfellesskap.....	25
2.6.3	Refleksjon av kunnskapsanvendelse.....	26
3	Forskningsmetode.....	27
3.1	Kvalitativ metode.....	27
3.2	Vitenskapelig paradigme.....	27
3.3	Datainnsamling.....	29
3.3.1	Aksjonsforskning- Data fra arbeidet med lederutviklingskurset.....	29
3.3.2	Semi-strukturert dybdeintervju.....	32
3.3.3	Valg av intervjuobjekter.....	32
3.3.4	Forberedelser av intervjuene.....	32
3.3.5	Gjennomføringen av dybdeintervjuene.....	33
3.4	Sortering av data.....	34
3.5	Forskningsetiske retningslinjer.....	34
3.6	Metodisk kvalitet.....	35
3.6.1	Reliabilitet.....	35
3.6.2	Validitet.....	35
3.7	Refleksjon av metode.....	36
4	Presentasjon av empirisk data.....	38
4.1	Beskrivelse av prosessen og samarbeidet rundt lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen.....	38
4.1.1	Generelt om lederutviklingskurset.....	39
4.1.2	Første samling: “Orienteringskunst”.....	40
4.1.3	Samtaler med kursholderne.....	42
4.1.4	Mellom første og andre samling.....	43
4.1.5	Andre samling: “Balansekunst”.....	44
4.1.6	Samtaler med kursholderne.....	45
4.1.7	Arbeid med morgendagens lederutvikling 2.0.....	46
4.1.8	Tredje samling: “Lederidentitet”.....	47
5	Analyse.....	49
5.1	Innledning.....	49

5.2	Praksisfellesskap for nye ledere i Statens Vegvesen.....	49
5.2.1	Lederutviklingskurset og begrepet praksisfellesskap	50
5.2.2	Praksisfellesskap og tillit	54
5.2.3	Lederutviklingskurset som et effektivt praksisfellesskap	56
5.2.4	Praksisfellesskap og ledernetverk.....	57
5.2.5	Praksisfellesskap og læring.....	57
5.2.6	Å benytte ressurser i organisasjonen.....	58
5.2.7	Lederutviklingskurset som noe mer enn et praksisfellesskap.....	59
5.2.8	Kapittelavslutning	60
5.3	Kunnskapsdeling på lederutviklingskurset.....	60
5.3.1	Deling av taus kunnskap	61
5.3.2	Deltakerne får bekrefte og avkreftet tanker, ved å dele kunnskap.....	62
5.3.3	Kunnskapsdeling og tillit	62
5.3.4	Kunnskapsdeling og læring.....	64
5.3.5	Kunnskapsdeling og ledelse i Statens Vegvesen	66
5.3.6	Kapittelavslutning	68
5.4	Kunnskapsanvendelse	69
5.4.1	En utvidet forståelse av kunnskapsanvendelse	69
5.4.2	Kunnskapsanvendelse som endrer atferd.....	72
5.4.3	Kunnskapsanvendelse som endrer mentale modeller	73
5.4.4	Gjensidig påvirkning mellom endring i handling eller atferd, og endring i mentale modeller.....	74
5.4.5	Kunnskapsanvendelse og læring.....	74
5.4.6	Hvorfor anvender deltakerne kunnskapen?	76
5.4.7	Kapittelavslutning	76
5.5	Oppsummering av analysen	77
6	Diskusjon av praksisfellesskap, kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen.....	79
6.1	Praktiske implikasjoner	81
6.1.1	Et permanent praksisfellesskap for ledere i Staten Vegvesen	81
7	Avsluttende bemerkninger	84

8	Litteraturliste.....	85
9	Vedlegg.....	88
	Vedlegg A: Intervjuguide	89
	Vedlegg B: Informantoversikt	92
	Vedlegg C: Samtykkeerklæring for intervju.....	93
	Vedlegg D: Samtykkeerklæring fra lederutviklingskurset	94

Liste over figurer

Figur 1-	Modell som viser en utvidet forståelse av begrepet kunnskapsanvendelse.....	71
----------	---	----

1 Innledning

Når kunnskapsintensiteten øker og omgivelsene endrer seg, kan dette utfordre flere organisasjoner til å følge med og tilpasse seg endringene. Komplekse organisasjoner, som krever sammensatte arbeidsmetoder, er avhengige av å holde seg oppdatert på relevant kunnskap som kan bidra til å håndtere endringer i teknologi, økonomiske konjunkturer, kunnskapsproduksjon og samfunnsbidrag. Organisasjoners evne til å lære – deres læringskapasitet – kan bidra til at de møter de skiftende omgivelsene på en bedre måte. For offentlige virksomheter kan endringene innebære politiske føringer, i tillegg til forventninger fra omgivelsene. Ettersom ledere står til ansvar overfor flere interessenter, kan offentlige organisasjoner oppleve motstridende krav fra ulike hold, eksempelvis at de skal være en stabil organisasjon, men samtidig være i utvikling og fremtidsrettede. Organisasjonens evne til å utruste og utvikle ledere som kan bidra til å møte og forstå disse motstridende hensynene er viktig. Ved å øke endringskompetansen og forståelsen av ledernes rolle, kan dette bidra til at lederne møter de eksterne aktørene på en bedre måte. Ved å fokusere på og legge til rette for lederutvikling i organisasjonen, kan ledernes evne til å dele, lære og anvende kunnskap utvikles, og dermed kan de bedre håndtere stadig raskere krav om endring og motstridende hensyn.

Statens Vegvesen er en stor, offentlig organisasjon med avdelinger i flere deler av landet. Dette medfører utfordringer for kunnskapsoverføring mellom avdelingene. I Statens Vegvesen er det ulike ledelseskulturer i organisasjonen, delvis på grunn av store geografiske avstander. En arena eller et fellesskap hvor ledere kan dele kunnskap og erfaringer, kan være et verktøy for å møte de skiftende omgivelsene, endringene i lederrollen, og andre utfordringer. Dette kan skape bedre utnyttelse av kunnskap som allerede eksisterer i organisasjonen, og legge til rette for at flere kan dra nytte av denne (March, 1991). Videre kan det bidra til at læring oppstår og nye, og bedre måter å arbeide på kan utvikles (Gupta et al., 2006). Et lederfellesskap kan bidra til at organisasjonen og lederne blir bedre rustet til å møte både endringer i omgivelsene, og interessentene som de står til ansvar for.

1.1 Oppgavens formål og problemstillinger

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvordan Statens Vegvesen kan møte skiftende omgivelser gjennom å benytte et *praksisfellesskap* for å fremme kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse blant sine ledere.

Studien ønsker å benytte lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen som case. Lederutviklingskurset er et internt kurs i regi av Statens Vegvesen, og kurset har blitt gjennomført to ganger tidligere. Masteroppgavens problemstillinger er utarbeidet innenfor rammene av lederutviklingskurset, hvor vi har fulgt den tredje gruppen av nye ledere.

Hovedproblemstillingen denne masteroppgaven ønsker å besvare er:

Hvordan kan et praksisfellesskap for nye ledere bidra til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen?

For å belyse hovedproblemstillingen har vi utarbeidet tre delproblemstillinger som baserer seg på lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen:

- *Hvordan kan lederutviklingskurset være et praksisfellesskap for nye ledere i Statens Vegvesen?*
- *Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsdeling for nye ledere i Statens Vegvesen?*
- *Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsanvendelse for nye ledere i Statens Vegvesen?*

De tre delproblemstillingene kan sees på som en trapp, hvor hver av problemstillingene bygger på hverandre. Først ønsker vi å diskutere om kurset kan være et praksisfellesskap. Deretter vil vi diskutere om lederutviklingskurset som et praksisfellesskap bidrar til kunnskapsdeling, for så å se om praksisfellesskapet bidrar til kunnskapsanvendelse. Til slutt vil oppgaven komme

tilbake til hovedproblemstillingen. Analysen i oppgaven vil deles opp etter de tre delproblemstillingene, for å bidra til en ryddig fremstilling av våre data og tilhørende diskusjon. Hovedproblemstillingen vil deretter bli besvart i et diskusjonskapittel.

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Våren 2016 ble vi, i forbindelse med et praksisfag, introdusert for et nytt lederutviklingskurs for nye ledere i Statens Vegvesen, region vest. Fra kurset ble etablert i 2014 hadde to kull fullført kurset. Statens Vegvesen oppfordret oss til å følge lederutviklingskurset, som fant sted fra september 2016 til januar 2017. Kurset er samlingsbasert, og består av tre samlinger over to dager. Arbeidet med lederutviklingskurset ble vårt prosjekt i praksisfaget *Student Entrepreneurship and Business Idea Development* i forbindelse med mastergraden i Innovasjon og Ledelse. I dette prosjektet jobbet vi i et tverrfaglig team og sammen deltok vi på de to første samlingene. Den siste samlingen var det kun forfatterne av denne oppgaven som deltok på.

Vår rolle gjennom prosjektet var å være aksjonsforskere som utfordret kursholderne og kursinnholdet.

Vår oppgave i dette prosjektet var todelt:

1. En vurdering av det eksisterende kurset med tanke på innhold og form, i tillegg til forslag til hvordan kurset kunne videreutvikles.
2. Forslag til morgendagens lederutvikling 2.0 i Statens Vegvesen.

I etterkant av de to første samlingene leverte vi en presentasjon til Statens Vegvesen, basert på arbeidet vi gjorde i praksisfaget.

Vi fant interesse for temaene kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse, gjennom faget Teknologiledelse 2. I tillegg så vi at disse temaene kunne være aktuelle for Statens Vegvesen, ved at de er en kunnskapsintensiv organisasjon som tilpasser seg endringer i samfunnet. Etter samtaler med Statens Vegvesen, og god veiledning fra vår veileder, valgte vi temaene kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse, og bestemte oss for å basere oppgaven på lederutviklingskurset vi deltok på, og diskutere hvordan kurset bidro til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse.

1.3 Presentasjon av Statens Vegvesen

Statens Vegvesen er et forvaltningsorgan som har ansvar for planlegging, bygging, drift og vedlikehold av norske riks- og fylkesveier. I tillegg har de ansvar for tilsyn av kjøretøy, trafikanter og gjennomføring av førerprøver. Organisasjonen består av Vegdirektoratet og fem regioner (Region øst, Region sør, Region nord, Region vest og Region midt).

Statens Vegvesen sin oppgave er å følge opp de nasjonale målene for transportpolitikken i Norge, som er satt av regjeringen og stortinget. På oppdrag fra politikere, gir Statens Vegvesen faglige råd og utarbeider beslutningsgrunnlag. Rammene som organisasjonen arbeider innenfor baseres på blant annet vegloven, vegtrafikkloven, instruks fra Samferdselsdepartementet og de årlige budsjettene (Statens Vegvesen, 2016).

I Vegvesenboka (2013) beskriver Statens Vegvesen sine tre roller som: et fagorgan, myndighetsorgan, samt veg- og vegtrafikkforvalter. Her blir det også beskrevet hva som anses som godt medarbeiderskap, og god ledelse i Statens Vegvesen, i tillegg til hvilke forventninger organisasjonen har til sine ledere. Disse har til hensikt å gjenspeile Statens Vegvesen sine verdier, som er profesjonell, inkluderende og fremtidsrettet.

Lederne har ansvaret for at medarbeiderne vet hva som skal gjøres og hvorfor. Videre må de skape god forståelse for hvordan leveransene, i egen enhet, støtter oppunder det overordnede målet. Det er derfor viktig at lederne delegerer og avklarer nødvendig handlingsrom, slik at medarbeiderne har en felles forståelse for målet. Å dele kunnskap, gi gode tilbakemeldinger og justere kursen underveis, sikrer at de ulike enhetene jobber godt for å nå Statens Vegvesen sine mål.

En av HR-lederne i region vest fortalte følgende om motsetningene i Statens Vegvesen. På den ene fordi hevdet hun at Statens Vegvesen er en organisasjon i bevegelse. Videre fortalte hun at det er en organisasjon som stadig endrer seg, og ønsker å henge med i tiden. Til tross for dette forteller hun at Statens Vegvesen er en "tung" organisasjon, som det er utfordrende å endre. Hun utdyper dette med å si at det ikke er alle i organisasjonen som ikke er like endringsvillige,

eller åpne for å gjøre ting på nye måter. I tillegg er det flere strukturer som er fastlagt, som kan være vanskelig å endre.

1.4 Oppgavens oppbygning

Første delen av oppgaven vil ta for seg relevante begreper og teori, som vil etablere et teoretisk rammeverk for oppgaven. Teoriene grupperer seg hovedsakelig i: kunnskap, kunnskapsdeling, læring, praksisfellesskap og kunnskapsanvendelse, samt teori om organisasjonstyper og ledelse. Videre vil vår fremgangsmåte bli beskrevet i metodekapittelet. Her vil vi diskutere vårt valg av en todelt metode med aksjonsforskning og bruken av kvalitative semi-strukturerte dybdeintervju. Utover dette drøfter vi vår rolle som aksjonsforskere. Deretter vil beskrivelsen av prosessen rundt lederutviklingskurset bli presentert. I analysekapittelet drøfter og analyserer vi funnene i lys av relevant teori, for så å oppsummere de viktigste resultatene. I diskusjonskapittelet belyses betydningen som prosessen og denne masteroppgaven kan ha for Statens Vegvesen og andre organisasjoner. Avslutningsvis fremlegger vi praktiske implikasjoner av våre resultater, før vi kommer med noen avsluttende bemerkninger.

2 Teori

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for sentrale teorier og begreper, som vi hevder vil bidra til å besvare problemstillingene i oppgaven. Teori gir et forenklet bilde av en kompleks virkelighet, men kan brukes som et nyttig verktøy i forbindelse med å støtte opp under, og stille spørsmål til dataen som fremkommer i datamaterialet.

Vår studie baserer seg på et lederutviklingskurs i Statens Vegvesen som fant sted mellom september 2016 og januar 2017. Vi finner det derfor hensiktsmessig at leseren forstår konteksten som kurset befinner seg i, og hva lederne som deltar på kurset må forholde seg til, som ledere i en offentlig virksomhet. Vi vil derfor starte med å presentere noe teori om organisasjonstyper og sette leseren litt inn i hva ledere i offentlige virksomheter må forholde seg til. Videre vil kapitlet presentere teori om kunnskap, kunnskapsdeling, læring, praksisfellesskap og kunnskapsanvendelse, da dette vil gi en bedre forståelse for begrepene, og bidra til å belyse temaene vi ønsker å drøfte i analysen.

2.1 Organisasjon og ledelse

2.1.1 Organisasjonstyper

Ifølge Strand (2007) er det ikke opplagt eller selvforklarende hvordan organisasjoner skal klassifiseres eller forstås. I dette kapitlet ønsker vi å beskrive ulike organisasjonstyper, ettersom dette kan ha betydning for hvilke retningslinjer, krav og rammer som lederne i Statens Vegvesen arbeider innenfor. I tillegg kan dette legge føringer for organisasjonens forventninger til hvordan lederrollen skal utøves.

Christensen et al. (2009) hevder det er flere forskjeller mellom private og offentlige virksomheter. De argumenterer for at offentlige virksomheter karakteriseres ved at de har en *folkevalgt ledelse*, de er *multifunksjonelle* og de *opererer ikke på et økonomisk frikonkurransemarked*. *Folkevalgt ledelse* handler om at den offentlige virksomheten har

politisk lederskap som de må forholde seg til og stå til ansvar for. Offentlig politikk utformes og iverksettes innenfor rammene av formelle organisasjoner, noe som vil legge begrensninger på handlingsrommet man kan bevege seg innenfor (Christensen et al., 2009). I tillegg styrer den folkevalgte ledelsen gjennom gjeldende lov- og regelverk. De forklarer videre at offentlige virksomheter ofte står overfor flere typer utfordringer, ettersom de ofte er multifunksjonelle, og har derfor uklare, og delvis motstridende mål. I offentlige virksomheter vil det være et bredere sett med verdier og mål enn i det private. I tillegg vil offentlige virksomheter stå til ansvar for flere interessenter, som blant annet borgerne og den politiske ledelsen, mer enn de enkelte aksjonærene til organisasjonen. De motstridende hensynene kan blant annet være politisk styring, kontroll, representasjon og deltakelse fra berørte parter, medbestemmelser fra ansatte, ønske om å lytte til brukere, samt ha åpenhet og innsyn i beslutningsprosesser. Dette fører også til større krav til åpenhet, likebehandling og forutsigbarhet fra offentlige organisasjoner, noe som også gjør dem mer utsatt for kritikk. Christensen et al. (2009) argumenterer også at det finnes noen markedslignende vilkår for offentlige organisasjoner, men at de ikke *opererer på et økonomisk frikonkurransemarked*. De tar også opp at offentlige organisasjoner har som oppgave å korrigere og motvirke problemer som enten skapes av markedet, eller som markedet ikke klarer å håndtere.

Strand (2007) skiller mellom fire organisasjonstyper: *ekspertorganisasjoner*, *byråkratier*, *gruppeorganisasjoner* og *entreprenørorganisasjoner*. Til tross for den tydelige inndelingen hevder han også at de fleste organisasjoner gjerne har innslag fra flere av de ulike organisasjonstypene. Christensen et al. (2009), på sin side, hevder at blant annet byråkrati som organisasjonsmodell ikke er en tilstrekkelig modell fordi den ikke ivaretar de multifunksjonelle funksjonene som offentlige virksomheter ofte står overfor. De hevder derfor at slike modeller, som byråkrati, heller kan benyttes som en komplementær og supplerende modell. Vi har valgt å utdype to av de fire organisasjonstypene til Strand (2007); ekspertorganisasjoner og byråkratier, ettersom vi hevder de er mest relevante for vår studie.

Strand (2007) argumenterer for at ekspertorganisasjoner ofte har høy grad av konkurransevilje og produktivitet. Slike organisasjoner kjennetegnes ved å ha flat organisasjonsstruktur, at

medlemmene har høy grad av autonomi og at de ofte behandler komplekse problemer og oppgaver. Han hevder derimot at byråkratier kjennetegnes av å ha en hierarkisk organisasjonsstruktur, at de har mer formaliserte prosesser og prosedyrer, og at medlemmene har spesialiserte arbeidsoppgaver som de utfører, og dermed er mindre autonome.

I denne oppgaven har vi valgt å fokusere på offentlige virksomheter, ettersom Statens Vegvesen er en offentlig organisasjon, som må forholde seg til blant annet rammer og mål som er satt av regjering og storting.

2.1.2 Ledelse

I følge Strand (2007) vil organisasjonsformene og oppgavene sette rammer og retning for ledelse i offentlige virksomheter. I tillegg preges ofte slike virksomheter av sterke innslag av fagekspertise, som også påvirker måten de ledes på. Ettersom offentlig forvaltning er en del av det politiske systemet, er det borgerne som er oppdragsgivere, representert gjennom folkevalgte forsamlinger. Beslutninger som lederne i disse virksomhetene tar skal derfor være synlige for, og akseptert av offentligheten. Dette vil gi en rekke føringer og betingelser for hvordan ledelse skal utøves.

Christensen et al. (2009, s. 120), som skriver om offentlig sektor hevder at *“Styring og ledelse innebærer å påvirke andres atferd”*. Fornyings- og administrasjonsdepartementet (2008, s. 6) hevder at ledelse handler om: *“Å arbeide sammen med ansatte, deres organisasjoner og andre involverte for å skape resultater. Statlig lederskap skiller seg fra annet lederskap fordi staten har en spesiell forankring og et eget mandat i samfunnet.”*

Ifølge Strand (2007) vil ledelse se ulikt ut i offentlig og privat sektor. Ledere i offentlige virksomheter har i mindre grad anledning til å velge sine medarbeidere, enn ledere i private virksomheter. I tillegg har de langt mindre mulighet til å endre stillingsinnhold og oppgaver for sine medarbeiderne.

2.1.3 Lederrollen

Christensen et al. (2009) hevder at ledere i offentlige virksomheter må ta hensyn til flere interessenter, fordi de arbeider med offentlig forvaltning, noe som kan gjøre lederrollen mer kompleks enn i private virksomheter. Videre beskriver Christensen et al. (2009, s. 132) lederroller som: “*Roller som har et overordnet og systematisk formelt, uformelt eller symbolsk ansvar eller aspekt knyttet til seg.*”

Strand (2007) tar dette videre og beskriver tre ulike lederroller i offentlige virksomheter. Disse rollene er *policypåvirker*, *forvalter* og *tjenesteleder*. *Policypåvirkeren* sin rolle befinner seg på et strategisk nivå, og handler om overordnede prinsipper og rammer, endringer i kurs, omfordeling av ressurser og nydanninger. Ledere i *forvaltningsrollen* arbeider på et forretningsmessig nivå, og skal administrere saker og forslag som kommer inn. De får også ofte bestemme i enkeltsaker hvor regelverket skal håndheves. *Tjenesteleder* er leder på operativt nivå, og har gjerne ansvar for personal, resultater og ellers daglig drift.

Fornyings- og administrasjonsdepartementet (2008) har et eget dokument hvor det er en felles beskrivelse av utviklingen av lederrollen i staten. Her forteller de hvordan de ulike formålene og oppgavene som finnes i staten, utfordrer hvordan man skal tolke lederrollen. Lederne skal være bevisst på innholdet i egen lederrolle, og hvilken ledelsesform eller lederstil, som kan være fordelaktig å benytte. Det kreves også at ledere i staten tar ansvar for å avklare sitt eget ansvarsområde. Videre skriver Fornyings- og administrasjonsdepartementet (2008) at lederne også må håndtere noen mer generelle funksjoner. Dette kan være funksjoner knyttet til strategi, drift, administrasjon og arbeidsprosesser, relasjonelle funksjoner både internt og eksternt, samt informasjons- og kommunikasjonsfunksjoner.

2.2 Kunnskap

2.2.1 Hva er kunnskap?

Kunnskap blir sett på som en kritisk ressurs for organisasjoner. Dersom organisasjoner skal være konkurransedyktige, er det ikke nok å fokusere på ansettelsesrutiner hvor man velger

ansatte ut fra deres spesifikke kunnskap, ferdigheter eller evner. De må også ha en strategi for hvordan de overfører erfaring og kunnskap fra organisasjonens eksperter til noviser. Organisasjoner bør derfor mer effektivt utnytte den kunnskapen som allerede eksisterer i organisasjonen (Wang og Noe, 2010). Dette kan også sees i sammenheng med det Muhammed et al. (2010) kaller kunnskapsbasen til organisasjonen. De argumenterer at det å skape, dele og anvende kunnskap, er viktige elementer for å utvikle denne kunnskapsbasen. De argumenterer for at det derfor er viktig å forstå hvordan denne kunnskapen påvirker de faktorene som bidrar, eller hindrer utnyttelsen av organisasjonens kritiske ressurser. Basert på dette kan man se på kunnskap som noe en organisasjon aktivt kan påvirke gjennom å blant annet legge til rette for at kunnskap tilføres, skapes, deles og anvendes av medlemmene i organisasjonen.

Davenport og Prusak (1998) forklarer at informasjon er grunnlaget for kunnskap, og at informasjon dannes i, eller mellom mennesker. De argumenterer at det er måten mottakeren tolker informasjonen på, som danner grunnlaget for om informasjonen blir omformet til kunnskap. Dette kan føre til at den samme informasjonen kan omdannes til ulik kunnskap, basert på hvem som mottar den. Kunnskap kan også være vanskelig å oppdage, ettersom den først blir synlig når en person benytter seg av den. Davenport og Prusak (1998, s. 5, oversatt av forfatterne) presenterer en foreløpig definisjon av kunnskap:

"Kunnskap er en blanding av erfaring, verdier, kontekstuell informasjon og innsikt, som gir et rammeverk for evaluering og innlemming av nye erfaringer og informasjon. Kunnskap stammer fra, og benyttes av individer, og vil ofte være en del av dokumenter, samt organisatoriske rutiner, prosesser, praksiser og normer. "

Siau et al. (2010) argumenterer at kunnskap er personlig informasjon som består av fakta, prosedyrer, konsepter, tolkninger, idéer, observasjoner og fordommer. Siau et al. (2010) viser videre til Drucker (1993, referert i Siau et al., 2010, s. 279, oversatt av forfatterne) sin beskrivelse av kunnskap: *"Informasjon som endrer noe eller noen - enten ved å bli et grunnlag for handlinger, eller ved å gjøre en person (eller en institusjon) i stand til å handle annerledes, eller mer effektivt".*

Basert på disse beskrivelsene kan kunnskap sees på som en kombinasjon av informasjon, kognitive prosesser, kontekst og egenskaper hos individer, som fører til handlinger. Med andre ord er kunnskap kompleks, samtidig som det er viktig for organisasjoner.

2.2.2 Eksplisitt og taus kunnskap

Vi har nå forsøkt å si noe om hva kunnskap er. Videre ønsker vi å se på hvilke former for kunnskap som finnes. Lam (2000) hevder at det finnes to ulike former for kunnskap: *eksplisitt* kunnskap og *taus* kunnskap. Hun forklarer videre at disse enten uttales eksplisitt, eller manifesterer seg implisitt.

Hun beskriver *eksplisitt* kunnskap, som kunnskap som kan kodifiseres, deles, overføres og forstås uten at man kjenner til konteksten hvor den ble samlet inn. Eksplisitt kunnskap kan dermed hentes inn ved én lokasjon, og deretter lagres i objektive former som eksempelvis dokumenter, bøker og intranett. Når dette er gjort, kan kunnskapen benyttes ved andre lokasjoner, av andre mennesker.

Den andre formen, *taus* kunnskap, forklarer både Lam (2000) og Bathelt et al. (2004) som en form for kunnskap som er personlig, kontekstavhengig, og som er nedfelt i innarbeidede rutiner og praksis i organisasjoner. Ifølge Lam (2000), er det denne formen for kunnskap mennesker har mest av. Denne kunnskapen er handlingsbasert, og er derfor vanskelig å formalisere eller kommunisere eksplisitt. For å utnytte den tause kunnskapens fulle potensiale kreves det tett interaksjon og tillit mellom aktører, samt en felles forståelse av kunnskapen som overføres (Lam, 2000 og Bathelt et al. 2004). Til tross for at man kan skille mellom eksplisitt og taus kunnskap, argumenterer Nonaka og Takeuchi (1995) at ny kunnskap dannes gjennom en dynamisk interaksjon og kombinasjon av disse to formene. De hevder også at kvaliteten på denne interaksjon kan bidra til at organisasjonen presterer bedre.

2.2.3 Know-what, know-why, know-how, og know-who kunnskap

Lundvall og Johnson (1994, referert i Lundvall, 1996) viser til en annen inndeling av kunnskapstyper. De deler kunnskap inn i fire ulike typer, og kaller dem *know-what*, *know-why*, *know-how*, og *know-who kunnskap*.

Know-what kunnskap refererer til kunnskap om fakta. De hevder at denne kunnskapen er eksplisitt og ligner mye på informasjon. Slik kunnskap kan brytes ned og formaliseres i organisasjonen i form av en database, intranett eller registre som medlemmene i organisasjonen har tilgang til.

Know-why kunnskap, beskriver Lundvall (1996) som kunnskap om lover og prinsipper i naturen og samfunnet. Han hevder at dette gjerne innebærer en forståelse av hvordan disse lovene og prinsippene fungerer.

Både *know-what* og *know-why* kan sees i sammenheng med det Lam (2010) kaller eksplisitt kunnskap. Lundvall (1996) hevder at disse kunnskapstypene enklere kan kodifiseres og overføres som informasjon.

Know-how kunnskap handler om ferdighetene og evnene man har til å utføre konkrete handlinger eller oppgaver. Denne formen for kunnskap refererer til både praktiske og teoretiske ferdigheter, og ligner på det man kaller kompetanse. Taus kunnskap knyttes gjerne opp mot denne kunnskapstypen (Lundvall, 1996).

Know-who kunnskap er ifølge Lundvall (1996) en kombinasjon av informasjon og sosiale relasjoner, og kan sees i sammenheng med nettverk. Dette handler om informasjon om hvem som vet hva, samt en oversikt over hvem som kjenner hvem, og hvilken kunnskap eller informasjon de har. Videre dreier det seg om evnen til å samarbeide og kommunisere med ulike typer mennesker, i.e. sosiale ferdigheter. Lundvall (1996) hevder at denne formen for kunnskap blir stadig viktigere i de komplekse arbeidsprosessene som organisasjoner gjennomfører.

2.2.4 Å skape kunnskap

I forbindelse med kunnskapsbasen til organisasjonen introduserer Muhammed et al. (2010) begrepet *kunnskapsskaping*. De beskriver dette som en prosess hvor individer engasjerer seg i refleksjoner og tanker for å skape kunnskap eller endre sine mentale modeller. Kunnskapsskaping kan oppstå når individer engasjerer seg i ulike aktiviteter. Til tross for dette er det de kognitive refleksjonene underveis i aktivitetene som Muhammed et al. (2010) hevder aktiverer ny kunnskapsskaping, og ikke aktivitetene i seg selv. De forklarer at dette foregår ved å endre eksisterende mentale modeller, eller ved å lage nye, og hevder derfor at det å skape kunnskap blir sett på som en kognitiv prosess, mer enn en atferdsprosess.

På individnivå foregår kunnskapsskaping som en intern, mental prosess som involverer observasjoner, tanker og refleksjoner hos individer. Individer har behov for tid, og et riktig arbeidsmiljø for å engasjere seg i slike prosesser. Muhammed et al. (2010) hevder at kunnskapsdeling og det å utnytte kunnskap er atferdsprosesser som manifesterer seg eksternt. De hevder at mennesker ønsker å synliggjøre sine idéer og tanker, i den eksterne verden. Videre skapes og benyttes kunnskapen primært av individer i organisasjoner for å nå organisasjonens mål. En organisasjon vil derfor kun være levedyktig om individene aktivt skaper, deler og anvender kunnskap som er relevant for deres oppgaver. Videre vil det å utvikle, eller å skape ferdigheter, innsikt og relasjoner, være en måte organisasjonen kan utnytte den kunnskapen som individene skaper (Muhammed et al., 2010).

2.3 Kunnskapsdeling

Muhammed et al. (2010) argumenterer videre at kunnskap først kommer til nytte når kunnskapen blir delt eller anvendt. De hevder at individer som engasjerer seg i kunnskapsskaping, også har en tendens til å engasjere seg mer i kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse. Muhammed et al. (2010) definerer kunnskapsdeling som: *“Formidlingen av det som har blitt lært”* (oversatt av forfatterne). Videre beskriver de kunnskapsdeling som en prosess hvor en person prøver å kommunisere sin kunnskap til en eksternt enhet. Dette krever artikulering av tanker gjennom språk, symboler, eller andre fysiske og symbolske verktøy. På individnivå fokuseres det på i hvilken grad individene bidrar til å

dele sin kunnskap. Dette kan inkludere direkte deling av kunnskap med andre individer, eller indirekte deling gjennom å dokumentere kunnskapen i systemer eller ved bruk av andre verktøy. På organisasjonsnivå hevder de at kunnskapsdeling innebærer både formidling og assimilering av kunnskap (Muhammed et al., 2010). Dalkir (2011), på sin side, beskriver kunnskapsdeling som en prosess som går over flere trinn. Han hevder at prosessen inkluderer å finne, evaluere, validere, implementere og gjennomgå kunnskap, for deretter å omgjøre denne kunnskapen til rutiner i organisasjonen.

Wang og Noe (2010, s. 117) definerer kunnskapsdeling som: *“Informasjon og know-who kunnskap som kan hjelpe andre til å løse problemer, utvikle nye idéer eller implementere retningslinjer og prosedyrer gjennom samarbeid ”* (oversatt av forfatterne). Nesheim og Hunskaar (2015) hevder at kunnskapsdeling kan foregå skriftlig eller ansikt til ansikt, samt gjennom organisering, innhenting og dokumentasjon av kunnskap, fra eller for andre. Videre hevder de at målet med kunnskapsdeling er å komme frem til innovative løsninger, samt øke kvaliteten på arbeidet i prosjekter. I tillegg kan kunnskapen som blir opparbeidet i et prosjekt, også være nyttig i andre prosjekter.

Wang og Noe (2010) viser til tidligere forskningen som hevder at kunnskapsdeling i organisasjoner er relatert til organisasjoners prestasjon. Kunnskapsdeling er derfor en viktig del av kunnskapsforvaltningen og kunnskapsbasen til organisasjoner, og i omdannelsen fra individuell- til organisatorisk læring (Nesheim og Hunskaar, 2015).

De fleste organisasjoner investerer i formelle kunnskapssystemer for å legge til rette for innsamling, lagring og deling av kunnskap. Til tross for at disse systemene skal bidra til økt kunnskapsdeling i organisasjoner, lever kunnskapssystemene sjeldent opp til forventningene. Feldman (2004, referert i Dalkir, 2011) argumenterer at så mye som 90 prosent av den tilgjengelige informasjonen som en organisasjon har, kun blir brukt én gang. I tillegg blir det brukt mye tid på å gjenskape informasjon, fordi den ikke blir funnet. Hennes studie viser at kunnskapsarbeidere bruker fra 15 til 35 prosent av tiden sin til å søke etter informasjon, og at de sjeldent finner den informasjonen de søker etter. Selv om opptil 85 prosent av en

organisasjon sin informasjon består av taus kunnskap, viser Feldman (2004, referert i Dalkir, 2011) sin studie at det også er store utfordringer knyttet til å finne og bruke eksplisitt og nedskrevet kunnskap. Dette kan tyde på at ansatte ikke er flinke nok til å lete etter informasjon, eller at konteksten hvor informasjonen skal benyttes, ikke er forklart tydelig nok. Dette fører videre til store kostnader knyttet til at ansatte leter etter-, og gjenskaper informasjon som allerede eksisterer i organisasjonen. Ifølge Nesheim og Hunskaar (2015) kan noe av årsaken til dette være at ansatte foretrekker å få tak i informasjon fra kollegaer, eller andre faglige relasjoner, heller enn å lete etter den i kunnskapssystemene. Ved å spørre kolleger, kan de få den spesifikke informasjonen de trenger, i tillegg til relevant tilleggsinformasjon som kan komme til nytte. Videre hevder Dalkir (2011) at man ofte stoler på at informasjonen man får er korrekt, ved at man kjenner til, og stoler på kilden informasjonen kommer fra. Dette kan vise at direkte kontakt mellom ansatte, samt utveksling av informasjon og erfaringer, er viktig for at kunnskapsdeling skal foregå i organisasjonen (Nesheim og Hunskaar, 2015). Videre hevder Dalkir (2011) at ansatte kan få bekreftet eller avkreftet at man er på riktig vei, samt få ny kunnskap ved å snakke med andre. Ved at man møtes ansikt til ansikt, kan dette føre til at taus kunnskap blir overført mellom ansatte, noe som kan bidra til verdifull læring, ettersom taus kunnskapen sjelden er nedfelt i skriftlige kilder.

2.3.1 Hemmende og fremmende faktorer for kunnskapsdeling

Wang og Noe (2010) har identifisert fem faktorer som direkte eller indirekte er med på å fremme eller hemme kunnskapsdeling i organisasjoner. Gjennom denne oppgaven ønsker vi å se hvordan disse faktorer kan virke fremmende og hemmende for kunnskapsdeling på gruppenivå i lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen..

Tre av de fem faktorene, kaller Wang og Noe (2010) miljømessige faktorer. Disse omfatter organisatorisk kontekst, interpersonlige- og teamegenskaper, og kjennetegn ved kulturen. De to resterende faktorene kaller de individuelle karaktertrekk og motivasjonsfaktorer. Wang og Noe (2010) legger vekt på at det er miljøfaktorene som har en direkte effekt på om kunnskapsdeling foregår i organisasjonen, og det er derfor viktig at organisasjonen jobber med å forbedre disse.

Organisatorisk kontekst innebærer blant annet å ha et miljø som er preget av tillit. Nesheim og Hunskaar (2015) har i sin forskning kommet frem til at tillitsforholdet mellom ansatte har betydning for om de ansatte velger å dele kunnskap med hverandre. Videre hevder Wang og Noe (2010) at dersom ansatte blir oppmuntret til å samarbeide, skape nye idéer og lære av egne feil, vil dette være fremmende for kunnskapsdeling. I tillegg vil det å delta i et praksisfellesskap, hvor de ansatte deler interesser, utfordringer, samt lærer av hverandre, være fremmende for kunnskapsdeling i organisasjoner.

Å ha en toppledelse som støtter og oppmuntrer kunnskapsdeling, kan påvirke ansattes oppfattelse av kulturen for kunnskapsdeling i organisasjonen og dermed bidra til at ansatte ønsker å dele kunnskap med hverandre. I tillegg kan insentiver som anerkjennelse og belønning være gunstig. Eksempler på belønning kan blant annet være forfremmelse, bonuser og høyere lønn. Det har også vist seg at kunnskapsdeling fremmes av å ha en desentralisert organisasjonsstruktur. Ved å legge til rette for åpne kontorløsninger, mer flytende jobbeskrivelser, jobbrotering, og kommunikasjon på tvers av avdelinger, samt gjennom uformelle møter, kan dette bidra til at ansatte deler kunnskap (Wang og Noe, 2010).

Ifølge Wang og Noe (2010) vil også *interpersonlige- og teamegenskaper* påvirke graden av kunnskapsdeling blant ansatte. Blant annet kan mengden av kunnskap som blir delt i et team, være avhengig av hvor lenge teamet har arbeidet sammen. Videre hevder de at sosiale nettverk, som for eksempel et praksisfellesskap, kan bidra til kunnskapsdeling. Videre argumenterer de at kvaliteten på informasjonen ofte blir bedre i slike nettverk.

I forbindelse med *individuelle karaktertrekk*, påpeker Wang og Noe (2010) at det er lite forsket på hvilke karaktertrekk, blant ansatte, som er fremmende for kunnskapsdeling. Likevel viser noen studier at mennesker som er åpen og nysgjerrige, også er mer interessert i andre sine idéer og deres kunnskap (Cabrera et al. referert i Wang og Noe, 2010). I tillegg vil individer med høy utdanning og lang arbeidserfaring ha større sannsynlighet for å dele informasjon med andre.

Wang og Noe (2010) nevner også *motivasjonsfaktorer* som kan påvirke kunnskapsdeling i en organisasjon. Blant annet vil individer som føler at de oppnår en fordel ved å dele kunnskap med andre, generelt være mer positiv til å dele av sin kunnskap, enn individer som føler at det vil medføre en kostnad, eller en ulempe for seg selv. Nesheim og Hunskaar (2015) argumenterer videre at indre motivasjon hos ansatte henger sammen med individets ønske om å lære, og hevder dette er spesielt viktig i prosjekter og oppgaver som involverer taus kunnskap. De viser også til at ansatte med høy indre motivasjon, ofte har et større ønske om å lære av andres erfaringer, og ofte oppsøker kunnskap for å øke egen kompetanse.

Igjen nevner Wang og Noe (2010) tillit, men denne gangen som en motivasjonsfaktor. Dette innebærer at individer ønsker å dele mer kunnskap med individer som de har tillit til, og som de oppfatter som ærlige og rettferdige. Dette kan også sees i sammenheng med funnene til Nesheim og Hunskaar (2015) om tillit i prosjekter. Deres forskning viser at prosjektmedlemmene i større grad er villig til å tilføre kunnskap til hverandre, dersom relasjonen mellom medlemmene er preget av tillit. Dette kan også sees i sammenheng med det Wang og Noe (2010) sier om at individer som føler kunnskapen de har er relevant for andre, også har et større ønske om å dele denne kunnskapen.

2.4 Læring

Det er viktig at organisasjoner lærer, slik at de tilpasser seg skiftende omgivelser. For at en organisasjonen skal lære, er den avhengig av at medlemmene av organisasjonen tilegner seg kunnskap (Elkjær, 2004).

Driscoll (2005, s. 1, oversatt av forfatterne) definerer læring som: *“En varig endring i menneskelige handlinger, som et direkte resultat av individets erfaringer og samhandling med verden”*. Videre kan man skille mellom individuell- og kollektiv læring. Man skiller da mellom læring som de ansatte i organisasjonen tilegner seg, og den læringen organisasjonen oppnår som helhet. Både den individuelle- og kollektive læringen henger sammen og påvirke hverandre. Etersom vårt studie er på gruppenivå, vil det være rimelig å argumenter at det kan

oppstå både individuell og kollektiv læring på lederutviklingskurset. Samtidig kan læringen fra kurset bidra til at det oppstår organisasjonslæring.

2.4.1 Individuell læring

Som vi ser henger individuell- og organisatorisk læring sammen. Prencipe og Tell (2001) beskriver tre ulike læringsprosesser hvor læring kan oppstå hos individer gjennom *akkumulering* av erfaringer, *artikulering* av kunnskap og *kodifisering* av *kunnskap*. De diskuterer videre hvordan disse ulike læringsprosessene påvirker organisasjonen, og kan bidra til læring.

Akkumulering av erfaringer beskriver Prencipe og Tell (2001) som læring ved å benytte seg av noe, eller læring gjennom handling. Denne formen for læring skjer oftest lokalt i organisasjonen, gjennom prøving og feiling, som kan bidra til å etablere nye rutiner som kan være til nytte for organisasjonen (Gavetti og Levinthal, 2000, referert i Prencipe og Tell, 2001). Prencipe og Tell hevder derfor at akkumulering av erfaringer, og organisatoriske rutiner vil være avgjørende for organisasjonens evne til å utvikle seg. Videre argumenterer Nelson og Winter (1982, referert i Prencipe og Tell 2011) at organisasjoner som gjør seg avhengig av eksisterende rutinene, kan få store utfordringer i møte med nye problemer som oppstår. Ved at de tidligere ikke har tilpasset seg endringer, kan de derfor mangle forslag til løsninger i møte med nye utfordringer.

Videre beskriver Prencipe og Tell (2001) hvordan *artikulering* av kunnskap kan bidra til økt læring. På individnivå kan denne formen for læring oppstå gjennom refleksjon, og gjennom å tenke. Artikulering av kunnskap oppstår ofte hos personer som har lært mye gjennom erfaring, og som har mye praktisk kunnskap. På gruppenivå kan artikulering av kunnskap oppstå gjennom diskusjoner og konfrontasjoner, og kan videre skape en arena for dobbelkretslæring for medlemmene i organisasjonen (Prencipe og Tell, 2001). Enkelkretslæring innebærer å rette opp feil eller avvik som har skjedd, uten å reflektere over hvorfor man gjør slik man gjør. Dobbeltkretslæring, beskriver Argyris (1977), som en læringsprosess som handler om å reflektere, og stille spørsmål til hvorfor man gjør slik man gjør. Artikulering av kunnskap og

akkumulering av erfaringer, kan derfor bidra til å forklare en større del av organisatorisk læring (Zollo and Winter, 2002, referert i Prencipe og Tell, 2001).

Kodifisering er en forlengelse av artikulering, og er den siste læringsprosessen Prencipe og Tell (2001) beskriver. I denne prosessen foregår læring gjennom implementering, replikasjon og tilpasning av kunnskap. Kodifisering blir beskrevet som omdanningen av kunnskap til informasjon i form av skriftlige meldinger, regler eller ved bruk av symboler, som kan videreformidles til andre (Kogut and Zander, 1992; Ancori et al., 2000, referert i Prencipe og Tell, 2001). Ved å kodifisere kunnskap, kan man enkelt lagre og overføre kunnskap over store avstander. Dette bidrar til at flere kan få tilgang til kunnskapen, og man blir mindre avhengig av andre for å få tak i kunnskapen man trenger. Prencipe og Tell (2001) hevder at dersom organisasjoner evner å kodifisere taus kunnskap kan de oppnå store økonomiske fordeler. Likevel hevder de at kodifisering også kan medføre ulemper for organisasjoner, ved at de blir avhengig av den kodifiserte kunnskapen, og mister fleksibiliteten rundt arbeidsoppgaver. I tillegg argumenterer de at en overdreven bruk av kodifisering kan stoppe utviklingen av ny kunnskap, og dermed virke hemmende for organisasjonen.

2.4.2 Organisasjonslæring

Individuell læring er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for at det oppstår organisasjonslæring (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Det er også en forutsetning at individene både har vilje og evne til å lære (Nonaka og Takeuchi, 1995). I følge Stålsett (2009) oppstår læring i alle organisasjoner, men at dette ikke er ensbetydende med at organisasjonen er en lærende organisasjon. Med dette menes at kunnskap som blir tilegnet, ikke nødvendigvis fører til organisasjonslæring. Organisasjonslæring handler om de prosessene som fører til at kunnskapen læres, og som senere blir retningsgivende for handlingene til organisasjonens medlemmer (Stålsett, 2009). Videre hevder Nevis et al. (1995, referert i Muhammed et al., 2010) at organisasjonslæring vil oppstå dersom organisasjonen involverer seg i kunnskapstilegnelse, kunnskapsdeling og anvendelse av kunnskap. Dalkir (2011), på sin side, hevder at organisatorisk læring oppstår først når kunnskapen er kollektivt akseptert og innarbeidet i organisasjonen.

Elkjær (2004) foreslår en annen teori i forbindelse med organisatorisk læring. Denne teorien kombinerer læring gjennom både individuell tilegnelse, og kollektiv deltakelse. Hun argumenterer at organisasjoner kan bli forstått som sosiale virkeligheter, som består av kontinuerlige prosesser av handlinger og interaksjoner. Elkjær (2004) argumenterer derfor at man ikke kan skille individene fra organisasjonen, når det er snakk om organisatorisk læring. Individene og organisasjonen vil påvirkes av hverandre, og vil begge danne et grunnlag for kunnskap og læring. En slik læringsprosess innebærer erfaringsutveksling, samt refleksjoner mellom individene. Med bakgrunn i dette hevder Elkjær (2004) at organisatorisk læring inkludere både kognitive og sosiale prosesser. Hun hevder at læring også kan oppstå på gruppenivå, gjennom sosiale prosesser, for eksempel gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. Her oppstår læring ved at medlemmene av praksisfellesskapet deltar i arbeidsprosesser, som inngår i miljøet til organisasjonen.

2.4.3 Læring gjennom utforskning og utnytting av kunnskap

De ulike målene, og ressurser som en organisasjon har, vil påvirker hvilke oppgaver de utfører. I tillegg vil det ha noe å si for hvilket fokus de har og hva de velger å benytte av kunnskap og læring. To begreper som er interessante i forbindelse med organisasjonslæring er *utforskning* (exploration) og *utnytting* (exploitation). Ifølge March (1991) handler *utforskning* (exploration) om variasjon, om å ta risiko, eksperimentere, leke, fleksibilitet, oppdagelse og innovasjon. Organisasjoner som har fokus på exploration vil fokusere på nye idéer, produkter eller tjenester, uten at de nødvendigvis lykkes eller oppnår profitt. Utforskning av nye alternativer reduserer hastigheten av forbedringene på de allerede eksisterende ferdighetene, ved at organisasjonen bruker mye tid og ressurser på å utforske nye muligheter.

Utnytting (exploitation) handler derimot om produksjon, effektivitet, seleksjon, implementering, utførelse og forbedringer. Organisasjoner med et slikt fokus, vil finjustere den lokale kunnskapen organisasjonen allerede har, og benytte de eksisterende rutine (Gupta et al. 2006). I organisasjoner med hovedfokus på exploitation, kan det være utfordrende og mindre gunstig å utvikle helt ny kunnskap eller prosedyrer (March, 1991). Gupta et al. (2006)

hevder likevel at ny kunnskap og læring kan oppstå gjennom utnytting av allerede eksisterende rutiner og kunnskap. Eksempelvis at en arbeidstaker forbedrer en produksjonsprosess basert på eksisterende kunnskap, noe som kan føre til inkrementelle endringer og dermed ny kunnskap.

2.5 Praksisfellesskap

Både Wenger (1998) og Dalkir (2011) beskriver hvordan praksisfellesskap kan bidra til individuell- og organisasjonslæring. Gjennom deltakelse i et praksisfellesskap kan medlemmene lære av hverandre gjennom å dele av sin kunnskap og sine erfaringer. Samtidig kan dette føre til læring for organisasjonen som helhet, ved at organisasjonen får tilgang til nyttig kunnskap fra medlemmene i praksisfellesskapet. Wenger (1998) hevder at praksisfellesskap kan være et sted hvor ny innsikt omdannes til kunnskap. Videre beskrives læring i praksisfellesskap som en sosial prosess, hvor kunnskap oppstår ved at medlemmene danner sosiale relasjoner, og oppnår en felles forståelse av temaene som diskuteres (Dalkir, 2011).

2.5.1 Begrepet praksisfellesskap

Begrepet praksisfellesskap (*community of practice*) ble for første gang introdusert av Jean Lave og Etienne Wenger (Wenger 1998, s. xiii). Praksisfellesskap blir definert som: "*Grupper av mennesker som deler en felles utfordring, et sett med problemer, eller deler en lidenskap om et emne, og som deler sin kunnskap og kompetanse innenfor dette området ved å samhandle med hverandre over tid*" (Wenger et al., 2002, s. 4, oversatt av forfatterne). Gjennom studier, jobb og andre relasjoner, er man en del av slike praksisfellesskap. De er ofte selvdrevne og bygger på et gjensidig tillitsforhold mellom medlemmene (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002, referert i Nesheim et al. 2011).

Dalkir (2011, s. 145) hevder at praksisfellesskapet er satt sammen basert på at de har felles oppgaver, kontekst og interesse, og viser til følgende definisjon: "*Grupper av mennesker med en felles identitet, som gjennom sine ressurser og relasjoner deler kunnskap med hverandre for å lære, og skape felles verdi for gruppen*" (Oversatt av forfatterne).

Basert på disse definisjonene kan man si at formålet med et praksisfellesskap er at medlemmene skal lære av hverandre, gjennom å samhandle, samt dele egne erfaringer og kunnskap.

Dersom medlemmene av praksisfellesskapet skal utvikle en felles praksis må de samhandle med hverandre, og anerkjenne hverandre som medlemmer (Wenger, 1998). Praksisen som blir etablert omfatter medlemmenes språk, ulike verktøy, dokumenter, bilder, symboler, prosedyrer, regler og kontrakter som er eksplisitt for medlemmene. Utviklingen av en felles praksis kan derfor ta tid. I tillegg hevder han at praksisen i fellesskapet blir påvirket av uskrevne regler, samt ulike oppfatninger og antagelser blant medlemmene, som hverken er nedskrevet, eller snakket om. Dalkir (2011), på sin side, hevder at praksis er anvendt kunnskap, og tar utgangspunkt i hvordan individene faktisk utfører sine arbeidsoppgaver.

2.5.2 De grunnleggende elementene i et praksisfellesskap

Wenger (1998) argumenterer at det er tre elementer som danner grunnlaget for et praksisfellesskap: *mutual engagement*, *joint enterprise* og *shared repertoire*.

Ifølge Wenger (1998) kan medlemmene av praksisfellesskapet oppnå et felles engasjement gjennom å samhandle, og diskutere med hverandre. Basert på diskusjoner rundt dette felles engasjementet, kan de sammen danne en felles visjon.

Beskrivelsen til Wenger (1998) av *joint enterprise* kan forklares som medlemmenes forståelse av fellesskapets hensikt, og hva medlemmene jobber mot. Dette danner et grunnlag for deres fellesskap, og kan tolkes som medlemmenes felles visjon. Vi vil derfor omtale de tre elementene som et felles engasjement, en felles visjon og et felles repertoar videre i denne oppgaven.

De felles ressursene som inngår i et praksisfellesskap, beskriver Wenger (1998) som deltakernes felles repertoar. Disse ressursene kan være av et stort mangfold, og inkluderer blant annet rutiner, språk, måter å utføre handlinger på, historier, verktøy og symboler som

praksisfellesskapet skaper underveis. Dalkir (2011) hevder at medlemmenes ressurser også er en avgjørende faktor for at kunnskapsdeling skal foregå i et praksisfellesskap.

Ved at medlemmene av et praksisfellesskap deler kunnskap med hverandre, får de tilgang til hverandres måter å løse problemer og oppgaver på. Gjennom kunnskapsdeling, kan det ifølge Dalkir (2011) dannes “best practice”. Han beskriver “best practice” som en forbedring i måten man kan løse oppgaver på, ved at deltakerne av praksisfellesskapet deler gode og dårlige erfaringer i forbindelse med konkrete temaer eller situasjoner. Nesheim et al. (2011) hevder at komplekse og sammensatte organisasjoner, *ikke* vil ha nytte av utførelsen av “best practice”, dersom den *ikke* blir formidlet og benyttet i alle enhetene hvor praksisen er relevant. Det er derfor viktig at “best practice” blir delt i organisasjonen.

2.5.3 Effektive praksisfellesskap

Når man først har dannet et praksisfellesskap, vil det være hensiktsmessig at det fungerer godt og er effektivt. McDermott og Archibald (2010) argumenterer at det er fire prinsipper som ligger til grunn for effektive praksisfellesskap: praksisfellesskapet må ha fokus på temaer som er viktige for organisasjonen, det må etableres klare mål å jobbe mot, praksisfellesskapet må være godt ledet, og ledelsen i organisasjonen må være engasjert i praksisfellesskapet.

Ved at praksisfellesskap jobber med temaer som er viktig for organisasjonen, kan de bidra med verdifulle forslag og løsninger på utfordringer og problemstillinger som organisasjonen står overfor. Disse temaene blir derfor ofte definert fra ledelsen, og formidlet til praksisfellesskapet (McDermott og Archibald, 2010).

McDermott og Archibald (2010) trekker deretter frem viktigheten med å ha klare mål for praksisfellesskapet. Klare mål gjør at medlemmene vet hva de jobber mot, samtidig som det skaper felles fokus blant medlemmene. På denne måten gir målene en tydelig hensikt for hvorfor medlemmene møtes. I tillegg kan målene bidra til at medlemmene kan komme frem til gode løsninger gjennom å dele relevante erfaringer og idéer. De argumenterer også at målene vil bidra til å knytte praksisfellesskapet tettere opp mot organisasjonen.

Det tredje prinsippet McDermott og Archibald (2010) argumenterer ligger til grunn for at praksisfellesskap skal være effektive, er at de er godt ledet. De hevder at det må være sterke formelle relasjoner mellom toppledelsen i organisasjonen og lederen i praksisfellesskapet. Det er også viktig at lederen av praksisfellesskapet har jevnlige møter med medlemmene for å vurdere målene, gi tilbakemeldinger og forstå medlemmene sine behov. Til slutt hevder McDermott og Archibald (2010) at det er viktig at toppledelsen i organisasjonen engasjerer seg, og viser genuin interesse for praksisfellesskapet.

2.6 Anvendelse av kunnskap

Frem til nå har vi sett på ulike kunnskapstyper, og hvordan kunnskap aktivt skapes og deles mellom individer. Deretter har vi diskutert hvordan kunnskap læres av individer og organisasjoner, samt hva et praksisfellesskap er, og hvordan dette kan bidra til å oppnå læring og kunnskapsdeling. For å utnytte (exploit) kunnskapen i en organisasjon, er det ikke tilstrekkelig at ansatte engasjerer seg i kunnskapsfremmende aktiviteter. Selv om organisasjoner bevisst benytter seg av verktøy for kunnskapsdeling, og formidler kunnskap på tvers av enheter, er det ikke gitt at dette bidrar til anvendelse av kunnskapen i andre enheter (Nesheim et al., 2011; March 1991). Ifølge Muhammed et al. (2010) viser flere studier at individer skaper mer kunnskap når de anvender kunnskapen i konteksten av sitt arbeid. Anvendelsen av kunnskap kan også lede til ny kunnskap gjennom læring, og deretter bli en del av organisasjonens-, eller individets tause kunnskap. Kunnskapsanvendelse kan derfor være en viktig prosess hvor individer og organisasjoner utvider sin kunnskapsbase (Muhammed et al., 2010).

2.6.1 Hva innebærer kunnskapsanvendelse?

Som både Dalkir (2011) og Nesheim et al. (2011) hevder, er det ikke nok at kunnskap deles blant ansatte, kunnskapen må også anvendes for at den skal komme til nytte. Nesheim et al. (2011, s. 837, oversatt av forfatterne) definerer kunnskapsanvendelse som: *“Hvordan man benytter seg av kunnskap fra andre ansatte eller enheter på en gunstig måte”*. De argumenterer videre at kunnskapen først er anvendt når en person- eller avdeling sine erfaringer påvirker

andre til å endre atferd. Videre hevder de at kunnskapen anvendes på en slik måte at metoder, praksis og teknikker endrer individets handlinger. Dalkir (2011) hevder også dette, og argumenterer at anvendelsen vil manifesteres gjennom endringer i hvordan individet utfører jobben sin. Han argumenterer videre at holdningsendringer også er kritisk for å internalisere og anvende kunnskap. Individider må gjøres oppmerksom på, og forstå den nye kunnskapen, i tillegg til å tro at den nye kunnskapen er et nyttig bidrag i utførelsen av jobben.

Dalkir (2011) argumenterer at det er kritisk for en lærende organisasjon å ha en kultur som støtter det å skape, dele og anvende kunnskap, og som oppfordrer til at nye idéer benyttes. Man kan bidra til kunnskapsanvendelse ved å oppdatere organisasjonens hukommelse, hvor deler av denne hukommelse kan samles i et kunnskapssystem. Utfordringen til dette kunnskapssystemet er at det ofte er begrenset til den eksplisitte kunnskapen til organisasjonen. Det vil derfor være viktig å forsøke å samle inn den tause kunnskapen til organisasjonen, slik at den kan benyttes i flere deler av organisasjonen. Dalkir (2011) argumenterer at det er viktig at ansatte enkelt kan kommunisere med andre i organisasjonen som er kjent med kunnskapen de søker etter, og på denne måten få tilgang på tause kunnskap. Dette kan foregå gjennom at ansatte engasjerer seg i kunnskapsdeling, får opplæring, eller ved at kunnskapen ligger innbakt i organisatoriske rutiner (Dalkir, 2011).

2.6.2 Kunnskapsanvendelse og praksisfellesskap

Nesheim et al. (2011) har forsket på hva som er viktig for at kunnskap blir anvendt i organisasjoner, og hvilke elementer som bidrar til at medlemmer i et praksisfellesskap tilegner seg, og anvender kunnskap. Elementer de beskriver omhandler både det som foregår i praksisfellesskapet, i tillegg til påvirkning utenfor fellesskapet har innvirkning på om ansatte anvender kunnskap i deres daglige arbeid. Disse elementene er: *god ledelse av praksisfellesskapet, de ansatte opplever støtte fra linjeorganisasjonen og høy indre motivasjon hos den ansatte.*

God ledelse av praksisfellesskapet. Høy kvalitet på gruppeledelsen vil ifølge Nesheim et al. (2011) øke graden av kunnskapsanvendelse i enhetene. Funnene tyder på at grupper som er

ledet av personer som forstår sosiale prosesser, stimulerer til diskusjoner og sprer informasjon om beste praksis, har positiv effekt på kunnskapsanvendelse (Nesheim et al. 2011).

Ansatte som opplever støtte fra linjeorganisasjonen er positivt korrelert med kunnskapsanvendelse. Nesheim et al. (2011) forklarer at ansatte i store organisasjoner ofte har tilhørighet i flere team, samtidig som de er en del av linjeorganisasjonen. Eksempler på slike strukturer kan være grupper for intern praksis og praksisfellesskap. Slike grupper kan potensielt redusere makten til linjeorganisasjonen samt ta fokus bort fra arbeidet som skjer innenfor linjeorganisasjonen. Linjeleder kan oppfatte den ansattes deltakelse i disse gruppene som enten forstyrrende for arbeidet, eller som en kilde til ny innsikt, metoder og prosedyrer som vil forbedre kvaliteten på arbeidet. Dermed kan lederens oppfatning av verdien av den ansattes deltakelse i en slik gruppe, påvirke tilegnelsen og anvendelsen av den ansattes kunnskap. Både opplevelsen av støtte og hvordan fellesskapet ledes, kan også sees i sammenheng med det Dalkir (2011) hevder om å ha en organisasjonskultur som fremmer kunnskapsanvendelse.

Indre motivasjon hos den ansatte er ifølge Nesheim et al. (2011) også positivt korrelert med kunnskapsanvendelse. De hevder at ansatte med høy indre motivasjon i større grad tar del i aktiviteter som involverer kunnskapsdeling. I tillegg vil slike ansatte ha større evne til å oppsøke, identifisere og forstå potensialet for anvendelsen av informasjonen og kunnskapen i sitt arbeid.

2.6.3 Refleksjon av kunnskapsanvendelse

Basert på gjennomgangen av teorien om kunnskapsanvendelse, fremstår den som vag og lite utviklet. Det kan derfor være utfordrende å forstå begrepet på en tydelig måte. Det kommer ikke klart frem fra disse teoriene, hvem som må endre atferd eller handling, for at kunnskapen skal være anvendt. Dalkir (2011) har sett på anvendelse i forbindelse med endringer i holdninger, men hevder likevel at kunnskapen først er anvendt, når den har ført til endret handling. Basert på disse teoriene virker fokuset på endring i atferd eller handling avgjørende for at kunnskapen skal være anvendt.

3 Forskningsmetode

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for den metodiske tilnærmingen studien bygger på. Vi vil først gjøre rede for hvorfor vi har benyttet oss av kvalitativ metode, for så å presentere de to datainnsamlingsmetodene vi har benyttet oss av. Deretter vil vi presentere aksjonsforskning, vår rolle som aksjonsforskere, og de kvalitative dybdeintervjuene som vi gjennomførte. Kapitlet avsluttes med en diskusjon rundt studiens pålitelighet, gyldighet og begrensninger, samt noen refleksjoner av metoden.

3.1 Kvalitativ metode

Oppgavens tema og tilhørende problemstillinger har vært avgjørende for valget av den metodiske tilnærmingen. Gripsrud et al. (2010) hevder at når man skal velge hvilken metode som egner seg best, må man ta utgangspunkt i målet med forskningen, og de tilgjengelige ressursene man har. I følge Repstad (2007) handler kvalitative metoder om å kategorisere, og han hevder at dette er en måte å si noe om egenskapene eller karaktertrekkene ved ulike fenomener.

Vår studie har basert seg på lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen, i tidsrommet september 2016 - januar 2017. Gjennom vår aktive rolle i møte med kurset, og semi-strukturerte intervjuer, har vi blitt kjent med mennesker, arbeidsforhold blant lederne, og lederkulturen på kurset som vi ikke kunne ha studert på samme måte ved bruk av kvantitativ metode.

3.2 Vitenskapelig paradigme

Denne studien har elementer av både induktiv og deduktiv tilnærming, noe som kan kalles en abduktiv forskningsstrategi. Thagaard (2013) beskriver den abduktive tilnærmingen som en strategi mellom induktiv og deduktiv metode. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri, som er en form for pendling mellom etablert teori og egen empiri.

Blaikie (2000) hevder at en abduktiv tilnærming handler om måten sosiale aktører danner sin sosiale virkelighet, gjennom å fortolke sine aktiviteter, i samhandling med hverandre.

Innenfor sosialvitenskapen finnes det i dag to epistemologiske grunnsyn: positivisme og sosialkonstruktivisme. Epistemologi refererer til generelle forutsetninger om hvordan man oppnår kunnskap om verden, hvor formålet er å hjelpe forskeren til å finne den beste måten å etablere sannheten på. De to ulike grunnsynene ser på hvordan samfunnsvitenskapelig informasjon skal samles inn. (Easterby-Smith et al., 2015). Tilhengere av positivismen argumenterer at den sosiale verdenen eksisterer uavhengig av fortolkningene til mennesker, og at egenskaper kan måles gjennom objektive metoder. De er videre opptatt av å måle fenomener og generere resultater som kan kvantifiseres. Innenfor et positivistisk vitenskapssyn blir vitenskapelige fakta behandlet som objektive, og kan bli sett på som uavhengige av sosiale prosesser (Easterby-Smith et al., 2015).

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet gir grunnlag for refleksjoner om de mellommenneskelige forholdene i forskningsprosessen, og hva de kan bety for forskningens resultater (Thagaard, 2013). Tilhengere av sosialkonstruktivismen ser på hvilken betydning mennesker har i verden, og forsøker å forstå deres virkelighet, som formes av de opplevelsene og situasjonene de befinner seg i. Dette gjør de gjennom å dele sine opplevelser med andre i en sosial virkelighet, hvor de knytter følelser, tanker og meninger til disse opplevelsene.

Vi ønsker å plassere denne studien innenfor det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet. Gjennom vår rolle som aksjonsforskere, har vi fokusert på å samhandle med deltakerne og observere deres handlinger. Deretter har vi forsøkt å tolke og gi mening til de situasjonene og samtalene som oppsto, basert på vår virkelighetsforståelse. Samtidig som vi plasserer oss i det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet, er det noen strukturer som eksisterer uavhengig av vår sosiale konstruksjon, som vi forholder oss til. Eksempler på dette er organisasjonen Statens Vegvesen, de politiske føringene de står overfor og at lederne står til ansvar for sine avdelinger og ansatte.

3.3 Datainnsamling

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning fremstår kvalitativ og kvantitativ forskning som to ulike paradigmer, og kan beskrive to ulike datainnsamlingsmetoder (Kuhn, 1962, referert i Tjora, 2010).

I denne studien har vi benyttet oss av kvalitativ datainnsamling. Denne forskningsmetoden skiller seg fra kvantitative forskningsmetoder, hvor det legges vekt på nøyaktighet og tallfesting. Tjora (2010) hevder at kvalitativ forskning søker forståelse, mens den kvantitative forskningen søker forklaring. Datainnsamlingen i denne studien har blitt gjort på to måter. Den første delen av datamaterialet vårt, er basert på vår deltakelse og arbeidet med lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen. Den andre delen av datainnsamlingen foregikk gjennom dybdeintervju, med et utvalg av deltakerne i etterkant av kurset.

3.3.1 Aksjonsforskning- Data fra arbeidet med lederutviklingskurset

Denne studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign, hvor vi har hatt en aktiv rolle. Vi har jobbet tett med kursholderne, og diskutert, samt arbeidet med utviklingen av, lederutviklingskurset vi har studert. I tillegg bidro denne måten å jobbe på at vi kom tett på deltakerne av kurset. En slik tilnærming til forskning, beskriver Krumsvik (2014) som aksjonsforskning.

Vi fikk samlet inn den første delen av datamaterialet gjennom deltakelse på lederutviklingskurset som en del av faget MOØ224- *Student Entrepreneurship and Business Idea Development*, høsten 2016. I tillegg deltok vi på den siste samlingen av kurset januar 2017.

I følge Klev og Levin (2009) er hovedprinsippet innen aksjonsforskning at den skal bidra til å skape kunnskap. Forutsetningen for at dette skal skje, er at læringen finner sted hos den som handler, og ikke hos forskeren. Et sentralt tema i aksjonsforskningen er dermed å bygge opp andre aktørers kunnskap.

Reason og Bradbury (2006) hevder at formålet med aksjonsforskning er å koble sammen

handlinger, refleksjon, teori og praksis gjennom felles deltakelse, for deretter å finne gode løsninger på de problemene eller utfordringene individene eller gruppen står overfor. Vi ga tilbakemeldinger og forslag til videre utvikling og endringer i kurset, basert på samtaler og diskusjoner med kursholderne og deltakerne, samt egne refleksjoner og observasjoner som vi studenter hadde. Flere av disse forslagene ble innført i løpet av kurset, og vi var også med på å implementere noen av disse endringene. Basert på dette vil det være rimelig å beskrive vår rolle gjennom arbeidet med lederutviklingskurset, som aksjonsforskere

Denne delen av datainnsamlingen ble gjort gjennom aktiv kunnskapsinnhenting, hvor vi observerte både deltakerne og det som foregikk på kurset. I tillegg snakket vi med deltakerne underveis i kurset for å få bekreftet eller avkreftet våre antagelser. I etterkant av første samling sendte vi ut en spørreundersøkelse til deltakerne, for å få en bedre forståelse av deres behov og utfordringer. Våre refleksjoner, samtaler og diskusjoner, oss aksjonsforskere imellom, samt med kursholderne, er også inkludert i dette datamaterialet.

3.3.1.1 Vår rolle som aksjonsforskere

Hver av de tre samlingene av lederutviklingskurset gikk over to dager. Allerede første dag ga vi tilbakemeldinger til kursholderne med forslag til endringstiltak. Noen av disse endringene gjennomførte kursholderne allerede neste dag av samlingen. Vi ga også grundig tilbakemeldinger mellom samlingene, som førte til at kursholderne endret oppsett, innholdet og oppgaver til den påfølgende samlingen, i tillegg til måten de ulike temaene ble presentert på. Våre tilbakemeldinger og endringstiltak fikk også virkning utover selve lederutviklingskurset. Blant annet foreslo vi å innføre et mentorprogram for nye ledere, slik at nye ledere kunne få tettere oppfølging og hjelp fra mer etablerte ledere i organisasjonen. Bakgrunnen for dette forslaget var at vi hadde avdekket et behov for tettere oppfølging av de nye lederne i Statens Vegvesen. Forslaget ble tatt med videre fra kursholderne og brukt som et konkret forslag i møte med ledelsen i Statens Vegvesen i forbindelse med organisasjonens lederutvikling.

Vi kom også med et forslag om å benytte lederverktøyet prioriteringsmatrisen, som vi studentene presenterte på en av samlingene. Forslaget til verktøyet var basert på deltakernes

problemer tilknyttet tidsstyring, og det å ha tid til å være leder, som vi avdekket i spørreundersøkelsen etter den første samlingen. En av foredragsholderne ga rom til vår presentasjonen, ettersom han hevdet dette ville være et godt bidrag til deltakerne. Gjennom intervjuene med informantene kom det frem at verktøyet hadde hjulpet dem. Implementeringen av dette verktøyet er et eksempel på at vi hadde en aktiv og deltakende rolle i lederutviklingskurset. Videre kan det vise hvordan kursholderne og foredragsholderne viste tillit til oss, vår kompetanse, og til at vi forsto noen av behovene deltakerne hadde. De viste også endringsvilje og fleksibilitet ved at de var villige til å endre på presentasjoner og ta i bruk nye verktøy.

Kursholderne fikk positive tilbakemeldinger fra deltakerne, som opplevde at de hadde fått stort utbytte av arbeidet med caseoppgavene, og diskusjonene med hverandre. Til tross for de positive tilbakemeldingene oppfordret vi kursholderne til å utfordre deltakerne enda mer. Vi foreslo derfor at de kunne la deltakerne spille ut noen av diskusjonene og oppgavene gjennom rollespill. Kursholderne var skeptiske, men noterte ned forslaget i videre diskusjoner dem imellom. De hevdet at deltakerne allerede ble utfordret nok gjennom kurset, og at rollespill ville kreve for mye av deltakerne. Vi argumenterte at deltakerne uansett ville komme opp i lignende situasjoner, bare som reelle *cases* i hverdagen. Videre hevdet vi at det ville være gunstig for deltakerne å benytte kurset som en øvelsesarena, hvor de kunne prøve og feile, uten at det ville ha noen negative konsekvenser. I tillegg til at det ville være nyttig for dem å få tilbakemeldinger, slik at kurset også kunne være en læringsarena. Med bakgrunn i denne diskusjonen la kursholderne til rette for gjennomføring rollespill på tredje samling i forbindelse med de ulike kommunikasjonsteknikkene. Dette kan illustrere hvordan kursholderne stolte på våre innspill, og så verdien av dem, og var villige til å endre både sine meninger og program for å teste ut de nye idéene.

I etterkant av lederutviklingskurset diskuterte vi samarbeidet vårt med vår kontaktperson i Statens Vegvesen. Han fortalte at de opplevde prosessen som svært lærerik og nyttig for deres arbeid med lederutviklingskurset. Videre fortalte han hvordan vi studentene hadde bidratt med mer enn hva de hadde gitt uttrykk for. Blant annet hadde vårt bidrag ført til flere verdifulle

diskusjoner og refleksjoner mellom kursholderne. Tidligere hadde de hatt studenter som kun skrev en oppgave tilknyttet en problemstilling, uten å ha kontakt med dem underveis. Slike oppgaver opplevde de som lite nyttige. Læringsprosessen som vårt samarbeid bidro med, ønsket de derfor å gjenta. Det vil derfor være rimelig å si at vår rolle som aksjonsforskere i samarbeid med kursholderne har ført til endringer av både lederutviklingskurset, og i organisasjonen som helhet.

3.3.2 Semi-strukturert dybdeintervju

Den andre delen av vår datainnsamling foregikk gjennom semi-strukturerte dybdeintervjuer med fire av deltakerne fra lederutviklingskurset, i etterkant av siste samling. Et semi-strukturert dybdeintervju baserer seg på spørsmål som gir rom for en åpen og fleksibel tilnærming til intervjuobjektet. Easterby-Smith et al. (2015) hevder at intervjuer bidrar til at forskeren lærer om et fenomen på en måte som hadde vært vanskelig eller umulig å observere på andre måter. Gjennom et dybdeintervju kan det oppstå nærhet mellom informanten og intervjueren, som kan føre til at informanten åpner seg, og dermed avdekker mer sensitiv informasjon (Askheim and Grenness, 2014). Dybdeintervjuer gir et godt grunnlag for å få innsikt i en persons erfaring, tanker og følelser (Thagaard, 2013). Tjora (2010) hevder også at dybdeintervjuer egner seg godt om man har liten kunnskap om fenomenet fra før, og ikke har tilgang til et stort antall informanter. Ved å velge semi-strukturerte dybdeintervjuer gir det oss muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål (Easterby-Smith et al., 2015).

3.3.3 Valg av intervjuobjekter

Av de 21 deltakerne som deltok på alle de tre samlingene av lederutviklingskurset, valgte vi å gjennomføre dybdeintervju med fire av deltakerne. Vi bestemte oss for å benytte et strategisk utvalg i møte med valg av informanter. Dette gjorde vi for å få informanter som representerte ulike regioner, avdelinger, ledererfaring, kjønn og stillingsnivå, i Statens Vegvesen.

3.3.4 Forberedelser av intervjuene

Vi kontaktet informantene via e-post og avtalte tidspunkt for intervju. Ettersom informantene holdt til ved ulike kontorene og regioner i landet, avtalte vi å gjennomføre intervjuene via

Skype, for å unngå reising til de ulike kontorene. Kommunikasjon via videomøter kan være utfordrende dersom man ikke har truffet personene tidligere. Ettersom vi hadde truffet og kjente informantene, hevdet vi at dette likevel ville være en god måte å gjennomføre intervjuene på.

I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide som dekket de ulike temaene vi ønsket at informantene skulle utdype (Vedlegg A). Vi brukte intervjuguiden som et hjelpeverktøy, samtidig som den skapte en ramme for hvordan intervjuet skulle gjennomføres.

Før vi gjennomførte intervjuene med informantene gikk vi gjennom intervjuet med hverandre, hvor vi byttet på rollen som intervjuer og informant. Dette gjorde vi for å teste ut spørsmålene i intervjuguiden, for å se om de var tydelige, og om de dekket de temaene vi ønsket å få svar på, samt finne ut hvor lang tid intervjuet tok. Etter gjennomgangene justerte vi noen av spørsmålene, i tillegg til å fjerne noen av spørsmålene helt fra intervjuguiden. Denne gjennomgangen var også nyttig for å gjøre oss tryggere i vår rolle som intervjuere.

3.3.5 Gjennomføringen av dybdeintervjuene

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet 02.02.17 og 08.02.17. Dette var tre uker etter at deltakerne hadde deltatt på den siste samlingen av lederutviklingskurset. Vår første informant var tilfeldigvis i Bergen samme dag vi skulle ha intervjuet, og vi fikk derfor snakket med han, ansikt til ansikt, på kontoret til Statens Vegvesen i Bergen. De tre andre intervjuene gjennomførte vi ved bruk av Skype på Statens Vegvesens kontor i Bergen.

I gjennomføringen av intervjuene byttet vi på hvem som hadde hovedrollen som intervjuer. Den andre kunne allikevel komme med oppfølgingsspørsmål underveis om hun så behovet for det. Alle intervjuene startet med en gjennomgang av formålet med intervjuet, samt informasjon om at vi brukte lydopptaker for å kunne transkribere intervjuet i etterkant. Informantene ble forsikret om at det som ble sagt på intervjuet ville være anonymt, og at lydopptaket skulle slettes etter at oppgaven ble levert. Under intervjuene stilte vi spørsmål rundt hvilke temaer informantene opplevde som nyttige på kurset, og i hvilken grad de hadde benyttet seg av denne kunnskapen i etterkant. I tillegg spurte vi dem om hva som gjorde at de eventuelt hadde anvendt

kunnskapen de hadde tilegnet seg. Ettersom vi benyttet semi-strukturerte intervju, ble informantene stilt omtrent de samme spørsmålene, med noen variasjoner i rekkefølge og oppfølgingsspørsmål. Vi opplevde intervjuene med informantene som nyttige, og at vi fikk mye informasjon og data som vi kunne benytte i studien.

3.4 Sortering av data

Den første delen av datainnsamlingen inneholder data som primært vil benyttes til å svare på delproblemstillingene om temaene praksisfellesskap (jf. kap. 5.2) og kunnskapsdeling (jf. kap. 5.3). I kapittel 4.2 har vi utarbeidet en beskrivelse av prosessen og samarbeidet rundt lederutviklingskurset som tar for seg våre erfaringer, refleksjoner, tilbakemeldinger og samtaler med deltakere, kursholdere og hverandre.

Den andre delen av datainnsamlingen, hvor vi benyttet oss av semi-strukturert dybdeintervju, inneholder data som primært vil svare på delproblemstillingen om temaet kunnskapsanvendelse (jf. kap. 5.4). Transkriberingene av intervjuene ble gjennomført de påfølgende dagene etter intervjuene. Etter å ha gjennomført transkriberingen, hadde vi 55 dataskrevne sider med tekst. Vi sorterte videre svarene fra informantene etter intervjuguiden, slik at vi kunne se svarene til informantene i sammenheng med hverandre og de ulike temaene.

3.5 Forskningsetiske retningslinjer

På første samling av lederutviklingskurset presenterte vi oss for deltakerne, og forklarte formålet med vår oppgave og rolle underveis i kurset. Alle deltakerne signerte en samtykkeerklæring, hvor det sto at det var greit at vi var med på samlingene, og kunne stille dem spørsmål underveis, og i etterkant av samlingene. (Vedlegg D).

I forkant av dybdeintervjuene sendte vi også ut et samtykkeskjema til informantene (Vedlegg C). I dette skjemaet fikk de informasjon om formålet med intervjuet, og deres rettigheter tilknyttet anonymitet, samt informasjon om muligheter til å avbryte intervjuet, eller trekke tilbake informasjon i etterkant av intervjuet. Vi opplyste også om at vi ønsket å benytte

lydopptak under intervjuene.

3.6 Metodisk kvalitet

3.6.1 Reliabilitet

Graden av reliabilitet sier noe om etterprøvbareheten for studien, noe som er vanskelig innenfor kvalitativ forskning. Ved at forskningen gjøres transparent, kan man vise andre hva som har blitt gjort, uten at dette gjør forskningen direkte etterprøvbare. Reliabilitet handler dermed om påliteligheten til forskningsresultatene (Krumsvik, 2014). For å styrke reliabiliteten i oppgaven, har vi derfor benyttet åpne spørsmål i intervjuguiden, fremfor lukkede spørsmål. I tillegg har vi både analysert og klassifisert utsagn og sitater gjennom diskusjoner med hverandre, for å sikre høy reliabilitet i studien.

3.6.2 Validitet

Innenfor kvalitativ forskning kan validitet bli definert som: *“En beskrivelse er gyldig eller sann hvis den presenterer nøyaktig de egenskapene til fenomenet, som den har til hensikt å beskrive, forklare eller teoretisere”* (Hammersley, referert i Krumsvik, 2014, s. 151, oversatt av forfatterne). Validitet i kvalitativ forskning handler om samsvar mellom det man har undersøkt, og det man hadde til hensikt å undersøke. Videre kan validitet deles inn i indre- og ytre validitet (Krumsvik, 2014).

Indre validitet sier noe om de funnene som fremkommer fra forskningen, også stemmer overens med virkeligheten (Krumsvik, 2014). Gjennom deltakelsen og arbeidet med lederutviklingskurset, kom vi tett på både kursholderne og deltakerne. Denne nærheten kan være både en styrke og en svakhet i vår studie. Ettersom vi jobbet tett på kurset over lenger tid, kan dette ha påvirket oss, og rollen vår som forskere. Samtidig hevder vi at samtalene og diskusjonene vi studentene hadde utenfor samlingene, hjalp oss i å ivareta mer objektive perspektiver. I tillegg presenterte og diskuterte vi lederutviklingskurset, i andre settinger, hvor vi fikk innspill på vårt arbeid. Dette bidro til at vi fikk mer avstand, og nye tanker rundt dataene vi hadde samlet inn i forbindelse med vårt arbeid. På denne måten fikk vi utfordret flere av de

tankene vi hadde i forbindelse med vårt arbeid med kurset.

En av fremgangsmåtene for å styrke validiteten i dataene, var å få deltakerne til å bekrefte eller avkrefte antagelser vi hadde underveis i kurset, og i intervjuene. På denne måten unngikk vi å basere dataene våre på egne tolkninger av situasjoner eller utsagn. Vi sørget også for en grundig gjennomgang av intervjuguiden i forkant av intervjuene for å sørge for at spørsmålene var tydelige og forståelige. I tillegg prøvde vi å beskrive konteksten rundt spørsmålene vi ønsket å få svar på i møte med informantene, slik at vi snakket om det samme.

Våre notater fra deltakelsen av lederutviklingskurset, lydopptakene fra intervjuene, og tilhørende transkribering, har gjort det mulig for oss å finne tilbake til informasjon og sitater fra informantene, ved behov. Vi valgte også ut informanter til intervjuene som vi trodde ville svare ærlig på spørsmålene våre. Da vi transkriberte, var vi nøye med å gjengi det informantene svarte i intervjuet. I tillegg la vi vekt på å tolke sitater og hendelser i analysen, ut fra tilhørende kontekst. Dette hevder vi gir en god indre validitet til funnene som har fremkommet gjennom studien.

Den ytre validiteten tar utgangspunkt i om funnene som er avdekket i studien kan overføres til andre situasjoner, altså om funnene kan generaliseres. Den ytre validiteten har først nytte dersom man har avklart at studien har god indre validitet og god reliabilitet (Krumsvik, 2014). Ettersom dette er en kvalitativ studie, hvor det er et spesifikt kurs som undersøkes, vil det være vanskelig å generalisere funnene. I tillegg er det kun benyttet et lite utvalg av informanter i intervjuene, noe som kan gjøre det vanskelig å generalisere funnene fra intervjuene.

3.7 Refleksjon av metode

I forbindelse med lederutviklingskurset, er det vanskelig å si noe om mengden av kunnskapsdeling som foregikk på kurset, og om det er mye eller lite av kunnskapen som blir anvendt i etterkant. Det kan derfor være vanskelig å generalisere slike funn. Til tross for dette, argumenterer vi at man kan gjøre noen antakelser som kan være relevante for andre organisasjoner og kontekster. Blant annet hevder vi at læringsprosessen vi har vært en del av,

kan generaliseres.

Læringsprosessen som vi har vært del av, har vært en kontinuerlig prosess hvor vi fikk konkrete erfaringer på kurset, for så å reflektere og analysere det vi erfarte. Deretter kom vi med forslag til forbedringer eller tiltak til kursholderne. Dette bidro videre til refleksjon og ny forståelse hos kursholderne, blant annet ved at de ble oppmerksom på at deltakerne var mye passive på første samling, i tillegg til at de begynte å tenke annerledes rundt mulighetene som lå i å benytte rollespill. Videre fikk vi gjennom vår deltakelse på kurset sett hvordan kursholderne endret deler av kursprogrammet basert på våre tilbakemeldinger, og hvordan disse endringene påvirket læringen og kunnskapsdelingen som foregikk på kurset.

Denne læringsprosessen kan også sees i sammenheng med Kolb (1984) sin lærings sirkel. Flere av de erfaringene, refleksjonene, og endringene som ble gjort underveis i kursperioden, ligner mye på stegene i lærings sirkelen. Kolb (1984) sin lærings sirkelen består av fire steg. Det spiller ingen rolle hvor i sirkelen man starter, men det er viktig at man går gjennom alle stegene for å oppnå effektiv læring. De fire stegene er konkret erfaring, observasjon og refleksjon, generalisering, og aktiv implementering av det som er lært. Kolb (1984) hevder videre at effektiv læring kun oppstår når man gjennomgår alle fire stegene.

Samarbeidet og samspillet mellom oss i teamet, samt med kursholderne og deltakerne, var en svært nyttig erfaring for både oss, og for Statens Vegvesen. I tillegg snakket vår kontaktperson og de andre kursholderne, om potensialet som lå i denne læringsprosessen, ved at de fikk innspill fra en uavhengig part, som ikke var del av organisasjonen. De hevdet at det også ville være nyttig å benytte lignende prosesser i forbindelse med andre prosjekter i organisasjon.

4 Presentasjon av empirisk data

4.1 Beskrivelse av prosessen og samarbeidet rundt lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen

Statens Vegvesen ønsket at vi skulle følge lederutviklingskurset for nye ledere, som skulle foregå i tidsperiode september 2016, til januar 2017. Kurset er samlingsbasert, og består av tre samlinger over to dager. Vi arbeidet med lederutviklingskurset i praksisfaget *Student Entrepreneurship and Business Idea Development*. Vi som aksjonsforskere arbeidet tett sammen med kursholderne og vi var tre studenter som arbeidet i et i et tverrfaglig team. Alle tre deltok på de to første samlingene, men kun forfatterne av denne oppgaven deltok på den siste samlingen av lederutviklingskurset.

Vår rolle gjennom prosjektet var å være aksjonsforskere som utfordret kursholderne og kursinnholdet.

Vår oppgave i dette prosjektet var todelt:

1. En vurdering av det eksisterende kurset med tanke på innhold og form, i tillegg til forslag til hvordan kurset kunne videreutvikles.
2. Forslag til morgendagens lederutvikling 2.0, i Statens Vegvesen.

I etterkant av de to første samlingene leverte vi en presentasjon til Statens Vegvesen, basert på arbeidet vi gjorde i praksisfaget.

Gjennom høsten 2016, hadde vi ukentlige møter på Skype, med vår kontaktperson i Statens Vegvesen, som holder til på Vegdirektoratet sitt kontor i Oslo. Han hadde mye av det administrative og faglige ansvaret for lederutviklingskurset. På disse møtene fikk vi informasjon om kurset, og diskuterte problemstillingene som vi jobbet med. Dette var diskusjoner rundt samlingene som hadde vært, påfølgende samlinger, våre tanker og innspill rundt kurset, i tillegg til idéer vi hadde om fremtidens lederutvikling i organisasjonen. Dette innebar alt fra helt konkrete forslag, til mer abstrakte betraktninger om organisasjonskultur og

hvilke type ledere de ønsker å ha i Statens Vegvesen. Disse ukentlige møtene var med på å skape en gjensidig og god relasjon hvor det også var rom for å komme med kritiske spørsmål og tilbakemeldinger i forbindelse med prosjektet.

4.1.1 Generelt om lederutviklingskurset

Kurset ble etablert i 2014, for å implementere *Vegvesenboka* i organisasjonen. Denne boka beskriver forventninger og krav som stilles til lederne, samt styring og organisering i Statens Vegvesen (Statens Vegvesen, 2013). Mange av lederne i Statens Vegvesen er tidligere fagpersoner, som senere har blitt ledere. Noe av utfordringen rundt dette har vært at disse lederne ikke alltid er villige til å legge fra seg fagansvaret de har hatt, og ta på seg lederansvaret. Deler av formålet med lederutviklingskurset har derfor vært å vektlegge at en god leder skal ta av seg “faghatten, og ta på seg lederhatten”. Videre skal kurset bidra til å skape en felles lederplattform, og en mer helhetlig lederkultur i Statens Vegvesen. Kurset har en del introduksjonstemaer som har til hensikt å gi opplæring i hva ledelse innebærer i Statens Vegvesen. Alle nye ledere i etaten med personalansvar, skal delta på dette kurset så snart som mulig, etter tiltredelse. Lederutviklingskurset er relativt nytt, og noen av deltakerne har derfor allerede vært ledere i etaten i fem år før de deltar.

Lederutviklingskurset er et obligatorisk kurs. Kursets oppbygning var som følgende: Første samling etablerte et felles rammeverk for deltakerne hvor det ble introdusert ulike styringssystemer, rammene de skal jobbe innenfor, samt hvilke forventninger som stilles til ledere fra Statens Vegvesen. Samling to tok opp temaer om hvordan man som leder kan finne balansen mellom administrative oppgaver og lederoppgaver, samt balansen mellom makt og ansvar. Den siste samlingen fokuserte på utvikling og forming av deltakernes egen lederrolle, i tillegg til å bevisstgjøre dem deres egen lederidentitet. Noen av temaene som kurset dekket var pålagt fra ledelsen i Statens Vegvesen, men hvordan kursholderne valgte å gjennomgå disse temaene var nokså åpent.

Samlingene ble holdt i Oslo, på Vegdirektoratet sitt kontor på Brynseng. Det ble benyttet interne foredragsholdere fra ulike avdelinger i organisasjonen, hvor det hovedsakelig er ansatte

ved HR som har undervisningen og ansvaret for kursopplegget. For lederutviklingskurset som vi fulgte var det fire HR-ansatte fra ulike regioner som var kursansvarlige. Deltakerne var ledere på ulike nivå, fra ulike regioner og deler av Statens Vegvesen. Under hele kurset var deltakerne inndelt i tre basisgrupper basert på hvilken region de jobbet i. Disse gruppene ble brukt som diskusjons- og samtalegrupper hvor de jobbet med oppgaver og case som ble gitt underveis i kurset.

Vi hadde også møter med kursholderne underveis og i etterkant av de første samlingene. Her snakket vi om kursdagene så langt, i tillegg til at vi kom med tilbakemeldinger og forslag til endringer og nye idéer til kurset. Gjennom disse diskusjonene viste kursholderne stor endringsvilje, og noe ble endret på allerede til dagen etter, eller til senere samlinger.

4.1.2 Første samling: “Orienteringskunst”

Formålet med første samling var å danne et felles rammeverk for deltakerne, ved å gi en innføring i hvilke forventninger det er til ledere i Statens Vegvesen. I tillegg klargjorde kursholderne hvilke rammer ledere i etaten arbeider innenfor, med tanke på makt, ansvar, prosedyrer og regelverk. Gjennom kurset ga kursholderne deltakerne kunnskap om ledelse, og dannet et felles begrepsapparat, som deltakerne kunne benytte. Hensikten med dette var å skape et felles “språk” som deltakerne kunne benytte i samtaler og diskusjoner, oppgaver og case gjennom kurset.

Denne samlingen var preget av lengre foredrag fra flere interne ressurser, hvor de tilførte deltakerne kunnskap innen blant annet styringsrett, arbeidsgiverrollen og ledelse som fag. Det var lite interaksjon og diskusjon mellom deltakerne på denne samlingen, fordi fokuset var å gi deltakerne en introduksjon til ulike temaene, som kunne være nyttig for dem som nye lederne.

Vår rolle under denne samlingen var å være aktive observatører, og komme med tilbakemeldinger og innspill til kursholderne underveis og i etterkant av samlingen.

På denne samlingen presenterte kursholderne og deltakerne seg selv. Kursholderne startet, og

presenterte seg på en informativ og uhøytidelig måte, slik at deltakerne ble litt kjent med dem. De fortalte om sin studie- og arbeidsbakgrunn, i tillegg til hvilken stilling de hadde i organisasjonen. En av kursholderne fortalte også om sin erfaring som leder, og delte hvordan han både hadde lyktes og feilet som leder. Vår opplevelse var at dette var med å sette en standard for hvordan deltakerne presenterte seg i etterkant.

Innad i basisgruppene etablerte deltakerne spilleregler som skulle sette rammene for samtaler og diskusjoner i gruppen gjennom kurset. Eksempler på spilleregler var at deltakerne skulle være åpne med hverandre, gi tilbakemeldinger, og at det som ble sagt i gruppen skulle være taushetsbelagt. Basisgruppene dannet også et godt grunnlag for at deltakerne ble bedre kjent med hverandre. Det virket også som om spillereglene bidro til å skape økt tillit i gruppen, slik at de var villige til å dele erfaringer og ledelsesrelaterte utfordringer med hverandre, og med oss som observatører. Vi fikk snakket med flere av deltakerne, og ble bedre kjent med dem gjennom samtaler i pausene, under lunsjen og i basisgruppene. Vi knyttet gode relasjoner hvor de åpnet seg for oss, og delte av sine erfaringer rundt kurset og som ledere. Til tross for at vi var studenter og kom utenfra, virket de ikke reservert hverken i samtale med oss, eller da vi observerte dem under presentasjonene, i diskusjoner eller i samtalene i basisgruppene.

Deltakerne ble oppfordret av kursholderne til å etablere nettverk med de andre deltakerne, i tillegg til å benytte og videreutvikle den lokale ledergruppen de var en del av. Ledergruppene kan være et forum hvor man kan diskutere lederutfordringer, og ikke bare faglige spørsmål, slik flere deltakere hevdet at de gjorde.

Den andre dagen av denne samlingen virket deltakerne tryggere på kursholderne, og på hverandre. Dette kom blant annet frem under presentasjonen om *Styringssystemet i Statens Vegvesen*, hvor flere av deltakerne uttrykte sine frustrasjoner rundt detaljerte og omfattende rapporter i forbindelse med oppfølging av prosjekter. I diskusjonen rundt dette, delte en av deltakerne hvordan hennes avdeling hadde løst denne utfordringen ved å lage forenklete rapporteringsskjemaer. Slik flere rapporter er utformet, er det viktige momenter fra prosjektene som ikke blir inkludert. Dette kan føre til at nyttig kunnskap og erfaring går tapt.

En annen utfordring som deltakerne tok opp, var i forbindelse med krav som ble stilt til dem som ledere med tanke på møter og administrative oppgaver som er lederne sitt ansvar. Samtidig opplevde deltakerne at de hadde for liten tid til å møte disse kravene. Det kom frem at mye av lederne sin tid er knyttet opp i møter. Lederne jobber tett med, og er avhengig av flere aktører som for eksempel entreprenører og kommuner i flere av sine prosjekter. Dette fører ofte til lengre beslutningsprosesser ved at det er mange som skal involveres, og det blir derfor behov for at man har flere møter for å ta beslutninger. I tillegg til dette er kalenderne til lederne åpne for andre i Statens Vegvesen, noe som gjør det enkelt for andre å booke møter med dem. Lederne blir derfor invitert til flere møter, og lederne synes det er vanskelig å prioritere hvilke de skal delta på. Dette kan tyde på at det er en sterk møtekultur i etaten. I forbindelse med dette ønsket deltakerne verktøy og innspill som kunne hjelpe dem med tidsstyring, og hvordan de som ledere skal finne balansen mellom lederoppgaver og administrative oppgaver.

Av kursholderne fikk også deltakerne noen oppgaver som de skulle gjennomføre til den neste samlingen. Oppgavene var å:

- Lage en årsplan for 2017
- Gjennomføre samtaler med egen leder og én medarbeider hvor de skulle avklare sine forventninger til hverandre.
- Forberede én problemstilling tilknyttet egen hverdag som leder, som de skulle presentere og diskutere i basisgruppen på neste samling.

4.1.3 Samtaler med kursholderne

I etterkant av kursdagene, på den første samlingen, hadde vi debrifing-møter med kursholderne. Etter dag én, spurte de oss om våre meninger om lederutviklingskurset så langt, og om vi hadde innspill og tilbakemeldinger som ville være nyttig for dem. I møte med dette fortalte vi om opplevelsen av mangel på tydelige mål for samlingen, og at det virket som om de lange foredragene gjorde deltakerne passive. Som et innspill, foreslo vi å korte ned presentasjonene, og heller bruke tiden på diskusjon og caseoppgaver rundt temaene som ble presentert. I forbindelse med foredrag fra andre interne ressurser, foreslo vi at de satt en tidsbegrensning,

samt stilte strengere krav til innhold og oppgaver. Samtidig argumenterte vi at flere av temaene virket aktuelle og engasjerende for deltakerne. Under disse møtene oppsto det gode diskusjoner mellom oss studentene og kursholderne. De stilte kritiske spørsmål til våre innspill, samtidig som de var åpne for våre forslag, og viste takknemlighet for at vi var ærlige og konstruktive i diskusjonen. Vi opplevde at de inkluderte oss i diskusjoner og samtaler om kurset, noe som bidro til en god relasjon bygget på gjensidig tillit og respekt.

Allerede neste dag, av første samling, hadde kursholderne endret deler av programmet. Blant annet startet de dagen med en praktisk øvelse hvor deltakerne måtte bevege seg fysisk rundt i rommet, og diskutere seg imellom. Mye av programmet denne dagen var holdt av andre interne ressurser enn kursholderne, og det var derfor utfordringer knyttet til endring av metodikk og lengde på disse foredragene.

I etterkant av denne samlingen hadde vi et møte med kursholderne og HR-lederen for region vest, i Statens Vegvesen. Under dette møtet snakket vi om avsluttende rapporter i forbindelse med prosjekter, og hvordan dette kan være et bidrag til kunnskapsdeling i organisasjonen. I samtalen kom det frem at det ikke er noen som følger opp at disse rapportene skrives, og mange av lederne unnlater derfor å skrive dem. I tillegg er rapportene, som faktisk blir skrevet, både lange og gir dårlig informasjon slik at det er få personer som leser dem i etterkant. Dette fører til at mye kunnskap går tapt, ved at man ikke formidler nyttig og relevant informasjon som kunne benyttes i fremtidige prosjekter.

4.1.4 Mellom første og andre samling

I etterkant av første samling sendte vi studenter ut en spørreundersøkelse til deltakerne. Undersøkelsen var basert på noen av observasjonene vi hadde gjort under samlingen, og målet vårt var å få bekreftet eller avkreftet noen av de antakelsene vi hadde. En av tilbakemeldingene som gikk igjen i undersøkelsen, var at deltakerne hadde utfordringer knyttet til tidsstyring og prioritering av det å være leder. I forbindelse med dette ønsket vi å bidra med noe som kunne hjelpe lederne. Vi tre studentene, diskuterte frem og tilbake, og kom etterhvert frem til et lederverktøy vi hadde hørt om, som kalles *prioriteringsmatrisen*. Vi bestemte oss for å

presentere dette verktøyet i et av våre ukentlige møter med vår kontakt fra Statens vegvesen, hvor en av de interne foredragsholderne også deltok. Begge likte verktøyet godt, og så potensialet av verktøyet for deltakerne. Noen uker senere kom det frem at foredragsholderen hadde tatt med presentasjonen vi hadde laget av prioriteringsmatrisen videre til sin egen ledergruppe og stab. Der hadde han oppmuntret ansatte til å benytte verktøyet. I tillegg ønsket de at vi skulle presentere verktøyet for deltakerne på samling to, i forbindelse med arbeidet med årsplanen. Her ville den interne foredragsholderen gjøre om på programmet sitt som omhandlet hjemmeoppgavene, for å gi plass til vår presentasjon. Dette synes vi var veldig spennende, og tok derfor utfordringen. Vi laget en presentasjon med eksempler fra vår egen studiehverdag for å eksemplifisere bruken av verktøyet.

4.1.5 Andre samling: “Balansekunst”

Formålet med andre samling var å hjelpe deltakerne til å finne balansen mellom administrative oppgaver og lederoppgaver, i tillegg til å finne balansen mellom makt og ansvar. På denne samlingen var det planlagt mer diskusjon og interaksjon mellom deltakerne, enn på første samling. Kursholderne hadde også gjort noen endringer basert på våre diskusjoner og samtaler under debriefingen, i etterkant av første samling. Blant annet hadde de nå definert et klart mål med samlingen, delt programmet inn i tydeligere og kortere bolker, og lagt opp til mer diskusjon og interaksjon enn hva planen var i utgangspunktet. Det virket også som om det var et høyere energinivå på denne samlingen, fordi deltakerne fikk være mer aktive.

Slik vi hadde avtalt i forkant av samlingen, presentert vi prioriteringsmatrisen for deltakerne. Deltakerne diskuterte bruken av denne, og satt opp sin egen prioriteringsmatrise. Verktøyet var nytt for flere av deltakerne, og flere av dem ga tilbakemelding på at det var et nyttig verktøy som de ønsket å ta i bruk. Resten av denne samlingen var vår rolle å observere deltakerne, samt komme med innspill og tilbakemeldinger til kursholderne.

Deretter var det en gjennomgang av hjemmeoppgaven tilknyttet årsplanen, som deltakerne skulle gjøre mellom de to første samlingene. I denne gjennomgangen ga kursholderne noen tips til deltakerne, om hvordan de kunne følge opp mål, og tiltak i sine avdelinger.

En av de praktiske øvelsene var “dasspreiken”, hvor deltakerne presenterte problemstillingen de hadde forberedt som en del av hjemmeoppgaven. Deretter skulle de andre på basisgruppen komme med tilbakemeldinger og innspill til eventuelle løsninger, basert på hva de ville ha gjort i samme situasjon. Den som delte problemstillingen skulle kun sitte og lytte, uten muligheten for å kommentere underveis. Formålet med denne øvelsen var å få deltakerne til å dele egne erfaringer, og samtidig hjelpe hverandre med å finne løsninger på de utfordringene de stod overfor. I tillegg var øvelsen ment som et verktøy som deltakerne kunne ta med seg tilbake til sin avdeling, og bruke i ledergruppen sin, eller i andre sammenhenger. Flere av deltakerne uttrykte at denne øvelsen var med å bidra til å bekrefte eller avkrefte de tankene de hadde gjort seg på forhånd om mulige løsninger i møte med problemstillingene sine.

Under temaet maktbaser fikk deltakerne en innføring i ulike makttyper, som for eksempel belønningsmakt, informasjonsmakt og ekspertmakt, og hvordan makt kan brukes i jobben som leder. Deltakerne fikk deretter presentert ulike case hvor de skulle velge hvilken type makt de ville benytte seg av, og diskutere disse makttypene med hverandre. Gjennom denne øvelsen delte lederne egne erfaringer og tanker rundt de ulike casene.

Videre i programmet ble deltakerne introdusert for ulike former for hersketeknikker. Her spilte to av kursholderne ut en samtale mellom en medarbeider og leder, hvor lederen utøvde flere hersketeknikker mot medarbeideren. Formålet med dette rollespillet var å eksemplifisere noen destruktive metoder av makt, som man helst bør unngå.

4.1.6 Samtaler med kursholderne

Også under disse kursdagene hadde vi debriefing-møte med kursholderne. Vi roste dem for å inkludere rollespill i samlingsen, men argumenterte at det kunne vært bedre å vise deltakerne et eksempel på god ledelsespraksis. I tillegg utfordret vi dem på å ta rollespill et steg videre, og la deltakerne få prøve seg i lignende øvelser. Kursholderne var tilbakeholdne til å prøve dette, fordi de følte at det var å presse deltakerne utenfor komfortsonen. I tillegg hadde de hatt dårlige erfaringer med slike øvelser tidligere. Vi argumenterte for at dette kurset kunne være en god

øvelsesarena for deltakerne, ved at det ville være en trygg plass for dem å prøve og feile. Dette var noe kursholderne sa at de ville vurdere.

4.1.7 Arbeid med morgendagens lederutvikling 2.0

I etterkant av samling to, laget vi studentene en presentasjon basert på våre tilbakemeldinger, innspill og idéer til lederutviklingskurset. I tillegg leverte vi vårt forslag til fremtidens lederutvikling i Statens Vegvesen, som ble kalt *Morgendagens lederutvikling 2.0*. Dette var et konkret forslag til hvordan Statens Vegvesen kan drive med lederutvikling på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. På individnivå foreslo vi å innføre en mentorordning for nye ledere, hvor mentorene er erfarne ledere i organisasjonen. På gruppenivå foreslo vi å videreutvikle de lokale ledergruppene, slik at de kan fungere som små praksisfellesskap. På organisasjonsnivå foreslo vi årlige nasjonale samlinger for alle ledere i etaten. Dette forslaget ble tatt godt imot av kursholderne og vår kontaktperson i Statens Vegvesen.

Vi fikk også tilbakemelding på at noen av forslagene vi hadde kommet med, ville benyttes som alternativer, eller argumentasjon i forbindelse med endringer i organisasjonen fremover. Dette handlet både om endringer i lederutviklingskurset, men handlet også om å innføre mentorordningen for nye ledere i organisasjonen. I et av de ukentlige møtene med vår kontaktperson i forbindelse med innlevering av presentasjonen fra prosjektet, fortalte han at Statens Vegvesen nå hadde mottatt et tilbud på mentorordning i organisasjonen, som de senere takket ja til.

Kontaktpersonen vår fortalte i en av våre siste samtaler i løpet av høsten, hvordan vi hadde hjulpet dem mer enn de hadde gitt uttrykk for. Mye av det vi hadde diskutert og snakket om på debriefing-møtene, hadde kursholderne diskutert videre, og tatt med i prosessen rundt videreutviklingen av kurset. Han fortalte også at de hadde tatt med forslaget vi hadde laget til *Morgendagens lederutvikling 2.0* i Statens Vegvesen, videre til ledelsen i Statens Vegvesen som et av alternativene til en fremtidig måte å drive lederutvikling på. Det å få bidra med konkrete forslag til endringer i lederutviklingskurset og til det strategiske arbeidet med lederutvikling i organisasjonen, synes vi var veldig spennende og lærerik.

4.1.8 Tredje samling: “Lederidentitet”

Formålet med denne samlingen var å hjelpe lederne til å reflektere over egen lederidentitet, og rolle som leder. På denne samlingen fikk vi større innsikt i deltakerens motivasjon for hvorfor de hadde valgt å bli ledere. I denne sammenhengen viste flere av deltakerne stort engasjement rundt ledelse som fag, og å utvikle sin rolle som leder. Samtidig kom det frem at noen av deltakernes motivasjon for å være leder, hovedsakelig handlet om at de likte fagoppgavene som var tilknyttet lederstillingen de hadde. Fagoppgavene fikk i denne sammenhengen mer fokus, enn ledelsen av de ansatte de hadde ansvar for. Deltakerne delte også flere av sine tanker rundt lederrollen i Statens Vegvesen, og hvordan de selv utførte egen rolle innenfor rammene som var gitt dem. Programmet under denne samlingen var i utgangspunktet holdt mer åpent slik at kursholderne kunne supplere med temaer som deltakerne ønsket å lære mer om. Noe av dette supplementet var et foredrag om fjernledelse, i tillegg til praktiske øvelser rundt kommunikasjonsteknikker. Det var også kortere presentasjoner av de ulike temaene, med påfølgende case og diskusjonsoppgaver. Deltakerne benyttet seg også denne gangen av basisgruppene for å oppdatere hverandre på hvordan det gikk med problemstillingene de hadde jobbet med.

Under arbeidet med kommunikasjonsteknikkene hadde kursholderne lagt opp til at deltakerne skulle spille ut rollespill med hverandre. Kursholderne sa til deltakerne at dette var en god øvelsesarena for å prøve og feile, noe som tydet på at de hadde vurdert og benyttet seg av forslaget vårt. Rollespillet baserte seg på utfordrende samtaler mellom én leder og én medarbeider. Deltakerne fikk utdelt en case som de skulle spille ut sammen, to og to. Rollene ble byttet på underveis, hvor en tredje deltaker, på hver gruppe, observerte og ga tilbakemeldinger på teknikkene. Ettersom det var mangel på deltakere fikk vi, studentene, delta på denne øvelsen, hvor vi ga tilbakemeldinger på bruken av kommunikasjonsteknikkene.

Et annet tema på denne samlingen var lederidentitet. Her snakket kursholderne om at det tar tid å utvikle, og bli trygg i lederrollen. Deltakerne delte også av sine erfaringer rundt lederrollen i etaten, og kom med eksempler på hvordan de utøvet egen rolle.

Fjernledelse er en problemstilling som flere ledere står overfor i Statens Vegvesen, og det var derfor etterspurt som tema blant deltakerne. En av kursholderne hadde skrevet masteroppgave om dette temaet, og forklarte hvordan fjernledelse kan påvirke den enkelte medarbeider sin hverdag og motivasjon.

Deltakerne fikk mulighet til å gi noen tilbakemeldinger av kurset, på slutten av denne samlingen. Flere av deltakerne fortalte at de opplevde kurset som svært “matnyttig”, og at de kunne benytte mye av det som var blitt gjennomgått på kurset, med én gang i egen hverdag.

5 Analyse

5.1 Innledning

I denne masteroppgaven ønsker vi å belyse hvordan et praksisfellesskap for nye ledere kan bidra til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen. For å undersøke dette, har vi samlet inn data gjennom vår rolle som aksjonsforskere underveis i lederutviklingskurset, samt gjennom de kvalitative dybdeintervjuene. Dataene ble presentert i kapittelet om “Beskrivelse av prosessen og samarbeidet rundt lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen” (jf. kap. 4.2), samt gjennom beskrivelser og sitater fra dybdeintervjuene. Vi ønsker videre å reflektere rundt funnene, og drøfte datamaterialet i lys av oppgavens teoretiske ramme (jf. kap. 2). Vi har valgt å dele opp dette kapittelet med utgangspunkt i våre delproblemstillinger, for å få en mer ryddig fremstilling av våre funn, da hver av delproblemstillingene bygger på hverandre. Følgende delproblemstillinger vil bli besvart i dette kapittelet:

- *Hvordan kan lederutviklingskurset være et praksisfellesskap for nye ledere i Statens Vegvesen?*
- *Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsdeling for nye ledere i Statens Vegvesen?*
- *Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsanvendelse for nye ledere i Statens Vegvesen?*

I etterkant av dette kapittelet vil hovedproblemstillingen bli diskutert i kapittelet 6, hvor vi ønsker å se på helheten av studien.

5.2 Praksisfellesskap for nye ledere i Statens Vegvesen

Den første delproblemstilling som vi ønsker å diskutere er “*Hvordan kan lederutviklingskurset være et praksisfellesskap for nye ledere i Statens Vegvesen?*”. Det er to måter man kan belyse denne delproblemstillingen på: enten om lederutviklingskurset slik det er nå, kan kalles for et

praksisfellesskap for nye ledere, eller om lederutviklingskurset kan bli et permanent praksisfellesskap. I dette delkapittelet vil vi se på om lederutviklingskurset slik det er nå, kan kalles for et praksisfellesskap. Vi vil videre i diskusjonskapittelet (jf. kap. 6.1.1), diskutere om det kan være hensiktsmessig å etableres et permanent praksisfellesskap for ledere i Statens Vegvesen.

Først ønsker vi å diskutere om lederutviklingskurset kan kalles et praksisfellesskap, ved å se på noen definisjoner av praksisfellesskap, samt de elementene som praksisfellesskap består av (jf. kap. 2.5). Både kunnskapsdeling og læring er viktige deler av praksisfellesskap. Dette kapittelet vil derfor underveis vise til teorikapitlene om læring (jf. kap. 2.4) og kunnskapsdeling (jf. kap. 2.3).

5.2.1 Lederutviklingskurset og begrepet praksisfellesskap

Wenger et al. (2002) og Dalkir (2011) viser til to ulike definisjoner av et praksisfellesskap. Definisjonene inneholder mye av det samme, men om man kobler dem sammen består de av følgende elementer: Et praksisfellesskap består av en gruppe personer som deler et sett av utfordringer, problemer, eller har en felles lidenskap. I tillegg deler deltakerne kunnskap og kompetanse med hverandre for å øke læring, og de samhandler med hverandre over tid.

Det overordnede temaet for lederutviklingskurset var ledelse, noe som kan virke samlende for deltakerne. Engasjement for ledelse kom også frem under intervjuet med informant 3, som fortalte følgende om engasjementet hun erfarte på kurset: *“Jeg ble inspirert av så mange som har vært ledere veldig lenge, om de har vært i Vegvesenet eller andre steder, at de fortsatt har så mye engasjement”*. Lederutviklingskurset var et obligatorisk kurs for nye ledere i Statens Vegvesen (jf. kap. 4.2.1). Dette kan tilsi at det ikke var alle av lederne som var like begeistret for å delta, av den grunn at de ikke så poenget med kurset, at de hadde vært på lignende kurs tidligere, eller at de var mer opptatt av å ha fokus på fagoppgavene som leder, og dermed ikke delte engasjementet for ledelse. Fokus på faglige oppgaver kom frem under tredje samling, da deltakerne snakket om sin motivasjon for hvorfor de hadde blitt ledere. En av deltakerne fortalte at hans motivasjon primært dreide seg om at han likte fagoppgavene han hadde knyttet

til lederstillingen, mer enn han fokuserte på ledelsen av de ansatte han hadde ansvar for. Samtidig kom det frem at han hadde blitt flinkere til å delegere administrative oppgaver, samt avklare forventninger mellom han selv og ansatte, noe som kan tilsi at han hadde blitt mer klar over sitt lederansvar. I forbindelse med kursets overordnede mål om å “ta av faghatten og ta på lederhatten”, var denne deltakeren en av dem som kurset hadde med hensikt å bevisstgjøre om hva lederrollen innebærer. Det kan tenkes at denne deltakeren ikke var alene med tankene om at de faglige oppgavene tilknyttet lederrollen hadde fått større fokus enn lederoppgavene. Flere av de nye lederne har vært fagpersoner tidligere, eller selv hatt ledere som har utført lederrollen sin som en fagperson. Dette kan ha medført at deltakernes tanker om ledelse ikke inkluderte alle oppgavene eller ansvarsområdene tilknyttet lederrollen som ble beskrevet på kurset.

Til tross for at lederutviklingskurset var obligatorisk, og at ikke alle deltakerne viste like stort engasjement underveis i kurset, vil det likevel være rimelig å argumenter at flere av deltakerne delte et felles engasjement for ledelse. Vi vil derfor argumenter at dette engasjementet for ledelse kan bli sett på som det Wenger (1998) beskriver som lidenskap, i sin definisjon.

I tillegg til det delte engasjementet for å være leder, hadde deltakerne flere av de samme utfordringene knyttet til det å være leder i Statens Vegvesen (jf. kap. 4.2.2). Blant annet delte deltakerne utfordringer knyttet til hvor mye de kunne benytte styringsretten, hvordan man kunne håndtere det å være leder for ansatte ved flere lokasjoner, og andre utfordringer knyttet til å motivere ansatte. Det var også flere av deltakerne som hadde utfordringer i forbindelse med samarbeid og kommunikasjon med andre ledere og medarbeidere. Dette kan sees i sammenheng med det Wenger (1998) hevder er et sett med utfordringer som deltakerne deler.

Dalkir (2011) hevder at deltakere i et praksisfellesskapet deler kunnskap med hverandre, og at de gjør dette for å lære. Kursholderne på lederutviklingskurset ønsket at kurset skulle være et sted hvor de og deltakerne delte kunnskap. I tillegg var kurset preget av å være et opplæringskurs for nye ledere, ved at grunnleggende kunnskap om rutiner, prosedyrer og styringssystemer ble gjennomgått (jf. kap. 4.2.2). I forbindelse med å dele kunnskap på kurset, snakket informant 1 om kurset som en delingsarena: *“Det er nok det at alle var innstilt på at*

dette var et kurs hvor man måtte åpne seg og gi og ta læring. Så jeg tror at alle kom med samme innstilling”.

Informant 1 hevdet at alle på kurset var åpne, og hadde en innstilling om å gi og dele av seg selv. Som observatører på lederutviklingskurset fikk vi inntrykk av at ikke alle deltakerne hadde en slik innstilling som informant 1 beskriver. Eksempelvis deltok én av deltakerne bare på den første samlingen. Denne deltakeren ga tydelig uttrykk for at han ikke så hensikten med å delta på kurset, eller å dele av sine erfaringer med andre. Han gjorde dette ved å tydelig trekke seg tilbake, og uttrykte verbalt at han ikke så poenget med enkelte øvelser som skulle utføres i basisgruppene. Dette kan tyde på at ønsket om å dele kunnskap og å lære av hverandre, var ulikt blant deltakerne. Til tross for dette, var det flere deltakere som underveis i kurset gladelig delte av egen kunnskap og egne erfaringer. Om de delte med motivasjon for å lære, vil være vanskelig å argumentere for, men basert på det informant 1 sier, kan det være rimelig å hevde at noen gjorde det. Man kan derfor se lederutviklingskurset som et potensielt sted for deling og formidling av kunnskap mellom de nye lederne. Nesheim og Hunskaar (2015) argumenterer at direkte kontakt mellom ansatte, samt utveksling av informasjon og erfaringer, er viktig for at kunnskapsdeling skal foregå i organisasjoner. Gjennom øvelsene og diskusjonene på lederutviklingskurset ble det lagt til rette for dette, noe som kan ha bidratt til at deltakerne delte både kunnskap og erfaringer med hverandre.

Basert på det informant 1 sier, kan det tyde på at flere av deltakerne var innstilt på å dele kunnskap, slik at de skulle lære av hverandre. Likevel vil det være vanskelig å si at alle deltakerne tenkte slik, i møte med kurset.

Noe av det siste som fremkommer i Wenger et al. (2002) sin definisjon, er at medlemmene i praksisfellesskapet skal samhandle over tid. Han utdyper derimot ikke hva han betegner som “over tid”. Lederutviklingskurset for nye ledere, er et kurs som går over tre samlinger, over en periode på et halvt år. Utover lederutviklingskurset var det ikke planlagt flere møtepunkter mellom deltakerne. Dersom denne avgrensede tidsperioden, på et halvt år, inngår i det Wenger

(2002) betegner som “over tid”, vil det være rimelig å argumenter at dette vil understøtte at lederutviklingskurset, slik det er nå, kan kalles et praksisfellesskap.

Wenger (1998) hevder at et praksisfellesskap bygger på tre elementer: felles engasjement, en felles visjon og et felles repertoar. Felles engasjement har vi allerede diskutert, hvor vi viste til eksempler hvor flere av deltakerne på lederutviklingskurset, hadde et felles engasjement for å være leder. Ved at deltakerne er del av den samme organisasjonen, og må forholde seg til de samme rammene, kan dette virke samlende. Dette kan også bidra til at de har mye til felles som ledere, og kan derfor diskutere og engasjere seg i samtaler rundt det felles engasjementet. Videre ønsker vi å se på lederutviklingskurset i forbindelse med de to andre elementene, felles visjon og felles repertoar.

Som en del av første samling, skulle deltakerne presentere sine forventninger til kurset. Under disse presentasjonene kom det frem at forventningene var nokså ulike blant deltakerne. Noen trakk frem at de ønsket å lære mer om systemene og rammene i Statens Vegvesen, mens andre ønsket å utvikle seg selv som leder. Disse motsetningene kan illustrere tvetydigheten rundt formålet til kurset, som enten et lederutviklingskurs, eller et introduksjonskurs. Denne uklarheten ble også synlig for oss studenter i våre møter med kursholderne. De var også uenige om kurset skulle kalles et lederintroduksjonskurs eller lederutviklingskurs. Likevel vil det være rimelig å si at kurset inneholdt elementer av begge deler. Det kan tenkes at deltakerne hadde fått tvetydige signaler om hva kurset skulle inneholde, noe som også preget deres forventninger. Et grep som kursholderne tok i møte med dette, var å fortelle deltakerne hvor i kursprogrammet noen av forventningene ville bli dekket. I tillegg diskuterte kursholderne og deltakerne hvilke temaer som burde inkluderes, for å dekke de resterende forventningene. Dette bidro til at deltakerne og kursholderne sammen kunne skape deler av programmet, fordi det var rom for endringer i programmet. Dette ligner på det Wenger (1998) beskriver som å oppnå en felles visjon gjennom å diskutere det felles engasjementet. Det kan være rimelig å mene at deltakerne diskuterte sitt felles engasjement for ledelse med hverandre og kursholderne, gjennom forventningsavklaringen. Her presenterte de og diskutert de hvordan de ønsket å utvikle seg som ledere, samt tilegne seg kunnskap om det å være leder i Statens Vegvesen.

Formålet med den første samlingen var å danne et felles rammeverk for deltakerne. I tillegg ble det snakket om hvilke forventninger og krav som Statens Vegvesen hadde til de nye lederne. Informant 2 fortalte hvordan han opplevde nytten av det felles rammeverket: *“Jeg tror det er nyttig å ha en arena hvor du kan snakke og hvor du får lov til å dele ting i en sammenheng hvor det er trygt og godt. Og samtidig overfor folk som har noenlunde samme referanseramme slik at man har grunnlag til å forstå det du snakker om”*.

Det felles rammeverket som informant 2 referer til, tolker vi som at alle deltakerne hadde til felles at de er ledere i Statens Vegvesen. Dette kan tyde på at de allerede hadde en felles ramme de kunne bygge videre på, noe kursholderne gjorde ved å gjennomgå de felles rammene, forventningene, og temaer knyttet til ledelse. Dette bidro til å forsterke det felles begrepsapparatet om ledelse, som deltakerne kunne benytte i diskusjoner og oppgaver. Dette kan sees i sammenheng med det Wenger (1998) betegner som et felles repertoar, som er at medlemmene deler språk, symboler og konsepter som skapes i fellesskapet. Til tross for dette kan det diskuteres om seks dager over et halvt år vil være nok til å forankre det felles repertoaret. Det vil likevel være rimelig å mene at det felles rammeverket, eller repertoaret, var nyttig for deltakerne på kurset, ettersom det bidro til at de kunne kommunisere mer presist, ved at de snakket om det samme i diskusjoner og samtaler.

5.2.2 Praksisfellesskap og tillit

Tillit er et element som Nesheim et al. (2011) argumenterer er et viktig grunnlag for et praksisfellesskap. I vår empiri ser vi flere eksempler på at lederutviklingskurset var preget av gjensidig tillit mellom deltakerne, og mellom deltakerne og kursholderne. Allerede på første samling etablerte deltakerne spilleregler for basisgruppene som blant annet innebar at det som ble snakket om i gruppen, skulle være taushetsbelagt. I forbindelse med reglene som ble etablert, delte informant 2 noen refleksjoner rundt kurset som en arena hvor man kunne dele erfaringer og kunnskap:

“Jeg tror at i alle slike smågrupper, enten det er i jobbsammenheng eller privat, må fundamentet være at det som blir snakket om, være taushetsbelagt. Hvis det ikke er det, så vil ikke folk snakke, og jeg tror at noen da vil reservere seg, noe som vil ødelegge dynamikken i gruppen. På slutten av første samling hadde vi en avklaringsrunde på rammer og regler. Det skapte et trygt fundament for å kunne snakke, noe jeg tror er veldig viktig”. (Informant 2)

Taushetsplikten og konfidensialiteten som informant 2 snakket om her, blir også tatt opp av de andre informantene. Spillereglene i basisgruppene, og at det eksplisitt ble snakket om taushetsplikt på kurset, skapte trygghet for deltakerne, slik at tillit ble etablert. Informant 2 hevdet også at dersom verken tilliten, eller reglene rundt konfidensialitet hadde vært til stede, kunne man risikere at folk reserverte seg fra å dele egne erfaringer. At deltakerne i et praksisfellesskap deler erfaringer og meninger, hevder Wenger (1998) er en viktig del av slike praksisfellesskap. Ettersom tillit ble etablert, argumenterer vi at lederutviklingskurset ble en arena, hvor man kunne dele utfordringer og egne erfaringer knyttet til sin lederjobb.

Informant 3 hevdet at det også var noe med menneskene på kurset som bidro til at tillit ble etablert. Hun fortalte at kursholderne allerede fra starten la grunnlag for tillit gjennom måten de presenterte seg på. Noe de gjorde på en uhøytidelig måte, og hvor de også delte både gode og dårlige erfaringer. Videre fortalte informant 3 at det var en tillit på kurset som bidro til at deltakerne kunne dele både suksesshistorier, og erfaringer som ikke var like vellykket. Dette ble også bekreftet av kursholderne. De hevdet at kurset vi fulgte bar preg av personer som var åpne, og villige til å gi av seg selv, samtidig som deltakerne viste villighet til å dele, og til å være ærlig med egne erfaringer. På denne måten hevdet kursholderne at kurset vi deltok på skilte seg ut sammenlignet med de andre kursene de hadde ledet. Dette kan understøtte det Cabrera et al. (referert i Wang og Noe, 2010, jf. kap. 2.3.1) hevder, om at mennesker som er åpne og nysgjerrige, også er mer interessert i andres idéer og kunnskap. Dette kan vise at menneskene på kurset, samt deres kjemi og innstilling kan ha mye å si for om det blir etablert tillit blant deltakerne. Ettersom det vil være forskjellige deltakere på hvert kurs, er det ikke en selvfølge at tillit og deling foregår blant deltakerne, selv om kurset forsøker å legge til rette for dette.

Mye tyder på at tilliten som ble etablert på kurset vi deltok på, gjorde at deltakerne stolte på hverandre og kursholderne, og derfor var villige til å dele mer av seg selv. Det vil være rimelig å argumentere at de derfor stolte på kunnskapen, verktøyene og øvelsene som ble delt på kurset, fordi man foretrekker å hente informasjon og kunnskap fra noen man stoler på og kjenner til (Dalkir, 2011, jf. kap. 2.3). Dette kan tyde på at kurset vi deltok på la til rette for at det var lov å dele og diskutere sine meninger og erfaringer, noe som også førte til at deltakerne delte.

5.2.3 Lederutviklingskurset som et effektivt praksisfellesskap

Basert på diskusjonen så langt i analysen, vil det være rimelig å kalle lederutviklingskurset for et praksisfellesskap. Vi ønsker videre å se på de fire elementene McDermott og Archibald (2010) hevder ligger til grunn for effektive praksisfellesskap, og se om lederutviklingskurset kan betegnes som et effektivt praksisfellesskap.

For at et praksisfellesskap skal være effektivt argumenterer McDermott og Archibald (2010), at praksisfellesskapet må ha fokus på temaer som er viktige for organisasjonen, etablere klare mål å jobbe mot, være godt ledet, samt at ledelsen i organisasjonen må engasjere seg i praksisfellesskapet. Ettersom Statens Vegvesen velger å sette av tid og ressurser til å ha et lederutviklingskurs, i tillegg til at enkelte temaer er pålagt fra ledelsen, argumenterer vi at dette gjenspeiler temaer som er viktig for organisasjonen. Lederutviklingskurset hadde som mål at deltakerne skulle “ta av seg faghatten og ta på lederhatten”. At lederutviklingskurset var godt ledet, kan gjenspeiles i at kursholderne hadde et godt organisert program som de gjennomførte. De holdt et stramt tidsskjema, og hadde forberedt temaene og øvelsene i forkant av samlingene. Det siste elementet, om at ledelsen må være engasjert i fellesskapet, kan vises gjennom at kurset i det hele tatt eksisterer. I tillegg er kurset obligatorisk for nye ledere, noe som kan tilsi at det er viktig for ledelsen, og at de ønsker at alle nye ledere skal delta på kurset. En fra toppledelsen var også innom kurset og snakket om ledelse på første samling. Dette kan sees på som et engasjement fra toppledelsen, men kan også tolkes som en symbolsk handling. Ut i fra dette resonnementet vil det være rimelig å argumentere at lederutviklingskurset kan kalles et effektivt praksisfellesskap.

5.2.4 Praksisfellesskap og ledernetttverk

Behovet for fellesskap og et sted hvor ledere kan dele lederutfordringer, kan også sees i sammenheng med behovet for nettverk med andre ledere i organisasjonen. Basert på våre funn, fikk flere av lederne utvidet nettverket sitt ved å delta på kurset. I teorien om kunnskapsdeling (jf. kap. 2.3.1) beskriver Wang og Noe (2010) praksisfellesskap som sosiale nettverk. I et praksisfellesskap kommer medlemmene sammen fra ulike lokasjoner, og deler erfaringer og kunnskap, noe som også var tilfellet på lederutviklingskurset. Statens Vegvesen er en stor organisasjon som utfører komplekse arbeidsprosesser, hvor man er avhengig av å vite hvem som har hvilken kompetanse, og kunnskap. Informant 4 sa: *“Det er egentlig litt det jeg synes vi burde ha mer av i Statens Vegvesen, mer nettverk på kryss og tvers”*. Flere av de andre informantene snakket også om behovet for et større ledernetttverk. I etterkant av kurset fortalte informant 2 at han hadde fått et utvidet ledernetttverk gjennom kurset. Han argumenterte at dette nettverket ville være nyttig for ham, fordi han ville ha flere å kontakte om han skulle stå overfor utfordringer som noen andre hadde stått overfor tidligere. I teorien om ulike kunnskapstyper (jf. kap. 2.2.3) er det ifølge Lundvall (1996) viktig å ha et nettverk når man arbeider med komplekse arbeidsprosesser, hvor man er avhengig av hverandre. De kaller dette for *know-who* kunnskap, og beskriver det som kombinasjonen av informasjon og sosiale relasjoner. Ettersom informanten ser muligheten for å ta kontakt med andre deltakere ved behov, kan det tyde på at han har etablert et nyttig nettverk i løpet av kurset. Det vil være grunn til å mene at denne *know-who* kunnskapen og nettverket, kan føre til bedre, og eventuelt raskere beslutninger i forbindelse med komplekse arbeidsprosesser, samt andre utfordringer som lederne står overfor.

5.2.5 Praksisfellesskap og læring

Dalkir (2011) og Wenger (1998) hevder at deling av kunnskap og erfaringer, kan bidra til økt læring i et praksisfellesskap. Dette ligner på det Prencipe og Tell (2001, jf. kap. 2.4.1) hevder om at artikulering av kunnskap kan bidra til økt læring. På lederutviklingskurset delte deltakerne tanker, erfaringer og utfordringer de hadde gjennom diskusjoner, “dasspreiken” og andre øvelser. Dette kan sees i sammenheng med artikulering av kunnskap, ved at deltakerne satte ord på tanker og erfaringer som de hadde i forbindelse med ulike temaer og

problemstillinger, og diskuterte disse (Prencipe og Tell, 2001, jf. kap. 2.4.1). Under “dasspreiken” delte også deltakerne problemstillingene de hadde i hverdagen som leder. De diskuterte seg frem til mulige løsninger gjennom å dele av egne erfaringer. Det vil være rimelig å mene at denne øvelsen bidro til læring hos deltakerne, ved at de delte og artikulere kunnskap.

5.2.6 Å benytte ressurser i organisasjonen

Lederutviklingskurset ble ledet av interne HR-ressurser fra ulike regioner i Statens Vegvesen. Dette er noe March (1991, jf. kap. 2.4.3) betegner som å utnytte (exploit) kunnskap, erfaring og ekspertise som allerede befinner seg i organisasjonen. En mer utforskende (explorative) tilnærming til lederutvikling, kan være å benytte eksterne ressurser, som for eksempel eksterne konsulenter og foredragsholdere. Dersom Statens Vegvesen hadde benyttet eksterne ressurser som laget et opplegg for lederne, kunne det ha tilført deltakerne innspill og kunnskap som ikke nødvendigvis finnes i organisasjonen. Til tross for at eksterne ressurser kan være nyttige, vil en forutsetning være at man legger til rette for at lederne kan benytte den nye kunnskapen de blir tilført. Kunnskapen må også bli godkjent i organisasjonen, noe som kan være utfordrende i møte med en sterk intern kultur som kan legge føringer for hva som er greit-, og ikke greit å gjøre som leder. Som March (1991) beskriver kan det å ha en mer utforskende tilnærming, føre til høyere kostnader ved at man eksperimenterer og tester nye ting. Eksterne foredragsholdere koster ofte mye, i tillegg til at organisasjonen kan få mindre kontroll over innholdet de leverer, noe som ikke alltid er ønskelig. Ekstra kostnader tilknyttet bruk av eksterne ressurser, er en del av avgjørelsen for at Statens Vegvesen benytter interne ressurser i gjennomføringen av lederutviklingskurset.

Lederutviklingskurset er en ny satsning hos Statens Vegvesen. Fra kurset ble etablert i 2014, har budsjettet blitt redusert med 87 prosent av det opprinnelige budsjettet. Dette kan vise en tvetydighet i satsingen på lederutvikling for nye ledere. Statens Vegvesen er en offentlig organisasjon som påvirkes av politiske føringer, noe kan medføre for eksempel kutt i budsjetter uten at organisasjonen kan påvirke det. Om det er slike føringer som bidro til reduksjonen i kursbudsjettet, er ukjent. Samtidig kan dette tyde på at lederutvikling ikke har like stor prioritering i organisasjonen. Et alternativ kan være å kombinere interne og eksterne

foredragsholdere. Ettersom lederutviklingskurset har noen elementer av opplæring i seg, burde noen av temaene med fordel presenteres av interne ansatte, på grunn av kjennskap til strukturene og rammene til organisasjonen. Dette gjelder opplæring i rammer, som er gjeldene for organisasjonen, styringssystemer, lønssystemer, osv. Dersom Statens Vegvesen ønsker å satse på lederutvikling, kan bruken av eksterne ressurser også være et alternativ. Uansett bør det beste alternativet velges uavhengig av kostnader.

En fordel med å benytte interne HR-ressurser, er at de snakker mye med ledere i organisasjonen i sitt daglige arbeid. De er derfor godt kjent med de utfordringene og problemstillingene lederne i organisasjonen står overfor. HR-medarbeiderne støtter og hjelper lederne i Statens Vegvesen i alt fra konflikthåndtering, medarbeiderutvikling, rekrutteringsspørsmål og andre lederspørsmål. Kursholderne sitter derfor med mye kunnskap og innsikt om ledelse i Statens Vegvesen, som de delte med deltakerne. Denne innsikten bidro til at de kunne styrke deltakernes forståelse av sin rolle som leder i Statens Vegvesen, og oppgaver tilknyttet denne rollen. På siste samling, ga deltakerne tilbakemelding om at de opplevde lederutviklingskurset som svært nyttig, og de kunne benytte kunnskapen og verktøyene, med en gang i egen hverdag. Det vil derfor være rimelig å mene at kursholderne hadde god innsikt i hvilke utfordringer lederne stod overfor, og derfor hadde gode forutsetninger for å bidra med kunnskap, verktøy og øvelser som var skreddersydd til de nye lederne i Statens Vegvesen. Gupta et al. (2006, jf. kap. 2.4.3) hevder at ny kunnskap også kan oppstå ved at organisasjonen utnytter den allerede eksisterende kunnskapen. Derfor utelukkes ikke dette ved at Statens Vegvesen benytter interne ressurser i forbindelse med lederutvikling.

5.2.7 Lederutviklingskurset som noe mer enn et praksisfellesskap

I et praksisfellesskap deler medlemmene av sine erfaringer og sin kunnskap med hverandre, og utnytter dermed disse erfaringene. Gjennom lederutviklingskurset delte ikke bare deltakerne egne erfaringer og kunnskap med hverandre, de fikk også tilført ny kunnskap fra kursholderne. Dette kan betraktes som et ekstra bidrag til praksisfellesskapet. Kursholderne bidro med faglig kunnskap gjennom å presentere ulike temaer, verktøy og oppgaver som var relevante for deltakerne, i tillegg til å gi dem opplæring tilknyttet lederjobben i Statens Vegvesen.

Kursholderne var også med å skape et felles rammeverk og språk for deltakerne, noe som vi tidligere kalte for et felles repertoar (Wenger, 1998, jf. kap. 2.5.2). Basert på vår studie, er det rimelig å mene at den nye kunnskapen fra kursholderne bidro til at Statens Vegvesen fikk formidlet forventningene de hadde til de nye lederne i organisasjonen, samt formidlet viktig kunnskap og informasjon. Statens Vegvesen er en stor og kompleks organisasjon med avdelinger over hele landet. Dette kan gjøre det utfordrende å etablere en felles lederkultur i hele organisasjonen. Ettersom lederutviklingskurset også inneholdt et opplæringselement, vil det være rimelig å mene at dette kan bidra til en mer felles lederkultur i organisasjonen, og på denne måten sette en lik standard for nye ledere. Etterhvert når flere lederkurs blir gjennomført, vil stadig flere ledere bli en del av lederkulturen, og bli bedre kjent med de rammene og handlingsrommet de jobber innenfor, samt få større innsikt i hva organisasjonen forventer av dem.

5.2.8 Kapittelavslutning

Gjennom delkapittel 5.2 har vi forsøkt å belyse delproblemstillingen: *“Hvordan kan lederutviklingskurset være et praksisfellesskap for nye ledere i Statens Vegvesen?”*. Vi har argumentert for at lederutviklingskurset kan kalles et praksisfellesskap, med bakgrunn i at flere av deltakerne på kurset delte et felles engasjement og utfordringer knyttet til ledelse. Videre diskuterte kursholderne og deltakerne frem en felles visjon, gjennom å avklare sine forventninger til lederutviklingskurset. I tillegg har vi argumentert for at deltakerne delte et felles repertoar. Analysen har også tatt for seg at menneskene som deltok på dette kurset hadde noe å si for blant annet tilliten som ble etablert mellom deltakerne. Vi har også argumentert for at kurset inneholdt elementene som gjør at det kan kalles et effektivt praksisfellesskap.

5.3 Kunnskapsdeling på lederutviklingskurset

I forbindelse med deling av kunnskap i praksisfellesskap ønsker vi i dette delkapittelet å diskutere følgende delproblemstilling: *“Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsdeling for nye ledere i Statens Vegvesen?”*. Dette ønsker vi å gjøre gjennom å presentere våre funn, og knytte dem opp mot teori om kunnskapsdeling, kunnskap (jf. kap. 2.2) og læring (jf. kap. 2.4).

5.3.1 Deling av taus kunnskap

Gjennom diskusjoner og øvelser rundt kommunikasjonsteknikker på lederutviklingskurset, fikk deltakerne tilgang til hvordan andre deltakere tenkte og eventuelt tidligere hadde møtt og løst ulike situasjoner og utfordringer i sin lederhverdag. Deltakerne delte også flere av sine tanker rundt lederrollen i Statens Vegvesen, og hvordan de selv utførte egen rolle innenfor rammene som var gitt dem. Dette ga lederne mulighet til å høre hvordan andre utførte sin lederrolle, og eventuelt implementere noe av dette i egen lederstil. I forbindelse med dette fortalte informant 4 at hun har blitt mer bevisst sin rolle som leder, og at hun ønsket å være mer romslig når det gjaldt velferdspermisjon, og når folk står i en vanskelig situasjon. Hun kom inn på disse tankene etter at en annen deltaker fortalte om hvordan han ga muligheter for at en ansatte kunne tilpasse egen arbeidsdag, i forbindelse med en utfordrende livssituasjon. I utgangspunktet er det slik at de ansatte skal være på kontoret, men han ønsket å vise skjønn, fordi han hevdet at dette ville være bra på lengre sikt for å unngå sykemeldinger. Han tillot derfor at vedkommende hadde hjemmekontor mer enn vanlig, fordi han visste at jobben ble gjort, uavhengig av om hun var på kontoret eller hjemme (jf. kap. 4.2.8). Informant 4 sa at hun ble inspirert til å tenke annerledes om slike tilfeller, og at hun selv ønsket å implementere dette i egen praksis og lederstil. Dette kan tolkes som om lederne lærte av hverandre, ved at de fikk høre om hvordan de andre utførte sin lederstil. Dalkir (2011, jf. kap. 2.3) hevder individer kan oppnå verdifull læring ved å snakke med andre. Det er mye som tyder på at informant 4 opplevde erfaringsutvekslingen som verdifull læring, fordi hun selv ønsket å benytte seg av den. I tillegg kan denne formen for deling av erfaringer sees i sammenheng med det Dalkir (2011, jf. kap. 2.3) sier om overføring av taus kunnskap. Han hevder at dette er verdifull kunnskap fordi den sjelden er nedskrevet i dokumenter, og derfor ikke er like tilgjengelig for andre i organisasjonen. Likevel vil det være rimelig å argumentere at ikke all taus kunnskap, som deles i en slik setting, er til fordel for organisasjonen som helhet. Slik kunnskap kan være veldig situasjonsspesifikk, og bør ikke gjelde som et generelt prinsipp i alle sammenhenger. Dette kan sees i sammenheng med eksempelet om tilpasset arbeidshverdag ved bruk av hjemmekontor. Ordningen fungerte godt i situasjonen som deltakeren beskrev, samtidig kan dette tolkes av andre deltakere som at hjemmekontor er noe man kan benytte mer enn hva som er nødvendig.

5.3.2 Deltakerne får bekrefte og avkrefte tanker, ved å dele kunnskap

Under “dasspreiken” fikk deltakerne mulighet til at andre deltakere diskuterte problemstillingen de presenterte. I etterkant av øvelsen fortalte flere av deltakerne at forslagene og mulighetene som de andre delte, hadde de allerede tenke på, og var ikke helt nye for dem. I forbindelse med dette fortalte informant 3, hvordan øvelsen likevel var nyttig fordi den bidro til å bekrefte egne tanker rundt mulige løsninger på egen problemstilling: *“Jeg fikk bekreftet at det var fornuftige tanker jeg hadde, og det har en verdi det også, det å forstå at man er på rett vei”*. Dette ser vi også igjen i andre deler av vårt datamateriale. Deltakerne fortalte at det var lite nytt som dukket opp, men de fikk bekreftet at de var på riktig vei, eller at det ble delt erfaringer som gjorde at de fikk større innsikt i egen situasjon. Denne bekreftelsen beskrev informantene som noe av det mest nyttige med denne øvelsen. Ved at deltakerne delte erfaringer, kunnskap og situasjoner de stod overfor, fikk de bekreftet eller avkrefte tanker, spørsmål og strategier de hadde. Dette kan også sees i sammenheng med det Dalkir (2011, jf. kap. 2.3) sier om at ansatte kan få bekreftet eller avkrefte at man er på riktig vei, samt å få annen kunnskap ved å snakke med andre. Til tross for dette, var det flere av deltakerne som ikke hadde jobbet videre med problemstillingene sine. Det kan derfor stilles spørsmål til hvilken effekt denne øvelsen egentlig hadde for flere av deltakerne.

Alle deltakerne på kurset er ledere i samme organisasjon, noe som gjorde at de hadde de samme rammene å forholde seg til. Wang og Noe (2010) påpeker at individer som føler at kunnskap de har er relevant for andre, også vil ha et høyere ønske om å dele denne kunnskapen. Det at deltakerne hadde felles rammer å forholde seg til, i tillegg til at de hadde like utfordringer som de stod overfor, kan ha bidratt til at deltakerne delte kunnskap, fordi de så den som relevant for de andre deltakerne.

5.3.3 Kunnskapsdeling og tillit

Bekreftelsene og avkreftelsene som deltakerne ga hverandre under øvelsen “dasspreiken”, kan også sees i sammenheng med tilliten de hadde til de andre deltakernes kompetanse på ledelsesrelaterte spørsmål. Dalkir (2011, jf. kap. 2.3) hevder at man stoler mer på at informasjonen er korrekt dersom den kommer fra en kilde man kjenner til, og stoler på.

Deltakerne delte sin kunnskap og erfaringer med hverandre gjennom lederutviklingskurset, noe som førte til at de fikk innblikk i hvilken kompetanse de andre hadde. Ved at de etterhvert fikk oversikt over, og tillit til kompetansen til de andre, kan det tenkes at deltakerne tok andres kunnskap, meninger og innspill på alvor. Dette kan også ha bidratt til at deltakerne anså kompetansen til de andre lederne som så god, at de tillot dem å bekrefte eller avkrefte deres tanker.

Flere av våre informanter hevdet at de opplevde tillit innad i basisgruppen på kurset, og at dette var avgjørende for at de delte av sin erfaring og kunnskap. Ifølge Wang og Noe (2010) er tillit en fremmede faktor for at kunnskapsdeling skal oppstå. Ettersom samtalene i basisgruppene var taushetsbelagt, kan det ha bidratt til å senke terskelen for å dele erfaringer og utfordringer. Dette kan også ha bidratt til at deltakerne var mer villige til å dele. I forbindelse med kunnskapsdeling fortalte informant 3 om hennes opplevelse av dette på lederutviklingskurset:

“Det er veldig inspirerende for meg at mange deler historier og ting som ikke har funka. Det var høy takhøyde, og man fikk til at vi ble godt kjent på et vis. Så det var ikke noe skummelt å si svakheter sine, at man hadde hatt utfordringer. Det synes jeg funket veldig bra. Det var ekthet. Gikk litt dypere enn bare på overflaten.” (Informant 3)

Informant 3 hevder at det blant annet var god takhøyde og ekthet på kurset, noe som gjorde at det ikke var skummelt å dele egne svakheter med de andre deltakerne. Dette tolker vi som at det var etablert en form for tillit på kurset, som ufarliggjorde det å dele kunnskap og erfaring. Wang og Noe (2010), samt Nesheim og Hunskaar (2015) hevder at tillit er avgjørende for at kunnskapsdeling skal foregå i en gruppe. De hevder også at tillit mellom ansatte, har betydning for om ansatte i det hele tatt velger å dele kunnskap med hverandre. Opplevelsen som informant 3 beskriver om tilliten som oppsto på kurset, kan gjenspeile mennesketypene som deltok. Det vil være rimelig å argumentere at det tar ulik tid for folk å etablere tillit til andre. Det kan dermed tenkes at de som var mest dominerende på kurset, var de som delte mest, og dermed la et grunnlag for at andre også kunne dele.

Ifølge Wang og Noe (2010) vil ansatte i en organisasjon være mer positive til å dele kunnskap med andre dersom de føler at de oppnår en fordel ved å dele denne kunnskapen. Det vil være nærliggende å tro at deltakerne på kurset så på hverandre som gode kilder til kunnskap og relevant informasjon, noe som kan ha blitt sett på som et insentiv for å dele kunnskap.

5.3.4 Kunnskapsdeling og læring

På lederutviklingskurset delte deltakerne noen av sine erfaringer, under presentasjonen av styringssystemene. Flere av deltakerne delte sin frustrasjon tilknyttet omfattende og tidkrevende rapporter i forbindelse med oppfølging av prosjekter. I forbindelse med dette, delte en av deltakerne hvordan hennes avdeling hadde funnet en løsning ved å lage forenklete rapporteringsskjemaer som var tilpasset de ulike prosjektene de jobber med. Ettersom denne løsningen ble delt med de andre på kurset, kan dette ha bidratt til at andre benytter lignende løsninger som er mer tilpasset sine prosjekter. Nesheim og Hunskaar (2015) hevder at kunnskapsdeling er viktig i omdannelsen fra individuell til kollektiv læring. Ettersom deltakeren selv hadde lært hvordan hun endret rapportene, vil det være rimelig å si at det hadde oppstått individuell læring hos henne. Gjennom å dele denne kunnskapen med de andre på kurset, ble det lagt til rette for at kollektiv læring kunne oppstå blant deltakerne. Ved at deltakerne også ga direkte tilbakemeldinger til de som laget malene og oppsettet for rapportene, kan de forbedres, noe som kan føre til organisasjonslæring i Statens Vegvesen. Samtidig viste ikke foredragsholderne noe tegn på at de kom til å endre disse malene. Dette kan vise viktigheten av å ha et system for hvordan foredragsholderne kan hente inn og vurdere slike tilbakemeldinger, slik at de eventuelt kommer til nytte. I tillegg kan den manglende oppfølgingen av tilbakemeldingene vise at det ikke ligger en like stor endringsvilje blant disse foredragsholderne, eller at de ikke var de riktige til å videreføre disse tilbakemeldingene. Dette kan også gjenspeile det HR-lederen fortalte om at Statens vegvesen er en “tung” organisasjon å endre, og at forslag til endringer ikke alltid blir gjort noe med (jf. 4.1).

Nevis et al (1995, referert i Muhammed, 2010, jf. kap. 2.4.2) argumenterer at organisasjonen må involverer seg i kunnskapstilegnelse, kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse for at organisasjonslæring skal oppstå. Basert på denne studien, var dette også noe Statens Vegvesen

gjorde gjennom deler av lederutviklingskurset. Stålsett (2009, jf. kap. 2.4.2) hevder derimot, at selv om det oppstår læring i alle organisasjoner, er ikke dette ensbetydende med at organisasjonen er en lærende organisasjon. Selv om kurset la opp til både individuell og kollektiv læring, kan vi ikke ut fra våre data vite om dette har ført til organisasjonslæring i Statens Vegvesen.

Elkjær (2003, jf. kap. 2.4.2) hevder at organisasjonslæring innebærer erfaringsutveksling og refleksjon mellom individer gjennom en sosial prosess i for eksempel et praksisfellesskap. Hun hevder videre at organisasjonen og individene ikke kan skilles fra hverandre innenfor organisatorisk læring, men at de vil bli gjensidig påvirket av hverandre. Ved at det foregår erfaringsutveksling på kurset, både mellom deltakerne, og med kursholderne, kan det oppstå nyttige prosesser hvor man diskuterer og reflekterer sammen, noe som igjen kan bidra til organisasjonslæring i Statens Vegvesen.

I et møte mellom oss, kursholderne og en av HR-lederne i Statens Vegvesen, ble utfordringene rundt rapportene tatt opp. HR-lederen fortalte at det er lite oppfølging av disse rapportene fra organisasjonens side, og at det derfor er få rapporter som blir skrevet. Rapportene krever mye arbeid, og inneholder ikke alltid informasjon som er nyttig for andre som skal gjøre lignende prosjekter i fremtiden. Slik rapportene er utformet i dag, er det få personer som leser dem, noe som kan medføre at mye kunnskap kan gå tapt, og at det ikke læres av tidligere feil (jf. kap. 4.2.2). Vi diskuterte mulige insentiver som kunne motivere lederne til å følge opp rapporteringen, som for eksempel å gjøre dem kortere og skrive de viktigste læringspunktene fra prosjektet, som andre kan lære av eller bruke i senere prosjekter. Dersom organisasjonen gjør rapportene mer brukervennlige og nyttige i møte med nye prosjekter, samt følger dem opp, kan dette bidra til at Statens Vegvesen kan utnytte kunnskapen de allerede har, på en bedre måte. Denne utnyttningen av kunnskap kan også lede til at det skapes ny "best practice" i organisasjonen (Dalkir, 2011; Nesheim et al. 2011). Gjennom å dele relevant kunnskap fra tidligere prosjekter, kan også kvaliteten på arbeidet i fremtidige prosjektene blir bedre, noe Nesheim og Hunskaar (2015) hevder er et av formålene med kunnskapsdeling. Videre kan det å kodifisere kunnskapen fra tidligere prosjekter bidra til at den enkelt kan lagres, og overføres

over store avstander, slik at flere kan få tilgang til kunnskapen (Prencipe og Tell, 2001, jf. kap. 2.4.1). Som HR-lederen fortalte er det få som leser rapportene i ettertid, og kunnskapen blir derfor ikke nødvendigvis benyttet, til tross for at den er kodifisert.

En større grad av brukervennlige rapporter til de ulike prosjektene, kan også gjøre det enklere å finne frem til, og overføre kunnskap til andre prosjekter eller avdelinger som kan ha nytte av den, ved at kunnskapen faktisk bli nedskrevet i rapportene (Prencipe og Tell, 2001, jf. kap. 2.4.1). Dette kan føre til at organisasjonen sparer tid, og samtidig reduserer kostnader. Feldman (2004, referert i Dalkir, 2011) hevder at organisasjoner bruker mye tid på å gjenskape informasjon som allerede finnes i organisasjonen. Mer brukervennlige rapporter kan også føre til reduserte kostnader knyttet til fremtidige prosjekter, ved å lære av andre prosjekter, og deres gode, og dårlige erfaringer. For Statens Vegvesen kan dette medføre flere fordeler for organisasjonen som helhet, med tanke på redusert tidsbruk og kostnader knyttet til leting, og gjenskaping av kunnskap.

5.3.5 Kunnskapsdeling og ledelse i Statens Vegvesen

Gjennom hele lederutviklingskurset var det fokus på å være leder i en offentlig virksomhet. På første samling snakket kursholderne om å være leder i en statlig organisasjon, og ga deltakerne en innføring i temaer som arbeidsgiverrollen og ledelse som fag. I forbindelse med dette fortalte informant 2 hvordan han opplevde at lederutviklingskurset la opp til å dekke helheten av det å være leder i Statens Vegvesen. Dette innebar alt fra hvilke forventninger og rammer som lederne må forholde seg til i organisasjonen, til hvilken rolle og identitet de hadde som ledere:

“Første gangen hadde vi forventningene, og hva systemet forventer og hva man tenker og mener, også har man lover og regler. Når vi har vært gjennom alt det, skal man jo finne ut hvem jeg har tenkt å være oppi dette her, og hvordan jeg har tenkt til å virke. Det tenker jeg er kjempeviktig”. (Informant 2)

Informant 2 hevder at lederutviklingskurset bidro til at han fikk bedre forståelse for de rammene og forventningene han måtte forholde seg til. I tillegg fikk han hjelp til å finne ut av sin egen

lederrolle, slik vi tolker det. Som Christensen et al. (2009, jf. kap. 2.1.1) hevder, er offentlige virksomheter ofte multifunksjonelle, og de står derfor til ansvar for flere interessenter og må ivareta motstridende hensyn. Det kan derfor være viktig å forstå de rammene man må forholde seg til som leder. Statens Vegvesen er en stor og offentlig organisasjon, med komplekse oppgaver. Dette fører til mange forventninger, krav og føringer som kan være utfordrende for lederne å møte. Lederutviklingskurset kan bidra til at Statens Vegvesen får muligheten til å utfordre deltakerne sine tanker rundt ledelse, i tillegg til å sette noen rammer for hvordan nye ledere skal utføre sin lederrolle, i henhold til forventningene fra organisasjonen. Dette kan også være fordelaktig for organisasjonen, fordi det kan bidra til at lederne kan få en større forståelse for hvilken rolle de har overfor ulike interessenter, og hvordan de skal arbeide mot organisasjonens mål.

I spørreundersøkelsen vi utførte etter første samling (jf. kap. 4.2.4), kom det frem at flere av deltakerne hadde utfordringer knyttet til tidsstyring og prioritering av det å være leder. Mye av tiden bruker de i møter og til annet administrativt arbeid. Ettersom kalenderen deres er åpen for alle i organisasjonen, kan hvem som helst booke et møte med dem (jf. kap. 4.2.2). Det virket som om mange av lederne synes det var utfordrende å vite hvilke møter som var relevant for dem, og mange synes dermed det var vanskelig å prioritere hvilke møter de skulle delta på. På grunn av dette opplevde flere av deltakerne at det var utfordrende å styre egen hverdag og timeplan, og at deres rolle som leder ble knyttet opp til administrasjonsarbeid og møtevirksomhet. For å frigjøre tid til eget arbeid, delte en av deltakerne at hun pleide å booke seg selv i egen kalender, slik at hun ikke kunne innkalles til møter i disse tidsrommene. Dette var noe de andre deltakerne viste stort engasjement for, og uttrykte at de ville benytte seg av. Kursholderne påpekte at deltakerne kunne delegere vekk flere av sine administrative oppgaver, slik at de kunne få bedre tid til å være leder. I denne sammenhengen fortalte informant 3 hvordan dette gjorde henne mer bevisst på sin rolle som leder, og det å sette av tid til lederoppgaver: *“Også føler jeg også at kurset har gjort meg bevisst på at jeg må sette av tid til å være leder og til å tenke sånne tanker, og ikke bare godkjenne timer, sette opp arbeidslister, og følge opp sykefravær. Så litt mer den strategibiten og litt hvor skal vi, og se litt lenger frem”*.

Hun beskriver at kurset gjorde henne mer bevisst på viktigheten av hennes rolle som leder, og at hun ikke bare skulle ha fokus på de administrative oppgavene. Gjennom at kursholderne og de andre deltakere delte erfaringer og strategier, fikk hun alternativer til hvordan hun kunne løse noen av utfordringen knyttet til det å ha tid til å være leder. Dette kan sees i sammenheng med det Muhammed et al. (2010) sier, om at kunnskapen først kommer til nytte når den blir delt eller anvendt. Gjennom å dele løsningen om booke seg selv i kalenderen for å frigjøre egen tid, fikk de andre deltakerne kunnskap om en måte de selv kunne løse dette problemet på. Ved at deltakerne ble klar over denne muligheten, kan det bidra til at de enklere kan håndtere utfordringene rundt tidsstyring, og det å ha tid til å være leder. Det kan derfor være rimelig å mene at deltakerne fikk noen strategier til å møte denne utfordringen. Samtidig krever dette at deltakerne er villig til å endre seg, og til å benytte seg av disse strategiene.

5.3.6 Kapittelavslutning

Gjennom diskusjonen i delkapittel 5.3 har vi belyst delproblemstillingen: *“Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsdeling for nye ledere i Statens Vegvesen?”*. Lederutviklingskurset la til rette for at deltakerne delte både taus og eksplisitt kunnskap med hverandre, ved at det ble etablert tillit, diskutert de felles rammene, samt gjennom diskusjoner og øvelser. Deltakerne bekreftet og avkreftet hverandres tanker gjennom ulike øvelser hvor de delte egne erfaringer og utfordringer. Likevel viser våre funn, at øvelsene og diskusjonene hadde varierende nytte for deltakerne. Videre har vi diskutert hvordan kunnskapsdelingen på kurset kan bidra til organisasjonslæring i Statens Vegvesen, ved at deltakerne kan gi direkte tilbakemelding til relevante personer i organisasjonen.

5.4 Kunnskapsanvendelse

Frem til nå i analysen, har vi diskutert hvordan lederutviklingskurset kan være et praksisfellesskap for nye ledere i Statens Vegvesen. Videre har vi drøftet hvordan lederutviklingskurset, som et praksisfellesskap, la til rette for kunnskapsdeling, og hvordan dette kan være positivt for både lederne og organisasjonen.

Både Dalkir (2011) og Nesheim et al. (2011) argumenterer at det ikke er nok at kunnskapen deles mellom ansatte, den må også anvendes, og tas i bruk for at den skal komme til nytte. I dette delkapittelet skal vi derfor se nærmere på kunnskapsanvendelse, og diskutere følgende delproblemstilling: *“Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsanvendelse for nye ledere i Statens Vegvesen?”*.

I løpet av lederutviklingskurset fikk deltakerne mulighet til å teste ut og anvende noe av kunnskapen gjennom praktiske øvelser, og diskusjoner. I tillegg utførte de også oppgaver mellom samlingene. Empirien som dette delkapittelet baserer seg på er intervjuene som ble gjennomført i etterkant av kurset, samt noen funn fra kapittelet *“beskrivelse av prosessen og samarbeidet rundt lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen”* (jf. kap. 4.2). I forbindelse med dette ønsker vi å diskutere om deltakerne anvendte kunnskapen de fikk på lederutviklingskurset, og i tilfelle hva som gjorde at de anvendte den.

5.4.1 En utvidet forståelse av kunnskapsanvendelse

Nesheim et al. (2011, s. 837) definerer kunnskapsanvendelse som *“I hvilken grad man benytter seg av kunnskap fra andre ansatte eller enheter på en gunstig måte”*. Dalkir (2011) hevder også at man må anvende kunnskapen for at den kommer til nytte. Definisjonen i Nesheim et al. (2011), og Dalkir (2011) sin beskrivelse, virker noe generell, og handler tilsynelatende om at man benytter kunnskapen i en eller annen form, på en gunstig eller nyttig måte. Videre forklarer Nesheim et al. (2011) at kunnskapen først er anvendt når en persons- eller avdelings erfaringer påvirker andre til å endre atferd, noe som også kommer frem i Dalkir (2011) sin beskrivelse. De argumenterer videre at kunnskapsanvendelse innebærer endring i en person sin atferd. Andre teoretikere som ser på kunnskapsanvendelse, tar også utgangspunkt i at anvendelse først

skjer når det innebærer endrede handlingsmønster eller atferd hos individet, eller når individets erfaringer påvirker andre personer, til å endre atferd. Basert på dette kan begrepet kunnskapsanvendelse forstås som at kunnskapsanvendelse først har skjedd, når man har endret atferd eller handling.

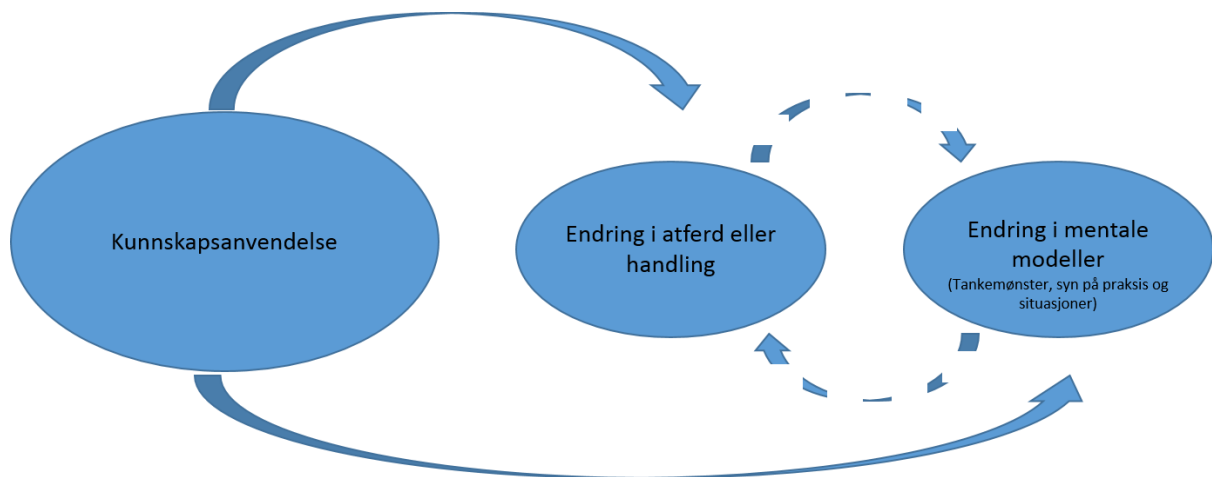
Basert på våre funn i denne studien, ønsker vi å argumentere at den etablerte teorien (Nesheim et al., 2011; Dalkir, 2011) ikke fanger opp alle aspektene av kunnskapsanvendelse. Vi argumenterer at teoriene ikke tar høyde for at kunnskapsanvendelse også kan inkludere endringer i tankemønster, mentale modeller, bevisstgjøring, eller syn på for eksempel situasjoner, metoder og praksis, uten at individet endrer handling eller atferd. Våre funn viser at deltakerne både anvender kunnskapen ved at de endrer atferd eller handling, i tillegg til at de endrer mentale modeller, som for eksempel å endre syn, eller mening om en handling, situasjon eller sak. Med dette argumenterer vi at kunnskapsanvendelse ikke bare fører til en ytre endring gjennom atferd, men at det også kan føre til indre, mentale endringer. Flere av våre informanter hevdet at de ble mer bevisst på flere sider av det å være leder, både underveis, og i etterkant av kurset.

Ettersom teorien om kunnskapsanvendelse ikke omhandler endring av mentale modeller, ønsker vi å se på annen teori, som kan være relevant for å diskutere og forklare dette. Vi vil derfor vise til teori i delkapitlene om å skape kunnskap (jf. kap. 2.2.4) og om individuell læring (jf. kap. 2.4.1), i tillegg til å reflektere rundt funnene i vår studie.

Noe som ligner på anvendelse av kunnskap som endrer mentale modeller, er Prencipe og Tell (2001, jf. kap. 2.4.1) sin teori om læring og artikulering. Prencipe og Tell (2001) hevder at læring, blant annet foregår gjennom at individet reflekterer og tenker, og beskriver en mental prosess i forbindelse med læring. Prencipe og Tell (2001) sin teori om læring ligner mye på det vi ønsker å utvide forståelsen av begrepet kunnskapsanvendelse med. Prencipe og Tell (2001) drøfter ikke læring i sammenheng med anvendelse, men basert på det vi har diskutert, vil det være rimelig å argumentere at læring og kunnskapsanvendelse er tett knyttet til hverandre, og inneholder flere av de samme prosessene.

En annen teori som kan være relevant i forbindelse med utvidelsen av begrepet kunnskapsanvendelse, er Muhammed et al. (2010) sin teori om å skape kunnskap. De beskriver dette som en intern, mental prosess som involverer observasjoner, tanker og refleksjoner. Muhammed et al. (2010) argumenterer videre at kunnskap skapes når individene engasjerer seg i ulike aktiviteter. Dette kan sees i sammenheng med at deltakerne på lederutviklingskurset engasjerte seg i kunnskapsaktiviteter underveis i kurset, og at det gjennom disse aktivitetene oppstod refleksjoner hos deltakere. Våre informanter beskriver at deres refleksjonene var knyttet til bevisstgjøring, og at de ble mer bevisst på sin rolle som leder, samt bruken av styringsrett og ulike kommunikasjonsteknikker. Muhammed et al. (2010) hevder også at kunnskap skapes ved at de eksisterende mentale modellene endres, eller ved at nye mentale modeller blir skapt, og at dette er en mental prosess, mer enn en atferdsprosess. Dette ligner også på det Principe og Tell (2001) kaller for læring gjennom artikulering. Basert på dette, vil det være rimelig å argumentere at både Principe og Tell (2001) og Muhammed et al. (2010) snakker om læringsprosesser, som ligner på den delen av kunnskapsanvendelse som vi argumenterer fører til endringer i mentale modeller.

Vi har laget en tilhørende modell (figur 1) som kan illustrere den utvidede forståelsen av kunnskapsanvendelse, basert på vår studie.



Figur 1: Modell som viser en utvidet forståelse av begrepet kunnskapsanvendelse

Figur 1 viser hvordan kunnskapsanvendelse både kan inkludere endring i atferd eller handling, og endring i mentale modeller. Som Nesheim et al. (2011) beskriver, kan kunnskapsanvendelse føre til endring i atferd eller handling. Videre, hevder vi, at individer kan anvende kunnskap gjennom å kun endre sin mentale modell. På denne måten trenger ikke kunnskapsanvendelsen føre til endrede handlinger. De stiplede pilene viser at dersom individer har anvendt kunnskap til å endre sin atferd eller en handling, kan dette også endre individers mentale modeller. Denne prosessen kan også gå andre veien, ved at endringer i mentale modeller også kan føre til endring i atferd eller handling.

Nesheim et al. (2011) sin definisjon av kunnskapsanvendelse handler i utgangspunktet om å benytte seg av kunnskap. Det vi har diskutert om læring og det å skape kunnskap, handler også om å anvende kunnskap. Å inkludere anvendelse som fører til endringer i mentale modeller kan inngå i, og støttes av definisjonen til Nesheim et al. (2011). Med bakgrunn i dette, og tilhørende diskusjon, foreslår vi å utvide forståelsen av begrepet kunnskapsanvendelse. Vi argumenterer derfor at teorien om kunnskapsanvendelse både bør omfatte anvendelse av kunnskap som fører til endring i atferd eller handling, i tillegg til kunnskapsanvendelse som fører til endring i individets mentale modeller.

5.4.2 Kunnskapsanvendelse som endrer atferd

På lederutviklingskurset ble deltakerne delt inn i grupper, hvor de øvde på ulike kommunikasjonsteknikker gjennom rollespill. Hensikten med øvelsen var at deltakerne skulle få kunnskap om ulike kommunikasjonsteknikker, og deretter teste ut, og anvende disse (jf. kap. 4.2.8). Under intervjuene var det flere av informantene som sa at de hadde anvendt flere av kommunikasjonsteknikkene i etterkant av kurset. Informant 4 fortalte hvordan hun hadde benyttet seg av teknikkene i sin hverdag: *“At det faktisk er ulike teknikker å bruke når du går inn i en samtale, og hvordan man avslutter en samtale, og det med oppsummering i samtaler (...) på onsdag i forrige uke, så hadde jeg en samtale med en ansatt, og da brukte jeg det”*.

Selv om informant 4 har vært leder i flere år, synes hun at øvelsen med kommunikasjonsteknikkene var nyttig. Hun fortalte også at hun hadde blitt mer bevisst på de

ulike samtaleteknikkene, og anvendte disse i samtale med en ansatte i etterkant av kurset. Både Dalkir (2011) og Nesheim et al. (2011) argumenterer at det ikke er nok at kunnskap deles, kunnskapen må også anvendes for at den skal komme til nytte. Til tross for at informantene fikk kunnskap om mange ulike temaer på kurset, hadde alle benyttet seg av kommunikasjonsteknikkene i etterkant av kurset. I tillegg hevdet de at denne øvelsen hadde vært nyttig. Basert på dette tolker vi at anvendelsen av kommunikasjonsteknikkene på kurset, gjorde at det også var enklere å ta dem i bruk i etterkant. I tillegg vil det være rimelig å tro at de så øvelsen som nyttig fordi den var svært relevant i samtaler med ansatte og andre aktører. Basert på våre funn har deltakerne av lederutviklingskurset anvendt kunnskap som har ført til endret atferd eller handlinger.

5.4.3 Kunnskapsanvendelse som endrer mentale modeller

Informant 4 fortalte oss at hun hadde blitt bevisst sine kommunikasjonsferdigheter, og at kurset hadde bekreftet at hennes måte å kommunisere, var gode. I forbindelse med dette ønsker vi å drøfte den delen av kunnskapsanvendelse som ikke fører til endring i deltakernes handlinger, men i mentale modeller. Da informant 4 kom på kurset, hadde hun allerede noen kommunikasjonsteknikker som hun benyttet. Samtidig var hun usikker på om disse teknikkene var gode. På kurset fikk deltakerne undervisning om kommunikasjonsteknikker som kunne være nyttige for dem som ledere, og i samtaler generelt (jf. kap. 4.2.8). Dette førte til at hun fortsatte å benytte de samme teknikkene som tidligere, men at hun nå var mer trygg på bruken av disse. Basert på dette vil det være rimelig å hevde at hun i etterkant av kurset ikke endret sine teknikker, altså sine handlinger, men at hun endret sin mentale modell basert på kunnskapen om at teknikkene hun anvendte var gode.

I løpet av kurset og i intervjuene med våre informanter, har deltakerne påpekt at lederutviklingskurset gjorde dem mer bevisst på flere temaer, som blant annet egen lederrolle, bruken av styringsretten og måter å kommunisere på. I forbindelse med bevisstgjøring av kunnskap knyttet til det å være leder i Statens Vegvesen, fortalte informant 1: *“Jeg tror det viktigste med kurset er å bevisstgjøre en del av den kunnskapen som man allerede sitter med”*.

Basert på dette, tolker vi at han opplevde at kurset frisket opp noe av den kunnskapen han allerede hadde, og at han ble minnet på den. En slik bevisstgjøring av kunnskap trenger ikke føre til at man endrer handlinger eller atferd, men det kan endre mentaliteten i møte med ulike situasjoner. Vi hevder at disse eksemplene kan være med å belyse at den eksisterende teorien om kunnskapsanvendelse ikke dekker denne formen for anvendelse.

5.4.4 Gjensidig påvirkning mellom endring i handling eller atferd, og endring i mentale modeller

Som tidligere diskutert, argumenterer vi at endringer i mentale modeller også kan føre til endrede handlinger, eller atferd (jf. kap. 5.4.1). I forbindelse med dette forklarte informant 3 at øvelsen med kommunikasjonsteknikkene hadde gjort henne mer bevisst på kommunikasjonsferdigheter i samtaler med andre. Videre fortalte hun at hun forsøker å øve på dem i egen hverdag, blant annet ved å lytte aktivt i samtaler med andre. Basert på dette tolker vi at hun har endret hvordan hun tenker rundt bruken av konkrete kommunikasjonsteknikker, ved å endre sine mentale modeller. I tillegg kan vi tolke at øvelsen og bevisstgjøringen førte til endret handling, ved at hun anvendte de nye kommunikasjonsteknikkene hun lærte på lederutviklingskurset. Dette kan vise hvordan både endrede mentale modeller, og endret handling eller atferd, gjensidig kan påvirke hverandre. Vi ønsker likevel å påpeke at dette ikke alltid er tilfelle.

5.4.5 Kunnskapsanvendelse og læring

Ifølge Muhammed et al. (2010) kan anvendelsen av kunnskap også lede til ny kunnskap gjennom læring, for deretter å bli en del av den ansattes, eller organisasjonens kunnskap. Basert på dette vil det være rimelige å se på læring og anvendelse i sammenheng med hverandre.

I arbeidet med de ulike kommunikasjonsteknikkene, fikk deltakerne mulighet til å bruke teknikkene gjennom rollespill (jf. kap. 4.2.8). I intervjuet med informant 2 fortalte han om sin erfaring med kommunikasjonsteknikkene, og hvorfor kurset som øvelsesarena, var både viktig og nyttig for han.

“Jeg tenker at det er veldig greit å øve litt, fordi når man er oppe i en reell situasjon, er det ikke en øvingsinnstans. Da er det veldig alvorlig hvis man trækker feil. Du trenger ikke å trække så veldig feil heller egentlig. Feil ord på feil tidspunkt, så kan ting oppleves eller kjennes på som veldig feil. (...) Det å øve på det her, og få noen tilbakemeldinger, tenker jeg var en sunn måte å gjøre det på”. (Informant 2)

Basert på dette, tolker vi at han opplevde øvelsen og tilbakemeldingene han fikk, som nyttige. Ved at de øvde og anvendte kunnskapen de fikk rundt kommunikasjonsteknikker på kurset, hevder informant 2 at dette bidro til at de ble bedre rustet til å håndtere slike samtaler i egen hverdag. Denne øvelsen ga deltakerne mulighet til å lære gjennom handling, ved at de spilte ut kommunikasjonsteknikkene i grupper. Dette er i tråd med det Prencipe og Tell (2001, jf. kap. 2.4.1) kaller akkumulering av erfaringer, som handler om å benytte seg av noe, eller å lære gjennom handling. I forbindelse med dette hevder Gavetti og Levinthal (2000, referert i Prencipe og Tell, 2001, jf. kap. 2.4.1) at man kan oppnå erfaringsbasert læring gjennom å prøve og feile. Ettersom øvelsen foregikk gjennom rollespill, kan dette ha skapt en trygg arena hvor deltakerne kunne øve seg på å anvende kommunikasjonsteknikkene, gjennom å prøve og feile, uten at det hadde store konsekvenser. Dette kan ha bidratt til at de testet ut nye metoder og teknikker for å se om disse var nyttige. Samtidig observerte vi på kurset at noen av deltakerne ikke var like åpne for tilbakemeldingene de fikk på sine kommunikasjonsferdigheter, og at ikke alle viste like stor vilje til å benytte seg av de teknikkene som ble presentert. Likevel vil det være rimelig å argumentere at øvelsen gjorde det enklere for noen av deltakerne å benytte teknikkene i etterkant av kurset, ettersom de fikk brukt kurset som en øvelsesarena. Basert på våre funn, argumenterer vi at lederutviklingskurset bidro til læring og anvendelse av kunnskap for flere av deltakerne, blant annet gjennom øvelsen med kommunikasjonsteknikkene.

Dalkir (2011) argumenterer at det er kritisk for en lærende organisasjon, at den har en kultur som støtter det å dele og anvende kunnskap. På kurset ble deltakerne blant annet oppmuntret til å anvende kommunikasjonsteknikker, og å dele tilbakemeldinger med hverandre. I tillegg var det flere øvelser som “dasspreiken” og andre diskusjoner, hvor kurset la til rette for at deltakerne skulle dele og anvende kunnskap. Basert på dette kan man si at kurset dannet en

kultur som støttet det å dele og anvende kunnskap. Om dette også gjelder i organisasjonen som helhet, er derimot vanskelig å si, basert på at vår studie har handlet om lederutviklingskurset.

5.4.6 Hvorfor anvender deltakerne kunnskapen?

Under utsjekken på tredje samling av lederutviklingskurset, sa flere av deltakerne at kurset hadde vært svært “matnyttig” for dem (jf. kap. 4.2.8). De hevdet at temaene, verktøyene og øvelsene som hadde blitt gjennomgått var noe de kunne anvende direkte i egen hverdagen som leder. Under intervjuene kom det frem at informantene var blitt mer bevisst på flere nye aspekter ved ledelse og sin lederrolle. I tillegg ga de eksempler på hvordan de hadde anvendt kunnskapen som de hadde fått på lederutviklingskurset. Vi ble derfor nysgjerrige på hva som hadde motivert dem til å anvende denne kunnskapen. I forbindelse med dette svarte informant 2: *“Jeg tror det funker”*. Videre fortalte informant 4 at hun hadde benyttet seg av prioriteringsmatrisen fordi hun så at dette verktøyet hjalp henne til å prioritere arbeidsoppgaver, og at det derfor var et nyttig verktøy.

Nesheim et al. (2011) hevder at indre motivasjon har mye å si for om man anvender kunnskapen, og for å forstå potensialet for hvordan, eller hvor man kan anvende kunnskapen. Etersom deltakerne opplevde at kunnskapen var nyttig, kan dette tolkes som at de også var indre motiverte i møte med anvendelsen av den. Derfor klarte de også å se potensialet for bruken av kunnskapen de fikk på kurset, og benyttet seg derfor av den. Basert på dette vil det være rimelig å mene at erfaringen av at kunnskapen er nyttig, eller at den fungerer, vil ha betydning for om den blir anvendt.

5.4.7 Kapittelavslutning

I delkapittel 5.4 har vi drøftet delproblemstillingen: *“Hvordan kan lederutviklingskurset bidra til kunnskapsanvendelse for nye ledere i Statens Vegvesen?”*. Lederutviklingskurset bidro til kunnskapsanvendelse gjennom praktiske øvelser, hvor deltakerne fikk teste ut kunnskap de fikk på kurset. I tillegg opplevde deltakerne kunnskapen som relevant og nyttig, i deres hverdag som leder. Ved at de så at kunnskapen og verktøyene fungerte, benyttet de dem i etterkant av kurset. Med utgangspunkt i delproblemstillingen har vi også diskuterte muligheten for å utvide

forståelsen av begrepet kunnskapsanvendelse. Vi argumenterer for at begrepet kunnskapsanvendelse også burde omhandle kunnskapsanvendelse som fører til endring i mentale modeller. Denne utvidede forståelsen baserer seg på at deltakerne anvendte kunnskap ved at de tenkte annerledes om ulike situasjoner de sto overfor som leder, uten at de endret handling.

5.5 Oppsummering av analysen

Gjennom delkapitlene i analysen har vi diskutert om lederutviklingskurset kan kalles for et praksisfellesskap for nye ledere, og hvordan dette kurset bidro til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse. I kapittel 5.2 av vår analyse drøfter vi om lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen kan være et praksisfellesskap. Dette har vi gjort med bakgrunn i at flere av deltakerne på lederutviklingskurset delte et felles engasjement og utfordringer, knyttet til ledelse. Videre diskuterte kursholderne og deltakerne frem en felles visjon, gjennom å avklare sine forventninger til lederutviklingskurset. I tillegg har vi argumentert for at deltakerne delte et felles repertoar. Gjennom analysen kom det også frem at kurset inneholdt elementene som må ligge til grunn for å kunne kalles et effektivt praksisfellesskap. Det kom også frem at mennesketypene som deltok på dette kurset hadde noe å si for tilliten som ble etablert mellom deltakerne. Det kan derfor være vanskelig å si noe om de tidligere lederutviklingskursene også kan kategoriseres som praksisfellesskap, på grunn av variasjonene av deltakere.

Videre har analysen vist hvordan lederutviklingskurset la til rette for, og bidro til at kunnskapsdeling foregikk mellom deltakerne. Dette ble gjort gjennom etablering av tillit, felles rammer, samt gjennom diskusjoner og øvelser på kurset. Likevel viste funnene, at øvelsene og diskusjonen hadde varierende nytte for deltakerne. Deltakerne bekreftet og avkreftet hverandres tanker gjennom ulike øvelser hvor de delte egne erfaringer og utfordringer. Videre diskuterte vi hvordan kunnskapsdelingen på kurset kan bidra til organisasjonslæring i Statens Vegvesen.

I delkapittelet om kunnskapsanvendelse (jf. kap. 5.4.1), diskuterte vi hvordan lederutviklingskurset bidro til kunnskapsanvendelse gjennom praktiske øvelser, hvor

deltakerne fikk teste ut kunnskapen fra kurset. I tillegg opplevde deltakerne at kunnskapen var relevant og nyttig, i deres hverdag som leder. Erfaringen av at kunnskapen og verktøyene fungerte, gjorde at de også benyttet dem i etterkant av kurset. Med utgangspunkt i delproblemstillingen om kunnskapsanvendelse, har vi også diskuterte muligheten for å utvide forståelsen av begrepet kunnskapsanvendelse. I denne sammenhengen argumenterte vi at begrepet kunnskapsanvendelse også burde omhandle kunnskapsanvendelse som fører til endring i mentale modeller, og ikke bare endringer i handlinger eller atferd. Denne utvidede forståelsen baserer seg på at deltakerne anvendte kunnskap ved at de tenkte annerledes om ulike situasjoner de sto overfor som leder, uten at de endret handling.

Det vil videre være vanskelig å si noe om graden av kunnskapsdelingen og kunnskapsanvendelse som lederutviklingskurset bidro til, og om det er mye eller lite sammenlignet med andre praksisfellesskap. Vi finner det derfor utfordrende å konkludere rundt mengden, eller graden av kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse underveis, og i etterkant kurset.

6 Diskusjon av praksisfellesskap, kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen

Hovedproblemstillingen til denne masteroppgaven er som følger: *“Hvordan kan et praksisfellesskap for nye ledere bidra til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i Statens Vegvesen?”*. Studien baserer seg på en prosess hvor vi, som aksjonsforskere, har vært delaktige underveis i lederutviklingskurset for nye ledere i Statens Vegvesen i tidsperioden september 2016 til januar 2017. I tillegg har vi forsøkt å kartlegge effekten av kurset gjennom å følge opp fire av deltakerne i etterkant av kurset.

I metodekapittelet (jf. kap. 3) beskriver vi at vi har brukt en todelt metode for å samle inn data til denne studien. Vi benyttet aksjonsforskning, i prosessen med arbeidet underveis i kursperioden. Dette omfattet vår rolle som aksjonsforskere, våre bidrag og deltakelse underveis i kursperioden, og vårt samarbeid med kursholderne. Måten vi arbeidet på var å aktivt innhente kunnskap gjennom å observere samlingene, og snakke med deltakerne underveis i kurset for å få avkreftet eller bekreftet våre antagelser. I tillegg sendte vi ut en spørreundersøkelse til deltakerne i etterkant av første samling, for å få en bedre forståelse av deltakerne sine behov og utfordringer. Analysedelen om praksisfellesskap og kunnskapsdeling, er primært basert på empirien fra denne prosessen.

I etterkant av lederutviklingskurset benyttet vi oss av semi-strukturerte dybdeintervju, og intervjuet fire av deltakerne fra kurset. På denne måten fikk vi fulgt opp, og undersøkt hva noen av deltakerne opplevde å få ut av kurset, ved å avdekke hvorvidt deltakerne hadde anvendt kunnskapen de tilegnet seg på kurset. Analysen om kunnskapsanvendelse er primært basert på dybdeintervjuene vi hadde i etterkant av kurset.

Prosesen rundt lederutviklingskurset og denne studien har hatt et læringsfokus. Vi, som en uavhengig part og uten et kommersielt utbytte, bidro til refleksjoner og diskusjoner mellom oss som aksjonsforskere og kursholderne. Ved at vi som aksjonsforskere stilte spørsmål til etablerte måter kursholderne tenkte på, og fikk belyst dette gjennom konstruktive diskusjoner sammen

med dem, tror vi at vi bidro til å skape et lederutviklingskurs, og praksisfellesskap, som hadde fokus på læring. Åpenheten og endringsvilligheten som kursholderne viste i møte med oss, tror vi også hadde betydning for de konstruktive diskusjonene, og at det ble en læringsprosess. Deres tilnærming til oss, kan også gjenspeile noe av organisasjonskulturen som finnes i Statens Vegvesen, uten at vi kan vite dette for sikkert, basert på vår studie.

Med bakgrunn i dette argumenterer vi at prosessen vi har vært en del av, som helhet kan være et eksempel på en læringsprosess, som både lederutviklingskurset som et praksisfellesskap, og Statens Vegvesen kan benytte videre. Dette var også kursholderne enige i, og fortalte at de ønsket å benytte lignende prosesser i flere deler av organisasjonen (jf. kap. 3.3.1.1). Det kan derfor være rimelig å se på denne læringsprosessen som en form for ny “best practice” i Statens Vegvesen. Som Nesheim et al. (2011, jf. kap. 2.5.2) hevder, vil komplekse og sammensatte organisasjoner, noe som også kjennetegner Statens Vegvesen, bare ha nytte av “best practice” om den blir formidlet og benyttet i alle enheter hvor praksisen er relevant. Basert på dette kan det være viktig at denne læringsprosessen blir formidlet i hele organisasjonen, og tatt i bruk, slik at flere får nytte av den. Som en av HR-lederen sier, er Statens Vegvesen en “tung” organisasjon å endre, til tross for at den konstant er i bevegelse og i endring (jf. kap. 4.1). Denne motsetningen kan illustrere tvetydigheten som lederne i organisasjonen står overfor. Det vil være vanskelig for oss studenter å si noe om hvordan de som har vært med i prosessen vil formidle og benytte seg av lignende prosesser. I tillegg kan vi heller ikke si om Statens Vegvesen vil benytte seg av lignende prosesser fremover, eller om de klarer å utnytte potensialet som ligger i en slik prosess. Det vil være rimelig å argumenter at dersom lignende læringsprosesser blir delt og benyttet i flere deler av organisasjonen, kan dette bidra til at Statens Vegvesen blir en mer lærende organisasjon. På denne måten kan organisasjonen bli bedre rustet til å møte endringene i omgivelsene og takle de motstridende hensynene organisasjonen, og deres ledere står overfor.

6.1 Praktiske implikasjoner

6.1.1 Et permanent praksisfellesskap for ledere i Staten Vegvesen

Med bakgrunn i vår studie som aksjonsforskere, argumenterer vi for at lederutviklingskurset har vært et velfungerende praksisfellesskap, som la til rette for kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse blant nye ledere i Statens Vegvesen. Ettersom vi gjennom denne oppgaven har argumentert for en positiv virkning av lederutviklingskurset som et praksisfellesskap, ønsker vi å drøfte mulighetene for å etablere et permanent praksisfellesskap for ledere i Statens Vegvesen, som også kan bidra til organisasjonslæring.

Kunnskap blir sett på som en kritisk ressurs for organisasjoner, og de må derfor vurdere hvordan de kan overføre og anvende den, på best mulig måte. I møte med dette kan det være viktig at organisasjonen etablerer en strategi for hvordan kunnskap skal overføres fra ekspertene til novisene, slik at kunnskapen, som allerede eksisterer i organisasjonen, blir utnyttet på en best mulig måte (Wang og Noe, 2010, jf. kap. 2.2.1). Dersom det permanente praksisfellesskapet begrenses til nye ledere, kan organisasjonen gå glipp av verdifull kunnskapsdeling og -overføring. Om det derimot etableres et praksisfellesskap, som også inkluderer de mer etablerte og erfarne lederne, kan det dannes en arena hvor nyttig kunnskap, som for eksempel taus kunnskap, kan bli delt og overført.

Nivået av kunnskapsdeling i et team, kan ha korrelasjon med hvor lenge teamet har arbeidet sammen (Wang og Noe, 2010, jf. kap. 2.3.1). Dersom det etableres et permanent praksisfellesskap, hvor medlemmene samhandler over lenger tid, kan de bli bedre kjent med hverandre, og få bedre oversikt over hverandres erfaringer. Det vil derfor være rimelig å mene at et permanent praksisfellesskap kan bidra til at medlemmene deler mer kunnskap med hverandre. I tillegg kan de kontinuerlige møtene mellom ledere på tvers av avdelinger og erfaring, gjøre at medlemmene danner en felles lederkultur i praksisfellesskapet. Dette kan igjen være med å bidra til en mer helhetlig lederkulturen i organisasjonen.

Flere av deltakerne på lederutviklingskurset uttrykte at de ønsket et større nettverk, og at deltakelsen på kurset bidro til å utvide deres nettverk (jf. kap. 5.2.4). Vi vil derfor argumentere for at et permanent praksisfellesskap også vil bidra til å utvide ledernetttverk til lederne i organisasjonen.

Kursholderne hevdet at lederutviklingskurset vi fulgte var preget av deltakere som var mer åpne for å dele kunnskap og erfaringer med hverandre, enn de andre kursene de hadde ledet (jf. kap. 5.2.2). Med bakgrunn i dette kan det tenkes at mennesketypene som deltok, påvirket kunnskapsdelingen og nytten av lederutviklingskurset. Det vil derfor være viktig for Statens Vegvesen å tenke på hvilke menneskene de ansetter som ledere, og hvem som deltar i et praksisfellesskap for ledere.

Videre kan et praksisfellesskap være et sted hvor organisasjonens ledelse kan få tilbakemeldinger fra sine ledere. Slik kan organisasjonen legge til rette for at lederne blir gitt den kompetansen de trenger, i tillegg til at de kan benytte praksisfellesskapet som en arena for å skape nye løsninger i møte med utfordringer i organisasjonen. I denne studien presenterer vi eksempler på hvordan lederutviklingskurset la til rette for at nye og forbedrede “best practices” ble dannet. Dette ble gjort gjennom diskusjoner og øvelser i fellesskap, og i basisgruppene (jf. kap. 5.3.4). “Best practice” beskrives som en forbedring i måten man kan løse en oppgave på, eller læring som oppstår basert på gode og dårlige erfaringer. Et praksisfellesskap kan derfor også bidra til læring på organisasjonsnivå, ved at deltakerne gir tilbakemeldinger om hva som fungerer og hva som ikke fungerer like godt (Elkjær, 2004, jf. kap. 2.4.2). Dette kan også føre til at det dannes ny “best practice” som kan bli en del av organisasjonens rutiner og praksis (Nesheim et al., 2011 jf. kap. 2.5.2). Det vil i denne sammenhengen være viktig at denne nye praksisen faktisk blir tatt videre og benyttes i flere deler av organisasjonen.

Bruk av “best practice” i organisasjonen forutsetter at Statens Vegvesen har en organisasjonskultur som fremmer kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse. I tillegg er det nødvendig at ledelsen ser verdien av ledernes deltakelse i et slikt praksisfellesskap, ettersom dette også kan påvirke tilegnelsen og anvendelsen av kunnskapen (Dalkir, 2011, jf. kap. 2.6.2).

Å delta i et praksisfellesskap kan være tidkrevende for lederne, noe som vil medføre at de får mindre tid til arbeidsoppgaver i egen avdeling. Dette kan medføre at enkelte arbeidsoppgaver må delegeres, eller at ledelsen inkluderer tiden i praksisfellesskapet som en del av arbeidet lederen allerede gjør. Her må Statens Vegvesen vurdere om de i det lange løp vil få tilført verdi og læring, ved at lederne er et del av et praksisfellesskap, eller om organisasjonen ser dette som en tidstyv som medfører mindre effektivitet og utnyttelse av ressurser (Nesheim et al. 2011, jf. kap. 2.6.2). Vi vil argumentere for at deltakelsen i et praksisfellesskap vil gi verdi til organisasjonen, fordi det blant annet kan bidra til deling av (taus og eksplisitt) kunnskap, etablering av ny “best practice”, og utvidelse av nettverket til medlemmene. På sikt kan dette føre til en mer effektiv organisasjonen som benytter sine ressurser på en bedre måte ved at lederne deres deltar i aktiviteter som kan fremme organisasjonslæring.

Hvordan Statens Vegvesen velger å organisere permanente praksisfellesskap for ledere, bør vurderes med bakgrunn i hva som vil være mest hensiktsmessig for organisasjonen og lederne som deltar. Mulig organisering kan være på nasjonalt- eller regionalt nivå, eller de kan opprette lokale praksisfellesskap. Alle ledere i Statens Vegvesen er en del av en lokal ledergruppe. En mulighet ville også være å videreutvikle disse, til å fungere som små praksisfellesskap som kan bidra til å dele- og anvende kunnskap.

7 Avsluttende bemerkninger

I møte med endringer i omgivelsene vil det være viktig å utruste lederne i Statens Vegvesen til å møte disse endringene, og de politiske føringene. Ledernes evne til å lære – deres læringskapasitet, og til å benytte ny kunnskap blir derfor viktig. Gjennom et praksisfellesskap, som vi argumenterer for at lederutviklingskurset var, kan nye ledere bli tryggere i sin rolle, og bli klar over ansvaret dette innebærer. Det kan også være hensiktsmessig å etablere et permanent praksisfellesskap i Statens Vegvesen, som bidrar til en mer helhetlig lederkultur i organisasjonen, og bidrar til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse. Ettersom Statens Vegvesen er en offentlig organisasjon, må de forholde seg til politiske føringer. Det kan derfor være viktig å ha et læringsfokus som bidrar til å hente inn og anvende kunnskap. Dette vil igjen kunne bidra til at de offentlige ressursene blir benyttet på best mulig måte. Viktigheten av å være en lærende organisasjon med fokus på effektiv ressursbruk vil også være gjeldende for andre offentlige organisasjoner i møte med skiftende omgivelser, og eventuelle motstridende forhold i organisasjonen. Gjennom lignende læringsprosesser som denne studien har bidratt til, hvor uavhengige personer eller forskere er med å bidra til refleksjon og diskusjon, kan derfor være et nyttig hjelpemiddel for andre offentlige organisasjoner.

8 Litteraturliste

- Argyris, C. (1977) Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 1977, September. [Internett] Tilgjengelig fra: <https://hbr.org/1977/09/double-loop-learning-in-organizations> [Hentet 26.01.2017].
- Askheim, O.G.A og Grenness, T (2014) *Kvalitative metoder for markedsføring og organisering*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Bathelt, H., Malmberg, A., og Maskell, P. (2004) Clusters and knowledge: local buzz, global pipelines and the process of knowledge creation. *Progress in human geography*, 28(1), 31-56.
- Blaikie, N. (2000) *Designing Social Research- The Logic of Anticipation*, Malden, USA: Polity Press.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P.G. Røvik, K. A. (2009) *Organisasjonsteori for offentlig sektor*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalkir, K. (2011) *Knowledge management in theory and practice*, Cambridge, Massachusetts; London, England, Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press.
- Davenport, T. H og Prusak, L. (1998) *Working knowledge: How organizations manage what they know*, Boston: Harvard Business Press.
- Driscoll, M. P. (2005) *Psychology for Instruction*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R. og Jackson, P. R. (2015) *Management and business research*, Los Angeles: Sage.
- Elkjær, B. (2004) Organizational learning: The 'third way'. *Management Learning*, 35 (4), s. 419-434.
- Fornyings- og administrasjonsdepartementet, (2008) Plattform for ledelse i staten. Oslo, Fornyings- og administrasjonsdepartementet. [Internett] Tilgjengelig fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fad/vedlegg/lonns--og-personalpolitikk/ledelsesplattformen_bm.pdf [Hentet 26.01.2017].
- Gripsrud, G., Silkoset, R. og Olsson, U. H. (2010) *Metode og dataanalyse : beslutningsstøtte for bedrifter ved bruk av JMP*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Gupta, A. K, Smith, K. G. og Shalley, C. E. (2006) The interplay between exploration and exploitation. *Academy of management journal*, 49 (4), s. 693-706.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2007) *Hvordan organisasjoner fungerer*, Bergen: Fagbokforlag.
- Klev, R. og Levin, M. (2009) *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolb, D (1984) *Experiential Learning-Experience as The Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Lam, A. (2000) Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization Studies*, 21 (3), s. 487-513.
- Lundvall, B.-Å. (1996) The Social Dimension of the Learning Economy. DRUID, Copenhagen Business School, Department of Industrial Economics and Strategy/Aalborg University, Department of Business Studies. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www3.druid.dk/wp/19960001.pdf> [Hentet 09.02.2017].
- March, J. G. (1991) Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science* [Internett], 91 (1), s. 71-87. Tilgjengelig fra: <http://www.jstor.org/galanga.hib.no/stable/pdf/2634940.pdf> [Hentet 26.01.2017].
- McDermott, R. og Archibald, D. (2010) Harnessing your staff's informal networks. *Harvard business review*, 88 (3), s. 82-89.
- Muhammed, S., Doll, W. J., & Deng, X. (2010) A model of the relationships among knowledge management practices and task knowledge. *In System Sciences (HICSS), 2010 43rd Hawaii International Conference on* (s. 1-10). IEEE.
- Nesheim, T., og Hunskaar, H. M. (2015) When employees and external consultants work together on projects: Challenges of knowledge sharing. *International Journal of Project Management*, 33 (7), s. 1417-1424.
- Nesheim, T., Olsen, K. M og Tobiassen, A. E. (2011) Knowledge communities in matrix-like organizations: managing knowledge towards application. *Journal of knowledge Management*, 15 (5), s. 836-850.

- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*, New York: Oxford university press.
- Prencipe, A. og Tell, F. (2001) Inter-project learning: processes and outcomes of knowledge codification in project-based firms. *Research policy*, 30 (9), s. 1373-1394.
- Reason, P. og Bradbury, H. (2006) *Handbook of action research: the concise paperback edition*, London: Sage.
- Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Siau, K., Erickson, J. og Nah, F. F. H. (2010). Effects of National Culture on Types of Knowledge Sharing in Virtual Communities. *IEEE Transactions on Professional Communication* [Internett], 53. Tilgjengelig fra: <http://ieeexplore.ieee.org.galanga.hib.no/document/5556479/?reload=true> [Hentet 09.01.2017].
- Strand, Torodd (2007) *Ledelse, organisasjon og kultur*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Stålsett, U. E. (2009) *Veiledning i en lærende organisasjon*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statens Vegvesen (2013) *Vegvesenboka- Ledelse, styring og organisering i Statens Vegvesen*, Oslo: Statens Vegvesen -Vegdirektoratet.
- Statens Vegvesen (2016) *Våre oppgaver og roller* [Internett] 6. Desember 2016: Statens Vegvesen. Tilgjengelig fra: <http://www.vegvesen.no/om+statens+vegvesen/om+organisasjonen/Om+organisasjonen/V%C3%A5re+roller+og+oppgaver> [Hentet 15.03.2017].
- Wang, S. og Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. A. og Snyder, W. (2002) *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.

9 Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide

Innledning:

- Hvor lenge har du vært leder i SVV?
- Hvilken avdeling/seksjon er du leder for?
- Hvor mange har du personalansvar for?
- Har du noe ledererfaring fra før?

Konkrete scenarier

- 1) På første samling snakket Ole Martin og Geir om temaene styringsrett, tilsetting og lønn.
 - Opplevde du dette som nyttig i forbindelse med din jobb som leder?
 - Kan du utdype hvordan du har brukt det i jobben/ Har du benyttet deg av denne kunnskapen i etterkant av kurset?
- 2) På første samling snakket Hege og Rolf om forventninger til deg som leder i SVV, f.eks. at du skal engasjere og gi tilbakemelding til dine medarbeidere, og sette mål.
 - Opplevde du dette som nyttig i forbindelse med din jobb som leder? hvorfor/hvorfor ikke?
 - Har du benyttet deg av denne kunnskapen i etterkant av kurset?
- 3) I tiden mellom samling 1 og 2 hadde dere hjemmeoppgaver, arbeid med årsplanen og utarbeide en rolleanalyse.
 - Opplevde du dette som nyttig? hvorfor/hvorfor ikke?
 - Har du benyttet deg av denne kunnskapen i etterkant av kurset?
- 4) På andre samling hadde dere “dasspreiken” i gruppene og presenterte problemstillingene deres.
 - Opplevde du dette som nyttig? hvorfor/hvorfor ikke?
 - Har du benyttet deg av denne kunnskapen i etterkant av kurset?
- 5) I tiden mellom samling 2 og 3 skulle dere jobbe videre med problemstillingene deres, basert på innspillene fra “dasspreiken”
 - Opplevde du dette som nyttig? hvorfor/hvorfor ikke?
- 6) På tredje samling ble det presentert kommunikasjonsteknikker og dere fikk prøve disse ut tre

og tre, hvor man byttet på å være observatør.

- opplevde du dette som nyttig? hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du benyttet deg av denne kunnskapen i etterkant av kurset?

Tema på kurset

(Viser de ulike temaene:)

I løpet av kurset gikk dere gjennom ulike temaer, som for eksempel styringsrett, årsplan, ledelsesteori, lederrollen og kommunikasjonsteknikker.

- Hvilke temaer var mest nyttig for deg?
- Hvorfor det?
- Har du forslag til en annen måte man kunne ha jobbet med dette temaet på?

Hvordan man har arbeid med temaene

(Presenter de ulike presentasjonsmåtene, Ren undervisning, diskusjonsgrupper, egenrefleksjon, å gjøre øvelser og spille ut situasjoner/dilemmaer).

Av de ulike måtene dere fikk presentert og jobbet med temaene på, hva/hvilken opplevde du som mest lærerik og nyttig?

- Hvorfor?
- Var det også temaet som var nyttig/interessant for deg?
- Har du forslag til en annen måte man kunne ha jobbet med dette temaet på?

Tillit og læring av andres erfaringer

- Opplevde du kurset som et sted hvor man kunne dele kunnskap og erfaringer?
- Hva gjorde at det var åpenhet for dette? Eller ikke åpenhet for dette?
- Dersom ja, hvordan var dette nyttig for deg?

Lærte du noe nytt basert på andre deltakeres kunnskap, erfaringer eller refleksjoner?

- Har du benyttet deg av det?
- Har du noe eksempel på dette?

Anvendelse:

Av alt dere har gjennomgått og gjort av teori, verktøy, hjemmeoppgaver, diskusjoner og øvelser dere

har øvd på, hva har du benyttet deg av i ettertid?

- Hva gjorde at du faktisk benyttet deg av dette?

Har du noen eksempler på situasjoner eller lignende hvor du har benyttet noe av det du lærte på kurset?

Med tanke på beslutninger, eller i møte med kolleger og ansatte har du videreformidlet noe av det du lært på kurset til dine kolleger eller ansatte?

- I tilfelle hva?

Deg som leder -endret?

I etterkant av kurset, har du fått tilbakemelding på at du endret deg som leder?

- Atferd, måter du håndterer situasjoner på, osv.

Opplever du selv at du har endret deg som leder underveis og/eller i etterkant av kurset?

Deltakelse på andre lederkurs

Har du vært med på andre lederkurs tidligere?

- Hvordan var kurset lagt opp med tanke på måten dere jobbet med tematikken på? Undervisning, diskusjon? Oppgaver? Øvelser?
- Hva lærte du av dette/disse kursene?
- Har du benyttet deg av denne kunnskapen som leder?

Vedlegg B: Informantoversikt

Informant 1:

Mann, Avdelingsdirektør, Region vest

År som leder i Staten Vegvesen: 2 år

Informant 2:

Mann, Seksjonssjef, Region vest

År som leder i Staten Vegvesen: 1,5 år

Informant 3:

Kvinne, Kontorsjef, Region midt,

År som leder i Staten Vegvesen: 1 år

Informant 4:

Kvinne, Seksjonssjef, Region vest

År som leder i Staten Vegvesen: 5 år

Vedlegg C: Samtykkeerklæring for intervju

Vi er to studenter fra HVL, Ingjerd Lie og Arja Erdal som skriver masteroppgave for Statens Vegvesen. Veileder for oppgaven er Jens Kristian Fosse. (mail)

Prosjektet

Masteroppgaven ønsker å finne ut hvordan de tre ledersamlingene dere har vært med på (ELU-programmet), kan bidra til kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse i organisasjoner som Statens Vegvesen.

Vi har utarbeidet et semi-strukturert intervju hvor vi har notert noen temaer og spørsmål vi ønsker å få svar på. Disse dreier seg om blant annet:

- Hvilken nytte ledersamlingen har hatt for deg som leder.
- Å høre hva du har brukt av kunnskap, input og erfaring fra kurset i din jobb som leder.

Varigheten på intervjuet vil være på ca. en time.

Taushetsplikt

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst velge å ikke svare på et spørsmål, avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet. Vi er underlagt taushetsplikten og opplysningene du oppgir vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli gjort lydopptak under intervjuet, og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen juni 2017. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien.

Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen nedenfor:

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

Sted og dato

Signatur

Tusen takk for din deltakelse. Ved spørsmål angående prosjektet, vennligst kontakt Ingjerd Lie (ingjerdlie@hotmail.com) og Arja Erdal (Arja_Erdal@hotmail.com)

Vedlegg D: Samtykkeerklæring fra lederutviklingskurset

Prosjektbeskrivelse og samtykkeerklæring

Vi er en studentgruppe i kurset MOØ224: Student Entrepreneurship and Business Idea Development, som er en del av masterprogrammet Innovasjon og Ledelse/Entreprenørskap ved Høgskolen i Bergen. Prosjektgruppen består av Arja Erdal, Ingjerd Lie og Marit Eggen, og vi skal utføre et utviklingsprosjekt om ledersamlingene (22.-23. Sept. og 23.-24. Nov.) til Statens Vegvesen høsten 2016. Prosjektets formål er å danne et inntrykk av hvordan samlingene som konsept fungerer. Vi skal delta på samlingene som nysgjerrige observatører. I tillegg ønsker vi å stille deltakerne korte spørsmål underveis og eventuelt i etterkant av samlingene.

Frivillig deltakelse på spørsmålsrunder

All deltakelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Vi bruker ingen form for opptak, men vi tar notater.

Anonymitet

Notatene og innleveringsoppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn prosjektgruppen vil vite hvem som deltar i spørsmålsrunden, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Dersom du ikke ønsker å delta ber vi deg si ifra til Klaus Breivik.

Vi gleder oss til å møte dere.

Med vennlig hilsen

Arja, Ingjerd og Marit

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta.

Sted og dato

Signatur