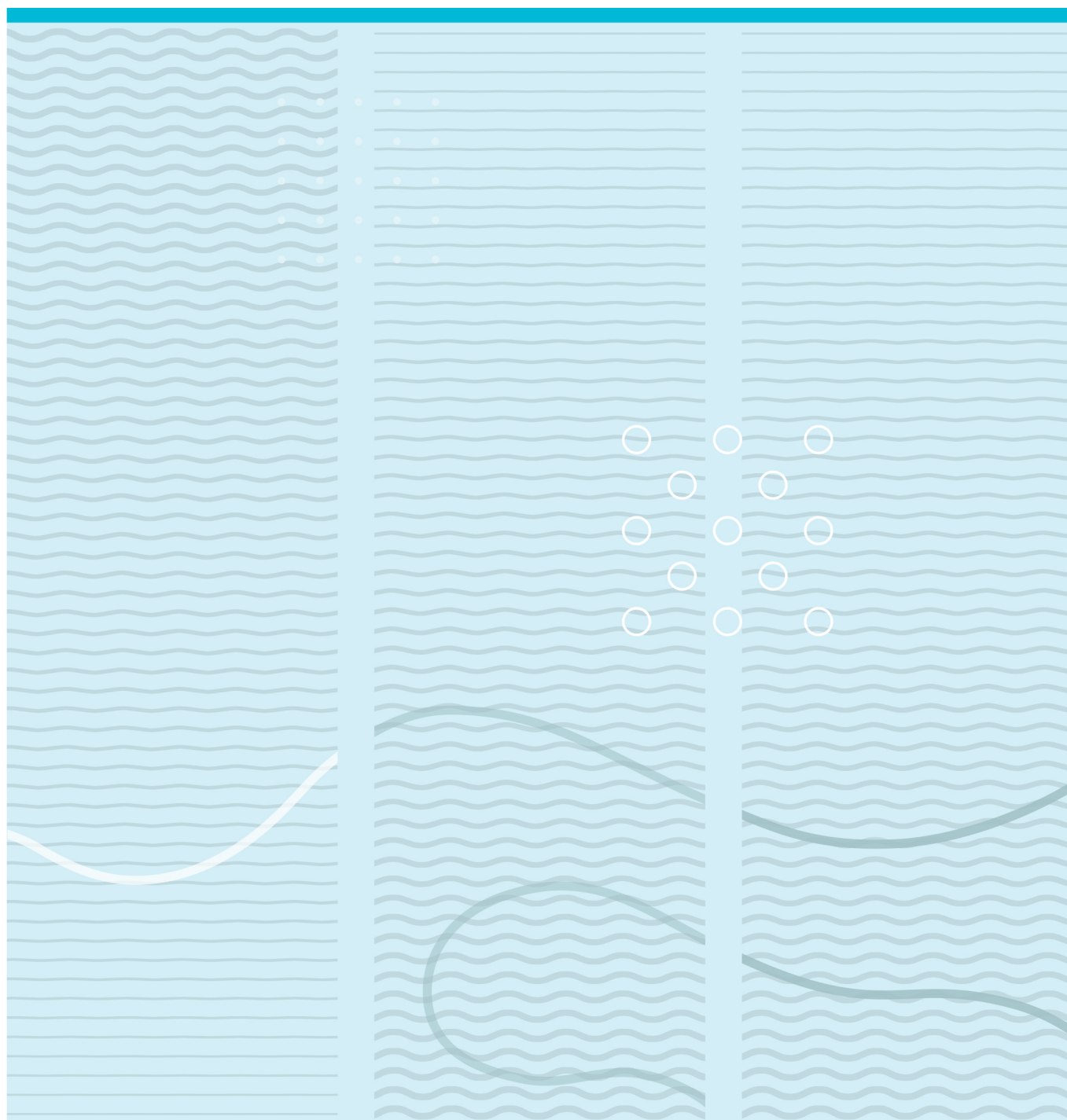


Eirik Robert Christiansen

Læring og kunnskapsoverføring i organisasjoner med mye taus kunnskap

En kvalitativ single casestudie av en mellomstor spesialforretning



Høgskolen i Sørøst-Norge
Handelshøyskolen og fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for strategi og økonomi
Postboks 164 Sentrum
3502 Hønefoss

<http://www.usn.no>

© 2016 Eirik Robert Christiansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven er utført som en del av mastergradstudiet i industriell økonomi med sidetittel siviløkonom på Høgskolen i Sørøst-Norge. Arbeidet i studien er gjennomført med hjelp fra to av Husum Gruppen sine Sport 1 butikker og har foregått i perioden fra januar til mai 2016.

Bakgrunnen for oppgaven er et ønske om en dypere forståelse for fenomenene læring og kunnskap i en spesialforretning, som det en Sport 1 butikk er. Dette er viktig for å utvikle den menneskelige ressursen en bedrift besitter og fordi det er en kilde til konkurransefortrinn. Problemstillingen bygger på en oppfatning av at det eksisterer lite eksplisitt kunnskap i form av strukturerte dokumenter i denne typen virksomheter, noe oppgaven også konkluderer med. Ønsket har vært å forstå hvordan læring foregår og kunnskap overføres i en organisasjon med mye taus kunnskap. For så å kunne danne seg en mening om hvordan dette kan forbedres.

For å få til dette er hovedbidragene av det teoretiske rammeverket bygd opp av et utvalg teorier om individuell læring, samt teorier fra det sosiokulturelle læringsperspektivet. Av individuelle læringsteorier benyttes Kolb (1984) sin læringssirkel og Dreyfus og Dreyfus (1980; 1986) sin kontekstavhengige læringsteori. Bidragene fra sosiokulturell læringsteori kommer fra Nonaka (1994), Crossan et al. (1999), Senge (2006) og Wenger (2004).

Forskningsprosjektet er gjennomført som en kvalitativ singel casestudie av Sport 1 Lillehammer og Sport 1 Sjusjøen. Det empiriske grunnlaget består av 7 dybdeintervjuer med informanter i ulike stillinger og ansvarsområder.

Resultatet viser at kunnskap hovedsakelig tilegnes gjennom praksis og ved erfaring gjennom en salgssituasjon. Mens grunnlaget for kunnskap bygges gjennom implisitt læring fordi de er interessert i det arbeidet de utfører. Kunnskapen deles gjennom en sosialiseringssprosess hvor den blir gitt muntlig fra en ansatt til en annen. Videre viser studien at organisatoriske forhold og tilrettelegging står i veien for å utvikle kunnskap og læring på organisasjonsnivå.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	9
1.1. Problemstilling og hensikt med studien	9
1.2. Oppgavens oppbygning	11
1.3. Casebeskrivelse	11
1.3.1. Sport 1 kjeden	12
1.3.2. Husum Gruppen	12
2. Teori.....	15
2.1. Kunnskap som strategi.....	15
2.1.1. Strategisk perspektiv.....	15
2.2. Begreper.....	17
2.3. Teorier om læring og utveksling av kunnskap.....	19
2.3.1. Læring på individnivå	20
2.3.2. Fra nybegynner til ekspert.....	21
2.3.3. Den kunnskapsskapende bedriften	22
2.3.3.1. Sosialisering.....	23
2.3.3.2. Kombinering.....	23
2.3.3.3. Eksternalisering.....	24
2.3.3.4. Internalisering	24
2.3.3.5. Små og mellomstore bedrifter	25
2.3.4. Fra individuell til organisatorisk læring	25
2.3.4.1. Intuiting	26
2.3.4.2. Interpreting	26
2.3.4.3. Intergrating	26
2.3.4.4. Institutionalizing.....	26
2.3.5. Praksisfellesskapet	27
2.3.5.1. Gjensidig engasjement	28
2.3.5.2. Felles virksomhet	29
2.3.5.3. Felles repertoar.....	29
2.3.5.4. Læring i praksisfellesskapet	30
2.3.6. Den femte disiplin	32
2.3.6.1. Personlig mestring	32
2.3.6.2. Mentale modeller	33
2.3.6.3. Felles visjon	33
2.3.6.4. Gruppelæring.....	33
2.3.6.5. Systemtenkning.....	34
3. Metode	37
3.1. Valg av metode	37
3.2. Vitenskapsteoretisk paradigme	38
3.3. Forskningsdesign.....	39
3.4. Datainnsamling	40
3.4.1. Valg av informanter	40
3.4.2. Intervjuet.....	42
3.5. Min rolle som forsker.....	43
3.6. Etske vurderinger	44
3.7. Metodisk kvalitet.....	45
3.7.1. Intern validitet.....	46

3.7.2.	Ekstern validitet	46
3.7.3.	Reliabilitet	47
3.8.	Databehandling.....	48
3.9.	Refleksjon av metodevalg.....	48
4.	Resultater	51
4.1.	Kunnskapsbegrepet	51
4.2.	Individet	52
4.2.1.	Erfaring.....	54
4.3.	Deling av kunnskap	55
4.4.	Ekstern læring.....	57
4.4.1.	Selgere og varemesser	57
4.4.2.	Kurs	58
4.4.3.	Sport 1s kunnskapsportal	58
4.4.4.	Kunder og tilbakemeldinger	59
4.5.	Organisatoriske forhold	60
5.	Diskusjon	65
5.1.	Individnivå.....	65
5.2.	Deling av kunnskap	66
5.3.	Eksterne kilder til læring.....	67
5.4.	Praksisfellesskap	69
5.5.	Den femte disiplin.....	69
5.6.	Fra individ- til organisasjonsnivå	70
6.	Konklusjon	73
	Litteraturliste	76
	Oversikt over tabeller og figurer	78
	Vedlegg 1.....	79
	Vedlegg 2.....	80

Forord

Innleveringen av denne masteroppgaven betyr at et langt og lærerikt utdanningsløp snart nærmer seg slutten. Utdanningen har vist meg mange ulike og interessante fag og jeg er veldig glad for at jeg valgte spesialiseringen industriell økonomi. Det har ikke vært en dans på roser og jeg husker spesielt nivåforskjellen på bachelor- og masterstudie som krevende. Nå ser jeg endelig enden av tunnelen og det skal bli godt med nye utfordringer.

Valg av tema falt naturlig da jeg etter mange år som deltidsansatt i sportsbutikk har følt på det å tilegne meg tilstrekkelig kunnskap for å gi kunden best mulig veiledning. En stor takk til Husum Gruppen for samarbeidet og informantene deres som stilte opp på intervju.

Underveis i skrivearbeidet har jeg fått støtte fra både samboer, familie og venner. Takk til de som har holdt ut og vært der når jeg har trengt å få ut både frustrasjon og glede! Til slutt må jeg takke veilederen Fahad Awaleh for å ha dyttet meg i riktig retning og fortalt hva som kreves.

Lillehammer, 16/5-2016

Eirik Robert Christiansen

1. Innledning

I denne oppgaven har jeg valgt å skrive om læring og kunnskapsoverføring i en sportsbutikk. Motivet for oppgaven bygger på egne opplevelser om at min kunnskap som selger ikke strekker til. Med over 6 års ansettelsesforhold i to Sport 1 butikker i ulike stillinger har jeg selv opplevd hvilket kunnskapsnivå kunden krever av de ansatte og hvordan det organisatorisk blir lagt til rette for at hver enkelt ansatt skal lære. Min opplevelse er at dette er opp til hver enkelt ansatt og at du selv må ta ansvar for å lære den kunnskapen du trenger. Samtidig som det er knallhard konkurranse i sportsbransjen hvor de store varehusene som XXL og G-max tar større og større markedsandeler forundrer det meg at ingen legger bedre til rette for læring og kunnskap slik at kunden får best mulig opplevelse.

Det selges mer enn tre ganger så mye sportsutstyr per innbygger i Norge sammenlignet med gjennomsnittet i Europa (Sportsbransjen AS 2011). Samtidig som ingen andre land i verden har like høy andel av omsetningen gjennom kjedebutikker (Sportsbransjen AS 2014). Som et resultat av hard konkurranse rapporterer bransjen om nedgang i antall kjedebutikker siden toppen i 2008 (ibid.). Den harde konkurransen fører til lavere priser for forbruker og marginalisert inntjening for butikkene. Min oppfatning er at når det konkurreres på marginer må alle ressurser utnyttes best mulig. Derfor mener jeg det er fruktbart å få en bedre forståelse for hvordan de menneskelige ressursene kan utvikles. Utfordringen for en sportsbutikk er at mesteparten av kunnskapen er i hver enkelt ansatt sitt hode og at det ikke er strukturert i formelle dokumenter. Kunnskapen eksisterer bare som taus kunnskap.

1.1. Problemstilling og hensikt med studien

Denne studien ønsker å kartlegge hvordan kunnskap overføres og læres i virksomheter som preges av mye taus kunnskap. Taus kunnskap er kunnskap som ikke er formelt nedskrevet og som oftest kun eksisterer i hodene på ansatte. Sekundært ønsker jeg å undersøke hvordan dette kan forbedres.

Problemet med taus kunnskap er at den ikke lett kan overføres til andre. Jeg tror dette er et stort problem for mange mindre eller mellomstore virksomheter, spesielt der flertallet av de ansatte er selgere som i butikker og spesialforretninger. Derfor ville det vært fruktbart å etablere en dypere forståelse for hvordan denne kunnskapen overføres mellom kolleger. For så å kunne påpeke hvordan det kan legges til rette for læring på individ- og organisasjonsnivå.

Majoriteten av studier på dette feltet er bygget på hvordan overføre eksplisitt kunnskap eller en kombinasjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. I tillegg er de som regel basert på større virksomheter. Etter det jeg kjenner til er det et fåtall som har studert mindre virksomheter preget av taus kunnskap.

Utviklingen av forskningsspørsmålet er inspirert av Savin-Baden og Major (2009) sine fire steg for utvikling av forskningsspørsmål med emne, problem, hensikt og spørsmål. Emnet er som nevnt tidligere læring og kunnskapsoverføring. Problemet er at taus kunnskap ofte er vanskelig å sette ord på, så det kun forblir i hodene på individer. Hensikten er å undersøke hvordan taus kunnskap deles og kan læres. For å forstå dette er det fokusert på virksomheter som er preget av mye taus kunnskap, dvs. virksomheter som besitter få formelle dokumenter eller annen form for eksplisitt kunnskap. Forskningsspørsmålet blir dermed:

”Hvordan foregår læring i organisasjoner med mye taus kunnskap?”

Hvordan er brukt i spørsmålet fordi ønsket er å oppnå en dypere forståelse for fenomenet læring og kunnskapsoverføring. Videre er det spesifisert at læring må forekomme i en *organisasjon*. Dette er gjort for å poengtere at kunnskapen overføres mellom mennesker som jobber mot samme mål og tilhører samme sosiale konstruksjon. Uten denne spesifiseringen risikerer forskningsspørsmålet å bli oppfattet som om det studerer hvordan taus kunnskap overføres generelt, både i organisasjoner og mellom individer som treffer hverandre mer vilkårlig. Til slutt er det angitt at organisasjonen må ha *av mye taus kunnskap*. Dette er gjort av to grunner. Først for å utelukke organisasjoner med stor mengde eksplisitt kunnskap i studien. Og så fordi

organisasjonen som er preget av mye taus kunnskap på organisasjonsnivå vil antageligvis også ha individer som besitter mest taus kunnskap. Dermed blir fokuset på studien taus kunnskap og ikke kunnskap som mer generelt begrep.

1.2. Oppgavens oppbygning

For å vise hvordan oppgaven er bygd opp presenteres følgende tabell som beskriver innholdet i hver del av oppgaven:

Tabell 1 Oppgavens oppbygning

Kapitel	Hovedmomenter
Innledning	Problemstilling presenteres, samt hensikten med studien. Avgrensinger blir foretatt. Avslutningsvis en kort presentasjon av casebedriften.
Teori	Setter kort oppgaven i lys av strategiske perspektiver. Definerer begreper, presenterer relevant teori om læring og kunnskap fra individ- til organisasjonsnivå.
Metode	Gjennomgår oppgavens forskningsdesign, datainnsamling og diskuterer metodens kvalitet.
Resultater	Resultat fra intervjuer og hovedfunn blir presentert.
Tolking og diskusjon	Resultatene blir tolket og diskutert, samt anbefalinger til endring i casebedriften.
Konklusjon	Evaluerer problemstilling, muligheter og begrensninger. Kommer med forslag til ny forskning.

1.3. Casebeskrivelse

Oppgaven er gjennomført som et samarbeid med Husum Gruppens Sport 1 butikker. For å gi en bedre forståelse for hvordan konkurransesituasjon de er i og hvordan organisasjonen fungerer vil dette kapittelet gjøre rede for Sport 1s verdier og utfordringer, samt Husum Gruppens butikker og organisering.

1.3.1. Sport 1 kjeden

Sport 1 kjeden er en landsomfattende franchisekjede som også fungerer som grossist for medlemsbutikkene. I dag består de av omtrent 200 butikker og er Norges nest største sportskjede (Sport 1 uten dato). Sport 1 satser på å være best på sport. For å få til dette satser de på solid fagkompetanse innen sport og friluftsliv. Deres satsningsområder er ski, løp, sykkel og friluft.

Medlemsbutikkene i Sport 1 kjeden står fritt til å velge produktsortiment selv og kjeden gir hver enkelt butikk fritt spillerom til hvordan de vil løse ulike organisatoriske funksjoner. Men Sport 1 sentralt kan bistå i servicefunksjoner hvis medlemsbutikkene ønsker dette.

Sport 1 sin strategi er å ha et bredt vareutvalg, som er lokalt tilpasset med fokus på lokale aktiviteter. I tillegg har de solide fagkunnskaper om produktene de selger og hva som er best for hver enkelt kunde. De tror på at et høyt kunnskapsnivå om salg og service vil skape fornøyde kunder som resulterer i faste kunder.

Sport 1 tilbyr en kunnskapsportal for alle ansatte i medlemsbutikkene. Her finner de informasjon i form av videoklipp om alle produktkategorier og merker, samt tips om salg og kundeservice. Slik får alle ansatte i kjedebutikkene den samme informasjonen om hvordan et produkt fungerer og hjelp til å finne rett produkt til kunden.

1.3.2. Husum Gruppen

Husum Gruppen består i dag av åtte Sport 1 butikker. De har omtrent 100 ansatte totalt og går derfor under begrepet mellomstor bedrift (EU 2015). Butikkene er fordelt på indre Østlandet med henholdsvis Sjusjøen, Raufoss, Beitostølen, Brumunddal, to i Lillehammer og to i Hamar. Sesongbutikkene Sjusjøen og Beitostølen preges av deltidsarbeidere, mens de andre har flere faste stillinger. Noen ansatte jobber eller har jobbet i flere av butikkene.

De større butikkene opererer med en daglig leder, avdelingsleder med ansvar for innkjøp i de ulike avdelingene og butikkmedarbeidere som ofte tilhører en fast avdeling.

De som er ansvarlig for innkjøp er de som kommuniserer med selger hos leverandørene og får informasjon om produktene. Butikkmedarbeiderne er de som minst kommuniserer med leverandører, og får dermed minst informasjon. For at alle i butikken skal være opplyst om de ulike merkene hender det at leverandører holder kurs for ansatte i de enkelte butikkene. Dette skjer svært sjeldent, så butikkmedarbeiderne er avhengig av å oppsøke nødvendig kunnskap om produkter selv, som regel fra andre ansatte.

Utfordringen er hvordan butikkmedarbeideren skal oppnå samme kunnskapsnivå om produktene som avdelingslederne. Spesielt de som har mindre enn fulltidsstilling eller er tilkallingshjelp. Et generelt høyt kunnskapsnivå blant alle ansatte i butikken vil gjøre arbeidet mer effektivt ved at en ansatt ikke må spørre en annen til råds mens kunden er der. Dette gir også et bedre inntrykk ovenfor kunden. Videre gir dette også muligheten til å flytte butikkmedarbeiderne mellom avdelinger ved behov. Er det hektisk i en avdeling er det unødvendig at tre står uten arbeidsoppgaver i en annen. Dette kan forbedre kundeopplevelsen med mindre venting og butikkens ressurser blir brukt mer effektivt.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere og gjøre rede for relevant teori for å supplere og komplementere den kvalitative tilnærmingen til problemstillingen. Studien fokuserer på kunnskapsoverføring og læring, og hvordan dette som ressurs styrker en virksomhet. Først vil det bli gjort rede for viktigheten av kunnskap som en ressurs i en strategisk sammenheng. Her vil strategiske perspektiver bli beskrevet, samt en kort gjennomgang av teorier med fokus på menneskelige ressurser. Deretter vil det bli foretatt en begrepsavklaring av de mest sentrale begrepene; kompetanse, kunnskap, læring og erfaring. Relevant teori for individuell og sosial læring blir belyst. Først individuell læring med Kolb (1984) for en forståelse for hvordan dette påvirker de sosiokulturelle teoriene. Sosiokulturelle teorier legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom en samhandling og i en kontekst (Dysthe 2001). For å forklare hvordan læring foregår mellom mennesker vil hovedbidraget av de teoriene bestå av Nonaka (1994), Crossan et al. (1999), Senge (2006) og Wenger (2004).

2.1. Kunnskap som strategi

Et konkurransefortrinn for en virksomhet oppstår når de besitter en ressurs som gir virksomheten fordel i konkurransen mot andre virksomheter (Barney 2002). En virksomhets ressurs kan være mye, for eksempel kunnskap. Dette kapitlet skal kort forklare, basert på strategisk ledelsesteorier, hvorfor utviklingen av en eller flere ressurser kan skape verdi for en virksomhet.

2.1.1. Strategisk perspektiv

Strategisk ledelse innebærer å forstå virksomhetens strategiske posisjon, foreta strategiske beslutninger og lede implementeringen av strategien. Det finnes flere ulike perspektiver innen strategifaget, noe som også påvirker synet på hva et konkurransefortrinn er og hvordan det oppnås. Coulter (2012) trekker frem to perspektiver som de mest tradisjonelle; industriell organisering (I/O) og ressurs basert teori (RBV).

Industriell organisering fokuserer på de strukturelle kreftene innenfor en industri, eller bransje. Fokuset er på de eksterne faktorene og deres påvirkning på lønnsomheten for bedriftene i bransjen. Perspektivet bygger på at virksomhetene i en bransje kun konkurrerer med andre virksomheter i samme bransje. Dette gjør at bransjekarakteristika bestemmer lønnsomheten i industrien og konkurranseposisjonen mellom virksomhetene legger føringer for konkurransefortrinn. Den kanskje mest kjente konkurranseanalysen som er basert på I/O er Michael Porters fem konkurransekrefter.

I I/O ser man på bedriftene utenfra mens i RBV ser man på bedriftene innenfra. Kritikerne av I/O mener bransjekarakteristika alene ikke er tilstrekkelig for å si hvorfor en virksomhet gjør det bedre enn andre. I RBV mener de at en virksomhets ressurs er viktigere enn bransjestrukturelle forhold for å oppnå og skape konkurransefortrinn (ibid.). Utfordringen er om perspektivene skal sees på som motstridende eller komplementære hverandre. Spanos og Lioukas (2001) konkluderer med at både industrielle forhold og firmaets eiendeler, i form av ressurser, påvirker ytelsen til en virksomhet. Ut fra det kan man si at konkurransefortrinn blir påvirket av momenter fra både I/O og RBV.

Denne studien fokuserer på kunnskap som en ressurs og hvordan kunnskap overføres mellom ansatte slik at virksomhetens menneskelige ressurser blir forsterket. Derfor støtter den seg på perspektivet om at konkurransefortrinn kan skapes gjennom å besitte ressurser som er en fordel overfor konkurrentene.

En virksomhets ressurser deles inn i ulike kategorier (Barney 2002): Materielle ressurser, immaterielle ressurser og organisatoriske kapabiliteter. Materielle ressurser er for eksempel økonomisk kapital, bygninger eller andre eiendeler. Under immaterielle ressurser finner vi menneskelige kapital hvor kunnskapen til hver enkelt ansatt er en av delene. Mens menneskelig kapital går på hvert individ i virksomheten, er den organisatoriske kapabiliteten blant annet en virksomhets evne til samhandling og koordinering innad i virksomheten (ibid.). Som vi senere skal se, kan god organisatorisk

kapabilitet bidra til å legge til rette for kunnskapsoverføring eller økt læring i en virksomhet, slik at den menneskelige kapitalen blir forbedret.

En virksomhet er en samlingen ressurser. Menneskelig kunnskap vil øke med erfaring og handlingene en virksomhet utøver vil alltid bli forbedret (Penrose og Pitelis 2009). Slik vokser den menneskelige kapitalen i virksomheten, men for å forstå hvordan dette skjer og hvordan det kan forbedres må grunnleggende teorier om læring og kunnskapsoverføring ligge til grunn.

2.2. Begreper

Dette avsnittet skal beskrive og definere de mest relevante begrepene for denne studien. Dette er viktig både for å forklare begrepet, men også for å forklare betydningen. I tillegg bidrar det til et konkret begrepsapparat i analysearbeidet. De mest fremtredende begrepene er kompetanse, kunnskap og læring.

Høyt kunnskapsnivå i en organisasjon er viktig, både for at de ansatte får gjort arbeidsoppgavene effektivt og for å gjøre de riktig. Fokuset på kunnskap i organisasjoner har vært økende de siste tiårene og refereres til som knowledge management. Knowledge management er en *”metodikk drevet frem for å oppnå organisatorisk læring gjennom å fange, samle, dele og anvende kunnskap med den hensikt å skape nye verdier for alle bedriftens interessenter”* (Gottschalk 2004, 45). På norsk finnes det ulike oversettelser av knowledge management men den mest brukte er kunnskapsledelse. I kunnskapsledelse fokuseres det på intellektuell kapital, som et uttrykk for de immaterielle ressursene en organisasjon besitter (von Krogh, Ichijo, og Nonaka 2000). Kompetanse blir sett på som en måte å beskrive faglige og personlige egenskaper og blir dermed et overordnet uttrykk for flere ulike egenskaper. De ulike egenskapene igjen kan være evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter.

Det finnes ulike tilnærminger til begrepet kunnskap ettersom man ser det på individ eller organisasjonsnivå. Generelt handler det om å systematisere informasjon til en kontekst og tolke dette til en handling. For å skille mellom de ulike prosessene som

fører til kunnskap og læring har Gottschalk (2004) presentert en tilnærming til kunnskap hvor det først blir skilt mellom data, deretter informasjon, og så kunnskap.

Data er bokstaver og tall som ikke gir mening alene. Først når de blir satt i sammenheng med informasjon gir dataen mening. For eksempel gir ikke dataen 50 cm bred i seg selv mening, men satt i sammenheng med informasjonen om at en spesifikk gjenstand skal være 50 cm bred gir dette mening. Ubehandlet data gir altså alene ingen nytte, men kun i kombinasjon med informasjon. Informasjon er tolkede data. Desto mer informasjon som tilhører et fenomen, jo mindre usikkerhet er det om hva fenomenet dreier seg om. Informasjonen blir til kunnskap når den behandles i menneskehjernen, for så til ny kunnskap når den blir kommunisert til andre. Gottschalk (2004) poengterer at når det blir kommunisert med andre er kunnskapen en eksplisitt presentasjon av kunnskapen, ikke kunnskap i seg selv. Noe som betyr at for mottakeren må denne presentasjonen av kunnskap analyseres, evalueres og forstås før det blir ny kunnskap hos vedkommende. Derfor er begrepet kunnskap på individnivå koblet til kontekst, tolkning og refleksjon som gir tilstrekkelig kompetanse for å utføre en handling.

Det finnes ingen klar definisjon på kunnskap fordi det finnes ulike perspektiver. Det som går igjen er at det er et nettverk av informasjon som er blitt organisert i forskjellige former. Bø og Helle (2008, 138) definerer kunnskap som "den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over". I dette perspektivet blir også dagligdagse erfaringer trukket inn som kunnskap. Dette støtter påstanden til både Gottschalk (2008) og Kaufmann og Kaufmann (2009) om at hva som er kunnskap er avhengig av øyet som ser det og at det er sosialt konstruert. På den andre siden må ikke kunnskap blandes med kompetanse, som alltid forutsetter og inkluderer ferdigheter og evner (Gotschalk 2008). For å oppnå høyere kompetanse eller kunnskapsnivå må nye fenomen læres. Læring er *"erverving av kunnskaper og ferdigheter som har sitt utgangspunkt i erfaring og fører til relativt varige endringer i tenkesett og atferd"* (Kaufmann og Kaufmann 2009). Læring kan oppstå implisitt uten at den som lærer har til intensjon å lære noe og eksplisitt ved at den blir lært av for eksempel en lærer (Svartdal 2012).

Kunnskap kan deles inn i to grupper, eksplisitt eller taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap er den kunnskapen som en bevisst kan gjøre rede for gjennom formelle dokumenter eller annen formalia (Kaufmann og Kaufmann 2009). Taus kunnskap er den kunnskapen som ikke kan forklares eller beskrives gjennom instruksjoner (Bø og Helle 2008). Det er samspillet mellom disse to typene kunnskap som bidrar til læring og kunnskapsoverføring.

Kunnskap, kunnskapsoverføring, læring og kompetanse som begrep går over i hverandre og det er vanskelig å forklare det ene begrepet uten å forklare det andre. Kunnskap hos et individ oppstår ikke uten læring, og ved økt kunnskap øker kompetansen. Ved økt kunnskap er det stor sannsynlighet for at også en form for kunnskapsoverføring har funnet sted. I de teoriene som blir drøftet i dette kapitlet blir ofte begrepet erfaring benyttet. Erfaring er definert som "en fellesbetegnelse på den informasjon individet erverver gjennom sansing og handling" (Store Norske Leksikon 2011). I følge Kaufmann og Kaufmann (2009) har læring utgangspunkt i erfaring som betyr at erfaring blir en bestanddel av læring.

2.3. Teorier om læring og utveksling av kunnskap

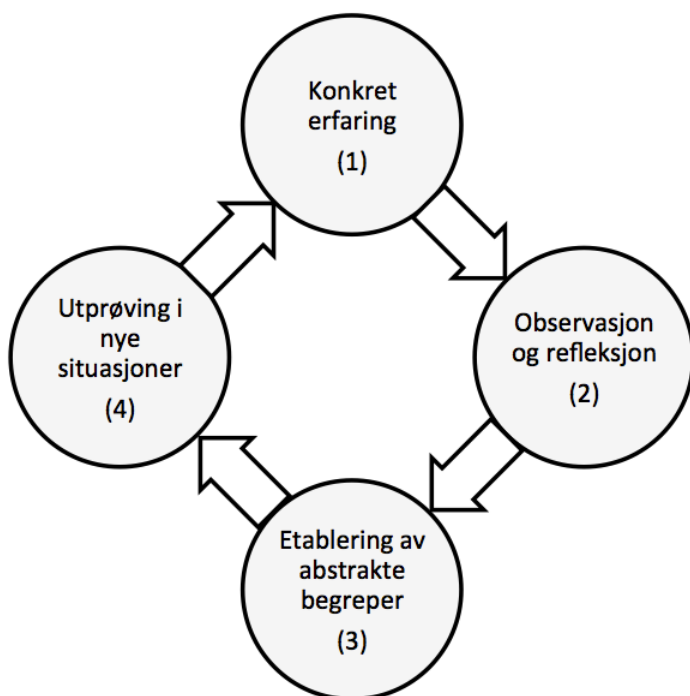
Dette avsnittet skal forklare de mest relevante teoriene for læring og kunnskapsoverføring. Teoriene bygger på ulike perspektiver og skiller mellom sosial og individuell læring. Som nevnt er det sosiokulturelle perspektivet basert på at kunnskap utveksles i et fellesskap og sosial setting slik at læring eller kunnskapsoverføring skjer. Individuell læring skjer hos enkeltindividet med lite eller ingen sosial påvirkning.

Læring på organisasjonsnivå eller den lærende organisasjonen kan virke noe ulogisk i form av at en organisasjon i seg selv ikke kan lære på samme måten som et tenkende individ. Organisasjonslæring må derfor sees på som en samling av individer i et kollektiv eller gruppe. Det er gruppens individer sammen som står for læring og utveksling av kunnskap. Underkapitlene som blir drøftet i dette avsnittet kan deles opp så de går fra individnivå til organisasjonsnivå. Etter kolon vises tittelen på avsnittene:

- Individet tilegner seg kunnskap: Læring på individnivå
- Kunnskapen spres til andre: Fra nybegynner til ekspert, Den kunnskapsskapende bedriften, Fra individuell til organisatorisk læring,
- Kunnskapen blir kollektiv kunnskap: Praksisfellesskapet
- Kunnskapen nyttiggjøres i organisasjonen: Den femte disiplin

2.3.1. Læring på individnivå

Læring foregår både på individ og organisasjonsnivå. Felles for de begge er at de inneholder momenter av kunnskap og en form for handling for at læringen skal finne sted. Individuell læring kan forekomme enten formelt eller uformelt. Formel læring er organisert og stimuleres av planlagte tiltak som for eksempel ved et kurs. Uformell læring skjer uten at det er planlagt at læring skal være utfallet av handlingen, for eksempel når en oppgave skal utføres (Dalin 1999). Egne erfaringer påvirker også hvordan læring utvikler seg. Kolb (1984) beskriver en enkel modell for hvordan erfaringslæring utvikler seg på individnivå. Den er også illustrert med Figur 1.



Figur 1 Kolb's lærings sirkel (Kolb 1984)

Modellen er illustrert ved en sirkel for å beskrive at læringen skjer i en kontinuerlig prosess gjennom de fire ulike fasene: (1) Konkret erfaring, (2) observasjon og refleksjon, (3) etablering av abstrakte begreper og (4) utprøving i nye situasjoner. Det første steget

er hva vi erfarer gjennom våre egne sanser, både det som omhandler handlingen, men også det vi opplever som et resultat av handlingen. Det andre steget handler om at vi på en konstruktiv måte er i stand til å prøve nye måter å løse et problem på, fordi vi forstår meningen bak handlingen. Ved å ha observert en måte å løse et problem på er vi i stand til å gjenta det vi har observert. Samtidig som det høyst sannsynlig får det samme utfallet som forrige gang, og vi lærer av det. Ved observasjon og refleksjon er vi i stand til å etablere abstrakte begreper som er den tredje fasen. Ved hjelp av de etablerte begrepene kan vi være i stand til å forstå logikken bak hvorfor det skjer, som videreføres til hypoteser som prøves ut i nye handlinger. Det fjerde steget har vi forstått logikken bak handlingen og denne blir prøvd ut i nye situasjoner.

Når vi nå er i stand til å prøve erfaringen i nye situasjoner har vi dannet en dypere forståelse for handlingen, dette tar vi med oss til neste konkrete erfaring og sirkelen starter på nytt. Læring basert på erfaring forutsetter derfor en aktiv handling som oppleves gjennom systematiske observasjoner. Det er blandingen av erfaring, læring, begreper og handling som gir oss den forståelsen vi trenger for å prøve ut andre måter å løse et problem på. Kolb's teori er dermed en aktiv og passiv prosess samtidig som den må være konkret og abstrakt.

2.3.2. Fra nybegynner til ekspert

Dreyfus og Dreyfus (1980; 1986) mener i motsetning til Kolb at ferdigheter og læring er kontekstavhengig. De beskriver en fem-steps læringsteori for hvordan individer utvikler kompetanse fra nybegynner til ekspert. Teorien består av følgende steg: nybegynner, avansert nybegynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert.

Som nybegynner lærer man ved å bli vist og undervist. Nybegynneren forstår ikke sammenhengen ferdighetene inngår i og må bli lært opp ved instruksjoner. Etter hvert vil erfaringen fra instruksjonene utvikle seg til økt forståelse og et mer helhetlig bilde blir dannet. Derfra vil nybegynneren være i stand til å gjenkjenne ulike situasjoner og en bedre forståelse for handlingen han skal gjennomføre. Dette flytter vedkommende over til en avansert nybegynner. Nå handler han mer basert på erfaring enn nybegynneren som handler etter regler. Handlingen er nå basert på tidligere erfarte situasjoner og han

ser sammenhengen i disse. Fortsatt er gjenkjennelsen kontekstavhengig og en videre forståelse mangler.

En kompetent utøver har opparbeidet seg nok erfaring til å være i stand til å prioritere ulike handlinger fordi erfaringsgrunnlaget er vesentlig større enn hos en avansert nybegynner. Han er i stand til å evaluere ulike handlingsalternativ og utarbeide sin egen handlingsplan. Når man går fra en kompetent til en kyndig utøver er skjønnsmessige vurderinger og fortolkende trekk mer fremtredende. Samtidig som handlingen er preget av raske intuitive koblinger basert på tidligere erfaringer. Nye situasjoner blir løst raskt basert på tidligere erfaringer.

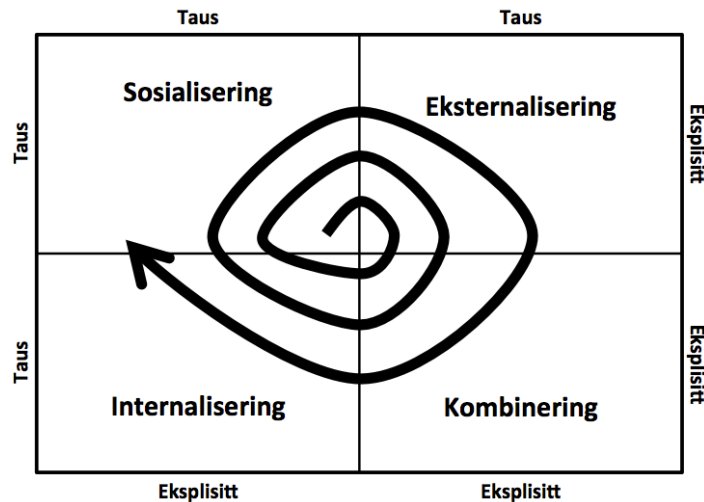
Den største forskjellen på en kyndig utøver og ekspert er hvor fort han handler. En ekspert vil intuitivt med en gang være i stand til å se hva som er den beste beslutningen. Denne avgjørelsen er basert på et helhetlig bilde av situasjonen og blir nesten gjort spontant fordi han har en forståelse for hva som er mulig og handler utenom reglene som nybegynneren ble opplært etter (Eraut 1994).

Dreufus og Dreyfus sin modell er basert på empiriske studier og observasjoner av ulike ferdighetsutøvelser. Derfor mener Eraut (1994) at den er mest anvendelig å bruke der det kreves mer tekniske ferdigheter enn kunnskap. Det betyr med andre ord at denne læringsteorien passer best for virksomheter der en handling skal gjennomføres best mulig og mindre der det er nivået av kunnskap som er viktigst for virksomheten.

2.3.3. Den kunnskapsskapende bedriften

I 1991 presenterte Ikujiro Nonaka en populær artikkel om den kunnskapsskapende bedriften. Artikkelen er basert på japanske bedrifter og hvordan de utveksler kunnskap og lærer. Et viktig moment fra artikkelen er at ledelsen må jobbe aktivt for å få frem den tause kunnskapen, slik at den blir tilgjengelig for hele virksomheten. Utviklingen av kunnskap er for alle i virksomheten, ikke bare ekspertene (Nonaka 1991). Teoriene fra Nonaka i 1991 er senere blitt videreutviklet i to nye publikasjoner (Nonaka 1994: Nonaka og Takeuchi 1995) og er blitt fundamentet for hans kunnskapsmodell SEKI-modellen.

Nonaka (1994) sin SEKI-modell er etter hvert blitt en meget kjent modell for å beskrive hvordan læring og kunnskap skjer og utvikler seg. Modellen tar utgangspunkt i at samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap utvikles gjennom fire ulike prosesser, se Figur 2. Disse blir også kalt SEKI-prosessene (Nonaka 1994) og er: sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering.



Figur 2 SEKI-modellen (Egentuviklet etter Nonaka 1994)

2.3.3.1. Sosialisering

Når kunnskap deles gjennom sosialisering blir dette gjort ved at den går fra taus til taus kunnskap. Kunnskapen overføres ubevist ved at en eller flere er til stede og observerer hvordan et problem blir løst. Dette forutsetter tilstedeværelse for de som overfører og mottar kunnskapen, noe som kan begrense omfanget av læringen til få personer av gangen.

2.3.3.2. Kombinerer

Kombinerer oppstår når sosiale prosesser kombinerer eksplisitt kunnskap, så ny eksplisitt kunnskap oppstår. Dette skjer når man tar for seg eksisterende tilgjengelig dokumentert kunnskap og kombinerer og systematiserer disse. Slik at det fører til en bevisstgjøring og forbedring.

2.3.3.3. *Eksternalisering*

Taus og eksplisitt kunnskap komplementerer hverandre, ved at taus blir til eksplisitt kunnskap. Ved at individuell kunnskap blir spredt muntlig eller skriftlig så den blir eksplisitt. Denne prosessen innebærer ofte dialog, problemløsning eller refleksjon. For å beskrive den tause kunnskapen blir ofte metaforer, sammenligninger og symboler brukt.

2.3.3.4. *Internalisering*

Som ved eksternalisering komplementerer taus og eksplisitt kunnskap hverandre i denne prosessen, bortsett fra at her går eksplisitt kunnskap til å bli taus. Dette skjer ved at tilgjengelig eksplisitt kunnskap blir tilført personlige erfaringer og oppfatninger. På individnivå blir dermed den nye tause kunnskapen internalisert. Men Nonaka (1994) fremhever at denne prosessen ikke er avhengig av at man har erfaring fra før, men at erfaringen og oppfattelsen blir tilført gjennom de tre andre prosessene; sosialisering, kombinerings og eksternalisering.

Grunnen til at SEKI-modellen ofte blir kalt spiralmodellen er fordi de fire ulike prosessene påvirker hverandre og kunnskapen kan utvikle seg i sirkler. Et eksempel på det kan være ved at en nyansatt først lærer gjennom sosialiseringprosessen, ved at vedkommende ser hvordan en kollega løser et problem. Slik oppstår det ny taus kunnskap hos den nye ansatte. Videre møter den nyansatte et nytt problem hvor hans tause kunnskap kommer til nytte i samarbeid med andre. Hvor deres felles nye løsning blir normen i organisasjonen, som i en eksternaliseringsprosess. Så blir den nye normen kombinert med annen eksplisitt kunnskap i organisasjonen som igjen fører til en bedre løsning. Når denne løsningen blir fanget opp av den nyansatte har hans eksisterende erfaringer fra de andre prosessene gjort at hans nye kunnskap blir komplementert og ny taus kunnskap oppstår. Disse prosessene går nødvendigvis ikke i sirkler i den rekkefølgen modellen er illustrert. Nonaka (1994) mener det er samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap som skaper læring og utvikling og at det er viktig å jobbe bevisst med kunnskapsutviklingen i eksternalisering og internalisering, fra taus til eksplisitt eller omvendt.

2.3.3.5. *Små og mellomstore bedrifter*

Små og mellomstore organisasjoner bedriver ikke kunnskapsledelse på samme måten som større organisasjoner (Desouza og Awazu 2006). Dette skyldes ofte manglende ressurser som hindrer en målrettet kunnskapsledelse, men også mangelen på eksplisitt kunnskap organisasjonen besitter. Utgangspunktet for SEKI-modellen var at alle prosessene ble benyttet i omtrent like stor grad, men Desouza og Awazu (2006) mener den mest brukte SEKI-prosessen for små og mellomstore organisasjoner er sosialisering. Dette fordi i små organisasjoner kommuniserer alle med hverandre, selv om dette skjer uten intensjoner om å dele kunnskap vil et vennlig arbeidsmiljø påvirke læring positivt gjennom sosialiseringsprosessen. I slike organisasjoner oppstår ny kunnskap utenfor og inn i organisasjonen, for eksempel gjennom kunder, leverandører eller nyansatte(ibid.). Siden det er mindre læring og kunnskapsoverføring i mindre organisasjoner blir det viktigere å ansette kunnskapsrike personer for at organisasjonen skal få mer kunnskap.

Selv om SEKI-modellen er en utbredt og godt kjent modell for kunnskapsoverføring har den fått kritikk for den metodiske gjennomføringen. Gourlay (2008) hevder at ikke alle momentene med den kvalitative undersøkelsen er tilfredsstillende for å konkludere med at alle prosessene i modellen oppnår tilstrekkelig validitet. Et annet moment er at den baserer seg på erfaringer fra japanske foretak på 80- til 90-tallet. På denne tiden var det mer normalt enn i dag å bli lenge i den jobben man hadde, som gjør at den tause kunnskapen ikke blir borte ved at vedkommende som hadde jobben skiftet arbeidsplass. I dag er det vanligere å skifte jobb oftere. Som gjør at organisasjoner er mer avhengig av å overføre den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap.

I SEKI-modellen er det individet som er i fokus. Det blir tatt liten høyde for ulike kulturer i organisasjoner, og individet i organisasjonen blir behandlet uten at den er påvirket av de sosiale settingene.

2.3.4. *Fra individuell til organisatorisk læring*

Crossan et al. (1999) presenterer et rammeverk for hvordan kunnskap går fra individnivå til organisasjonsnivå. Rammeverket består av fire prosesser som illustrerer

gangen av læring og kalles de fire l'ene i organisatorisk læring: Intuition, Interpreting, Intergrating og Institutionalizing.

2.3.4.1. Intuiting

Individets erfaringer begynner å gjenkjenne et mønster, sammenheng eller mulighet som danner ny innsikt. Men dette er det vanskelig å beskrive. For å tolke dette brukes ofte metaforer eller bilder når det kommuniseres til andre.

2.3.4.2. Interpreting

Erfaringene går over til et mer bevisst plan så individet kan tolke dette. Tolkningen skjer mentalt og blir påvirket av hvilken kontekst eller miljø det tilhører. Dette legger også føringene for hvordan det blir kommunisert til andre. Språket som blir brukt påvirker utviklingen av gruppemedlemmenes oppfattelse av fenomenet.

2.3.4.3. Intergrating

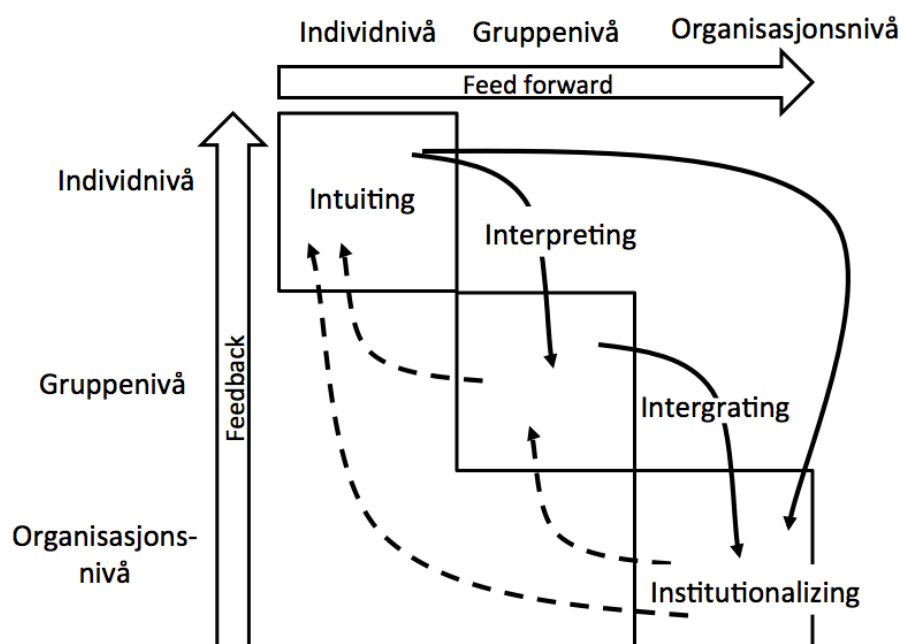
Fenomenet er gått videre til gruppenivå, hvor en felles forståelse nå utvikler seg. Denne forståelsen er basert på gruppens erfaringer og språk seg i mellom. Først vil den kun være basert på uformell dialog, mens det etter hvert vil bli en felles forståelse. Er gruppens forståelse entydig og gjentakende kan den etter hvert utvikles til å bli institusjonalisert.

2.3.4.4. Institutionalizing

Den nye kunnskapen er nå blitt etablert som et system, struktur, definisjon eller rutine. Det er nå gått fra en felles forståelse til å bli noe som endrer medlemmenes atferd og tankesett. Dette skjer ofte gjennom bruk av informasjonssystemer eller andre formelle dokumenter.

De fire prosessene i denne modellen skjer over tre nivåer. Intuition og interpreting skjer på individnivå, intergrating på gruppenivå, mens institutionalizing på organisasjonsnivå. Som med SEKI-modellen er denne også dynamisk og gjentakende, det vil si at prosessene skjer ikke nødvendigvis i en fast rekkefølge. Det vi har lært vil hele tiden påvirke tolkningen av nye erfaringer, slik at når et nytt fenomen blir oppdaget i

intuition-prosessen vil tidligere erfaringer påvirke tolkingen av dette videre. Slik oppstår det en gjentagende utnyttelse av ervervet kunnskap, se Figur 3.



Figur 3 Læring fra individ til organisasjonsnivå (Crossan et al. 1999)

2.3.5. Praksisfellesskapet

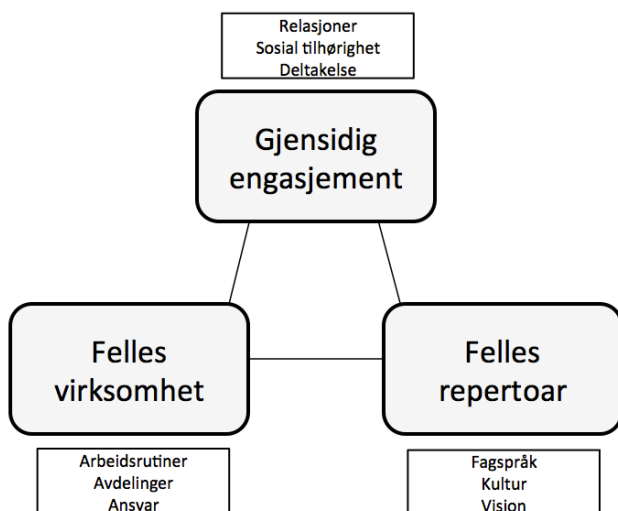
Praksisfellesskapet er et begrep som bygger på ideen om situasjonsbestemt sosial læring. Denne formen for læring blir sett på som den eldste formen for kunnskapsoverføring. Mennesket har i alle tider delt historier, holdninger eller synspunkter med hverandre slik at det har oppstått nye forståelser eller praksis. Situasjonsbestemt sosial læring kan lettest beskrives ved å se på en mester og en lærling. Men en forutsetning for at lærlingen skal lære er at det må være et aktivt og deltakende engasjement hos lærlingen. Lærlingen lærer ikke bare ved å imitere mesteren, men blir også preget av fellesskapet og kulturen hvor andre kollegaer påvirker lærlingen. Det er altså ikke bare det å imitere mesteren som bidrar til at lærlingen forstår, men også de uformelle og sosiale mellommenneskelige relasjonen.

Praksisfellesskapet går ut på at individer i grupper som samarbeider eller har et felles engasjement for noe vil lære hvordan de kan gjøre det bedre fordi de samhandler regelmessig (Wenger 2004). For å forklare ideen kan man dele opp ordet i to, praksis og fellesskapet. En praksis er en konkret løsning som gruppemedlemmene har utviklet over

tid for å gjennomføre en handling. Denne handlingen er basert på tidligere erfaringer fra gruppe medlemmene og er måten å løse det på, selv om det ikke er nedskrevet eller eksisterer som eksplisitt kunnskap. Dermed kan praksisen være basert på intuitiv forståelse, felles verdensbilder, ikke uttrykte tommelfingerregler, taus kunnskap med mer (ibid.) Begrepet fellesskap i denne sammenhengen beskriver at det dreier seg om tilhørighet til en gruppe og at individets handlinger blir sett på som meningsfulle. Men fellesskapet trenger ikke å oppstå innenfor en virksomhet, den kan blant annet oppstå i sosiale lag eller som en relasjon mellom leverandør og kunde (Wenger 1998).

For å beskrive relasjonen mellom praksis og fellesskap presenterer Wenger (2004) tre dimensjoner. Disse dimensjonene er kjennetegn ved praksis i et fellesskap, se også Figur 4:

1. Gjensidig engasjement
2. Felles virksomhet
3. Felles repertoar



Figur 4 Praksisfellesskapets dimensjoner (Basert på Wenger 2004)

2.3.5.1. Gjensidig engasjement

Gjensidig engasjement knytter deltakerne sammen i et praksisfellesskap. Dette fordi praksis ikke skjer abstrakt men fordi mennesker er engasjert (ibid.). Selv om en gruppe deltakere tilhører et lag eller team må det finnes et engasjement hos deltakerne for at

praksisfellesskapet skal fungere. Et kriterium for å opprettholde engasjementet er at alle deltakerne blir møtt med åpne dører og får snakke fritt.

Deltakerne trenger ikke ha partalitet i form av lik bakgrunn eller utdanning. Ulike bakgrunner blir sett på som fruktbart for praksisfellesskapet fordi dette gir rom for ulik tolkning og synspunkt, så lenge det ikke skader det gjensidige engasjementet. Ulik kompetanse i et fellesskap komplementerer ofte hverandre. For eksempel når et hus skal bygges må snekkeren sette opp veggen med sin kompetanse mens elektrikerens må installere stikkontakter på veggen. Snekkeren og elektrikerens komplementerer hverandres kompetanse, og sammen kan de bygge noe de ikke hadde klart alene. Deres gjensidige engasjement for å fullføre huset har skapt en relasjon mellom disse to, et fellesskap.

2.3.5.2. Felles virksomhet

Kjennetegn på praksisfellesskap er deres felles virksomhet. Dimensjonen beskriver medlemmene som en del av noe kollektivt hvor de sammen løser problemer eller diskuterer meninger. Dette utvikler ser til relasjoner og gjensidig avhengighet. Ordet virksomhet betyr ikke at alle er enige med hverandre, men at det forhandles i fellesskap. Uenighet i virksomheten kan oppfattes som produktiv i visse fellesskap (ibid.).

Ved å tilhøre en felles virksomhet forstår man også hvordan man manøvrerer seg i virksomheten, man vet hva som gjøres, hvem som har ansvaret og hvordan man opptrer. Når enkeltmedlemmer har oppnådd forståelse for dette i den felles virksomheten bygges relasjonen til praksisfellesskapet sterkere og det blir et system av gjensidig ansvarlighet mellom medlemmene.

2.3.5.3. Felles repertoar

Det tredje kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskap er at det utvikles et felles repertoar. Det er for eksempel ikke tilstrekkelig å bare tilhøre samme avdeling i en organisasjon; man må også kjenne til de rutiner og handlinger som blir gjort. Et felles repertoar omfatter rutiner, ord, verktøy, måter å gjøre ting på, historier, gester,

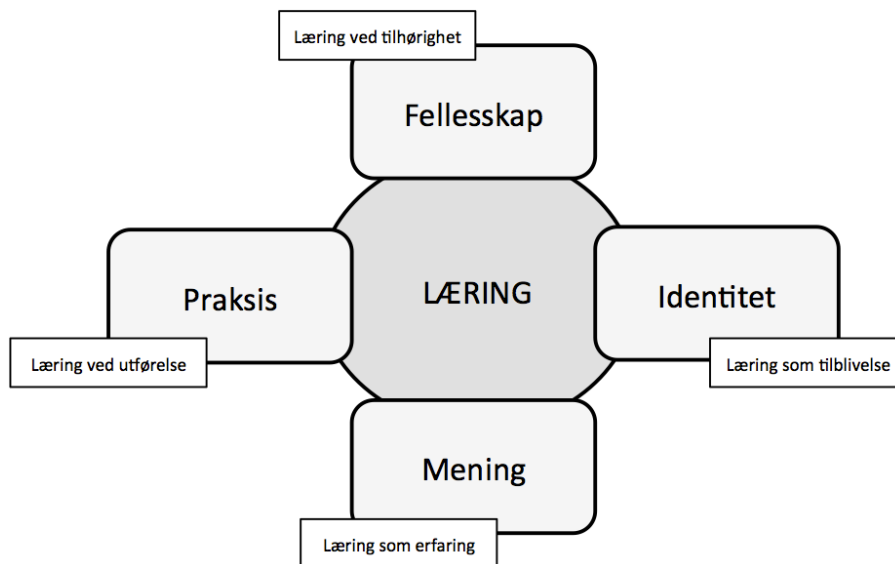
symboler, handling eller begreper som fellesskapet har utviklet eller innøvd over tid og som nå er blitt en praksis (ibid.).

Felles repertoar er brukt for å beskrive to kjennetegn som sammen blir en ressurs i menighetsforhandling. Det reflekterer medlemmenes gjensidig engasjement over tid og er flertydig av natur (ibid.). Flertydig av natur betyr at et repertoar kan tolkes på ulike måter.

Alle tre dimensjonene må være oppfylt før man er i et praksisfellesskap. Det holder ikke å tilhøre samme avdeling. Hvert enkelt individ må føle seg akseptert og oppleve en gjensidig tilhørighet og forpliktelse.

2.3.5.4. Læring i praksisfellesskapet

Som nevnt ser Wenger (2004) på læring som noe som skjer mellom mennesker i en sosial setting. For å oppnå læring i praksisfellesskapet blir to nye komponenter lagt til, identitet og mening. Alle fire komponentene er avhengig av hverandre og som Figur 5 viser er de forbundet med hverandre slik at de forstås som deler av en helhet. Vi vet at et praksisfellesskap holdes sammen av de tre dimensjonene felles engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Når medlemmene av praksisfellesskapet er aktivt deltakende i omfattende prosesser oppstår det relasjon med andre medlemmer og det konstrueres identiteter som et resultat av meningsforhandlingene. Deltakelse i praksisfellesskapet er derfor selve nøkkelen til læring, kunnskap og sosial atferd (ibid.).



Figur 5 Læring i praksisfellesskapet (Wenger 2004, 15)

Praksis vet vi kan være en løsning som er blitt bygget opp over tid av fellesskapet. For å lære denne praksisen må man utføre den sammen med de andre medlemmene slik at løsningen og resonnementene blir forstått. Begrepet fellesskap kommer fra det samholdet som oppstår gjennom relasjon og felles mål. For å lære fra dette må det finnes en følelse av tilhørighet.

I et praksisfellesskap oppstår det prosesser hvor meninger utveksles. Det er en kontinuerlig forhandling om meningene som gjør at medlemmene påvirkes og det oppstår en felles forståelse. For å oppnå dette må man stille seg åpen for at det finnes flere innfallsvinkler. Alle erfaringene som oppstår danner en forståelse og mening. Disse meningene hadde ikke oppstått hvis medlemmene ikke hadde tilegnet seg erfaringen fra praksisfellesskapet. Dermed blir meningene lært gjennom erfaring.

Læringsprosessen foregår inne i praksisfellesskapet. Identiteten til et medlem oppstår gjennom meningsutveksling og relasjoner. Skal medlemmet lære noe må han dermed tilhøre en eller flere praksisfellesskap. Identiteten blir derfor et spørsmål om medlemmet skal delta i praksisfellesskapet eller ikke. På den andre siden oppstår ikke identiteten til medlemmene hvis de ikke deltar. Dannelse av læring starter dermed gjennom en identitet i et praksisfellesskap (ibid.).

Utviklingen av et praksisfellesskap skjer over tid. Fellesskapet må få tid til å utvikle felles engasjement, felles virksomhet og felles repertoar som så kan føre til læring. I organisasjoner som ofte skifter ansatte eller der de ansatte ikke har tid til å omgås så mye som de trenger for å oppnå tilhørigheten til et fellesskap, vil ikke læring og kunnskapsoverføring skje (Roberts 2006). Det samme problemet oppstår også hvis organisasjonen kommuniserer for mye over internett. For det første oppnår de ikke den tilhørigheten til fellesskapet som skal til, og kommunikasjonen gjennom for eksempel en mailsamtale er ikke god nok for at alle medlemmene hverken oppnår følelsen av felles virksomhet eller felles engasjement. Roberts (2006) stiller derfor spørsmålet om praksisfellesskapet er relevant i den tiden vi lever i med økende bruk av teknologiske hjelpemidler. Er organisasjonen bevisst på hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for å få til et vellykket praksisfellesskap bør ikke denne hindringen være et problem, heller et fruktbart moment i utviklingen av et enda bedre praksisfellesskap.

2.3.6. Den femte disiplin

Peter Senge (2006) presenterer en teori som innfører et systemperspektiv til organisatorisk læring. Den tilfører en sammenheng mellom den lærende organisasjon og individet. Dette gjør at organisatorisk læring må se organisasjonen og individet i sammenheng for å forstå hvordan organisasjonene kan utvikle kunnskap. Sammenligner man SEKI-modellen og Senges femte disiplin ser man at SEKI-modellen fokuserer på samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap og hvordan individene utvikler dette gjennom ulike prosesser. Mens Senges femte disiplin trekker inn at organisasjonskulturelle forhold også må være på plass for å oppnå en lærende organisasjon.

Senge (2006) presenterer fem disipliner, eller fagområder. Disiplinene utvikles hver for seg, men for å virkelig lykkes som en lærende organisasjon må man være i stand til å kombinere alle fem.

2.3.6.1. *Personlig mestring*

Personlig mestring dreier seg om en kontinuerlig prosess hvor individet utvikler seg gjennom å søke og erverve nye kunnskaper og erfaring. For å oppnå dette må

menneskene videreutvikle sine evner slik at de selv skaper de resultatene de ønsker å oppnå, en slags tilstand av livslang læring. Derfor må det legges til rette for personlige visjoner og skape forventning om å utfordre de eksisterende normene som er i organisasjonen.

2.3.6.2. *Mentale modeller*

Denne disiplinen handler om å utfordre den eksisterende kulturen og holdningen i en organisasjon. Hvis en organisasjon ikke utvikler seg vil den bli stående i fastgrodde løsninger og mentale modeller. For at ny kunnskap skal bli tatt i bruk må individet være kritisk til hvordan de fastlagte rutinene preger organisasjonen og de mentale modellene. Disse må bevisstgjøres slik at alle blir oppmerksomme på forskjellene mellom individenes indre oppfatning og slik det faktisk er.

2.3.6.3. *Felles visjon*

Den tredje disiplinen er en kontinuerlig prosess som går ut på å skape en felles visjon som alle kan strekke seg etter. Både indre visjoner som går på organisasjonens utvikling internt og ytre visjoner som for eksempel markedsandel er viktige for å oppnå dette. Organisasjonen må forstå hvordan individene i organisasjonen oppfatter visjonen nå, for så å utvikle en felles visjon for fremtiden. Tanken er at hvis organisasjonen oppnår en felles visjon vil individene skape og lære fordi de vil, ikke fordi de må.

2.3.6.4. *Gruppelæring*

En gruppe kan oppnå bedre resultater enn ett individ alene. For å utfordre gruppemedlemmenes evner og erfaringer må fellesskapet legge til rette for dialog og diskusjon. Samtidig må de være bevisste over forskjellene mellom dialog og diskusjon. Diskusjon er en samtale med for-, og mot argumenter, mens dialog er når man lytter til hverandres og egne synspunkter. Spesielt i mer komplekse temaer eller løsninger er det viktig å oppnå dialog slik at alle synspunkter kommer fram i lyset og blir evaluert. Har gruppen et bevisst forhold til dialog og diskusjon slik at gruppelæringen er fruktbar, vil deres felles visjon styre de i riktig retning, samtidig som personlig mestring og de mentale modellene vil komme fram.

2.3.6.5. *Systemtenkning*

I systemtenkning må alle disiplinene sees under ett. De fire andre disiplinene utvikler seg parallelt, mens systemtenkning ser disse i et helhetsperspektiv. Ved å ha en overordnet disiplin som systemtenkning, reduserer man risikoen ved at organisasjonen henger seg opp i enkeltdisipliner slik de fort kan gjøre. Mens med denne disiplinen oppnår man en større forståelse for sammenhengene i organisasjonen. Ønsket er å finne de punktene som kanskje krever lite innsats men som kan utgjøre store forskjeller. For å finne disse må man forstå hvordan den ene handlingen går over i og påvirker den andre, og se på seg selv som en del av utfordringen og løsningen.

3. Metode

Metode kommer fra gresk og betyr "veien til målet" (Kvåle 2009). Forskningsmetode er framgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Dette er helt nødvendig for innsiktsfull vurdering av forskning. Hensikten med dette kapitlet er å gi leseren en innføring og gjennomgang av de metodiske valgene som er foretatt i denne studien. Dette gjøres for å at leseren skal bli delaktig i prosessen og for at leseren kritisk skal kunne ta stilling til verdien av studien. Målet med denne studien er å etablere en dypere forståelse for hvordan læring foregår og kunnskap deles i en spesialforretning som har mye taus kunnskap.

3.1. Valg av metode

Det finnes to tilnærminger til metode, kvalitativ og kvantitativ. Den mest påfallende forskjellen på disse er hvordan type data forskeren får å analysere. I kvantitativ er dataene numeriske verdier/tall. Mens i kvalitativ er de ikke numeriske, det vil si ord, uttrykk, bilder, osv. Kvantitativ metode forklarer årsakssammenheng ved at for eksempel en ting påvirker en annen ting, i en eller annen grad. Mens kvalitativ metode forsøker å forklare hvorfor det er slik.

Har forskningsspørsmålet en *hva* eller *hvordan* formulering er ofte kvalitativ metode det beste valget (Yin 2014; Savin-Baden og Major 2013). Dette er fordi det ved en slik formulering ofte er et ønske om en dypere forståelse for et fenomen, noe den induktive tilnærmingen ved kvalitativ metode legger til rette for. Ved induktiv tilnærming går man fra empiri til teori. Det vil si at man bruker empiriske funn til å bygge en teori, som er i kontrast til kvantitativ forskning og den deduktive tilnærmingen hvor man starter med en teori og utforsker denne.

Problemstillingen bør legge føringer for valg av metode (Ringdal 2007). Denne studien ønsker å finne ut hvordan kunnskapsoverføring foregår og læres i en organisasjon med mye taus kunnskap. For å forstå dette fenomenet vil studien bruke kvalitativ metode. I tillegg til at det kan være vanskelig å komme opp med variabler for min problemstilling

er valget av kvalitativ tilnærming også begrunnet med ønsket om en dypere forståelse for hvordan kunnskapsoverføring skjer. En dypere forståelse for et fenomen vil ikke kvantitativ metode bidra med i like som grad som kvalitativ (Yin 2014). Den induktive tilnærmingen forsterker også valget da ønsket er å etablere en beskrivelse eller forklaring for hvordan fenomenet kunnskap deles. Samt muligheten til å kunne hente inn mer teori underveis i datainnsamlingen.

En styrke ved et kvalitativt design er at man underveis i studien kan evaluere de gjennomførte stegene og eventuelt gå tilbake hvis nye momenter oppstår. Denne fleksibiliteten gjør at en kvalitativ tilnærming kan tilføre denne undersøkelsen en bedre forståelse for fenomenet enn en kvantitativ metode ville gjort. Men ved å ikke bruke kvalitativ metode gir undersøkelsen slipp på verdien av et stort datagrunnlag som en kvantitativ metode gir (Flyvbjerg 2006).

3.2. Vitenskapsteoretisk paradigme

”Kvalitativ forskningsmetode ligger innenfor et gitt verdensbilde eller filosofi.” (Savin-Baden og Major 2013). Forskere kan ha ulik virkelighetsoppfatning eller filosofiske ståsted. De ulike oppfatningene kalles paradigmer og sier noe om forskerens syn og filosofiske holdning. Dette viser både vei og påvirker forskerens rolle og utvikling av forskningsprosessen. Det er derfor relevant å redegjøre for denne studiens vitenskapsteoretiske paradigme så leseren lettere forstår argumentasjon og de valgene som blir tatt. Denne oppgaven prøver å forstå sosiale fenomener, i dette tilfelle hvordan kunnskap overføres fra et individ til et annet, eller til en hel organisasjon. Fordi den forsøker å forstå et sosialt fenomen ut fra informantenes egne perspektiver og opplevd virkelighet er oppgavens vitenskapelige forankring fenomenologisk. I en fenomenologisk tilnærming tror man at virkeligheten er basert på individets oppfatning og erfaring (ibid.). Det er individets oppfatning og erfaring kunnskapen bygges på. For å oppnå dette i en studie baseres forståelsen av fenomenet det forskes på av å tolke individers opplevelser.

3.3. Forskningsdesign

Det finnes ulike forskningsstrategier å benytte i kvalitativ metode. Valg av strategi bestemmes blant annet ut fra forskningsspørsmålet, hva som skal studeres og forskerens kontroll over det som skal studeres (Savin-Baden og Major 2013; Yin 2014). I denne studien benyttes to av Husum Gruppen sine Sport 1 butikker, Sport 1 Lillehammer og Sport 1 Sjusjøen som analyseenhet. Det at det er en organisasjon som skal studeres legger føringen for de videre valgene av design, og det er allerede nærliggende å tenke i retning av en case studie. Som vi allerede vet har forskningsspørsmålet en *hvordan* formulering. I tillegg er ønsket med studien en dypere forståelse og økt innsikt for fenomenet kunnskapsoverføring, som gir undersøkelsen en karakter av å være eksplorerende. Videre ønsker jeg en så åpen undersøkelse som mulig for å kunne plukke opp momenter og hovedtrekk ved den organisasjonen som studeres. Dette gir studien liten kontroll over handlingsforløpet og derfor har jeg valgt case studie som forskningsdesign for denne undersøkelsen.

Yin (2014) presenterer fire ulike tilnærminger til case design som inndeles langs to dimensjoner; en eller flere analyseenheter, og en eller flere case. Et viktig valg når en skal designe et case er om det skal gjennomføres med singel eller multiple-case design. Som hovedregel bør man etterstrebe å oppnå multiple-case design fordi single-case design er sårbart da det kun belyser fenomenet fra en side. Når man belyser et fenomen kun fra et ståsted kan også funnene bli basert på særegne egenskaper som kun gjelder for dette caset. Hadde man brukt multiple-case design i en slik sammenheng kunne det blitt avdekket at funnene ikke var like for begge case. Samtidig er single-case design hensiktsmessig der fenomenets karakter tilsier at det kan bidra til å få en dypere forståelse for fenomenet som studeres, for eksempel ved ekstreme eller unike fenomener (ibid.). Multiple-case design blir av mange sett på som mer robust enn single-case fordi et case nødvendigvis ikke er overførbart til andre, men med flere case i en studie blir også datagrunnlaget større og vanskeligere å analysere. Dette kan føre til at forskeren ikke kommer i dybden av det fenomenet som studeres (Dyer og Wilkins 1991).

I denne studien er ansatte i Sport 1 Lillehammer og Sport 1 Sjusjøen analyseenheten. Selv om det blir brukt informanter fra to butikker blir de sett på som en samlet analyseenhet. Disse butikkene har samme eier og har mye med hverandre å gjøre med tanke på innkjøp, produktvalg og annen organisering. Som vi skal se senere er de ansatte i de to butikkene knyttet sammen og de informantene som brukes i den ene butikken har tidligere jobbet i den andre. Derfor er det ikke hensiktsmessig å dele opp til to separate analyseenheter. Caset som studeres er kunnskapsoverføring og hvordan dette skjer i en spesialforretning. Noe som gjør forskningsdesignet til singel case holistisk design, en analyseenhet og et case.

3.4. Datainnsamling

I denne studien brukes dybdeintervju for å samle inn data. Både observasjon og fokusgrupper kunne fungert men ble vurdert for svake i forhold til de fordelene et dybdeintervju gir. Ved observasjoner kunne det vært fruktbart å observere hvordan kunnskapen fysisk ble delt eller hva som utløste et behov for å søke kunnskap. Men det ville vært meget tidkrevende i forhold til intervju og det er stor risiko for at hyppigheten av den ønskede handlingen denne studien observerte ville vært meget lav. På en annen side kan det tenkes at informanten svarer annerledes på dette spørsmålet i en intervju i forhold til om det ble direkte observert. Men ved intervju kan det spørres oppfølgingsspørsmål som belyser informantens tankerekke om hva som utløste den eventuelle hendelsen. Ved en fokusgruppe kunne noen av deltakerne blitt påvirket av hva andre svarte. Noe som ville ført til for like svar. Dette gjelder til dels også for intervju hvor man er avhengig av at informantene svarer ærlig.

3.4.1. Valg av informanter

Seleksjon av informanter bygger på analyseenheten, som er ansatte i butikken Sport 1 Lillehammer og Sport 1 Sjusjøen. Siden begge butikkene sees som en enhet i denne studien ble det etterstrebet å ha en lik fordeling av informanter fra begge butikkene. Videre måtte informantene ha en blanding av ansvarsområder og tilhøre ulike avdelinger. Det ble også fokusert på at det skulle være en blanding av nyansatte og de med lengre tid i butikken. De ansatte med lav stillingsprosent ble også vurdert som

aktuelle fordi i en butikk generelt drives det en utstrakt bruk av deltidsansatte eller helgehjelpere. Deltidsarbeidere er kanskje de med minst forutsetninger for å inneha et høyt kunnskapsnivå, men det er disse som må lære av de andre. Noe som gjorde det fruktbart for denne studien å også ha deltidsansatte som informanter.

Butikken lot meg velge fritt hvem jeg ville intervju. Siden jeg kjenner butikken og de ansatte fra før, valgte jeg selv ut de jeg ønsket å intervju slik at informantene ble en fordeling av de nevnte kriteriene ovenfor.

Det endelige antall informanter ble 7 stykker. Disse ble jevnt fordelt mellom butikkene, med 3 fra Sjusjøen og 4 fra Lillehammer. To av de ansatte har jobbet i begge butikkene, noe som gjør at de har enda bedre forståelse for hvordan kunnskap deles innenfor denne studiens analyseenhet. En blanding av ansvarsområder ble tilfredsstillende oppnådd ved at flere av informantene har innkjøpsansvar, innehar stilling som daglig leder eller har deltidsstilling. Det ble brukt butikkmedarbeidere fra ulike avdelinger også med hovedansvar for verksted. Videre ble det også en blanding i erfaring med 1-12 års ansiennitet i organisasjonen. Jeg ønsker ikke gå nærmere inn på hvilken type stilling eller ansvar de ulike informantene har. Da ville det blitt for lett å indentifisere de, og deres anonymitet ville ikke blitt opprettholdt.

Antall informanter kan man alltid diskutere. På forhånd ble det ikke bestemt noe minimum eller maksimum nummer for antall informanter som skulle benyttes, fordi det er vanskelig å forutsi hvis informantene kommer fra en heterogen gruppe eller at kvaliteten på datamaterialet er svakt (Guest et al. 2006). Jeg mener den endelige antall informanter har gitt en stor og dyp mengde informasjon om det fenomenet som studeres og er relevante for å besvare problemstillingen. Det ble en god blanding stillinger og ansvarsområder, helt i tråd med kriteriene nevnt over. Selvsagt hadde et større antall informanter styrket datainnsamlingen men jeg opplevde etter syvende informant at funnene har nådd metning. Altså at det å legge til en eller flere informanter ikke ville gitt studien nye funn.

3.4.2. Intervjuet

Intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (Savin-Baden og Major 2013). Dette skyldes i stor grad at det er en effektiv måte å samle inn data på, samtidig som det kan gi mye og relevant informasjon på kort tid. Det er mange måter å gjennomføre et intervju på. Mest vanlig er ansikt til ansikt men det kan også gjennomføres via telefon, videosamtale, mail eller annen kommunikasjon. Fordelen med å møte informanten ansikt til ansikt er at det er lettere å holde en naturlig samtale i gang når man ser hverandre. Man kan også intervju flere personer samtidig men for at informanten skulle snakke mest mulig fritt om sin egen oppfattelse, og for at jeg lettere kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål valgte jeg å intervju en og en, ansikt til ansikt. Å avtale tidspunkt for intervjuene gikk overraskende lett da det tilfeldig ble gjennomført i en stille periode for butikkene. Alle intervjuene ble gjennomført på litt under to uker.

Lengden på intervjuene ble planlagt til rundt 1 time hver. To av intervjuene ble ti minutter kortere, mens resten på omtrent planlagt tid. Intervju på en time er det Yin (2014) kaller *shorter case study interviews*. For å få mye og relevant data fra et intervju på rundt en time kreves det at forskeren er godt forberedt og spør konkrete og forståelige spørsmål. Det ble en krevende situasjon når jeg var eneste forsker til å gjennomføre intervjuet. Jeg måtte følge med på det informanten sa, holde øye med intervjuguiden og notere underveis. Det resulterte i få notater underveis men det ble etterstrebet å notere det jeg husket rett etter intervjuet var ferdig. Jeg ser absolutt fordeler i å kunne vært to som intervjuer.

Et intervju kan struktureres på forskjellige måter enten strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Savin-Baden og Major 2014: Ringdal 2007). Jeg valgte en semistrukturert tilnærming ved å bygge intervjuet opp etter temaer og flere spørsmål tilhørende hvert tema. Der jeg ville gå dypere eller få informanten til forklare mer spurte jeg oppfølgingsspørsmål. Det var mange ganger underveis hvor jeg følte vi hadde en naturlig samtale med meg som lytter og informant som forteller. Når dette var tilfelle lot jeg informanten snakke ferdig før jeg spurte spesifikt om det som var sagt. Det å ha så inngående god kunnskap til bedriften jeg studerte og relativt god kjennskap til det å

jobbe i sportsbutikk ga både fordeler og ulemper i intervjusituasjonen. Ulempen var at jeg som forsker måtte passe på å være så nøytral som mulig og ikke la min oppfattelse eller tanker påvirke informanten. Siden hele poenget med et intervju er å være nøytral og reflektert (Savin-Baden 2014). Det ville vært meget uheldig om informantene plukket opp min oppfatning av spørsmålene som ble stilt. På den andre siden var det meget effektivt for meg å skissere med relevante eksempler der informanten trengte litt mer utfyllende spørsmål. Dette er en fordel både for at informanten forstår spørsmålet ordentlig men også fordi jeg forstår hva informanten svarer.

Som nevnt ble intervjuene lagt opp semistrukturert og delt opp etter temaer. Temaene er hentet fra teorien og går fra individuell læring til læring på organisasjonsnivå. Intervjuguide kan leses i Vedlegg 1. Det ble lagt vekt på å stille oppfølgingsspørsmål og utdype svaret på det meste av spørsmålene fra intervjuguiden. Siden informantene har ulike ansvarsområder og kompetanse valgte jeg å ikke ta disse med i intervjuguiden men heller tilpasse disse underveis i intervjuet. Det ble gjort endringer på intervjuguiden etter det første intervjuet. Under det første intervjuet ble spørsmålene litt utydelige og formulert litt for store, noe som gjorde informanten usikker. Spørsmålene ble endret til mer spesifikke og jeg ble også flinkere til å formulere meg tydelig eller bruke relevante eksempler. I tillegg ble teorien studert ekstra godt før andre intervjuet slik at jeg lettere kunne holde intervjuet innenfor de temaene som studeres og for å passe på at jeg fikk de dataen studien trenger.

3.5. Min rolle som forsker

Å ha rollen som forsker i en organisasjon man kjenner godt fra før var utfordrende. Jeg har jobbet i Husum Gruppen i nesten 6 år, i ulike avdelinger, butikker og ansvarsområder. Derfor kjenner jeg butikken og de ansatte godt. I intervjusituasjonen følte jeg noen ganger informantene mente jeg visste svaret før de svarte meg, noe som resulterte i korte svar. Da måtte jeg være påpasselig med å komme med oppfølgingsspørsmål for at svaret ble så utfyllende som mulig. Jeg lærte meg etter hvert også å formulere meg bedre slik at informanten ikke kunne støtte seg på meg når de svarte.

Ser man bort fra intervjusituasjonen mener jeg det er en styrke for studien at jeg kjenner organisasjonen fra før. Det har gjort at jeg hadde et godt grunnlag for å bygge deler av teorien før datainnsamlingen. Noe viste seg i ettertid ikke å passe, så nye momenter måtte studeres. Videre tror jeg det er en styrke i analysearbeidet at jeg lett forstår hva informanten snakker om og mener, dog må jeg etterstrebe å være objektiv slik at ikke mine meninger blandes inn i tolkingen av deres svar. En forsker har bedre forutsetning for å forstå det som studeres og gå dypere i fenomenet når de har grunnleggende kunnskap om det som studeres (Savin-Baden og Major 2013). Selv om det ikke bare er positive sider ved å kjenne organisasjonen så godt som jeg gjør så mener jeg det bør veie mindre enn potensialet for å både forstå og gå dypere i fenomenet.

3.6. Ethiske vurderinger

Etikk er læren om moral eller hva som er rett og galt (Sagdahl 2015). Det stilles krav til at forskeren valg er reflekterte og etisk riktige. I samfunnsvitenskapelig forskning er ikke konsekvensene for forsøkspersoner eller informanter like dramatiske som i for eksempel medisinsk forskning (Ringdal 2001). Det er uansett noen retningslinjer som må følges. I denne studien er det fokusert på at personene som har deltatt ikke skal bli skadelidende i en eller annen form. Dette er gjort gjennom informert samtykke og har fulgt Ringdal (2001) sin oppfordring om å nøytralt informere om hensikten, tema, hva studien brukes til og at det er frivillig å delta. Dette er gjort på forhånd av intervjuene og rett før intervjuene startet ble informantene minnet på at de når som helst kan trekke seg fra intervjuet. Informantenes anonymitet er tatt vare på gjennom å ikke gjengi spesifikk informasjon om bakgrunnen deres i form av ansvarsområder og type stilling. Dette er viktig for at ikke andre som leser studien med kjennskap til bedriften skal kunne identifisere enkeltpersoner. Videre ble det informert til lederne at jeg kunne signere en taushetserklæring om de følte det var hensiktsmessig. Dette ble avslått.

Valgene om anonymitet er tatt i en vurdering om det er en fordel eller ulempe for studien. Det følte riktig å ikke gjengi informasjon som kunne identifisere informantene

selv om de ikke virket bekymret for dette. Før eller etter intervjuene fikk jeg ofte spørsmål om hva andre hadde svart på ulike spørsmål, dette ble også konsekvent avvist å svare på.

Et annet moment av etiske vurderinger er min rolle som forsker. Det er forsøkt gjennom metodekapittelet å beskrive alle stegene og avgjørelsene som er tatt omkring forskningsdesignet. Forskerens integritet er det for øvrig vanskelig for meg å svare på. Ideen til undersøkelsen var det jeg som kom med og la fram for case bedriften. Dette ble tatt godt i mot og de har på ingen måte kommet med innvendinger eller ønsker om å fremstå på den ene eller andre måten. De har heller ikke forsøkt å påvirke resultatet.

3.7. Metodisk kvalitet

Kvaliteten på det arbeidet som forskeren gjør må alltid vurderes og drøftes. Dette kan dreie seg om hvor godt den metodiske prosessen er gjennomført eller om undersøkelsen svarer på forskningsspørsmålet. Fra kvantitativ forskning blir begreper som validitet og reliabilitet brukt for å beskrive kvaliteten på ulike deler av studien. Men i kvalitativ forskning er det svært mange bidrag for hvordan man evaluerer kvaliteten av studier. Yin (2014) benytter de samme begrepene som i kvantitativ forskning, men presenterer metoder å evaluere det på i lys av at det er en kvalitativ tilnærming. Mens andre presenterer nye begreper som beskriver kvaliteten av studien (Miles og Hubermann 2013; Malterud 2001; Savin-Baden og Major 2010). Det finnes ikke et godt svar på hva som er riktig tilnærming for å beskrive kvaliteten, dette er opp til forskeren selv (Savin-Baden og Major 2013). For å beskrive studiens kvalitet vil jeg i hovedsak benytte Yin (2014) sin tilnærming fordi jeg ser det hensiktsmessig å benytte like begrep som i kvantitativ forskning slik at leseren skal ha et sammenligningsgrunnlag.

Innen kvalitativ forskning forholder man seg til validitetsbegrepet i bredere forstand enn i kvantitativ. Man forsøker å overbevise om at det metodiske valgene som er gjort er egnet for å svare på problemstillingen.

3.7.1. Intern validitet

Intern validitet sier noe om hvor godt funnene samsvarer med virkeligheten (Savin-Baden og Major 2013). Yin (2014) foreslår to metoder å måle den interne validiteten på; kontroller undersøkelse og konklusjon mot andre og unngå gjetting i studien. Den første måten er relevant når årsakssammenhenger skal forstås og derfor ikke relevant i denne undersøkelsen. Det å unngå gjetting betyr å sørge for å få så riktig informasjon eller data som mulig. At informantene er ærlige og at forskeren oppfatter de rett. Det er alltid en risiko for at noen ikke svarer ærlig i et intervju. Men med min bakgrunn fra de samme butikkene ville jeg lagt merke til om informantene svarte veldig motstridende min oppfattelse av fenomenet. Min oppfatning var at informantene svarte ærlig, selv de med lederansvar som kan ha interesse av å sette bedriften i et bedre lys. For å forsikre om at korrekt data var samlet inn og at det ikke var noen misforståelser oppfordret jeg alle informantene til å lese gjennom det transkriberte intervjuet, det var det ingen som ønsket. Som en avslutning på hvert intervju oppsummerte jeg intervjuet etter beste evne og fikk informantene til å bekrefte at jeg oppfattet det slik de mente. Eventuelle feiltolkninger eller misforståelser ble rettet. Derfor mener jeg den interne validitet er ivare tatt og funnen er valide.

3.7.2. Ekstern validitet

Ekstern validitet sier noe om funnene i en studie kan overføres til andre situasjoner. Spørsmålet er om den er generaliserbar (Yin 2014). Kritikere av kvalitativ metode vil mene at kvalitativ singlecase-studie har for få informanter eller for lite datagrunnlag til å kunne generalisere. Dette avhenger av caset og hva som er valgt (Flyvbjerg 2006). Hensikten i denne studien er ikke å generalisere fra dette utvalget så det gjelder alle butikker. Det er å få en dypere forståelse for hvordan kunnskap overføres i en spesialforretning. Allerede der kan en spørre om valget av casebedrift i denne undersøkelsen er riktig for å dekke alle spesialforretninger generelt. Sett fra mitt ståsted kan analysen brukes til en utvidet forståelse for hvordan kunnskap overføres. For å svare på om funnene i denne undersøkelsen er generaliserbare og gjelder alle butikker er kvantitativ metode den beste tilnærmingen. Men studien presenterer en del utdrag av data i resultat kapittelet slik at leseren får et inntrykk av om det kan generaliseres.

3.7.3. Reliabilitet

Meningen med reliabilitet er å sikre at forskere som følger de samme prosedyrene og i samme casestudie vil komme frem til de samme funnene og konklusjonene. Målet er å minimere feil og undersøkelsesbias (Yin 2014). Dette krever at måten dataene er behandlet på blir utfyllende beskrevet og mulige feilkilder blir minimale. Istedenfor å benytte begrepet reliabilitet benytter Ringdal (2001) ordet troverdighet for å beskrive det samme kvalitetskriteriet. Men begge er opptatt av å beskrive måten dataene er behandlet på. Metodekapittelet har blant annet tatt for seg denne studiens seleksjon av informanter og hvordan undersøkelsen er planlagt.

Når dataene blir analysert kan det lønne seg å la to forskere kategorisere de samme dataene for så å sammenligne. Dette er ikke gjort i denne studien, men det er redegjort for hvordan dataene er håndtert i 3.8 Databehandling. Samt at større mengder sitatet er benyttet i resultat kapitlet. For å sikre alt som ble sagt under intervjuet tok jeg opp alle intervjuene på bånd. Dette sikret at alt som blir sagt kommer med fra datainnsamlingen.

Yin (2014) foreslår to hjelpemidler for å beskrive måten dataene er behandlet på, protokoll og database. Protokoll er et dokument som fungerer som guide for datainnsamlingen og er spesielt viktig i multiple-case studier (ibid.). Et slik dokument har jeg ikke benyttet i denne studien, men store deler av oppgaven var allerede skrevet når jeg startet datainnsamlingen slik at jeg som forsker var bevist på valg som ble tatt og hvordan disse skulle gjøres.

En database er en samling dokumenter som består av refleksjoner og notater som er nyttige for forskeren i arbeidet med dataene. Som nevnt i 3.4.2 gjorde jeg noe notater underveis i intervjuet og skrev refleksjoner med en gang det var ferdig. I tillegg noterte jeg ned og markerte interessante momenter mens jeg hørte på intervjuene i etterkant. Jeg har både lest og lyttet til intervjuene en rekke ganger og hvis nye momenter har dukket opp er disse notert i databasen. Slik har jeg sikret at de ikke blir glemt. Min database består dermed av en rekke elektroniske dokumenter.

3.8. Databehandling

Etter datainnsamlingen ble alle intervjuene transkribert og organisert sammen med refleksjonsnotater og feltnotater. Behandlingen av data foregikk i første omgang ved å sammenstille notater gjort under transkriberingen med refleksjonsnotatene. Så ble de transkriberte intervjuene lastet over i analyseprogrammet NVivo. Dette er et program som blant annet lar deg kategorisere, arrangere og organisere ikke-numeriske data. NVivo ble brukt for å kunne markere relevante svar og siteringer som brukes i analysen. Det bidro også til å finne mønster mellom informantene fordi den viser de markerte tekstene samlet og ikke bare i hvert intervju for seg. Kodingen er fortsatt gjort manuelt men gevinsten ved å benytte et dataprogram er å holde orden på data og lette ettarbeidet fram til presentasjonen (Ringdal 2001). Ved å benytte et dataprogram blir ikke analysen bedre (Yin 2014), men jeg fant det tidsbesparende i forhold til å markere, klippe og lime manuelt over i ulike dokumenter.

Når intervjuer blir kodet og organisert er det alltid en risiko for at sitater blir tatt ut av kontekst, derfor ble det først markert større deler av teksten for så å arbeide de mindre og mindre for hver gjennomlesing, samt endre kodene eller spesifisere de. Ved første gjennomlesing ble hoveddelene fra intervjuguiden brukt for å dele opp teksten. Disse er bygd opp av teorien så jeg følte det var et naturlig sted å starte. Både for å finne mønster mellom informantene og for å se det i lys av eksisterende teori. Deretter ble det bearbeidet ned til å svare på de mer spesifikke spørsmålene i intervjuguiden. For så å markere dette igjen mot teori. Teorien ble tilpasset noe underveis, disse ble også lagt til som koder. Kodene som er brukt i NVivo og antall funn for hver av de kan sees i Vedlegg 2.

3.9. Refleksjon av metodevalg

Fordelen med kvalitativ tilnærming og intervju er at man kan tilpasse spørsmålene underveis og ikke er låst til spørsmål satt på forhånd. Dette gir en mulighet for å gå dypere i spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål. Men antall informanter blir færre i forhold til kvantitativ tilnærming. Generalisering blir derfor en utfordring. Dette kan løses med triangulering ved å bruke benytte flere typer data, forskere, teori eller

metode (Yin 2014: Savin-Baden og Major 2013). Triangulering er ikke benyttet og begrunnes med tidsperspektivet på denne studien og fordi ønsket var å få en dypere forståelse for fenomenet i dette caset. Tidsbruken triangulering hadde tilført studien kunne påvirket andre momenter ved studien. På en annen side kunne triangulering tilført undersøkelsen interessante nye funn. Man kunne valgt å benyttet Sport 1 sin kunnskapsportal som eget case for å oppnå triangulering og supplere funnen fra intervjuet. Men da måtte hensikten med studien også vært endret noe. Funnene fra intervjuet viser for øvrig at denne blir lite brukt av de ansatte og gjør den dermed mindre relevant for denne studiens formål.

Valg som er gjort for intervjuet er drøftet i 3.4.2 Intervjuet. Det første intervjuet var litt tyngre enn de andre da jeg trodde samtalen skulle gå lettere. Intervju som metode er tidkrevende både fordi forberedelsene må være gode for å oppnå de dataene man ønsker og fordi man oppnår mange variabler fremfor få som i kvantitativ.

4. Resultater

I dette kapitlet vil funnene fra datainnsamlingen presenteres. Empirien som det gjøres rede for er hentet fra dybdeintervju som er beskrevet i metodekapittelet. Metodekapittelet igjen er utviklet fra forskningsspørsmålet som er: *Hvordan foregår læring i organisasjoner med mye taus kunnskap?*

Kategoriseringene er basert på kodene som er benyttet i analysearbeidet. Disse er gjennomarbeidet flere ganger og ble den mest oversiktlige måten å gjøre det på. Funnene kan helt klart tilhøre flere kategorier og den kategoriseringen som er benyttet her er ikke absolutt. Men er gjort for å sikre en god oversikt og flyt i presentasjonen. Først vil informantenes syn på kunnskap redegjøres for, før det blir sett på læring og kunnskapsoverføring fra individ- til organisasjonsnivå.

4.1. Kunnskapsbegrepet

Informantene ble bedt om å beskrive hva de mente med ordet kunnskap i en butikkssammenheng. Alle informantene er enige i at det å ha kunnskap innebar å ha kontroll på alle delene av et salg. De delte det inn i kunnskap om; produkter, salg, rutiner og varelager. En informant oppsummerte det ved å si:

"Kunnskap i denne settingen er alt mulig. Kunnskap i forhold til hvordan ting fungerer med rutiner, bestillinger og om produkter. Det er veldig varierende."

Angående kunnskap om produkter er alle informantene opptatt av at det er å kunne så mye om et produkt eller produktkategori så de kan velge riktig målt etter kundens behov. Dette igjen henger sammen med den enkelte ansattes teknikker for å selge inn produktet på riktig måte. I tillegg må de vite hva de har på lager, eller som en informant sa:

"Du går all-in for å selge en type sko, men så har vi ikke den i kundens størrelse. Da er det veldig vanskelig å gå tilbake og prøve selge inn en annen sko."

Kunnskapsnivået om produkter for hele butikken under ett mener de er meget høyt. Det er alltid en på jobb som kan svare på eventuelle spørsmål som dukker opp. Når man

ser på hver informant og hvilket kunnskapsnivå de mente de ligger på er svarene mer variert. De som har lite erfaring i butikken eller jobber deltid mener de har nok kunnskap til å håndtere de mest vanlige situasjonene innenfor den avdelingen de tilhører. Men kunnskapen utenfor den avdelingen de tilhører er meget begrenset. De mener derimot at det ikke er problem å lære seg det, men at de ikke har jobbet nok i forskjellige avdelinger. Dette ble av en informant begrunnet med:

”Vi har så stor butikk og mye utvalg. Men hadde jeg jobbet like lenge i hver avdeling så skulle det gått greit.”

Det er spesielt ski- og sykkelavdelingen de med minst erfaring ser på som utfordrende å jobbe i. Her føler de at kundene krever mer av de ansatte enn i resten av butikken.

Informantene med mer erfaring i butikken og med leder- eller innkjøpsansvar mener de har kontroll på alt av produkter i sin avdeling og hvis de på en vakt må jobbe i en annen avdeling har de tilstrekkelig kunnskap der også. De mener at det alltid er mer å lære, men at dette var på detaljnivå om enkeltprodukter. Som en informant skisserer med følgende et eksempel:

”Jeg kan ikke alt. Det er ikke sånn at jeg har i hodet hvilket trinsehjul som er compatible med de ulike bakgirene på en sykkel.”

Samtidig ønsker de å få større kunnskap om de eventuelle produktene eller produktkategorier som ikke er i varesortimentet til butikken for å kunne hjelpe kunder som er ute etter noe spesifikt. Dette mener de også vil øke forståelsen for produktkategoriene generelt.

4.2. Individet

Bakgrunnen for at de ansatte oppsøker mer kunnskap er varierte. Alle ser på det som en del av jobben sin å kunne hjelpe kunden best mulig og derfor må de tilegne seg den kunnskapen som trengs. *”Dette bør jeg kunne”* sier 4 av informantene som et uttrykk for hva som forventes i den stillingen de har. To av informantene sier at det er flaut og de oppfattet det som feil hvis en kunde kan mer enn de kan om produktene.

Hvordan informantene merker at de har for lite kunnskap eller hva som utløser ønske om å lære seg mer påvirkes av flere faktorer; motivasjon, kunderelasjoner og forventninger fra kollegaer.

Motivasjonen for å lære mer om den jobben de er satt til å gjøre baserer seg på interesse. Alle informantene poengterer at de er interessert i det de jobber med og stort generelt, dette gjør det både lettere å lære og motivasjonen for å tilegne seg ny kunnskap er høyere. Men som en leder poengterte:

”Vi ser an når vi ansetter folk om de virker interessert. Virker de interesserte så kommer det naturlig at de spør litt første dagen, uka eller måneden om det er noe de ønsker å lære mer.”

Man kan dermed anta at alle som jobber i butikken er interessert i det de driver med, dette mener også en annen leder:

”Jeg forsøker å lære de opp i salg, hvis de er interessert i produktene så lærer de det av seg selv.”

Av ytre faktorer for motivasjon blir lønn nevnt av flere. Men lønn blir sett på som en bonus ved det å kunne jobbe med noe de interesserer seg for. I forbindelse med lønn poengterte en informant:

”Ja det er noe jeg virkelig trives med å gjøre, så jeg har veldig lyst til å gjøre en god jobb.”

Det går tydelig frem at lønnen ikke er det viktigste, men at de kan tjene penger mens de bedriver noe de interesserer seg for er en fordel. For tre av de ansatte er interessen så stor at de flere ganger i uken er innom internettsider for å se om det kommer nyheter og hva skjer i bransjen. Dette ble forklart slik av en informant:

”Som på sykkel så bruker jeg Bikerumor.com. Sånn som der kommer nesten alt av nyheter. Den sjekker jeg nesten daglig. Men det er klart det er mer som hobby enn jobb.”

En annen informant bruker for det mest internetttforumer for å holde seg oppdatert. Selv om informantene så på det som hobby mener de at informasjonen de finner der var nyttig i en salgssammenheng senere.

4.2.1. Erfaring

Erfaring er det alle informantene trekker frem som den største kilden til kunnskap. De lærer gjennom å hjelpe en kunde, snakke med kollegaer og prøve produkter selv. Dette går på alle delene av kunnskap både salgsteknikk, produktspesifikasjoner og rutiner. De informantene med lederansvar mener også dette er beste måten nyansatte kan tilegne seg kunnskap på. Alle informantene har erfaring fra noen produktkategorier før de startet å jobbe i butikk også. To av de forteller det slik:

”Jeg har vært aktiv i flere idretter, så jeg hadde ganske god kontroll på de idrettene jeg har drevet med.”

”Jeg starta å sykle når jeg var 14 år og begynte skru sykler når jeg var 15. Og nå har jeg skrudd og sykla i 20 år.”

Av erfaringen sier de at det viktigste er å få prøvd produkter selv. Da bygger man seg opp en forståelse som det er vanskelig å lese seg opp til. Spesielt ski og sykkel produkter mener alle informantene det er viktig å prøve selv. Erfaringen legges til den allerede eksisterende kunnskapen om produktet. Denne totalen legger grunnlaget for hvordan et produkt blir solgt inn til kunden. Hvis erfaringen av produktet er annerledes enn hva produktet lover så er det erfaringen som veier tyngst. En informant sier:

”Det gjør noe med salgssituasjonen. Mest sannsynlig så selger jeg ikke den jakka hvis det kommer en og skal ha en funksjonell jakke til toptur, og jeg vet den ikke fungerer. Det handler om at kunden skal bli fornøyd.”

Tre av informantene mener at erfaringen er individuelt og at det er greit at man oppfatter det ulikt.

Erfaring om salgsteknikk og rutiner i butikken mener de kommer ved å stå i situasjoner du må løse eller hjelpe en kunde. Det handler om å få gjort det nok ganger til at du blir trygg på situasjonen man er i.

4.3. Deling av kunnskap

Det kom klart frem at alle ansatte bruker kollegaer som primærkilde til ny informasjon. "Da bare spør jeg en annen" går igjen hos alle for å beskrive hva de gjør hvis de mangler tilstrekkelig kunnskap selv. Dette blir også eksemplifisert av denne informanten:

"Skal noen ha primus eller telt så haker jeg som regel tak i ansatt x eller ansatt y så får jeg den informasjonen jeg trenger. Eller så står jeg og hører på hva de sier til kunden."

Når en ansatt spør en kollega mens kunden er til stede går det meste på kort informasjon om produkter, kan den ansatte lite eller ingen ting tar kollegaen over salget.

Alle ansatte er komfortable med å spørre etter hjelp, men det er de med mest erfaring som får mest spørsmål. De med mindre erfaring er også åpne for å hjelpe andre men de føler dette sjeldent eller aldri skjer. De som mangler mest kunnskap og som spør mye føler seg mest trygg på å spørre den kollegaen de har best forhold til. Utfordringen i en stor butikk er at det de ansatte er mest komfortable innenfor sin egen avdeling. En informant beskriver det slik:

"Det er ikke alle jeg er like komfortabel med å spørre. Jeg gjør det jo, men finner helst en person som jeg har et godt forhold til eller som jeg føler er på min bølgelengde."

De som får spørsmålene er alltid innstilt på å hjelpe. Ofte er det spørsmål som de ikke forventer at alle skal kunne svare på. Ingenting blir gjort aktivt for å oppmuntre til å spørre etter hjelp men alle informantene er åpne for å hjelpe og håper ingen oppfatter de som lite hjelpsomme eller imøtekommende.

Når det oppstår spesifikke spørsmål om for eksempel egenskaper til et produkt blir katalogen fra leverandør eller internett brukt for å finne nødvendig informasjon. Dette blir sett på som litt mer tidkrevende enn å spørre en kollega. En informant sier dette om en situasjon hvor vedkommende trenger mer kunnskap eller råd:

"I første omgang tar jeg den letteste veien. Hvis det er noen kollegaer jeg vet kan det godt så spør jeg de. Finner ikke de ut av det er det nest letteste å bruke internett eller katalog."

Spesielt de som har lang erfaring i butikken bruker internett eller katalog for å finne den informasjonen de trenger. Når behovet for å bruke katalog eller internett dukket opp er det mer for å være proaktiv i forhold til spørsmål som kan komme fra kunder. En informant forklarer det slik:

"Jeg liker å være litt i forkant eller føre var. Så det er greit å kunne tenke seg litt at dette kan være en situasjon det kan være greit å ha noe kunnskap om. Da sjekker jeg det opp på internett eller i en katalog."

I løpet av den arbeidsdag oppstår det uformelle samtaler mellom ansatte i butikken om produkter eller produktkategorier. Disse oppstår som regel gjennom at en ansatt spør en annen om noe eller ytrer en mening. Som et eksempel på hvordan dette oppstår forteller en informant:

"I skiavdelinga på vinteren har vi noen som er veldig opptatt av skismøring og hva som fungerer bra på hvilket føre. De tar opp ting både med leverandører og oss andre. Da blir det naturlig noen diskusjoner."

Informantene er delt på spørsmålet om dette tilfører hver enkelt ansatt nyttig kunnskap. En informant sa:

"Det tror jeg er litt sånn at de som ikke har peiling de sier de er enig. Eller går bare unna. Også er det som regel enighet, men det er klart at man kan ha en ulik oppfattelse, hvert fall i min avdeling er det rom for å sifra om det."

Hvis en ansatt får et spørsmål fra kunden som går på det samme som vedkommende har diskutert med andre kollegaer tidligere vil en informant formulert seg slik til kunden:

"Denne skismøringen passer til det og det føret. Men erfaringsvis så merker vi at denne her funker når det er kaldere også." Informanten følger opp med å påpeke følgende: *"Jeg ville aldri sagt det som at min erfaring er fasiten."*

I det daglige blir altså den kunnskapen eller erfaringene som blir delt mellom ansatte sett på som ekstra kunnskap. Den blir lagt på i tillegg til hva de allerede kan fra før. Fordi de ansatte stort sett har en personlig oppfatning av hvordan et produkt eller produktkategori er.

Å ha en grunnleggende forståelse for de produktene i den avdelingen de tilhører mener alle informantene er viktig. Dette er viktig først og fremst for å ha en oversikt selv men også fordi man ved å ha basiskunnskap forttere forstår hva de andre kollegaene snakker om. En informant sa:

“Du må ha en viss kunnskap i form av erfaring for at man skal forstå hva det snakkes om.”

4.4. Ekstern læring

Utenom internett har de ansatte flere kilder til kunnskap utenfor organisasjonen. De mest brukte er selgere, messer, kurs og Sport 1s kunnskapsportal. I tillegg står det mye informasjon på lappene som henger på produktene. Men oppfatningen av disse er at de er veldig spesifikke.

4.4.1. Selgere og varemesser

Det er bare fire av informantene som er i kontakt med selgere eller er med på innsalgsmesser. Alle de fire er enige i at dette er gode arenaer for læring. Spesielt messer, og en informant bruker følgende eksempel:

“Det er en messe i Tyskland som er den største i Europa. Det er veldig interessant, men du gjør ikke så mye handel. Du får veldig god oversikt over markedet og hva som er der ute.”

Alle er enige i at messer er nyttig fordi de selv kan danne seg helhetsinntrykk av bransjen og ser flere leverandører opp mot hverandre. På rene innkjøpsmesser i regi av Sport 1 sentralt sier alle tre informanter alle at det avhenger litt av hvordan type selgeren er. For å beskrive dette sier en informant:

“Det spørres litt hvem du møter på. Noen selgere er jo veldig overivrige, mens andre kan man ha en normal samtale med. Risikoen er at de kan skryte produktet sitt opp i himmelen også går det en lang stund før vi skjønner at det er noe galt eller at det ikke fungerer som vi forventer.”

Mens en annen sier:

”Leverandøren blir vår selger da. Dem selger oss ting og på den måten lærer vi mye om produktene, men også smarte måter å selge det videre på selvfølgelig. Dem selger oss før vi selger kunden.”

Selv om informantene skiller litt på hva hvordan selgeren opptrer er alle informantene enige i at selgere er et nyttig sted å få svar på spesifikke spørsmål om produkter eller tilegne seg ny kunnskap. Spesielt når det kommer nyheter eller det er større endringer på et produkt.

4.4.2. Kurs

Det er delte meninger om hvor nyttig et kurs med en leverandører er. De med mye erfaring mener de ikke får noe ut av leverandørkurs. Mens de med liten erfaring mener det er nyttig for å bygge en forståelse for produktkategorien og få tips til hvordan selge inn produktet. Men en generell oppfatning er at det avhenger av hvordan den som holder kurset legger det opp. Informantene mener leverandører blir for spesifikke på egenskaper og burde fokusere mer på de produktene butikken fører. Informantene vil lære av selgeren hvordan de finner rette produkt til en kunde, mens spesifikke egenskaper er de ikke interessert i. De informantene med lederansvar mener det er bedre å holde kursene selv enn å få inn en leverandør. En informant med lederansvar sier følgende:

”Ofte når vi har hatt leverandører på kurs så kunne vi hatt bedre kurs om vi holdt det selv. Da kan du vinkle det inn på hva kunden faktisk skal ha, hva vi har og hvordan vi skal selge det. Istedenfor at det kommer en selger og sier at på denne sykkel sitter det et XT-gir, sammen med den og den komponenten. Det sier egentlig ikke så veldig mye.”

4.4.3. Sport 1s kunnskapsportal

Sport 1 sin kunnskapsportal har alle informantene mulighet til å bruke. På spørsmål om den blir brukt aktivt svarer alle *”nei”*. Dette blir begrunnet med at de føler videoene som ligger der er for generelle og ikke svarer til det kunnskapsnivået kundene deres forventer. En informant beskrev det på følgende måte:

”Altså Sport 1 sier de ønsker å være best på sport. Da bør man kunne strekke seg veldig mye lenger enn basiskunnskaper. Mye av basisen er flott for ekstrahjelper og

nyansatte. Men det bør også være mulig å kanskje ha en stige der da hvor man kan stige litt i informasjon. Hvis man har ønske om å være mer proff enn den personen som ønsker å kjøpe ting i butikken så bør man kunne være mer kunnskapsrik og mer avansert.”

Oppfatningen til de informantene med veldig høyt kunnskapsnivå er at kunnskapsportalen er bedre egnet for de som ikke kan så mye og som trenger en kunnskapsbase. Et problem er at ikke alle varene som blir vist i kunnskapsportalen stemmer med varesortimentet i butikken. Men som oppfriskning og ved overgangen til ny sesong ser 3 av informantene på kunnskapsportalen som et nyttig verktøy. Problemet for to av informantene er at de fort glemmer å bruke den fordi det er lagt opp til at videoene skal sees i fritiden.

4.4.4. Kunder og tilbakemeldinger

Det forekommer også at informantene lærer fra kunder. Men ingen av informantene ser på dette som direkte læring. De ser på det som en samtale om en idrett og noe de er interessert i. En av informantene beskriver det slik:

”Jeg kan nok lære en del av kunder. Det er ofte jeg kommer i samtale eller smådiskusjoner, spesielt om vær og føre for skismøring. Men det er ikke sånn at de forteller meg om et plagg er vindtett. Det blir liksom mer spørsmål rundt og en samtale om sport. Ikke så mye om selve produktene.”

Ingen av informantene tar alt de lærere av en kunde med seg videre. De ser an kunden og filtrerer bort det de selv mener ikke passer. Men det handler om å gjøre kunden fornøyd og hvis han har en sterk mening om et produkt så sier ikke de ansatte i mot. En informant opplever det slik:

”Klart det spørs litt. Noen har veldig sære meninger, så du må bare filtrere ut og gjøre kunden fornøyd.”

Erfaring fra kunder trenger ikke oppstå uformelt. I vinter kom det en ny type klassiskski med integrert felle. Dette var så nytt at ingen av de ansatte hadde full kontroll på hvordan de skulle velge riktig ski til kunden utfra vekten. De ulike leverandørene ga også ulike instruksjoner for hvordan dette skulle gjøres. En av avdelingene lånte i vinter ut skiene en periode så kunden kunne prøve før de kjøpte. Dette viste seg svært lærerikt

for de ansatte og alle tilbakemeldingene ble tatt med videre. Dette gjorde at de ansatte ble enda bedre på å plukke riktig ski til kunder. En av informantene forklarer prosessen slik:

”For vi var i en spesiell situasjon som gjorde at vi kunne låne ut ski, eller demo. Da lærte vi mye av kundene. Vi målte skia før vi sendte de ut. Da viste vi hvordan skia så ut også hadde vi en anelse om hvordan nivå kunden var på. Så fikk vi en feedback fra kunden om hvordan den var. Da visste jeg hvilken vekt jeg hadde plukka de til, rent teknisk sett med kammerhøyder og sånne ting. Ut fra det danna det seg et grunnlag for ny kunnskap. 90% av det var læring, altså bare ved å få tilbakemeldinger.”

Informanten poengterer at dette var på et svært høyt nivå og ikke noe som er forventet at alle ansatte gjør. Dette var eneste måten de kunne gjøre det på når leverandørens instruksjoner ikke stemte.

4.5. Organisatoriske forhold

Lederne i butikkene gjør få bevisste grep for å legge til rette for kunnskapsoverføring eller læring. Det mest aktive de gjør er å legge til rett kurs eller oppfordrer til å dele kunnskap. En informant beskriver det slik:

”Jeg prøver si at vi må. Spesielt til de som har avdelingsansvar at de kjører opplæring på nyansatte eller generelt frisker opp. Hvis det er rolig kan vi gå gjennom produkter vi skal selge. Men dette kan vi alltid bli mye, mye flinkere på å følge opp. Også på å få inn leverandører. For eksempel på joggesko, tekstil eller sekk. Men det er litt hverdagen som tar oss.”

Til daglig blir det altså fokusert lite på læring fra ledernivå. Den samme oppfatningen har de andre medarbeiderne. De mener det bør legges mer til rett, men at det ikke er deres ansvar å gjøre det. På spørsmål om hvordan de mener dette skal gjøres er de usikre og flere kurs blir sett på som den letteste løsningen. En informant trekker frem følgende:

”For eksempel hver mandag kan man ha morgenmøter for de ansatte i hver avdeling hvor vi sier at i den uka her skal vi gjøre sånn og sånn. Det hadde gitt oss en langt større tydelighet. Da er det lettere å forvente noe også. Når man har lagt rammene for noen forventninger.”

Det med en gjennomgang og bevisstgjøring i form av hyppigere møter i avdelingene er alle informantene positive til. To av informantene har positive opplevelser om dette fra tidligere jobber. Da får de fokusert på de produktene og rutinene som er relevante for butikken. Som er noe av problemene med leverandørkurs som er nevnt tidligere. Dette er møter alle burde være med på og holdes utenfor åpningstid. Problemet er imidlertid at mange av de ansatte starter på ulike tidspunkter og alle er aldri på jobb enten når butikken åpner eller stenger.

Tilrettelegging for læring er oppfattet som noe som løser seg selv. Men det krever at alle som jobber er interessert i å lære fra før for at det skal skje. En informant forteller det slik:

”Vi er heldige fordi alle ansatte er interessert i det de driver med og det er forventet at vi lærer av hverandre.”

Følelsen av at det ikke blir lagt til rette gjelder også for de ansatte sin oppfattelse av hva målene til butikken er. Foruten å gi kunden en god opplevelse er det ingen som vet klart hva målet er eller hva de jobber i mot. Dette blir utdypet med at det er få tanker om hvor butikken skal være på sikt og hvis det er noen mål så er de veldig kortsiktige. De ansatte ønsker at ledelsen er klarer på dette. Mens de med lederansvar sier at de ikke føler dette er gjort godt nok og at de håper alle ansatte jobber mot samme målet, selv om målet er udefinert. En av lederne sier det slik:

”Målet med butikk er jo å tjene penger, men det er overordnet alt og det håper jeg alle forstår. Utenom det er det å levere best mulig service til kunde viktig.”

Fire av informantene mener målet de jobber mot er mer på personlig plan. At noen jobber med mål om å tjene penger og ser på butikkyrket som noe de kan kombinere med studier, mens andre er opptatt av at de jobber der fordi de er interessert i sport.

Den ene butikken har ulike avdelinger fordelt på ulike etasjer, totalt er butikken på fire etasjer. Informantene mener dette hemmer læring fordi de sjeldent ser eller er i andre avdelinger enn sin egen. Dette går på det på at de ikke ser og minster oversikten over varesortimentet til butikken, men det påvirker også et sosiale noe. Informantene er mest komfortable med å spørre etter hjelp i den avdelingen de tilhører.

Når man snakker mindre med hverandre på tvers av avdelingene er det også en utfordring med tanke på å forstå hverandre. Hver avdeling har sin egne forståelse for det de har men dette blir i liten grad delt på tvers av avdelingene. To av informantene påpeker at det må være litt sånn at ikke alle kan alt eller forstår alt. Det er ikke forventet og at de synes det er viktigere at de ansatte i butikken som helhet har dypest og bredest mulig kompetanse om produktene.

Informantene ble bedt om å beskrive hvordan de oppfatter at kunnskap går fra hver enkelt til alle ansatte i butikken. De første som lærer seg noe om et produkt er de som er på messer eller er ansvarlig for innkjøp. De tar det med seg tilbake til butikken, er det store nyheter så kanskje det blir uoppfordret fortalt til andre. Er det mindre nyheter eller endringer så blir det ikke sagt noe før produktene pakkes ut butikk. Basert på tidligere erfaring og forståelse for produktkategorien er alle da i stand til å danne seg et inntrykk av hvordan produktet er. Men de som ikke er på jobb eller til stede den dagen en nyhet blir hengt ut i butikk får det ikke med seg. Det er ingen rutine for at alle skal få med seg endringer. En informant sier:

”Hvis jeg ikke er på jobb den dagen det kommer inn noe nytt så får jeg ikke den opplysningen når jeg kommer på jobb senere. Da får jeg det bare med meg hvis noen sier det til meg fordi de er entusiastiske over det.”

Dette støttes også av en annen informant som sier:

”Hvis ingen spør meg så antar jeg at de kan eller har fått det med seg.”

Et annet argument for at det ikke gjøres noe aktivt for å holde alle oppdatert er at de ikke har kapasitet og at butikken forandrer seg hele tiden. Etter dette er det erfaring med å selge produktet, prøve det selv eller spørre andre om en innføring som gjør at den ansatte lærer. Alle foretrekker helt klart å spørre om veiledning men de mener også at de lærer veldig mye bare av å selge produktet.

5. Diskusjon

I dette kapitelet vil jeg drøfte og diskutere det empiriske grunnlaget i lys av oppgavens teori i kapittel 2. Dette blir gjort for å svare på problemstillingen. Kapitelet starter med en kartlegging av kunnskap som begrep i butikkssammenheng før den ser på kunnskap på individnivå. Deretter følger en diskusjon av eksterne kilder til kunnskap og avsluttes med en redegjørelse omkring de sosiokulturelle teoriene som er benyttet i teorien.

For at jeg som forsker og informantene skulle ha lik forståelse av kunnskapsbegrepet ble dette kartlagt i starten av intervjuene. Det å ha kunnskap om noe i butikkssammenheng ble oppfattet som et bredt begrep. Størst fokus var det på å ha kunnskap om produkter, deretter salgsteknikk og rutiner. Oppfatningen var at hvis du kunne nok om et produkt kunne du velge ut riktig til kunde, ut fra de preferansene kunden oppgir. Kunnskapen sitter i hodene på hver enkelt ansatt og er dermed sosialt konstruert, slik Gottschalk (2008) og Kaufmann og Kaufmann (2009) også mener.

5.1. Individnivå

Hvilket kompetansenivå de ulike ansatte er på avhenger av hvor lenge de har jobbet i butikken. Selv om alle har en grunnforståelse i bunn som gjør det lettere å lære mer. Men det var en gjenganger at de med mest tid i butikken er de med mest kunnskap, og de med mindre tid minst kunnskap. Dette kan skyldes flere ting. For det første er de med mest fartstid i butikken også de med mest ansvar i form av innkjøp eller som leder. De har dermed flere kilder til læring enn de med mindre ansvar. For det andre har de også vært i mange flere salgssituasjoner og lært ut fra dette. Dette stemmer med Kolb's læringsteori om at du bygger deg opp mer kunnskap og dypere forståelse for hver gang du går rundt læringssirkelen. I en salgssituasjon får du mulighet til å prøve deg på alle de fire trinnene i læringssirkelen, som gjør at uansett hvor du er i utviklingen så får du nytte av det i form av å utvikle kunnskap.

Butikken som helhet har et høyt kunnskapsnivå og det vil alltid være noen på jobb som er det Dreyfus og Dreyfus (1980; 1986) kaller ekspert. Disse har god kontroll på

hvordan de skal løse situasjoner eller vet intuitivt hvordan de skal finne det ut. Dermed vil alltid den kunnskapen som trengs være til stede i butikken. Noe som gjør alle ansatte trygge på at hvis det oppstår et problem så vet de hvordan det kan løses.

Mye av kunnskapen en ansatt har er utviklet gjennom å prøve produkter på fritiden, dette fører til at de ubevist tilegner seg kunnskap om produkter, eller implisitt læring. Dette skjer mest fordi en ansatt er så interessert og motivert til å prøve nyheter, ikke fordi butikken forventer det.

5.2. Deling av kunnskap

Primærkilden for ny kunnskap er å lære av hverandre. Denne kunnskapen er ikke strukturert eller organisert i noen form, men er kun i hodene på hver enkelt ansatt. Fordi den ikke er strukturert kan det sees på som taus kunnskap. Dermed stemmer antagelsene for denne studien at organisasjonen besitter mye taus kunnskap.

Når noen spør om råd blir informasjonen gitt muntlig fra en ansatt til en annen, den går fra taus til taus kunnskap. Slik Nonaka (1994) kaller sosialiseringprosessen i sin SEKI-modell. Vi vet at primærkilden er å spørre andre om råd og at denne informasjonen bare blir mottatt muntlig som i en sosialiseringprosess. Dette stemmer med Desouza og Awazu (2006) sine funn om at den mest brukte prosessen i SEKI-modellen for mellomstore bedrifter er sosialiseringprosessen. Utgangspunktet for Nonaka (1994) var at alle prosessene benyttes i like stor grad. Det gjør de ikke i casebedriften. I tillegg mener han at det er samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap som skaper læring og utvikling. Hvis dette er tilfelle bør casebedriften forsøke å etablere den tause kunnskapen som eksplisitt. Sett fra en organisatorisk ståsted er heller ikke sosialiseringprosessen effektiv fordi den begrenser seg til kunnskapsdeling mellom et lite antall personer av gangen.

Da ansatte med høy kompetanse bruker ofte flere kilder til informasjon enn de med lav kompetanse. For de er det aktuelt og bruke kataloger, internett eller andre dokumenterte produktbeskrivelser. Disse kildene til informasjon er det ikke butikken

som lager og blir en form for ekstern informasjon, men like fullt er det en kilde til eksplisitt kunnskap som organisasjonen kan benytte.

Det er utfordrende å skille mellom taus og eksplisitt kunnskap om en skal legge denne studiens definisjoner til grunn. Fordi selv om noe ikke er strukturert i et formelt dokument slik Kaufmann og Kaufmann (2009) mener er det fortsatt mye av kunnskapen som har blitt til en slags standard for måte å gjøre det på. Alle oppfatter det likt og alle er enige om at det er beste måten å gjøre det. Så selv om den ikke er eksplisitt per definisjon er den heller ikke helt taus i form av at ingen klarer å beskrive den med ord eller instruksjoner, slik Bø og Helle (2008) definerer taus kunnskap. På en annen side blir taus kunnskap nesten umulig å både kartlegge og utnytte for en organisasjon hvis den ikke på en eneste måte er mulig å formidle. Det er derfor kanskje mer nyttig å bruke teoriene om praksisfellesskapet for å forstå hvordan læring foregår fordi den tar utgangspunkt i at handlinger er basert på en felles utvikling og enighet om at det er rette måten å gjøre det.

5.3. Eksterne kilder til læring

Av eksterne kilder til informasjon er internett, selgere, messer, kurs og Sport 1 sin kunnskapsportal nevnt av informantene. Men det er ikke alle som kommuniserer med selgere eller er på messer. De som gjør dette er de som er ansvarlig for innkjøp og har allerede kanskje høyest kompetanse i organisasjonen. De som kommuniserer med selgere og er på messer ser på dette som gode kilder til informasjon. På messer bygger man en forståelse for bransjen som helhet ved at alle leverandører er til stede og de lærer seg forskjellene på produktene lettere. I tillegg får man en bredere forståelse for det totale produktutvalget, ikke bare kjennskap til de produktene butikken selger. Man får også mulighet til å diskutere produkter med selger som kan bidra til etablering av nye begreper, som er trinn tre i Kolb (1984) sin læringssirkel. Det å snakke med en selger enten i forbindelse med varebestilling eller på messe er en form for meningsutveksling og taus kunnskap blir benyttet. Også her er det sosialiseringprosessen til Nonaka (1994) som er kilden til ny kunnskap for den ansatte.

Gjennom leverandørkurs er kunnskapen strukturert lagt frem og er dermed en form for eksplisitt kunnskap, men denne preges av kursholderens oppfatning som kan ha momenter fra taus kunnskap i seg. Problemet med leverandørkurs er at de ikke er godt nok lagt opp i forhold til butikken sitt vareutvalg noe som gjør at de ansatte ikke synes de får mye nyttig informasjon ut av kursene. Da synker også interessen og motivasjonen til de ansatte for å gå på kurs. Sett i lys av Nonaka (1994) sin påstand om at kunnskap utvikles best i et samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap er det synd ikke de ansatte får mer ut av kursene. Dette kan i teorien være en veldig god kilde til å lære.

Alle er positive til at det blir holdt mer møter eller kurs av andre ansatte i butikken. Problemet for de som skal holde disse kursene er at de ikke vet hva mottakerne kan og ikke. Det er derfor uansett mer effektivt å veilede i mindre grupper. Men for at organisasjonen som helhet skal ha lik oppfatning av produkter er interne kurs nyttig. Dette blir også en mulighet for ledelsen til å kommunisere mål og visjoner, slik at både forutsetningene for Wenger (2004) sitt praksisfellesskap og noen dimensjoner for Senge (2006) sin femte disiplin blir forsterket. I tillegg kan det skape en felles base for meningsutveksling.

Av andre mulige kilder til informasjon finner vi internett, kataloger og Sport 1 kunnskapsportal. Dette er alle former for eksplisitt kunnskap og som er tilgjengelig for alle. Noen mente de kan det meste av det som går fram av filmene i kunnskapsportalen, mens andre så de nyttig spesielt som oppfriskning. Når vi vet at det å være ekspert i Dreyfus og Dreyfus (1986) sitt syn er å handle intuitivt for å løse problemer er det kanskje også nærliggende å tro at dette best kan utvikles med erfaring og praksis. Så hvis de har et høyt kunnskapsnivå fra før av er det vanskeligere å bygge denne videre ved å lese spesifikasjoner fra en katalog, internett eller se en video. Da er vi igjen tilbake til at de lærer best ved praktisk gjennomføring.

Uansett er mellomstore bedrifter slik denne casebedriften er i følge Souza og Awazu (2006) avhengig av å lære kunnskap fra eksterne kilder. Dette gjøres ikke bevist nok fra alle i organisasjonen. Noe som kan skyldes at de ansatte har mulighet til å prøve produktene selv og på den måten tilegne seg den kunnskap de trenger. Slik at de ikke

føler det nødvendig å søke kunnskap utenfra organisasjonen. Et annet moment er når de ansatte vet at det finnes noen kollegaer som har kunnskap om et produkt trenger de heller ikke søke eksterne kilder.

5.4. Praksisfellesskap

Legger man Wenger (2004) sin teori om praksisfellesskapet til grunn for at ansatte skal lære innenfor organisasjonen har casebedriften gode forutsetninger. Dette skyldes først og fremst at det er gode muligheter til å utøve praksis gjennom en salgssituasjon i butikken. Det er allerede etablert at de ansatte spør hvis de står fast og de som veileder fungerer da som mesteren. De som ikke har så høy kompetanse har også mulighet til å observere andre i sitt arbeid. Men for at læring skal skje best mulig i en sosial setting hevder Wenger (2004) at de ansatte også må føle en felles identitet i butikken og det må være mulighet for å komme med sin egen mening. Det kom klart fram at det var mulig for alle å si hva de mener i en samtale eller diskusjon, men ikke alle føler den samme identiteten. Dette skyldes at de ansatte har ulik motivasjon for å jobbe i butikken. Men de fleste jobber der fordi de er interessert. Som viser at de fleste også har alle Wenger (2004) sine betingelser for å oppnå effektiv læring i en sosial setting.

For at læring gjennom et praksisfellesskap skal fungere må tre dimensjoner for praksis i et fellesskap være til stede; felles engasjement, virksomhet og repertoar. Alle de ansatte har et felles engasjement for det de driver med i form av høy interesse for sport og friluftsliv. De tilhører samme virksomhet som er butikken og alle i butikken har relativt lik oppfatning om produkter og rutiner. Basert på det kan man trygt si at alle de tre dimensjonene er til stede.

5.5. Den femte disiplin

Senges (2006) teori om den femte disiplin med et krav til et systemperspektiv for at organisasjonen skal lære utnytter ikke casebedriften fullt ut. At alle praksisfellesskapets forutsetninger for læring i en sosial setting er til stede i casebedriften er på tross av og ikke fordi de organisatoriske forholdene er bevisst lagt til rette. Noe av mangelen på

bevisst tilrettelegging fra de med lederansvar viser. Lederne ser på det at folk lærer som hver ansatt sitt ansvar og håper dette går av seg selv. I følge Senge (2006) må det være et bevisst forhold mellom individene og organisatoriske forhold for at organisasjonen skal utvikle kunnskap.

Det blir lagt til rette for de fire første disiplinene, personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring. De ansatte får tidlig prøve seg i salgssituasjon og alle har et ønske om å lære, slik erverver de mer erfaring og en følelse av personlig mestring. Det at alle stiller spørsmål og er opptatt av å prøve ut nye produkter bidrar til både diskusjon og samtaler om produkter i det som kalles gruppelæring i Senge (2006) sin teori. Men også til at den oppfatningen som er i butikken om et produkt blir utfordret og at det slik er rom for å utvikle nye mentale modeller. Den felles visjonen er at alle skal hjelpe kunden best mulig. Selv om ikke alle har det samme målet vet de hva kreves, butikken må tjene penger og kunden skal få en gode opplevelse. Dermed er de fire første disiplinene til stede i bedriften, men den mangler et bevisst forhold til systemtenkning. Det blir fokusert på disse fire disiplinene separat men nettopp slik Senge (2006) advarer mot blir de ikke sett i en sammenheng.

Jeg oppfatter helt klart at butikken er en lærende organisasjon fordi alle individene i den utvikler og lærer hver dag, spesielt gjennom praksis. Men på en annen side er det ikke lagt aktivt til rette gjennom organisatoriske forhold. Det går mer på at interessen og motivasjonen til de som jobber der er så høy at de ansatte lærer uansett. Derfor kan det være at læringen stopper på et gruppenivå mellom noen ansatte istedenfor å utvikle seg til å gjelde for hele organisasjonen.

5.6. Fra individ- til organisasjonsnivå

For å beskrive hvordan kunnskap utvikles fra individ til organisasjonsnivå bruker denne studien Crossan et al. (1999) sitt rammeverk. Det er allerede etablert hvordan kunnskap kommer inn i organisasjonen fra eksterne kilder eller erfaring fra å ha prøvd det. Men for at det skal utvikles til å gjelde på organisasjonsnivå eller det Crossan et al. (1999) kaller institutionalizing kreves det at kunnskapen er etablert som et system, struktur,

definisjon eller rutine. Dette skjer ofte gjennom bruk av informasjonssystemer eller formelle dokumenter. Organisasjonen har ingen eller få interne dokumenter om produktene de selger, det nærmeste de kommer er videoene som finnes i kunnskapsportalen. Selv om disse ikke er utviklet av butikken selv. Men selv om det ikke er strukturert til eksplisitt kunnskap kan det fortsatt være at alle ansatte har en felles forståelse og tankesett om enkelte produkter. Dette er også noe av kravene til Crossan et al. (1999) for at kunnskap skal etableres på organisasjonsnivå. Siden denne organisasjonen mangler et etablert system for å utvikle kunnskap blir ikke institutionalizing prosessen gjennomført fullt ut og kunnskapen stopper dermed på et gruppenivå, og det Crossan et al. (1999) kaller intergrating.

Gjengangeren i alle de sosiokulturelle teoriene er at organisasjonen mangler at det bevisst legges til rette for læring og kunnskapsutvikling. Noe som både ble bekreftet og etterspurt av informantene i undersøkelsen.

6. Konklusjon

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan kunnskap overføres og læres i en organisasjon med mye taus kunnskap. Dette er for å forstå hvordan de menneskelige ressursene kan utnyttes bedre og forbedres. Derfor har jeg vært interessert i å finne ut hvordan det daglige driften foregår, hvem som er i kontakt med eksterne kilder til informasjon og hvordan det sosiale fellesskapet bidrar til økt læring for individer og organisasjonen som helhet.

På individnivå er alle i casebedriften interessert i det de driver med. Dette påvirker også ønske om å lære positivt og de søker selv etter en dypere forståelse, spesielt angående produkter og produktspesifikasjoner. Hvor mye kompetanse hvert individ besitter er i hovedsak avhengig av hvor lang erfaring de har i sportsbransjen. Dette begrunnes med at de som har jobbet lengst i butikken har mer praksis i en salgssituasjon enn de som ikke har vært der like lenge. Studien støtter seg dermed til Kolb (1984) sin lærings sirkel ved at kunnskap utvikles gjennom en blanding av erfaring, læring, begreper og handling. I tillegg innehar de som er mest interessert i sport en solid base med erfaringer fra å ha prøvd ulike produkter. Dette er ofte skjedd ubevisst og ikke i hensikt av at de skal lære seg men mer fordi de er interessert, altså implisitt læring. Utenom det at ansatte er interessert i det de driver med oppstår det behov for å tilegne seg mer kunnskap gjennom en salgssituasjon hvor den enkelte føler de kan for lite. Noen forsøker også å være proaktive ved å kartlegge hva de mangler av kunnskap for å gjøre jobben de er satt til best mulig.

Hvilken eksterne kilder til kunnskap som benyttes av de ansatte er avhengig av ansvarsområdet deres. De med ansvar for innkjøp er i kontakt med selgere og leverandører slik at de kan diskutere uklarheter og får innføring i nyheter og kommende modeller. For de som kun er butikkmedarbeider er den beste kilden til ekstern kunnskap leverandørkurs, kataloger, internett og Sport 1 kunnskapsportal. Leverandørkurs føles noen ganger unyttige fordi de ikke er tilpasset butikkens sortiment og blir for generelle. Kataloger og internett er mest brukt for å få svar på spesifikke spørsmål om egenskaper ved produkter. Mens Sport 1 kunnskapsportal kan hjelpe til å

vedlikeholde eller oppfriske kunnskap spesielt ved sesongskifter. Men det er en generell oppfatning at kunnskapsportalen er for lite spesifikk og ikke er dekkende for at de ansatte skal lære seg så mye om produkter som de føler kunden forventer.

Blant interne kilder til informasjon er det andre kollegaer som brukes desidert mest. Uansett om det er spørsmål om produkter, salgsteknikk eller rutiner blir andre kollegaer først spurt om råd eller veiledning. Den utvekslingen av taus kunnskap som oppstår, og som Nonaka (1994) kaller sosialiseringsprosessen, er den absolutt mest brukte kilden til læring og kunnskapsoverføring i bedriften. Dette stemmer også med Desouza og Awazu (2006) sine funn at sosialiseringsprosessen er den mest brukte i mellomstore bedrifter.

Læring en vanlig arbeidsdag skjer gjennom praksis og samhandling i butikken. Men disse forholdene blir ikke bevisst eller aktivt lagt til rette av organisatoriske forhold. Dette skjer naturlig fordi alle som jobber i butikken er så opptatt og interessert i det de driver med. Siden den ikke skjer gjennom organisatoriske forhold stopper også kunnskapen opp på gruppenivå. Den går ikke opp til organisasjonsnivå så alle ansatte får full nytte av kunnskapen. Dette skyldes at kunnskapen aldri blir spesifisert i en form for eksplisitt kunnskap, men forblir i hodene på individer. Selv om alle kjenner til den samme tause kunnskapen er det ingen som får kontrollert den og man kan bare anta at alle har lik oppfatning, samt at dette hemmer at nye ansatte får tak i den samme kunnskapen.

For å forbedre dette mener de ansatte at det burde vært flere interne kurs slik at alle får dannet samme bilde av hva som er spesielt med de forskjellige produktene, samt at dette ville skapt en større arena for meningsutveksling. Her kunne også ledelsen kommunisert og presisert hva slags mål og visjoner butikken jobber mot. Som igjen ville bidratt til å bedre forutsetninger for å dele kunnskap.

Alt i alt er det et høyt kunnskapsnivå i bedriften, dette legger grunnlaget for at de som mangler kompetanse lett kan tilegne seg det internt i organisasjonen. De som er ansvarlig for innkjøp er de som først får vite om nye produkter og nyheter. Disse overføres ikke uoppfordret til andre ansatte men blir formidlet videre ved at noen spør

eller når de ankommer butikken. Foruten dette er det utøvelse av salg og praktisk arbeid som gjør at kunnskaps utvikles.

Læring og kunnskapsoverføring er aktuelt for alle organisasjoner som vil gi best mulig service til sine kunder. Det er gjort mange ulike studier på kunnskapsoverføring og læring i organisasjoner, også studier som retter seg mot taus kunnskap. Men det er få som har studert organisasjoner som innehar mye taus kunnskap og hvor dette er hovedkilden til læring. Funnene i denne studien kan dermed bidra til å fylle dette tomrommet noe.

Jeg ser en rekke forslag til ny forskning på bakgrunn av denne studien. For det først bør det undersøkes om mine funn er representative i et større utvalgt, med en kvantitativ tilnærming. Videre kan det være fruktbart å se på ulike motivasjonsfaktorer for hvorfor individer lærer i en virksomhet med mye taus kunnskap. I denne studien er dette ikke gjort, og den baserer seg på en antakelse om at de ansatte er motivert og interessert i å lære. Et annet moment det ville vært interessant å se var en sammenligning av mine funn opp mot andre spesialforretninger. For å forstå om det er særtrekk med denne casebedriften som gjør at den ikke er overførbart til andre butikker eller situasjoner.

Litteraturliste

- Barney, Jay B. 2002. *Gaining And Sustaining Competitive Advantage*. Prentice Hall: New Jersey.
- Bø, Inge og Lars Helle. 2002. *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Coulter, Mary. 2012. *Strategic Management in Action*. Pearson: Boston.
- Crossan, Mary M., Henry W. Lane og Roderick E. White. 1999. *An Organizational Learning Framework: From Intuition To Institution*. *The Academy of Management Review* 24(3): 522-537.
- Dalin, Åke. 1999. *Veien til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Desouza, Kevin C. og Yukika Awazu. 2006. *Knowledge management at SMEs: five peculiarities*. *Journal of knowledge management* 10(1): 32-43.
- Dreyfus, Stuart E., Hubert L. Dreyfus. 1980. *A Five-stage model of the mental activities involved in direct skill acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center.
- Dreyfus, Stuart E., Hubert L. Dreyfus. 1986. *Mind over Machine*. New York: The Free Press.
- Dyer, W. Gibb og Alan L. Wilkins. 1991. *Better stories, not better constructs to generate better theory: A rejoinder to Eisenhardt*. *Academy management review* 16 (3): 613-619.
- Dysthe, Olga. 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- EU. 2015. *What is an SME?*. European Commission. Hentet 28. april 2016.
https://web.archive.org/web/20150208090338/http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures-analysis/sme-definition/index_en.htm.
- Eraut, Michael. 1994. *Developing Preprofessional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Flyvbjerg, Bent. 2006. *Five misunderstandings about case-study research*. *Qualitative Inquiry*. 12 (2):219-245.
- Gottschalk, Petter. 2004. *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Gourlay, Stephen. 2003. *The SECI model of knowledge creation: some empirical shotcomings*. 377-385.
- Guest, Greg, Arwen Bunce og Laura Johnson. 2006. *How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability*. *Field Methods* 18(1): 59-82.
- Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann. 2009. *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kvåle, Steinar. 2009. *Det kvalitative forskningintverju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Major, Claire Howell og Maggio Savin-Baden. 2010. *An introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research*. London: Routledge
- Malterud, Kirsti. 2001. *Qualitative research: standards, challenges, and guidelines*. *The Lancet*. 2001(358): 483-488.
- Miles, Matthew B. og A. Michael Huberman og Johnny Saldana. 2013. *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage Publications.

- Nonaka, Ikujiro. 1994. *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. Organizational Science 5(1): 14-37.
- Noanaka, Ikujiro og Hirotaka Takeuchi. 1995. *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press: Oxford.
- Penrose, Edith og Christos Pitelis. 2009. *Theory of the Growth of the Firm*. Oxford University Press: Oxford.
- Reich, Blaize Horner, A. Gemino, og C. Sauer. 2014. *How knowledge management impacts performance in projects: An empirical study*. International Journal of Project Management 32(4): 590-602.
- Ringdal, Kristen. 2007. *Enhhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, J. 2006. *Limits to communities of practice*. Journal of management studies 43(3): 623-639.
- Sagdahl, Mathias. 2015. *Etikk*. Store Norske leksikon. Hentet 28.mai 2016. <https://snl.no/etikk>.
- Savin-Baden, Maggie og Claire Howell Major. 2013. *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Senge, Peter M. 2006. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Currency/Doublebay
- Sport 1. uten dato. *Sport 1 er ekte sport*. Hentet 26. april 2015. <http://www.sport1.no/om-oss/en-litt-annerledes-sportskjede/>.
- Sportsbransjen AS. 2014. *Sportsbransjen - Bransjeoppdatering 2014*. Hentet: 26. April 2016. <http://www.sportsbransjen.no/uploads/magazines/72/pdf/Sportbransjen-2014-oppsummert.pdf>.
- Sportsbransjen AS. 2011. *Sportsbransjen - Bransjeoppdatering 2011*. Hentet: 26. April 2016. <http://www.sportsbransjen.no/uploads/magazines/65/pdf/sport-2011-oppsummert.pdf>.
- Store Norske Leksikon. 2011. "Erfaring". Hentet 28. april 2016. <https://snl.no/erfaring>.
- Svartdal, Frode. 2012. *Implisitt Læring*. Store Norske leksikon. Hentet 28. april 2016. https://snl.no/implisitt_l%C3%A6ring.
- Spanos, Yannis E. og Spyros Lioukas. 2001. *An examination into the causal logic of rent generation: contrasting Porter's competitive strategy framework and the resource-based perspective*. Strategic Management Journal 22(10): 907-934
- Von Krogh, George, Kazuo Ichijo, og Ikujiro Nonaka. 2000. *Slik skapes kunnskap*. Oslo: Damm.
- Wenger, E. 2004. *Praksisfelleskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning as a social system*. System thinker 9(5): 2-3.
- Yin, Robert K. 2014. *Case Study Reserach: Design and Methods*. London: Sage Publications.

Oversikt over tabeller og figurer

Figurligste:

Figur 1 Kolb's lærings sirkel (Kolb 1984)	20
Figur 2 SEKI-modellen (Egentuviklet etter Nonaka 1994)	23
Figur 3 Læring fra individ til organisasjonsnivå (Crossan et al. 1999)	27
Figur 4 Praksisfellesskapets dimensjoner (Basert på Wenger 2004)	28
Figur 5 Læring i praksisfellesskapet (Wenger 2004, 15).....	31

Tabell-liste:

Tabell 1 Oppgavens oppbygning	11
-------------------------------------	----

Vedlegg 1

Intervjuguide

Informerer om hensikten av undersøkelsen, tema og intervjuets oppbygning og gjennomføring.

Informerer om anonymitet og mulighet til å trekke seg.

Innledning (5 min)

- Navn
- Alder
- Antall år ansatt
- Stilling og ansvarsområder
- Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
- Har du kontakt med leverandører/selgere?

Del 1 – Individnivå (20 min)

- Hva legger du i ordet kunnskap?
- Hvordan har du lært det du kan nå?
- Føler du behov for og søker du ny kunnskap?
- Hva gjør du for å søke ny kunnskap og hvor finner du det?
- Besitter du kunnskap du mener er vesentlig for bedriften?
- Hvor mye involverer du deg for at andre skal lære?
- Hva skal til før du føler du kan alt du trenger i din stilling?
- Hva synes du om kurs?
- Spør du om råd fra andre og når gjør du det?
- Sport 1 kunnskapsportal. Bruker du denne?

Del 2 – Fra individ til andre (20 min)

- Spør du ofte andre om hjelp?
- Hvordan legges det til rett for å dele kunnskap?
- Føler du noe hemmer at kunnskap deles?
- Hva besitter du kunnskap som du ikke vil dele med andre?
- Diskuterer dere ansatte omkring produktene?
- Kan det skje ubevist at du lærer nye ting?
- Føler du noe hemmer deling av kunnskap?

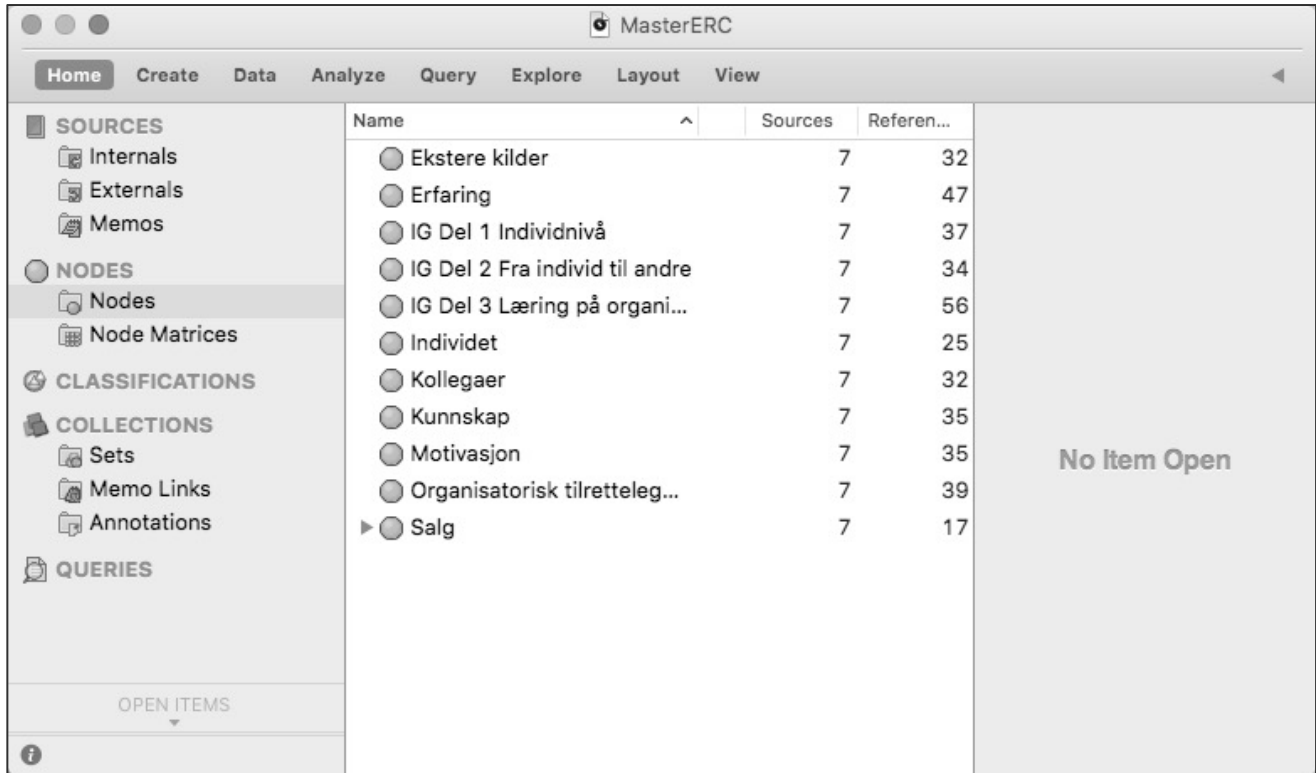
Del 3 – Læring på organisasjonsnivå (15 min)

- Er det en felles oppfattelse av produktene i butikken?
- Fortell litt om prosessen fra du lærer noe til alle i butikken kan det.
- Hvordan fungerer det mellom avdelingene?
- Jobbes det mot et felles mål?
- Hvor godt samarbeider dere i butikken?
- Hvordan kjennetegner du et godt arbeidsmiljø?
- Hvis en slutter. Hva har vedkommende tilført butikken?

Oppfordre til gjennomlesing.

Vedlegg 2

Koder i NVivo



The screenshot shows the NVivo software interface with a menu bar (Home, Create, Data, Analyze, Query, Explore, Layout, View) and a sidebar with categories: SOURCES (Internals, Externals, Memos), NODES (Nodes, Node Matrices), CLASSIFICATIONS, COLLECTIONS (Sets, Memo Links, Annotations), and QUERIES. The main area displays a table of codes with columns for Name, Sources, and Referen... (References). The 'Nodes' category is selected in the sidebar. The table lists 12 codes, each with a radio button, a name, a count of sources (all 7), and a count of references. The 'Salg' code is expanded, indicated by a right-pointing triangle. The right side of the interface is greyed out with the text 'No Item Open'.

Name	Sources	Referen...
<input type="radio"/> Ekstere kilder	7	32
<input type="radio"/> Erfaring	7	47
<input type="radio"/> IG Del 1 Individnivå	7	37
<input type="radio"/> IG Del 2 Fra individ til andre	7	34
<input type="radio"/> IG Del 3 Læring på organi...	7	56
<input type="radio"/> Individet	7	25
<input type="radio"/> Kollegaer	7	32
<input type="radio"/> Kunnskap	7	35
<input type="radio"/> Motivasjon	7	35
<input type="radio"/> Organisatorisk tilretteleg...	7	39
<input checked="" type="radio"/> Salg	7	17

