

MASTEROPPGAVE

Kunnskapsdeling i SVV

Hvordan bidrar “Mentorprogram – drift og vedlikehold” i Statens vegvesen til kunnskapsdeling?

Kristina Nevstad

Høgskolen i Harstad
Institutt for Økonomi- og samfunnsfag
Master i ledelse
Juni 2013



Høgskolen i Harstad
Harstad University College

Havnegata 5
NO-9480 Harstad
Norway

Phone: +47 77 05 81 00
Fax: +47 77 05 81 01
postmottak@hih.no
www.hih.no

Sammendrag

Denne studien handler om «Mentorprogram - drift og vedlikehold» i Statens vegvesen. Studien undersøker hvordan mentorene og adeptene oppfatter deres eget utbytte som følge av å være deltaker i mentorprogrammet, og beskriver hvordan dette bidrar til kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen, og ellers på ulike nivåer i organisasjonen. I arbeidet med å finne svar på problemstillingen, har jeg lagt til grunn et teoretisk rammeverk rundt temaene mentoring og kunnskapsdeling.

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ metode, intervju kombinert med observasjon. Mentorprogrammet gjennomførte selv en sluttevaluering ved hjelp av kvantitativ metode, spørreundersøkelsen som mentorprogrammet gjennomførte er mine sekundærdata. Ser man på alle tilgjengelige data som helhet, har denne studien en metodetriangulering som grunnlag for metode.

Resultatene i undersøkelsen peker på at deltakerne har hatt både faglig og personlig utvikling. Funn viser at det har forekommet kunnskapsdeling mellom deltakerne i mentorprogrammet. Ulike arenaer for kunnskapsdeling blir nevnt, og de uformelle arenaene for kunnskapsdeling har vist seg å være verdifulle. Funn viser også at deltakerne har begynt å anvende kunnskapen de har tilegnet seg. Deling av kunnskap er mere komplisert enn jeg hadde forestilt meg. Det viser seg at mentoringen har fungert, noe mer overraskende er hvordan mentorens rolle kan ha en betydning for kunnskapsdelingen i mentor/adept relasjonen.

Ut i fra undersøkelsen kan det være hensiktsmessig å følge opp fagnettverket som er etablert som følge av mentorprogrammet videre. Det bør også vurderes om det er mulig å tilrettelegge lignende mentorprogram for andre fagmiljø i Statens vegvesen. Ut i fra undersøkelsen kan det også være hensiktsmessig å være bevisst i opplæringen til mentorene. Funn i studien kan danne grunnlag for videre forskning. En mulighet er å se på betydningen av mentorens rolle.

Forord

En fantastisk periode går mot slutten. Etter tre år med studier, er jeg ”plutselig” kommet til innspurten og straks klar for levering. Å ta masterstudie har vært givende, gøy, og til tider absurd. Kombinert med full jobb, har det vært en lærerik reise både faglig og personlig.

Noen veiledere er bedre enn andre. Min veileder, Trude H. Olsen må trekkes frem! Hun er engasjert, ærlig, kritisk, motiverende, tilgjengelig, troverdig, inspirerende og fremfor alt, kunnskapsrik. Takk!

Takk til «Mentorprogram - drift og vedlikehold» i Statens vegvesen, som har tatt i mot meg med åpne armer og ga meg muligheten til å skrive masteroppgave hos dem, og til prosjektleder for mentorprogrammet, Bente Jacobsen, som har bidratt med nyttig informasjon. En stor takk til mine kollegaer og deltakere i mentorprogrammet for at de ville dele sine opplevelser og erfaringer, og ikke minst for deres interesse og imøtekommenhet. Jeg vil også takke konsulenten AFF, for at jeg fikk delta på et interessant foredrag med professor David Clutterbuck i Oslo.

Jeg vil takke Arne Leikanger i Statens vegvesen. Du har fungert som min mentor i flere år, uten at du nødvendigvis har vært klar over at du har hatt denne rollen. Du har mye av æren for at jeg valgte å skrive nettopp denne oppgaven.

Å ha en dyktig kollega som alltid stiller opp har betydd mye. Ragnhild Vestre i Statens vegvesen fortjener en stor takk. Jeg greide det!

Nå rydder jeg kjøkkenbordet for papirer og bøker, det er på tide å gjeninnta rollen som ektefelle. Takk for at du har vært så tålmodig med meg, Fridtjof! Nå er jeg tilbake med hodet på «rett sted». Takk til min søster, Veronica Nevstad for korrektur, og til venner og familie som har vært tålmodig og en god støtte gjennom hele studietiden!

Ålesund, juni 2013

Kristina Nevstad

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og valg av tema.....	2
1.2	Mentoring.....	4
1.3	Problemstilling.....	5
1.4	Avgrensning.....	6
1.5	Struktur i oppgaven.....	7
2	Teoretisk rammeverk.....	8
2.1	Mentoring.....	8
2.1.1	Formalisert mentorprogram.....	10
2.1.2	Konstruerte mentorrollen.....	11
2.1.3	Erfaringslæring gjennom mentoring.....	13
2.2	Kunnskapsdeling.....	14
2.2.1	Kunnskap.....	14
2.2.2	Kunnskapsdeling i mentorprogrammet.....	16
2.2.3	Fire prosesser for kunnskapsdeling.....	17
2.2.4	Mulige barrierer.....	19
2.3	Forventninger til funn.....	21
3	Metode.....	22
3.1	Forskningsdesign.....	22
3.2	Kvantitativ og kvalitativ metode.....	24
3.3	Forskningsprosessen.....	26
3.3.1	Casebeskrivelse – «Mentorprogram - drift og vedlikehold».....	26
3.3.2	Forskningskonteksten.....	27
3.3.3	Utvalg av respondenter til intervju.....	28
3.3.4	Operasjonalisering.....	29
3.3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	29
3.3.6	Observasjon.....	31
3.3.7	Transkribering og analyse av det empiriske materialet.....	32
3.4	Etiske hensyn og vurderinger.....	33
4	Drøfting - kunnskapsdeling i «Mentorprogram - drift og vedlikehold».....	35
4.1	Adeptens utbytte.....	35
4.1.1	Faglig og personlig utvikling.....	36
4.1.2	Eksempel på kunnskapsdeling i praksis.....	41

4.1.3	Mailutveksling – arena for kunnskapsdeling	43
4.1.4	Samlingene en arena for kunnskapsdeling – formell og uformell	43
4.1.5	Nettverk og kontakter – adeptene.....	44
4.1.6	Delkonklusjon	46
4.2	Mentorens utbytte	47
4.2.1	Mentorrollen.....	47
4.2.2	Personlig utvikling	49
4.2.3	Eksempler på kunnskapsdeling	50
4.2.4	Omvendt mentoring?.....	52
4.2.5	Nettverk og kunnskapsdeling – mentorene	53
4.2.6	Delkonklusjon	54
4.3	Medaljens bakside - mulige barrierer	55
4.4	Organisasjonen?.....	57
4.4.1	Eksempler på kunnskapsdeling i organisasjonen	58
4.4.2	Forutsetninger for at organisasjonen skal få utbytte	59
4.4.3	Delkonklusjon	60
5	Konklusjon	62
5.1	Praktiske implikasjoner	63
5.2	Forslag til videre forskning.....	64

FIGURER:

Figur 1: Fire grunnleggende måter å hjelpe (Clutterbuck, 2004)

Figur 2: Kolbs læringssyklus (Kolb, 1984)

Figur 3: Mekanismer for å dele kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995)

1 Innledning

Som statens og fylkeskommunenes fagetat for veg og vegtrafikk har Statens vegvesen (SVV) en viktig rolle med ansvar for planlegging, bygging, samt drift og vedlikehold av riks- og fylkesveger. SVV er en stor organisasjon som holder til på landsbasis, og er inndelt i fem regioner. Det har vært organisert et stort prosjekt innenfor drift og vedlikeholdsområde i SVV; prosjektet «Kompetanseutvikling drift og vedlikehold» (KDV-prosjektet). Prosjektet ble startet våren 2007 og resultatene ble offentliggjort i april 2011. Bakgrunn og mål for dette prosjektet var følgende:

«I forbindelse med utskillingen av vegvesenets produksjonsavdeling og konkurranseutsetting i 2003, mistet Statens vegvesen mye kompetanse og fagmiljøet ble splittet opp. Flere nye og uerfarne aktører kom inn på markedet og 5-årige driftskontrakter fører også til at det stadig er utskiftninger som gjør det vanskelig å videreføre erfaringer og lokalkunnskap. Samtidig er vi inne i en periode med stor aldersavgang de nærmeste årene.

Målet med prosjektet er å bedre kompetanse og status for de fagområdene som omfattes av drift og vedlikehold, ikke bare for Statens vegvesen men for alle aktører i «produksjonskjeden». Dette skjer gjennom iverksetting av ulike tiltak for å ta vare på, videreformidle og utvikle kompetansen.

Gjennom prosjektet skal det også etableres rutiner og systemer som bidrar til en kontinuerlig kompetanseforbedringsprosess også etter at prosjektet er avsluttet.

Prosjektet har fokus på utvikling av teknisk faglig kompetanse og ikke utvikling av kontrakter og kontraktbehandling som ivaretas av byggherreseksjonen».

Prosjektet ble delt opp i fire delprosjekter: (1) Synliggjøring, (2) Opplæring, (3) Spesialisering og FOU, og (4) Erfaringsoverføring. Delprosjektet «Erfaringsoverføring» foreslo mentorprogram som et av de sentrale tiltakene som skulle gjennomføres. Tiltaket ble godkjent av etatsledelsen i SVV. Det er dette mentorprogrammet oppgaven handler om.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Med utgangspunkt i KDV-prosjektet kom det frem ønske om å etablere en mentorordning med fokus på drift og vedlikehold. I forslag til Mentorprogram for drift og vedlikehold¹ begrunnes dette med at organisasjonen har mange medarbeidere med lang erfaring som snart skal gå av med pensjon, og det er viktig at deres kompetanse blir overført til den «yngre generasjon». Drift og vedlikehold av vegnettet er et særdeles bredt fagområde. Drift- og vedlikeholdskompetanse er en erfaringsbasert kompetanse der en mentorordning egner seg, og organisasjonen ønsker å få til læringsarena for erfaringsbasert og tverrfaglig kompetanse, som skal gi yngre medarbeidere mulighet for faglige nettverk innen drift og vedlikehold. I tillegg vil en mentorordning kunne gi yngre medarbeidere en faglig og personlig utvikling. Til slutt i forslaget begrunnes det med at det er nødvendig å heve statusen i forhold til å jobbe med drift og vedlikehold.

KDV-prosjektet foreslår et mentorprogram som dekker drift og vedlikehold både sommer og vinter. Tre mentorer og tre adepter, fra hver region skal delta i programmet med oppstart etter sommerferien/høsten 2011. Adeptene skal være nye medarbeidere mens mentorene skal ha lang erfaring, og både mentorene og adeptene rekrutteres fra drifts- og vedlikeholdsmiljøet i SVV. Programmet bør legge stor vekt på å ta utgangspunkt i deltakernes eget arbeid, få frem erfaringer og skape et klima hvor de drøfter og deler erfaringer, utfordrer hverandre og henter ny læring. Hver enkelt adept får en mentor gjennom hele programmet. Mentorene skal få opplæring i mentorrollen og ha oppfølging underveis. Formålet med mentorprogrammet er å gi deltakerne økt kompetanse og verktøy som de kan bruke i egen arbeidshverdag, og utfordre deltakerne til å ta tak i egne utfordringer, til slutt gi dem inspirasjon og motivasjon til å arbeide med disse under programmet.

Jeg er selv ansatt i SVV, og min interesse for kunnskapsdeling og læring har bidratt til at jeg ønsket å arbeide med og skrive denne oppgaven. Bakgrunnen for at jeg valgte mentoring og kunnskapsdeling som tema er av flere årsaker. For det første har SVV mange medarbeidere med lang erfaring. Den kunnskapen som medarbeiderne med lang erfaring besitter kan være viktig å ta vare på og dele med mindre erfarne medarbeidere. For det andre har jeg selv erfart betydningen av å dele erfaringer, og ha en kollega som det har vært naturlig

¹ Notat – Prosjekt: Kompetanseutvikling drift og vedlikehold. Forslag til Mentorprogram for drift og vedlikehold (internt dokument i Statens vegvesen).

å slå av en prat med når viktige beslutninger skulle tas, eller når utfordringene har vært store. Det er nok først nå senere jeg ser hvordan dette har virket inn og satt spor. Mentoringen i mitt tilfelle har vært «naturlig» og tilfeldig, men den har kanskje ikke bare bestått av tilfeldigheter. Det som har vært avgjørende er hans lange erfaring, faglige dyktighet, troverdighet og hans evne til å formidle dette på. Det har gjort at jeg på min side har vært interessert, åpen og mottakelig for den kunnskapen han har latt meg ta del i. Sist men ikke minst, er organisasjonen avhengig av medarbeidernes kompetanse, og så kjenner jeg til de utfordringene organisasjonen har med kunnskapsdeling. Ut i fra behovet som organisasjon har og den erfaringen jeg har gjort meg, var mitt opprinnelige ønske å bidra til, eller legge til rette for en mentorordning.

På bakgrunn av mine personlige erfaringer begynte jeg å undersøke nærmere i egen organisasjon. Under dette arbeidet ble jeg gjort kjent med «Mentorprogram - drift og vedlikehold». Mentorprogrammet er et resultat av det KDV-prosjektet foreslo. Det var uventet at jeg kom over dette mentorprogrammet, men samtidig var det en veldig spennende case for temaet jeg hadde valgt. Jeg tok kontakt med prosjektleder Bente Jacobsen, senter for kompetanseutvikling i SVV, og fortalte at jeg ønsket å bruke mentorprogrammet som case i forbindelse med masteroppgaven. Mentorprogrammet på sin side ble interessert, og av Bente Jacobsen fikk jeg tilbud om å følge «Mentorprogram - drift og vedlikehold». Jeg vil senere i metodekapittelet komme tilbake til *casebeskrivelsen* denne oppgaven tar utgangspunkt i. Til slutt vil jeg forklare hva som menes med drift og vedlikehold.

Drift og vedlikehold: Driftsoppgaver kjennetegnes ved at arbeidet må gjentas og gjentas, det er ikke noe bestemt tidspunkt for når en endelig kan avslutte. Innen vedlikehold er gjentagelsesfrekvensen vesentlig lavere, for eksempel vedlikehold av vegdekker. Her avslutter en arbeidet, men en må komme tilbake etter 10-15 år. Med drift menes innsats og aktiviteter som er nødvendig ute på vegnettet for at trafikken skal komme trygt frem på en trygg og effektiv måte fra dag til dag. Med vedlikehold av veger forstås innstas og aktiviteter som ivaretar infrastrukturen på en måte som muliggjør trygg og effektiv transport i et lengre perspektiv. Oppgaver kan for eksempel være oppfølging av driftskontrakter, og andre drift- eller vedlikeholdskontrakter, vegforvaltningsoppgaver, eller tekniske og faglige oppgaver knyttet til drift og vedlikehold.

1.2 *Mentoring*

Mentoringen kan være uformell og ustrukturert, eller den kan være strukturert og formalisert. Fra den helt formelle til den uformelle mentoringen er det glidende overganger, og vi kan skille mellom flere mentorformer (Brandi, Hildebrandt, Nordhaug, & Nordhaug, 2004). Jeg vil senere i teorikapittelet komme inn på *organisert mentoring* som er relevant for denne oppgaven.

Personen som får ta del i mentors erfaringer og kompetanse kan hete adept. I andre mentorordninger kan denne personen for eksempel bli kalt mentee eller protesjé (Mathisen, 2008). «Mentorprogram - drift og vedlikehold» bruker benevnelsen adept, og derfor har jeg valgt adept. Jeg har konsekvent brukt «han» når jeg omtaler mentor og adept, fordi det er forenkende, men også for anonymisering av data. Men blant deltakerne og respondentene i intervjuundersøkelsen er det både menn og kvinner. Mentoring er kanskje først og fremst en metode for å overføre kunnskap fra mentoren til adepten. Men ser man på utbytte av slike mentorprogram, så kan mentor gjennom adepts perspektiver få et justert og riktig bilde av hvordan organisasjonen oppfattes, og hva den eventuelt trenger. Slik kan mentor/adept relasjonen innebære en omvendt mentoring, ved at rollene en stund nærmest snus rundt (Mathisen, 2008). Jeg vil i innledningen av teorikapittelet komme inn på *omvendt mentoring*. Med dette som utgangspunkt er oppgaven rettet mot å se på utbytte hos både mentoren og adepten. Kaufmann og Kaufmann sier at relasjoner er: «forhold mellom individer som gir en gruppe dens spesielle karakter» (Kaufmann og Kaufmann, 2009, s.18). Granovetter (1992) påpeker at over tid så utvikles relasjoner gjennom interaksjon mellom individer, videre handler det om hvorvidt de liker hverandre, har tillit til hverandre og identifiserer seg med hverandre.

Forskning viser flere områder hvor mentoren og adepten kan oppleve å få særlig utbytte. I følgende velger jeg å trekke frem fem områder hos **adepten**. Lacey (1999) påpeker at adepten (1) tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og (2) får tilgang til mentorens nettverk. Lewis (2000) påpeker at adepten (3) får større forståelse av det totale organisasjonsperspektivet, og (4) personlig utbytte. Til slutt påpeker Murray (2001) at adepten (5) får en brattere læringskurve gjennom å lære seg tekniske ferdigheter. Hos **mentoren** velger jeg å trekke frem tre områder. I følge Mathisen (2008) blir (1) utveksling av erfaringer og faglig oppdatering nevnt når mentoren forteller om utbytte, og mentorens (2)

nettverk og kontakter kan utvikles. Til slutt påpeker Lewis (2000) at (3) mentoren kan få nye perspektiver på egen organisasjon.

1.3 Problemstilling

Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan bidrar «Mentorprogram – drift og vedlikehold» i Statens vegvesen til kunnskapsdeling?

Problemstillingen har en avhengig- og en uavhengig variabel. Virkningsvariabelen kalles for avhengig variabel, og den avhengige variabelen i min problemstilling er kunnskapsdeling. Den variabelen som er årsaken, kalles for den uavhengige variabelen. Det er den som påvirker og skaper konsekvenser, og den uavhengige variabelen i min problemstilling er «Mentorprogram – drift og vedlikehold» (Jacobsen, 2005).

Ved organisert mentoring «framstår mentoringen som et program med spesielle ordninger, prinsipper, ledelse, mål, og evaluering» (Mathisen, 2008, s. 24). I denne oppgaven ser jeg det hensiktsmessig å ta utgangspunkt måten Murray (2001) definerer den formelle, organiserte og tilrettelagte mentoringen: «... a structure and series of processes designed to create effective mentoring relationships; guide the desired behavior change of those involved; and evaluate the results for the protégés, the mentors and the organization» (Murray, 2001, s. 5). Når man skal se på utbytte av mentoring er det viktig å ta hensyn til de ulike perspektivene eller konteksten mentoringen betraktes ut fra (Mathisen, 2008). Jeg vil senere i metodekapittelet beskrive *forskningskonteksten* i denne oppgaven.

Problemstillingen handler om hvordan mentorprogrammet kan påvirke kunnskapsdeling. I denne oppgaven ser jeg på mentorprogrammet som noe som legger til rette for kunnskapsdeling. Kunnskapsdeling har av Hansen (2002) (referert i Filstad, 2010, s. 111) blitt definert som «anskaffelse eller mottak av arbeids- og oppgaveinformasjon og kunnskap, samt tilbakemelding relatert til et produkt eller en fremgangsmåte».

Oppgavens problemstilling omhandler tre deler. Disse er: adept, mentor og organisasjonen. Hensikten med undersøkelsen er å beskrive hvordan mentorene og adeptene

oppfatter deres eget utbytte som følge av å være deltaker i mentorprogrammet. Hensikten med undersøkelsen er også å analysere oppfatningene for å beskrive om, og i så fall hvordan dette bidrar til kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen, og ellers på ulike nivåer i organisasjonen. Jeg stiller forskningsspørsmålene punktvis slik:

1. Hva slags utbytte har adepten som følge av å være deltaker i mentorprogrammet, og hvordan bidrar dette til kunnskapsdeling?
2. Hva slags utbytte har mentoren som følge av å være deltaker i mentorprogrammet, og hvordan bidrar dette til kunnskapsdeling?
3. Hvordan bidrar mentorprogrammet til kunnskapsdeling i organisasjonen, og hva er forutsetningene for at organisasjonen skal få utbytte?

1.4 Avgrensning

Denne oppgaven tar for seg kunnskapsdelingen som har vært i løpet av mentorprogrammet, den vil ikke ta for seg kunnskapsdelingen på lengre sikt, men den informasjonen som har kommet frem vil allikevel kunne være viktig. Det vil kunne virke som gode indikasjoner på hvordan deling av kunnskap skjer i mentorprogrammet, samt gi innspill på hva som har fungert godt og legger til rette for kunnskapsdeling, og hva som har vært mindre bra. Dataene kan si noe om forutsetningene for at organisasjonen skal få utbytte.

I følge Hendriks (1999) vil ikke all deling av kunnskap nødvendigvis føre til noe positivt for en organisasjon. Kunnskap kan være verdifull hvis det deles og hvis deltakerne virkelig lærer noe av hverandre. Men kunnskapsdeling kan også være skadelig for kunnskap som overføres hvis for eksempel mangelfull presentasjon av kunnskapen blir overført mellom deltakerne. Denne oppgaven har fokus på kunnskapen som blir delt, men tar ikke hensyn til om kunnskapen er mangelfull eller ikke.

1.5 Struktur i oppgaven

I dette første kapittelet presenterer jeg bakgrunn og valg av tema i oppgaven.

Problemstillingen følges opp med tre forskningsspørsmål for å utdype temaet. I tillegg har jeg vist til hvilke avgrensninger som er gjort.

I kapittel 2 redgjør jeg for oppgavens teoretiske rammeverk. Temaene mentoring og kunnskapsdeling blir belyst for å svare på problemstillingen. Litteraturen som benyttes i oppgaven er hentet frem som resultat av søk i databaser, tips fra veileder, og henvisning av litteratur i bøker og artikler har vært utgangspunkt for de søk som er gjort.

I kapittel 3 vil jeg først beskrive forskningsdesignet, deretter følger en presentasjon og redgjørelser for de metodiske valgene som er gjort. Videre beskriver jeg caset denne oppgaven er bygget på, og veien fra datainnsamling til analysering av datamaterialet. Til slutt beskriver jeg etiske hensyn og vurderinger.

I kapittel 4 presanterer jeg resultat og drøfting. Drøftingen består av en empirisk sammenfatning av de funn som er kommet frem i forskningen. Herunder også en drøfting av empirien holdt opp mot teoretisk grunnlag, som sammen utgjør min forståelse av studien.

I kapittel 5 presanteres en konklusjon, i tillegg trekker jeg frem praktiske og teoretiske implikasjoner.

2 Teoretisk rammeverk

I arbeidet med å kunne svare på problemstillingen er det lagt til grunn et teoretisk rammeverk. Selv om **mentoring** kanskje først og fremst en metode for å overføre kunnskap fra mentoren til adepten, så vil mentors gode intensjoner om å hjelpe adepten sin være viktig, men ikke nok dersom målet er å legge til rette for kompetanseutvikling og læring (Mathisen, 2008).

Forskning viser at mentoren selv kan komme i en lærings situasjon, og på den måten kan faktisk talt mentor/adept relasjonen også innebære **omvendt mentoring** (invertert mentoring). Kanskje har adepten en nyere utdanning og dermed kan bringe inn nye kunnskaper og ferdigheter som kan bidra til endring, vitalisering og forbedring hos mentor (ibid.). Med dette som utgangspunkt er fokuset i denne oppgaven rettet mot kunnskapsdeling i mentorprogrammet, der mentoren og adepten deler kunnskap og erfaringer med hverandre i stedet for overføring, der kunnskapen mer eller mindre overføres fra mentoren til adepten. Teorikapittelet er bygd opp rundt den uavhengige- og avhengige variabelen i problemstillingen. I følgende vil jeg komme inn på variablene.

Først beskriver jeg mentoring, herunder mentorprogrammet, mentorrollen og erfaringslæring, deretter beskriver jeg kunnskapsdeling, herunder begrepet kunnskap, kunnskapsdeling i mentorprogrammet og mulige barrierer når kunnskap skal deles. Jeg vil underveis si noe om hvordan jeg forstår variablene i forhold til problemstillingen.

2.1 Mentoring

Benevnelsen Mentor kommer opprinnelig fra den greske mytologien. I Odysseen, Homers 3000 år gamle diktverk, kan man lese om mentor, personen som har gitt opphavet til mentorskap eller mentoring. Konge av Ithaka, Odyssevs, betror omsorgen og oppdragelsen av sin sønn Telemakos til sin gode venn Mentor når han skal legge ut på en reise i krigen mot Troja. Mentor fikk i oppgave å oppdra Telemakos og forberede han på dagen da han selv skulle innta kongerollen og vise seg som en vis og god hersker. Mentor sin oppgave overfor

Telemakos ble mangfoldig. Mentor skulle fungere som en farsfigur, lærer, pålitelig og betrodd rådgiver, samt veileder for Telemakos i denne tiden (Ahlström, 2003).

Det er flere definisjoner på mentorbegrepet. Kaufmann og Kaufmann sier at mentor er en: «erfaren person som videreformidler sin kunnskap» (Kaufmann og Kaufmann 2009, s. 271). Enkelt uttrykt kan man si at mentorer er: «mennesker som gjennom sitt arbeid hjelper andre til å utnytte sitt potensial» (Parsloe og Wray, 2000, s. 78). I denne oppgaven ser jeg det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i måten Shea (2002) definerer mentor: «A mentor is one who offers knowledge, insight, perspective, or wisdom that is especially useful to the other person» (Shea, 2002, s. 8). Denne bærer preg av hjelperrollen og mentoren identifiseres som en person som er mer erfaren, og som er villig til å dele sine kunnskaper med en adept som har mindre erfaring. Personen som får ta del i mentors erfaringer og kompetanse har jeg kalt adept. Kaufmann og Kaufmann sier at adept er: «den som mottar personlig opplæring av en mentor» (Kaufmann og Kaufmann, 2009, s. 271).

Mentoring blir tolket på mange ulike måter av forfatter og forskere, og det er mange begreper som beskriver «profesjonelle samtaler» i en eller annen form: mentoring, coaching, veiledning, rådgiving og så videre. De varierer i innhold ut i fra hvor de anvendes, og hvem som anvender dem. Definisjonen er gjerne bygd opp rundt begreper som kan oppfattes som honnørord, og hva som menes med den «profesjonelle samtalen», som for eksempel hjelp, refleksjon, læring, mestring, løsningsfokusering, utvikling og så videre. En endelig definisjon med et klart og tydelig innhold når det kommer til begrepet mentoring, ser jeg er problematisk å finne (Mathisen, 2008). Men det eksisterer to grunnleggende oppfatninger av hvordan mentoring kan forstås. Mellom «det vi på den ene siden kan kalle en strukturert, organisert og programpreget tenkning, og på den andre siden den uformelle mentoringen som er et resultat av at mennesker mer eller mindre tilfeldig møtes og en mentorrelasjon oppstår» (ibid., s. 12). I forhold til omfanget av mentoringen, gir det grunnlag for å hevde at det stadig finnes et evaluerings- og forskningsunderskudd på området (Allen et al., 2004).

Fokuset i denne oppgaven rettes mot den konstruerte mentorrollen, basert på et formalisert program og matching av mentor og adept. Som tidligere nevnt, tar jeg utgangspunkt i måten Murray (2001) definerer den formelle, organiserte og tilrettelagte mentoringen: «... a structure and series of processes designed to create effective mentoring relationships; guide the desired behavior change of those involved; and evaluate the results for the protégés, the mentors and the organization» (Murray, 2001, s. 5).

2.1.1 Formalisert mentorprogram

Mentorprogrammer kan variere i forhold til hvor strukturert de er, hvor mye program med faglig tilbud de har, og hvor mye oppfølging deltakerne får. Ved *organisert mentoring* «framstår mentoringen som et program med spesielle ordninger, prinsipper, ledelse, mål og evaluering» (Mathisen, 2008, s. 24). «Mentorprogram - drift og vedlikehold» er et ledd i og et redskap for kompetanseutviklingen i SVV. En vesentlig og tidkrevende del, matchingen av mentor og adept, er gjennomført av prosjektledelsen i mentorprogrammet. De har også utviklet mål, og «kontakter» sammen med mentorparene, som skal bidra til å sikre at mentor/adept relasjonen utvikles på en god måte (Mathisen, 2008). Ipe (2003) påpeker fordelene med målrettede læringskanaler eller formelle læringssystemer er at man har mulighet til å samle et stort antall individer og nå ut til flere, samt at det er en effektiv måte for deling og spredning av kunnskap. Ulempen med en formell mentorordning som er stramt regissert, «er at man organiserer seg vekk fra dynamikken og kraften som kan være i en relasjon som er resultatet av at to kollegaer finner hverandre og etablerer et uformelt mentorforhold» (Mathisen, 2008, s. 27). Mathisen (2008) oppsummerer utbyttet av mentoringen. Blant annet kan mentoring bidra til profesjonell og privat nettverksbygging.

«Mentorprogram - drift og vedlikehold» er et internt mentorprogram, der både mentorene og adeptene kommer fra SVV (Ahlström, 2003). Det finnes flere fordeler med interne mentorprogram, i følgende trekker jeg frem tre. Ahlström (2003) påpeker at man kan (1) formidle synspunkter, kunnskaper og kompetanse fra mentoren til adepten, og omvendt. Se på (2) mentorprogrammet som en prosess der organisasjonen utvikler individene, og omvendt. Til slutt (3) synliggjør enkelte grupper, slik SVV har gjort ved å rette mentorprogrammet mot drift og vedlikehold.

Det kan være riktig å understreke at selv om mentoring handler om utveksling av kunnskap og erfaringer på et noenlunde jevnbyrdig nivå, så er nivået likevel ikke helt likestilt. «I så fall ville det handle om at to personer var samtalepartnere for hverandre, der begge var hovedpersoner» (Ahlström, 2003, s. 19). Adepten skal vies oppmerksomhet, og mentoren skal være en viktig biperson.

Flere av mentorformene kan oppstå parallelt (Mathisen, 2008). I følgende vil jeg nevne to eksempler. (1) *Organisert mentoring* kan kombineres med *omvendt mentoring*. Først og fremst tenker jeg at kunnskap og erfaringer blir overført fra mentoren til adepten (mentoring), men det synes rimelig å anta at det tilføres nye perspektiver, kunnskap og kanskje erfaringer

fra adepten til mentoren også (omvendt mentoring). (2) *organisert mentoring og omvendt mentoring*, kan kombineres med *e-mentoring og bilde-lyd-mentoring*. Her tenker jeg at det formaliserte mentorprogrammet kan støttes av uformell kontakt gjennom bruk av telefonmøter, e-post og tekstmeldinger (e-mentoring og bilde-lyd-mentoring). Det å ta i bruk ulike former for datakommunikasjon i mentor/adept relasjonen, eller ved kontakt med andre deltakere i mentorprogrammet, kan utgjøre en støtte og et supplement dersom både mentoren og adepten er fortrolige med mediet, og finner det relevant som kommunikasjonskanal. Med for eksempel betydelige geografiske avstander, eller tidsmessige forhold, kan mediet få en sentral funksjon (ibid.).

2.1.2 *Konstruerte mentorrollen*

Clutterbuck (2004) hevder at det er fem basistilnærminger en person kan handle ut ifra for å hjelpe en annen person å utvikle seg på arbeidsplassen. Disse tilnærmingene kaller han *coaching, counselling, networking, guiding og mentoring*. Videre mener Clutterbuck (2004) at mentoring er en relasjon der alle de fire andre tilnærmingene til å hjelpe er involvert. Denne forståelsen av mentoring kan vi se i forhold til den rollen Mentor påtok seg overfor Telemakos i Homers verk Odysseen, der Mentor hadde flere roller. Clutterbuck (2004) beskriver mentorens rolle i de fire ulike tilnærmingene til å hjelpe adepten på bakgrunn av hvor styrende versus ikke- styrende mentor opptrer i forhold til adeptens utvikling, og i forhold til hvor støttende versus utfordringsorientert mentor opptrer. Hvis det primært er mentoren som bestemmer innholdet i mentor/adept relasjonen, setter mål for adepten og ellers legger føringer for deres møter, vil utviklingsrelasjonen være relativt styrende. Hvis derimot mentoren oppmuntrer adepten til selv å sette agendaen i mentor/adept relasjonen, formulere egne målsettinger og generelt stimulere til selvstendighet, vil relasjonen være relativt ikke-styrende.

Clutterbuck (2004) illustrerer hvordan de ulike tilnærmingene til å hjelpe andre kan plasseres i forhold til dimensjonene: styrende versus ikke- styrende, og støttende versus utfordringsorientert, ved hjelp av figur 1.



Figur 1: Fire grunnleggende måter å hjelpe (Clutterbuck, 2004, s. 17)

Mentorroller kan være konkretisert i et program eller en mentorordning. Her har andre beskrevet hvem mentoren skal være, og hva som forventes av ham. På samme måte kan også adeptens forventninger være styrende for hvordan mentoren blir oppfattet, og hvem han blir gjort til. Mentorer kan også aktivt bestemme seg for å velge én eller flere roller. Altså, en mentor kan både ha, få og ta roller. Situasjonen kan skape kryssende forventninger og i verste fall rollekonflikter. Særlig tydelig blir det når en mentor ikke vil eller kan fylle de rollene som ønskes eller forventes av ham (Mathisen, 2008).

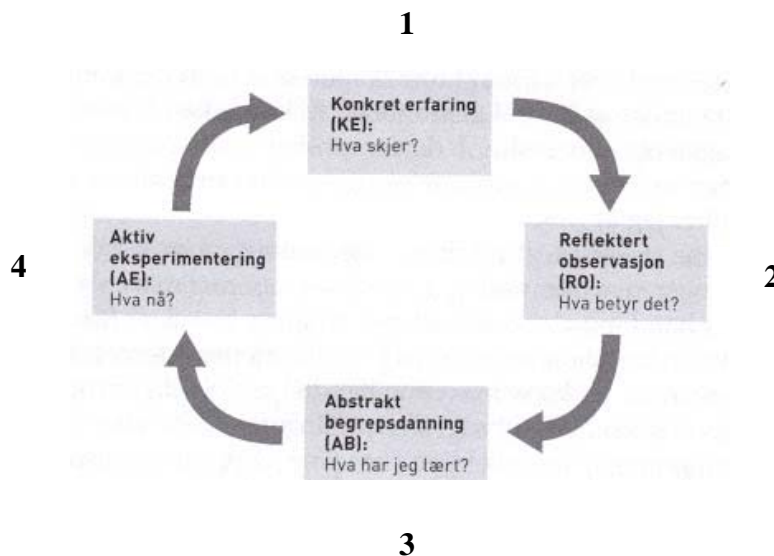
En mentors hovedoppgave er å vise sensitivitet overfor adeptens behov, og møte disse med den atferd som passer behovene best (Clutterbuck, 2004). Derfor synes det rimelig å anta at det ikke eksisterer en korrekt mentoratferd. I bunn og grunn handler det om *en slags hjelpekunst*, og dette har Kierkegaard (1964) (referert i Mathisen, 2008, s. 64) definert på følgende måte:

Hvis det i sandhet skal lykkes at føre et bestemt menneske hen til et bestemt sted, må man først og fremst passe på at finne ham hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i inbildning når han mener at kunne hjelpe en anden. For i sandhet at kunne hjelpe en anden må jeg forstå mer end han - men dog først og fremst forstå det han forstår. Når jeg ikke gjør det, da hjelper min mer-forståelse ham slet ikke.

2.1.3 Erfaringslæring gjennom mentoring

Erfaringslæring bygger på en forestilling om at de erfaringene vi gjør oss i det daglige, legger til rette for læring og utvikling. Ved å løse oppgaver i jobbsammenheng eller på fritiden får vi erfaringer som kan øke vår egen kompetanse (Levin og Rolfsen, 2004). Gjennom mentoring kan vi legge til rette for at erfaringslæring skal skje, og at adepten skal utvikle en mer reflektert praksis. I samtalen møtes mentorens og adeptens erfaringer, der adeptens erfaringer blir gjenstand for refleksjon og ettertanke. Nye og gamle erfaringer kobles sammen, og mentorens erfaringer legges kanskje til. Erfaringene omskapes så til ny kunnskap som ligger til grunn for nye handlinger og nye erfaringer (Mathisen, 2008).

En av de mest kjente teoriene for praktisk erfaringslæring er utviklet av Kolb (1984) (referert i Mathisen, 2008, s. 84). Han beskriver erfaringslæring som en syklisk prosess, som vist i figur 2. Han mener at refleksjon over egen handling kan resultere i nye perspektiver, endret atferd og videre engasjement til utvikling og handling.



Figur 2 Kolbs (1984) læringssyklus (referert i Mathisen, 2008, s. 84).

Erfaringslæringen går gjennom fire faser. (1) De *konkrete erfaringene*. Hva skjer! (2) Dreier seg om å generalisere ved å prøve å forstå det typiske ved denne og lignende situasjoner. *Observasjonene* danner grunnlag for *refleksjoner* som gjøres ut fra ulike synsvinkler. Hva betyr det? (3) Det vi kan kalle *abstrakt begrepssetning*, det vil si at man forsøker å analysere

og konkludere. Dette skjer ved at man prøver å finne årsaker og søke etter mening med støtte i begreper, modeller og teori. Man utvikler så en subjektiv, ikke-vitenskapelig «bruksterori». Hva har jeg lært? (Mathisen, 2008). Før jeg tar for meg den siste fasen ønsker jeg å si noe om hvordan mentoringen kan bidra her. I neste avsnitt trekker jeg frem fase to og tre.

Det er spesielt i fase to og tre at det kan oppstå brudd i erfaringslæringen, dette fordi det er krevende å generalisere fra enkelthendelser og fornemmelser til generelle prinsipper. For det første kan mentorens evne til å stille kloke spørsmål og velge interessante perspektiver hjelpe adepten videre. For det andre kan mentoren bidra med begreper og forklaringsmodeller som kan være til støtte i abstraksjonsprosessen. På siste stadiet (4) skjer *utprøving* der man aktivt omsetter teori i praksis. Erfaringskunnskapen skal benyttes i nye, beslektede situasjoner. Hva nå? (Mathisen, 2008). Reell læring, som er betydningsfull for mentorene, adeptene og organisasjonen, er relativt stabil, og den kan først vises etter en viss tidsperiode (Lai, 2004).

2.2 Kunnskapsdeling

Kunnskapsdeling mellom ansatte i en organisasjon er i følge von Krogh et al. (2000) (referert i Filstad, 2010, s. 111) helt avgjørende for at organisasjonen skal lykkes. Kunnskapsdeling handler om ulike forhold, i følgende trekker jeg frem to. (1) Utnytte den kunnskapen som er i organisasjonen. (2) Gjøre hverandre gode ved å dele kunnskap, og på den måten også ha anledning til å reflektere og å videreutvikle kunnskapen på den måten (Filstad, 2010). For å få innblikk i hva kunnskapsdeling er vil det være nødvendig å se på begrepet kunnskap, fordi kunnskap er et mye brukt begrep, og blir tillagt ulike meninger.

2.2.1 Kunnskap

Kunnskap kan ha flere betydninger og blir ofte klassifisert på forskjellige måter. I litteraturen blir ofte kunnskapsbegrepet og informasjonsbegrepet brukt synonymt (Ipe, 2003). Nonaka (1994) definerer kunnskap som *det et menneske vet*, hvilket betyr at kunnskap er en dynamisk

og pågående prosess. Kunnskap er dynamisk, siden det er laget i sosiale interaksjoner blant enkeltpersoner og i organisasjoner. Kunnskap er kontekstavhengig, da det avhenger av en bestemt tid og rom. Uten å bli satt inn i en sammenheng, er det bare informasjon, ikke kunnskap (Nonaka, Toyama og Konno, 2000). Informasjon blir kunnskap når det kombineres med erfaring, settes i sammenheng, bearbeides, reflekteres og tolkes.

Det engelske ordet *knowledge* har en betydning som mistes når *knowledge* oversettes til *kunnskap*. I motsetning til *kunnskap* bærer ordet *knowledge* i seg elementer av ferdigheter. Kaufmann og Kaufmann sier at kompetanse er: «kunnskaper og ferdigheter» (Kaufmann og Kaufmann, 2009, s. 360). Et mer dekkende uttrykk på norsk vil derfor være *kompetanse* fordi det består av både kunnskap og ferdigheter. *Kompetanse* er et videre begrep enn *knowledge*, blant annet knyttes både oppgaver og evner til det norske kompetansebegrepet (Von Krogh, Ichijo, Nonaka, 2001). Derfor kan det argumenteres for at kompetanse, bestående av kunnskap, ferdigheter og evner, kan være en mer dekkende definisjon. Kunnskap betyr innsikt, kjennskap, lærdom og viten, mens erfaring og ferdigheter er dannet av praksis og øvelse (Escolas ordbok, 1993).

Bernt Gustavsson (2000) tar i sin bok «*Kunnskapsteori – tre kunnskapsformer i historisk belysning*», utgangspunkt i tre former for kunnskap som ble beskrevet av filosofen Aristoteles: *èpistème*, *techne* og *fronesis*. (1) *Èpistème* «teoretisk eller vitenskapelig kunnskap og er rettet mot å vite hvordan verden er bygget opp og fungerer». (2) *Techne* «kan betegnes som praktisk-produktiv kunnskap (å kunne eller å gjøre), som er knyttet til hvordan man kan utføre prosedyrer, teknikker eller skapende handlinger». (3) *Fronesis* «er en form for praktisk klokskap» (Mathisen, 2008, s. 79). *Fronesis* ligner på det vi beskriver som livserfaring (Gustavsson, 2000), og vokser frem gjennom erfaringer, refleksjon og dialog (Mathisen, 2008). Samtalen mellom adept og mentor, er gjerne preget av alle disse kunnskapstypene, men spesielt viktig er det å utvikle adepts *fronesis* (ibid.).

Kunnskap blir av Nonaka og Takeuchi (1995) delt inn i eksplisitt og taus kunnskap. **Eksplisitt kunnskap** er kunnskap som oftest er formulert skriftlig, eller lar seg dokumentere, men kan også formuleres muntlig. Dette kan være i form av arbeidsinstrukser, maler, tegninger eller andre skriftlige eller muntlige beskrivelser. Eksplisitt kunnskap er altså håndgripelig og kan gjøres tilgjengelig for alle. Det var Michael Polanyi som først introduserte **begrepet taus kunnskap** i 1966. Han introduserte taus kunnskap i sin bok «*The Tacit Dimension*», og hevder at «vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s.16). Utgangspunktet var at vi har mer kunnskap enn vi kan uttrykke eksplisitt. Taus kunnskap er dypt forankret i handling, prosedyrer, rutiner, engasjement, idealer, verdier og følelser

(Nonaka, Toyama og Konno, 2000). Denne kunnskapen kan ikke uttrykkes like lett som den eksplisitte og er derfor vanskeligere å dele (Nonaka og Takeuchi, 1995).

Nonaka og Takeuchi (1995) sammenligner mengden kunnskap som finnes med et isfjell flytende i vann, der den eksplisitte kunnskapen utgjør kun toppen av isfjellet. Den store delen av isfjellet som ikke kan sees (fordi den er under vann), består av taus kunnskap.

2.2.2 *Kunnskapsdeling i mentorprogrammet*

I følge Hendriks (1999) dreier kunnskapsdeling seg om et forhold mellom minst to parter, en som innehar kunnskapen og en annen som tilegner seg kunnskapen. Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker at kunnskapsdeling dreier seg om å se kunnskap som en prosess som involverer samtaler, refleksjon, spørsmål og ny kunnskap, basert på individuell erfaring. Et nært beslektet begrep til kunnskapsdeling er læring. Kunnskapsdeling omfatter, slik jeg forstår det, en kollektiv prosess der læring finner sted. Fokuset i oppgaven er kunnskapsdeling i mentorprogrammet, og er rettet mot å se på sammenhengen det læres i, hvem som lærer, hvordan de lærer, hva de lærer og hva forutsetningene for å dele det de har lært er. Læring kan være et resultat av kunnskapsdeling, men begrepene skiller seg fra hverandre ved at samhandling er en forutsetning for kunnskapsdeling, mens læring kan finne sted uten samhandling. Kunnskapsdeling kan foregå både formelt og uformelt i mentorprogrammet. I følgende vil jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ta for meg hvordan kunnskapsdeling kan foregå.

Adepten kan tilegne seg kunnskap og erfaringer fra mentoren (formell rolle). Ved at mentorprogrammet gjennomfører felles samlinger for mentorparene, legger det til rette for at mentorparene kan møtes, skape kontakter og utvikle nettverk. Formelle arenaer som fremmer kunnskapsdeling kan blant annet inkludere treningsprogrammer, strukturerte arbeidsgrupper og teknologibaserte systemer (Ipe, 2003). På samlingene kan adepten dele kunnskap og erfaringer. Uformelle arenaer kan for eksempel være personlige relasjoner som legger til rette for læring og kunnskapsdeling (Nahapiet og Ghoshal, 1998), og på den måten kan adepten dele kunnskap og erfaringer med andre deltakere han blir kjent med i mentorprogrammet. Det virker sannsynlig å tenke at i den grad kunnskapen blir delt under fysiske møter i mentor/adept relasjonen, eller i forbindelse med forelesninger og diskusjoner, kan det kobles

til formelle arenaer for kunnskapsdeling. I den grad adepten deler kunnskap og erfaringer utenfor disse, kan det kobles til uformelle arenaer for kunnskapsdeling. For eksempel i pausene mellom forelesningene og diskusjonene, på utflukter, eller når mentorene og adeptene møtes under felles måltider.

Mentoren kan tilegne seg kunnskap og erfaringer fra adepten (formell rolle). I tillegg har mentorprogrammet arrangert én samling for mentorene der de har fått opplæring i mentorrollen. Til slutt kan mentoren på samme måte som adepten, dele kunnskap og erfaringer gjennom de uformelle og formelle arenaene for kunnskapsdeling som er beskrevet tidligere. Dersom mentorene og adeptene er i fysisk nærhet av hverandre grunnet formelt eller uformelt samarbeid, kan det ha en positiv effekt på kunnskapsdeling.

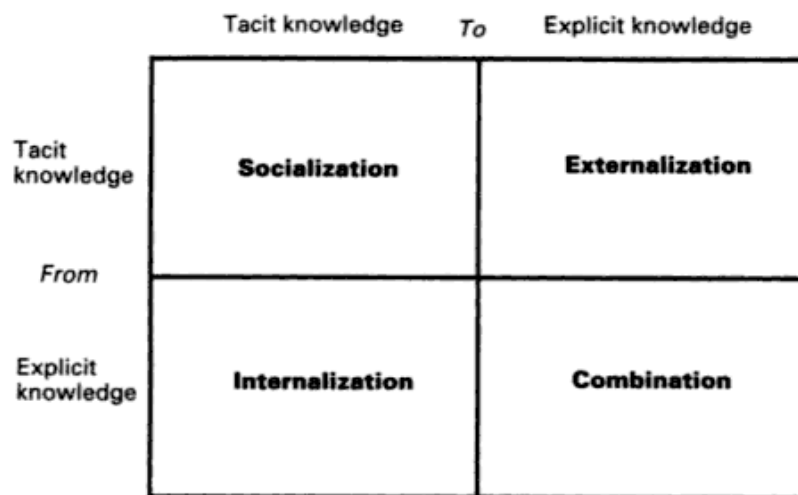
Organisasjonen er avhengig av hvordan mentorene og adeptene, utvikler, deler og bruker kunnskapen (Ipe, 2003). På den ene siden er det en rekke forhold i mentorprogrammet som kan fremme kunnskapsdeling. Gjennom for eksempel formelle roller (mentor og adept), møtearenaer og fagnettverk (mentorprogrammet) og verktøy (opplæringen de har fått) knyttet til kunnskapsdeling, kan mentorprogrammet bevisst prøve å påvirke. Mentorprogrammet kan påvirke deltakernes samhandling, evne og vilje til kunnskapsdeling, og hvordan man tar i bruk ideer, metoder og verktøy. På den andre siden kan det være forhold som er vanskelig å påvirke, for eksempel den utdanningen og erfaringen, mentorene og adeptene har, og hvor de er geografisk plassert i organisasjonen.

Ifølge Coleman (1990) har kunnskapsdeling større sannsynlighet å forekomme når de ansatte er tilknyttet hverandre i nettverk, enn om de ikke er det. Fordeler ved nettverk er at du har mulighet til å lære, dra nytte av andres erfaringer, kopiere metoder og spørre andre om råd (Strand, 2007). Child (2005) (referert i Strand, 2007, s. 301) påpeker at den enkleste formen er trolig å kopiere det som oppfattes som beste praksis, og som over tid har vist seg å være vellykket.

2.2.3 Fire prosesser for kunnskapsdeling

SEKI-modellen viser hvordan kunnskap skapes, og hvordan kunnskap kan utvikle seg (Nonaka, Toyama og Konno, 2000). Det skiller her mellom fire ulike mekanismer for overføring og konvertering av taus og eksplisitt kunnskap. SEKI er en forkortelse for (1)

sosialisering (*fra taus til taus*), (2) eksternalisering (*fra taus til eksplisitt*), (3) kombinerings (*fra eksplisitt til eksplisitt*) og (4) internalisering (*fra eksplisitt til taus*), som vist i figur 3. I følge Nonaka og Takeuchi (1995) blir ny kunnskap skapt gjennom dynamisk interaksjon mellom eksisterende taus og eksplisitt kunnskap. Denne interaksjonen kalles *kunnskapsomdanning* og er en sosial og kontinuerlig prosess mellom mennesker.



Figur 3 Mekanismer for å dele kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995, s. 62)

Sosialisering omhandler at mentoren og adepten deler og utvikler taus kunnskap gjennom direkte erfaringer. Denne mekanismen kan betraktes som erfaringsutveksling basert på samhandling der mentor og adept jobber sammen og lærer faget gjennom observasjon, imitasjon og praksis. Et eksempel kan være at adepten får sin opplæring ved å gjennomføre de faktiske arbeidsoppgavene han har i samråd med mentoren. Mentorprogrammet har lagt vekt på at deltakerne skal ta utgangspunkt i eget arbeid.

Eksternalisering skjer når mentorene og adeptene omdanner taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Dette skjer ved å artikulere taus kunnskap gjennom dialog og refleksjon. Den eksplisitte kunnskapen er et artikulert bilde på den implisitte, og dette bildet kan ha mange store hull. Ansikt til ansikt er nøkkelen til å kunne dele taus kunnskap. Et eksempel kan være å la erfarne medarbeidere fortelle og dele historier og erfaringer med mindre erfarne medarbeidere. Mentorprogrammet legger til rette for dette ved at de for eksempel etablerer mentorpar.

Kombinering foregår når mentorene og adeptene omdanner eksplisitt kunnskap til ny eksplisitt kunnskap gjennom å systematisere og anvende eksplisitt kunnskap og informasjon. Eksisterende informasjon og kunnskap kan man gjennom kategorisering, supplering og kombinerer skape ny kunnskap. Et eksempel kan være å trekke ut det beste og sette sammen kunnskap og erfaringer man allerede besitter som for eksempel ved revisjon av interne prosedyrer, maler eller ved utvikling av nye prosedyrer. På denne måten kan organisasjonen lære. Mentorprogrammet kan gi organisasjonen en læringsarena for erfaringsbasert og tverrfaglig kompetanse (fagnettverk).

Internalisering skjer når mentorene og adeptene omdanner eksplisitt kunnskap til taus kunnskap ved praktisk bruk av den eksplisitte kunnskapen. Internalisering relateres til læring ved handling, eller læring ved prøving og feiling. Med andre ord, læring og tilegne seg ny taus kunnskap i praksis. Et eksempel kan være en adept som skal inn i en tilsvarende rolle som mentoren har. Mentors kunnskap er eksternalisering av taus kunnskap til en adept som får muligheten til å tilegne seg samme kunnskap, men gjentakelse og praktisering er nødvendig. Mentorprogrammet legger til rette for internalisering ved for eksempel at deltakerne får reflektere rundt egne erfaringer på samlingene, eller ved erfaringslæring gjennom mentoring i mentor/adept relasjonen.

Kunnskapsdeling av eksplisitt og taus kunnskap vil foregå på ulike måter. Mens eksplisitt kunnskap lett kan gjøres tilgjengelig via rutinebeskrivelser, veiledninger, rapporter og så videre, er det knyttet store utfordringer til deling av taus kunnskap. Taus kunnskap består av kognitive og tekniske elementer mentor og adept innehar, noe som gjør det både tidkrevende og komplisert å utveksle kunnskap. Det er vanskelig å kommunisere taus kunnskap til andre, siden det er en analog prosess som krever en slags «samtidig behandling» (simultaneous processing) (Nonaka, Toyama og Konno, 2000). **Å utvikle en lærende organisasjon**, er knyttet til eksternalisering og formidling av taus kunnskap, og til at eksplisitt kunnskap internaliseres slik at den anvendes i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2010).

2.2.4 Mulige barrierer

Når man følger opp hvordan mentorprogrammet har bidratt til kunnskapsdeling, er mulige barrierer også interessante. Forhold som hindrer/forsinker læring eller kunnskapsdeling kaller

jeg for barrierer. I følge Hendriks (1999) har kunnskapsdeling på arbeidsplassen blitt sett på som en naturlig prosess, som finner sted automatisk. Forskning viser imidlertid at selv under gode tilrettelagte forhold, er deling av kunnskap en kompleks prosess som påvirkes av flere forhold. I følgende vil jeg ta for meg det jeg ser på som tre mulige barrierer.

Kunnskapsdeling kan være utfordrende når (1) mentoren skal dele kunnskapen sin med adepten som ikke har like mye erfaring på samme område. I følge Hinds (1999) kan det ha noe med at eksperter prøver å predikere hvor mye erfaring nybegynnere har, der de tar utgangspunkt i sin egen erfaring som uerfaren, og bruker dette som et utgangspunkt for å forutse hvordan nybegynnere vil prestere. Videre påpeker hun at årsaken til at det kan være vanskelig for eksperter å sette seg inn i nybegynners opplevelser, handler om deres evne til å huske sine egne opplevelser som nybegynnere. Slik jeg forstår teorien, så kan mentoren ha problemer med å sette seg inn i adeptens utgangspunkt, og dermed problemer med å forstå mangelen på kunnskap og erfaringer som adepten kan ha.

Kunnskapsdeling kan også være utfordrende når (2) avstanden på kunnskapsnivået mellom mentoren og adepten er stor. I følge Kruger og Dunning (1999) er det de samme ferdighetene som trengs for å bli kompetent innenfor et område, de samme som trengs for å evaluere kompetansen innenfor det samme området. Slik jeg forstår teorien, så kan adepten som eventuelt har for lite kunnskap innenfor drift og vedlikehold, også mangle evnen til å vite hva han skal spørre mentor om. Det kan resultere i at adepten ikke kontakter mentoren, og dermed blir passiv overfor mentoren.

Til slutt kan kunnskapsdeling være utfordrende hvis (3) nødvendig tillit ikke er til stede hos mentorene og adeptene som skal dele kunnskap og erfaringer. Tillit er nødvendig for at mennesker skal dele kunnskap og erfaringer, spesielt taus kunnskap (Nonaka, Toyama og Konno, 2000). I følge Krogh (1998) er tillit nødvendig for at mennesker skal kunne lytte og absorbere den kunnskapen andre deler. Slik jeg forstår teorien, så vil tillit være avgjørende for at mentorene og adeptene skal kunne dele kunnskap og erfaringer, og lytte og absorbere den kunnskapen som blir delt.

2.3 *Forventninger til funn*

Ut ifra forskningspørsmålene og den litteratordiskusjonen jeg har vært gjennom, har jeg noen forventninger til funn om hvordan mentorprogrammet bidrar til kunnskapsdeling.

Slik jeg har vist til tidligere, viser forskning flere områder hvor **adepten kan få utbytte** i en mentorordning. For eksempel påpeker Lacey (1999) at adepten kan (1) tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, og Lewis (2000) påpeker at adepten kan (2) få et personlig utbytte. Ut i fra dette tenker jeg at adepten kan få en faglig og personlig utvikling. Det kan variere fra at adepten klarer å beskrive at han har lært noe helt konkret, til at han ikke klarer å sette ord på hva han har lært. Adepten tilegner seg kunnskap og erfaringer fra mentor.

Selv om intensjonen med mentorordningen først og fremst er å fremme læring hos adepten, viser forskning at **mentoren også kan få utbytte** på flere områder, fordi mentoren kommer selv i en læringssituasjon. I følge Mathisen (2008) blir utveksling av erfaringer og faglig oppdatering nevnt når mentoren forteller om utbytte. På den måten kan faktisk talt mentor/adept relasjonen innebære en omvendt mentoring. Ut i fra dette tenker jeg at mentoren kan tilegne seg kunnskap og erfaringer fra adepten, slik blir kunnskap delt mellom mentoren og adepten.

Både mentorene og adeptene tilegner seg kunnskap og erfaringer, men kunnskapen har ingen verdi før den **anvendes i organisasjonen** (Filstad, 2010). Kunnskapen må altså tas i bruk. I den grad de gjør det, vil jeg se på hva som er forutsetninger for at organisasjonen skal få utbytte.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg forklare hvordan jeg plana og gjennomførte min studie for å belyse og svare på problemstillingen min. Vi kan skille mellom primærdata og sekundærdata.

Primærdata er data som er samlet inn av forskeren selv med det formål å belyse en spesiell problemstilling. Sekundærdata er data som er samlet inn av andre enn forskeren, ofte med et annet forhold enn det forskeren har (Jacobsen, 2005). I denne studien har jeg valgt en kvalitativ metode, intervju kombinert med observasjon er mine primærdata.

Mentorprogrammet gjennomførte selv en sluttevaluering ved hjelp av kvantitativ metode, spørreundersøkelsen som mentorprogrammet gjennomførte er mine sekundærdata. Metodene for å samle inn data på kommer jeg tilbake til, men først vil jeg beskrive studiens forskningsdesign. Avslutningsvis vil jeg komme inn på forskningsprosessen, og til slutt beskriver jeg hvordan de forskningsetiske forholdene er ivaretatt.

3.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt en forklarende problemstilling, den skal si noe om hvordan mentorprogrammet bidrar til kunnskapsdeling. Videre har jeg valgt et intensivt opplegg for min problemstilling. Det intensive opplegget kjennetegnes ved at vi går i dybden på noen få enheter, der enhetene er individer, mennesker (Jacobsen, 2005). Jeg har tidligere fortalt at jeg ønsket å bidra til, eller legge til rette for en mentorordning. Da jeg ble kjent med pilotprosjektet, samt fikk tillatelse til å følge mentorprogrammet, ble det naturlig å bruke «Mentorprogram - drift og vedlikehold» som case i denne studien. Jeg har fulgt mentorprogrammet som observatør over tid. I tillegg har jeg valgt retrospektivt design, det vil si at jeg har spurt deltakerne i mentorprogrammet om hva som har skjedd i programmet. Det retrospektive designet er ikke helt forskjellig fra tverrsnittdesignet, vi spør bare på et gitt tidspunkt. Jeg var nysgjerrig på effekten av mentoringen, og ønsket derfor å intervju deltakerne rett etter at mentorprogrammet var avsluttet, men for å forklare effektene må mentor og adept se tilbake på prosessen og vurdere hvordan mentorprogrammets ulike deler har ført til kunnskapsdeling.

Det finnes flere ulemper med dette designet. Den største ulempen at jeg som forsker må basere meg på at de som svarer husker riktig, noe vi mennesker ikke alltid gjør. For det andre kan det være vanskelig å huske tilbake, fordi ikke alle hendelser gjør like store inntrykk og mye kan gå i glemmeboken. Et det tredje problem med dette designet kan være endringsforskyvning, der vi husker fortiden i et fortregende lys, enten mer eller mindre positivt. Til slutt kan det være et problem at mennesker har en tendens til etterrasjonalisering, det betyr at man ønsker å fremstå mer rasjonelle enn det man egentlig er (Jacobsen, 2005).

Reliabilitet «knytter vi til spørsmålet om forskningens pålitelighet» (Thagaard, 2009, s. 22), og den avgjøres av hvorvidt vi kan tro på den informasjonen som datainnsamlingen gir oss. Jeg som forsker måtte være obs på data som kom frem av undersøkelsen, ved at en måler ikke faktiske endringer av mentoren og adepten sin oppfatning av tilstanden, men holder de endringer mentoren og adepten på et gitt tidspunkt føler har skjedd. I forhold til opplegg der en opererer med tidsseriedata, vil det retrospektive designet være mindre pålitelig (Jacobsen, 2005). Min observasjon av deltakerne i mentorprogrammet kan være understøttende og dermed forsterke forskningens pålitelighet, fordi jeg selv har erfart hvordan deltakerne deler kunnskap og erfaringer, i formelle og uformelle arenaer på samlingene i mentorprogrammet.

Validitet «knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet» (Thagaard, 2009, s. 22). For at vår empiri skal være valid er det viktig at det er en fremstilling av hva vi faktisk ønsket å måle. Dersom empirien er valid, vil den også oppfattes som relevant. En utfordring knyttet til den indre validiteten, er at min tolkning av dataene kan være påvirket av mine holdninger og kunnskap om emnet. For mentorprogrammet sin del kan allikevel den interne gyldigheten være stor, fordi de empiriske funnene er detaljerte.

Den eksterne gyldigheten er viktig i forhold til om funn i denne studien kan generaliseres, altså om studiens funn kan sies å være gjeldende utenfor den gitte konteksten. En case-studie egner seg godt når man ønsker en dypere forståelse av en spesiell hendelse. I slike tilfeller er man kun interessert i denne ene casen. Man ønsker ikke å teste teorier eller generalisere funn, men dersom studiens funn støtter eksisterende litteratur, kan det være en viss mulighet for teoretisk generalisering. Selv om kanskje en kvalitativ studie ikke har til hensikt å generalisere til en større populasjon, kan likevel studien være av interesse for andre mentorprogrammer. Den eksterne gyldigheten er forholdsvis lav på grunn av oppgavens forskningsdesign (case-studie).

3.2 *Kvantitativ og kvalitativ metode*

Når det gjelder forskningsstrategier, skiller man helst mellom to måter å forske på; kvantitativ og kvalitativ forskning. Day (1993) (referert i Jacobsen, 2005, s. 126) sier at «mens kvantitative data opererer med tall og størrelser, operer kvalitative data med meninger. Meninger er formidlet i hovedsak via språk og handlinger». Diskusjonen om hvilken metode som er best, å samle inn tall eller ord, har vært en av de mest opphetede i samfunnsdebatten, og fremdeles er det mange som hever fane i denne kampen. I følge Jacobsen (2005) er utgangspunktet pragmatisk, nemlig at begge metoder, kvantitativ og kvalitativ, er like gode, men de egner seg til å belyse ulike spørsmål og problemstillinger. Jeg ønsker ikke å kommentere denne diskusjonen videre, men slår fast at det hersker en uenighet i enkelte deler av forskermiljøet når det gjelder dette.

Når det gjelder kvalitative undersøkelser, egner disse seg best når vi er interessert i å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller fenomen. De vanligste måtene å samle data på i kvalitativ metode er intervju og/eller observasjon. Forsker påtvinger ikke de undersøkte faste spørsmål med faste svarkategorier. Dermed kan vi påstå at kvalitative tilnærminger ofte vil ha begrepsgyldighet. De får frem den «riktige» forståelsen av et fenomen eller en situasjon. Problematikken rundt denne måten å forske på, er diskusjonen om hvorvidt det er mulig å generalisere ut fra de funn forskeren har gjort. En annen ulempe ved den kvalitative metoden er at den er mer ressurskrevende. Fordelen ved den kvalitative metoden er at den er mer åpen enn den kvantitative, og at den vektlegger detaljer og det unike ved hver respondent (Jacobsen, 2005). I denne studien så har jeg valgt kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming ved å kombinere intervju med observasjon. For det første var utbytte til deltakerne viktig, og ved dybdeintervju var det sannsynlig at jeg kunne forstå sammenhengen det læres i, hvem som lærer, hvordan de lærer, hva de lærer og hva forutsetningene for å dele det de har lært er. For det andre var det viktig å forstå hvordan mentorprogrammet legger til rette for at kunnskapsdelingen skulle skje, og som observatør var det sannsynlig at jeg kunne få en slik forståelse, samt få erfare hvordan deltakerne deler kunnskap og erfaringer i praksis. En kombinasjon av metodene, observasjon og intervju, brukes ofte i studier av enkelte undersøkelsesenheter, såkalte case-studier, hvor formålet er å oppnå en helhetlig forståelse av en case (Thagaard, 2009).

Når det gjelder kvantitative undersøkelser, egner disse seg spesielt godt når vi ønsker å finne omfang, utstrekning, hyppighet av et fenomen. Det klassiske spørreskjemaet med faste svaralternativ er her det vanligste. Metoden egner seg når problemstillingen er relativt klar. En klarhet i problemstillingen er en forutsetning, fordi vi er tvunget til å kategorisere før vi samler inn data. Det forutsettes at forsker har god kunnskap og viten om det han skal forske på, slik at det kan svares innenfor disse rammene, og at de valgte enhetene forstår hva forskeren ønsker å få svar på. Den vanligste problematikken i denne metoden ved siden av hvordan dataen skal tolkes, er antall respondenter. Det kreves et visst antall respondenter for at forskningen skal kunne betraktes som valid og interessant. Fordelen ved den kvantitative metoden er at den standardiserer informasjonen og at den er mindre ressurskrevende enn den kvalitative metoden. Det gjør muligheten for mange respondenter større, og øker muligheten for å generalisere resultatene til hele populasjonen vi ønsker å si noe om (Jacobsen, 2005).

Jeg valgte bort en kvantitativ metode, fordi jeg syntes det ble for ressurskrevende å gjennomføre en kvantitativ metode i tillegg til intervju og observasjon. Ved bare å velge kvantitativ metode, kunne jeg risikere å bli sittende igjen med for lite data. Men mentorprogrammet har selv gjennomført en spørreundersøkelse for å evaluere «Mentorprogram - drift og vedlikehold», der jeg fikk anledning til å ta med egne spørsmål. Det var prosjektledelsen i mentorprogrammet som sendte ut spørreundersøkelsen elektronisk via mail, og jeg fikk tilgang til anonymiserte svar. Av de 28 undersøkelsen ble sendt til fikk mentorprogrammet svar fra 21 deltakere, noe som ga en 75 % deltakelse. Adeptene og mentorene fikk forskjellige spørreskjema. Jeg lagde to av spørsmålene til adeptene, se vedlegg 4, spørsmål nr. 10 og 12. Til mentorene lagde jeg ett spørsmål, se vedlegg 5, spørsmål nr. 11. Ser man på alle tilgjengelige data som helhet, har denne studien en metodetriangulering som grunnlag for metode.

Det som er felles for begge disse tilnærmingene er datainnsamling, utvalget av enhetene, analyse av data som er kommet inn, tolking av resultatene, og til slutt, konklusjonene som blir trukket. Noen snarvei til god forskning finnes ikke, og den enkelte problemstilling bør ligge til grunn for valg av metode for å sikre validitet, slik at man har mulighet til å tilføre fagfeltet noe nytt.

3.3 *Forskningsprosessen*

Jeg skal nå gå inn på hva jeg gjorde i forskningsprosessen, og i tillegg grunnleggende årsaken til mine valg. Jeg forklarer casen og forskningskonteksten denne studien tar utgangspunkt i. Deretter beskriver jeg utvalg av respondenter, hvordan jeg utformet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene, samt min observasjon av mentorprogrammet. Avslutningsvis beskriver jeg prosessen fra transkribering frem til analyse av det empiriske materialet var klart til drøfting.

3.3.1 *Casebeskrivelse – «Mentorprogram - drift og vedlikehold»*

I case-studier rettes fokuset på én spesiell enhet. Casen er avgrenset i rom – «Mentorprogram - drift og vedlikehold» i SVV – men også helt klart avgrenset i tid – varigheten av mentorprogrammet (Jacobsen, 2005).

Jeg har ved flere anledninger dette året møtt prosjektleder for mentorprogrammet, Bente Jacobsen. Dette har gitt meg innblikk i forhistorien til prosjektet, og hvordan mentorprogrammet var lagt opp. «Mentorprogram - drift og vedlikehold» tar utgangspunkt i det KDV-prosjektet forslår, dette ble beskrevet i innledningen. Videre vil jeg si noe mer om mentorprogrammet som SVV gjennomfører; Det startet på nyåret i 2012, og til sammen deltok fjorten mentorer og fjorten adepter. Deltakerne har på forhånd søkt om å få delta, deretter har mentorene og adeptene blitt matchet slik det best mulig har latt seg gjøre, spesielt med hensyn til faget de jobber innen. Matchingen ble gjennomført av prosjektledelsen i programmet. Mentorene har lang erfaring, mens målgruppen for adeptene har vært personer med noen års arbeidserfaring i SVV. Mentorene og adeptene har deltatt på tre felles samlinger (à to dager), i tillegg har det vært arrangert én oppstartsamling for mentorene, og én felles avslutningssamling. Det er forventet at mentorparene skal møtes mellom samlingene dette året.

SVV har i samarbeid med et konsulentfirma som spesialiserer seg på å selge mentortjenester og bistå i etableringen av et mentorprogram, laget «Mentorprogram - drift og vedlikehold». Mentorprogrammet består av to deler; en drift- og vedlikeholds faglig del og en

mentor/adept-faglig del. Førstnevnte kan kobles til faglig utvikling, og sistnevnte kan kobles til utvikling i mentor/adept relasjonen og personlig utvikling for deltakerne. Til slutt vil jeg si noen få ord om konsulentene.

Administrativt forskningsfond ved Norges Handelshøyskole (AFF), har gjennom flere år hatt et samarbeid med Clutterbuck Associates. Som en del av dette samarbeidet holdes det en årlig konferanse for AFF-ansatte og deres nettverk. Jeg ble invitert av AFF, og deltok på gjesteforedrag med professor David Clutterbuck i Oslo, 23. april 2012. Han er godt kjent innen mentoringfeltet.

3.3.2 Forskningskonteksten

Forskningskonteksten er relevant når man skal se på utbytte av mentoringen. Den formelle, organiserte og tilrettelagte mentoringen, synliggjør at relasjonen ikke er privat anliggende, men initiert og «eid» av organisasjonen. Ansvaret for å utvikle relasjonen mellom mentor og adept er da heller ikke overlatt til den enkelte, men blir støttet og fulgt opp, i dette tilfelle gjennom samlingene på mentorprogrammet, og gjennom at mentor får opplæring i mentorrollen (Mathisen, 2008). At mentoren er intern har betydning for hans kjennskap til saker og organisasjonen, og det kan ha innvirkning på den daglige kontakten, som igjen kan påvirke adepten. Til slutt kjenner mentoren adeptens plass i organisasjonen (Ahlström, 2003, Mathisen, 2008). Mentoren er ikke bare kjent med de overordnede målene for virksomheten, men også kjent med målet for selve mentorprogrammet. I følgende jeg si noe om målsettingen for mentorprogrammet.

Tiltaket «Mentorprogram - drift og vedlikehold» har følgende målsetting: Det skal synliggjøre faglige utfordringer og gi et helhetlig bilde av drift og vedlikehold. Bidra til at yngre personer synes drift og vedlikehold er et spennende fagområde og synliggjøre karrieremuligheter. Synliggjøre og etablere læringsarenaer for tverrfaglig- og spisskompetanse som erfarne medarbeidere har. Bidra til at deltakernes enheter utvikler seg i positiv retning. Det skal også bidra til en god seniorpolitikk der det oppleves som meningsfylt å inneha en mentorrolle og være en god samtalepartner/veileder for yngre medarbeidere, og gi senioren opplæring og veiledning i mentorrollen.

Spesielt for adeptene er kompetanseoverføring, karriereutvikling og personlig utvikling en del av målsetningen. Når det gjelder kompetanseoverføring, skal erfaring, organisasjonskunnskap og fagkompetanse, overføres fra mentorene til adeptene. Når det gjelder karriereutvikling skal programmet styrke mulighetene for og motivasjon til å søke nye utfordringer i SVV. Når det gjelder personlig utvikling skal programmet skape økt bevissthet om egne ressurser og personlig utviklingsfokus i nåværende jobb. Gi utfordring og støtte i egen personlig og faglig utvikling, og utvikle nettverk av betydning for faglig virksomhet, organisasjonen og karriereutvikling.

3.3.3 Utvalg av respondenter til intervju

Før datainnsamlingen kom i gang, var det nødvendig å foreta et utvalg. Valget av enheter står i forhold til den aktuelle problemstillingen. I denne studien, en forklarende problemstilling; «Hvordan bidrar Mentorprogram - drift og vedlikehold i Statens vegvesen til kunnskapsdeling?». Personer med direkte kjennskap til et fenomen, for eksempel ved at de har deltatt i en hendelse, er medlemmer av en spesifikk gruppe eller at de mottar en tjeneste, kaller vi respondenter (Jacobsen, 2005).

For å svare på problemstillingen min, var det nødvendig å intervjuer deltakerne av mentorprogrammet. Min rolle måtte jeg vurdere hele veien. Jeg har samme kontorsted som tre av deltakerne, denne nærheten gjorde at jeg ikke ønsket å intervjuer disse tre mentorparene. Det var totalt fjorten par, når tre av parene falt bort, satt jeg igjen med elleve par som var aktuelle. For å hindre at min kjennskap til mentorparene skulle påvirke utvelgelsen for hvem jeg skulle intervjuer, brukte jeg loddtrekning. I prosessen ved innhenting av data gjennomførte jeg til sammen seks intervjuer, tre adeptere og tre mentorer. Jeg vil presisere at utvalget kan være representativ for alle mentorparene, men at det nødvendigvis ikke er slik.

Fremgangsmåten for å velge respondenter er basert på tilgjengelighet og villighet i forhold til å delta, et såkalt tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Først ringte jeg de ulike respondentene for å spørre om de kunne tenke seg å delta, og alle takket ja. Deretter sendte jeg ut forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgaven (vedlegg 1). Informasjonsskrivet inneholdt også en samtykkeerklæring, og alle seks respondentene returnerte underskrevet samtykkeerklæring.

3.3.4 Operasjonalisering

Jeg tok utgangspunkt i litteraturgjennomgangen og problemstillingen min, når jeg la grunnlaget for å utvikle intervjuguidene som ble benyttet i forbindelse med datainnsamlingen, og videre i analysen. Jeg utformet forskjellige intervjuguider til mentor og adept (vedlegg 2 og vedlegg 3). Adeptene hadde mens de søkte på mentorprogrammet skrevet ned personlige mål. Ahlström (2003) kaller det som måles mot mål for *resultat*, og det som har oppstått utenfor målene for *forandringer*. Jeg likte Ahlström sin måte å skille resultat og forandringer på. Dette tok jeg utgangspunkt i når jeg utarbeidet intervjuguiden for adeptene. I hvilken grad adeptene opplever at de når målene, relaterer jeg til *resultat*. Virkninger adepten mener at mentorprogrammet har skapt og som ikke var forventet, relaterer jeg til *forandringer*. Når det gjelder mentorene, fikk de spørsmål om mentorrollen og virkninger mentorprogrammet hadde skapt som ikke var forventet, fordi det kunne være interessant i forhold til utbytte mentorene hadde hatt.

Intervjuguiden til adepten og mentoren «speiler» hverandre. Både mentoren og adepten fikk spørsmål om hvordan et mentorprogram kan bidra til kunnskapsdeling. Jeg ønsket også å få innsikt i hvordan mentorparene delte kunnskap og erfaringer i mentor/adept relasjonen, men også hvordan deltakerne delte kunnskap og erfaringer med hverandre, i og utenfor mentorprogrammet. Det var interessant å få innsikt i om deltakerne hadde tatt i bruk kunnskapen, fordi kunnskapen er til nytte for organisasjonen om deltakerne anvender den kunnskapen de har tilegnet seg. Avslutningsvis ber jeg mentoren og adepten om å fortelle innenfor hvilke områder de har utviklet seg mest når det gjelder yrkesrollen, fordi utviklingen kan ha betydning for utbytte deltakerne har hatt.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Deltakerne kommer fra ulike regioner i SVV, derfor ble intervjuene gjennomført på ulike måter, og slik det praktisk lot seg gjennomføre. Jeg brukte telefon- og e-post korrespondanse med respondentene for å avtale tidspunkt for intervju, og intervjuene ble tilpasset respondentenes tid, ønsker og mulighet. Tre av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt,

to av intervjuene ble gjennomført over telefon, og det siste intervjuet ble gjennomført på videomøterom. For å øke studiens reliabilitet har jeg hatt fokus på å gjøre tidspunktet for intervjuene så identiske så mulig. Det var viktig for meg at intervjuene ble gjennomført i etterkant av siste samling i desember 2012, og dette fikk vi til, selv om til ett intervju ble forskjøvet på grunn av hindringer for respondenten. Alle seks intervjuene ble gjennomført i løpet av åtte dager.

Før jeg gjennomførte intervjuene, vurderte jeg om det var nødvendig å gjennomføre pilotintervju med hensyn til intervjuguiden og øvelse i forhold til min rolle. Jeg vurderte dette som ikke nødvendig, men samtidig var jeg da forberedt på å foreta nødvendige justeringer under vegg. Jeg vurderte også om respondentene skulle få utlevert intervjuguide på forhånd. Tanken var at respondentene kunne bli mer forberedt og svare mer utfyllende på spørsmålene. I tillegg virket det fornuftig i forhold til det retrospektive designet. Ikke lenge etter at jeg hadde bestemt meg for å sende ut intervjuguiden, tok en av adeptene kontakt med ønske om å få spørsmålene på forhånd. I ettertid ser jeg at det kanskje ble en tryggere setting for respondentene også.

Jeg har etter beste evne prøvd å utføre datainnsamlingen på en systematisk måte, slik at analysen og resultatene fremstår som fortrolige og bekreftbare. Dette er gjort ved at jeg i begynnelsen av hvert intervju gjorde respondentene oppmerksomme på de etiske sidene ved slik type datainnsamling, om taushetsplikten min, at alle svar skulle bli anonymisert, samt muligheten til å trekke seg. Jeg fikk tilbakemelding på at intervjuene var ufarlige, dette fordi jeg var kjent for respondenten, og temaet var helder ikke sårbart. Intervjuene ble tatt opp på digital båndtaker og senere transkribert til bruk i analysen. Jeg informerte om at alle data ville bli slettet etter at analysen var ferdig. Intervjuene varte mellom 30 min til 45 min. Intervjuguiden hadde jeg med meg på hvert intervju, denne prøvde jeg å følge etter beste evne, slik at jeg kunne få sammenlignbare resultater. Dette var krevende, fordi de kunne starte likt, men gradvis skli litt til hver sin kant. Her var oppfølgingsspørsmålene gode å ha for å dra oss inn igjen på de ulike temaene. Respondentene gikk ofte over på egne tanker og erfaringer og skapte empiri på hver sin måte. Jeg oppdaget at dataene var gode når jeg lot respondentene til en viss grad få skli litt bort fra intervjuguiden, noe som er sammenfallende med det retrospektive designet, der at noe blir glemt og noe fortregnes. Intervjuene har hjulpet meg å forstå hvordan uformell og formell kunnskapsdeling i mentorprogrammet kan skje.

For å øke studiens reliabilitet har jeg avslutningsvis i hvert intervju spurt både mentorene og adeptene om det var noe mer de ønsket å tilføye, fordi det kan være naturlige ting som ikke har blitt belyst gjennom studien som kan være med på å øke troverdigheten. I

tillegg ble dette spennende, fordi det kunne fange opp overraskende synspunkter som jeg på forhånd ikke hadde vært i stand til å se, og det kunne fungere som en sikkerhetsventil for respondenten, slik at han kunne få sagt det han ønsket.

3.3.6 Observasjon

Ved observasjon ser vi kun hva mennesket gjør, ikke hva de subjektivt opplever eller mener. «Fenomener som ikke er direkte observerbare, vil i liten grad fanges opp, og derfor vil observasjon som regel kobles med en eller annen form for intervju» (Jacobsen, 2005, s.160).

I tillegg til seks dybdeintervju, fulgte jeg mentorprogrammet som observatør. Jeg deltok på tre samlinger; arrangert i Tromsø i april 2012, Ålesund i september 2012 og Oslo i desember 2012. Dette var felles samlinger på dagtid der befaringer, forelesninger, refleksjoner enkeltvis og i grupper, samt øvelser ble gjennomført. På første samlingen introduserte jeg meg selv, og fortalte at jeg skulle observere i forbindelse med masteroppgaven jeg skulle skrive. Jeg deltok ikke på lik linje med de andre deltakerne, men holdt en viss avstand til de jeg observerte deler av tiden. Ved øvelser, eller de gangene mentorparene samarbeidet to og to, valgte jeg å observere et tilfeldig mentorpar. «Med en gang et menneske vet at de blir undersøkt, har de en tendens til å endre atferd, ved at de prøver å tilfredsstille undersøkeren eller bevisst forsøker å unngå å gjøre noe som kan oppfattes som dumt» (Jacobsen, 2005, s. 160). Det er vanskelig å si om min observasjon fikk innvirkning på mine data i denne undersøkelsen. Mange antar at relabiliteten blir bedre når observasjonen blir skjult. Jeg valgte åpen observasjon, fordi det ville vært vanskelig å gjennomføre skjult observasjon i mentorprogrammet.

Jeg deltok også på sosiale sammenkomster på kveldstid, hvor jeg spiste måltider sammen med deltakerne og hadde samtaler med dem i en uformell setting. Gjennom min tilstedeværelse, fikk jeg mulighet til å danne meg et inntrykk av deltakerne i mentorprogrammet og observere hvordan de utvekslet erfaringer med hverandre, og med meg som forsker. Jeg fikk anledning til å spørre deltakerne direkte, enten på spørsmål som jeg hadde der og da, eller spørsmål som har dukket opp underveis. Jeg tok notater for å huske situasjonen, samtalene og generelle inntrykk. Notatene var strukturerte, slik at de lettere kunne anvendes senere. Ved å observere og lytte til det som ble sagt, fikk jeg innblikk i

hvordan den uformelle kunnskapsdelingen kunne foregå. Det var også en måte å observere hvordan kunnskapsdeling og læring kunne foregå i praksis, ved at adeptene og mentorene delte sin kunnskap og erfaringer med hverandre. Det at jeg observerte gjorde meg også tryggere i rollen som intervjuer. Min tilstedeværelse på samlingene gjorde at jeg ble godt kjent med de tema, metoder og teknikker, som AFF presenterte og anvendte, samt fikk innblikk i hva slags drift- og vedlikeholdsfaglige tema som ble presentert.

Observasjonen og intervjuene har gjort at jeg har fått et godt bakteppe for analysene i denne studien. Ved å skrive ned notater underveis, har det fungert som en støtte og validering til den dataen som kommer frem i intervjuene. Det har også gitt meg et større helhetsbilde av selve konteksten både deltakerne og jeg som forsker, befant oss i.

3.3.7 *Transkribering og analyse av det empiriske materialet*

Med utgangspunkt litteraturgjennomgangen og intervjuguidene, ble en temabasert tilnærming valgt. Etter at dataene fra intervjuundersøkelsen var innsamlet, transkriberte jeg intervjuene fra båndopptakeren. Etter å ha gjennomført transkriberingen, kategoriserte jeg med utgangspunkt i litteraturgjennomgangen, intervjuguidene og temaområdene som ble fremtredende i tekstmaterialet. For eksempel resultat, forandringer, mentorrollen, kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen, kunnskapsdeling med andre mentorer og adepter, arenaer for kunnskapsdeling og kunnskap som er tatt i bruk. Kategoriseringen fungerte som en første del av analysearbeidet, og gjorde det lettere å analysere videre.

Først tok jeg for meg adeptene. Adeptene hadde personlige mål, og grad av måloppnåelse koblet jeg til *resultater*. Det som oppsto utenfor målene ble koblet til *forandringer*. Til slutt knyttet jeg disse til faglig og personlig utvikling. Jeg tok tak i et og et intervju, og systematiserte data i de ulike temaområdene som er beskrevet tidligere. På den måten kunne jeg se hva som ble fremtredende hos adeptene. Deretter tok jeg for meg mentorene. Som sagt «speiler» intervjuguidene hverandre, men hos mentorene fikk *forandringer* og mentorrollen fokus. Jeg tok tak i et og et intervju, og systematiserte data på samme måte som for adeptene, og på den måten kunne jeg se hva som ble fremtredende hos mentorene.

Avslutningsvis ønsker jeg å si hvordan jeg presenter de empiriske dataene. En utfordring i denne studien har vært den store mengden av data. I hovedsak vil jeg presentere **data fra intervjuene**. Disse dataene er fremstilt i «kursiv» i eget avsnitt. I teksten generelt kommer min tolkning og annen forskning på området. Når det gjelder **observasjonsdata**, blir det brukt til å belyse uformelle arenaer for kunnskapsdeling. Data fra **spørreundersøkelsen**, blir brukt til å belyse om mentoren har tilegnet seg kunnskap og erfaringer fra adepten (omvendt mentoring).

3.4 Etiske hensyn og vurderinger

Denne studien ble meldt til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i november 2012. To uker etter meldeskjemaet var sendt inn, mottok jeg en kvittering på at behandlingen i NSD tilfredstilte kravene til personopplysningsloven. I følgende vil jeg komme inn på hvordan kravene er ivaretatt.

Jacobsen (2005) påpeker tre grunnleggende krav til forskningsetikk mellom forsker og dem det forskes på (respondentene): (1) informert samtykke, (2) krav på privatliv og (3) krav på å bli korrekt gjengitt.

Ved **informert samtykke**, skal deltakelsen i undersøkelsen være frivillig, og den frivillige deltakelsen skal være basert på at den som undersøkes vet fordeler og ulemper knyttet til å delta (Jacobsen, 2005). Det kan være vanskelig å få tak i respondenter, men i dette tilfellet var det ingen problem. Utvalget ble gjort ved hjelp av loddtrekning, og alle respondentene som ble spurt stilte frivillig opp. Jeg håper og tror at respondentene ikke har følt seg presset til å delta. Dette betyr at kravet om informert samtykke mest sannsynlig er oppfylt.

Ved **krav på privatliv**, så har informasjonen som har blitt samlet inn ikke vært særlig privat eller av sensitiv karakter. Ved fokus på privatliv ligger også krav til anonymitet. I et lite utvalg kan det være utfordrende å oppnå full anonymitet, men jeg har forsøkt så langt det er mulig. Selv om respondentene består av både menn og kvinner, har jeg referert til mentorene og adeptene, som «han». Jeg har også unnlatt å bruke opplysninger som identifiser hvor respondentene holder til geografisk i organisasjonen.

Kravet **om å bli korrekt gjengitt**, vil si at informasjonen skal bli gjenfortalt på en korrekt måte, slik at respondentene ikke skal føle at informasjonen de har delt har blitt vridd og fortolket til noe de ikke gjenkjenner eller mener. Jeg har foretatt fullstendig transkribering av alle intervjuene, men respondentene har ikke fått sett transkriberingen. Jeg har forsøkt å skrive det som har blitt sagt på en mest mulig korrekt måte. Det er klart at jeg ikke kan utelukke egne forestillinger. Jeg har diskutert egne tolkninger med en mentor, som ikke er blant respondentene, om oppgavens fremstilling. Det er mulig at kravet kunne blitt ytterligere forsterket ved at respondentene kunne godkjent transkriberingen.

4 Drøfting - kunnskapsdeling i «Mentorprogram - drift og vedlikehold»

I dette kapitlet vil jeg formidle resultatene fra de forskjellige undersøkelsene. Resultatene er basert på seks dybdeintervjuer, anonymiserte svar fra spørreundersøkelsen som mentorprogrammet gjennomførte, samt min observasjon.

Oppgavens problemstilling har tre forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet omhandler utbytte for adepten, det andre omhandler utbytte for mentoren, og det siste forskningsspørsmålet omhandler utbytte for organisasjonen. Hensikten med undersøkelsen er å beskrive hvordan adeptene og mentorene oppfatter deres eget utbytte som følge av å være deltaker i mentorprogrammet. Hensikten med undersøkelsen er også å analysere oppfatningene for å beskrive om, og i så fall hvordan dette bidrar til kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen og ellers på ulike nivåer i organisasjonen. Som tidligere nevnt, vil utbytte for organisasjonen være relatert til at deltakerne har begynt å anvende kunnskapen og dele den med andre, og i tillegg forutsetninger for at organisasjonen skal få utbytte.

Drift og vedlikeholds kompetanse krever god og bred kompetanse, ikke minst evne til å kombinere ulike kompetanser. Det er snakk om å kombinere byggherrekompetanse, samfunnskompetanse, kommunikasjon og kundebehandling. Som nevnt innledningsvis, ser man på drift- og vedlikeholdskompetanse som en erfaringsbasert kompetanse. I følge Polanyi (2000) er taus kunnskap erfaringsbasert.

4.1 Adeptens utbytte

For å besvare det første forskningsspørsmålet skal jeg nå gå inn på utbytte adeptene mener de har hatt som følge av å være deltaker i mentorprogrammet. Adeptene som er intervjuet har ulike oppgaver innenfor drift og vedlikehold. Fra å jobbe på laboratoriet til å jobbe med driftskontrakter, enten som byggeleder og kontraktsansvarlig med et operativt ansvar, eller som koordinator med faglig ansvar for å følge opp kontraktsansvarlige. Jeg har valgt å skille mellom resultat og forandringer. I hvilken grad adeptene opplever at de når de personlige målene, relaterer jeg til *resultat*. Virkninger adepten mener at mentorprogrammet har skapt og

som ikke var forventet, relaterer jeg til *forandringer*. De ulike resultatene og forandringene jeg nå skal presentere har jeg valgt å knytte til faglig og personlig utvikling.

4.1.1 Faglig og personlig utvikling

I hvilken grad adeptene opplever at de når målene, relaterer jeg til **resultat**: Adeptene fortalte om forskjellige mål de hadde satt seg, enkelte mål var veldig konkrete mens andre mål var mer generelle. Målene jeg nå skal gå inn på kan, slik jeg ser det, være eksempler på personlige mål som kan knyttes til **faglig utvikling**:

«Målet for meg var en bredere faglig plattform helt enkelt.. Men hovedmålet var for meg teknisk kompetanse, siden jeg jobber med asfalt, det asfalttekniske og kontrakts-biten i tillegg.. Faglig utvikling. En senior og hele konseptet med det, der du får en med erfaring som er villig til å dele sin kunnskap med meg som har mindre erfaring.»

«Når jeg meldte meg på så var det å lære mer fag, mer drift, med det mål å bli byggeleder. Da ønsket jeg å lære av noen som hadde lang erfaring innenfor det fagområdet. Så det var det som var bakgrunnen. Driftsfaglig kunnskap. Jeg hadde en lang liste egentlig, fordi det var så generelt. Alt jeg kan lære, men det var mye rundt håndtering av publikum og medier, og det var forhold til naboer, diverse dreneringssystemer, vinterdrift og oppfølging av kontrakter.»

«Jeg var helt fersk innen drift og vedlikehold, vegvesenet og alt. Egentlig bare å komme meg inn i arbeidsoppgavene mine og få mer kunnskap om det faglige. Det som går på drift og vedlikehold. Målene var overordnede, men mer konkret driftskontrakter, siden det er det jeg jobber med. Jeg hadde aldri sett en driftskontrakt før når jeg startet i august. Jeg begynte på mentorprogrammet i januar/februar, så jeg var fortsatt ganske fersk. Mye dokument som inngår i den kontrakten, både sopp- rapport og forskjellig. Det med å ha en mentor som er eldre og har en bakgrunn, forhistorien egentlig til alt mulig. Hva som skjedde i 2003 og 2010, og alt det med omorganiseringene, det at du får litt mer bakgrunn.»

Å delta i mentorprogrammet er frivillig, derfor kan det tenkes at adepten allerede er motivert for læringsprosessen. Alle adeptene som ble intervjuet fortalte at de ønsket å lære av noen som hadde lang erfaring, eller lære av en mentor innenfor fagområde drift og vedlikehold. Dette fortalte de enten som bakgrunn for at de ønsket å delta eller som et

argument for å nå målene de hadde satt seg. Sitatene viser at adeptene ønsket seg mere kunnskap innenfor faget de jobber med. I sitatene uttrykker adeptene, slik jeg ser det, **mer overordnede mål** som for eksempel: bredere faglig plattform, teknisk kompetanse, asfaltteknisk kompetanse, faglig utvikling og driftsfaglig kunnskap. Men adeptene hadde også, slik jeg ser det, **mer konkrete mål** som for eksempel: håndtering av publikum og medier, forhold til naboer, diverse dreneringssystemer, vinterdrift, oppfølging av kontrakter, driftskontrakter, sopp-rapport, omorganiseringene i 2003 og 2010, og bli byggeleder.

Om adepten skal klare å svare på i hvilken grad han når målene, er det slik at adepten er henvist til å spørre seg selv hvordan han opplever seg selv etter mentorprogrammet sammenlignet med før. Her må jeg basere meg på at adeptene husker riktig, noe vi mennesker ikke alltid gjør. Det kan også være vanskelig å huske tilbake, fordi ikke alle hendelser gjør like store inntrykk og mye kan gå i glemmeboken. Adepten kan huske fortiden i et fortregende lys, enten mer eller mindre positivt. Det kan også være et problem at adepten ønsker å fremstå mer rasjonell enn han egentlig er (Jacobsen, 2005). I følgende vil jeg gå inn på i hvilken grad adeptene mener at de når de personlige målene knyttet til **faglig utvikling**.

En adept uttrykker seg slik:

«Jeg ble byggeleder i høst, så sånn sett så oppnådde jeg det konkrete arbeidsmålet. Jeg synes at jeg har lært veldig mye, egentlig det jeg hadde satte opp og mer.»

Adepten som ble byggeleder oppnådde det konkrete arbeidsmålet sitt. I sitatet under uttrykker en annen adept hvordan han når målene:

«Jeg synes at jeg har nådd de målene, pluss mer egentlig. Selvfølgelig så er det mye jeg ikke kan enda og mye jeg ikke har helt oversikt over, men jeg har kommet et godt stykke bare på grunn av mentor da. Og mentorprogrammet, at man får litt erfaringsutveksling i pausene, og at du får prate med andre fra andre regioner og får høre hvordan de gjør ting der. Det er jo viktig!»

Adepten trekker frem både mentor og mentorprogrammet. På denne måten kan man se på mentorprogrammet som noe som legger til rette for kunnskapsdeling. Adepten kan tilegne seg kunnskap fra mentor, men også fra andre mentorer og adepter som deltar i mentorprogrammet. Adepten trekker frem pausene på samlingene som en viktig arena for kunnskapsdeling. Der kan mentorene og adeptene snakke sammen og dele kunnskap og erfaringer med hverandre. Mentorprogrammet gjennomføres på landsbasis, slik at alle fem regionene i SVV er representert. Det gir også mulighet til kunnskapsdeling på tvers, og et mer

enhetlig driftsmiljø. Jeg kommer tilbake til hvordan samlingene kan være en arena for kunnskapsdeling. Alle adeptene mener at de i stor grad når de personlige målene de hadde satt seg.

En adept oppsummerer sitt utbytte slik:

«Det er veldig mye direkte faglig, drenering og vinterdrift, hvor vi har gått veldig mye i detalj innenfor enkeltområder. Hvordan man bør salte nærmest. I tillegg er det å prioritere både hverdag og... vi får for eksempel veldig mange spørsmål fra publikum om å gjøre ditt og datt. Så hvordan prioritere de også på best mulig måte, alt kan ikke bli gjort. Litt om hvordan vi oppfører oss enhetlig utad, og være konsekvent. Og ellers selvfølgelig veldig mye som går på kontraktsoppfølging, samhandling og forhold til entreprenør.»

Det er naturligvis vanskelig å måle resultater, ettersom man ikke vet hvordan situasjonen hadde sett ut hvis adepten ikke hadde deltatt i mentorprogrammet. Hvilke resultat kommer av mentorprogrammet og hvilke resultater kommer ikke av mentorprogrammet? Hva hadde adeptene oppnådd hvis de ikke hadde deltatt?

Det kan ta litt tid før man helt ser hva man har lært. En adept uttrykker det på denne måten:

«Jeg føler faktisk at jeg har nådd målene bra. Men så er det også vanskelig, det kan ta litt tid før man fullstendig ser hva man har lært, reflektert over det, og får sett tilbake på det etter noen måneder. Eller, i min situasjon der arbeid er sesongbetont, da vil jeg kanskje se mer av hva jeg har lært når neste sesong starter. Men underveis, så har jeg fått mye ut av det, og jeg har fått et større helhetsbilde.»

Såkalt, reell læring, som er relativt stabil. Den kan først fanges opp etter en viss tidsperiode (Lai, 2004).

Det var en adept som hadde satt seg et personlig mål som kan knyttes til **personlig utvikling**:

«Det var selvutvikling.»

Videre vil jeg gå inn på i hvilken grad adepten mener at han når det personlige målet:

«Det jeg manglet til å begynne med var selvtilliten, og den har jeg nå fått gradvis egentlig. Jeg hadde vel kanskje kunne fått den utenom mentor også, men det er jo bare et pluss det med mentorprogrammet og det jeg har fått gjennom...[min mentor].., det ville tatt lengre tid.»

Adepten trekker frem at deltakelsen i mentorprogrammet har bidratt til at han kanskje har hatt en raskere utvikling, enn om han ikke hadde deltatt. Måler man mot adeptens personlige mål for mentorprogrammet, kan det virke logisk å se på resultatene som et utbytte, og at det ikke var oppnådd før mentorprogrammet startet. I følge Ahlström (2003) kan vi mennesker ha et skjevt bilde av oss selv, og selv om kanskje adepten ikke har fått økt selvtillit, svarer han at han fått det, fordi han ønsker at han skal ha oppnådd visse resultater.

Virkinger adepten mener at mentorprogrammet har skapt og som ikke var forventet, relaterer jeg til **forandringer**: En annen adept trekker også frem at han har hatt utbytte av det personlig:

«Ja, i grunnen en hel del. For det første det med personlig utvikling. Jeg trodde vel egentlig at dette var et mer faglig program, men jeg ser jo at jeg har fått veldig utbytte av det sånn personlig. Kall det personlig utvikling... det har vært samtalene med mentor hvor jeg har blitt veldig mye tryggere i min egen rolle, og bitt mye tøffere sånn... mot andre.»

Funn i denne studien, ligner på det adeptene uttrykte i lederutviklingsprogrammet NEXT (Agder-forskning 2005) (referert i Mathisen, 2008, s. 46): «Jeg har fått trygghet for at mine tanker, ideer og holdninger virker fornuftige, noe som gir selvtillit». I følge Lewis (2000) kan adepten få personlig utbytte ved at han får nye relasjoner, blir kjent, sosialiseres inn i organisasjonen og får nye vennskap.

En adept trekker frem at:

«... han konsulenten fra AFF hadde også mye mentorfaglig stoff på disse samlingene, og det er klart at dette også har bidradd når det gjelder den personlige utviklingsdelen da.»

Personlig utvikling kan gjelde mye. I denne sammenhengen kan det være selvtillit, trygghet til å være i ulike fora, erfaring, våge mer, og bli bedre til å reflektere og kommunisere. En adept trekker frem kommunikasjon:

«.. vi har jo blitt ganske utfordret, det er jo ikke et typisk ingeniørfaglig opplegg. Det er litt å gå utenfor sine trygge rammer, og også hvordan man snakker med andre.. kommunikasjon da.

Oppfølgingsspørsmål: Kommuniserer du bedre?

Både det og hvordan man lytter til andre.

(sitat fortsetter neste side)

Oppfølgingsspørsmål: Lytter du mer?

Kanskje på en litt annen måte, og kanskje litt mer... hva skal jeg si, en mer aktiv samtalepartner. De har var vært veldig opptatt av at vi skal stille åpne spørsmål for at vi skal prøve å få den andre parten til å tenke seg om i stede for å buse på med egne oppfatninger.»

Jeg har prøvd å skille faglig og personlig utvikling. Slik en adept uttrykker det, påvirker utviklingene hverandre slik:

«Faglig, men det har jo hatt virkning på det personlige også da. Jeg har utviklet meg med den personlige selvtiliten og den faglige selvtiliten, det henger jo litt i hop.»

Adepten forklarer videre og gir eksempel på den faglige selvtiliten:

«Det er å få litt mer faglig selvtilit, det at jeg kan diskutere fag med folk, rett og slett. Og møteledelse, jeg leder noe som heter driftsforum, og der føler jeg at jeg har bedret meg.»

Adepten oppsummerer sitt utbytte slik:

«Jeg føler at jeg har fått en stor opptur siste månedene, halvåret. Det henger i hop med at jeg har fått litt mer ballast på det faglige, og da kommer selvtiliten også. Jeg leder jo bedre et møte når jeg vet hva jeg leder, på en måte.»

Den «ballasten» på det faglige som adepten viser til tolker jeg som at adepten har tilegnet seg kunnskap og erfaringer. Når det faglige er «på plass», da kommer selvtiliten også.

En adept trekker frem at læringskurven har vært brattere enn forventet:

«Det er vel kanskje at jeg har fått mer ut av det enn jeg hadde forventet, mer som en sånn bonus. Jeg hadde sett for meg at jeg kom til å få en bratt læringskurve, men den har blitt brattere enn jeg trodde.»

Murray (2001) viser til lignende ved at adepten får en brattere læringskurve gjennom å lære seg tekniske ferdigheter.

4.1.2 Eksempel på kunnskapsdeling i praksis

Data viser flere konkrete eksempler på kunnskapsdeling. I følgende skal jeg ta for meg et eksempel på kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen der erfaringslæring skjer:

«Ja. Ettersom vi hadde en stor jobb som..[min mentor]..var byggeleder for, det var en stor reklamasjonssak. Der har jeg lært mye siden vi jobbet mye sammen med den.

Oppfølgingsspørsmål: Kan du forklare mer om det arbeidet?

Det er en stor etterkontroll i forbindelse med dekkelegging av asfalt på 6 km veg, og prøvene viser mangler i forhold til kravene. Og da har jeg fulgt hele denne prosessen fra at entreprenøren la dekket i sommer, til at vi har vært ute og båret ut 90 asfaltkjerner. Vi har jobbet med analysene, og så har vi hatt diskusjoner med entreprenør. Vi jobber nå med et økonomisk oppgjør, og det holder vi på å avslutte nå. Hele den prosessen var det flaks at..[min mentor]..hadde, for da har jeg jobbet mye sammen med..[min mentor]..under hele denne prosessen.

Oppfølgingsspørsmål: Det meste av det dere har diskutert underveis har du benyttet i hverdagen?

Ja, det har vært en lærerik prosess, og vi har fått mange nye prosedyrer som vi kommer til å ta med oss og benytte i fremtiden i måten vi jobber på under sånne store jobber. Denne er ekstremt stor, og det har vært mye jobb rundt det. Det handler om mye penger og det er viktig at vi er 100 % sikre på at vi har gjort ting riktig. Og vi har gått gjennom standarder, håndbøker og hele den prosessen, og der har jeg kjent at jeg har fått den kunnskapen jeg trenger for å utføre en slik jobb. Takket være at..[min mentor]..har gitt meg informasjon.

Oppfølgingsspørsmål: Forklart og vist deg handbøker, er de nok i seg selv, eller har det vært andre ting?

Det er de andre tingene rundt som er med på å gjøre det begripelig. Ja, og i tillegg få være med på møter med entreprenør, og få hele deres side av det.»

Adepten viser til en etterkontroll i forbindelse med dekkelegging av asfalt som han har utført i samarbeid med sin mentor. Adepten holder til på laboratoriet og tar kontroller mens mentoren er byggeleder med et operativt byggherreansvar overfor entreprenør. Adepten forteller at han har fått den kunnskapen han trenger for å utføre en slik jobb. «Det er ikke tilstrekkelig å vite hva man skal anvende (altså épistème), og hvordan dette skal gjøres (techne). Man trenger også praktisk klokskap for å vurdere hvorfor og når noe må gjøres» (Mathisen, 2008, s. 79). Det synes rimelig å anta at adepten har fått evnen til å se hva som er fornuftig å kunne, til å handle på en klok måte, til å begrunne valg, og til å treffe riktige avgjørelser. En kompetanse som omfatter praktisk klokskap, som adepten har ervervet gjennom erfaring over tid. I følge Mathisen (2008) er det særlig viktig å utvikle adeptens fronesis.

I tillegg forteller adepten at:

«Det som jeg kanskje ikke har nevnt, er at..[min mentor]..har jobbet på labben og har mye erfaring fra labbarbeid.»

All erfaringen mentor sitter med, gjør at mentor kan forklare og samtidig vise adepten i praksis, dette kan ha vært nødvendig for adepten sin kunnskapsutvikling, og dette kan ha gjort adepten i stand til å forstå og å skape mening av den tause kunnskapen, såkalt *sosialisering* (Nonaka og Takeuchi, 1995). Men dette er også et eksempel på *internalisering*, der adepten selv har hatt mulighet til å prøve og dermed selv hatt mulighet til å utvikle egen taus kunnskap, fordi «taus kunnskap er erfaringsbasert og forankret i en forståelse av sammenhengen» (Filstad, 2010, s. 100). Det kan tenkes at en håndverker aldri ville tilegnet seg nødvendig kunnskap uten å praktisere sammen med erfarne håndverkere. På samme måte kan det tenkes at adepten har tilegnet seg den nødvendige kunnskapen, både eksplisitt og taus, ved å praktisere sammen med mentoren.

Ved å utfordre etablerte prosedyrer, kan det resultere i endring av bruksteorien. Adepten forteller at det har vært en lærerik prosess, samt at de har fått mange nye prosedyrer som de kommer til å ta med seg og benytte i fremtiden i måten de jobber på, såkalt *kombinering* (Nonaka og Takeuchi, 1995). Det synes rimelig å anta at prosedyrene blir tatt i bruk, og på den måten kan organisasjonen forbedre og utvikle seg. Dette eksempelet viser mer enn *sosialisering*, *internalisering* og *kombinering*. Det viser også *eksternalisering*, fordi adepten sier at det er de andre tingene rundt som er med på å gjøre det begripelig. Derfor kan standarder og håndbøker, som i seg selv er eksplisitt kunnskap, være mangelfulle. Ved at mentoren deler historier og erfaringer med adepten, så kan det være med på å gjøre det begripelig (ibid.).

En annen adept forklarer *eksternalisering* på denne måten:

«Jeg ser jo at det blir en bonus at han snakker om den erfaringene han har, han har jo vært med på å lage denne sopprapporten for eksempel. Så jeg ser mye bakgrunn, historier, eksempler og alt, i tillegg til at vi går gjennom den. Så det er veldig effektiv læring vil jeg si.»

Kunnskap blir av Nonaka og Takeuchi (1995) delt inn i eksplisitt og taus kunnskap. Min opplevelse er at eksplisitt og taus kunnskap går mer i hverandre, men selv om skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap ikke er like klart, krever de ulike måter å lære og å dele kunnskap på (Filstad, 2010).

4.1.3 Mailutveksling – arena for kunnskapsdeling

Mentorparene har hatt ulik geografisk avstand. Ett av mentorparene har hatt samme kontorsted mens de to andre mentorparene har vært avhengige av å reise for å møtes. Geografisk avstand kan være en forklaring på at de har benyttet ulike arenaer for kunnskapsdeling. Adepten trekker frem telefonmøter og mailutveksling som en arena for kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen:

«..Og så har vi hatt telefonmøter og mailutveksling, sånn i mellom møtene.

Oppfølgingsspørsmål: Har det vært vellykket å gjøre det på den måten?

Veldig! For da har det vært: - du, nå sitter jeg og jobber med det og det, men jeg finner ingen fornuftig løsning, har du innspill til dette konkrete eksempelet? Joda, det har jeg, og så...»

Her blir mailutveksling og telefonmøter nevnt som arenaer for kunnskapsdeling. Adepten beskriver at han selv tar kontakt med mentoren når han støter på utfordringer i jobben. Mentoren hjelper adepten med å finne en løsning på det adepten selv ikke finner en fornuftig løsning på. Spørsmål som stilles og svar som gis underveis har vært vellykket for tilegnelse av ny kunnskap og erfaringer. Mail blir benyttet som to-veis kommunikasjonskanal, og mailutveksling er en arena for deling av kunnskap. Dette er også et eksempel på at *mentoringen* fremstår som parallelle løp hvor det formelle og formaliserte mentorprogrammet ledsages av uformell kontakt gjennom bruk av telefon og e-post, såkalt *e-mentoring* og *bilde-lyd-mentoring* (Mathisen, 2008).

4.1.4 Samlingene en arena for kunnskapsdeling – formell og uformell

Samlingene i mentorprogrammet gir muligheter for at mentorparene kan møtes og knytte kontakter, og underveis utveksle erfaringer og kunnskap, samt at det er en effektiv måte for deling og spredning av kunnskap (Ipe, 2003). En adept trekker frem diskusjonene i etterkant av innleggene som har vært holdt på samlingene, når han forteller om hvordan mentorprogrammet kan bidra til kunnskapsdeling:

«Det har vært mange innlegg på disse samlingene der vi har fått gode diskusjoner i etterkant. Jeg synes egentlig at det har kommet frem veldig mye der, når alle har vært delaktig.»

I tillegg til at innleggene i seg selv gir faglig påfyll, kan innleggene gi en felles bakgrunn for at mentorene og adeptene skal kunne diskutere, og i diskusjonen kan mentor og adept dele kunnskap og erfaringer. De kan for eksempel gi tips og ideer, og få råd og annen type feedback tilbake.

En annen adept sier at:

«... så er det mye som skjer i pausene.»

Det synes rimelig å anta at mentorene og adeptene deler kunnskap og erfaringer med den de snakker med, diskuterer det de selv er opptatt av, og det kan være jobbrelevante temaer. I samtalen møtes mentorens og adeptens erfaringer, der adeptens erfaringer blir gjenstand for refleksjon og ettertanke. Nye og gamle erfaringer kobles sammen, og mentorens erfaringer legges kanskje til. Erfaringene omskapes så til ny kunnskap som ligger til grunn for nye handlinger og nye erfaringer, såkalt *erfaringslæring* (Mathisen, 2008). Sånn sett kan pausene også være en arena for kunnskapsdeling, og sånn kan erfaringslæring skje gjennom mentoring.

Som observatør i mentorprogrammet, registrerte jeg flere eksempler der kunnskapsdelingen har forekommet på uformelle arenaer. I pausene mellom forelesningene utvekslet både mentorene og adeptene kunnskap og erfaringer med hverandre. I tillegg registrerte jeg at deltakerne tok opp problemstillinger relatert til jobb, og delte kunnskap og erfaringer med hverandre under måltidene. Min opplevelse understøtter det adepten uttrykker. Dette kommer også tydelig frem i et sitat, under eksempel på kunnskapsdeling i organisasjonen.

4.1.5 Nettverk og kontakter – adeptene

I følge Lacey (1999) kan adepten oppleve å få utbytte gjennom at han får tilgang til mentorens nettverk. Det er kanskje spesielt viktig at adepten utvikler sitt nettverk. Adepten trekker frem

mentorens nettverk når han forteller om hvordan mentorprogrammet kan bidra til kunnskapsdeling:

«... du åpner for nye relasjoner og kontakter. Ikke bare med..[mentor].., men med..[min mentors]..kollegaer har jeg også fått bedre kontakt med gjennom dette året som er gått, og det er jo veldig bra!»

Ved å få tilgang til mentorens nettverk, kan adepten utvikle sitt eget nettverk. Adepten sier at:

«Det jeg synes har vært best for min del, er det som har skjedd mellom de offisielle samlingene, det at jeg har utviklet og fått et større nettverk i arbeidshverdagen.»

Adepten kan få kontakter som han kanskje ellers ikke ville fått. I tillegg kan det bidra til han får oversikt over kompetansen som finnes i organisasjonen. Om mentoren ikke kan gi svar på alt adepten lurer på, så har kanskje mentorens nettverk kompetanse på området. Slik kan adepten utvikle og bruke nettverket når han jobber med en problemstilling. En adept uttrykker dette slik:

«Nå er det på en måte lettere, fordi jeg vet at der sitter det en som kan mye om det og det.. og den kan mye om sånn... Det er litt det jeg mener med nettverk også, jeg vet hvem jeg kan kontakte da, ved spørsmål.»

Slik mentorprogrammet er definert, med drift og vedlikehold som tema, vil mentorene og adeptene ha muligheter til å kunne diskutere hele bredden i drift- og vedlikeholdsproblematikken, inklusiv strategier, kontraktsutforming og kompetanse. En adept trekker frem fordelene med fagnettverket i mentorprogrammet:

«.. nå gikk jeg på byggherreskolen også i år, og der er det samling av alle mulige fagområder. Jeg føler ikke at jeg fikk sånn nettverksutbytte av det kontra dette her, hvor du visste at alle stort sett hadde samme arbeidsområder. Det var jo så utrolig mye å hente, bare man var litt på hugget. Det har jo også vært veldig nyttig, i tillegg til dette med mentor.»

For at adepten skal kunne tilegne seg den tause kunnskapen, må han ha tilgang til fellesskapets erfaringer og aktiviteter og delta i kompetent praksis (Mathisen, 2008).

4.1.6 Delkonklusjon

Når man ser på utbytte til adeptene, kan det se ut som at både mentor og mentorprogrammet har vært avgjørende for adeptens faglig og personlig utvikling. Jeg har prøvd å skille faglig og personlig utvikling, men det kan virke som disse henger mere sammen.

Adepten kan ha fått personlig utvikling av flere årsaker. Gjennom samtalene med mentoren har adepten blitt tryggere i egen rolle, noe som kan gi selvtillit. Den mentor/adept-faglige delen av mentorprogrammet har bidratt til personlig utvikling, ved at adepten har blitt utfordret, og blitt bedre til å reflektere og kommunisere. Til slutt så kan adepten ha tilegnet seg kunnskap og erfaringer, slik at han har blitt faglig trygg, og da kommer selvtilliten også. Adeptens personlige utvikling kan bidra til kunnskapsdeling på flere måter. Adepten tør å ta kontakt når det er noe han lurer på, og har mulighet til å tilegne seg kunnskap fra andre. Etter hvert som adepten mestrer en problemstilling, så er kanskje terskelen for å ta en ny mindre. Til slutt så kan adepten våge mer og tørre å delta i diskusjoner, og dermed bidra med kunnskap til andre. Ved å være synlig kan adepten oppnå status, og det kan medføre at andre tar kontakt, fordi han blir oppfattet som kompetent.

Det synes rimelig å anta at adepten har fått faglig utvikling av flere årsaker. Adepten kan tilegne seg kunnskap og erfaring gjennom mentoren. Den drift- og vedlikeholds-faglige delen av mentorprogrammet har bidratt til faglig utvikling, men adepten trekker også frem uformelle arenaer på mentorprogrammet som verdifulle. Adeptens faglige utvikling kan bidra til kunnskapsdeling på flere måter. Ved at adepten har en mentor og deltar i mentorprogrammet, kan adepten selv uten å ha erfart en ting dra nytte av mentors kunnskap og erfaringer. Adepten tilegner seg kunnskap raskere, og får en brattere læringskurve, enn om han ikke hadde deltatt i mentorprogrammet.

Det virker sannsynlig at adepten har fått nye kontakter og utviklet nettverk som følge av å delta i mentorprogrammet. Dette har adepten fått gjennom å få tilgang til mentorens nettverk, men også gjennom nye relasjoner med de andre deltakerne i mentorprogrammet. Kunnskapsdeling kan forekomme når deltakerne er tilknyttet hverandre i nettverk.

4.2 *Mentorens utbytte*

For å besvare det andre forskningsspørsmålet, vil jeg se på hva mentorene sier i denne sammenhengen. Først tar jeg for meg hvordan mentorrollen har vært et utbytte for mentoren.

4.2.1 *Mentorrollen*

Stort sett har navnet *mentor* en positiv klang som gir gode assosiasjoner og mentoren status og prestisje (Mathisen, 2008). En mentor uttrykker at:

«Det er en stor anerkjennelse det egentlig å få lov til å være mentor.»

Men begrepet har i enkelte yrkeskulturer gitt negative assosiasjoner. Mathisen (2008) viser til en mentor som sa følgende: «Jeg snakker ikke så høyt om det. For bare forestill deg hva de ville komme til å tenke dersom de skulle få vite at jeg var mentor!» (Mathisen, 2008, s. 54). Min opplevelse har vært at begrepet ikke ga negative assosiasjoner blant mentorene i dette mentorprogrammet, men jeg vil understreke at det nødvendigvis ikke betyr at noen av mentorene har en sånn oppfatning.

Det er vanskelig å tenke seg at mentorene bruker sjansen for å komme videre i egen karriere. En mentor sa at:

«Når jeg står og trækker med en fot innenfor pensjonistenes rekker, så er det liksom vanskelig å se på karriere på samme måten som du gjør da.»

Spørsmålet om hvorvidt mentorer skal belønnes eller ikke, er en gjenganger (Ehrich og Hansford, 1999). Det er ingen økonomiske intensiver som følge av å være deltaker og mentor i mentorprogrammet. Jeg velger ikke å kommentere dette mer, men data viser mentorens tilfredstillelse slik:

«..Det som jeg synes er mest meningsfylt, det er å ha en adept som er interessert, så du kan komme med inspirasjon rundt det du jobber med og dele erfaring.»

«Det å ha et samarbeid med et annet menneske vil alltid være meningsfullt, tror jeg, særlig i den relasjonen med en ung der du kan bidra med noe av det du har erfart i jobbsammenheng.»

Mentorrollen er frivillig, derfor kan tenkes at mentorene som deltar i mentorprogrammet allerede til en viss grad er motivert for læringsprosessen. Tanken om å gi noe tilbake og være til disposisjon og nytte yngre kollegaer, synes å være en sterk motivasjon (Mathisen, 2008). Derfor er, slik jeg ser det, det å kunne bidra med og dele egne erfaringer, og være til inspirasjon og nytte for en adept, koblet til det menigfulle med mentorrollen.

En mentor forteller om utviklingen til sin adept. Sitatet viser at adepten har lært noe helt konkret. Det vil selvfølgelig være vanskelig å si om mentorprogrammet er en årsak, men det har i vertfall skjedd i løpet av mentorprogrammet:

«Ingenting gledet meg mer enn å så se..[min adept]..komme tilbake full av entusiasme og si: - se her hva jeg har fått, og dette ble sånn og slik... Og de sammenhengene var på et helt annet asfaltfaglnivå, og et helt annet nivå enn det..[min adept]..var på når vi begynte i den relasjonen. Så det har vært morro å se.»

Sitatet over viser at mentoren blir motivert. I følge Mathisen (2008) kan motivasjonen knytte seg til stolthetsfølelse når adepten gjennomgår en positiv utvikling, der han selv opplever å ha vært bidragsyter.

I sitatet under forteller mentor at adepten har gjort inntrykk:

«... på det mellommenneskelige planet, så har i grunnen..[min adept]..vært en påminnelse om den betydningen å kunne møte ting så åpent og positivt som det..[min adept]..gjør. Og gjør seg sine refleksjoner før du reagerer... for vi har lett for å gå inn i en vane... at sånn og sånn, og kommer du med noen fravik derfra, så griner du på nesa før du har fått tenkt deg om. Og det er i grunnen en liten påminnelse om at man kanskje skal tenke litt lenger før en reagerer. Så det har vært absolutt nyttig sånn.»

Sånn kan adeptens inntrykk fungere forfriskende inn i en lang yrkeskarriere (Murray, 2001). I sitatet sier mentoren at man lett kan gå inn i en vane. En annen mentor husker sitt møte med organisasjonen slik:

«Det å komme ung inn i vegvesenet, og utfordre visse sannheter synes jeg har vært artig... Det er ikke lett når du skal møte folk som nærmer seg pensjon, og ikke helt har hengt med i utviklingen... Selv om ikke jeg er ung lenger, så var jeg ung den gangen jeg begynte her, og da var det gamle travere som hadde en oppfatning om hvordan ting skulle løses.»

Mentorer kan utvikle økt nærhet til, interesse for og større toleranse for adepten, eventuelt for nye kollegaer generelt (Murray, 2001). Jeg tolker det slik at mentorene ser at adepten kan ha utfordringer, og kanskje har mentoren blitt mer mottagelig? For at kunnskapsdelingen skal skje, må både mentoren og adepten være åpne for nye ting.

I samtalene med adept får mentoren nye perspektiver på egen organisasjon, fordi at adepten stiller spørsmål ved ting, og det vekker oppmerksomhet og nye tanker (Lewis, 2000). En mentor uttrykker det slik:

«...Så det er rett og slett en bredere forståelse for hva andre driver med, og bedre kunnskap til egen organisasjon og virkemåte.»

Ved at mentoren får et justert og riktig bilde av egen organisasjonen og virkemåte, kan faktisk talt mentor/adept relasjonen innebære en omvendt mentoring, ved at rollene ved en stund nærmest snus rundt (Mathisen, 2008).

4.2.2 Personlig utvikling

«Mentorprogram - drift og vedlikehold» består av to deler. En drift- og vedlikeholdsfaglig del kombinert med en mentor/adept- faglig del, sistnevnte kan kobles til personlig utvikling. En av mentorene uttrykker at han har hatt personlig utvikling:

«Det at det også har gått mye på personlig utvikling, er også noe jeg ikke hadde forventet så mye av...»

«At adepten skulle kunne medvirke til mentorens personlige utvikling, er sjelden så uttalt og kan selvsagt ikke være hovedmålet, men blir merkbart en positiv virkning» (Ahlström 2003, s. 63).

For at samtalen skal være vellykket, er det nødvendig med god kommunikasjon mellom mentoren og adepten. Det som er avgjørende, er samtalens innhold, hvilken form den

får, og hvilke kommunikasjonsverktøy mentoren har å hjelpe seg med (Mathisen, 2008). En viktig del, er at man lærer seg nye ferdigheter og blir kompetent i rollen man utfører (Ehrich og Hansford, 1999). Det ble gjennomført en samling kun for mentorene før selve mentorprogrammet startet, og der fikk mentorene opplæring:

«Oppfølgingsspørsmål: Når dere trente på åpne spørsmål, hvordan gjorde dere det?

Da satt vi to og to, og skulle intervju hverandre, nærmest et rollespill. Det kan føles litt klamt og ubehagelig mens du holder på med det, og ikke så reint lite unaturlig. Men samtidig hvis man klarer å heve seg over det, og ikke kjenner på at det er kleint, klamt og guffent, så sitter du til syvende og sist igjen med en teknikk du kan bruke i en møtesetting.»

Rollespillet blir en øvingsarena for utprøving og forbedring av egen kommunikasjon. Dette kan ha gjort at mentoren har utviklet et bedre blikk for mønstre i samtalen, og et mer valg av alternativer (Mathisen, 2008). Dette gir i følge Lewis (2000) mentorene mulighet til å øve på sine «mentor-skills». Dette uttrykte mentorene:

«Vi lærte å bruke noen verktøy ved dette med åpne spørsmål, og gjennom å bruke disse åpne spørsmålene, så blir du automatisk en bedre lytter. Og det har vært veldig nyttig inn i kontraktene.»

«Nå har jeg blitt mer bevisst på å stille spørsmål tilbake og utfordre de som trenger hjelp, på hva de egentlig mener selv, først. Det er ikke jeg som bør svare først, men de bør komme med et forslag til hvordan de vil gjøre det.»

Mentorene mener de er blitt bedre til å lytte, stille spørsmål, utfordre og analysere, og opplæringen de har fått og teknikkene de har lært har vært nyttig også i det daglige arbeidet. Dette viser at mentorprogrammet har prøvd å påvirke deltakerne ved å ta i bruk ulike ideer, metoder og verktøy. Slik kan det ha vært med på å fremme kunnskapsdelingen.

4.2.3 Eksempler på kunnskapsdeling

Jeg har tidligere vist eksempel på kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen der adepten praktiserte ute på anlegget sammen med mentoren. I følgende eksempel har kunnskapsdelingen skjedd på en annen måte:

«Da har vi jobbet sammen vi to bare, når vi har møttes. Vi har ikke vært ute, jeg har ikke vist.. [min adept].. ut med en entreprenør. Det er ikke sånn vi har valgt å jobbe. [Min adept]... har prøvd ut ting selv, så har vi tatt det opp og diskutert det.

Oppfølgingsspørsmål: Tatt opp en problemstilling og diskutert rundt den?

Ja, så har..[min adept]..praktisert det, og så har jeg fulgt opp hvis det har vært noen flere ting.»

Her blir fysiske møter mellom mentoren og adepten en arena for kunnskapsdeling. Dette er et eksempel på erfaringslæring. Når der gjelder Kobs (1984) læringssyklus (referert i Mathisen, 2008, s. 84), så kan det oppstå brudd, særlig i fase to og tre, men mentorens evne til å stille kloke spørsmål kan mentoren hjelpe adepten videre. Slik kan adepten selv uten å ha erfart en ting, dra nytte av mentors kunnskap og erfaringer. Dette er også et eksempel på *internalisering*, fordi internalisering relateres til læring ved handling eller ved prøving og feiling (Nonaka og Takeuchi, 1995).

Et annet eksempel på kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen:

«Nei, mest har nok gått fra meg til adepten, men jeg har nok det fått en del ting fra..[min adept].. Både utvekslet informasjon og dokumenter. ..[Adepten min]..har jobbet med konkurransegrunnlag tilsvarende det jeg skulle ut med her, og vi har hatt et litt felles ståsted akkurat på det. Det har vært veldig nyttig, begge veier. Så det har ikke bare vært jeg som har bidratt og sendt over.»

Kunnskapsdeling handler om å gjøre hverandre gode ved å dele kunnskap og dermed også ha muligheten til å reflektere og å videreutvikle kunnskapen på den måten (Filstad, 2010).

Mentor forteller videre at:

«Det spesielle hos..[min adept]..var at de valgte å dele opp en kontrakt i tre mindre kontrakter, for å få inn lokale entreprenører. Og vi ønsket det samme, få inn lokale entreprenører, og kanskje å legge mindre vekt på det her med krav til kvalitetssystem, krav og dokumentering. Så det var veldig likt det..[min adept].. jobbet med der borte. Vi tok en del derifra og satt inn i malen.

Oppfølgingsspørsmål: Denne kunnskapen, er det en erfaring som viser seg å fungere? Finnes dette i håndbøker eller på intranettet? Er kunnskapen tatt i bruk?

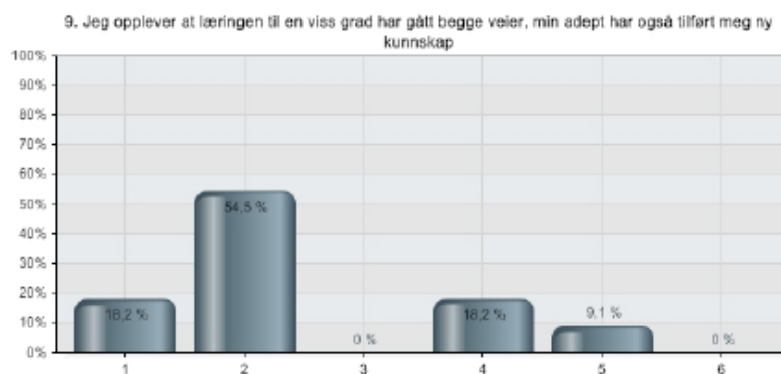
Ja, det ville jeg ikke fått noen andre steder. Jeg kunne sikkert søkt på nettet, og vært i kontakt med lederen der borte og fått en del informasjon, men den praten rundt det for å se at det her har vært virkningsfullt i praksis, den hadde jeg ikke fått viss ikke jeg hadde vært med på mentorprogrammet. De har lyktes med det å dele opp og få lokale entreprenører, og kjørt den prosessen selv. Da ser jeg positivt på at de kan gå for oss også. Så det var jo nyttig.»

Dette eksempelet viser at læringen har virket begge veier, der mentoren tar del i adeptens erfaringer, såkalt *eksternalisering* (Nonaka og Takeuchi, 1995). Slik kan mentoren ha et utbytte av adepten også. I tillegg er det et eksempel på *kombinering*, ved at mentoren har brukt eksisterende informasjon og kunnskap, til å revidere malen, og på den måten har eksplisitt kunnskap blitt til ny eksplisitt kunnskap. Mentorparet som jobber sammen og samarbeider i sitt arbeid, får mulighet til å dele kunnskap og erfaringer med hverandre, såkalt *sosialisering* (ibid.).

4.2.4 Omvendt mentoring?

For å understøtte funn i intervjuundersøkelsen om at mentorene også har hatt utbytte av adepten (omvendt mentoring), ønsker jeg å bruke **data fra spørreundersøkelsen som mentorprogrammet gjennomførte**. Dataene viser at mentorene opplever at læringen til en viss grad har gått begge veier. Av spørreundersøkelsen går det frem at 8 av 11 mentorer er «*helt enig*» eller «*nesten helt enig*» i at læringen har gått begge veier.

Skala fra 1-6 hvor 1 er "helt enig og 6 er "helt uenig"



Alternativer	Prosent	Verdi
1 1	18,2 %	2
2 2	54,5 %	6
3 3	0,0 %	0
4 4	18,2 %	2
5 5	9,1 %	1
6 6	0,0 %	0
Total		11

Dette understøtter funn i intervjuundersøkelsen, og gir en indikasjon på at mentoren selv har vært i en læringssituasjon. For å se nærmere på hva slags utbytte mentorene mener de har hatt, trekker jeg frem tre sitat hentet fra spørreundersøkelsen (vedlegg 5, spørsmål nr. 11).

Når mentorene får spørsmål om å oppsummere sitt utbytte av mentor/adept relasjonen, uttrykker en mentor seg slik (1): *«Det å ha vært mentor gir en god følelse både faglig og personlig. I tillegg har det gitt reelt faglig og personlig utbytte»*. En annen mentor uttrykker at (2): *«Har lært en del av min adepts åpne og positive innstilling til å lære nye ting. En nyttig påminnelse om verdien av å se ting med et åpent blikk»*. Til slutt uttrykker en mentor at (3): *«Godt utbytte. Vært lærerikt også for meg i min prosjektlederrolle»*. Det synes rimelig å anta at adepten kan ha bidratt til endring, vitalisering og forbedring hos mentor, såkalt *omvendt mentoring* (Mathisen, 2008).

4.2.5 Nettverk og kunnskapsdeling – mentorene

Mentors nettverk og kontakter kan utvikles på flere måter ved at han deltar i mentorprogrammet. Selv om mentor/adept relasjonen er organisert, får en nye kontaktflater som en kanskje ikke hadde fått ellers (Mathisen, 2008). Mentoren trekker frem nettverk når han forteller om hvordan mentorprogrammet kan bidra til kunnskapsdeling:

«Det første som faller meg inn er at det kobler sammen mennesker som ellers ikke ville ha møttes, det bidrar til å skape et videre nettverk.»

På samme måte som adepten får nettverk og skaper kontakter, så utvikles mentorens nettverk. Mentorens nettverk utvides gjennom kontakten med adepten og de kontaktene han har, eller så kan kontakten med andre mentorer i samme situasjon gi muligheter for å utvide nettverk (Mathisen, 2008). Mentorene trekker også frem dette med fagnettverk:

«Det spesielle i denne sammenhengen er at man møter likesinnede, slik mentorprogrammet er definert, med drift og vedlikehold som tema.»

En annen mentor ser betydningen av nettverk i forhold kunnskapsdeling:

«Nettverk er viktig. Det med kunnskapsdeling, kunnskap er like mye å vite hvem kan jeg spørre om det temaet? Det blir som når du gikk på skolen, du behøvde ikke kunne læreboken, men du måtte vite hvor du skulle bla for å få vite det du trengte. Sånn er det egentlig med nettverk også, og kompetanse i en bedrift. Du må ikke kunne alt selv, men vite hvem du må spørre.»

Sånn sett kan nettverk bidra til at kunnskapsdeling skjer.

En mentor opplevde å få spørsmål i fra andre innen mentorprogrammet om fagtekniske ting:

«... Det har også gitt større kontaktnett, og jeg har opplevd få spørsmål fra andre som har vært innen mentorprogrammet om dekketekniske ting, for da har de fått et ansikt til noen de har tørt å spørre. Sånn at det bidrar i grunnen til et større nettverk, og så bidrar det til at jeg som mentor med et litt snevert fagområde, har fått et bredere syn på det mine kollegaer driver med rundt om. Jeg vet mer om organisasjonen. Jeg vet mer om hvordan de jobber litt forskjellig geografisk, at de har forskjellige utfordringer i de geografiske områdene blant annet. Du får et helt annet forhold til det, med at du får en større grad av innblikk.»

Kunnskapsdeling handler om å utnytte den kunnskapen som er i organisasjonen (Filstad, 2010). Nettverk kan også bidra til at mentoren får et bredere syn og innblikk i hva kollegaene driver med, og hvor kompetansen sitter. På den måten har han mulighet til å kontakte kollegaer i andre regioner, og slik kan kunnskapsdeling skje på tvers i organisasjonen.

4.2.6 Delkonklusjon

Når man ser på utbytte til mentorene, kan det se ut som at både adepten og mentorprogrammet, har vært avgjørende for mentorens faglig og personlig utvikling. Mentorrollen som mentor har hatt, virker positivt inn i en lang yrkeskarriere.

Mentoren kan ha fått personlig utvikling av flere årsaker. Mentor/adept relasjonen har gjort at mentoren har blitt mer åpen for nye innspill. Den mentor/adept-faglige delen av mentorprogrammet har bidratt til personlig utvikling ved at mentoren selv har blitt utfordret. I tillegg har mentorprogrammets opplæring i mentorrollen gjort at mentor har blitt bedre til å

kommunisere og utfordre de som trenger hjelp. Mentorens personlige utvikling kan bidra til kunnskapsdeling på flere måter. Ved at mentoren er mottagelig, får økt interesse for kunnskap fra adepten, og kanskje mer mottagelig for kunnskap fra andre generelt, kan det bidra til kunnskapsdeling.

Det kan virke sannsynlig at mentoren har fått faglig utvikling av flere årsaker. Den drift- og vedlikeholdsfaglige delen av mentorprogrammet kan ha bidratt til faglig utvikling. Men funn viser at mentoren har tilegnet seg kunnskap og erfaringer fra adepten også, med andre ord, omvendt mentoring. Dette viser kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen.

På samme måte som adepten får nettverk og skaper kontakter, så utvikles mentorens nettverk. Mentorene ser betydningen av nettverk i forhold til kunnskapsdeling. Ved å utnytte eksisterende kunnskap i organisasjonen, så bidrar det til kunnskapsdeling.

4.3 Medaljens bakside - mulige barrierer

Det som har kommet frem er stort sett positivt. Når man følger opp hvordan mentorprogrammet har bidratt til kunnskapsdeling, er det viktig å se på forhold som er mindre bra, mulige barrierer. Forhold som hindrer/forsinker kunnskapsdeling kaller jeg for barrierer.

Avslutningsvis i hvert intervju spurte jeg mentorene og adeptene om det var noe mer de ønsket å tilføye. En mentor kom med en interessant observasjon. I sitatet under forteller mentor om hvordan mentorrollen skulle praktiseres:

«Det eneste jeg har lyst å tilføye er at jeg føler at mentorene ble tildelt egentlig en litt for passiv rolle i utgangspunktet. Dette ble spilt inn slik: - at det er adeptene som har et ansvar for å komme med problemer de vil at dere skal hjelpe dem med å løse. Det fungerer ikke helt, fordi at når du ikke kan nok, så ender du kanskje opp der at du vet så lite at du ikke vet hva du skal spørre om. Du vet ikke hvor du skal begynne å nøste for å komme videre, og derfor så mener jeg at der har mentor et ansvar for å hjelpe adepten på gli.»

Dette kan være et eksempel på rollekonflikt, der mentoren kan ha, få og ta ulike roller. (Mathisen, 2008). Mentorrollen mentor forteller om, kan ligne på en relasjon som er relativt ikke- styrende (Clutterbuck, 2004). En sånn rolle fungerer ikke helt, fordi at når du ikke kan nok, så ender du kanskje opp der at du vet så lite at du ikke vet hva du skal spørre om. Jeg har

tidligere vist til teori der Kruger og Dunning (1999) påpeker at det er de samme ferdighetene som trengs for å bli kompetent innenfor et område, som trengs for å evaluere kompetansen innenfor det samme området. Med andre ord kan adepten som eventuelt har lite kunnskap innen drift og vedlikehold, også mangle evnen til å vite hva han skal spørre mentor om.

En adept understøtter den observasjonen mentor har gjort seg:

«...det hadde vært bedre om mentor kunne gi litt mer konkrete... nå har jo min gjort det, men gitt meg oppgaver under vegs. Men jeg skulle egentlig be om det, men det er litt vanskelig å vite hva man skal be om. Vi adeptene skulle komme med mye av spørsmålene.

Oppfølgingsspørsmål: Hvordan har din mentor vært da?

[Min mentor]..har vært pådriver og utfordret meg. Det er viktig at du som adept er villig til å lære, men det kan være vanskelig å vite hva du skal gjør. Hadde jeg visst det, så hadde jeg kanskje vært mentor da... De burde kanskje ha hatt mer frihet... men jeg vet ikke, det kan hende at mentorene har gjort det.»

Hvis adeptene hadde hatt mer erfaring enn de hadde, er det ikke sikkert at dette her hadde vært et problem. Ikke før adepten har fått tilegnet seg mere kompetanse gjennom for eksempel erfaring, praktisering og tilbakemeldinger fra mentor, først da kan adepten være i stand til å vite hva han trenger å lære for å kunne utføre oppgavene sine (Kruger og Dunning, 1999). En mentor beskriver utviklingen til adepten slik:

«Til å begynne med var det litt tomt på det som har gått andre vegen, men etterpå da kom det!»

Trude Olsen (2008) har i sin doktorgradsavhandling gjort lignede funn. Der fikk mellomlederne i en bedrift en kontaktperson (ekspert), som de skulle ringe om de trengte hjelp. Funnene gjelder ikke et mentorprogram, men det er likevel paralleller til adeptene som skal kontakte mentorene når de har spørsmål eller trenger hjelp. Mellomlederne lot være å ta kontakt, fordi de kunne for lite og visste ikke helt hva de skulle spørre om. I denne sammenhengen, så vet mentoren kanskje ikke helt hvordan han skal «møte» sin adept som er passiv. Adepten kan være passiv fordi han ikke vet hva han skal spørre mentor om, eller at det tar en stund før tilliten er på plass. Slik at å definere mentorrollen for passivt når kunnskapsnivået mellom mentor og adept er stor, det kan kanskje være en barriere.

Jeg har tidligere vist til sitat der adepten forteller at han er fersk. Kunnskapsdeling kan vise seg å være utfordrende når mentor skal dele kunnskapen sin med en adept som ikke har like mye erfaring på samme område (Hinds, 1999). Det kan tenkes at mentor har hatt sånne utfordringer i mentorprogrammet:

«[Min adept]..har ikke jobbet i Vegvesenet før, og ikke jobbet med veger før. Så..[min adept]..er liksom veldig grønn på det meste av det vi skulle utveksle. Og da har jeg følt mange ganger, at å stille spørsmål da, så var det nesten bedre å svare på spørsmålene mange ganger.»

I bunn og grunn handler det om, slik Kierkegaard (1964) (referert i Mathisen, 2008, s. 64) skriver, *en slags hjelpekunst*. At hvis mentor skal kunne hjelpe adepten, så må han forstå mer enn adepten, men først og fremst må han forstå det adepten forstår. Sånn sett er det ikke nok at mentor har vilje, men han må også ha evne. Mentoren kan ha problemer med å forstå sin adept, og da er det ikke nok at mentoren har lang erfaring. Slik kan det kanskje være en barriere.

4.4 Organisasjonen?

For å besvare det tredje og siste forskningsspørsmålet skal jeg nå gå inn på utbytte for organisasjonen, samt vise to eksempler på kunnskapsdeling i organisasjonen. Avslutningsvis vil jeg si noe om forutsetninger for at organisasjonen skal få utbytte.

Utbytte mentorene og adeptene har hatt kan være verdifullt i seg selv, men til lite nytte for organisasjonen hvis deltakerne ikke anvender kunnskapen og ferdighetene i jobbsituasjonen, og evner å vedlikeholde disse over tid (Kuvaas og Dysvik, 2012). Adepten har begynt å anvende kunnskapen:

«Det har vært flere tilfeller hvor jeg har tatt med meg det jeg har lært, for eksempel det med drensssystem. Det har vi diskutert på våre driftsmøter, sånn mener de om det og det er kanskje en god løsning, og det har blitt mottatt godt.»

Det konkrete eksempelet adepten viser til er:

«Det jeg synes er vanskelig når det gjelder drenering, så synes jeg det alltid er vanskelig å vite hva som er Vegvesenet sitt ansvar og hva som egentlig ligger på private grunneiere. Det hadde vi ganske mange diskusjoner rundt, og jeg tror nærmest at vi kom frem til en fasit. Og det er noe jeg kommer bort i nesten daglig, så det har vært veldig nyttig å vite.»

Adepten tar med seg kunnskap og erfaringer, og kanskje det man kan se på som beste praksis, og deler dette med andre i organisasjonen. Slik får organisasjonen et utbytte, og dette er et eksempel på hvordan deltakerne i mentorprogrammet kan bidra til kunnskapsdeling i organisasjonen, og bidra til et mer enhetlig driftsmiljø.

Her finnes også eksempler på at mentoren anvender det han har lært. Jeg har tidligere vist til sitat der mentoren har blitt mere bevisst på å stille spørsmål tilbake og utfordre de som trenger hjelp. Mentorer kan uttrykke at fokuset på selve samtalen har en effekt også i det daglige arbeidet (Mathisen, 2008). Sitatet viser at mentoren anvender det han har lært:

«Da har jeg rett og slett brukt noen av de teknikkene vi har lært på disse samlingene. Jeg har brukt det i byggemøte-setting på en litt annen måte, men i prinsippet så er det akkurat samme teknikken og samme verktøyet du har brukt.»

Dette viser at mentoren har begynt å ta i bruk «mentorkompetansen» i andre settinger også, og bruker den overfor andre, på samme måte som han gjør når han utvikler adepten.

4.4.1 Eksempler på kunnskapsdeling i organisasjonen

Det første eksempelet viser at adepten har bidratt med kunnskap til andre deltakere:

«Jeg har vært med å utarbeide ganske mange driftskontrakter, så der synes jeg at jeg har fått bidratt mye med hvordan og hva, rett og slett. Og da er det slik at i..[mitt fylke]..så prøver vi ut alternative kontraktsformer, og min kontrakt er en sånn. Det er også noe jeg har fått delt mye rundt.

Oppfølgingsspørsmål: Hvem har du delt dette med?

De andre adeptene stort sett, men kanskje mentorene også, rundt middagsbordet. Mer uformell prat. Det var jo det som var fint med dette programmet også, for uansett hvem du snakket med så jobbet vi alle med det samme, mer eller mindre da. For mitt vedkommende så var det et kjempe pluss. Det er jo virkelig nettverksbygging og noe man får direkte nytte av.»

Her viser adepten til kunnskapsdeling i de uformelle arenaene i mentorprogrammet. I tillegg trekker han frem at mentorprogrammet bidrar til nettverksbygging. I organisasjonen har deltakerne primært tilknytning i en enhet, der de jobber til daglig, og hvor oppgavene utføres.

Men mentorprogrammet gjør at de samtidig kan være tilknyttet fagnettverk, som blir en sekundær kilde.

Det andre eksempelet viser at adepten har mottatt kunnskap fra andre deltakere:

«Jeg har jo også vært i kontakt med andre mentorer og adepter underveis, der jeg har funnet ut at: Aha, her er noe vi kan dele. En adept har veldig likt arbeidsområde som meg, han og jeg har snakket litt sammen utenom samlinger. Og så han ene mentoren som drev med tunnelvask, har bidratt. For det er noe vi har jobbet mye med i..[mitt fylke]... og det har vi ikke greid å finne en god løsning på. De hadde sitt system, som han har formidlet til meg utenom. Så det kommer litt konkret ut av det sånn.

Oppfølgingsspørsmål: Hvordan har dere utvekslet disse erfaringene?

Vi er ikke på samme kontor, så det har vært gjennom mail og telefon. Nå er det på en måte lettere, fordi jeg vet at der sitter det en som kan mye om det og det..., og den og den kan mye om sånn... Det er litt det jeg mener med nettverk også, jeg vet hvem jeg kan kontakte da ved spørsmål.»

«Mentorprogram - drift og vedlikehold» legger til rette for kunnskapsdeling på tvers i organisasjonen, og kan bidra til et mer enhetlig driftsmiljø. Like aktiviteter og arbeidsoppgaver blir utført i flere enheter i regionene. Her vil det være potensiale for å utveksle kunnskap og erfaringer mellom deltakerne, og formalisere og spre beste praksis. Slik kan mentorprogrammet være en prosess der organisasjonen utvikler individene, og omvendt (Ahlström, 2003). En prosess som involverer samtaler, refleksjon, spørsmål og ny kunnskap, basert på individuell erfaring (Nonaka og Takeuchi, 1995).

4.4.2 Forutsetninger for at organisasjonen skal få utbytte

En organisasjons evne til å effektivt nyttiggjøre kunnskap er avhengig av sine medlemmer og hvordan de **utvikler**, **deler** og **bruker** kunnskapen (Ipe, 2003). For at SVV skal lykkes med å ivareta erfaringskompetanse knyttet til drift og vedlikehold, vil jeg ut i fra det som har kommet frem her, si noe om forutsetninger for at organisasjonen skal få utbytte.

Jeg har tidligere vist til eksempler på kunnskapsdeling. Klarer man å fremme disse formene for læring, vil man **utvikle** og oppnå en læringspiral i organisasjonen der taus og eksplisitt kunnskap forsterker hverandre. Det er to sentrale mekanismer som bidrar til at taus og eksplisitt kunnskap kan forsterke hverandre: *eksternalisering* og *internalisering*. Det betyr at organisasjonen, for å fremme god læringsprosesser blant ansatte, både må lage systemer

som bidrar til at taus kunnskap blir artikulert og gjort eksplisitt, og systemer som bidrar til eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk, og blir en integrert del av de ansattes tause kunnskap (Jacobsen og Thorsvik, 2010). «Mentorprogram - drift og vedlikehold» er et eksempel på et slikt system, der det etableres mentorpar, og legges til rette for at erfaringslæring kan skje gjennom mentoring i mentor/adept relasjonen.

For at kunnskapsdelingen skal være mest mulig optimal i mentorprogrammet, må mentorrollen tilpasses kunnskapsnivået hos adepten. De ulike mentorrollene som Clutterbuck (2004) beskriver er egnet i forhold til ulikt kunnskapsnivå hos adepten. Hvis adepten kan eller vet for lite i utgangspunktet, så vil en sånn passiv rolle som mentoren beskriver at mentorene har tatt, eller hatt forventninger om at de skal ta, ikke fungere så godt. Dette innebærer også at mentorprogrammet må være bevisst i opplæringen til mentorene.

Jeg har tidligere vist til eksempler der deltakerne **tar i bruk** kunnskapen de har tilegnet seg, og det har vært åpenhet i organisasjonen for å tilegne seg kunnskapen deltakerne har **delt**. Skal kunnskapsdeling skje og organisasjonen få utbytte, må det være en kultur som legger til rette for samarbeid og læring, der ansatte, deler, tar initiativ og skaper resultater sammen. SVV har verdier som profesjonell, framtidsrettet og inkluderende². For organisasjonen internt kan det bety at de ansatte er *profesjonelle* ved at de er faglig sterke og opptrer med kvalitet på en enhetlig måte. De ansatte kan bidra til å være *framtidrettet* ved å ta ansvar for å utvikle egen kompetanse, og peke på forbedringspunkter og foreslå forbedringer. Til slutt *inkluderende* ved at de ansatte er villig til å dele kunnskap. Det er derfor viktig at de ansatte får tilgang til en læringsarena for erfaringsbasert og tverrfaglig kompetanse, hvor disse verdiene kan spille en rolle.

4.4.3 Delkonklusjon

Jeg har tidligere vist til sitat der både mentoren og adepten har fått en økt forståelse av organisasjonen, hvordan den fungerer, og hva den eventuelt trenger. Dette i seg selv, ser jeg på som et utbytte for organisasjonen.

² Vegvesenboka – Ledelse, styring og organisering i Statens vegvesen. Februar 2013.

Deltakerne har begynt å anvende den kunnskapen de har tilegnet seg. Kunnskapsdelingen skjer både blant deltakerne, men også med andre kollegaer utenfor mentorprogrammet. Mentorprogrammet bidrar til å fremme gode læringsprosesser blant deltakerne, i mentor/adept relasjonen blir taus kunnskap artikulert og gjort eksplisitt, og ved erfaringslæring gjennom mentoring blir eksplisitt kunnskap tatt i bruk og blir en integrert del av deltakernes tause kunnskap. Skal organisasjonen få utbytte, må det være en kultur som legger til rette for samarbeid og læring, der medarbeiderne, deler, tar initiativ og skaper resultater sammen. Det innebærer også at medarbeiderne må få tilgang til en læringsarena hvor SVV sine verdier kan spille en rolle.

5 Konklusjon

I «Mentorprogram - drift og vedlikehold» var hensikten å beskrive hvordan mentorene og adeptene oppfatter deres eget utbytte som følge av å være deltaker i mentorprogrammet, og beskrive hvordan dette bidrar til kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen, og ellers på ulike nivåer i organisasjonen. I arbeidet med å finne svar på problemstillingen, har jeg lagt til grunn et teoretisk rammeverk rundt temaene mentoring og kunnskapsdeling. Analysen baserer seg på seks dybdeintervju av deltakerne i mentorprogrammet, mine observasjonsdata, samt spørreundersøkelsen som mentorprogrammet gjennomførte. Studien viser at mentorene og adeptene har hatt utbytte av å være deltaker i mentorprogrammet.

Utbytte er knyttet til faglig og personlig utvikling, og blir av mentorene og adeptene vurdert ulikt. Hos adeptene påvirker den faglige og personlige utviklingen hverandre. Det at adepten har hatt faglig utvikling, har gjort adepten tryggere i egen rolle, og dermed gitt personlig utvikling. Når det gjelder mentoren, har adepten virket positivt inn i en lang yrkeskarriere, og deltakelsen i mentorprogrammet har gitt mentoren personlig utvikling. Funn i denne studien viser kunnskapsdeling i mentor/adept relasjonen, det vil si at adepten har tilført mentoren kunnskap og erfaringer også. I analysen blir funn sett opp mot tidligere forskning på området. Selv om analysen viser at funnene samsvarer med tidligere forskning, kan det allikevel være problematisk å isolere effekten av mentoringen fra andre faktorer som spiller inn på mentorene og adeptenes faglige og personlige utvikling i en yrkessammenheng. Naturlig nok må forskning på slike forhold bli komplisert, i og med at mentoring til enhver tid er følsom for den sammenhengen den foregår i. Hvis man ser på omfanget av mentoring opp mot det som finnes av forskning på området, gir det grunnlag til at man skal trå varsomt når man konkluderer om mentoringens effekt, også i dette tilfellet.

På bakgrunn av funnene i denne studien kan man anta at deltakerne ikke bare deler kunnskap på de formelle arenaene i mentorprogrammet, men funn viser at det er viktig å anerkjenne de uformelle arenaene for kunnskapsdeling også. For å kunne fange opp den kunnskapen som eksisterer i organisasjonen, synes det å være hensiktsmessig å legge vekt på ulike arenaer i et slikt mentorprogram. Uformell samhandling legger et godt grunnlag for tettere kontakt og informasjonsutveksling senere.

Denne studien viser spesielt to forhold som har vært avgjørende for at mentorprogrammet bidrar til kunnskapsdeling. For det første relasjonelle forhold.

Mentor/adept relasjonen og nye relasjoner som er knyttet i forbindelse med mentorprogrammet, har bidratt til kunnskapsdeling. Det mentorprogrammet har gjort i forhold til relasjonsbygging, ser ut til å ha virket stimulerende på deltakerne. Det andre forholdet er at mentorprogrammet har skapt en læringsarena for erfaringsbasert drift- og vedlikeholdskompetanse, som har bidratt til kunnskapsdeling. Fagnettverket som følge av mentorprogrammet er ingen garanti for at kunnskapsdelingen skal skje, men avhengig av dynamikken mellom de som tilhører nettverket, og hvordan mentorprogrammet klarer å stimulere til nettverksprosessene.

5.1 Praktiske implikasjoner

Studiens funn har følgende implikasjoner for SVV, «Mentorprogram - drift og vedlikehold» og lignende mentorprogrammer:

Den første implikasjonen er at SVV må ha fokus på følge opp fagnettverket som er etablert som følge av mentorprogrammet videre. Slik at hele bredden i drifts- og vedlikeholdsproblematikken diskuteres, og slik at den beste praksisen kan deles. På denne måten kan organisasjonen få til kunnskapsdeling på tvers, og et mer enhetlig driftsmiljø. **Den andre** implikasjonen er at SVV bør tilrettelegge lignende mentorprogram for andre fagmiljø i SVV, for eksempel på investering/utbygging, der jeg til daglig arbeider.

Om det skulle bli aktuelt å gjennomføre en ny runde med mentorprogram, er **den tredje** implikasjonen knyttet til viktigheten av å ha innsikt i og kjennskap til hvilke forhold som kan hindre/forsinke kunnskapsdeling. Her må mentorprogrammet være bevisst i opplæringen til mentoren, og lære mentoren til å være sensitiv overfor adepts kunnskapsnivå. **Den fjerde** implikasjonen dreier seg om å anerkjenne de uformelle arenaene for kunnskapsdeling. Mentorprogrammet har mulighet for å påvirke uformell kunnskapsdeling gjennom strukturelle tiltak. Denne implikasjonen er også gjeldende for kunnskapsdeling i organisasjonen generelt.

Det vil være riktig å presisere at funn i denne studien baserer seg på «Mentorprogram - drift og vedlikehold», men funnene er av en slik karakter at det ventes å finne lignende funn ved tilsvarende studier. Mine funn støtter tidligere teori på området, noe som styrker troverdigheten, og dette kan medføre at funnene kan brukes til generalisering av teori.

5.2 Forslag til videre forskning

Funnene i studien kan danne grunnlag for videre forskning, enten gjennom tilsvarende studie men i nytt case, eller gjennom oppfølgingsstudier som har et annet fokus, men tar utgangspunkt i funn i denne studien. En annen mulighet er å se på betydningen av mentorens rolle. Et forslag til hvordan man metodisk kan gå frem for å undersøke det, er å følge mentorene over tid. Ved å ta en måling før, og en måling etter at mentoren har fått opplæring. Da kan man få frem informasjon om den enkelte mentoren, i tillegg kan man summere mentorene og se på om den totale gruppen under ett har utviklet seg over tid.

Litteraturliste

- Ahlström, G. (2003). *Mentorskap. Personlig og profesjonell utvikling*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Allen, T.D, Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated With Mentoring for Protégés. A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), s. 127-136.
- Brandi, S., Hildebrandt, S., Nordhaug, I. W. & Nordhaug, O. (2004). *Inkluderingsledelse. Utnyttelse av mangfold i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor. Fostering talent in your organisation*. 4. utg. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ehrich, L.C. & Hansford, B. (1999). Mentoring. Pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37(3), s. 92-107.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Granovetter, M. S. (1992). Problems of explanation in economic sociology. I Nohria, N. & Eccles, R. (Red.). *Networks and organizations: Structure, form and action*, s. 25-56. Boston: Harvard Business School Press.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi – tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hinds, P. J. (1999). The Curse of Expertise: The Effects of Expertise and Debiasing Methods on Predictions of Novice Performance. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 5(2), s. 205-221.
- Hendriks, P. (1999). Why Share Knowledge? The Influence of ICT on the Motivation for Knowledge Sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), s. 91-100.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), s. 337-359.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Jacobsen, D. I & Thorsvik, J. (2010). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjoner og ledelse*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogh, G. V. (1998). Care in Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), s. 133-153.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), s. 1121-1134.
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lacey, K. (1999). *Making Mentoring happen. A simple and effective guide to implementing a successful mentoring program*. Sydney: Business Professional Publishing.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levin, M. & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lewis, G. (2000). *The Mentoring Manager. Strategies for fostering talent and spreading knowledge*. London: Prentice Hall.
- Mathisen, P. (2008). *Mentor. Om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Murray, M. (2001). *Beyond the Myths and Magic of Mentoring. How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. San Francisco: Jossey-Bass
- Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and The Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), s. 242-266.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), s. 14-37.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), s. 5-34.
- Olsen, T. H. (2008). *Towards a Dynamic Understanding of Competence Management during Organizational Change*. Doktorgradsavhandling, Norges Handelshøyskole.
- Parsloe, E. & Wray, M. (2000). *Coaching and Metoring. Practical methods to improve learning*. London: Kogan Page Limited.

- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Shea, G.F. (2002). *Mentoring. How to Develop Successful Mentor Behaviors*. California: Crisp Publication.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taule, R. (1993). *Escolas ordbok*. Indre Arna: Escola Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget.

Vedlegg 1 - Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent, ved institutt for økonomi og samfunnsfag ved Høgskolen i Harstad og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er kunnskapsdeling, og jeg skal undersøke hvordan «Mentorprogram - drift og vedlikehold» i Statens vegvesen bidrar til kunnskapsdeling. Jeg er interessert i å finne ut hva slags kunnskap du har tilegnet deg og bidratt med i løpet av mentorprogrammet, fra kunnskaper og ferdigheter innen nye oppgaveområder, og til endring i tidligere kompetanse gjennom avlæring og relæring, som for eksempel endring i holdning eller justering av ferdigheter.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6 personer som har deltatt i mentorprogrammet. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer som du har gjort deg i løpet av mentorprogrammet, adeptens personlige mål, relatert til kunnskap og i hvilken grad adepten når målene, adept og mentors opplevelse av mentorrelasjonen, hvordan mentorrollen har vært, og innenfor hvilke områder adepten og mentoren har utviklet seg mest når det gjelder yrkesrollen.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 30 – 45 minutt, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95 14 39 42, eller sende en e-post til kristina.nevstad@vegvesen.no. Du kan også kontakte min veileder Trude Høgvold Olsen, institutt for økonomi for samfunnsfag ved Høgskolen i Harstad på telefonnummer 77 05 82 23.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Kristina Nevstad
Larsgårdsringen 21
6009 Ålesund

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2 - Intervjuguide (adept)

- 1.** Hva var dine personlige mål for mentorprogrammet?
 - Er noen av målene relatert til at du skal tilegne deg ny kunnskap?
 - Kan du fortelle hva de målene var?

- 2.** Hvis du ser tilbake på dine personlige mål for mentorprogrammet, i hvilken grad synes du at du når målene?
 - Kan du gi eksempler?
 - Kan du fortelle hvordan du har gjort det?

- 3.** I hvilken grad synes du at mentorprogrammet har skapt virkninger som du ikke hadde ventet deg?
 - Kan du gi eksempler?

- 4.** Hvordan kan et mentorprogram bidra til kunnskapsdeling?
 - På hvilke måter?

- 5.** Hva mener du en god mentorrelasjon er kjennetegnet av?
 - Hvordan vil du beskrive mentorrelasjonen mellom deg og din mentor?
 - Har hjelp og råd gått begge veier (to-veis)?
 - Kan du gi eksempler?

- 6.** Kan du fortelle om hva slags kunnskap du har mottatt fra andre enn mentor i mentorprogrammet?
 - Kan du gi eksempler?
 - Kan du fortelle hvordan dette har skjedd?

- 7.** Har du hatt tid til å prøve ut denne kunnskapen?
 - Kan du gi eksempler?
 - Kan du fortelle hvordan?

- 8.** Kan du fortelle om kunnskap du har bidratt med til andre i mentorprogrammet?
 - Kan du gi eksempler?
 - Kan du fortelle hvordan dette har skjedd?

- 9.** Innenfor hvilke områder har du utviklet deg mest når det gjelder din yrkesrolle?
 - Hva er det du har lært?
 - Kan du gi eksempler?
 - Når og på hvilken måte har du lært det?

Vedlegg 3 - Intervjuguide (mentor)

- 1.** Oppleves det som meningsfylt å inneha en mentorrolle?
 - Kan du fortelle mer om det?

- 2.** Hvordan har du praktisert mentorrollen over for din adept?
 - Er det slik at du som mentor har måttet hjelpe og legge føringer for adept? (styrende)
 - Er det slik at du som mentor har fått adepten til å sette mye av agendaen selv? (ikke-styrende)
 - Er det slik at din rolle har vært støttende?
 - Er det slik at din rolle har vært utfordringsorientert?

- 3.** I hvilken grad synes du at mentorprogrammet har skapt virkninger som du ikke hadde ventet deg?
 - Kan du gi eksempler?

- 4.** Hvordan kan et mentorprogram bidra til kunnskapsdeling?
 - På hvilke måter?

- 5.** Hva mener du en god mentorrelasjon er kjennetegnet av?
 - Hvordan vil du beskrive mentorrelasjonen mellom deg og din adept?
 - Har hjelp og råd gått begge veger (to-veis)?
 - Kan du gi eksempler?

- 6.** Kan du fortelle om kunnskap du har bidratt med til andre i mentorprogrammet?
 - Kan du gi eksempler?
 - Til andre enn adept?

- 7.** Kan du fortelle om hva slags kunnskap du har mottatt fra andre i mentorprogrammet?
 - Kan du gi eksempler?

- 8.** Har du hatt tid til å prøve ut denne kunnskapen?
 - Kan du gi eksempler?
 - Kan du fortelle hvordan?

- 9.** Innenfor hvilke områder har du utviklet deg mest når det gjelder din yrkesrolle?
 - Hva er det du har lært?
 - Kan du gi eksempler?
 - Når og på hvilken måte har du lært det?

Vedlegg 4 - Sluttevaluering Mentorprogrammet for drift og vedlikehold (adept)

1. Jeg er fornøyd med Mentorprogrammet for drift og vedlikehold som helhet
2. Jeg er fornøyd med den faglige matchen med min /mentor/adept
3. Jeg er fornøyd med den personlige matchen med min mentor/adept
4. Den geografiske avstanden har ikke vært noe problem for relasjonen
5. Det har gått greit å få satt av tid til å møtes i mentorparene mellom samlingene
6. Vi har i løpet av programmet hatt
 - 6.1 Vi har i løpet av programmet hatt - Velg
7. Møtene har foregått på følgende måte (sett kryss)
8. Jeg opplever selv at jeg har lært mye av min mentor
9. Den erfaringsbaserte kunnskapen min mentor har latt meg ta del i har gjort meg tryggere i min daglige arbeidssituasjon
10. Den erfaringsbaserte kunnskapen min mentor har latt meg ta del i har gjennom erfaringer, refleksjon og dialog gitt meg bredere erfaringsgrunnlag.
11. Jeg anvender det jeg har lært gjennom mentorrelasjonen i mitt daglige arbeid
12. Hva vil du si hvis du skal oppsummere ditt utbytte av mentor/adept relasjonen
13. Slik jeg ser det vil det jeg har lært også være nyttig for meg også i fremtidige oppgaver
14. Eventuelle kommentarer knyttet til spm. 1-13 over
15. Opplegget omkring denne delen av programmet har vært bra
16. Kvaliteten har vært bra på forelesere/fagpersoner
17. Sett under ett har den "mentorfaglige" delen av programmet inneholdt nyttige og verdifulle bidrag som har styrket meg og min mentor som mentorpar
18. Jag har hatt utbytte av de delene av programmet som har spesielt fokus på personlig utvikling
19. Verktøyene som har vært presentert har vært nyttige for meg i min mentorrelasjon
20. Jeg har jobbet systematisk med innspill og temaer fra samtaler med mentor
21. Jeg har vært komfortabel med at enkelte av øvelsene har bragt meg litt ut av min vante "komfortsone"
22. Jeg er fornøyd med min egen innsats i programmet
23. Eventuelle kommentarer knyttet til spm. 15 -22 over.
24. Jeg har vært tilfreds med de fagtemaene som har vært valgt
25. Omfanget av de faglige temaene har vært
26. Kvaliteten har vært god på forelesere/fagpersoner
27. Opplegget omkring de faglige temaene har som helhet vært bra
28. Det har vært god anledning for deltakerne til å stille spørsmål og komme med innspill
29. Var det noen temaer du savnet eller som var overflødige?
30. Eventuelle kommentarer knyttet til spm. 24-29 over
31. Den praktiske gjennomføringen har fungert bra
32. Informasjonen i forkant har vært bra
33. Jeg er fornøyd med at samlingene har funnet sted på forskjellige geografiske steder
34. Jeg er fornøyd med kursledelsen
35. Eventuelle kommentarer
36. Hva har du vært mest fornøyd med?
37. Hva har du vært minst fornøyd med?
38. Hva har særlig vært nyttig for deg?
39. Er det temaer du mener burde vært gjennomgått grundigere/mindre grundig?
40. Hvis Ja, hvilke?
41. Hva er dine hovedtips til justeringer/tilpasninger for evt. senere kull?
42. Hvor sannsynlig er det at du vil anbefale dette programmet til andre?

Vedlegg 5 - Sluttevaluering Mentorprogrammet for drift og vedlikehold (mentor)

1. Jeg er fornøyd med Mentorprogrammet for drift og vedlikehold som helhet
2. Jeg er fornøyd med den faglige matchen med min adept
3. Jeg er fornøyd med den personlige matchen med min adept
4. Den geografiske avstanden har ikke vært noe problem for relasjonen
5. Det har gått greit å få satt av tid til å møtes i mentorparene mellom samlingene
6. Vi har i løpet av programmet hatt
 - 6.1 Vi har i løpet av programmet hatt – Velg
7. Møtene har foregått på følgende måte (sett kryss)
8. Jeg opplever selv at min adept har vært motivert og åpen for læring
9. Jeg opplever at læringen til en viss grad har gått begge veier, min adept har også tilført meg ny kunnskap
10. Mentorprogrammet har medført at jeg føler meg mer verdsatt i etaten enn før
11. Hva vil du si hvis du skal oppsummere ditt utbytte av mentor/adept relasjonen?
12. Eventuelle kommentarer knyttet til spm. 1 - 11 over
13. Opplegget omkring denne delen av programmet har vært bra
14. Dagen med mentortrening (på Gardermoen) ga meg et godt grunnlag før jeg skulle møte min adept
15. Kvaliteten har vært bra på forelesere/fagpersoner
16. Sett under ett har den "mentor/adept-faglige" delen av programmet inneholdt nyttige og verdifulle bidrag som har styrket meg og min adept som mentorpar
17. Jag har hatt utbytte av de delene av programmet som kan kobles til personlig utvikling.
18. Verktøyene som har vært presentert har vært nyttige for meg som mentor
19. Jeg har vært komfortabel med at enkelte av øvelsene har bragt meg litt ut av min vante "komfortsone"
20. Eventuelle kommentarer knyttet til spm. 13 - 19 over
21. Jeg har vært tilfreds med de fagtemaene som har vært valgt
22. Omfanget av de faglige temaene har vært (sett kryss)
23. Kvaliteten har vært god på forelesere/fagpersoner
24. Opplegget omkring de faglige temaene har som helhet vært bra
25. Det har vært god anledning for deltakerne til å stille spørsmål og komme med innspill
26. Eventuelle kommentarer knyttet til spm. 21 -24 over
27. Den praktiske gjennomføringen har fungert bra
28. Informasjonen i forkant har vært bra
29. Jeg er fornøyd med at samlingene har funnet sted på forskjellige geografiske steder
30. Jeg er fornøyd med kursledelsen
31. Eventuelle kommentarer
32. Hva har du vært mest fornøyd med?
33. Hva har du vært minst fornøyd med?
34. Hva har særlig vært nyttig for deg?
35. Er det temaer du mener burde vært gjennomgått grundigere/mindre grundig?
36. Hvis Ja, hvilke?
37. Hva er dine hovedtips til justeringer/tilpasninger for evt. senere kull?
38. Hvor sannsynlig er det at du vil anbefale dette programmet til andre?