



GÖTEBORGS UNIVERSITET
SAMHÄLLSVETENSKAPLIGA FAKULTETEN

**Vad villkorar kunskapsöverföringsprocessen vid
kompetensutvecklingsinsatser?
-en kvalitativ studie av två offentliga verksamheter**

Examensarbete för kandidatexamen i personalvetenskap 15 hp,

Emma Edén

Gabriella Sjöstrand

Handledare: Mattias Nylund

Juni, 2014

SAMMANFATTNING

Examensarbete, kandidat:	15 hp
År:	2014
Handledare:	Mattias Nylund
Examinator:	Karin Wass

I följande studie studeras kunskapsöverföring med fokus på hur två offentliga verksamheter valt att tillvarata den tysta kunskapen genom kompetensutvecklingsinsatser i form av chefsprogram. Vidare undersöker studien hur programdeltagarna motiveras att delta i programmet samt den process som kunskapsöverföringen innebär. Syftet med studien var att tolka och förstå hur den tysta kunskapen kan tillvaratas och överföras inom två offentliga verksamheter genom att studera verksamheternas kompetensutvecklingsinsatser för chefer på direkt nivå. En chef på direkt nivå har inte någon underställd chef utan enbart underställda medarbetare. Detta utförs genom att finna likheter och skillnader mellan hur verksamheterna utformat sina chefsprogram. Vidare undersöks om programmets utformning främjar eller hämmar tillvaratagandet av den tysta kunskapen och i så fall på vilket sätt. Studien är av kvalitativ karaktär med fokus på förståelse och tolkning av kunskapsöverföring baserat på sju programdeltagares subjektiva upplevelser och uppfattningar från verksamheternas kompetensutvecklingsinsatser. Den teoretiska referensram studien behandlar är: situerat lärande, kunskapsöverföring, tyst och explicit kunskap, guided learning, mentorskap, praktikgemenskaper och motivation. Resultaten från studien visade att det råder en samstämmighet mellan teori och empiri kring kunskapsöverföring och hur denna process kan gå till. Dock urskiljs att den ena verksamhetens utformning av chefsprogrammet i större utsträckning främjar tillvaratagandet och motiverar programdeltagarna att ta del samt överföra den tysta kunskapen än den andra verksamhetens utformning av programmet. Detta med anledning av programmets längd, läroinnehåll och praktikgemenskaper. Slutsatserna från studien är dels att tillvaratagandet av den tysta kunskapen gynnas av: praktikgemenskaper där programdeltagarna följer varandra vid flera tillfällen samt en längre programtid vilket skapar en ökad tillit mellan programdeltagarna som underlättar kunskapsöverföringen. Vidare är en slutsats att trots krav på obligatoriskt deltagande är programdeltagarna från den verksamheten mer motiverade till att delta och genomföra chefsprogrammet i jämförelse med den verksamhet som hade ett frivilligt deltagande. Uppsatsens resultat överensstämmer med vad flera tidigare studier vilka pekat på det stora värdet av att införa mentorskapsprogram för att öka tillvaratagandet av tyst kunskap.

Nyckelord: Kunskapsöverföring, kompetens, tyst kunskap, explicit kunskap och motivation

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning, bakgrund och syfte	1
1.1 Bakgrund till problematiken	1
1.2 Företags-, och programbeskrivning	2
1.3 Syfte & frågeställningar.....	2
2. Tidigare forskning	4
2.1 Vad är kompetens?	4
2.2 Vikten av kompetensutveckling	4
2.3 Knowledge management	4
2.4 Forskning om knowledge management	5
2.5 Forskning om kunskapsöverföring i offentliga verksamheter	6
2.6 Forskning om faktorer som underlättar samt hindrar kunskapsöverföringen.....	6
3. Teori	8
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	8
3.1.1 Situerat lärande	8
3.2 Kunskapsöverföring.....	8
3.3 Tyst och explicit kunskap	9
3.3.1 Tyst kunskap	9
3.3.2 Explicit kunskap.....	9
3.3.3 Nonakas modell för överföringen av tyst-, och explicit kunskap	10
3.4 Tre praktiska tillvägagångssätt att organisera kunskapsöverföring.....	10
3.4.1 Guided learning.....	10
3.4.2 Mentorskap	10
3.4.3 Communities of practice	11
3.5 Motivation	11
3.5.1 Inre och yttre motivation.....	11
3.5.2 Hinder vid kunskapsöverföring.....	12
4. Metod	13
4.1 Kvalitativa studier.....	13
4.2 Tolkningsperspektiv	13
4.3 Tillvägagångssätt	13
4.3.1 Kvalitativa intervjuer	15
4.3.2 Analysmetod	16
4.3.3 Intervjugenomförande.....	16
4.3.4 Urval	16

4.4 Metoddiskussion.....	17
4.4.1 Avgränsningar.....	17
4.4.2 Reliabilitet.....	17
4.4.3 Validitet.....	17
4.4.4 Etiska reflektioner.....	17
4.4.5 Källkritiska reflektioner.....	18
5. Resultat & Analys.....	19
5.1 Chefsprogrammets utformning.....	19
5.1.2 Chefsprogrammets utformning i verksamhet X.....	19
5.1.3 Chefsprogrammets utformning i verksamhet Y.....	20
5.2 Motiv samt motivation till chefsprogrammet.....	21
5.2.1 Motiv samt motivation till att delta i chefsprogrammet utifrån verksamhet X.....	21
5.2.2 Motiv samt motivation till att delta i chefsprogrammet utifrån verksamhet Y.....	21
5.3 Utformningens påverkan på lärandet med hänsyn till tyst kunskap.....	22
5.3.1 Utformningen utefter SECI-modellen.....	22
5.3.2 Praktikgemenskaper.....	25
5.3.3 Tillit.....	25
5.3.4 Praktikgemenskapernas lärande genom kunskapsöverföring.....	26
5.3.5 Problematiken kring kunskapsöverföring.....	27
6. Diskussion.....	29
6.1 Likheter och skillnader mellan verksamheterna: Konsekvenser för lärandet?.....	29
6.2 Skillnader i inre-, och yttre motivation?.....	30
6.3 Konsekvenser för överföringen av den tysta kunskapen?.....	31
6.4 Studiens relevans för personalvetenskap.....	33
7. Slutsatser.....	34
Källförteckning.....	35
Bilaga 1.....	
Bilaga 2.....	

1. Inledning, bakgrund och syfte

I detta inledande kapitel presenteras bakgrunden till det problem som studien ämnar behandla. Därefter följer en verksamhetsbeskrivning av de båda offentliga verksamheter studien är utförd på följt av en programbeskrivning av respektive verksamhets kompetensutvecklingsinsatser. Slutligen presenteras studiens syfte och frågeställningar.

1.1 Bakgrund till problematiken

Denna uppsats intresserar sig för kunskapsöverföring. Hur kunskaper organiseras i verksamheter är idag ett aktuellt ämne. En anledning till denna frågas aktualitet är att vi enligt många lämnat ett industrisamhälle där arbetsuppgifterna till stor del var rutinartade, bakom oss till att idag leva i ett kunskapssamhälle där arbetsuppgifterna i allt större utsträckning kräver bredare kompetenser och kunskaper (Allvin, Aronsson, Hagström, Johansson & Lundberg, 2006). Likväl menar Allvin et al. (2006) att verksamheter i allt större utsträckning har färre tillsvidareanställda för att istället kunna ta in personal under kortare tid vilket kräver en ökad bredd i arbetstagarens kompetens och kunskap. Därav menar Allvin et al. (2006) att individerna idag bör värna om förmågan att ta till sig och lära sig ny kunskap för att på så vis kunna möta individens krav.

Kunskap är en viktig konkurrensfördel för många verksamheter vilket medför att de medarbetare som besitter kunskapen ofta verksamhetens viktigaste resurs. Lubit (2001) menar därför att det blir av yttersta vikt att både verksamheten och medarbetaren tillgodoses med ny kunskap samt arbetar kontinuerligt med att bevara den befintliga kunskapen. Detta menar Amayha (2013) möjliggörs via kunskapsöverföring, det vill säga att kunskap delas och överförs mellan medarbetare. Amayha (2013) menar även att kunskapsöverföring är viktig för så väl privat verksamhet som offentlig verksamhet då de konkurrerar på samma arbetsmarknad om vem som är en attraktiv arbetsgivare. Enligt Amayha (2013) finns det två huvudsakliga utmaningar med kunskapsöverföring. Dels; är det en svårighet i sig att överföra den tysta kunskapen och dels; gäller det för verksamheter att hitta de faktorer som får de anställda att känna sig motiverade till att vilja dela med sig av sin kunskap. Även Lubit (2001) belyser problematiken med att bevara den befintliga kunskapen inom verksamheten och då framförallt den tysta kunskapen som är outtalad och personlig. I viljan att dela med sig av sin kunskap och ta till sig av andras kunskap har motivationen en betydande roll för lärandet. Motivationen kan vara av inre eller yttre karaktär där forskning visar att den inre motivationen främjar prestationen (Deci & Ryan, 2008).

Andersson (2000) beskriver vidare att chefskapet innefattar kunskaper som nästan aldrig kommer automatiskt och ofta inte heller går att läsa sig till. Exempel på dessa kunskaper är att leda andra, bygga och utveckla arbetslag samt delegera uppgifter till andra. Andersson (2000) föreslår att dessa kunskaper kan utvecklas genom mentorskap, där en adept får följa sin mentor och genom mentorn får lära sig de färdigheter som inte går att läsa sig till. Detta är en typ av kunskapsöverföring där tyst kunskap delas och överförs mellan medarbetare. Hur verksamheten väljer att hantera och förvalta kunskapen, i detta fall chefskapets kunskaper, är inte bara en fråga för HR-avdelningen utan är även ett strategiskt verktyg för ledningen (Jonsson & Tell, 2013). Kunskap är därför en kritisk tillgång för verksamheter (Grant, 1996).

Mot bakgrund av ovan nämnda stycken studerar denna uppsats hur två offentliga verksamheter valt att bemöta delar av denna problematik i form av kompetensutvecklingsinsatser för sina chefer via ett chefsprogram. Detta är intressant att studera då chefernas erfarenheter och praktiska knep är svåra att synliggöra på egen hand för en ensam chef (Andersson, 2000). Dock är detta problematiskt då chefer och deras kompetens

och kunskap är en viktig resurs för verksamheten. Vidare studeras dessa insatser utifrån programdeltagarnas perspektiv för att få en djupare förståelse i ämnet. Vidare studeras även programdeltagarnas motiv till att delta samt vilka motiverande faktorer som finns under processen. Därav anser vi att följande ämne är av relevans för personalvetenskapen då utveckling av verksamhetens kompetens och kunskap är en fråga som ofta behandlas av HR-avdelningen samt utformar strategier för att arbeta med.

1.2 Företags- och programbeskrivning

Vi har valt att undersöka två offentliga verksamheter inom skilda sektorer vilka benämns som verksamhet X och verksamhet Y. Båda verksamheterna är stora arbetsgivare med ett tusental chefer på olika organisatoriska nivåer; strategisk, indirekt och direkt nivå. Utifrån dessa är olika chefsprogram utformade beroende på vilken kompetens som krävs på respektive nivå. Föreliggande studie ämnar undersöka de båda chefsprogrammets utformning för chefer på direkt nivå. Vilket innebär de chefer som inte har någon chef eller arbetsledare under sig. Chefer på direkt nivå är chefer över medarbetare och arbetar med den dagliga driften vilket medför att de dagligen hanterar den problematik som lyfts ovan med stöd av Andersson (2000), kring chefskapets komplicerade arbetsuppgifter. De båda chefsprogrammen har liknande mål och syfte där programdeltagarna skall ges goda förutsättningar för sin chefsroll och arbetsgivarroll samt bidra till en gemensam arbetsgivarpolitik. Dock visar studien på att de skiljer de sig åt i sin utformning.

Verksamhet X har valt att inleda sitt chefsprogram med en obligatorisk introduktionsdag som alla nyblivna direkta chefer måste genomgå. Denna ges två gånger, där cheferna själva får välja vid vilket tillfälle de vill närvara. Introduktionen presenterar verksamheten och belyser viktiga policyfrågor samt visar på de budskap, visioner och förhållningssätt som verksamheten står för. Vidare får programdeltagarna en inblick i vilka styrsystem och styrdokument som gäller inom verksamhet X. Programmet är utformat med åtta kompletterande fördjupningskurser inom olika områden vilka går två gånger om året, en gång per termin, som deltagarna anmäler sig till själva. Kurserna ges i juridik, arbetsrätt, kommunikation, lönepolitik, lönebildning, verksamhetens styrning, ekonomi och hur den goda arbetsplatsen skapas. Varje kurs är en hel- eller halvdag som är uppbyggda kring föreläsningar och gruppdiskussioner där olika fall inom området diskuteras.

Verksamhet Y har valt att utforma sitt chefsprogram för chefer på direkt nivå med obligatoriskt deltagande. Programmet inleds med ett uppstartmöte där cirka 100 deltagare, under två dagar får en insyn i programmets innehåll, programmets lärande och praktisk information kring programmet. Därefter startar första blocket, chefsblocket, vilket är uppdelat i fem moduler som behandlar olika ämnesområden och pågår under 12 veckor. I detta block är deltagarna indelade i grupper om åtta och utför inlämningsuppgifter via nätet utifrån ett teoretiskt material som de blivit tilldelade. Andra blocket benämner de som ledarskapsblocket. Detta block genomförs i seminarieform i grupper om 16 med fyra träffar under två dagar på respektive träff. Detta block handlar om att deltagarna skall utveckla sitt eget ledaransvar och få en ökad självkänedom om dem själva som chefer.

1.3 Syfte & frågeställningar

Syftet med denna studie är att skapa förståelse för hur kunskapsöverföringsprocessen kan utformas genom att studera kompetensutvecklingsinsatser inom verksamheter. Mer specifikt riktar sig denna studie till två offentliga verksamheter och hur de utformat sina kompetensutvecklingsinsatser för chefer på direkt nivå. Dessa undersöks i en jämförande analys. Fokus har legat på att se vilka centrala likheter och skillnader som står att finna i dessa

chefsprogram och hur det påverkar förutsättningarna för kunskapsöverföringsprocessen. Jämförelsen baseras på hur verksamheterna valt att utforma programmen och på programdeltagarnas uppfattning av programmens utformning, lärande samt vad som motiverar programdeltagarna till att delta och dela med sig av kunskap.

För att besvara vårt syfte har vi utformat följande frågeställningar:

- Vilka centrala likheter och skillnader förekommer mellan verksamhet X respektive verksamhet Ys chefsprogram med hänseende till utformningen av lärandets förutsättningar?
- På vilket sätt skiljer sig motiven och motivationen åt mellan programdeltagarna med hänseende till inre-, och yttre motivation samt vad kan dessa skillnader bero på?
- Vilka konsekvenser får verksamheternas utformning av chefsprogrammen för programdeltagarnas lärande med hänseende till kunskapsöverföringsprocessen med specifikt fokus på tyst kunskap?

2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras relevant tidigare forskning i ämnet kunskapsöverföring som vår studie har sin grund i. Utifrån forskningen som beskrivs nedan definieras tre teoretiska begrepp som studien tar utgångspunkt i: kompetens, kompetensutveckling och knowledge management. Vidare presenteras forskning som beskriver varför offentliga verksamheter använder sig av kunskapsöverföring med fokus på tre motivationsfaktorer. Till sist behandlas två forskningar som motsäger varandra kring vad som motiverar individer i kunskapsöverföringsprocessen.

2.1 Vad är kompetens?

För att förstå hur kunskapsöverföringen sker i respondenternas chefsprogram definieras först begreppet kompetens. Därmed kan vi urskilja vilka kompetenser som blir av betydelse för verksamheterna att tillvarata hos cheferna som ingår i chefsprogrammen. Nilsson, Wallo, Rönnqvist och Davidson (2011) menar att begreppet kompetens är mångfasetterat med anledning av att det innehåller både individuella- och organisatoriska faktorer som ständigt utvecklas, omprövas och förändras. Keen (2003) definierar kompetens genom en illustration av en hand och menar att begreppet kan likställas med en förmåga hos varje individ att hantera en situation, reflektera över konsekvenserna av handlandet i situationen samt ha en framtidssyn. Bilden av handen förklarar Keen (2003) som att tummen är individens färdigheter, pekfingeret dess kunskap, långfingeret dess erfarenheter, ringfingeret dess kontakter och lillfingeret speglar individens värderingar. Själva handflatan står för struktureringen och ordningen av fingrarna medan handleden avser ledarskap och handledning. Keen (2003) menar vidare att alla människors händer är unika med anledningen av att alla individer är besittare av olika individuella kompetenser.

2.2 Vikten av kompetensutveckling

För få en bild av vad det finns för olika kompetensutvecklande insatser blir en beskrivning av begreppet kompetensutveckling centralt i studien. Beskrivningen är av relevans i studien för att ge perspektiv på hur verksamheterna valt att utveckla sina kompetensutvecklingsinsatser samt vad det finns för andra alternativ till dessa insatser. Kompetensutveckling är enligt SIF (2007) olika former av planerade insatser vilka utvecklar verksamhetens anställda. Insatserna kan ske genom studier eller genom praktik via exempelvis kurser och utbildningar, mentorsstöd eller nätverksträffar. Nätverksträffar bygger på att personer med liknande arbetsuppgifter och intressen utbyter information och erfarenheter. Detta kan ske i form av fysiska träffar och även i form av diskussionsforum på internet. Förutsättningarna och behoven är det som styr vilken form insats som blir aktuell (SIF 2007).

2.3 Knowledge management

Kunskapsöverföring är ett begrepp som blivit aktuellt under de senaste åren. Begreppet knowledge management är av värde i vår studie då det redogör för varför verksamheter bör använda sig av kunskapsöverföring. Jonsson och Tell (2013) redogör i sin forskning för tre olika knowledge management metoder som verksamheter kan använda sig av för att anskaffa sig eller ta tillvara på kunskap. Dessa tre metoder kommer vi i vår studie jämföra med verksamheternas utformning av chefsprogrammen för att se om de använder sig av någon av metoderna.

För att en verksamhet skall vara framgångsrika i dagens samhälle är det viktigt att verksamheter hanterar, förvaltar och styr kunskapen inom verksamheten på ett relevant sätt. Begreppet knowledge management uppkom under 1990-talet som en beskrivning av hur

verksamheter skulle bli framgångsrika genom att förvalta dess kunskap på ett relevant sätt (Jonsson & Tell, 2013). Idag är kunskap inte bara en fråga för HR-avdelningen utan är även en strategi, ett verktyg, en metod eller en praktik som hela verksamheten kan använda för att göra kunskapen till en resurs och en konkurrensfördel menar Jonsson och Tell (2013). Jonsson och Tell (2013) menar vidare att begreppet innefattar dels att verksamheter skall fånga kunskap, distribuerar den samt lagra den så kunskapen kan spridas till fler och dels att den överförs i ett socialt och vardagligt sammanhang.

Inom knowledge management kan verksamheterna anskaffa sig kunskap via tre olika metoder föreslår Jonsson (2012). Den första metoden är via exploration och exploatering beskriven av March (1991) och handlar kortfattat om att upptäcka och ifrågasätta ny kunskap samt återanvända befintlig kunskap. Den andra metoden är via SECI-modellen vilken är beskriven av Nonaka, Toyoma och Konno (2000) och beskriver hur individuell kunskap genom fyra processer blir till organisatorisk kunskap. Den första av dessa processer är *socialisering* där tyst kunskap förblir tyst via personlig kommunikation samt via delade upplevelser genom observationer. Den andra är *externalisering* där tyst kunskap blir till explicit kunskap genom att prata om det som utförs. Den tredje är *kombinering* där explicit kunskap förblir explicit genom att den insamlas både internt och externt för att sedan kombineras, redigeras och omsättas till ny kunskap som därefter sprids. Sista delen i processen är *internalisering* där explicit kunskap blir till tyst kunskap då en individ internaliserar kunskapen hos sig själv för att praktiskt omsätta det i handlingar. Den sista metoden beskriven i Jonsson (2012) kallas för personifiering-, och kodifieringstrategierna. Med kodifiering menas att den tysta kunskapen, den erfarenhetsbaserade, kodas och lagras i databaser och manualer som de anställda kan läsa och förstå, det vill säga transformeras till explicit kunskap. Med personifiering menas att experter uppmuntras att dela med sig och tillvarata varandras erfarenheter. Personifieringstrategin menar Hansen, Nohria och Tierney (1999) kan användas fördelaktigt om kunskapen som skall bevaras är knuten till en viss person i verksamheten och därmed inte är enkel att överföra via en manual. Styhre (2003) beskriver detta enligt följande:

Knowledge management is not a box of tools; it is rather a mindset, a way of thinking of organizations and firms in terms of being knowledge-laden. (Styhre, 2003, s. 80).

2.4 Forskning om knowledge management

Forskningen skriven av Lubit (2001) har studerat litteratur kring ämnet knowledge management och funnit två mönster för hur verksamheter kan organiseras för att bli konkurrensfördelaktiga. Anledningen till forskningens relevans i vår studie är att ett av dessa två mönster stämmer in på hur de verksamheter vi valt att studera organiserar sina kompetensutvecklingsinsatser. Lubit (2001) menar att kunskap och intellektuellt kapital blivit kärnan och nyckeln till en utmärkt prestation i dagens samhälle. Författaren menar vidare, för att verksamheter idag skall vara konkurrenskraftiga krävs det att verksamheterna dels arbetar med att utveckla den kunskap som är svår för externa verksamheter att replikera och dels kontinuerligt arbetar med att utveckla ny kunskap.

Lubit (2001) beskriver att det finns två mönster som verksamheter kan använda sig av för att bli konkurrensfördelaktiga. Det första mönstret menar författaren är att verksamheter måste hitta ett sätt att inom verksamheten sprida den tysta kunskapen vilken andra verksamheter har svårt att replikera. Lubit (2001) föreslår olika sätt för verksamheter att använda och bevara den tysta kunskapen. Ett sätt är att använda experter och coacher vilka individerna kan observera för att på så sätt bygga upp ett "vet-hur"-, och ett problemlösande tankesätt. Ett annat sätt menar Lubit (2001) är att använda sig av nätverk och arbetsgrupper. Dessa grupper är av informell karaktär och kan liknas vid praktikgemenskaper, det vill säga grupper som sätts

samman med ett gemensamt ändamål och intresse (Beazley, Boenisch & Harden, 2002). Ett problem med praktikgemenskaperna menar Lubit (2001) är att de tenderar att behandla explicita kunskaper mer än tysta kunskaper. Slutligen föreslår Lubit (2001) att ett ytterligare sätt är att spela in de tysta kunskaperna för att på så vis lära av misstag och se hur individer faktiskt utför sitt arbete. Därmed underlättas spridningen av kunskapen då individerna kan observera hur andra faktiskt gör. Det andra mönstret menar Lubit (2001) är att verksamheter bör skapa lednings-, och kunskapsstyrningsförmågor för att hantera pågående innovationer. Detta menar Lubit (2001) kan göras genom att bland annat att skapa en kunskapsdelande kultur.

Lubit (2001) har i sin forskning funnit två orsaker till varför kunskapsöverföringen misslyckas. Dels menar författaren att verksamheter lägger för mycket tid till att förbättra kommunikationen och elektroniska system. Istället borde verksamheterna enligt Lubit (2001) fokusera på varför medarbetarna behöver kunskapen och dels arbeta med vad som motiverar de anställda till att ta till sig samt dela med sig av kunskap.

2.5 Forskning om kunskapsöverföring i offentliga verksamheter

Forskningen som beskrivs i följande avsnitt har utförts i offentlig verksamhet och beskriver varför dessa verksamheter kan använda kunskapsöverföring som konkurrensfördel. Vidare visar forskningen på utmaningar samt faktorer som möjliggör eller hindrar kunskapsöverföring. Denna forskning blir relevant för att se om forskningens resultat överrestämmer med resultaten från vår studie. Amayah (2013) har undersökt en offentlig verksamhet och belyser vilka faktorer som kan möjliggöra eller hindra kunskapsöverföringen. Författaren menar att det inte bara är privat sektor som ser kunskapsöverföring som en viktig konkurrensfördel utan även offentlig verksamhet ska och ser kunskapsöverföring som en viktig faktor för att bli mer attraktiv på arbetsmarknaden. Amayah (2013) menar vidare att kunskapsöverföring medför två utmaningar. Dels gällande överföring av tyst kunskap och dels utmaningen att få processen att kännas naturlig och attraktiv att delta i oavsett frivilligt eller obligatoriskt deltagande. Amayah (2013) tar i sin studie utgångspunkt i Ardichvillis (2008) modell vilken tar fasta på tre motivationsfaktorer som möjliggör eller hindrar kunskapsöverföringen. Dessa är personliga fördelar, samhälleliga och normativa. Vidare utgår modellen från möjliggörare så som organisationens kultur och tillit men även barriärer så som organisationens struktur och klimat. Utifrån dessa faktorer studerar författaren om den valda offentliga verksamhetens medarbetare anger någon av ovanstående faktorer som antingen möjliggör eller hindrar kunskapsöverföringen. Resultatet från studien visade att tillit och personliga förmåner så som exempelvis belöningar hade negativ effekt vilket ett flertal tidigare studier istället visat på motsatt effekt på kuskapsöverföringen. En potentiell orsak menar Amayah (2013) kan vara att individen upplever sig förlora värde för organisationen vid delning av sin kunskap.

2.6 Forskning om faktorer som underlättar samt hindrar kunskapsöverföringen

Forskningen som presenteras nedan motsäger Amayah (2013) resultat, beskriven ovan, angående vilka faktorer som påverkar kunskapsöverföring. Anledningen till valet av en forskning som motsäger forskningen ovan är för att ge vår studie en djupare bild kring problematiken med kunskapsöverföring. Nonaka, Toyama och Konno (2000) har i sin forskning tre andra faktorer än de Amayha (2013) funnit vilka är beskrivna ovan. De faktorer som Nonaka et al. (2000) beskriver är: autonomi, känsla av överskott av kunskap samt känslan av tillit, delaktighet, kärlek och ömhet som alla kan underlätta kunskapsöverföringen. Nonaka et al. (2000) menar tillskillnad från Amayha (2013) att den sista faktorn, vilken är känslan av tillit, delaktighet, kärlek och ömhet, är nödvändig för om tyst kunskap skall vara

möjlig att överföra då kunskapsöverföring medför både minskad och ökad makt. Slutsatsen författarna drar är att verksamhetsklimatet är avgörande för dessa tre faktorer. Berglund och Fejes (2009) menar även att kompetenshöjande aktiviteter kan öka individernas anställningsbarhet på arbetsmarknaden. Likväl som Nonaka et al. (2000) menar Berglund och Fejes (2009) att det kan finnas inre skäl till att dela med sig och delta i kompetensutvecklingsinsatser. De menar vidare att delning av kunskap kan leda till maktförlust och därmed ovilja att dela med sig av kunskap (Berglund & Fejes, 2009).

Ytterligare en forskning som påverkar kunskapsöverföringens utfall är Zimmerman och Pons (1986) forskning om att självreglering främjar prestationen och lärandet. Anledningen till forskningens relevans för vår studie är för att påvisa att chefsprogrammets frivilliga respektive obligatoriska närvaro kan påverka motivationen till programmet. Zimmerman och Pons (1986) utförde en undersökning på amerikanska high school-elever där de undersökte om det fanns ett samband mellan högpresterande elevers lärande och användandet av självreglerande strategier. Resultatet visade att högpresterande elever-, i större grad än lågpresterande elever-, tenderade att använda självreglerande strategier vilket gynnade lärandet.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning på att intresset för hur verksamheter väljer att satsa på kompetensutveckling av personalen har ökat under de senaste åren. Forskning visar dock på att hur verksamheterna väljer att bevara och överföra kompetens inte är en enkel process utan innefattar flera olika hinder så som brist på motivation, maktförlust och grad av självreglering.

3. Teori

Följande kapitel presenterar inledningsvis den syn på kunskap och lärande som uppsatsen företräder vilken ligger till grund för valet av den tidigare forskning som presenterats ovan. Därefter presenteras begreppen kunskapsöverföring samt tyst-, och explicit kunskap vilka är centrala begrepp i studien. Vidare följer teori kring hur tyst kunskap kan omvandlas till explicit kunskap samt en presentation av tre olika sätt för hur kunskap kan överföras och bevaras i en verksamhet. Avslutningsvis presenteras begreppet motivation med fokus på inre-, och yttre motivation samt fyra olika motivationshinder.

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Det finns flera olika sätt att se på kunskap och vetenskap. Vår studie syftar inte till att förklara ett fenomen utan mer tolka och förstå hur den tysta kunskapen och lärandet kan tas tillvara samt överföras i de två studerade verksamheterna. Att tolka och förstå är grunden inom hermeneutiska studier vilket ligger i linje med en av studiens delsyften vilket är att fånga respondenternas upplevelse av chefsprogrammets utformning. Därmed har vi en syn på kunskap och lärande som faller inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande och därmed ett situerat lärande. Säljö (2000) menar att ett sociokulturellt perspektiv på lärande utgår från att lärandet sker i ett samspel hos och mellan människor. Dock påpekar författaren att kunskap inte enbart lärs ut via ett samspel mellan människor utan kan även läras ut av omgivningen. Författaren menar vidare att kunskapen som skapas och lärs mellan människor sedan införlivas och blir en del av människorna. Säljö (2000) menar att hjälpmedel för att lära kan vara artefakter, även kallat redskap, så som elektroniska produkter, vilka underlättar lärandet samt internaliseringen för och hos människan. Säljö (2000) menar vidare att språket utgör en viktig källa till lärandet, talas det ett gemensamt språk inom verksamheten skapar det en gemensam förståelse mellan medarbetarna. Språket utgör en källa till att människor kan dela erfarenheter och kunskap men för att uttrycka sig krävs det att människan förstår sammanhanget och därigenom använder sig av rätt språk (Säljö, 2000).

3.1.1 Situerat lärande

Från ett sociokulturellt perspektiv på lärande har forskning visat att lärandet inte enbart behöver ske i människans hjärna utan kan även ske i ett samspel mellan lärandet och den sociala situation som lärandet sker i. Denna form av lärande benämner Lave och Wenger (1991) som ett situerat lärande. Säljö (2000) utvecklar detta sätt att se på lärande och menar att människans agerande är situerat i sociala praktiker där denne med hjälp av kunskap och erfarenhet agerar utifrån vad situationen tillåter. Av detta följer att agerandet är kontextberoende. Säljö (2000) menar vidare att beroende på människans tidigare erfarenheter samt den socialiseringsprocess som människan fötts in i blir avgörande för vad som förväntas av och hur denne skall hantera situationer.

3.2 Kunskapsöverföring

Då en av studiens delsyften är få en förståelse för verksamheternas kunskapsöverföringsprocess blir begreppet kunskapsöverföring centralt i vår studie. Begreppet bringar klarhet i hur lärandet i denna process kan gå till. Jonsson (2012) beskriver att kunskapsöverföring kan ha varierande "etiketter" och menar att orsaken beror på att det är svårt att definiera kunskap. Jonsson (2012) menar att kunskapsöverföring inte enbart handlar om att överföra kunskap som ett objekt utan även i form av en process, vilken författaren beskriver som ett kunnande. Vidare beskriver Jonsson (2012) kunskapsöverföring som en process inom en verksamhet där två eller flera individer överför kunskap och kunnande mellan varandra. Denna process påverkar individernas motivation till att vilja dela med sig

och ta till sig av andras kunskap. Jonsson (2012) beskriver sin syn på kunskapsöverföring som en ömsesidig förståelse och ett utbyte mellan individer i form av en tvåvägskommunikation. Författaren beskriver vidare ett par modeller för hur kunskapsöverföring går till, bland annat Nonaka et al. (2000) SECI-modell och Hansen et al. (1999) personifieringsstrategi och kodifieringsstrategi beskrivna ovan.

Jonsson (2012) beskriver att verksamheterna bör fundera över vad som är viktig kunskap att överföra och hur de ska gå tillväga för att överföra de kunskaperna. Ersgård (2004) beskriver vidare en att en problematik med kunskapsöverföringen handlar om vilken kunskap som verksamheter anser vara av vikt att överföra. Ersgård (2004) menar på att verksamheten måste vidta en försiktighet vid kunskapsöverföringen då all erfarenhet inte är god erfarenhet. Författaren menar vidare på att detta kan vara ett dilemma för de etablerade deltagarna som vill överföra det de lärt sig men vid överföringstillfället kan kunskapen vara föråldrad. Ersgård (2004) föreslår användandet av någon form av sorteringsmekanism för att undgå detta problem.

Vidare beskriver Jonsson (2012) olika hinder för kunskapsöverföringen på individnivå vilka är brist på tid att överföra, brist på identifiering av vem som behöver en viss typ av kunskap och låg medvetenhet om värdet av andras kunskap, hierarki och status. För att komma runt dessa hinder använder vissa verksamheter olika IT-lösningar för kunskapsöverföringen. Dessa menar Jonsson (2012) är praktiska för verksamheten men dock skapar de många gånger också hinder för kunskapsöverföringen då de inte får den effekten som är önskad. Vilket utfall kunskapsöverföringen får påverkas av den individuella motivationen då den både kan möjliggöra eller hämma kunskapsöverföringen (Jonsson, 2012).

3.3 Tyst och explicit kunskap

För att förstå vad det är för kunskap som verksamheterna utformat sitt chefsprogram utefter och för att se om sättet att organisera chefsprogrammet främjar eller hämmar tillvaratagandet av den tysta kunskapen blir begreppen tyst-, och explicit kunskap av värde för vår studie. Vidare presenteras Nonakas (1991) process över hur tyst kunskap omvandlas till explicit kunskap. Denna teori blir relevant i vår studie för att se vilka delar av chefsprogrammen som ytterligare främjar eller hämmar tillvaratagandet av den tysta kunskapen.

3.3.1 Tyst kunskap

Zouaghi (2011) menar att tyst kunskap är högst personlig och finns inneboende i varje människas erfarenheter samt menar på att den tysta kunskapen är svår att överföra. Nonaka (1991) styrker detta resonemang och menar även på att den tysta kunskapen ofta utförs på rutin vilket gör att individerna tar den förgivet och därmed har svårt att sätta ord på den samt förmedla den till andra. Därav menar Zouaghi (2011) att verksamheternas största arbete för att vara konkurrenskraftiga handlar om att hitta lösningar får den tysta kunskapen att stanna i verksamheten, utforma den så att ingen utomstående får tillgång till den och göra den möjlig att överföra inom verksamheten. Collins (2010) menar dock att begreppet tyst kunskap beskrivs för enkelt och anser att gränsen mellan tyst och explicit kunskap inte är så enkel att dra som många tror.

3.3.2 Explicit kunskap

Motsatsen till den tysta kunskapen är den explicita kunskapen. Denna kunskap menar Nonaka (1991) är uttalad, formell och systematisk. Detta medför att den är definierbar och finns uttalad och nerskriven i rutiner och manualer. Till skillnad från den tysta kunskapen menar Ribeiro (2013) att den explicita kunskapen är enklare att överföra från en människa till en annan.

3.3.3 Nonakas modell för överföringen av tyst-, och explicit kunskap

Nonaka (1991) föreslår en modell som illustreras via en spiral för att visa på hur tyst-, och explicit kunskap skapas samt överförs för att påvisa hur verksamheter kan göra tyst kunskap till explicit kunskap och tvärtom.

I första steget av spiralen översätts och tolkas tyst kunskap utan att göra den explicit. Denna översättning och tolkning utförs enklast med observation för att se hur någon annan utför en uppgift för att under observationen lära sig den och replikera den. Nackdelen med detta första steg i kunskapsöverföringsprocessen menar Nonaka (1991) handlar om att verksamheter inte har den tid överföringen kräver. Istället inför de egna arbetssätt som individerna måste anpassa sig till, vilket istället leder till att den tysta kunskapen går om miste. Andra steget i spiralen beskriver Nonaka (1991) som en överföring från explicit-, till explicit kunskap. Denna överföring kan exempelvis utföras via diskussion med andra om hur de arbetar för att därefter skriva ner en mall över vad de kommit fram till att den andra gör i sitt arbete. Denna överföring underlättas genom att föra in kunskapen i databaser för att vid behov söka fram relevant kunskap. Nackdelen med detta steg i spiralen menar Nonaka (1991) är att verksamheten inte lär ny kunskap då allt finns nerskrivet i manualer. Tredje steget i spiralen benämner Nonaka (1991) som att tyst kunskap överförs till explicit kunskap. Detta kan ske via observation av hur en individ gör och sedan skriver ner det i en manual. Sista steget i spiralen beskriver Nonaka (1991) som att explicit kunskap blir till tyst kunskap via att explicit kunskap i form av en mall inläses hos en individ som internaliserar det hos sig själv och ser hur denne kan använda det i sin praktik. När spiralen kommit till sista steget stöter individen vid internaliseringen av kunskapen på nya problem och därmed går spiralen runt.

3.4 Tre praktiska tillvägagångssätt att organisera kunskapsöverföring

Litteraturen beskriver en mängd olika tillvägagångssätt för hur verksamheter kan organisera tillvaratagandet och överföringen av kunskap. De mest omtalade tillvägagångssätten som litteraturen beskriver är guided learning, mentorskap och praktikgemenskaper. Utifrån dessa tre sätt tillvägagångssätt jämför vi om verksamheterna valt att organisera sina chefsprogram utifrån någon av dessa. Detta för att ytterligare få en förståelse för hur kunskapsöverföringen i verksamheterna sker samt om de främjar eller hämmar kunskapsöverföringen för dessa verksamheter.

3.4.1 Guided learning

Billet (2001) menar att guided learning är en process som sker i ett samspel mellan en mer erfaren person, ibland kallad mentor, och en mindre erfaren person, ibland kallad adept. Syftet med guided learning menar Billet (2001) är att lärandet sker genom att mentor och adepten tillsammans utvecklar en gemensam lösning på ett problem via att mentorn uppmanar adepten till eget tänkande och agerande. Guided learning är tillskillnad från mentorskap en tvåvägskommunikation där kunskapsöverföringen sker i ett givande och tagande mellan adept och mentor. I kunskapsöverföringen får adepten ta del av mentorns erfarenheter och mentorn får ta del av adeptens utomstående perspektiv (Billet, 2001).

3.4.2 Mentorskap

Mentorskap beskriver Ahlström (2002) som en relation av ett ömsesidigt lärande mellan en mentor och en adept. Detta är en metod för att överföra erfarenheter och kunskap som stärker adeptens personliga och professionella utveckling. Författaren belyser vidare att det är viktigt att erfarenheterna som överförs till adepten anpassas efter adeptens problem och inte blir en historieredovisning av mentorns erfarenheter. Därav belyser Ahlström (2002) en förutsättning för lärandet är att mentorn har ett stödande förhållningssätt som genom dialog med fokus på

adeptens situation belyser de olika handlingsalternativ och vilka konsekvenserna blir av handlingsalternativen.

Vidare beskriver Ahlström (2002) att mentorskapsprogram bidrar till utvecklingen av hela verksamheten och stimulerar medarbetarna, vilket också gjort att det blivit en del av personalutvecklingen. Ett sätt är att utveckla interna mentorskapsprogram, vilket innebär att både adepten och mentorn kommer från samma organisation. Fördelarna med interna mentorskapsprogram menar Ahlström (2002) är att de kan stärka företagskulturen, öka erfarenhetsutbytet mellan olika hierarkier och bidrar till att förmedla värderingar, kunskap samt kompetens från den äldre till den yngre generationen och vice versa.

3.4.3 Communities of practice

Beazley et al. (2002) beskriver communities of practice, eller praktikgemenskaper som det benämns på svenska, som en grupp av olika människor med ett gemensamt behov och gemensamma mål om att tillskansa sig kunskap. Dessa grupper menar Beazley et al. (2002) oftast är informella och bildar ett nätverk för överföring, validering och skapande av kunskap. Vidare menar författarna att grupper kan vara både av fysisk och/eller virtuell karaktär. Virtuella grupper karaktäriseras av databaserade nätverk som möjliggör för dialog mellan nuvarande deltagare i nätverket och deras efterträdare utan att de behöver träffas som fysiska personer. Lave och Wenger (1991) menar att samspelet i praktikgemenskaper sker genom ett gradvist större deltagande i gruppen genom att gå från periferin, utkanten av gruppen, för att via observation lära mer och därmed gå mot kärnan av gruppen och bli fullvärdiga medlemmar.

3.5 Motivation

Motivation blir relevant att studera i denna studie då en frågeställning berör chefsprogrammets utformning och om de skiljer sig åt med avseende på olika motiv att delta samt olika motivationsfaktorer till att dela med sig och ta till sig kunskap. För att vidare undersöka vilken typ av motivation med fokus på inre- eller yttre motivation som blir relevant för vår studie. Vår bakgrundskunskap säger att den inre motivationen har större betydelse för att våga dela med sig av kunskap. Denna bild ämnar studien delvis att undersöka. Anledningen till varför vi valt att även belysa hinder i denna uppsats är för att ett mindre antal studier kombinerat sätt att organisera kunskapsöverföring på med hinder som kan tänkas uppkomma under processen. Därav blir vår studie unik i den bemärkelsen.

3.5.1 Inre och yttre motivation

Deci och Ryan (2008) menar att människor motiveras av olika faktorer beroende på kontext. Ahl (2004) styrker detta resonemang och menar vidare att motivation är ett relationellt begrepp, vilket betyder att motivationen hos individen kan se olika ut beroende på vad den relateras till.

Motivationsteorin self determination theory, även kallas SDT, utgår från att individen till sin natur är intresserad och nyfiken samt har en förmåga att motivera sig själv. Teorin menar vidare att individen upplever tillfredsställelse vid nått mål. I huvudsak finns två olika motivationsfaktorer enligt teorin, inre-, och yttre motivation. Den inre motivation handlar om att människan utför något på grund av sin inneboende motivation, vilken är av stor betydelse för att lära sig kunskaper och färdigheter. Den inre motivationen finns dels inom människor men även mellan människor och aktiviteter. Personlig tillfredsställelse i den inre motivationen återfinns i själva uppgiften i sig då människan upplever den intressant och tillfredställande. Nyckeln till denna form av motivation ligger i hur stor autonomi människan har. Vilket innebär att beroende på människans förmåga att agera frivilligt samt vilka möjligheter till

egna val som finns, möjliggör eller hindrar det den egna inre motivationen. Med yttre motivation menas enligt Deci och Ryan (2008) att människan motiveras av yttre faktorer som exempelvis ökad makt, status eller bestraffningar. Den yttre motivationen brukar även förknippas med ett tvång från någon att utföra en viss sak. Deci och Ryan (2008) menar vidare att den inre motivationen sjunker om en människa ges yttre motivationsfaktorer som exempelvis en belöning. Det som dock kan höja den inre motivationen visar forskning är externa faktorer som positiv feedback, ökade valmöjligheter samt en social och uppmuntrande miljö.

3.5.2 Hinder vid kunskapsöverföring

Szulanski (1996) beskriver att det finns fyra olika hinder till att en kunskapsöverföring kan gå fel. Det första hindret benämner han som kausal otydlighet och menar att svårigheten vid en kunskapsöverföring ligger i att lyckats replikera någon annan exakt som det var tänkt från början. Polanyi (1966) menar att svårreplikerbarheten kan bero på att det är tyst kunskap som överförs vilken är personlig och därmed svår att sätta ord på. Därav blir överföringen en svår process. Winter (1995) menar även att misslyckandet kan bero på att mottagarens och källans olika förståelse av sammanhanget där kunskapen skall användas kan skiljas sig åt. Det andra hindret benämner Szulanski (1996) som att källan av att sprida kunskapen kan uppleva sig hotad av att via överföringen förlora makt och status genom att delge sin kunskap till någon annan. Det kan även bero på att den individ som skall delge sin kunskap upplevs som icke trovärdig eller seriös. Med det tredje hindret menar Szulanski (1996) att mottagaren av kunskapen upplevs omotiverad då exempelvis källan till kunskapen upplevs som icke trovärdig. Detta kan även bero på att mottagaren upplever sig omotiverad till att ta till sig av kunskapen då mottagaren upplever sig sakna det som krävs för att kunna ta emot och eller behålla kunskapen trots att viljan finns (Szulanski, 1996). Sista hindret menar Szulanski (1996) ligger i omgivningen. För att kunskapsöverföring skall lyckas krävs en omgivning som möjliggör och uppmuntrar till detta.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att hur verksamheter väljer att tillvarata och överföra kunskap och kompetens är individuellt från verksamhet till verksamhet. Utmaningen ligger i att finna ett sätt för hur verksamheterna kan bevara och överföra den tysta kunskapen där motivationen har en avgörande roll.

4. Metod

I detta kapitel diskuteras inledningsvis uppsatsens metodval samt tolkningsperspektiv. Därefter följer en beskrivning av uppsatsens tillvägagångssätt samt en beskrivning av studiens empiriska material och hur detta samlats in. Slutligen presenteras en metoddiskussion där studiens avgränsningar, validitet, reliabilitet, etiska reflektioner samt källkritik behandlas.

4.1 Kvalitativa studier

Vår studie är av kvalitativ karaktär vilket innebär att fokus ligger på respondenternas subjektiva tolkningar och upplevelser kring ett visst fenomen. Kvalitativa studier ger i allmänhet en djupare förståelse för fenomen än kvantitativa menar Bryman (2011). Detta resonemang kring kvalitativa studier styrker även Alvesson och Sjöberg (2008) och menar vidare att forskarna studerar faktorer i respondenternas kontext för att sedan tolka dem utifrån den insamlade empirin. I och med det faktum att kvalitativa studier medför en subjektiv bild i respondenternas svar och därmed hanteras det insamlade materialet på ett kritiskt sätt (Bryman, 2011). Detta genom att exempelvis inte dra generella slutsatser av studiens resultat. Vad som bör tydliggöras är dock att syftet med denna studie är att nå respondenternas egna erfarenheter och upplevelser för att på så sätt se hur programmet är utformat samt vad som motiverar dem att delta, dela med sig och ta till sig av kunskap. En kvalitativ metod blir därför av värde för oss.

I föreliggande studie angrips ämnet utifrån ett abduktivt angreppssätt vilket innebär en växelverkan mellan insamling av empiri och teori (Dalén, 2008). Detta angreppssätt valde vi då vi innan empiriinsamlingen ville skapa oss en grundläggande bild om kompetensutvecklande insatser och kunskapsöverföring. Efter intervjuerna och empirin sammanställdes kom vi till insikt med att den insamlade empirin behövde kompletteras med nya teorier och begrepp samt att delar av den redan befintliga teorin inte var relevant. Då vi valt ett abduktivt angreppssätt insamlades även teori i efterhand för att kunna ge rimliga tolkningar av den insamlade empirin.

4.2 Tolkningsperspektiv

Tolkningen av studien gjordes utifrån ett hermeneutiskt perspektiv, vilket innebär att resultatet baseras på respondenternas subjektiva perspektiv enligt Bryman (2011). Perspektivet valdes med anledning av studiens syfte vilket är att undersöka medarbetarnas upplevelser av de kompetensutvecklande insatserna. Starrin och Svensson (1994) menar för att förstå ett fenomen inom hermeneutiken bör en reflektion över ens egen förförståelse göras, vilken är situationsberoende, och kan vara allt från teorier till färdigheter. Vidare menar Bryman (2011) att ett hermeneutiskt perspektiv syftar till att all tolkning är kontextberoende samt föregås av förutfattade meningar och förväntningar.

4.3 Tillvägagångssätt

Studien följer Kvale och Brinkmans (2009) beskrivning av de sju stadier som en intervjuundersökning bör innehålla enligt deras rekommendationer. Anledningen till valet av att följa denna mall är att den erbjuder en fast grund och är etablerad på beprövad erfarenhet vilket minimerar riskerna att mista betydelsefulla delar.

Kvale och Brinkman (2009) benämner det första stadiet som tematisering. I detta stadie formuleras ett syfte och frågeställningar om ämnet som de kommande intervjuerna skulle undersöka. Innan formuleringen av studiens syfte och frågeställningar genomfördes en gedigen litteraturstudie i ämnet. Detta för att dels skapa en bild av befintliga studier och forskning inom ämnet och dels undersöka områden inom ämnet där forskning saknades.

Första sökningen med fokus på kunskapsöverföring inom det stundande generationsskiftet utfördes i böcker och på google scholar. Denna aspekt av kunskapsöverföring var intressant för studien och ytterst aktuell men efter ett gediget sökande inom området insåg vi att ämnet redan var väl beforskat och väl omskrivet och valde att lämna det spåret. Kunskapsöverföring var fortfarande huvudämnet men andra sökningen fokuserades mer på begreppet i allmänhet. Sökningen resulterade i en studie nyligen gjord av Amayah (2013) med rekommendationen till vidare forskning om att undersöka hur offentliga verksamheter valt att bevara och utveckla kunskap genom att bland annat använda sig av kunskapsöverföring. Därefter skedde en tredje litteratursökning i området kunskapsöverföringen, inom offentlig verksamhet. Där fann vi att det gjorts lite forskning i ämnet och att det därmed krävdes fler studier för att generalisera. Därmed uppstod idén om att jämföra två offentliga verksamheters likheter och skillnader i hur de valt att bevara kunskap och kompetens genom respektive verksamhets chefsprogram. Utifrån tidigare studiers önskan om vilka faktorer som motiverar människor att delta och dela med sig av kunskap blev även detta en infallsvinkel i uppsatsen. Med anledningen av insamling av teori innan intervjuerna blev ett abduktivt tillvägagångssätt relevant för studiens utformning.

Det andra stadiet benämns av Kvale och Brinkman (2009) som planeringsstadiet. Här sätts en tidsram med hållpunkter upp för studien vilket även vi gjorde. Det som fastställdes var en deadline för när olika delar av arbetet skulle skrivits klart, när intervjuerna bör hållas och vilka dagar uppsatsskrivandet inte passade. Likväl börjades planeringen över potentiella verksamheter som kunde vara av intresse för att besvara studiens frågeställningar. Därefter började vi ta kontakt med de verksamheter som var av värde för studien via mail vilket gjorde att intresset för studien tog lång tid att få svar på. Under väntan på svar påbörjades teori och tidigare forskning sammanställas. Den delen innefattas i stora drag av tyst och explicit kunskap, knowledge management samt motivationsfaktorer, vilka beskrivits ovan. Efter en lång väntan av svar över mail togs en kontakt med två av verksamheterna via telefon och fick då ett intresse för studien. Den första kontakt benämns som verksamhet X. De föreslog ett flertal insatser där de använder sig av kunskapsöverföring. Den andra kontakten togs med vilka vi valt att benämna som verksamhet Y. De arbetade med liknande insatser som verksamhet X. Båda verksamheterna är offentliga myndigheter och belägna i Göteborg. Den första kontakten var med respektive verksamhets programansvariga för dess kompetensutvecklande insatser där de förklarade hur dessa program fungerade. Båda verksamheterna hade gemensamt att de arbetar med kompetenshöjande insatser i form av chefsprogram på olika nivåer. Där är syftet att utveckla chefernas kunskaper och kompetenser genom både teoretisk inläsning samt överföring av kunskaper mellan medarbetare genom erfarenhetsutbyte. Vi valde att studera chefsprogrammet på direkt nivå med anledning av att programdeltagarna i dessa program arbetade centralt belägna i Göteborg. I nästa skede bokades intervjuer med respektive verksamhetsansvarig för programmen och fick via dem kontaktuppgifter till deltagare från programmen. Från verksamhet Y gavs kontaktuppgifter till programdeltagarna ut omgående efter att ett mailutskick gjorts till programdeltagare om studiens syfte samt vilka vi var. Detta medförde en omgående inbokning av fem intervjuer med medarbetare från verksamhet Y. Inom verksamhet X fick vi tillgång till programdeltagarnas kontaktuppgifter först efter det att intervjun genomförts med programansvarige. Då denna intervju föll sent i tidsschemat sattes vi under tidspress vilket medförde att endast fyra intervjuer genomfördes inom verksamheten X.

Det tredje stadiet beskriver Kvale och Brinkman (2009) som intervjustadiet. Innan intervjuerna hölls utformades två semistrukturerade intervjuguider, (se bilaga 1 & 2). Dessa intervjuguider testades genom pilotintervjuer med två respondenter som inte hade någon koppling till de två verksamheterna. En pilotstudie menar Bryman (2011) visar om frågorna

ger vad de är tänkta att svara på eventuella oklarheter i frågorna. Likväl medförde pilotstudien ett övningstillfälle för oss i att träna på att inte vara värderande eller rikta frågorna till den valda teorin. Innan intervjuerna hölls togs en kontakt över telefon med respektive respondent för att fråga om de ville delta samt för att presentera syftet med studien. Alla intervjuer utom en genomfördes på respondenternas arbetsplatser samt innan intervjuerna informerades alla respondenter om dess etiska rättigheter, vidare beskrivna nedan.

Kvale och Brinkman (2009) beskriver det fjärde stadiet som utskriftstadiet där intervjuerna förbereds för analys. För att underlätta detta steg och lättare hitta citat kopplade till studiens teman valde vi att transkribera alla intervjuer. Samtliga intervjuerna spelades in för att få direkta citat. Vi är medvetna om att en ljudinspelning medför att kroppspråk som gester och hållning inte går att återge vid transkriberingen och att då förloras även andningar, röstlägen och intoningar (Kvale & Brinkman, 2009). Dock ligger inte detta i studiens intresse utan syftar till att få en övergripande bild av verksamheternas kompetensutvecklande insatser.

I det femte stadiet som Kvale och Brinkman (2009) kallar för analysstadiet bör analysen som gjorts av empirin passa studiens teori. Då ny fakta uppkommit från respondenterna efter intervjuerna kompletterades teorin. Analysen följer vår valda indelning av följande tema vilka är: chefsprogrammets utformning, motiv och motivation till chefsprogrammet samt utformningens påverkan på lärandet med hänseende till tyst kunskap.

Kvale och Brinkman (2009) kallar det sjätte stadiet för verifieringsstadiet. Detta stadie syftar till att verifiera om respondenternas utsagor är valida, reliabla och kan generaliseras. Då studien enbart utförts på två verksamheter går studien inte att generalisera till fler verksamhet samt den går även inte att generalisera till att gälla alla anställda på verksamheterna då endast ett fåtal respondenter intervjuats. Frågor rörande studiens validitet och reliabilitet behandlas nedan.

Det sista stadiet kallar Kvale och Brinkman (2009) för rapporteringsstadiet. Det är i detta stadium allt sammanställs och formas till en slutgiltig uppsats.

4.3.1 Kvalitativa intervjuer

För att tillämpa en hermeneutisk tolkning av medarbetarnas upplevelser valdes en kvalitativ intervjustudie vilken ger insikten om medarbetarnas erfarenheter, tankar och känslor (Dalén, 2008). Bryman (2011) menar att kvalitativa intervjuer bygger på en låg grad av strukturering vilket ger utrymme för medarbetarna att svara med egna ord. Vi valde en narrativ utformning av intervjuer vilket innebär att fokus ligger på de historier som respondenten väljer att lyfta under intervjun samt ser till dess struktur och intriger (Kvale & Brinkman, 2009).

Grundläggande i kvalitativa intervjuer är att både intervjuare och intervjupersonen tillsammans formar samtalen (Patel & Davidson, 2011). Denna aspekt har vi haft i åtanke vid utformningen av intervjuguiderna genom att utforma intervjuguiderna så att de inte innehåller exempelvis ledande frågor, utan är formad utefter lämpliga ämnen framtagna utifrån vår förförståelse i vad som vore relevanta frågor i relation till uppsatsens syfte. För att ytterligare främja att intervjudeltagaren talar fritt om erfarenheter, tankar och känslor har vi varit angelägna om att inte avbryta eller byta samtalsämne utan varit noga med att tillämpa ett aktivt lyssnande.

Med utgångspunkt i ovan beskrivna avsnitt valdes semistrukturerade intervjuer med ett antal framtagna teman vilket kännetecknar utformningen av en semistrukturerad intervju. En semistrukturerad intervju ger intervjudeltagarna möjlighet att påverka samtalen och lyfta aspekter som de finner relevanta. Strukturen ger även intervjuarna möjlighet att ställa

följdfrågor på intressanta infallsvinklar (Bryman, 2011). Nackdelarna med en semistrukturerad intervju menar Flick (2002) är dels att intervjufrågorna kan ställas på olika sätt, i olika sekvenser av intervjuerna eller att inte ställas alls då respondenten kan ha nämnt svaret på frågan innan. Flick (2002) menar även att semistrukturerade intervjuer kräver en stor medvetenhet och känsla hos intervjuaren mellan vad som respondenten säger och vilka frågor som skall ställas enligt intervjuguiden. Att strikt hålla sig till intervjuguiden minskar fördelarna med öppenheten i intervjun samt kan medföra att intervjuaren misstolkar respondenten och byter ämne vid fel tillfälle (Flick, 2002).

För att minimera egna värderingar och fördomar vid intervjuförandet diskuterades innan intervjuerna tänkbara värderingar och fördomar som kan förekomma vilket Bryman (2011) förespråkar. För att ytterligare minimera dessa aspekter samt oklarheter med intervjuguidernas utformning och vad intervjufrågorna syftar till utfördes en pilotstudie, som Bryman (2011) förespråkar. Vi är även medvetna om att intervjuer medför ett maktövertag för intervjuaren vilket kan få respondenten att känna sig utsatt i intervjusituationen (Kvale & Brinkman, 2009). Maktövertaget har vi försökt överbrygga genom att dels informera respondenterna om dess etiska rättigheter att intervjun genomfördes av en intervjuare.

4.3.2 Analysmetod

Vi valde att utföra en tematisk analys vilket Bryman (2011) beskriver som ett tillvägagångssätt där empiri kodas och delas in i teman för att sedan kunna genomföra en kategorisering och analys av dessa. Att kategorisera intervjudeltagarnas berättelser i enlighet med en tematisk analys underlättar identifieringen av likheter och skillnader mellan deltagarna från respektive verksamhets berättelser vilket är ett delsyfte i studien. Empirin jämfördes med redan insamlad teori samt kompletterades med ny teori då nya infallsvinklar uppkom under intervjuerna. Empirin delades in i följande tema: chefsprogrammets utformning, motiv och motivation till chefsprogrammet samt utformningens påverkan på lärandet med hänseende till tyst kunskap.

4.3.3 Intervjugenomförande

Majoriteten av intervjuerna hölls på respektive respondents verksamhet vilket minimerade respondenternas arbetsförlust samt den osäkerhet som intervjusituationen innebar vilket ligger i enighet med Flick (2002). Vi var båda närvarande under intervjuerna där en av oss höll i intervjun medan den andre lyssnade för att eventuellt flika in med följdfrågor. Innan intervjun började informerades respondenterna om deras etiska rättigheter beskrivna nedan för att minimera maktövertaget från intervjuerna samt minimera den osäkerhet och olustkänsla som eventuellt fanns hos respondenterna (Flick, 2002). Intervjuernas längd varierade beroende på mängden information respondenterna berättade men kretsade kring 30-45 minuter för programdeltagarna och kring 60-90 minuter för de programansvariga. Sammanlagt utfördes nio intervjuer på de båda verksamheterna, fyra från verksamhet X och fem från verksamhet Y.

4.3.4 Urval

Studien har ett målinriktat urval vilket Bryman (2011) beskriver som ett urval där lämpliga enheter för den forskningsfråga som formulerats valts ut. För oss var valet av de två verksamheterna passande till studiens syfte varför valet föll på dem. Båda verksamheternas programansvariga gav oss kontaktlistor över deltagare från chefsprogrammen. Utifrån dem kunde vi konstatera att det fanns en bredd i kön, ålder och arbetsområde hos respondenterna vilket tyder på att de var slumpmässigt utvalda. Vi är medvetna om att de båda verksamheternas programansvariga kan valt ut de respondenter som upplevt programmet som positivt då de varit delaktiga i urvalet dock har urvalet upplevts av oss som slumpmässigt då olika bilder av chefsprogrammen uppkommit.

4.4 Metoddiskussion

4.4.1 Avgränsningar

Studien är begränsad till två offentliga verksamheter. Valet att studera offentlig verksamhet gjordes då forskning saknades inom området. Anledningen till valet av två verksamheter och inte färre eller fler är att studiens omfång hade blivit för liten alternativt för stor. Avgränsningen till nio intervjuer medförde att fokus på det insamlade materialet ökade och en djupare analys av den insamlade empirin gjordes vilket medförde en gedigen diskussion. Avgränsningar kring teori och tidigare forskning har även gjorts då det fanns en mängd begrepp och teorier inom ämnet men en begränsning krävdes för att studien skulle vara genomförbar. Vi är medvetna om att andra aspekter hade kunnat vara av intresse men anser att vi valt relevanta teorier och begrepp utifrån studiens storlek.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten, tillförlitligheten, anses hög om en mätning är stabil och standardiserad samt ger samma resultat vid upprepade utföranden. Problematiken med kvalitativa intervjuer är att människor sällan agerar statistiskt och har en förmåga att förändra sig beroende på situation, tid och plats. Vilket kan yttra sig i att intervjuerna ställer frågorna på olika sätt samt att skilda miljöer under intervjusituationen påverkar resultatet (Trost, 2010). Likväl som Trost (2010) menar Bryman (2011) att det är svårt att uppnå denna form av reliabilitet i kvalitativ forskning och har valt att lyfta begreppet intern reliabilitet. Intern reliabilitet bygger på att forskarna tillsammans enats kring hur den insamlade empirin ska tolkas. Vi har tillsammans tolkat och analyserat den insamlade empirin vilket uppfyller kravet för intern reliabilitet.

4.4.3 Validitet

Bryman (2011) använder sig av begreppen intern och extern validitet inom kvalitativ forskning. Extern validitet innebär att det går att generalisera de framtagna slutsatserna och överföra dem till andra kontexter (Bryman, 2011). Då vi undersökt medarbetarnas upplevelser av kompetensutvecklande insatser och kunskapsöverföring kan det vara svårt att dra generaliserbara slutsatser. Dock har vi funnit faktorer i teorin som påverkar kompetensutvecklande insatser och kunskapsöverföringens utfall vilket gör att slutsatser kan dras kring vad som bör genomföras och ha i åtanke i samband med sådana projekt. Vi har därför i viss mån uppnått extern validitet. Vid intern validitet finns det god överensstämmelse mellan teoretiska begrepp och insamlad empiri vilket kännetecknas som den kvalitativa forskningens styrka (Bryman, 2011). Vi menar att studien har uppnått god intern validitet då vi innan och efter insamlingen av vår empiri valt passande teorier som starkt kopplingar till studiens syfte.

4.4.4 Etiska reflektioner

Bryman (2011) beskriver precis som Patel och Davidson (2011) att forskare bör ta hänsyn till de fyra etiska principerna när forskning berör deltagare. Informationskravet beskriver Patel och Davidson (2011) samt Bryman (2011) som att forskaren bör ha delgivit samtliga involverade deltagare i studien om studiens syfte innan start. Detta utförde vi dels när första kontakten togs med samtliga intervjudeltagare, dels innan utförandet av intervjuerna och dels vid avstämning av det transkriberade materialet. Detta minimerar misstolkningar och felsteg i ett tidigt skede. Vidare var vi noggranna med att uppfylla samtyckeskravet, vilket Patel och Davidson (2011) samt Bryman (2011) beskriver som att samtliga deltagare självständigt får bestämma över sin egen medverkan i processen. Detta informerades intervjudeltagarna både vid första kontakten av oss samt vid intervjutillfället. Vi kommer även efter studiens färdigställande skicka ut ett exemplar till samtliga respondenter för att kontrollera felkällor.

Vid insamling och hantering av information har stor vikt lagts vid konfidentialitetskravet och därmed haft deltagarnas sekretess i åtanke. Bryman (2011) menar att om all information hanteras i sekretess hamnar den inte hos obehöriga individer. Detta krav uppfyllades via att det enbart var vi som hanterat empirin samt valt att anonymisera respondenternas namn och företagsnamn. Den sista principen är nyttjandekravet vilket Bryman (2011) beskriver innebär att informationen som samlats in enbart används för studiens syfte vilket vi klargjort för respondenterna.

4.4.5 Källkritiska reflektioner

Studiens källor består av tryckta källor i form av böcker och artiklar hämtade från välkända tidskrifter. Vi är medvetna om att studien har ett flertal äldre källor dock är samtliga källor välrefererade. I huvudsak används primärkällorna dock finns ett par sekundärkällor då primärkällorna varit svåra att finna. Dock har materialet uppfattats trovärdigt då de är välrefererade.

Sammanfattningsvis har vi utfört en kvalitativ studie med ett abduktivt tillvägagångssätt där vi med hjälp av ett hermeneutiskt perspektiv har tolkat och skapat oss en förståelse för de nio respondenternas utsagor. Utsagorna har vi därefter analyserat genom en tematisk analys utifrån våra valda teman: chefsprogrammets utformning, motiv och motivation till chefsprogrammet samt utformningens påverkan på lärandet med hänseende till tyst kunskap.

5. Resultat & Analys

I detta kapitel presenteras studiens analys. I första delen behandlas jämförelsen mellan chefsprogrammets utformning och den teori som bygger på kompetensbegreppet, tyst kunskap, explicit kunskap samt personifiering-, och kodifieringstrategierna. Andra delen redogör för programdeltagarnas motiv samt motivationsfaktorer till att delta, ta till sig samt dela med sig av kunskap. Denna del kopplas samman med teorierna om inre-, och yttre motivation samt studien beskriven av Zimmerman och Pons (1986). I den avslutande delen analyseras och jämförs verksamheternas programutformning utifrån Nonakas et al. (2000) modell över hur individuell kunskap blir organisatorisk kunskap. Därefter utvecklas resonemangen kring överföringen av den tysta kunskapen utifrån vilka konsekvenser chefsprogrammets utformning får för lärandet. Detta genom att jämföra och analysera chefsprogrammets utformning och det lärande i form av kunskapsöverföringen som sker i praktikgemenskaperna. Slutligen undersöks vilka faktorer som påverkar kunskapsöverföringens utfall utifrån verksamheternas respektive utformning av chefsprogrammen.

5.1 Chefsprogrammets utformning

5.1.2 Chefsprogrammets utformning i verksamhet X

Verksamhet X har valt att utforma sitt chefsprogram utifrån vilken formell och faktisk kompetens som dess chefer behöver i sitt dagliga arbete. Det med utgångspunkt i att cheferna behöver leda dels grupper och dels leda verksamheten i rollen som chef. Det går varken att förkasta eller bekräfta koppling till Keens (2003) beskrivning av kompetens. Med anledning av att programansvarige inte riktigt kunde besvara denna fråga. Nilsson et al. (2011) menar dock att det är ett mångfasetterat begrepp vilket kan påverka hur verksamheter väljer att utforma olika kompetensutvecklande insatser.

Chefsprogrammet inleds med en obligatorisk introduktionsdag som alla chefer på direkt nivå måste delta i. Därefter följer åtta frivilliga fördjupningskurser beskrivna ovan som cheferna ges möjlighet att gå för att fördjupa sina kunskaper som chefer och därmed bedriva den dagliga driften på ett bättre sätt. Programansvarige beskriver chefsprogrammets innehåll på följande vis:

Chefsprogrammet inleds med en obligatorisk övergripande dag där man träffar stadsdirektören och personaldirektören och lite sådär, där vi sätter ramarna på något sätt, vad Göteborgsstad är och vad vi har för värderingar och styrmodell och ah så lite anmält. Sen är det 8 fristående dagar som man väljer att anmäla sig till när man själv har möjlighet som återkommer varje termin. (programansvarig verksamhet X)

I och med frivilligheten att anmäla sig till kurserna varierar antalet deltagare i kurserna. Enligt programansvarig samt respondenterna följer kurserna ett genomgående upplägg med teoriföreläsning på förmiddagen och gruppövningar där olika fall behandlas på eftermiddagen.

Beskrivningen av verksamhet X chefsprogram faller in på beskrivningen om personifieringsstrategin beskriven av Jonsson (2012) då andra delen av dagen handlar om diskussioner mellan deltagarna. Likväl liknar det till viss del kodifieringsstrategin då programdeltagarna genomgår en föreläsning om nerskriven fakta, vilket är karaktäristiskt för kodifieringsstrategin beskriven av Jonsson (2012). Utifrån Nonaka (1991), Zouaghi (2011) och Ribeiros (2013) beskrivning av tyst-, och explicit kunskap utgör första delen av chefsprogrammet i verksamhet X tillvaratagandet av den explicita kunskapen då kunskapen förmedlas via en föreläsare. Andra delen av dagen handlar om tillvaratagandet av den tysta

kunskapen då programdeltagarna får diskutera ett fall i grupp och därmed utbyta erfarenheter för att lösa fallet (Nonaka 1991; Zouaghi 2011; Ribero 2013).

5.1.3 Chefsprogrammets utformning i verksamhet Y

Utifrån verksamhet Ys programansvarig framkom att chefsprogrammet är utformat utifrån hur verksamheten definierar begreppet kompetens. Programansvarige uttryckte följande:

Alltså programmet är utformat utifrån de begreppet kompetens /.../ och innehåller fyra underdelar som vi har tagit fram i programmet. De är kunskap, färdigheter, erfarenhet och egenskaper/attityder. Det är ju den modellen som (verksamhet Y) jobbar utifrån så det är ju liksom inte mitt eget tyckande /.../ utan det är liksom (verksamhet Y) sätt att definiera kompetensbegreppet. (programansvarig, verksamhet Y)

Denna definition av kompetensbegreppet ligger delvis i enlighet med Keens (2003) definition av kompetensbegreppet. Dock har Keen (2003) i sin forskning än fler delar av begreppet men som Nilsson et al. (2011) uttrycker är begreppet mångfasetterat då det innehåller olika individuella och organisatoriska faktorer som skiljer sig mellan verksamheter.

Vidare uttryckte både programansvarige och programdeltagarna en enstämmig bild om chefsprogrammets utformning och innehåll. En programdeltagare uttryckte följande:

Ja, det var ju uppbyggt i två delar. Först en teoretisk del under ett halvår där vi fick ta del av mycket då för att kunna inom arbets /.../ ja, miljö och allt vad det var. Den delen var uppbyggd i fem öh, moduler tror jag de kallade det, med ett ämne för varje modul och utfördes över nätet i grupper av lärare på (universitet). Öh där vi lämnade in inlämningar i grupp /.../ och den var ju jättebra. Och sen var det en praktisk del som man fick jobba med sig själv där vi träffades fyra gånger med två dagar under varje träff under resterande del av året. Öö, där var det mer som jag sa, lär känna, lära känna sig själv och hur jag är som ledare via övningar som jag själv gjorde mellan träffarna och sedan diskuterades i gruppen, både lilla och stora. Båda två var betydelsefulla. (programdeltagare, verksamhet Y)

Programansvarige beskrev vad de olika blocken syftade till enligt:

/.../ chefsblocket så som /.../ då är det väldigt kunskapsbaserat där kunskaper och teori väger ganska tungt. Men även erfarenheten för det sker ett sånt erfarenhetsutbyte mellan individerna i de här grupperna men mer kopplat till den teori som de fått till sig i materialet vi gett dem inför första blocket. Medan ledarskapsblocket handlade det mer om att cheferna skall lära känna sig själv och hur de är som ledare. Där får erfarenhetsutbytet den största tyngdpunkten. (programansvarige, verksamhet Y)

Beskrivningen av båda blocken överensstämmer med personifieringstrategin beskriven av Jonsson (2012). Detta syns tydligt i ledarskapsblocket där fokus låg på utbytet av erfarenhet men samtidigt återfinns en tendens i chefsblocket i form av gruppdiskussioner som gjordes. Chefsblocket faller dock mer in på den andra strategin som Jonsson (2012) kallar för kodifieringstrategin. Vilket vi menar med anledning av att programdeltagarna får läsa in sig på ett nerskrivet material för att därefter diskutera det.

Utifrån Nonaka (1991), Zouaghi (2011) och Ribeiros (2013) beskrivning av tyst-, och explicit kunskap utgör chefsblocket en spridning av framförallt den explicita kunskapen. Det menar vi då den kunskap som blocket syftar till att sprida är uttalad och finns nerskriven i materialet som programdeltagarna får ut vid programmets start. Dock utgör diskussionen över nätet ett erfarenhetsutbyte där tyst kunskap kan spridas. Dock är den kopplingen svår att göra då vi inte fått tillgång till nätdiskussionerna. Ledarskapsblocket utgör framförallt ett utbyte av den tysta kunskapen då programdeltagarna skall diskutera och utbyta erfarenheter med varandra för att lära sig hur de fungerar som chefer i olika situationer (Nonaka 1991; Zouaghi 2011; Ribero 2013).

5.2 Motiv samt motivation till chefsprogrammet

5.2.1 Motiv samt motivation till att delta i chefsprogrammet utifrån verksamhet X

Verksamhet X hade valt att utforma chefsprogrammet som frivilligt för cheferna att genomgå. Programansvarig förklarar frivilligheten enligt följande:

Jaa säger man att någonting är obligatorisk så ska man ju helst följa upp det och det ser vi som en för stor administrativ uppgift helt enkelt. Sen kan det ju /.../ vissa har med sig så mycket kunskaper från andra /.../ från tidigare jobb. (programansvarig, verksamhet X)

En frivillighet oberoende av vad individen utför förespår även Zimmerman och Pons (1986) i sin studie som påvisar att frivillighet och självreglering främjar prestationen hos individen. En respondent påpekade att trots frivilligheten till deltagandet i chefsprogrammet var det flera programdeltagare som inte kunde slita sig från sitt arbete runt omkring och uttryckte följande:

Ah (haha) nu är det ju chefer som sagt är där och de får ju ingen ersättare /.../ nää när dom är borta /.../ och då förstår du vart jag vill komma /.../ det är ett jädra springande in och ut och i laptopar och det är telefoner. (programdeltagare, verksamhet X)

Enligt Szulanski (1996) faller detta uttalande inom ramen för hans tredje motivationshinder, att mottagaren av kunskapen är omotiverad till att ta in den nya kunskapen. Anledningen till denna brist på motivation framkommer dock inte.

Utifrån programdeltagarna i verksamhet X framkom från samtliga respondenterna att deras motiv till att delta i chefsprogrammet var för att få en ökad kunskap och kompetens. En respondent beskrev följande till varför denne genomgått chefsprogrammet:

De är för vi har ju väldigt många kunniga kollegor om man säger så och vi har ju byggt upp lite, i och med vad jag tror att man är en tjej i en mansdominerad bransch är det ju väldigt mycket som sätts på prov, vilket jag har fått gjort /.../ Jag ville ju bara gå utbildningen för att få lite mer kött på benen och utbildningen kring det. (programdeltagare, verksamhet X)

Ytterligare en respondent uttryckte följande:

Asså jag tycker att kompetenshöjning är för det första fantastiskt bra och jag skulle gärna gå ännu mer. Ää, har jag alltid gjort, för att hålla sig uppdaterad framförallt. (programdeltagare, verksamhet X)

Utifrån respondenternas utsagor kan en liknelse dras till Berglund och Fejes (2009) beskrivning av att kompetenshöjande insatser ökar anställningsbarheten och att det därmed kan vara en faktor som främjar deltagandet i chefsprogrammet.

Drivkrafterna som ligger bakom programdeltagarnas motivation i verksamhet X anser vi vara oklara och otydliga att avgöra. Enligt Deci och Ryan (2008) medför frivilligheten en autonomi hos individerna och därmed möjliggör i större utsträckning till att individerna utför något för den inre motivationens skull. Vad som dock framkommer när programdeltagarna redogör för sina motiv till chefsprogrammet, beskrivet ovan, ligger utsagorna istället i enlighet med vad Deci och Ryan (2008) beskriver som yttre motivation. Det chefsprogrammet kan bidra till en ökad anställningsbarhet som indirekt bidrar till bland annat en ökad lön. Alternativt kan anställningsbarheten som Berglund och Fejes (2009) beskriver vara ett motiv av inre skäl, inre motivation, till deltagandet i chefsprogrammet.

5.2.2 Motiv samt motivation till att delta i chefsprogrammet utifrån verksamhet Y

Verksamhet Y hade valt att utforma deltagandet i chefsprogrammet som obligatoriskt för alla chefer att genomgå. Det menade programansvarige var för att skapa en gemensam bild och ett gemensamt förhållningssätt till både vad en chef gör och hur verksamheten arbetar i sig. Att

chefsprogrammet är obligatoriskt borde innebära vissa problem enligt Zimmerman och Pons (1986) studie om att självreglering främjar prestation. Dock framkommer som belyses nedan inte att teorin alltid överensstämmer med empirin.

Alla utom en respondent var positiv till att delta i chefsprogrammet och såg inte chefsprogrammets obligatoriska närvaro som ett hinder. En respondent uttrycker följande kring deltagandet:

./../ jag såg det som en möjlighet, självklart. Det finns ingen tvekan om att inte gå programmet. Det är ju en personlig utveckling om inte annat som gav mig en djupare förståelse och kunskap i min roll som chef. Det ger oss chefer en gemensam och stadig grund att stå på. Vem vill inte få den möjligheten liksom? (programdeltagare, verksamhet Y)

En annan respondent uttryckte dock tvärtom:

./../ Ja och jag har, vad ska jag säga, undvikit och gå utbildningen. (programdeltagare, verksamhet Y)

Denna respondents utsaga ligger i enlighet med det tredje av Szulanskis (1996) motivationshinder vilket är att mottagaren av kunskapen upplever sig omotiverad till att överföra eller ta del av kunskap. I respondentens fall berodde denna brist på motivation att chefsprogrammet inte skulle ge något mervärde då respondenten redan upplevde sig besitta den kunskap som chefsprogrammet förmedlade. Detta resonemang om brist på motivation styrker Nonaka et al. (2000) och menar att ett överskott av kunskap minskar motivationen att ta del av mer kunskap.

De drivkrafter som ligger bakom programdeltagarnas motivation i verksamhet Y faller enligt Deci och Ryans (2008) beskrivning in på den inre motivationen trots att chefsprogrammet är obligatoriskt att genomgå vilket därmed i viss utsträckning motsäger de resultat som Zimmerman och Pons (1986) redovisar. Att utforma exempelvis ett chefsprogram obligatoriskt utgör enligt Zimmerman och Pons (1986) istället ett hinder för prestationen och därmed den inre motivationen till att prestera. Dock är det inte fallet för verksamhet Y vilket framkommer utifrån respondenternas utsagor.

5.3 Utformningens påverkan på lärandet med hänsyn till tyst kunskap

5.3.1 Utformningen utefter SECI-modellen

Som beskrivet ovan använder sig båda verksamheterna av en typ av personifierings-, och kodifieringsstrategi (Jonsson, 2012). Båda programmets upplägg följer till viss del den SECI-modell som Nonaka et al. (2000) beskriver vilken belyser hur individuell kunskap blir till organisatorisk kunskap genom fyra processer. Något vi kan urskilja från respondenterna är att processen som Nonaka et al. (2000) kallar socialiseringsprocessen inte är en del utav någon av chefsprogrammen. Dock har vi urskilt en efterfrågan av denna process från programdeltagarna inom verksamhet Y. En respondent uttryckt följande:

./../ vi ju inne på att man skulle bygga upp lite mentorer för dom som behövde och kände då att dom ville ha lite stöd. Men vi kom aldrig så långt att det blev någon form av formalitet. (programdeltagare, verksamhet Y)

Detta resonemang stärktes vidare då ytterligare ett par respondenter från verksamhet Y lyfte att ett skuggningsprogram förekommer för chefer på indirekt nivå. Detta styrkte de programansvariga inom båda verksamheterna då skuggningsprogrammet är ett samarbete mellan verksamheterna. Respondenterna menade vidare att ett skuggningsprogram hade stärkt chefsprogrammet på direkt nivå om det funnits även där.

Den process som Nonaka et al. (2000) benämner som kombinerad finner vi stöd för i båda chefsprogrammen, dock i olika former. Respondenter från verksamhet X, vars chefsprogram inleddes med föreläsningar, lyfte följande:

.../ man får lite teori först från föreläsningarna .../ det är väldigt kunniga föreläsare för det är ju så att det kommer upp lite frågor där de säger att jag har hört att det är så här. Då säger de jag ska ta reda på det så får man svar, det tycker jag är jättebra. (programdeltagare, verksamhet X)

Som beskrivet ovan utförde verksamhet Y denna process genom att programdeltagarna under första blocket, chefsblocket, läste in sig på ett utdelat material som de sedan använde som underlag till resten av det blocket. Ett flertal av respondenterna uttryckte liknande om materialet och en respondent lyfte följande citat:

Asså det var ju hemskt mycket material och ta del av, väldigt mycket material. Å hur det än e så är ju inte vi studievana .../ Man blev ju nästan lite skygg, skulle man kunna säga. (programdeltagare, verksamhet Y)

Vi finner även stöd i båda programmen för den process Nonaka et al. (2000) beskriver som externalisering då båda verksamheterna använder sig av gruppövningar där programdeltagarna ges möjlighet att dela erfarenheter. En respondent från verksamhet X beskrev följande om gruppövningarna:

A och det tycker jag absolut att det var. Och det var, man brann ju för lite olika frågor .../ man hade lite olika problem på sin verksamhet. Så det blev ju lite så av att höra på dom andras problem så att säga så fick man ju lära sig väldigt mycket av hur de hanterade det och jag kunde lära dem hur jag göra det, tyckte jag. (programdeltagare, verksamhet X)

Vidare lyfter en respondent från verksamhet Y följande rörande gruppövningarna:

Problemen bli ju samma för oss direkta chefer många gånger .../ vi hanterar ju samma problem med personalen och arbetsrätt och sådär .../ så på så sätt blir det en bra utbyte. (programdeltagare, verksamhet Y)

Likväl finner vi stöd från båda verksamheterna för Nonaka et al. (2000) sista process, kallad internalisering där man internaliserar kunskapen in i verksamheten och hos sig själv. Från verksamhet X uttryckte en respondent följande kring kunskapen som lärts ut:

.../ jajjemänsan, jag gick till och med tillbaka till min chef och diskuterade .../ ah men nu behöver vi nog tänka efter här .../ så här och så här var det .../ joo men så är det nu liksom, det är det allra senaste. För precis som du säger så ändras det. Det är nya lagar och de kallar dom det ändrar de, det ändrar sig så att det. (programdeltagare, verksamhet X)

En respondent från verksamhet Y uttryckte följande rörande denna process:

Som jag sa tidigare gällande min utgångspunkt var att försöka förstå hur hänger det ihop för dig som var där, verkligheten kring det och aha okej, hur skulle det där kunna bli hos mig då. (programdeltagare, verksamhet Y)

Det har framkommit en del övergripande faktorer med chefsprogrammets utformning som främjar eller hämmar lärandet av den tysta respektive explicita kunskapen. Flertalet respondenter från verksamhet X uttryckte att de uppskattade att de fick möjlighet att arbeta i grupp med andra chefer från verksamheten för att på så sätt lära av andra. En respondent uttryckte följande:

.../ att man jobbade med andra och som man inte egentligen känner. Vilket också var väldigt bra för att utbyta lite knep och sådär. Samt framförallt kunna knyta lite kontakter. Så absolut, det gillade jag. (programdeltagare, verksamhet X)

Respondenterna från verksamhet X lyfte att de flesta kurserna byggde på teori och sedan möjlighet till gruppdiskussioner. Dock lyfte en respondent att en av de åtta kurserna som de fick möjlighet att gå inte nyttjade möjligheterna till gruppdiskussioner, vilken respondenten lyfte med följande citat:

Lyssna en hel dag om budget som vi hade /.../ när det står en föreläsare och föreläser i 8h, den var inte bra. Det kan jag säga. (programdeltagare, verksamhet X)

Ett flertal respondenter från verksamhet Y lyfte liknande utsagor kring första blocket, chefsblocket, där de menar att framförallt formell teori lärts ut. En respondent uttryckte följande citat:

Jag gillade ju block ett. För det var, vad ska jag säga kanske den delen som ger mest utveckling vad det gäller kunskaper. (programdeltagare, verksamhet Y)

Ett flertal respondenter från verksamhet Y menade dock också att chefsblocket som innehöll en stor del teori medförde att motivationen till chefsprogrammet hämmades. Som förslag på åtgärd föreslog flertalet av programdeltagarna en träff mot slutet av chefsprogrammet för att höja motivationen. En av respondenterna uttryckte följande:

/.../ det hade kunnat vara bra med en träff för man märkte så tydligt när motivationen började dala på alla. Å det blev tungt och folk fick mycket att göra. Där hade det varit bra att klämma in en sådan träff. Lite både för att engagera och motivera och också för att känna det är bra. (programdeltagare, verksamhet Y)

Följande beskrivning faller inom ramen för Szulanskis (1996) tredje hinder som kan uppstå under en kunskapsöverföringsprocess då mottagaren av kunskapen, i detta fall programdeltagarna, upplever sig omotiverade till att ta in kunskapen. I fallet hos verksamhet Y berodde det på att materialet upplevdes gediget och tungt att läsa in och förstå.

Det andra blocket inom verksamhet Y, ledarskapsblocket, menade flertalet av våra respondenter främjade erfarenhetsutbytet i form av exempel på arbetssätt och praktiska knep från andra deltagare. En respondent uttryckte följande:

/.../ jag tror också det såna där småtips som man märker av att det där var ett ganska smart knep som han använde sig av som man inte reflekterade över när man satt där men efteråt så bara /.../ okeeej. (programdeltagare, verksamhet Y)

Ett flertal respondenter lyfte dock att de saknade att de inte fick tillgång till ett diskussionsforum efter att block två, ledarskapsblocket, avslutats. Detta för att vidare kunna hålla kontakten och fortsätta lärandet. En respondent uttryckte följande kring detta:

/.../ framförallt då i ledarskapsdelen för vi blev väldigt tigha /.../ vi har tyvärr inget nätverk. Jag efterfrågade det lite på sista träffen där. (programdeltagare, verksamhet Y)

Flertalet programdeltagare återkommer dock med att det är av stor vikt att ta hänsyn till vad det är för erfarenhet som delas mellan deltagarna vilket vi återkommer till senare i kapitlet.

Utifrån respondenternas utsagor kan vi påvisa att första delen av varje kurs inom verksamhet Xs chefsprogram samt chefsblocket i verksamhet Y främjar den mer formella och explicita kunskapen vilken Nonaka (1991) beskriver. Dessa delar av programmen faller även inom ramen för kodifieringsstrategin beskriven av Jonsson (2012). Det vi även kan se är att utformningen av gruppdiskussionerna som finns i flertalet av kurserna i verksamhets Xs chefsprogram samt ledarskapsblocket i verksamhet Y gynnar tillvaratagandet och överföringen av den tysta, erfarenhetsbaserade kunskapen enligt Nonakas (1991) beskrivning. Likväl menar vi på som tidigare nämnt att dessa programdelar faller inom ramen för personifieringsstrategin beskriven av Jonsson (2012).

5.3.2 Praktikgemenskaper

Gruppsammansättningen inom verksamhet X varierade till antalet deltagare med anledning av kursernas frivillighet. En programdeltagare beskriver sammansättningen av deltagare med följande citat:

./../ den var blandat ./../ Och det var ju också kul ./../ för att få olika delar om man säger så av (verksamhet X). (programdeltagare, verksamhet X)

Och beskriver vidare:

./../ att man jobbade med andra och som man inte egentligen känner. Vilket också var väldigt bra för att utbyta lite knep och sådär. Samt framförallt kunna knyta lite kontakter. (programdeltagare, verksamhet X)

I verksamhet Y var gruppsammansättningen fastställd av programansvarige, både den nätbaserade och fysiska gruppen. Ett flertal respondenter från verksamhet Y uttryckte följande kring sammansättningen:

./../ sammansättningen på gruppen var en ganska bred ./../ allt ifrån yngre till lite äldre med lite mer erfarenhet. Och även från olika delar av verksamheten ./../ (programdeltagare, verksamhet Y)

En annan respondent från verksamhet Y uttryckte följande:

./../ grupp jag hade hamnat i vi var från hela landet ./../ väldigt varierande ålder och vad man jobbade med. (programdeltagare, verksamhet Y)

Båda verksamheternas gruppsammansättning är i enighet med Beazley et al. (2002) beskrivning av begreppet praktikgemenskaper vilket är en sammansättning av olika människor med gemensamma behov och mål med syfte att tillskansa sig kunskaper från gruppen.

Verksamheternas praktikgemenskaper ligger även i enlighet med Lubit (2001) första mönster av hur tyst kunskap sprids via praktikgemenskaper. Dock menar Lubit (2001) vidare i sin forskning att dessa gruppövningar tenderar att beröra den explicita kunskapen i stället för den tysta kunskapen vilket vi inte finner stöd för i vår studie. Möjligtvis kan vi se tecken på detta inom verksamhet X där en respondent lyfte att de inte blev några djupgående diskussioner av vissa ämnen av tidsbrist, detta återkommer vi till senare i kapitalet.

5.3.3 Tillit

Ytterligare en aspekt som uppkom och som kan påverka lärandet av den tysta kunskapen är deltagarnas tillit till varandra. Enligt både Nonaka et al. (2000) samt Amayah (2013) är tillit en faktor som teorin förespråkar då kunskap skall överföras. Framförallt i bemärkelse av den tysta, erfarenhetsbaserade kunskapen. Tilliten har upplevts olika av programdeltagarna från respektive chefsprogram. I verksamhet X var chefsprogrammet frivilligt att delta i samt kurserna varade mellan en halvdag till under en heldag. Kursernas längd och frivillighet medförde att vissa deltagarna kände mindre tillit till varandra. Ett par programdeltagare lyfte följande citat som styrker problematiken kring kursernas längd i förhållande till tilliten:

Det kan ju även ha med att man inte känner en tillit för gruppen dag ett men hade utbildningen varit längre och dessa människor fått tillit för de andra så kanske de hade varit dem som pratade allra mest. (programdeltagare, verksamhet X)

Vidare lyfte en respondent:

./../ det har ju varit olika grupper och det vart ju inte samma personer som går på dom här. Så vi är ju ingen klass liksom eftersom det bara är en dag. En del känner man ju direkt, det här funkar och med andra känner man att det här funkar inte och det påverkar ju. (programdeltagare, verksamhet X)

I verksamhet Y tillskillnad från verksamhet X var det ingen som upplevde att det var svårt att dela med sig av kunskap till andra. En respondent uttryckte följande om:

Ja, det upplevde jag att både jag och alla andra var /.../ villiga att dela med sig av ens kunskaper och erfarenheter till varandra. Det fanns ingen i vår grupp som inte hade svårt att prata, vilket lite kännetecknar oss (yrkesgrupp). (programdeltagare, verksamhet Y)

Vidare lyfte en deltagare problematiken som hade kunnat uppkomma om chefsprogrammet i verksamhet Y varade under en kortare tid:

Och man såg redan från dag ett att de som var lite /.../ tystast då verkligen trivdes på slutet och man kände oj, det är inte samma person som satt där första dagen liksom. Det var en jättestor skillnad. (programdeltagare, verksamhet Y)

Ovan beskrivna problematik som programdeltagaren lyfte beskriver även Lave och Wenger (1991) då de menar att samspelet i praktikgemenskaper ökar ju närmre individerna kommer kärnan av gruppen. Programdeltagarna i verksamhet X visar tydliga tecken på att de befinner sig i periferin, även beskrivet som utkanten av gruppen enligt Lave och Wenger (1991) medan verksamhet Y kommer närmre kärngruppen i jämförelse med verksamhet X enligt Lave och Wengers (1991) beskrivning av kärnan och periferin.

5.3.4 Praktikgemenskapernas lärande genom kunskapsöverföring

För att vidareutveckla Nonakas et al. (2000) modell kring spridningen av kunskap har vi valt att titta på hur själva överföringen av kunskap går till mellan programdeltagarna i de praktikgemenskaper som de programansvariga skapat. Vidare har vi valt att analysera de upplevelser som respondenterna lyfte kring hur överföringen av kunskap har fungerat inom det chefsprogram de varit deltagare i.

En respondent från verksamhet X lyfte följande citat som visar på att kunskapsöverföring är en del av programinnehållet:

/.../ så fick man ju lära sig mycket om hur andra hanterade problem och sen kunde jag visa på.. hur jag göra det /.../ ett problem jag har är kanske inte är ett problem för någon annan och hur hanterar då de det problemet som jag ser för att det inte skall leda till ett problem. (programdeltagare, verksamhet X)

Vidare beskriver en annan respondent från verksamhet X följande:

Byta erfarenheter med varandra kopplat till det vi fick på föreläsningen tyckte jag var superbra. (programdeltagare, verksamhet X)

Ytterligare en respondent beskrev kunskapsöverföringen i följande citat:

/.../ man se väldigt många olika problem och olika synsätt när man får höra om andras erfarenheter /.../ det är ju väldigt intressant /.../ när man får diskutera hur man skulle göra för att lösa det här problemet och så får man /.../ en helt annan ingång i det. (programdeltagare, verksamhet X)

Ovanstående citat tyder på att det sker en kunskapsöverföring i enighet med Jonsson (2012) beskrivning samt visar på det värde överföringen av kunskap och kunnande ger för individen. Det skedde även en kunskapsöverföring i enighet med Jonsson (2012) beskrivning även i verksamhet Y framkom av följande citat:

Erfarenhetsutbytet var viktigt /.../ den delen av lärandet eftersom det var förståelsebaserat och reflekterande /.../ om ni förstår vad jag menar /.../ Och vissa känner man ju att man haft ett större utbyte av. (programdeltagare, verksamhet Y)

Vidare beskrev ytterligare en respondent från verksamhet Y den tvåvägskommunikation som Jonsson (2012) beskriver att kunskapsöverföringen bygger på:

Ja, jag vet att jag satt där första dan och tänkte vad jag ska bidra med till den här gruppen. Här sitter det chefer eller gruppchefer som varit chefer i många år och som varit (verksamhet Y) i många, många år /.../ men det blev nog bra iallafall /.../ för problemen är ju samma för vi hanterar ju personal på samma sätt så att jo det blev ett bra utbyte. (programdeltagare, verksamhet Y)

En programdeltagare som varit chef under många år stärkte det tidigare citatet kring det ömsesidiga lärandet mellan cheferna oavsett erfarenhet med följande citat:

Dom som var lite yngre kunde vara med och bidra på sitt sätt med att se lite nya saker, lite annan generation /.../ ha ett lite nytt perspektiv på jobbet som var intressant som kunde förstå också /.../ är det så här det är att vara småbarnsförälder, lite det stuket som präglar en ganska mycket. (programdeltagare, verksamhet Y)

5.3.5 Problematiken kring kunskapsöverföring

Vi kan se att ett flertal deltagare inom båda verksamheterna upplever att det finns en del problem kring kunskapsöverföringen. Respondenter från verksamhet X lyfte bland annat följande angående de erfarenheter som överförs:

/.../ och då blev det naturligtvis en personlig kommentar på det /.../ det betyder inte att jag skulle reagera så. Det blir ju väldigt personligt. Så här gjorde jag /.../ nee så jag tror mer att de här diskussionerna av fiktiva /.../ fiktiva karaktär eller problem man skulle lösa jaa.. gav mer. (programdeltagare, verksamhet X)

Citatet syftar till den problematik Ersgård (2004) lyfter kring att all erfarenhet inte är god erfarenhet. Det är samtidigt en subjektiv upplevelse vilket gör att den går att syfta till Jonsson (2012) som lyfter att individer inte ser värdet i andras kunskaper.

Ytterligare en problematik som framkom inom verksamhet X chefsprogram var kursernas längd vilket följande respondent beskrev:

Den korta tiden som utbildningen var /.../ bidrog inte till att vi fick ett djup från varandra. (programdeltagare, verksamhet X)

Ytterligare en respondent styrkte detta genom följande citat:

Hade velat ha mer tid till reflektion och erfarenhetsutbyte /.../ lite mer metoder för att reflektera. (programdeltagare, verksamhet X)

Något som Jonsson (2012) lyfter som ett hinder med kunskapsöverföring är att det är tidskrävande. En respondent från verksamhet X framhöll dock att utbildningens längd istället gjorde att den kunskap som överfördes och behandlades var sådan kunskap som var relevant till det kurserna behandlade med följande citat:

Utbildningens korta tid var bra för att lära sig materialet som sådant då det blir mer hands-on att nu diskuterar vi detta. (programdeltagare, verksamhet X)

Inom verksamhet Y framkom också den typ av problematik som Ersgård (2004) beskriver kring lärandet och kunskapsöverföringen. En respondent från verksamhet Y lyfte följande citat:

/.../ skulle vilja att man skulle varit hårdare med att /.../ ifrågasätta den informationen /.../ hur relevant är egentligen den här storyn för själva arbetet. Det är naturligt att lätt komma in på det för att det väcker känslor också hos folk och man vill skriva och prata av sig och så men jag upplevde att vissa moment blev väldigt mycket så. (programdeltagare, verksamhet Y)

En annan respondent från verksamhet Y lyfte handledarens inblandning vid lärandet och kunskapsöverföringen:

/.../ vissa handledare var bättre än andra och var inne och styrde och rätta till det.. men det hamnade kanske lite för ofta i.. lite min smak /.../ vad-jag-har-upplevt-diskussioner mer än så-här-står-det-i-lagen-diskussioner. Så-här-funkar-det-diskussioner i stället för att /.../ ärligt talat jag är inte jätteintresserad av hur de funkar i (län) utan jag vill veta så här ser det ut och så här applicerar jag det hos mig så där. (programdeltagare, verksamhet Y)

Ytterligare en problematik som uppkom inom verksamhet Y syftade till att block ett, chefsblocket, var till största del nätbaserad vilket en respondent uttryckte följande kring:

/.../ man får inte ut samma bollningskänsla av det där på nätet /.../ någon som styrde diskussionerna så var det ingen som fastnade i (yrkes-)skrönor asså på samma sätt som det blev på nätet för då var det ingen som höll tillbaka det /.../ för visst jätteintressant infallsvinkel men så putta han oss tillbaka liksom. (programdeltagare, verksamhet Y)

Citatet ovan belyser den problematik som Ersgård (2004) samt Jonsson (2012) beskrev under teoriavsnitten ovan. Det som de såg menade på kunde förhindra kunskapsöverföringens önskade effekt var IT-lösningar. Vilket som citatet belyser ovan hände för programdeltagarna i verksamhet Y när kunskapsöverföringen skedde över internet.

6. Diskussion

I följande kapitel diskuteras vilka slutsatser som kan dras utifrån analysen av studiens frågeställningar som presenterats ovan. Avslutningsvis diskuteras studiens relevans för personalvetenskapen.

6.1 Likheter och skillnader mellan verksamheterna: Konsekvenser för lärandet?

Programansvarig för verksamhet X chefsprogram kunde inte svara på varför chefsprogrammet var uppbyggt på följande sätt utan menade att det byggde på de kompetenser och kunskaper som direkta chefer behöver i deras dagliga arbete. I verksamhet Y fick vi en mer utförlig förklaring av programansvarig till varför chefsprogrammet byggde på kompetenserna, beskrivna ovan. En tydligare utformning med klara mål och syfte med chefsprogrammet, vilket verksamhet Y gett oss, tror vi kan främja chefsprogrammets budskap, lärande och kunskapsöverföring inom verksamheten.

Utifrån ovanstående analys av chefsprogrammets utformning ser vi följande likheter och skillnader:

Likheter:

- Chefsprogrammets upplägg bygger på att programdeltagarna först ges en teoretisk grund i form av explicit kunskap för att sedan diskuteras med hjälp av övningar och fall samt den erfarenhet som programdeltagarna besitter i form av tyst kunskap.
- De båda verksamheterna använder sig av personifiering-, och kodifieringsstrategin vid utformningen av chefsprogrammet (jfr Jonsson, 2012).
- Båda verksamheterna ser lärandet i chefsprogrammen i enlighet med ett situerat lärande (jfr Lave & Wenger, 1991).
- Valet att använda sig av externa konsulter som föreläsare och diskussionsledare.
- Båda verksamheternas programdeltagare upplevde chefsprogrammet i sin helhet som väldigt bra och anser sig fått användning för den nya kunskap som chefsprogrammet förmedlade.

Skillnader:

- Verksamhet X har valt att utforma chefsprogrammet med ett frivilligt deltagande medan i verksamhet Y är chefsprogrammets deltagande obligatoriskt.
- Chefsprogrammets utformning skiljer sig åt då verksamhet X valt att bygga sitt chefsprogram på åtta stycken endagskurser som går två gånger per år vilka cheferna kan anmäla sig själva till utifrån intresse. Verksamhet Y hade istället valt att utforma chefsprogrammet så att det löper under ett år. De hade dock gett programdeltagarna möjligheten att vid behov få dela upp chefsprogrammet om det inte passar att gå chefsprogrammets båda delar i följd.
- Verksamhet Y har examinationer i form av skriftliga inlämningar under block ett, chefsblocket, samt uppgifter som skall göras på arbetsplatsen mellan träffarna under block två, ledarskapsblocket, som därefter skall diskuteras. Verksamhet X har inga former av examinationer.

I sin helhet ser vi att båda chefsprogrammen har utformat lärandet så att det bygger på en del bestående av teori och en del bestående av diskussioner i enighet med kodifiering-, och personifieringstrategin (jrf Jonsson, 2012). Detta menar vi på kan ha att göra med att chefs arbetsuppgifter är svåra att läsa sig till på egen hand och därmed främjas och förstås enklare med hjälp av erfarenhetsutbyte med andra som diskussionsdelen i chefsprogrammen främjar. En ytterligare faktor som kan varit påverkande för utformningen av chefsprogrammen är att programdeltagarna beskriver att deras motivation sjunker om de under en hel dag enbart får lyssna för att lära sig fakta i form av explicit kunskap och formell kunskap.

Vidare lyfte samtliga respondenter att de ansåg sig vara mycket nöjda med chefsprogrammen i sin helhet och anser sig haft god användning av de nya kunskaperna. Vi vill dock lyfta att verksamhet Ys chefsprogram möjliggör i större utsträckning för att programdeltagarna kan praktisera sina nya kunskaper inom sin del av verksamheten under chefsprogrammets gång. Detta för att sedan få möjlighet att diskutera utfallet med de andra programdeltagarna under träffen därpå. Denna synpunkt samt att det är obligatorisk inom verksamhet Y att genomgå chefsprogrammet gör att de allra flesta inom verksamheten är medvetna om programmet och dess innehåll då de själva eventuellt har eller har hört andra som har genomgått programmet. Detta tror vi bidrar till en enklare implementering av de kunskaper de lärt sig samt bidrar till att enklare kunna arbeta efter sina nya kunskaper inom sin del av verksamheten. Programdeltagarna inom verksamhet X anser sig också ha användning för sina kurser och anser sig inte ha stött på någon problematik med att implementera sina nya kunskaper. Vi tror dock att problematik enklare kan uppkomma inom verksamhet X då andra medarbetarna eventuellt inte förstår den nya kunskap chefen fått erfa då ett fåtal chefer från varje del av verksamhet X genomgår programmet.

6.2 Skillnader i inre och yttre motivation?

I analysen urskiljer vi att programdeltagarna upplever olika motivationsfaktorer till varför de dels deltog i programmet och dels motivationen under programmet. I verksamhet X motiverades programdeltagarna att genomgå programmet för att få en bredare kunskapsgrund och på så vis, vad vi kan urskilja, öka sin anställningsbarhet. Inom verksamhet Y påstod istället ett flertal respondenter att de motiverades till att gå programmet då de ansåg att det främjade deras personliga utveckling. Dock framkom det från en respondent inom verksamhet Y att denne försökt undvika chefsprogrammet då respondenten till en början inte såg värdet i chefsprogrammet. Respondenten ändrade dock inställningen till chefsprogrammet när det väl startat och ansåg sig då ha mycket nytta av chefsprogrammet. Denna första inställning till chefsprogrammet har vi förståelse för när en chef varit verksam i sin tjänst under flera år. Det kan bidra till att chefen redan besitter mycket kunskap som den teoretiska delen av chefsprogrammet bygger på vilken blir upprepning av det som Szulanski (1996) beskrev som överskott av kunskap. Vi fick dock uppfattningen att det som ändrade respondentens inställning var erfarenhetsutbytet som skedde i diskussionerna där denne fick nya infallsvinklar och tips på hur andra hanterar samma problem. Detta tror vi var något som respondenten i verksamhet Y inte hade räknat med vid chefsprogrammets start vilket kan ha gjort att den först negativt inställda respondenten ändrade sin inställning till programmet. För att motverka denna inställning anser vi att programansvarig för verksamhet Y bör innan programstart förtydliga programdelarnas syfte och innehåll för att just få de som arbetat en längre tid inom chefstjänsten får en förståelse för chefsprogrammets syfte och därmed sitt eget deltagande.

Utifrån respondenternas utsagor tolkar vi därmed att programdeltagarna från verksamhet X genomgick chefsprogrammet av yttre motivationsfaktorer medan vi fick uppfattningen att programdeltagarna från verksamhet Y genomgick chefsprogrammet av inre

motivationsfaktorer. Anledningen till respondenternas skilda motivationsfaktorer till deltagande i chefsprogrammen trodde vi innan insamlingen av empiri låg i chefsprogrammets frivilliga-, respektive obligatoriska deltagande vilket är i enighet med teorin. Vad som dock synliggjordes av empirin var att verksamhet Xs chefsprogram som är frivilligt och borde enligt teorin tyda på inre motivationsfaktorer till deltagandet istället styrdes av yttre motivationsfaktorer som respondenterna uttryckte påverkade deltagandet. Verksamhet Ys chefsprogram som är obligatoriskt upplever vi dock att deltagarna finner inre motivation till vilket även det motsäger teorin då den inre motivationen bör hämmas när något anses påtvingat. Anledningen till att motiven till att delta i verksamhet Ys chefsprogram motsäger teorin, alltså att ett obligatorisk deltagande hämmar motivationen, tror vi är att tidigare programdeltagare har skapat ett rykte om chefsprogrammet, som i det här fallet är gott, vilket skapar motivation till kommande programdeltagare. Detta tror inte vi förekom i verksamhet X fall. I verksamhet X kan det bli mer utav ett sätt att bli mer anställningsbara, få högre lön samt få en högre status. Dock är detta enbart ett antagande från oss men utifrån vad respondenterna från verksamhet X uttryckte i känns dessa antagande rationella.

Vidare beskrev respondenter från verksamhet X att andra deltagare upplevdes omotiverade till programmet då de valde att utföra vanliga arbetsuppgifter under kursdagen trots att deltagandet i chefsprogrammet är frivilligt. Detta tror vi kan ha att göra med att kurserna inte har någon obligatorisk examination där programdeltagarnas prestation synliggörs vilket därmed tvingar programdeltagarna att prestera för att bli godkända i kurserna. Därav tror vi även att chefsprogrammets innehåll påverkar motivationen då vi ser att deltagarna från verksamhet Y beskrev att de kände sig mer motiverade under programmets gång medans inom verksamhet X lyfte respondenter att andra deltagare avsaknade motivation under kursdagen. En eventuell examination i chefsprogrammet hos verksamhet X hade eventuellt kunna höja motivationen då programdeltagarna hade tvingats att engagera sig och visa upp att de är bra chefer.

6.3 Konsekvenser för överföringen av den tysta kunskapen?

Det vi kan se utifrån Nonakas (2000) SECI-modell som beskriver hur individuell kunskap blir till organisatorisk kunskap är att båda verksamheternas upplägg av chefsprogrammen följer alla modellens processer med undantag för socialiseringsprocessen. Denna process syftade till att tillvaratagandet av den tysta kunskapen främjas via observationer. Denna aspekt har dock ett flertal respondenter från båda verksamheterna lyft med fokus på att ett mentorskap är en möjlighet till ett ökat lärande. Detta tror vi hade främjat tillvaratagandet av den tysta kunskapen då det eventuellt möjliggör ett mer djupgående samtal mellan parterna än vad som skapas i dagsläget. Mentorskapet kan möjligen bidra till en mer öppen och tillförlitlig kommunikation mellan parterna. Vi tror inte, mot bakgrund av tidigare studier (jfr Nonaka et al., 2000; Zimmerman & Pons, 1986; Amayah, 2013) att en öppenhet och en tillit skapas under en kortare tid utan är en process som kräver kontinuerliga möten under en längre tid.

Utifrån verksamhet Ys utformning av chefsprogrammet kan vi se tecken på att chefsprogrammet gynnar tillvaratagandet av den tysta kunskapen mer i jämförelse med verksamhet Xs utformning. Detta menar vi då verksamhet Y väljer att fokusera på att individerna skall lära varandra i praktikgemenskapen så som i chefsblocket via gruppdiskussioner över nätet och i ledarskapsblocket i form av gruppdiskussioner. Verksamhet X har dock som nämnts ovan valt att ha en del föreläsning med teori med framförallt explicit kunskap och en del diskussion vilken bygger på framförallt tyst kunskap. Att verksamhet Xs kurser enbart varar under en dag, tillskillnad från verksamhet Y där varje block varade under en längre tid, tror vi medför en svårighet att komma ner på djupet i diskussionerna. Detta i sin tur tror vi kan bidra till att diskussionerna behandlar den explicita

kunskapen som de fått från föreläsningen på förmiddagen i stället för den tysta kunskapen. Denna problematik påvisade även Lubit (2001) kan ske i praktikgemenskaper vilket därmed istället gynnar tillvaratagandet av den explicita kunskapen. Därav menar vi att det är ett rimligt antagande att verksamhet Ys upplägg av chefsprogrammet gynnar tillvaratagandet och lärandet av den tysta kunskapen mer än verksamhet Xs upplägg.

Vidare ser vi att båda verksamheterna bygger lärandet kring det som enligt flera tidigare studier kan kallas för praktikgemenskaper. Verksamhet Y har utformat praktikgemenskaperna så att programdeltagarna i varje block följer en och samma grupp under hela blockets period. Till skillnad från verksamhet Y formar verksamhet X sina praktikgemenskaper utifrån vilka som väljer att delta under varje kurs vilket bidrar till att det är olika deltagare i praktikgemenskaperna vid olika kurstillfällen. Inom verksamhet Y följer deltagarna varandra inom blocket vilket vi har fått uppfattningen av bidrar till att en ökad tillit mellan praktikgemenskapernas medlemmar skapas som i sin tur främjar kunskapsöverföringen då deltagarna beskriver att de får ett djup i sina diskussioner. Detta menar vi visar på att en kärngrupp inom praktikgemenskapen bildas enligt den beskrivning som Lave och Wenger (1991) gjort av kärnan och periferin. Verksamhets X programdeltagare lyfte att de avsaknar djupet i diskussionerna och påvisar att detta kan bero på att kursen enbart är under en dag. Detta kan bidra till att programdeltagarna inte hinner få en uppfattning om varandra vilket vi anser tyda på att denna grupp fortfarande befinner sig i periferin (Lave & Wenger, 1991). Att praktikgemenskapen befinner sig i periferin tror vi hämmar kunskapsöverföringen då gruppen inte skapar det förtroende och den tillit till varandra som krävs för att dela med sig av kunskaper och erfarenheter. Därav menar vi att verksamhet Ys praktikgemenskaper främjar kunskapsöverföringen och därmed tillvaratagandet av den tysta kunskapen mer än verksamhet X, då chefsprogrammets längd möjliggör praktikgemenskapernas utveckling.

En annan problematik vi finner inom båda chefsprogrammen är att ett flertal respondenter lyfte frågan kring hur relevant andras erfarenheter var för dem. Denna problematik tror vi är vanligt förekommande inom kunskapsöverföring då deltagarnas villighet att dela med sig och ta till sig av andras kunskaper är avgörande för processen. Ersgård (2004) föreslår att en form av sorteringsmekanism hade varit till hjälp vid kunskapsöverföringen för att säkerställa att relevanta kunskaper och erfarenheter överförs. Utifrån respondenternas utsagor i verksamhet Y drar vi därmed kopplingen att handledarna fungerade som denna sorteringsmekanism då de kunde styra dem på rätt spår när det fanns deltagare som fastnade i sina egna utsagor. Vi tror därmed att duktiga handledare kan fungera som sorteringsmekanismer för att främja att relevanta kunskaper och erfarenheter delas mellan deltagarna. De respondenter inom verksamhet X som ansåg att erfarenhetsutbytet mellan deltagarna var av mindre relevans tror vi kan bero på kursernas längd då de enbart pågick under en dag vilket medförde att de inte kom in på djupet i diskussionerna.

Vi vill slutligen belysa att det finns en problematik med definitionen av begreppen tyst-, och explicit kunskap. Collins (2010) beskriver att det finns en svårighet med var gränsdragningen mellan dessa begrepp skall dras och därmed finns det även svårigheter i definitionen av dem. Tyst kunskap är ett begrepp som är beroende av sin kontext vilket gör att det påverkas av vad varje individ lägger i begreppet och vilket innebörd det får hos dem. Vidare menar vi att det kan vara svårt för verksamheter att veta vilken kunskap som är tyst kunskap och vilken som är explicit. Det är därmed svårt att utforma och utföra olika kompetensutvecklingsinsatser för hur tillvaratagandet och bevarandet av dem skall gå till. Vår förhoppning är dock att vi i denna uppsats varit tydliga med hur vi ser på begreppen tyst och explicit kunskap.

6.4 Studiens relevans för personalvetenskap

En viktig konkurrensfördel för verksamheter idag är kunskap vilken återfinns inom individerna som arbetar i verksamheterna. Därav är det av stor vikt hur verksamheter arbetar med att bevara och sprida den kunskap som individerna besitter. Framförallt med fokus på den tysta kunskapen vilken är erfarenhetsbaserad och därmed svår för individerna att överföra mellan varandra på egen hand. Detta menar vi på då vi anser att denna kunskap är kontextberoende och tar lång tid att lära inom verksamheten då den inte går att läsa sig till utan behöver upplevas. Hur verksamheter skall gå tillväga för att bevara och sprida individernas tysta kunskap anser vi vara en fråga för HR-avdelningen då det är dem som arbetar med personalen och dess kompetensutvecklingsinsatser. Detta genom att exempelvis utforma olika kompetensutvecklingsinsatser för spridning och bevarandet av erfarenheter som bygger på viktig kunskap och kompetens som verksamheterna vill bevara.

7. Slutsatser

Mot bakgrund av studiens analys och diskussion kan vi i relation till frågeställning ett konstatera att de båda programmen bygger på en teoretisk del där explicit kunskap lärs ut och en erfarenhetsbaserad del där tyst kunskap utbytes. Vidare finner vi ytterligare en likhet i att samtliga programdeltagare anser att programmen till sin helhet är mycket bra och att de har fått användning av sin nya kunskap. Skillnaderna vi finner är att verksamhet X valt att utforma sitt program som frivilligt att delta i och består av kortare kurser utan examinationer. Verksamhet Y har istället valt att utforma ett obligatoriskt program bestående av två stycken block som pågår under en längre tid och avslutar blocken med någon form av examination.

Utifrån ovanstående analys och diskussion kan vi i relation till frågeställning två konstatera att motiven och motivationen till chefsprogrammet skiljer sig åt mellan verksamheterna. Verksamhet Xs programdeltagare genomgick programmet för att få en ökad kunskapsgrund och bli mer anställningsbara medan verksamhet Ys programdeltagare genomgick programmet för dess egna personliga utveckling. Därmed finner vi att verksamhet Xs programdeltagare motiveras av yttre motivationsfaktorer och verksamhet Ys programdeltagare motiveras av inre motivationsfaktorer.

Mot bakgrund av ovanstående analys och diskussion kan vi i relation till frågeställning tre konstatera att verksamhet Ys programutformning sannolikt i större utsträckning främjar lärandet och tillvaratagandet av den tysta kunskapen. Detta med anledning av chefsprogrammets längd, läroinnehåll och praktikgemenskaper. Studien visar på att den tysta kunskapen gynnas av en längre programtid och praktikgemenskaper som följer varandra under en längre tid då detta främjar tilliten och därmed kunskapsöverföringen mellan programdeltagarna. Vidare visar studien att trots obligatoriskt deltagande, vilket enligt teorin hämmar motivationen, är programdeltagarna från verksamhet Y mer motiverade till att delta och genomföra chefsprogrammet i jämförelse med verksamhet Xs frivilliga deltagande. Slutligen visar studien att det förmodligen vore av värde att införa mentorskap inom chefsprogrammen då ett flertal respondenter efterfrågat detta och även flera tidigare studier belyser mentorskap som ett sätt att främja tillvaratagandet av den tysta kunskapen.

Under studiens gång har förslag på andra intressanta forskningsfrågor uppkommit. Då vår studie inriktar sig på en jämförelse mellan två myndigheter menar vi att det hade varit intressant med forskning som bygger på en jämförelse mellan offentliga och privata verksamheter. Vidare finner vi intresse i att genomföra en mer djupgående studie med fler respondenter samt möjligtvis även observationer för att på så sätt skapa en djupare förståelse och en mer ingående studie om kunskapsöverföring och hur det praktiseras inom verksamheter.

Källförteckning

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande – en kunskapsöversikt och problematisering*. Kalmar: Lenanders grafiska AB.
- Ahlström, G. (2002). *Mentorskap – erfarenheter för personlig och professionell utveckla*. Malmö: Liber.
- Allvin M, Aronsson G, Hagström T, Johansson G och Lundberg U. (2006). *Gränslöst arbete – socialpsykologiska perspektiv på det nya arbetslivet*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M. & Sjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. uppl). Malmö: Studentlitteratur AB.
- Andersson, C. (2000). *Kunskap och lärande – i samhälle och arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Amayah, A. (2013). Determinants of knowledge sharing in a public sector organization. *Journal of knowledge management*. 17(3), 454-471.
- Ardichvili, A. (2008). Learning and knowledge sharing in virtual communities of practice: motivators, barriers, and enablers. *Advances in Developing Human Resources*. 10(4), 541-554.
- Beazley, H., Boenisch, J. & Harden, D. (2002). *Continuity Management – Preserving Corporate Knowledge and Productivity When Employees Leave*. New York: Wiley.
- Berglund, G. & Fejes, A. (2009). *Anställningsbarhet - perspektiv från utbildning och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Billet, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.) Malmö: Liber.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. London: The university of Chicago.
- Dalén, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*. 49, 14-16.
- Ersgård, S. (2004). *Från ord till handling – om ledarskap, generationsväxling och kunskapsöverföring*. Stockholm: Svensk biblioteks-förening.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. (2. uppl.) London: Sage publications Ltd.
- Grant, R. M. (1996). Prospering in Dynamically-competitive Environments; Organizational Capability as Knowledge Integration. *Organization Science*. 4(4), 375-387.

- Hansen, M.T., Nohria, N. & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard business review*. 77(2), 106-116.
- Jonsson, A. (2012). *Kunskapsöverföring & knowledge management*. (1.uppl). Malmö: Liber AB.
- Jonsson, A. & Tell, F. (2013). Knowledge management. I (red). Strannegård, L & Styrhe, A, *Management - an advanced introduction*. Lund: Studentlitteratur.
- Keen, K. (2003). *Kompetens – Vad är det?* (3. uppl). Malmö: Idmans förlag.
- Kvale, S & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lubit, R. (2001). Tacit Knowledge and Knowledge Management: The Keys to Sustainable Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*. 29(4), 164-178.
- March, J.G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*. 2(1), 71-87.
- Nilsson, P., Wallo, A., Rönnqvist, D. & Davidson, B. (2011). *Human Resource Development: att utveckla medarbetare och organisationer*. (1. uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*. 69(6), 96-104.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long range planning*. 33(1), 1-30.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Day Books.
- Ribeiro, R. (2013). Tacit knowledge management. *Phenomenology and the cognitive sciences*. 12(2), 337-366.
- SIF - Svenska industritjänstemannaförbundet. (2007). *Kompetensutveckling: investering i företagets viktigaste resurs*. Stockholm: Enheten för strategisk utveckling.
- Starrin, B. & Svensson, P.G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Sthyre, A. (2003). *Understanding knowledge management - critical and postmodern perspectives*. Malmö: Liber.

Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*. 17, 27-43.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Winter, S. G. (1995). Four Rs of profitability: Rents, resources, routines and replication. I (red). Montgomery, C. A. *Resource-based and evolutionary Theories of the Firm: Towards a Synthesis*. Boston: Kluwer, 147-178.

Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulatory learning strategies. *American educational research journal*. 23(4), 614-628.

Zouaghi, I. (2011). Tacit knowledge generation and inter-organizational memory development in a supply chain context. *Systemics, cybernetics and informatics*. 9(5), 77-85.

Bilaga 1

INTERVJUFRÅGOR MED PROGRAMANSVARIG

BAKGRUNDSFAKTA

- Kan du berätta lite kortfattat om dig själv och organisationen?

DEFINITION

- Vad lägger ni som organisation i begreppet kompetensutveckling?
- Om/hur har det skett en förändring i hur ni arbetar med kompetensutveckling/kunskapsöverföring mellan medarbetare i er organisation under de senaste åren?
- Varför förändrade ni?

GENERELLT KRING KOMPETENSUTVECKLING

- Varför kompetensutvecklar ni er personal?
- Kan du beskriva hur ni utformat dessa kompetensutvecklande insatser/chefsprogram?
- Hur länge har ni arbetat med dessa?
- Hur kommer det sig att ni valt att arbeta med dessa åtgärder, finns det något mål?
- Vilka kompetenser ser ni behov av att utveckla och bevara i er verksamhet framöver?
- Varför vill ni bevara just dessa kompetenser?
- Hur har ni tagit fram dessa kompetenser?

CHEFSPROGRAMMETS UTFORMNING

- Kan du berätta om bakgrunden till framtagningen av chefsprogrammet utformning?
- Vilka kunskaper/kompetenser är det ni har som mål med programmet att överföra?
- Varför har ni valt dessa kompetenser/kunskaper?
- Hur har ni tagit fram dessa kompetenser?
- Hur är den kompetensutvecklande insatsen/chefsprogrammet utformat?
- Varför har ni valt den utformningen av programmet och det innehållet kopplat till de kunskaperna ni vill utveckla/bevara?
- Under hur lång tid pågår den kompetensutvecklande insatsen/chefsprogrammet?
- Vilka tjänster innefattar den kompetensutvecklande insatsen/chefsprogrammet?
- Hur går urvalsprocessen till vad det gäller deltagare?

MOTIV OCH MOTIVERANDE FAKTORER TILL CHEFSPROGRAMMET

- Hur arbetar ni för att göra den kompetensutvecklande insatsen/chefsprogrammet attraktiv för att söka och vilja delta?
- Hur är din bild av medarbetarnas mottagande av den kompetensutvecklande insatsen/chefsprogrammet?
- Vad upplever du motiverar de anställda till att delta?
- Vilka kompetenser/kunskaper upplever du vara lättare/svårare att bevara och ta till sig av bland deltagarna?
- Uppfattar du att medarbetarna är villiga att dela med sig av sin kunskap mellan varandra?
- Har ni stött på problem från medarbetarna till att delta och vilja dela med sig av sin kunskap?
- Är det några delar av insatsen/chefsprogrammet som du ser att deltagarna uppfattar som mer positiva/negativa?
- Hur arbetar ni med att förbättra och utveckla den kompetensutvecklande insatsen/chefsprogrammet?

- Gör ni någon uppföljning av resultatet från den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet?
- Upplever ni att det skett en positiv förändring vid införandet av den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet?
- Uppfyller den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet målbilden?

GYNNAR PROGRAMUTFORMNINGEN TILLVARATAGANDET AV DEN TYSTA KUNSKAPEN

Nackdelar med den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet

- Vilka nackdelar och svårigheter har du upplevt med den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet?
- Har ni upptäckt några försämringar efter införandet av den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet?

Fördelar med den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet

- Vilket värde har ni som verksamhet fått fram av att arbeta med den kompetensutvecklande insatsen/chefprogrammet? Hur har programmet skapat värde för er verksamhet?
- Har ni upptäckt några förbättringar i verksamheten, dels hos medarbetarna och dels prestationsmässigt?
- Vad ser du för fördelar med att arbeta med programmet och kompetensutveckling generellt?

ÖVRIGT

Känner du att du vill tillägga något?

Bilaga 2

INTERVJUFRÅGOR PROGRAMDELTAGARE

BAKGRUNDSFAKTA

- Kan du berätta lite om dig själv och den delen av verksamheten där du arbetar?

CHEFSPROGRAMMETS UTFORMNING

- Kan du kortfattat beskriva hur programmet var utformat?
- Vad anser du om programmets utformning?

MOTIV OCH MOTIVERANDE FAKTORER TILL CHEFSPROGRAMMET

- Hur kom det sig att du deltog i programmet?
- Vad var ditt/dina motiv till att delta?
- Vad hade du för förväntningar på programmet?
- Vilken del i åtgärden har bidragit mest till ditt arbete/utveckling?
- När, var och hur utförs programmet?

GYNNAS PROGRAMUTFORMNINGEN TILLVARATAGANDET AV DEN TYSTA KUNSKAPEN

- Har du utvecklats/lärt dig av andra som ingår i programmet alternativt av någon som inte är deltagare i åtgärden?
- Anser du att du delat med dig/lärt ut kunskaper och kompetenser till medarbetare?
- Vad upplever du är svårt att få ta del av för kunskap samt överföra till andra?
- Upplever du att programmet gett dig en bredare kunskapsgrund?
- Upplevde du att programmet uppfyllde de förväntningar du hade på det?
- Om du fick bestämma, hur skulle programmet vara utformat istället?
- Hur upplever du chefprogrammet i sin helhet?

ÖVRIGT

- Känner du att du vill tillägga något?