



Universitetet  
i Stavanger

**FACULTY OF SOCIAL SCIENCES,  
NORWEGIAN SCHOOL OF HOTEL MANAGEMENT**

## **MASTER'S THESIS**

**STUDY PROGRAM:**

Master i Serviceledelse  
FXMSL130 MASTEROPPGAVE  
HØSTEN 2013 OG VÅREN 2014

THESIS IS WRITTEN IN THE FOLLOWING  
SPECIALIZATION/SUBJECT:

**Does level of Organizational Citizenship  
Behavior (OCB) affect employees'  
perception of knowledge sharing within  
the organization and how does it affect job  
outcomes?**

IS THE ASSIGNMENT CONFIDENTIAL? NO

**TITLE:**

**Påvirker grad av Organizational Citizenship Behavior (OCB) ansattes opplevelse av  
kunnskapsdeling i organisasjonen, og hvordan påvirker det job outcomes?**

**AUTHOR**

Gunn- Anne Larsen 890955  
Anna Cecilia Karlsen 943631

**ADVISOR:**

Torvald Øgaard

Student number:  
890955  
943631

Name:  
Gunn- Anne Larsen  
Anna Cecilia Karlsen





**Does level of Organizational Citizenship Behavior  
(OCB) affect employees' perception of knowledge  
sharing within the organization and how does it affect  
job outcomes?**

---

**Påvirker grad av Organizational Citizenship Behavior  
(OCB) ansattes opplevelse av kunnskapsdeling i  
organisasjonen, og hvordan påvirker det job  
outcomes?**

**Masteroppgave i Serviceledelse**

**av**

**890955 Gunn-Anne Larsen**

**943631 Anna C. Karlsen**

**Universitet i Stavanger**

**Samfunnsvitenskapelig fakultet**

**Norsk hotellhøgskole**

**Veileder: Professor Torvald Øgaard**



## Forord

*«I en kunnskapsbasert økonomi er læring den nye nasjonens valuta»*

-Robert Reich (1998)

Vi har valgt å skrive en oppgave om kunnskapsdeling. Bakgrunnen for det er at vi begge jobber i organisasjoner hvor kunnskap er en viktig kapital. Vi mener at det er viktig å sikre denne kapitalen for fremtiden. Vi ønsket derfor å se om det er spesiell adferd blant ansatte som påvirker hvordan kunnskapen deles og om kunnskapsdeling har positiv korrelasjon til «empowerment», «jobbtilfredshet» og «mestring».

Det har vært lærerikt å være to som skriver sammen. Man blir til enhver tid utfordret av den andre på egne tolkninger av artikler som er lest og på tekst som er skrevet. Vi har møtt på både frustrasjon og glede. Litt frustrasjon over ikke å forstå, men mest glede over å lære, mestre og så forstå. Dette er jo selve essensen i kunnskap og nå får vi gleden av å dele den med andre.

Takk til opplæringsavdelingen i Rogaland Fylkeskommune som lot oss gjennomføre undersøkelsen på de videregående skolene, samt en stor takk til dere som tok dere tid til å svare på undersøkelsen vår! Dere som ønsket tilbakemelding skal selvsagt få det. TAKK!

Videre vil vi rette en varm og hjertelig takk til familie og venner, som har fått atskillig mindre tid sammen med oss enn de er vant til. Takk for deres tålmodighet!

Vi vil også rette en stor takk til Gunn-Annes mann Hans-Thore Smedbold for kritiske spørsmål og uvurderlig hjelp til statistisk læring! I perioder har vi nesten fungert som en treenighet, selv om to sterke kvinner kanskje kan være i meste laget!! TAKK!

Så vil vi takke til vår veileder Torvald Øgaard som med sin entusiasme og iver har gitt oss motivasjon og pågangsmot til å takle nye utfordringer. Når vi har vært slitne har han sagt: «Nå drøse mæ litt», «Kom an, jenter, dette æ bra, stå på!» og «dette må mæ feire!». TAKK!

Nå gleder vi oss til å være bedre ledere, å ta vare på dem vi har forsømt og det vi har forsaket i løpet av vår utdanning.

Stavanger 9. mai 2014

Gunn-Anne Larsen

Anna Cecilia Karlsen

*«En reise på tusen mil begynner med et enkelt skritt»*

-Kinesisk ordtak

## Summary

**Purpose:** We wanted to investigate the relationship between the phenomena knowledge sharing, Organizational Citizenship Behavior (here after called OCB), empowerment, job satisfaction and coping among teachers in Rogaland county.

**Theoretical background:** We studied the theories of the phenomenons of knowledge sharing, Organizational Citizenship Behavior and job outcomes. The theory predicts several relationships between phenomena and leads to this study's hypotheses. We believe that the high level of OCB is positively related to knowledge sharing and knowledge sharing is positively related to the concepts and underlying dimensions of job outcomes. This is the study's hypotheses

**Design / Methodology:** Our study has a descriptive design. We collected data from a voluntary questionnaire survey that was conducted among teachers in upper secondary schools in Rogaland County, Norway. In this survey we obtained data on the study variables, Organizational Citizenship behavior (including the dimensions altruisme, conscientiousness, sportsmanship, courtesy and civic virtue), knowledge sharing, empowerment (including the dimensions meaningfulness, competence, choice and impact) as well as job satisfaction and coping. The questions were raised from well-validated theory within these areas. We had 256 responds.

**Results:** After the data were analyzed, we tested our model and our hypotheses with simple and multiple regression analyzes. The results of the analyzes show that there was a significant positive relationship between the dimension helpfulness of OCB and knowledge sharing as a dependent variable. Furthermore, we found a significant positive correlation between the dependent variables of empowerment, job satisfaction and coping. We found that the dimensions meaningfulness and impact of empowerment, had a strong significant positive effect of knowledge sharing. We found the same for Job satisfaction. Our study provide support for seven of the eleven hypotheses in the study tested by regression analyzes. Though, the theory of empowerment is complex, and our model was quite strict. We chose to conduct a mediation analysis. We found that 17 % of all perceived meaningfulness can be explained directly by helpfulness.

**Implications:** This study has a number of opportunities for implication for both theory on knowledge sharing, management and future research.

**Keywords:** OCB, Organizational Citizenship Behavior, knowledge sharing, knowledge management, learning empowerment, job outcomes, job satisfaction, job performance, organizational commitment coping og mastery.

## Sammendrag

**Formål:** Vi ønsket å undersøke sammenhengen mellom fenomenene kunnskapsdeling, Organizational Citizenship Behavior (heretter kalt OCB), empowerment, jobbtilfredshet og mestring blant lærere i Rogaland fylkeskommune.

**Teoretisk bakgrunn:** Vi har sett på teorien til fenomenene kunnskapsdeling, OCB og job outcomes. Teorien predikerer flere sammenhenger mellom fenomenene, og leder til denne studiens hypoteser. Vi tror at høy grad av OCB er positivt relatert til kunnskapsdeling og at kunnskapsdeling er positivt relatert til begrepene og de underliggende dimensjonene i job outcomes. Dette er studiens hypoteser.

**Design/metode:** Vår studie har et deskriptivt design. Vi samlet inn data via en spørreundersøkelse som ble gjennomført blant lærere ved videregående skoler i Rogaland Fylkeskommune. I denne innhentet vi data om Organizational Citizenship Behavior (herunder dimensjonene «hjelpsomhet», «pliktoppfyllenhet», «sportsånd», «påpasselighet» og «engasjement»), «kunnskapsdeling», «empowerment» (her under dimensjonene «betydning», «kompetanse», «selvbestemmelse» og «innflytelse»), samt «jobbtilfredshet» og «mestring». Spørsmålene ble hentet fra godt validert studier innenfor disse områdene. Vi hadde 256 respondenter.

**Resultater:** Etter at dataene var analysert, testet vi vår modell og våre hypoteser med enkel og multippel regresjonsanalyse. Resultatene av analysene viser at det var en signifikant positiv sammenheng mellom dimensjonen «hjelpsomhet» i «OCB» og «kunnskapsdeling» som avhengig variabel. Videre fant vi en signifikant positiv sammenheng mellom «kunnskapsdeling» og «empowerment», «jobbtilfredshet» samt «mestring». Vi fant at dimensjonene «innflytelse» og «betydning» i «empowerment» begrepet hadde en sterk signifikant positiv effekt av «kunnskapsdeling». Det samme gjaldt «jobbtilfredshet». Vår studie ga støtte til hele syv av studiens elleve hypoteser etter gjennomførte regresjonsanalyser. Da teorien rundt job outcomes var kompleks, og vår modell var streng, valgte vi å teste om det var en direkte effekt mellom «hjelpsomhet» og job outcomes. Her fant vi blant annet at 17 % av all opplevd «betydning» er en direkteeffekt av «hjelpsomhet».

**Implikasjoner:** Studien har en rekke implikasjonsmuligheter for teori, ledelse og fremtidig forskning.

**Nøkkelord:** OCB, Organizational Citizenship Behavior, knowledge sharing, knowledge management, learning empowerment, job outcomes, job satisfaction, job performance, organizational commitment, coping og mastery.

## Innhold

1	Innledning.....	4
1.1	Bakgrunn .....	4
1.2	Problemstilling .....	5
2	Teori .....	5
2.1	Kunnskapsdeling .....	5
2.1.1	Kunnskap.....	5
2.1.2	Kunnskapsdeling .....	7
2.1.3	Ulike faktorer som påvirker kunnskapsdeling.....	9
2.2	Organizational Citizenship Behavior .....	11
2.2.1	Hjelpsomhet.....	12
2.2.2	Pliktoppfyllenhet .....	13
2.2.3	Sportsånd.....	13
2.2.4	Påpasselighet .....	14
2.2.5	Engasjement .....	14
2.3	Job outcomes .....	15
2.3.1	Empowerment (arbeidstakermedvirkning).....	15
2.3.2	Jobbtilfredshet .....	18
2.3.3	Mestring.....	19
2.4	Oppsummering av teori og forskningsspørsmål.....	21
2.5	Modell og oppsummering av hypotesene.....	23
2.5.1	Forskningsmodell .....	25
2.5.2	Oppsummering av hypoteser.....	25
3	Metode.....	26
3.1	Valg av forskningsdesign .....	26
3.2	Datainnsamling og datainnsamlingsprosess .....	27
3.2.1	Utvalgsramme og utvalgsmetode .....	27
3.2.2	Spørreskjema .....	27
3.2.3	Organizational Citizenship Behavior .....	28
3.2.4	Kunnskapsdeling .....	28
3.2.5	Empowerment (arbeidstakermedvirkning).....	28
3.2.6	Mestring.....	28
3.2.7	Jobb tilfredshet .....	29



3.2.8	Målenivå.....	29
3.2.9	Praktisk gjennomføring .....	29
4	Dataanalyse .....	30
4.1	Deskriptiv statistikk.....	30
4.1.1	Oppnådd utvalg .....	30
4.1.2	Deskriptiv statistikk.....	31
4.2	Validitet.....	32
4.2.1	Reliabilitet .....	32
4.2.2	Overflatevaliditet.....	33
4.2.3	Konvergent validitet.....	34
4.2.4	Diskriminant validitet.....	34
4.2.5	Korrelasjonsanalyse.....	34
4.2.6	Korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene .....	35
4.2.7	Faktoranalyse.....	35
4.3	Hypotesetesting .....	38
4.3.1	Utliggere.....	39
4.3.2	Regresjonsanalyse uten utliggere .....	39
4.3.3	Resultat regresjonsanalyse uten utliggere.....	42
4.3.4	Regresjonsanalyse med utliggere inkludert .....	43
4.3.5	Resultat av regresjonsanalysen med utliggere inkludert.....	45
4.3.6	Direkteeffekt av «hjelpsomhet» på Job outcomes .....	46
5	Diskusjon.....	48
5.1	Studiens funn.....	48
5.2	Styrker og svakheter ved metoden .....	49
5.2.1	Valg av populasjon.....	50
5.2.2	Valg av utvalgsmetode .....	51
5.2.3	Valg av målemetode.....	51
5.3	Styrker og svakheter ved analysene .....	52
5.3.1	Valg av design .....	52
5.3.2	Valg av analyse .....	52
5.3.3	Valg av signifikansnivå .....	52
5.3.4	Valg av metode.....	53
5.4	Implikasjoner.....	53
5.4.1	Teoretiske implikasjoner .....	53
5.4.2	Implikasjoner for ledelse .....	54
5.4.3	Implikasjoner for fremtidig forskning .....	54

6	Konklusjon .....	55
	Referanser.....	57
	Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen i Questback.....	64
	Vedlegg 2: Spørsmålene til dimensjonene .....	70
	Vedlegg 3: Deskriptive data .....	72
	Vedlegg 4: Korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene.....	74
	Vedlegg 5: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene.....	75
	Vedlegg 6: Faktoranalyse kunnskapsdeling, OCB og empowerment .....	76
	Vedlegg 7: Faktoranalyse av alle spørsmålene .....	79

### **Figur liste**

Figur 1: SECI modellen med utgangspunkt i modell av Nonaka (1994) .....	8
Figur 2: Forskningsmodell .....	25
Figur 3: Resultat av regresjons analyse uten uteliggere .....	42
Figur 4: Resultat av regresjons analyse med uteliggere .....	45
Figur 5: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen betydning i empowerment.....	47
Figur 6: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen innflytelse i empowerment .....	47
Figur 7: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen jobbtilfredshet.....	48

### **Tabell liste**

Tabell 1: Spørsmålene til dimensjonene med koder.....	70
Tabell 2: Deskriptiv statistikk på spørsmålsnivå (N= 256).....	72
Tabell 3: Pearson korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene .....	74
Tabell 4: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene .....	75
Tabell 5: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for kunnskapsdeling.....	76
Tabell 6: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for OCB .....	77
Tabell 7: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for empowerment.....	78
Tabell 8: Varimax-rotasjon for alle spørsmålene .....	79
Tabell 9: Faktoranalyse for alle spørsmålene.....	80

# 1 Innledning

I vår studie har vi sett på fenomenet opplevd kunnskapsdeling og om kunnskapsdeling påvirkes av individenes opplevelse av egen adferd i forhold til fenomenet OCB. Videre har vi sett på hvilken påvirkning kunnskapsdeling har på opplevelsen av fenomenene empowerment, mestring og jobbtilfredshet.

## 1.1 Bakgrunn

Den tradisjonelle forståelsen av innovasjon har hatt fokus på teknologi og produkt, men i rapporten «Medarbeider Drevet Innovasjon» vektlegges medarbeiderens kunnskap og kompetanse som driver for innovasjon. I rapporten hevdes det at stadig økende krav til endring og skiftende rammebetingelser har gjort behovet for innovasjon økende både innenfor offentlig og privat sektor (Merethe Aasen, Møller, & Fogelberg Eriksson, 2013).

I Wang and Noe (2010) sin gjennomgang av kunnskapsdeling i forskning og litteratur viser de at kunnskapsdeling er forbundet med økt produktivitet og ytelse for team og i organisasjoner. Videre viser ulik litteratur og forskning at høy grad av deling av informasjon og kunnskap, samarbeid og ønske om å hjelpe andre for å løse problemer og utvikle nye ideer, er en kilde til konkurransefortrinn og innovasjon i en organisasjon (Thomas H. Davenport & Prusak, 1998; Goh, Chan, & Kuziemsky, 2013; Krogh, Ichijo, & Nonaka, 2001; C.-P. Lin, 2007; Ikujiro Nonaka, 1995; Wang & Noe, 2010). Disse ferdighetene og holdningene tror vi ikke behøver å være likt fordelt i en organisasjon, og at det dermed finnes subkulturer og forskjeller i adferd i organisasjonene og at disse er med på å påvirke hvorvidt kunnskap deles eller forblir taus. Videre tror vi at i en kunnskapsorganisasjon påvirker dette den ansattes forhold til jobben og ønsket om å bli værende i organisasjonen.

Temaet for denne studien er å se på hvorvidt adferden til lærere i den videregående skole kan påvirke opplevelsen av kunnskapsdeling i organisasjonen. Videre ønsker vi også å se om det har påvirkning på jobbtilfredsheten. Med bakgrunn i rapporten «Medarbeider Drevet Innovasjon» tror vi at kunnskapsdeling som suksessfaktor, vil være mer og mer sentralt også for skolene (Merethe Aasen et al., 2013).

## 1.2 Problemstilling

Gjennom vår studie ønsker vi å bidra til å øke kunnskapen om hvordan de ansattes adferd påvirker om kunnskap deles og kunnskapen om hvordan kunnskapsdeling påvirker de ansattes relasjon til arbeidet. Vi har valgt å ta utgangspunkt i en teoretisk tilnærming til begrepene og vil bruke validert teori fra begrepene kunnskapsdeling, Organizational Citizenship Behavior (OCB) og job outcomes. Begrepene OCB og job outcomes inneholder flere dimensjoner.

Vår problemstilling blir derfor:

**Påvirker Organizational Citizenship Behavior (OCB) ansattes opplevelse av kunnskapsdeling og hvordan påvirker det ulike sider av job outcomes?**

## 2 Teori

Teorien vi har brukt er i hovedtrekk hentet fra samfunnsvitenskaplig teori med fokus på sosiologi, organisasjonsteori og psykologi. Da denne studien vil ha fokus i forhold til individnivå, vil vårt teorigrunnlag også ha hovedfokus på det.

Vi har valgt å bruke de engelske uttrykkene der norske begrep ikke helt dekker det samme.

Vi vil se nærmere på teori innenfor kunnskapsdeling, OCB og job outcomes. I denne studien har vi definert job outcomes som empowerment, jobbtilfredshet og mestring.

### 2.1 Kunnskapsdeling

I dette kapitlet vil vi gjennomgå litteratur om begrepene kunnskap, kunnskapsdeling og hvilke faktorer som påvirker kunnskapsdelingsadferd hos kunnskapsarbeidere i organisasjonen.

Deretter presenteres teoretisk bakgrunn innenfor begrepene OCB, empowerment, mestring og jobbtilfredshet.

#### 2.1.1 Kunnskap

Davenport og Prusak (1998) har en definisjon på kunnskap som brukes av mange:

*«Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents and repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms.»* (Thomas H. Davenport & Prusak, 1998, s. 5)

En annen vanlig metode for å definere kunnskap er å kategorisere kunnskap i ulike former. Nonaka (1994) for eksempel tok utgangspunkt i et arbeid av Polanyi, som senere ble oversatt til norsk (Polanyi, 2000). Her kategoriseres kunnskap i to former: eksplisitt og taus. Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan formaliseres, dokumenteres, arkiveres, kodifiseres, og som lett kan kommuniseres eller overføres mellom individer. Eksempler på dette er teoretiske tilnærminger, manualer, databaser, planer, forretningsdokumenter, retningslinjer, prosedyrebeskrivelser og så videre. Disse kan igjen danne grunnlag for rutiner og prosedyrer i organisasjonen. Taus kunnskap er derimot innarbeidet i individet, og kan være vanskelig å uttrykke eksplisitt. Polanyi (2000) beskriver den tause kunnskapen med at personer kan mer enn de klarer å uttrykke og at denne kunnskapen er automatisert. Denne personlige formen for kunnskap kan være vanskelig både å formalisere og kommunisere med andre. Den tause kunnskapen er derfor vanskeligere å dele med kolleger enn den eksplisitte. Nonaka (1994) delte videre taus kunnskap inn i to dimensjoner: teknisk og kognitiv. Den tekniske dimensjonen refererer til «know-how» eller uformell ferdigheter som er vanskelig å avdekke. Denne kunnskapen handler ofte om viten tilegnet via erfaring. Den kognitive dimensjonen refererer derimot til individets dypt inngrodde oppfatninger, idealer, verdier og mentale modeller. Det er som regel tanker som har preget individet over så lang tid at det har blitt en selvfølge. Det pekes videre på at den kognitive dimensjonen former hvordan individer oppfatter virkeligheten og vurderer fremtiden, men den kognitive dimensjonen er vanskelig å artikulere og formalisere (Ikujiro Nonaka, 1994).

Selv om den eksplisitt-taus todelingen av kunnskap er mye sitert finnes det også andre klassifiseringer av kunnskap. Zack (1999) kategoriserte kunnskap i forhold til deklarative «vite-hva», prosessuelle «vite-hvordan» og kausale «vite-hvorfor». Studier på sosiale nettverk av Podolny og Baron (1997) og studien til Wanberg et al. (2003) på mentoring, trekker fram fire potensielle områder for læring eller kunnskap. Det er kognitiv kunnskap, ferdighet-basert kunnskap, affektiv-relatert kunnskap og sosiale nettverk eller systemforståelse. Det er den kognitive kunnskapen «vite- hva» som er opptatt med ervervelse og grunnleggende beherskelse av en gren. Ferdighets-basert kunnskap «vite- hvordan» er opptatt av ferdigheter, som evnen til å anvende reglene i en disiplin for å løse komplekse reelle problemer eller også mellommenneskelige ferdigheter, det vil si å arbeide sammen med andre, å håndtere relasjoner og kommunikasjon. Den affektiv-relaterte kunnskapen, å bry seg om hvorfor, er opptatt av dypere personlig kunnskap. Det involverer ofte motivasjons endringer, det vil si å følge personlige mål, ta initiativ og ikke være for hard med seg selv.

Sosiale nettverk og systemforståelse «vite- hvorfor» er den dype kunnskap om nettverk av årsak og virkningsforhold.

### 2.1.2 Kunnskapsdeling

I følge Van Den Hooff og Van Weenen (2004) er kunnskapsdeling er prosessen med gjensidig utveksling av kunnskap for i fellesskap å skape ny kunnskap

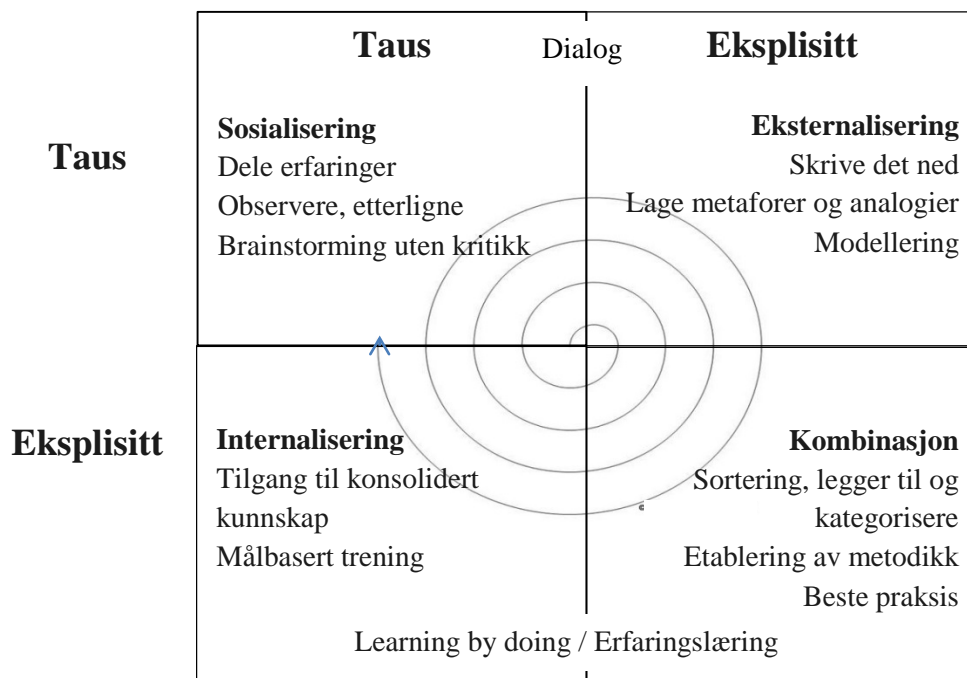
Wang and Noe (2010) omtaler kunnskapsdeling som:

*«Kunnskapsdeling refererer til forsyningen av oppgaverelatert informasjon og viten for å hjelpe andre og å samarbeide med andre for å løse problemer, utvikle nye ideer, eller implementere prosedyrer» (Wang & Noe, 2010, s. 117)*

Hendriks (1999) mener at kunnskapsdeling er relatert til både kommunikasjon og deling av informasjon, men likevel noe mer komplekst. For å dele kunnskap kreves det kunnskap, og det kreves en relasjon mellom minst to parter hvor den ene formidler og den andre tilegner seg kunnskap. Prosessen stiller ulike krav til begge parter, blant annet at villighet til å dele må være til stede.

I følge Nonaka (1994) skapes og bearbeides kunnskap gjennom interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Her ser han på kunnskap som individuell eller kollektiv, der individuell kunnskap eksisterer i enkeltpersoner, mens kollektive kunnskapen finnes i de kollektive handlinger i team og organisasjoner (Nonaka, 1994). Nonaka (1994) mener at organisatorisk kunnskap skapes som en «kunnskapsspiral» med et kontinuerlig samspill mellom ulike individer og konvertering av eksplisitt kunnskap til taus kunnskap og vice versa. Dette samspillet og konverteringen resulterer i felles etablering av kunnskap fra enkeltpersoner til organisasjoner. Organisasjoner spiller en viktig rolle i å aktivere den eksplisitte og tause kunnskapen og i å skape et forum for kunnskapsspiral gjennom fire moduser av kunnskapsproduksjon: Sosialisering, Eksternalisering, Kombinasjon og Internalisering som utgjør SECI modellen (Figur 1: SECI modellen med utgangspunkt i modell av Nonaka (1994)). «Sosialisering» refererer til prosesser hvor ansatte deler erfaringer og utveksler taus kunnskap gjennom sosiale interaksjoner. «Eksternalisering» refererer til deling av taus kunnskap, hvor taus kunnskap blir gjort eksplisitt gjennom modeller, konsepter, metaforer, analogier, historier og så videre. Erfarne ansatte uttrykker sine erfaringer i dokumenter eller ved mindre formelle metoder, slik at øvrige ansatte kan dra nytte av kunnskapen.

«Kombinasjon» refererer til generering av ny eksplisitt kunnskap ved å kombinere ulike eksplisitt kunnskaper som allerede er nedfelt i dokumenter for å skape ny kunnskap som dokumenteres til senere bruk. «Internalisering» refererer til etablering av ny taus kunnskap fra eksplisitt kunnskap som blir tatt i bruk av flere ansatte slik at kunnskapen blir en del av bedriftens kunnskap. Fokuset i SECI modellen er å skape kunnskap og målet er kontinuerlig innovasjon.



Figur 1: SECI modellen med utgangspunkt i modell av Nonaka (1994)

Van Den Hooff og De Ridder (2004) sin tilnærming til kunnskapsdeling er at den består av to fasetter; samle eller motta kunnskap, og gi eller donere kunnskap. Der definerer de kunnskapsdonering som «kommunikasjon basert på individets eget ønske om å overføre intellektuell kapital» og kunnskapssamling som «forsøk på å overtale andre til å dele det de vet». Disse to forskjellige prosesser er aktive prosesser i den forstand at man enten er engasjert i aktiv kommunikasjon med andre, i den hensikt å overføre kunnskap eller konsultere andre for å få adgang til deres kunnskapskapital. Darroch og McNaughton (2002) uttalte i sin studie på kunnskapsledelse at et mål for å donere kunnskap er at individuell kunnskap blir gruppe -og organisatorisk kunnskap over tid, noe som i sin tur forbedrer kunnskapslageret tilgjengelig for bedriften. Denne studien viser at en bedrift som fremmer

kunnskapsdeling innen team og organisasjon vil sannsynlig å generere nye ideer og utvikle nye forretningsmuligheter, og dermed tilrettelegge for innovasjonsaktiviteter.

Kakabadse, Kakabadse, og Kouzmin (2003) hevder at ervervet kunnskap og deling kan sees på som det første skrittet i å drive organisasjonslæring. I følge Jones, Herschel, og Moesel (2003) gjør individuell læring at ansatte korrigerer og endre sin adferd underveis og etter læring. Organisasjonslæring er en kontinuerlig kollektiv læringsprosess som gjør organisasjoner i stand til å skape ny kunnskap, endre og oppgradere retningslinjer og strategier. Dette betyr at medlemmer i organisasjonen opererer annerledes for å forbedre organisatoriske evner og forbedre organisatoriske systemer. Med andre ord, kan organisasjonslæring skje samtidig med endringer i individuell og organisatorisk adferd.

### **2.1.3 Ulike faktorer som påvirker kunnskapsdeling**

I denne delen vil vi trekke fram ulike faktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom ansatte i en organisasjon.

Ulike studier viser at i tillegg til individuell kompetanse, påvirker individuelle holdninger utfall av kunnskapsdeling. Hislop (2003) viser i sin studie at den viktigste faktoren som fører til at ansatte deler kunnskap er ansattes holdninger, og ikke motivasjon. Mens Käser and Miles (2002) viser at kunnskapsdeling må være frivillig og ikke kan tvinges. Det fins også studier som viser at kunnskapsdeling påvirkes av ansattes holdning til læring (Thomas H Davenport, De Long, & Beers, 1998; Käser & Miles, 2002; Roth, 2003; Yang, 2008). Andre studier viser at holdning til deling også er en viktig faktor for utfallet av kunnskapsdeling (Armistead & Meakins, 2002; Yang, 2008).

Med hensyn til motivasjon for å dele kunnskap, har empiriske studier vist at faktorer som glede av å hjelpe andre, og mestringsforventning (self-efficacy), kan være sterke motivatorer av kunnskapsdeling adferd (C.-P. Lin, 2007). Dette vil vi komme nærmere inn på senere.

Szulanski (1996) og Riege (2005) fant i sine studier at selv om mange ansatte er klar over viktigheten av å dele og overføre kunnskap, har noen på grunn av personlig usikkerhet holdninger eller «uvilje» mot å dele. Det kan være frykt for å bli sett på som uvitende og derfor uegnet for jobbavansment eller nye karrieremuligheter. Denne oppfatningen blir av enkelte beskrevet som at «kunnskap er makt» (Hendriks, 1999; Szulanski, 1996). Ansatte kan derfor frykte et tap av overlegenhet og eierskap til kunnskapen dersom de deler egen kunnskap med andre (Bartol & Srivastava, 2002; Szulanski, 1996).



Wah (2000) hevder at en stor hindring for å etablere kunnskapsledelse er folks tilbøyelighet til å hamstre kunnskap. I følge Wah (2000) ser det ut til at hamstring av kunnskap eksisterer, deling av kunnskap synes å være unaturlig, av årsaker som for eksempel «kunnskap er makt». Dette er viser seg spesielt i organisasjoner der de ansatte jobber for å nå organisasjonens mål, og de konkurrerer med hverandre med grunnlag i egen personlige produktivitet og effektivitet.

Kofman and Senge (1993) setter i sin artikkel fokuset på verdsetting av kunnskapsdeling i organisasjoner. De påpeker at folk bør redesigne sine mentale modeller som er «konstruerte» i tradisjonelt konkurransefokuserte miljøer - for å støtte deling og overføring av kunnskap og kompetanse. I følge Trussler (1998) trenger folk å bli stimulert og motivert til kunnskapsdeling, og de må ha insentiver for å delta i kunnskapsdeling prosessen.

I følge Von Krogh (1998) og Krogh et al. (2001) har omsorg i organisatorisk en sammenheng med kunnskapsdeling og kunnskapsskapeelse. I organisasjonskontekst har omsorg sammenheng og betydningen av varm, genuin interesse av en ansatt i forhold til en annen ansatt. At ansatte får oppmerksomhet og den hjelpen de trenger, og stimulerer til personlig vekst og utvikling (Von Krogh, 1998). Dette kan gi et grunnlag for folk til å være åpen for tanker fra andre mennesker, til å engasjere seg i en dialog med hverandre, og til å revurdere sine egne grunnleggende tro og holdninger (Krogh et al., 2001; Von Krogh, 1998).

I følge Nonaka og Konno (1998) er kunnskapsutvikling avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst, et skapende miljø der kunnskap skapes, deles og anvendes (bá på japansk). Et viktig element i et slikt miljø vil være gjensidig tillit, grunnleggende nysgjerrighet, aktiv empati, adgang til hjelp (reelle og relevante systemer), ingen fordømmelse i forhold til feil og pågangsmot og frimodighet (Krogh et al., 2001).

Kim og Lee (2006) viser også i sin studie at kulturen i arbeidsmiljøet spiller en viktig rolle. De rapporterer at dimensjoner som kommunikasjonsklima og organisatorisk rettferdighet har innflytelse på kunnskapsdeling adferd.

Spørsmålene vi har valgt å bruke i vår studie er hentet fra (De Vries, Van den Hooff, & de Ridder, 2006). Deres studie undersøkte relasjonene mellom kommunikasjonsstiler innen grupper/team og jobbrelevante kognisjoner på den ene siden og holdning til kunnskapsdeling og kunnskapsdelings adferd på den andre. De fant at både iver og vilje til å dele var positivt relatert til kunnskapsdeling, både i forhold til å gi og å motta kunnskap. Videre fant de at

kommunikasjonsstiler, jobbtilfredshet og mestring (tro på egen ytelse) medieres via både iver og vilje til å dele i forhold til å gi og å motta kunnskap. I forhold til kommunikasjonsstiler viser en behagelig stil positivt relasjon til teammedlemmenes vilje til å dele sin kunnskap, mens en ekstrovert kommunikasjonsstil var positivt relatert til både iver og vilje til å dele. Mestring eller tro på egen ytelse og trivsel var begge knyttet til vilje og iver etter å dele kunnskap. De kunne ikke vise noen forskjell mellom iver etter å dele kunnskap og kunnskap innsamling, disse var like sterke (De Vries et al., 2006). Spørsmålene fra denne studien er også brukt av i en norsk studie av Kuvaas, Buch, and Dysvik (2012). Denne studien undersøkte sammenhengen mellom opplevd intensitet av «å øve på å dele» og kunnskapsdeling, relatert til ansattes opplevde indre motivasjon for økonomisk og sosial utveksling. De avdekket en positiv sammenheng mellom opplevd intensitet av det «å øve på å dele» og kunnskapsdeling for ansatte med lave nivåer av opplevd indre motivasjon og høye nivåer av opplevd sosial utveksling.

## 2.2 Organizational Citizenship Behavior

Vi har hentet teorien om OCB fra boken Organizational Citizenship Behavior, Its Nature, Antecedents, and Consequences (Organ, Podsakoff, & MacKenzie, 2006), som er den boken som ofte blir referert til når det gjelder OCB. Denne boken gir en god oversikt om utviklingen av forskningen omkring OCB. Organ et al. (2006) bruker begrepet «The Good Sam» som en illustrasjon på hva OCB innebærer. Sam er en hjelpende person på arbeidsplassen, selv om det ikke inngår i stillingsinstruksen. Organ et al. (2006) trekker frem fire sider ved Sam.

1. Sam hjelper til, selv om det ikke er en del av sin egen jobb.
2. Han gjør det uoppfordret.
3. Han gjør det uten ekstra belønning.
4. Den innsats han gjør arbeidet lettere for hele personalet og derved også for organisasjonen.

I boken viser forfatterne til ulike undersøkelser hvor det er en positiv sammenheng mellom organisasjonens resultater når det gjelder kundetilfredshet, produktivitet og omsetning og adferd som ikke står i stillingsinstruksen.

Begrepet går imidlertid tilbake til 1960-tallet, hvor Katz (1964) beskrev ansatte som ytte mer enn forventet på jobb selv om de ikke fikk noen ekstra form for belønning. Han beskrev OCB som hvordan og i hvilken grad de ansatte ble involvert og følte forpliktelse for

organisasjonen de jobbet i. Organ (1977) har sett på sammenhengen mellom denne form for ytelse og jobbtilfredshet. I Organ (1997) sin artikkel tar han for seg nyere bevis til støtte for Organ`s (1977) argument om at tilfredshet mer generelt korrelerer med organisatorisk prososial eller citizenship-type adferd enn med tradisjonell produktivitet og i-rolle ytelse. Van Dyne and LePine (1998) tok begrepet videre og snakker om ansatte med ekstrarolle. I boken definerer Organ et al. (2006) det som:  
«...behavior that attempts to benefit the organization and that goes beyond existing role expectations ». (Organ et al., 2006. s.33)

Her deler (Organ et al., 2006) OCB inn i forhold til 5 dimensjoner:

1. hjelpsomhet (altruism)
2. pliktoppfyllenhet (conscientiousness)
3. sportsånd (sportsmanship)
4. påpasselighet (courtesy)
5. oppdatert/ engasjement (civic virtue)

OCB kan sies å være enkeltpersoners tilbøyelighet og omgjengelighet til å forholde seg til hverandre på grunn av personlig tiltrekning eller kjemi mellom personer. Chay Yue, Loh, Menkhoff, and Evers (2005) viser i sin studie, som dreide seg om de sosiale og organisatoriske faktorer som påvirker kunnskapsdeling, at kunnskapsdeling kan sies å være et resultat av denne koblingen eller kjemien mellom personer. Det vil si at både OCB og kunnskapsdeling forbindes med sosial utvekslingsteori, men forholdet mellom disse har fått lite oppmerksomhet. Chieh-Peng Lin utførte i 2008 en studie der han så på OCB som en adferd som kan styrke eller begrense individuell kunnskapsdeling i en organisasjon (Lin, 2008). De trekker fram Wasko, Faraj, and Teigland (2004) som mener at en sterk bedriftskultur som oppmuntrer til adferd i form av OCB, ikke trenger å bruke lønn som virkemiddel for kunnskapsdelende aktiviteter. Det kan tyde på at kunnskapsdeling kan være påvirket av OCB. Vi vil nå videre se nærmere på de 5 ulike dimensjonene av begrepet OCB (Organ et al., 2006) og da spesielt med tanke på om det finnes noen sammenheng med disse og kunnskapsdeling.

### 2.2.1 Hjelpsomhet

Organ et al. (2006) bruker sammenligningen fra bibelen om den barmhjertige samaritan for å beskrive hjelpsomhet. Den barmhjertige samaritan så noen som trengte hjelp og ga sin hjelp

selv om han ikke trengte å gjøre det. Dette gjorde han selv om det var to personer som hadde gått forbi den trengende. Så vidt historien forteller hadde den barmhjertige samaritan ingenting å tjene på å hjelpe den trengende.

I følge Lin (2008) fremkommer kunnskapsdeling som motivasjon for å hjelpe andre, for eksempel når en ansatt lærer opp nytt personell i arbeidsoppgavene. Lin (2008) viser også til (Organ, 1988) der hjelpsomhet (altruisme) er karakterisert som en hjelpende adferd som bidrar til at andre personer utfører oppgaver som er relevante i organisasjonen.

Kunnskapsdeling kan sees på som en praksis som har mange likhetstrekk med hjelpsomhet (Farh, Zhong, & Organ, 2004; Organ et al., 2006).

### **2.2.2 Pliktoppfyllelse**

For å forklare pliktoppfyllelse stiller Organ et al. (2006) Sam spørsmålet «Hvorfor gjør du dette?» Et sannsynlig svar vil da være «Om jeg ikke hjelper min kollega, kommer vi uansett til å få mer arbeid senere» eller «Det plager meg å se han tulle til det. Jeg har vært i lignende situasjoner selv og jeg vet hvordan det føles».

Pliktoppfyllelse er som tidligere nevnt en skjønnsmessig adferd utover minsterollekrav som forventes av organisasjonen (Organ et al., 2006). Ved kunnskapsdeling kan man også se at en ansatt strekker seg utover formelle krav til roller og gjør dette utover organisatoriske bestemmelser og regler (Connelly & Kelloway, 2003). På grunn av likheten mellom spontan pliktoppfyllelse og kunnskapsdeling, er det sannsynlig at ansatte med sterk pliktoppfyllelse deler kunnskap med andre, selv om de ikke er offisielt bedt om dette (Farh et al., 2004). Dette kan tyde på at kunnskapsdeling er påvirket av pliktoppfyllelse.

### **2.2.3 Sportsånd**

Å vise sportsånd betyr at en ansatt er villig til å tåle og til å holde ut ulike situasjoner og perioder for at noe skal endres til det bedre. Den ansatte tenker på andre enn seg selv og prøver å gjøre det beste ut av situasjonen. Han/hun bruker heller ikke tid på å kritisere eller klage på andre eller ledelsen (Organ et al., 2006).

Sportsånd (sportmanship) omfatter adferd som fokuserer på hva som er rett fremfor galt i en organisasjon. Å være en ansatt med god sportsånd innebærer at en er en del av et godt lag og et medlem som er villig til å dele kunnskap med andre. Dermed oppnår teamet suksess. Sportsånd reflekterer viljen til ansatte for å tåle mindre ideelle forhold uten å klage (Farh et al., 2004), dermed kan de ansatte være motivert av sportsånd til å dele kunnskap for å forbedre uønskede forhold.

#### 2.2.4 Påpasselighet

Det engelske ordet *courtesy* blir vanligvis oversatt med høflighet. Vi har valgt å oversette det med påpasselighet fordi det i Organ et al. (2006) forklaring ligger en dypere forståelse av dimensjonen. En ansatt som utviser påpasselighet forsøker å unngå å lage problemer for andre, evaluerer effekten av sine handlinger på sine medarbeidere, rådfører seg med andre som kan bli berørt av hans beslutninger og informerer sjefen før viktige handlinger blir iverksatt (Organ et al., 2006).

Det vil si at påpasselighet referer til når ansatte prøver å være oppmerksom på hvordan egen adferd påvirker andre, og forsøke å unngå å skape problemer for kolleger. Hvorvidt kunnskap deles eller ikke påvirker kollegers utøvelse av jobben sin, det vil si at også kunnskapsdeling kan være påvirket av påpasselighet. Påpasselighet kan også brukes på ansatte som deltar i kunnskapsutveksling uten en bestemt forventning om avkastning, men med en forventning om at lignende kunnskapsutveksling vil bli gitt av andre ved behov (Organ, 1988; Wasko et al., 2004). I slike tilfeller ligger verdier som hjelpsomhet og påpasselighet i bunn.

#### 2.2.5 Engasjement

Organ et al. (2006) bruker begrepet *civic virtue* om denne dimensjonen. Det fins ikke noen god oversettelse for dette på norsk. Vi har valgt å oversette det med engasjement da vi synes det er dekkende for dimensjonen. Organ et al. (2006) sier at den type ansatte holder seg oppdatert på det som skjer i organisasjonen, deltar på møter som angår organisasjonen og foreslår forbedringer. *Civic virtue* er et engasjement i organisasjonens prosesser, som går utover det minimum som kreves (Organ et al., 2006). Når en engasjert ansatt ser at kunnskapsdeling er nødvendig i utviklingen av nye ideer kan det føre til en sterk intensjon om å dele kunnskap. Ser vi på studien av De Vries et al. (2006) fant de at både iver og vilje til å dele var positivt relatert til kunnskapsdeling, både i forhold til å gi og å motta kunnskap. Som tidligere nevnt viser også Nonaka og Konno (1998) til at kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst, et skapende miljø der kunnskap skapes, deles og anvendes.

Organ et al. (2006) utviklet et spørreskjema rettet mot ledere. Tilsvarende spørreskjema er også brukt rettet mot ansatte (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, & Fetter, 1990). Vi valgte i vår studie å bruke de samme spørsmålene rettet mot ansatte, med noen små justeringer.

## 2.3 Job outcomes

Job outcomes kan sees på som konsekvensen av psykologiske og sosiale faktorer i arbeid (Dallner, 2000). De sidene av job outcomes som vi har valgt å fokusere på er empowerment (arbeidstakermedvirkning), mestring og jobbtilfredshet.

Direktoratet for forvaltning og IKT har gjort en medarbeiderundersøkelse i Staten. Den viser at medarbeidere som mener at de får utnyttet sin kompetanse og opplever at de har innflytelse på hvordan de utfører arbeidsoppgavene sine, er de som er mest engasjerte og trives best i jobben sin. Videre viser undersøkelsen at det er innholdet i arbeidet som har størst betydning for at de ansatte er engasjerte og trives i jobben. Dette uansett alder, kjønn eller hvor i staten man jobber. Kultur, samspill og medvirkning og den enkeltes mulighet til kompetanseutvikling betyr mye for jobbengasjementet ("Direktoratet for forvaltning og IKT Difi rapport 2013:8,").

### 2.3.1 Empowerment (arbeidstakermedvirkning)

Empowermentbegrepet fins innen både ledelse- og psykologifagene. Empowerment eller arbeidstakermedvirkning viser til hvordan de ansatte ser seg selv i arbeidsmiljøet og i hvilken grad de føler seg i stand til å forme sin rolle i arbeidet (Spreitzer, 1995b). Spreitzer (1995b) definerte empowerment som et sett av psykologiske tilstander som fokuserer på hvordan den ansatte faktisk tenker og opplever sitt arbeid. Det sier noe om hva en ansatt tror om sine egne roller og innflytelse i en organisasjon som gjør at den føler seg trygge og entusiastiske til videreutvikling.

Empowerment defineres av Thomas and Velthouse (1990) som:

*«To empower means to give power to»*

(Thomas & Velthouse, 1990, s. 667)

Ordet «power» kan ha mange meninger som for eksempel autoritet og kapasitet.

Begrepet empowerment sees i både et organisatorisk og i et individuelt perspektiv. I ledelsefagene ser man på begrepet som en prosess hvor leder deler makt med sine underordnede (Conger & Kanungo, 1988). I det psykologiske perspektivet kan empowerment forstås som en prosess hvor organisasjonen legger til rette for støtte og informasjon til den enkelte. Dette motiverer den enkelte ansatte til å tro på egen mestring.

Thomas and Velthouse (1990) mener at opplevd empowerment vil kunne resultere i en forpliktelse til oppgavene. En forutsetning er at den enkelte ansatte må være fleksibel i jobbutførelsen for å oppleve empowerment. Det er således ikke et personlighetstrekk men en sammensetning av kunnskaps og tankeprosesser i den ansattes relasjon til arbeidet.

I følge Spreitzer (1995b) er innovasjon og initiativ er positive effekter av empowerment.

Spreitzer (1995) mener at empowerment og engasjement hos den ansatte, er både kognitive og motiverende faktorer. Høyt engasjement fra de ansatte i en organisasjon gjør at de kan bruke eksisterende informasjon til å forstå og påvirke organisasjonens aktiviteter. På denne måten skapes en proaktiv adferd. Spreitzer, Kizilos, and Nason (1997) så på sammenhengen mellom empowerment og organisatorisk sosial struktur og adferd. Dersom de fire dimensjonene i empowerment begrepet var til stede, øket effektiviteten, jobbtfredsheten og ytelsen. I følge Spreitzer et al. (1997) er ansatte med høyere utdanning mer mottakelig for empowerment enn ansatte med mindre utdanning.

Thomas and Velthouse (1990) har identifisert fire dimensjoner ved en kognitiv empowerment-prosess:

**Betydning (meaningfulness):** Dette beskrives som den ansattes kunnskap om organisasjonens mål og verdier. Disse må samsvare med den ansattes egne mål og verdi. Med andre ord kan man si at det handler om hvilke verdier den ansatte legger i en oppgave. Det kan også handle om hvor mye den ansatte investerer psykologisk i en oppgave som han eller hun er involvert i, eller hvor mye de bryr seg om og forplikter seg til oppgaven. Thomas and Velthouse (1990) knytter dette begrepet til Banduras (1977) begrep mestringsforventning «self-efficacy» (Thomas & Velthouse, 1990).

**Kompetanse:** Dette er den ansattes opplevelse og tro på egen kompetanse og ferdigheter i jobbutførelsen. Den ansatte besitter de ferdigheter som er nødvendige for å utføre arbeidet på en tilfredsstillende måte. Kompetanse kan sees på som tro på egen evne til å utføre jobben på en suksessfull måte (Spreitzer, 1995b; Thomas & Velthouse, 1990). Ilgen, Fisher, and Taylor (1979) bruker begrepet indre arbeidsmotivasjon om arbeidstakerens grad av selvmotivasjon til å utføre jobben effektivt. Det er den ansattes erfaringer med positive indre følelser når man jobber effektivt og godt, og negative indre følelser når man gjør det dårlig. Sett fra dette ståstedet kan da ansattes kompetanse defineres som deres egen forståelse av kvalifikasjoner og dyktighet og hvordan man skal oppnå ulike resultater, og følelsen av betydning i

forbindelse med utførelsen av en jobb. Det er den ansattes subjektive evaluering av egen kompetanse det er snakk om, og denne er ikke nødvendigvis i samsvar med den reelle kompetansen.

**Selvbestemmelse (choice):** Dette beskrives som at den ansatte får myndighet til selv å vurdere og å handle i viktige saker knyttet til prosesser og oppgaver i jobbutførelsen. Selvbestemmelse beskrives som en følelse av frihet til å gjøre valg om hvordan en vil utføre arbeidet, og det resulterer i følelser av personlig ansvar for disse valgene (Spreitzer, 1996; Thomas & Velthouse, 1990). Ansattes selvbestemmelse kan derfor beskrives som graden av valgfrihet. Personen opplever å ha et reelt valg dersom handlingen er selvbestemt. Personen kan oppleve ulike grader av tvang dersom omgivelsene er kontrollerende. I kontrollerende omgivelser prøver en å få en person til å tenke, føle og oppføre seg på en spesiell måte ved å bruke ulike virkemidler som for eksempel trusler, regler, tidsfrister, evaluering eller konkurranse. Dersom en person utviser vilje til å skaffe seg autonomi, kan sees på som en måte å gi seg selv handlingsfrihet (armslag). Dersom resultatet av handlinger som følge av «tatt autonomi», er vellykket, kan tilsvarende autonomi gis neste gang. Autonomi kan derfor både gis og tas (Hustad, 1998).

**Innflytelse (Impact):** Dette beskrives som den ansattes opplevelse av egen tilgang til å påvirke arbeidsoppgaver og arbeidsprosesser samt mulighet til utføre disse. Dette innebærer at ansatte må få tilgang til informasjon og inneha kunnskap som er nødvendig for utførelse av jobb og de resultater som er ønsket.

Thomas and Velthouse (1990) mener at opplevd empowerment vil kunne resultere i en forpliktelse til oppgavene. En forutsetning er at den enkelte ansatte må være fleksibel i jobbutførelsen for å oppleve empowerment. Det er således ikke et personlighetstrekk men en sammensetning av kunnskaps og tankeprosesser i den ansattes relasjon til arbeidet. I følge Spreitzer (1995b) er innovasjon og initiativ er positive effekter av empowerment. Spreitzer (1995) mener at empowerment og engasjement hos den ansatte, er både kognitive og motiverende faktorer. Høyt engasjement fra de ansatte i en organisasjon gjør at de kan bruke eksisterende informasjon til å forstå og påvirke organisasjonens aktiviteter. På denne måten skapes en proaktiv adferd. Spreitzer et al. (1997) så på sammenhengen mellom empowerment og organisatorisk sosial struktur og adferd. Dersom de fire dimensjonene i empowerment begrepet var til stede, øket effektiviteten, jobbtilfredsheten og ytelsen. I følge Spreitzer et al.



(1997) er ansatte med høyere utdanning mer mottakelig for empowerment enn ansatte med mindre utdanning. Bandura (1997) mener at menneskets motivasjon henger sammen med deres subjektive tro på hva som er mulig og bruker begrepet mestringsforventning eller «self-efficacy» om en kognitiv prosess hos den enkelte. Følgelig vil høy grad av mestringsforventning kunne fungere som en driver som forplikter den enkelte til egne målsettinger (Bandura, 1997).

Vi har valgt å bruke spørsmål hentet fra de ulike studiene av (Spreitzer, 1995a, 1996). Spreitzer (1995b) baserte sitt arbeid på Thomas and Velthouse (1990) som igjen hadde latt seg inspirere av Conger and Kanungo (1988).

### **2.3.2 Jobbtilfredshet**

Weiss (2002) betrakter jobbtilfredsheten som den positive eller negative vurderingen folk gjør om sine jobber. Park og Kim (2009) betrakter jobb tilfredshet som et global konstruert fenomen og mener det kan defineres som de følelsene en ansatt har om jobben generelt, samt tilfredshet med spesifikke aspekter, som for eksempel lønn, muligheter for avansement, og moral.

Den tradisjonelle modellen for jobbtilfredshet fokuserer på alle følelser den ansatte har i forhold til jobben (Federici & Skaalvik, 2012). Federici (2013) og Federici and Skaalvik (2012) bruker Lockes (1976) definisjon av jobbtilfredshet og beskriver denne som en lystbetont eller positivt emosjonell tilstand av den enkeltes arbeid. Forskning som er gjort har vist både globale og spesifikke aspekter av jobbtilfredshet. Jobbtilfredshet kan derfor både være en global følelse mot den enkeltes arbeid og delte holdninger om ulike aspekter av jobben. Den globale tilnærmingen er mest brukt når en vil lære om den generelle trivselen og de spesifikke aspektene brukes når en ønsker å finne ut hva som skaper tilfredshet eller misnøye. Federici and Skaalvik (2012) refererer til Saane et al (2003) som mener at jobbtilfredshet kan motvirke negative påvirkninger som jobbrelatert stress. I følge Federici (2013) kan forskjeller i den enkeltes oppfatning av hva som oppleves som tilfredsstillende i arbeidet, føre til problem med å måle trivsel. Jobbtilfredshet er også, i følge Federici (2013), sterkt knyttet sammen med begrepet mestringsforventning «self-efficacy» hentet fra Bandura (1997) som vektlegger videreutvikling av menneskets ressurser. Det baseres på en tanke om at mennesker kan utøve en viss innflytelse over hva de gjør. Mennesket blir sett på som selvorganisert, proaktiv, reflekterende og engasjert. Menneskets tanker, meninger og følelser skaper retningslinjer for oppførsel og dermed påvirkes adferden, kontrollen og innflytelsen over eget liv. Dette danner tilsammen grunnlaget for tanken om at personlige egenskaper,

adferd og miljø påvirker hverandre. Mestringsforventningen blir en personlig oppfatning om hva den enkelte kan oppnå i en gitt kontekst. Høye nivåer av mestringsforventning stimulerer til økt innsats og utholdenhet, som igjen fremmer positiv oppfatning av egen betydning. Personer med høy mestringsforventning ser på vanskelige oppgaver som utfordringer, mens de som tviler på egne evner, har en tendens til å se på vanskelige oppgaver som trusler (Bandura, 1997). Paulin, Ferguson, and Bergeron (2006) studerte relasjonen mellom serviceklimaet i organisasjoner og de ansattes organisasjonsforpliktelse. De fant at jobbtilfredshet er mer relatert til organisatorisk engasjement enn den generelle trivsel. De fant videre at organisatorisk engasjement påvirker både OCB og kunderelatert adferd samt intensjoner om å anbefale organisasjonen videre (Paulin et al., 2006).

### 2.3.3 Mestring

Våre litteratursøk tyder på at mestring av arbeidet tidligere har fått liten oppmerksomhet i organisasjon og arbeidslivsstudier. Vi fant få publiserte rapporter som har undersøkt den individuelle oppfatningen av mestring i arbeidet. Fokus har vært på faktorer knyttet til for eksempel personens mulighet til å bestemme selv over egen tid i arbeidet, myndighet til beslutninger og deltakelse i beslutninger (Karasek et al., 1998). General Nordic Questionnaire satte fokus på mestring på bakgrunn av tanken om at opplevd mestring i arbeidet kan ha innvirkning på helse og trivsel, og kan gi viktig informasjon om egenskaper i arbeidsmiljøet (Skogstad et al., 2001). Hvordan den enkelte opplever mestring avgjøres her av flere faktorer blant annet graden av samsvar mellom krav og ytelse og de tilbakemeldinger som man får på sine prestasjoner, adferd og ytelse (Skogstad et al., 2001).

For å bedømme om en oppgave er godt utført, er både krav og resultater viktige faktorer. Noen arbeidsoppgaver vil i seg selv gi tilbakemelding på utført arbeid, for eksempel vil en håndverker umiddelbart vite om hans arbeid oppfyller standard mens andre oppgaver ikke gir arbeidstakeren tilbakemelding om utført arbeid eller kvaliteter ved disse. I disse tilfeller er arbeideren også avhengig av verbal eller skriftlig informasjon for å kunne vurdere sitt arbeid.

Mestring betegner vanligvis prosessen med å oppfylle indre og ytre krav. Mestring som innsats for å klare miljø- og interne krav og konflikter mellom kravene. Det skilles mellom måten den enkelte reagerer på – mestring og resultatet av responsen – mestre. Videre skilles det også mellom kontroll og mestring. Kontrollbegrepet kan referere til objektive egenskaper av arbeidssituasjonen eller subjektiv oppfatning av denne. Ansatte kan oppfatte endringer i miljøet, utfordringer som initierer nervøse og endokrine fysiske responser. Disse oppleves som stress. Både kognitive og emosjonelle aspekter av arbeidsmengden bidrar til å initiere og

vedlikeholde disse responsene. Dersom den ansatte opplever av et positivt utfall eller et vellykket resultat av sin handling, avsluttes disse fysiske responsene. Mestring er derfor avhengig av den enkeltes oppfatning og vurdering av sine resultater, adferd, ytelse og følelser. Når utfordringen forsvinner uten den enkeltes innsats, oppleves ikke mestring. Dersom de fysiske responsene ikke opphører kan dette føre til sykdom. Det å ikke oppleve mestring kan også føre til sykdom (Dallner, 2000).

Den subjektive oppfatningen kan sies å være muligheten å velge mellom alternativer. Mestring kan sies å være resultatene av den ansattes adferd, det vil si oppfatningen av å ha oppnådd et vellykket resultat. Her vil vi igjen trekke fram Bandura (1997) begrep mestringsforventninger «self-efficacy», som refererer til den enkeltes tillit til sin evne til å handle på en slik måte at en oppnår ønsket utfall. Dette gjelder snarere den enkeltes oppfatning av egne evner, og ikke utfallet av en bestemt situasjon- eller oppgave- mestring. Mestringsforventning synes å være en viktig faktor i å bestemme oppfatninger av kontroll. På andre siden har «en følelse av mestring» blitt beskrevet som en ressurs sammen med høy selvfølelse, som kan dempe følelsen av krav (Pearlin & Schooler, 1978).

Ansatte kan oppfatte endringer i miljøet, utfordringer som initierer nervøse og endokrine fysiske responser. Disse oppleves som stress. Både kognitive og emosjonelle aspekter av arbeidsmengden bidrar til å initiere og vedlikeholde disse responsene. Dersom den ansatte opplever av et positivt utfall eller et vellykket resultat av sin handling, avsluttes disse fysiske responsene. Mestring er derfor avhengig av den enkeltes oppfatning og vurdering av sine resultater, adferd, ytelse og følelser. Når utfordringen forsvinner uten den enkeltes innsats, oppleves ikke mestring. Dersom de fysiske responsene ikke opphører kan dette føre til sykdom. Det å ikke oppleve mestring kan også føre til sykdom (Dallner, 2000).

Chen and Hung (2010) definerte mestringsforventning i forhold til kunnskapsdeling som ens tillit til egen evne til å gi kunnskap som er verdifull for andre. I deres studie viser de til at ansattes mestringsforventning til kunnskapsdeling er en egenevaluering og tillit til hans eller hennes ferdigheter og evner til å svare på spørsmål av andre ansatte eller å gi kunnskap som er verdifullt og nyttig for andre. I følge Bandura (1997) og Igbaria and Iivari (1995) er mestringsforventning en form for personlig evaluering. Denne evalueringen påvirker hvordan en oppgave skal gjennomføres, hvor mye innsats som skal legges i oppgaven, hvordan hindringer skal overvinnnes og blir til slutt en mestringsadferd. Mestringsforventningen påvirker derfor den enkeltes motivasjon og adferd. Bock and Kim (2002) ser mener derfor at

mestringsforventning er en selvmotivasjonskilde for kunnskapsdeling. Deres funn viser at den enkeltes vurdering av sitt bidrag til organisasjonens ytelse har positiv innflytelse på kunnskapsdeling. Gjennom deling av kunnskap vil de enkelte oppleve seg som mer trygg på hva de kan gjøre (Bock & Kim, 2002).

## 2.4 Oppsummering av teori og forskningsspørsmål

Vi vil nå gå videre med en oppsummering av teorien som leder frem til våre hypoteser.

I følge Lin (2008) fremkommer kunnskapsdeling som motivasjon for å hjelpe andre, for eksempel når en ansatt lærer opp nytt personell i arbeidsoppgavene. Lin (2008) viser også til Organ (1988) der hjelpsomhet (altruisme) er karakterisert som en hjelpende adferd som bidrar til at andre personer utfører oppgaver som er relevante i organisasjonen. Kunnskapsdeling kan sees på som en praksis som har mange likhetstrekk med altruisme (Farh et al., 2004; Organ, 1988). Av den grunn kommer vi frem til følgende hypotese:

**H1: Ansattes grad av «hjelpsomhet» (altruisme) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

Pliktoppfyllelse er som tidligere nemt en skjønnsmessig adferd utover minsterollekrav som forventes av organisasjonen (Organ, 1988). Ved kunnskapsdeling kan man også se at en ansatt strekker seg utover formelle krav til roller og gjør dette utover organisatoriske bestemmelser og regler (Connelly & Kelloway, 2003). På grunn av likheten mellom spontan pliktoppfyllelse og kunnskapsdeling, er det sannsynlig at ansatte med sterk pliktoppfyllelse deler kunnskap med andre, selv om de ikke er offisielt bedt om dette (Farh et al., 2004). Dette kan tyde på at kunnskapsdeling er påvirket av pliktoppfyllelse. Derfor blir vår hypotese:

**H2: Ansattes grad av «pliktoppfyllelse» (conscientiousness) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

Sportsånd (sportmanship) omfatter adferd som fokuserer på hva som er rett fremfor galt i en organisasjon. Å være en ansatt med god sportsånd innebærer at en er en del av et godt lag og et medlem som er villig til å dele kunnskap med andre. Dermed oppnår teamet suksess. Sportsånd reflekterer viljen til ansatte for å tåle mindre ideelle forhold uten å klage (Farh et al., 2004), dermed kan de ansatte være motivert av sportsånd til å dele kunnskap for å forbedre uønskede forhold. Vi tror derfor at det er en sammenheng mellom sportsånd og kunnskapsdeling og vår hypotese blir:

**H3: Ansattes grad av «sportsånd» (sportmanship) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

Courtesy har vi tidligere forklart med ordet påpasselighet. Det er når ansatte prøver å være oppmerksom på hvordan ens adferd påvirker andre, og forsøke å unngå å skape problemer for kolleger. Dermed kan også kunnskapsdeling være påvirket av høflighet, og hvorvidt kunnskap deles eller ei, påvirker andre ansattes utøvelse av jobben sin. En kan også tolke påpasselighet som ansatte som deltar i kunnskapsutveksling, hvor verdier som hjelpsomhet og påpasselighet ligger i bunn, uten en bestemt forventning om avkastning, men med en forventning om at lignende kunnskapsutveksling vil bli gitt av andre ved behov (Organ, 1988; Wasko et al., 2004). Av dette trekker vi følgende hypotese:

**H4: Ansattes grad av «påpasselighet» (courtesy) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

Civic virtue er et engasjement i organisasjonens prosesser, som går utover det minimum som kreves (Organ, 1988). Når en engasjert ansatt ser at kunnskapsdeling er nødvendig i utviklingen av nye ideer kan det føre til en sterk intensjon om å dele kunnskap. Spreitzer (1995) mener at empowerment og engasjement hos den ansatte, er både kognitive og motiverende faktorer. Høyt engasjement fra de ansatte i en organisasjon gjør at de kan bruke eksisterende informasjon til å forstå og påvirke organisasjonens aktiviteter. Basert på dette trekker vi følgende hypotese:

**H5: Ansattes grad av «engasjement» (civic virtue) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

I følge Thomas and Velthouse (1990) er opplevd empowerment ikke et personlighetstrekk men en sammensetning av kunnskaps og tankeprosesser i den ansattes relasjon til arbeidet. De ansatte må få tilgang til informasjon og inneha kunnskap som er nødvendig for utførelse av jobb og de resultater som er ønsket. Av dette trekker vi følgende hypoteser:

**H6: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «betydning».**

**H7: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «kompetanse».**

**H8: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «selvbestemmelse».**

**H9: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «innflytelse».**

Engstelse basert på frykt for negative evalueringer, er funnet å være negativt relatert til kunnskapsdeling (Riege, 2005; Szulanski, 1996). Andre studier har vist at personer som er mer trygge på sin evne til å dele nyttig kunnskap er mer engasjert (C.-P. Lin, 2007; H.-F. Lin, 2007). Ansattes organisasjonsengasjement vil øke med jobbtilfredshet (Paulin et al., 2006).

Difi sin undersøkelse viser at medarbeidere som opplever at de får utnyttet sin kompetanse og opplever at de har innflytelse på hvordan de utfører arbeidsoppgavene sine, er de som er mest engasjerte og trives best i jobben sin. Videre viser undersøkelsen at det er innholdet i arbeidet som har størst betydning for at de ansatte er engasjerte og trives i jobben ("Direktoratet for forvaltning og IKT Difi rapport 2013:8,"). Med dette som bakgrunn har vi følgende hypotese:

**H10: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høy grad av «jobbtilfredshet»**

Bock and Kim (2002) ser mener derfor at mestringsforventning er en selvmotivasjonskilde for kunnskapsdeling. Deres funn viser at den enkeltes vurdering av sitt bidrag til organisasjonens ytelse har positiv innflytelse på kunnskapsdeling. Gjennom deling av kunnskap vil oppleve seg som mer trygg på hva de kan gjøre (Bock & Kim, 2002). Vi har derfor følgende hypotese:

**H11: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høy grad av «mestring»**

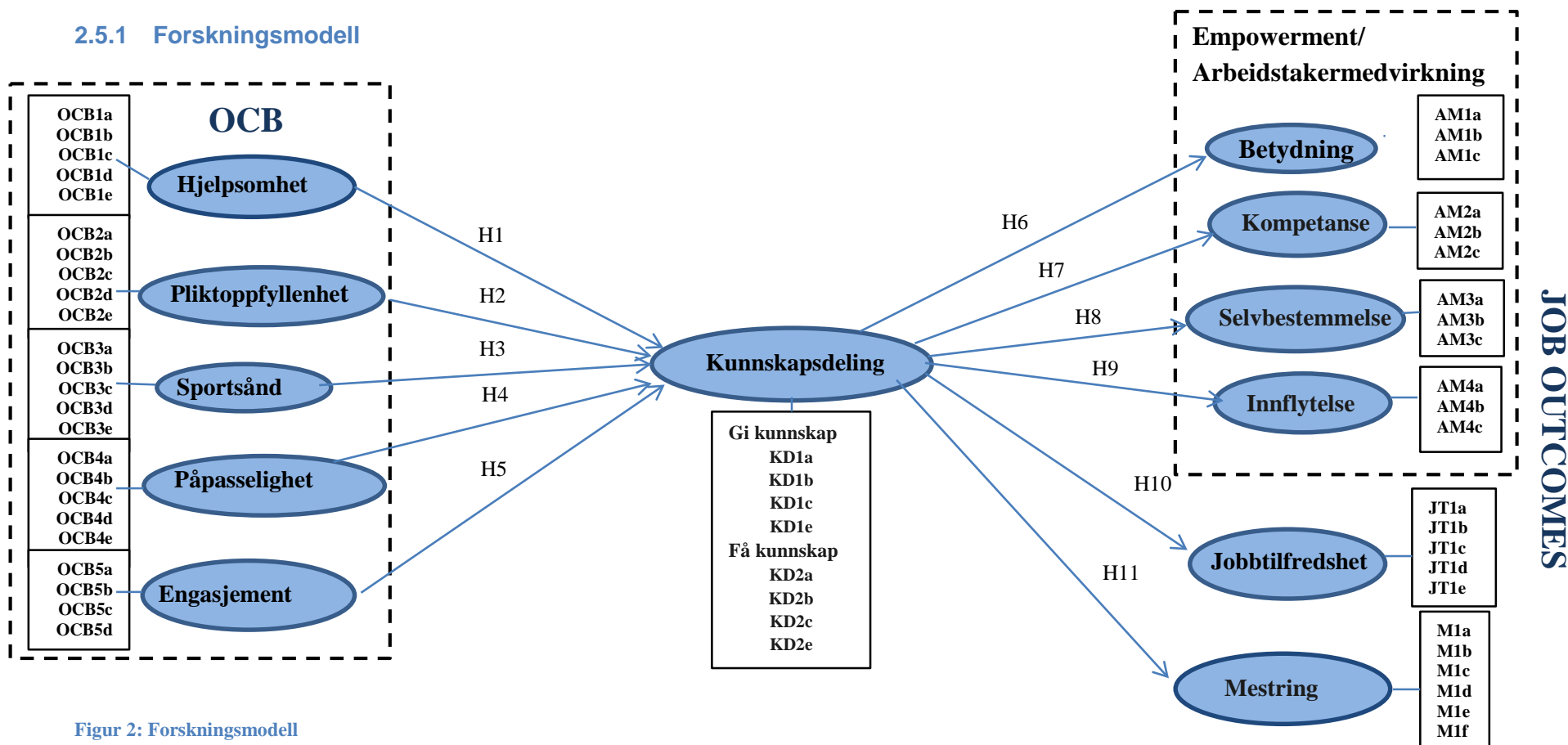
## **2.5 Modell og oppsummering av hypotesene**

Vi har utfra hovedproblemstillingen i oppgaven og forskningsspørsmålene utarbeidet en modell som vil danner grunnlag for vår videre analyse (se Figur 2: Forskningsmodell).

I følge Holme og Solvang (1996) er hovedformålet med en modell å få en oversikt og kunne analysere ulike sider av verden på en troverdig måte. En modell vil ofte være en forenkling av virkeligheten som bygger på ulike forutsetninger. Holme and Solvang (1996) påpeker også at en modell må være kompromiss mellom realisme og hva man har mulighet til å håndtere. Vi har ikke mulighet til å belyse helheten, og vil derfor fokusere på de faktorene som er viktige

for problemstillingen og forskningsspørsmålene vi har valgt. Modellen tar utgangspunkt i hvilke variabler og fenomen vi vil konsentrere oss om og hvilke sammenhenger vi ønsker å undersøke. Modellen gir også uttrykk for hvilke forutsetninger vi har gjort med tanke på sammenhenger, sammenhengenes retning (Holme & Solvang, 1996).

## 2.5.1 Forskningsmodell



Figur 2: Forskningsmodell

## 2.5.2 Oppsummering av hypoteser

H1 -5: Ansattes grad av «Organizational Citizenship Behavior» påvirker positivt deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.

H6 -9: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av arbeidstaker medvirkning

H10: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høy grad av «jobbtilfredshet»

H11: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høy grad av «mestring»



### 3 Metode

Det vi i denne undersøkelsen ønsket å se på, er om det finnes en sammenheng mellom «OCB» og «kunnskapsdeling», samt om det har noen påvirkning på grad av opplevd «mestring», arbeidstaker medvirkning og jobb tilfredshet. Vi ønsket å teste allerede eksisterende teorier og tidligere forskningsarbeid i forhold til disse begrepene. Det vil si at vi ønsket å se nærmere på om det finnes noen sammenheng mellom ansattes oppfatning av disse begrepene, og om dataene samvarierer. Vi startet med å lete i tidligere forskningsarbeid og litteratur som omhandlet disse teoriene. Vi brukte søkemotorer som Bibsys og Google scholar. Vi søkte på nøkkelordene; OCB, Organizational Citizenship Behavior, knowledge sharing, knowledge management, learning empowerment, job outcomes, job satisfaction, job performance, organizational commitment coping og mastery. Deretter sjekket vi våre referanser via NSD sin database for statistikk om høyere utdanning ("Database for statistikk om høgre utdanning; Publiseringskanaler, "). Målet var å finne allerede eksisterende, utprøvde og validerte spørsmål for begrepene som var testet i vel validerte undersøkelser. Vi har valgt å gjennomføre vår undersøkelse blant lærere i videregående skoler. Undersøkelsen og spørreskjemaet kan derimot med enkle endringer brukes i andre organisasjoner hvor kunnskap er en vesentlig del av produksjonen.

#### 3.1 Valg av forskningsdesign

Det skilles vanligvis mellom tre hovedtyper av forskningsdesign. Eksplorativt som brukes for å forstå og tolke fenomener, kausalt design velges når en ønsker å se på årsak og forklaring. Deskriptivt design velges når en ønsker å beskrive situasjonen på et bestemt område (Gripsrud, Olsson, & Silkoset, 2010). Det var naturlig for oss å velge deskriptivt design (Gripsrud et al., 2010) da vi ønsket å se på noe som finnes og kan beskrives. Vi valgte en kvantitativ metode for denne undersøkelsen, det vil si at vi planla å bruke et spørreskjema for å skaffe primærdata.

En av hovedutfordringene ved bruk av spørreskjemaundersøkelser er å sikre at det er samsvar mellom de teoretiske forutsetningene og resonnementene som ligger til grunn for undersøkelsen. I denne studien ønsket vi å ta utgangspunkt i tidligere validerte spørsmål fra anerkjente studier innenfor de ulike begrepene som vi ønsket å måle. På grunnlag av dette kan man si at de utarbeidede spørsmålene i spørreskjemaet har teoretisk forankring

## 3.2 Datainnsamling og datainnsamlingsprosess

### 3.2.1 Utvalgsramme og utvalgsmetode

Vårt utvalg var lærere ved på 10 større videregående skoler i Rogaland. Skolene var tilfeldig valgt, men med et ønske om å dekke hele fylket, samt ulike typer skole, det vil si yrkesfaglige og studiespesialiserende skoler. Vi fikk på forhånd tilbakemelding om at svarprosenten blant lærerne normalt var lav, langt under 50 %. Valget derfor å sende undersøkelsen til et stort utvalg på cirka 1000, for på den måten sikre nok respondenter til undersøkelsen.

### 3.2.2 Spørreskjema

Siden vi valgte teorier som mange andre har studert tidligere var det mulig å bruke spørsmål som er testet og validert i andre undersøkelser og testet. Selv ved bruk av standardiserte spørreskjema kan det allikevel foreligge flere feilkilder som for eksempel; ved oversettelse og tilpasning av spørsmålene og hvordan spørsmålene blir stilt i spørreskjemaet (rekkefølge / kontekst). Dette vil kunne påvirke hvordan respondentene kan tolke begrepene (Gripsrud et al., 2010). Det var derfor nødvendig med en pretesting av spørreskjema ved hjelp av eksperter og et mindre utvalg av respondenter. Spørsmålene som var engelsk oversatte vi selv til norsk, samt tilpasset disse til norsk språkbruk. Spørsmålene ble også tilbake oversatt fra norsk til engelsk av to uavhengige personer med henholdsvis britisk og amerikansk bakgrunn. Dette gjorde vi for å sikre oss at meningen i spørsmålene ikke forsvant i oversettelsen. Det viste seg at vi hadde truffet godt selv om vi måtte foreta noen små endringer.

Spørsmålene tilpasset vi vår målgruppe, lærere, ved å bruke «lærer» istedenfor «kollega» og «skole» istedenfor «organisasjon», der det var naturlig. Det var også nødvendig med innsamling av eksplorativ data for å identifisere ulike sidene av de begrepene vi ønsket å se nærmere på. Det vil si hvilke faktorer respondentene legger vekt på når begrepene blir klassifisert som gode eller dårlige. Dette gjorde vi ved å preteste spørsmålene i spørreskjemaet ved hjelp av dybdeintervjuer av to lærere i videregående skole. I dybdeintervjuene gikk vi gjennom spørsmålene for å se om disse ville gi oss svar på det vi ønsket. Dette er en metode for å undersøke innholdsvaliditet i spørsmålene (Gripsrud et al., 2010). En viktig tilbakemelding var at skalaen for «OCB» begrepet «sportsånd» kunne misoppfattes på grunn av reverserte spørsmål. Vi valgte derfor å snu disse spørsmålene for å tilpasse disse til samme skala (se Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen i Questback).

### 3.2.3 Organizational Citizenship Behavior

«OCB» spørsmålene bygger på forskningsarbeidet til Organ (1988). Vi ønsket å rette vår undersøkelse mot individet, derfor valgte vi å bruke Podsakoff et al. (1990) måleinstrument for de fem «OCB» dimensjonene. Dette valget tok vi fordi de har gjort om spørsmålene Organ (1988) utarbeidet. Hos Organ (1988) var spørsmål rettet til ledere om ansatte, mens Podsakoff et al. (1990) rettet spørsmålene til den ansatte, det vil si individet. Instrumentet består av 5 spørsmål for «hjelpsomhet», 5 spørsmål for «pliktoppfyllenhet», 5 spørsmål for «sportsånd», 5 spørsmål for «påpasselighet» og 4 spørsmål for «engasjement». Podsakoff et al. (1990) brukte en 7 punkts Likert skala. I Podsakoff et al. (1990) sin undersøkelse varierte Cronbachs  $\alpha$  mellom 0,70 til 0,85 for de forskjellige dimensjonene.

Spørsmålene var på engelsk og vi oversatte selv til norsk, samt tilpasset disse til norsk språkbruk. Et eksempel var at «Tends to make mountains out of molehills» ble gjort om til «Har en tendens til å gjør ei fjær til fem høns».

### 3.2.4 Kunnskapsdeling

Vi valgte å bruke spørsmålene henter fra en norsk studie gjort av Kuvaas, Buch og Dysvik (2012). Spørsmålene de brukte i deres studie bygger videre på forskningsarbeid om kunnskapsdeling av De Vries et al. (2006) og van den Hooff og Huysman (2009). Det var i alt 8 spørsmål som vurderer begge sider av kunnskapsdeling, det vil si å gi og ta imot kunnskap. 4 spørsmål omhandlet å gi kunnskap og lære kollegaer egne ferdigheter, og 4 spørsmål som omhandlet å få kunnskap og lærer ferdigheter fra kollegaer. I Kuvaas et al (2012) studie brukte de en 5 punkts Likert skala med 1 (helt uenig) til 5 (helt enig) hadde en Cronbachs  $\alpha$  0,87 for kunnskapsdeling.

### 3.2.5 Empowerment (arbeidstakermedvirkning)

For å vurdere arbeidstaker medvirkning eller empowerment brukte vi spørsmål utviklet av Spreitzer (1995a, 1996). Spørsmålene består av fire komponenter: «betydning», «kompetanse», «selvbestemmelse» og «innflytelse». Hver av komponentene ble målt ved tre spørsmål og ved hjelp av Likerts skala (helt uenig = 1, til helt enig = 7). I Spreitzer (1995b) sin undersøkelse oppnådde de en Cronbachs  $\alpha$  0,80-0,85 for dimensjonene i «empowerment».

### 3.2.6 Mestring

For å vurdere arbeidstakerens opplevelse av mestring valgte vi å ta utgangspunkt i spørsmål hentet fra QPS Nordic (Skogstad et al., 2001). Dallner et al. (2000) utførte validering av QPS Nordic eller som den også kalles «The General Nordic questionnaire for psychological and social factors at work». QPS Nordic er også testet grundig psykometrisk og prøvd ut i praksis.

Dette instrumentet danner kjernen i kartlegginger av psykologiske, sosiale og organisatoriske forhold som brukes i arbeidsmiljøkartlegginger i de nordiske landene. I QPS Nordic blir «mestring» målt ved hjelp av 6 spørsmål et eksempel «Er du fornøyd med din evne til å løse problemer som dukker opp i arbeidet?». De brukte også her en 5 punkts Likerts skala der 1 (meget sjelden eller aldri) til 5 (meget ofte eller alltid).

### 3.2.7 Jobb tilfredshet

For kartlegging av «jobbtfredshet» valgte vi å bruke Federici (2013) 5-spørsmål skala med fokus på rektorer følelser overfor sitt arbeid, der Cronbachs  $\alpha$  for «jobbtfredshet» var 0,91. De fem utsagnene indikerer individets nivå av «jobbtfredshet». Utsagnene ble gjort om fra rektor til lærer. I den opprinnelige undersøkelsen var spørsmålene gitt på en 6-punkts Likert skala.

### 3.2.8 Målenivå

Vi valgte å bruke Likert-skala for å måle de ansattes *oppfatning av fenomenene*. Likert var opptatt av å sikre at alle aspektene som måles er uttrykk for den samme underliggende dimensjonen (Gripsrud et al., 2010). Likert-skalaen brukes til å måle om respondentene enten er enig eller uenig i en rekke utsagn på en skala. Antall svaralternativer kan variere. En svakhet ved Likert er forutsetningen om at det er samme intervallet mellom svaralternativene, antas det at dataene er på intervallnivå. I praksis er det vanlig at man «presser» dataene ved å anta nettopp det (Gripsrud et al., 2010).

Vi valgte å bruke 7 punkt skala på alle spørsmålene, fra 1 helt uenig til 7 helt enig. Dette gjorde vi selv om det i tidligere undersøkelser innenfor «OCB», «mestring» og «kunnskapsdeling» var brukt 5 punkt skala og «jobbtfredshet» 6 punkt skala. «Empowerment» spørsmålene var allerede på 7 punkts Likert-skala. Valget om å bruke samme skala ble tatt for å gjøre det lettere for respondentene å forholde seg til samme skala når de skulle svare på spørsmålene. På denne måten kunne vi også få bedre sammenlignbare spørsmål med større variasjon i dataene (Gripsrud et al., 2010).

### 3.2.9 Praktisk gjennomføring

Spørreskjemaet ble lagt inn i Questback som er et web basert verktøy for spørreundersøkelser (se Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen i Questback). Alle feltene ble satt som obligatoriske, det vil si for å komme med i undersøkelsen måtte alle spørsmålene besvares av respondentene. De fleste utsagnene fikk valgknapper på en 7 punkts skala fra helt uenig til helt enig bortsett fra «mestring» som ble gitt en skal fra meget sjelden eller aldri til meget ofte eller alltid. Avslutningsvis fikk de spørsmål om ansettelsesforhold, da med valgknapper og tekstfelt. Vi

sendte ut undersøkelsen via it's learning etter først å ha kontaktet rektorene ved de respektive skolene. Undersøkelsen lå åpen 14 dager og vi sendte en påminnelse etter 1 uke.

## 4 Dataanalyse

Vedlegg 2 har en oversikt over spørsmål i forhold til dimensjonene og begrepene som vi ønsker å analysere. Vi har valgt å kode disse og vil heretter bruke forkortelser når vi refererer til spørsmålene (se Vedlegg 2: Spørsmålene til dimensjonene).

For å foreta de statistiske målingene tok vi i bruk statistikkprogrammet IBM SPSS Statistics versjon 21 for å kunne kjøre analyser. I arbeidet med analysene har vi hatt nytte av boken «SPSS survival manual» (Pallant, 2010), samt «Metode og dataanalyse» av (Gripsrud et al., 2010). Vi starter å presentere det oppnådde utvalg før vi går videre med å presentere en oversikt over antall svar, minimum og maksimum svarverdier, gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis for de forskjellige spørsmålene. De eksakte tallene presenteres i Tabell 2: Deskriptiv statistikk på spørsmålsnivå (N= 256) i Vedlegg 3: Deskriptive data.

Deretter presenteres analyser for reliabilitet og validitet. I analysene av dataene vil vi avslutningsvis teste våre hypoteser.

### 4.1 Deskriptiv statistikk

#### 4.1.1 Oppnådd utvalg

Siden vi på forhånd var blitt informert om at svarprosenten blant lærere var lav, hadde vi forsøkt å sikre oss nok respondenter ved å sende til cirka 1000 mulige respondenter fordelt på 10 fylkeskommunale videregående skoler i Rogaland. Vi fikk svar fra 256 respondenter, det vil si en svarprosent på cirka 25 %. Ved de ulike skolene varierte svarprosenten fra 3 % til 18 %. Dette sier imidlertid lite da skolene varierer i størrelse når det gjelder antall ansatte lærere. Av vårt oppnådde utvalg på 256 respondenter var det 57 % kvinner og 43 % menn som svarte. Av de som svarte var ca 13 % under 35 år, ca 28 % mellom 36 og 55 år, ca 25 % var mellom 56 og 65 år og cirka 2 % over 65 år. Ingen var under 26 år.

Av respondentene hadde 93 % fast stilling og 85 % arbeidet fulltid. 38 % var utdannet adjunkt med tilleggsutdanning, 28 % var lektor med tilleggsutdanning mens 12 % var lærere uten godkjent tilleggsutdanning og 2 % svarte annet.

24 % svarte at de ikke hadde noen tilleggsfunksjoner. I alt svarte 18 % at de hadde jobbet som lærer i mindre enn 4 år, 29 % hadde jobbet som lærer i mellom 4 og 10 år og hele 28 % i mer enn 20 år. 35 % hadde vært ansatt på samme skole i 4-10 år, 12 % i mer enn 20 år.

#### 4.1.2 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk brukes for å beskrive datasettet og beskrive variasjon i svarene på de ulike spørsmålene i et utvalg. Den gir en oversikt over gjennomsnitt, standardavvik, skewness, kurtosis og minimum og maksimum for de ulike spørsmålene.

Alle spørsmålene var obligatoriske og antall svar per spørsmål er derfor lik antall respondenter, 256. Hele skalaen er brukt (1-7) for nesten alle spørsmålene i undersøkelsen. Det var derimot syv spørsmål hvor svarverdien 1 («helt uenig» eller «meget sjelden eller aldri») ikke var brukt. For en oversikt se Vedlegg 3: Deskriptive data og Tabell 2: Deskriptiv statistikk på spørsmålsnivå (N= 256).

Gjennomsnittet for variablene i studiet vårt ligger mellom 4,43 og 6,46. Kvadratroten av varians er definert med standardavvik, der standardavviket er et mål for spredningen av verdiene i et datasett/svarene på spørsmålene. Gripsrud et al. (2010) forklarer at standardavvik uttrykker hvor tett datamaterialet er samlet om/i nærheten av middelveidien eller gjennomsnittet. Standardavvik for denne studien går fra 0,87 til 1,68 som høyeste resultat. Dersom fordelingen av innsamlet data avviker vesentlig fra normalfordeling vil dette kunne påvirke valget av statistiske analyseteknikker. Skewness og kurtosis er ulike mål på fordelingen av data sammenlignet med normalfordeling. Resultatene av disse analysene vil være null ved normalfordeling, men det er uvanlig i samfunnsvitenskapelig forskning (Tabachnick & Fidell, 2013). I følge Pallant (2010) angir skewness symmetrien i fordelingen svarene på hvert spørsmål har i forhold til normalfordelingen. Positive tall i skewness analysen vil gi en fordeling med høye verdier på den venstre siden av grafen mens negative tall vil gi høye verdier på den høyre siden. Kurtosis sier noe om spissheten på fordelingen. Positiv verdi gir en spiss fordeling som indikerer at mange har svar likt på spørsmålet, mens negativ verdi kan sies å være flat fordeling i forhold til normal fordelingen. I vår undersøkelse har skewness maksimalverdi er -0,28 og minimal verdi er -2,22 noe som indikerer at alle spørsmålene ligger på høyre side av grafen. Kurtosis maksimalverdi er +7,46 og minimalverdi er -0,72. Dette viser at vi har en del spørsmål der kurven er spiss, hvilket betyr at mange respondenter har svart relativt likt på disse spørsmålene. Spørsmålene som ligger utenom anbefalt kurtosis er KD1B (3,96), KD2D (3,30), OCB1E (4,09), OCB2E (4,04), OCB4D (7,46), AM1A (6,40) AM1B (3,40), AM1C (3,96), AM2A (5,03), AM2B (6,78), AM2C (6,49) og JT1B (3,80). Resten ligger fra -0,72 til +2,65. OCB1E, OCB2E og OCB4D, er et av fem spørsmål innen henholdsvis i dimensjonene «hjelpsomhet», «pliktoppfyllenhet» og «påpasselighet». De andre spørsmålene innenfor disse dimensjonene ligger godt innen for grensen for normalfordeling. Dimensjonene innenfor OCB som sådan ligger derfor innenfor

normalfordeling. Dette gjelder også for KD1B, KD2D og JT1B men da innenfor begrepene «kunnskapsdeling» og «jobbtilfredshet». Spørsmålene i begrepene «OCB», «kunnskapsdeling» og «jobbtilfredshet» er som tidligere påpekt allerede godt validert og vi ønsket å kunne sammenligne våre data med tidligere undersøkelser. Vi valgte derfor å ta med disse spørsmålene videre. AM1A, AM1B og AM1C er tre spørsmål som dekker dimensjonen «betydning» innenfor «empowerment». AM1A har også en skewness på -2,22 og standard avvik på 0,94 som alle indikerer at det er lite varians på dette spørsmålet. AM1B og AM1C har derimot både skewness og standard avvik som ligger innenfor normalfordeling. Dette medfører at dimensjonen «betydning» som helhet har lav varians og med standard avvik på 0,94 og kurtosis på 4,88. Dimensjonen «kompetanse» med variablene AM2A, AM2B og AM2C følger det samme mønsteret. Standard avvik for begrepet er 0,92, skewness på - 2,25 og kurtosis på 7,26. Dette kan skyldes nyanser i spørsmålene som ikke kom godt nok fram i oversettelsen.

Vi valgte allikevel å ta disse spørsmålene med i den videre analysen. I følge Tabachnick & Fidell (2013) er det faktiske bildet og størrelsen på utvalget viktig. Positiv kurtosis kan resultere i en underestimering av varians men risikoen for dette er lavere ved et stort utvalg. Utvalget bør være over 100 for positiv kurtosis og over 200 for negativt kurtosis (Tabachnick & Fidell, 2013).

## 4.2 Validitet

Videre i oppgaven ønsker vi å gjøre en validering av spørsmålene og spørreskjemaet. I følge Reve (1985) angir validiteten hvorvidt spørsmål måler det som en har til hensikt å måle, samt om målene er relevante for forskningsspørsmålet/problemstillingen. Validering av empiriske data sier noe om gyldigheten og påliteligheten til datamaterialet og gir oss et bedre grunnlag for å trekke slutninger vedrørende vårt data funn. I følge Gripsrud et al. (2010) er det koblinger mellom teori- og måleplan som er essensielle.

Vi vil starte med å se på reliabiliteten til spørsmålene i vår studie før vi går videre med innholdsvaliditet og begrepsvaliditet. Vi vil ta for oss de ulike analysene som vi har gjennomført i tilknytning til valideringen.

### 4.2.1 Reliabilitet

Reliabiliteten er et mål på påliteligheten til de ulike faktorene og handler om i hvilken grad man kan stole på at resultatene av målingen er pålitelige. Reliabilitet dreier seg om i hvilken utstrekning en måling vil gi det samme resultatet dersom det gjentas flere ganger. En måling er mer reliabel dess mindre tilfeldige feilene den har (Gripsrud et al., 2010). Her vil det også



være sentralt hvordan begreper blir målt, operasjonalisering, hvordan utvalgene blir gjort og hvordan selve analysene foregår. Reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet (Gripsrud et al., 2010). For å beregne reliabiliteten til vår måling brukte vi Cronbach's alfa. Cronbach's alfa er en indikator på gjennomsnittlig korrelasjon mellom alle målene i en skala (Gripsrud et al., 2010; Pallant, 2010). Verdier over 0,7 er akseptable på en Cronbach's Alpha skala, men en foretrekker verdier over 0,8 (Pallant, 2010; Reve, 1985). Cronbach's Alfa for dimensjonene og begrepene i vår undersøkelsen er listet opp sammen med deskriptiv data (se Vedlegg 3: Deskriptive data). Alle dimensjonene og begrepene i vår studie har en akseptabel Cronbach's Alfa verdi som går fra 0,75 til 0,94. Vi oppnår heller ikke noen høyere verdi if Item Deleted med unntak av «påpasselighet» med Cronbach's Alfa på 0,78. Dersom spørsmål OCB4C, «Jeg går ikke utover eget ansvars- eller myndighetsområde» hadde blitt fjernet hadde vi fått Cronbach's Alfa på 0,82. Dette utgjorde ikke en vesentlig forbedring. Selv om vi beholdt dette spørsmålet oppnår vi fremdeles en Cronbach's alfa over anbefalt verdi. Med bakgrunn i Pallant (2010) sine anbefalinger mener vi at alle dimensjoner og begreper, er pålitelige og reliabiliteten i datamaterialet er gode (se Vedlegg 3: Deskriptive data).

I følge Gripsrud et al. (2010) er innholdsvaliditet et uttrykk for i hvilken utstrekning den målemetoden vi benytter dekker hele det teoretiske begrepets domene. I vår studie skal vi se på opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjon og om den påvirkes av individenes opplevelse av egen adferd i forhold til «OCB» og videre om hvilken påvirkning det har på opplevelsen av «mestring», «jobbtilfredshet» og «empowerment».

Begrepsvaliditet er den mest grunnleggende form for validitet og forteller oss om det er samsvar mellom teori og målinger. Reve (1985) deler inn begrepsvaliditet i overflatevaliditet, konvergent og diskriminant validitet.

#### **4.2.2 Overflatevaliditet**

Overflatevaliditet kan gi en pekepinn på om undersøkelsen er riktig, det kan blant annet gjøres ved å bruke multiple mål og metoder (Reve, 1985). Gripsrud et al. (2010) sier at overflatevaliditet subjektivt uttrykker hva målene ser ut til å måle. Det betyr at en argumenterer for at den form for måling man har valgt er riktig og at man har målt det på en god måte. Vi har sikret oversettelsen ved at vi har hatt både britisk og amerikansk engelsktalende personer til å se på vår oversettelse, samt til å hjelpe oss med tilbakeoversetting. Vi har pretestet spørreundersøkelsen og hatt dybdeintervju med representanter for målgruppen og eksperter i målgruppen.



### 4.2.3 Konvergent validitet

Konvergent validitet sier i følge Reve (1985) noe om i hvilken grad det er samsvar mellom mål og metoder. Gripsrud et al. (2010) definerer konvergent validitet som:

*«tester hvorvidt indikatorer (spørsmål/utsagn) som antas å måle den samme teoretiske variabelen, er høyt korrelert med hverandre»*

(Gripsrud et al., 2010, s. 100).

### 4.2.4 Diskriminant validitet

Diskriminant validitet sier noe om i hvilken grad et begrep skiller seg fra et annet begrep (Reve, 1985). En annen definisjon er: *«tester hvorvidt indikatorer som antas å måle ulike teoretiske begreper, er lavt korrelert med hverandre»* (Gripsrud et al., 2010, s. 100).

Vi testet konvergent og diskriminant validitet i vår studie ved hjelp av korrelasjons- og faktoranalyser.

### 4.2.5 Korrelasjonsanalyse

Til denne korrelasjonsanalysen brukte vi Pearson bivariante korrelasjonsanalyse. Den ser på forholdet mellom to variabler, det vil si spørsmål eller begrep og dimensjoner. Resultatet av denne analysen gir en indikasjon på hvor sterk relasjon det er mellom to variabler, samt om det er positiv eller negativ korrelasjon mellom variablene. Høy verdi indikerer sterk relasjon mellom variablene og at de dermed korrelerer høyt. Pallant (2010) bruker Cohen (1988) sin anbefaling for å definere hvilken grad av korrelasjon det er mellom variablene. Liten grad av korrelasjon vil ha verdi fra 0,10 til 0,29, middels korrelasjon fra 0,30 til 0,49 og sterk korrelasjon fra 0,50 til 1,0.

Korrelasjonsanalyse av våre variabler viser at alle korrelasjonene innenfor dimensjonene og begrepene har en positiv relasjon og alle er signifikante med en verdi fra  $p \leq 0,000$  til  $p \leq 0,01$  nivå. I begrepet «kunnskapsdeling» er den laveste korrelasjon 0,32 og høyeste korrelasjon er 0,71. Videre har spørsmålene i dimensjonen «hjelpsomhet» laveste korrelasjon på 0,46 og høyeste 0,72, ««sportsånd»» 0,30 og 0,56. «Påpasselighet» varierer mellom 0,30 og 0,64, «pliktoppfyllenhet» 0,27-0,50, ««engasjement»» 0,22- 0,69. Det betyr at korrelasjonene innenfor «OCB» begrepet varierer fra middels til sterk, bortsett fra «engasjement». I dimensjonene innenfor «empowerment» fant vi korrelasjon med lavest og høyest verdi på 0,69- 0,83 for «betydning», 0,78- 0,88 «kompetanse», 0,75- 0,82 «selvbestemmelse», 0,70- 0,92 «innflytelse». «Jobbtilfredshet» korrelasjonene varierer mellom 0,60- 0,87. Dette er sterk

korrelasjon. I ««mestring»» varierer korrelasjonen mellom 0,26- 0,54, som må også sies å være middels sterk korrelasjon.

#### 4.2.6 Korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene

Når det gjelder korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene ser vi at flere av dimensjonene og begrepene har sterk korrelasjon, alle med  $p \leq 0,01$ . «Hjelpsomhet» korrelerer med «kunnskapsdeling». «Pliktoppfyllenhet» har delvis sterk korrelasjon til begrepene «sportsånd», «påpasselighet» og «jobbtilfredshet». «Sportsånd» har sterk korrelasjon til «jobbtilfredshet». «Betydning» har sterk korrelasjon til «jobbtilfredshet». «Jobbtilfredshet» har sterk korrelasjon til flere dimensjoner og begrep men spesielt sterk til dimensjonen «betydning» med korrelasjonsfaktor på 0,75. «Selvbestemmelse» har sterk korrelasjon med «innflytelse» (se Vedlegg 4: Korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene og Tabell 3: Pearson korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene).

#### 4.2.7 Faktoranalyse

Faktoranalyse er en statistisk metode som brukes for å analysere komplekse sammenhenger mellom dimensjoner og begrep, som er operasjonalisert ved hjelp av flere spørsmål. Metoden kan også brukes for å teste for konvergent og divergent validitet. Ved en faktoranalyse kan vi analysere hvilke spørsmål som bidrar til samme faktor og hvilke spørsmål som eventuelt slår ut på flere faktorer (Gripsrud et al., 2010). Vi ønsket også å teste om spørsmålene måle den samme underliggende strukturen som teorien tilsier, og om det utfra dette er grunnlag for å benytte disse spørsmålene videre som indekser i hypoteseanalysene. I følge Tabachnick and Fidell (2013) er det to forutsetninger som må være til stede for at en skal kunne gjennomføre en faktoranalyse. Forutsetningene er utvalgsstørrelse og relasjonen mellom spørsmålene. For å benytte seg av faktoranalyse er man avhengig av å ha et tilfredsstillende utvalg. KMO verdien (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) måler utvalgets tilstrekkelighet stort med verdier fra 0 til 1, der 0,60 blir sett på som et minimum for å få en god faktoranalyse.

Den anbefalte styrke mellom relasjonene på spørsmål bør ha en koeffisient høyere enn 0,3. Dersom det er få korrelasjoner over denne grensen er det ikke hensiktsmessig med faktoranalyse. Bartlett`s Test of sphericity indikerer om korrelasjon mellom spørsmålene er tilfredsstillende for å benytte faktoranalyse, og disse verdiene må være signifikante verdi på  $p < 0,05$  (Field, 2009). Om verdien viser  $p > 0,05$  betyr det at er mindre enn 5 % sannsynlighet at den observerte sammenhengen er en tilfeldighet (Pallant, 2010). KMO verdien for vårt

utvalg ligger mellom 0,62 til 0,87 og alle begrep oppnår Bartlett's Test signifikant verdi ( $p \leq 0,000$ ). Det vil si at forutsetningen for å utføre faktoranalysen for vårt utvalg er tilstede.

For å undersøke konvergent validitet ble faktoranalysene gjennomført for hvert begrep og hver dimensjon. Dimensjoner eller begreper har konvergent validitet når vi gjør faktoranalyse for en dimensjon eller et begrep og alle spørsmålene lader høyt på første faktor (Reve, 1985), samt når alle spørsmål viser høy kommunalitet. Faktorladningene viser hvor mye hvert spørsmål lader på den aktuelle faktoren, eller hvor mye av variansen til et spørsmål som forklares av denne faktoren (Gripsrud et al., 2010; Pallant, 2010). Kommunalitet bør være over 0,3 i følge Pallant (2010). Kommunalitet si noe om hvor mye varians for hvert spørsmål som blir forklart av faktoren. En oversikt over resultatet av faktoranalysen på dimensjonene og begrepene er vedlagt i Vedlegg 5: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene og Tabell 4: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene

Alle begrep og dimensjoner har kun én faktor med eigenverdi over 1 og høy forklart varians på første faktor mellom 89 % for «kompetanse» og 48 % for «mestring». Faktorladningene var mellom høyest 0,96 og lavest 0,53 og kommunalitet mellom 0,3 og 0,9. Se vedlegg 5 De to spørsmålene som har kommunalitet på 0,3 var OCB4C innen for dimensjonen «påpasselighet» og M1E innen for begrepet «mestring». Disse to spørsmålene hadde også lav faktorladning på henholdsvis 0,55 og 0,53. Disse to spørsmålene ligger da under anbefalt verdi, men vi velger å ta disse med videre da de er en del av tidligere validert teori som vi ønsker å sammenligne våre resultat med. Det betyr at vi hovedsakelig har konvergent validitet innen for alle begrepene (se Vedlegg 5: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene og Tabell 4: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene).

For å måle om dimensjonene og begrepene har divergent validitet på spørsmålsnivå kan vi gjøre faktoranalyse for alle spørsmålene for å se om de lader høyt på «riktig faktor», det vil si sammen med andre spørsmål som skal måle samme dimensjon eller begrep og lavt på faktorer som skal måle andre dimensjoner eller begrep (Reve, 1985). Vi kan da tolke faktorladningene som korrelasjoner mellom spørsmål og faktor. Det kan fortelle oss hvilke spørsmål som hører til hvilken faktor og hvor sterke relasjonene er (Gripsrud et al., 2010). Vi kan på denne måten sammenligne faktorladninger for alle spørsmål og identifisere hvilke spørsmål som hører sammen (Gripsrud et al., 2010).

Vi brukte «principal component»-analyse med varimax-rotasjon i denne analysen. Videre har vi brukt «Kaiser's criterion» med faktorladning over 1 til å definere hvor mange faktorer

analysen skal skille ut (Pallant, 2010). Først gjorde vi en faktoranalyse for begrepene «OCB», «kunnskapsdeling» og «empowerment». «Kunnskapsdeling» fordelte seg med varimax-rotasjon på 2 faktorer, men her fikk vi ikke den fordelingen som vi forventet i forhold til teorien (Tabell 5: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for kunnskapsdeling). Spørsmålet KD1A «Jeg deler relevant informasjon som jeg tror at mine kollegaer kan ha nytte av» som i teorien hører til «å gi kunnskap» fordeler seg på samme faktor som de spørsmålene som hørte til dimensjonen «få kunnskap». Spørsmålet KD2C «Jeg vil gjerne bli holdt fullt informert om hva mine kollegaer vet» som i teorien hørte til dimensjonen «å få kunnskap» fordeler seg på samme faktor som de spørsmålene som hører til dimensjonen «å gi kunnskap» (se Vedlegg 6: Faktoranalyse kunnskapsdeling, OCB og empowerment og Tabell 5: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for kunnskapsdeling). Dette kan muligens forklares med at innholdsvaliditeten til disse to spørsmålene var noe problematisk, for det utvalget vi hadde valgt. Det ble påpekt i pretestingen av spørsmålene at begrepet kollega her var noe upresist, med tanke på at du som lærer har mange kollegaer. Den informasjon/kunnskapen du deler er kun relevant for noen og det er ikke bestandig like lett å vite hvem. Det samme vil også gjelde med tanke på eget behov for kunnskap. På grunn av denne fordelingen valgte vi å utføre hypotesetestingen med «kunnskapsdeling» som et begrep uten underdimensjonene. At dette valget var riktig ble ytterligere forsterket av faktoranalysen på spørsmålsnivå. Der fordelte alle spørsmålene seg i begrepet «kunnskapsdeling» på samme faktor, faktor 2 (se Tabell 8: Varimax-rotasjon for alle spørsmålene).

«OCB» og «empowerment» fordelte seg med varimax-rotasjon på henholdsvis 5 faktorer i forhold til begrepene i «OCB» (se Tabell 6: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for OCB) og 4 faktor i forhold til dimensjonene i «empowerment» (se Tabell 7: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for empowerment). I disse tabellene har vi lagt grønn farge på de faktorer hvor dimensjonene lader høyt. Mørkere grønn farge betyr høyere ladning.

Vi utførte også en faktoranalyse på alle spørsmålene der spørsmålene fordeler seg på 13 faktorer med eigenverdi over 1 (se Tabell 9: Faktoranalyse for alle ). Dimensjonene og begrepene vi har valgt å bruke i undersøkelsen vår, fordelte seg i hovedtrekk på en faktor hver bortsett fra begrepet «jobbtilfredshet» og dimensjonen «betydning» innenfor «empowerment» (Tabell 8: Varimax-rotasjon for alle ). Disse to fordeler begge seg på faktor 1 som derfor får høyest forklart varians, på 31 %. At disse fordeler seg på samme faktor kan forklares ved at de er nært beslektet når man ser på teorien. «Kunnskapsdeling» fordeler seg hovedsakelig på faktor 2, med unntak av et spørsmål, KD2D «Når jeg trenger spesifikk kunnskap, spør jeg

mine kollegaer om det», som fordelte seg på faktor 3 sammen med dimensjonene «hjelpsomhet» i «OCB»- begrepet. «Kunnskapsdeling», faktor 2, har en forklaringsvarians på 8 % og faktor 3, «hjelpsomhet», har en forklaringsvarians på 5 %. Videre har faktor 4, «kompetanse», en forklaringsvarians på cirka 4%, det gjelder også faktor 5, «mestring». Forklaringsvariansen på faktor 6, «innflytelse», er 3%, det gjelder også faktor 7, «sportsånd». Dimensjonen «påpasselighet» innenfor «OCB» fordeler seg hovedsakelig på faktor 8 med en forklaringsvarians på 3 %. Et av spørsmålene, OCB4C «Jeg går ikke utover eget ansvar- eller myndighetsområde» lader høyere på faktor 13 enn på faktor 8. Dette kan skyldes tidligere forklart lav kommunalitet på 0,3 og faktorladning som vi fant i den innledende analysen på enkelt dimensjonene og begrepene (se Vedlegg 5: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene).

Forklaringsvariansen for «selvbestemmelse», faktor 9, er 3 %. «Pliktoppfyllenhet» fordeler seg i faktor 10, med en forklaringsvarians på 2,5 %. «Engasjement» fordeler seg i faktor 11 og forklaringsvariansen er cirka 2 %. I faktor 12 kan vi se at tre av spørsmålene innen dimensjonen «å få kunnskap» også lader høyt, men disse lader høyere på faktor 2.

Ut fra dette ser det ut som om det i hovedtrekk er diskriminant validitet mellom alle dimensjonene og begrepene bortsett fra dimensjonen «betydning» innenfor begrepet «empowerment» og begrepet «jobbtilfredshet». I vår undersøkelse ønsker vi å se på disse to begrepene som avhengige variabler der «kunnskapsdeling» er den uavhengige variabelen.

Begrepsvaliditet er knyttet til kontroll av systematiske målefeil og tilfeldige målefeil. Dette betyr at de spørsmål som er benyttet i spørreskjemaet må være konsistente med hva som skal måles, samt at de må dekke ulike dimensjoner av begrepet. Med disse analysene er den interne validiteten redegjort for, og viser god reliabilitet, god konvergent validitet, men begrenset diskriminant validitet. Videre i studien skal vi teste hypotesene.

### 4.3 Hypotesetesting

Regresjonsanalyse er, i følge Tabachnick and Fidell (2013), en teknikk for å teste relasjonen mellom en avhengig variabel og en eller flere uavhengige variabler.

I følge Pallant (2010) er der forutsetninger for å kunne gjennomføre en regresjonsanalyse. En forutsetning er utvalgsstørrelsen. Pallant (2010) mener at utvalget bør være så stort at en kan trekke generelle konklusjoner. I følge Tabachnik og Fidell (2013) bør utvalgsstørrelsen være på minimum  $N > 50 + 8m$ , hvor «m» er antallet uavhengige variabler. «Kunnskapsdeling» er en variabel avhengig av «OCB», de fire dimensjonene av «empowerment» samt

«jobbtilfredshet» og «mestring» er avhengige av «kunnskapsdeling». Vi har 256 respondenter (N) som har svart og dermed kan vi si at utvalgsstørrelsen ikke er problematisk.

En annen forutsetning for regresjon er i følge Pallant (2010) at det ikke må forekomme multikollinaeritet, eller lineær avhengighet, mellom de uavhengige variablene.

Korrelasjonskoeffisienten for disse bør derfor være under 0,7. Variance Inflation Factor (VIF) skal være under 10 og Tolerance bør være over 0,1 (Pallant, 2010). Vår modell viser ingen korrelasjonskoeffisienter over 0,7. Det er heller ingen toleranse-verdier under 0,1 og ingen VIF-verdier over 10 i analysene. Multikollinearitet kan derfor antas ikke å være et problem i dataene våre.

#### 4.3.1 Utliggere

Utliggere er verdier som er vesentlig høyere eller lavere enn andre verdier i dataene.

Multipel regresjonsanalyse er følsom for utliggere (Pallant, 2010). Vi testet våre variabler med «Stem and leaf» og fjernet de verdier som vesentlig avvek fra de andre verdiene. For dimensjonen «hjelpsomhet» betød dette at vi fjernet 17 respondenter, mens for «innflytelse» ingen, det vil si N=256. De andre dimensjonene varierte mellom N=240 og N=246. Vi mener det er viktig å skille mellom ekte og falske utliggere. I vår undersøkelse vet vi at vi har en skjev kurtosis på enkelte spørsmål. Derfor velger vi å gå videre med å presentere våre funn først uten utliggere, deretter med utliggere inkludert i dataene.

#### 4.3.2 Regresjonsanalyse uten utliggere

For å måle det relative bidraget (hvor mye unik varians) til hver av de uavhengige variablene, kan en utføre en såkalt standard multipel regresjons analyse (Pallant, 2010).

Selve regresjonsanalysen forteller hvor stor del av variansen i en avhengig variabel som kan forklares av den eller de uavhengige variablene. Andelen forklart variasjon måles i  $R^2$ . Denne skal være signifikant, det vil si  $p < 0,05$ . Størrelsen på  $R^2$  sier noe om hvor stor prosent av total varians hos den avhengige variabelen som kan forklares av den uavhengige variabelen.

Signifikans viser hvorvidt den uavhengige variabelen har effekt på den avhengige og hvor sikker denne effekten er. Ustandardisert regresjonskoeffisient, B, kan si noe om hvor mye den uavhengige variabelen øker når den avhengige variabelen økes med 1 enhet (Pallant, 2010).

Resultatene av regresjonsanalysen er vist i Figur 3: Resultat av regresjons analyse uten utliggere.

I første del av regresjonsanalysen ble den avhengige variabel «kunnskapsdeling» målt mot «OCB» ved hjelp av en multipel regresjonsanalyse.

Vi har følgende hypoteser:

**H1: Ansattes grad av «hjelpsomhet» (altruisme) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H2: Ansattes grad av «pliktoppfyllenhet» (conscientiousness) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H3: Ansattes grad av «sportsånd» (sportmanship) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H4: Ansattes grad av «påpasselighet» (courtesy) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H5: Ansattes grad av «engasjement» (civic virtue) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

Vår analyse viser at dimensjonen «hjelpsomhet» har sterk statistisk signifikans på  $p \leq 0,000$  i forhold til «kunnskapsdeling». Analysen gav en  $R^2$  på 0,38, som forteller at den uavhengige variabelen «hjelpsomhet» forklarer 38 % av all variasjon i den avhengige variabelen «kunnskapsdeling». Den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (B), var på 0,44. De øvrige dimensjonene innen for «OCB» var ikke signifikante og kan derfor ikke støtte hypotesene våre.

I følgende del ble de avhengige variablene av job outcomes mot «kunnskapsdeling» ved hjelp av lineær regresjon. Her analyserte vi mot hvert enkelt dimensjon eller begrep. Våre hypoteser var:

**H6: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «betydning».**

**H7: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «kompetanse».**

**H8: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «selvbestemmelse».**

**H9: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «innflytelse».**

**H10: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høy grad av jobb tilfredshet.**

**H11: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høy grad av «mestring».**

H6-9 er alle relatert til dimensjoner innenfor begrepet «empowerment». Når det gjelder dimensjonen «betydning» fant vi at «kunnskapsdeling» har en sterk statistisk signifikans,  $p \leq 0,000$ .  $R^2$  er 0,15, hvilket betyr at «kunnskapsdeling» står for 15 % av all opplevd «betydning» i denne undersøkelsen. B er 0,30.

Dimensjonene «kompetanse» og «selvbestemmelse» har begge en  $R^2$  på 0,02. «Kompetanse» har en signifikans på 0,001 mens signifikansen på «selvbestemmelse» er 0,05. B verdien er 0,10 for «kompetanse» og 0,16 for «selvbestemmelse».

Når det gjelder «innflytelse», har dimensjonen en sterk signifikans  $p \leq 0,000$ .  $R^2$  er 0,11 og regresjonskoeffisienten B er 0,44.

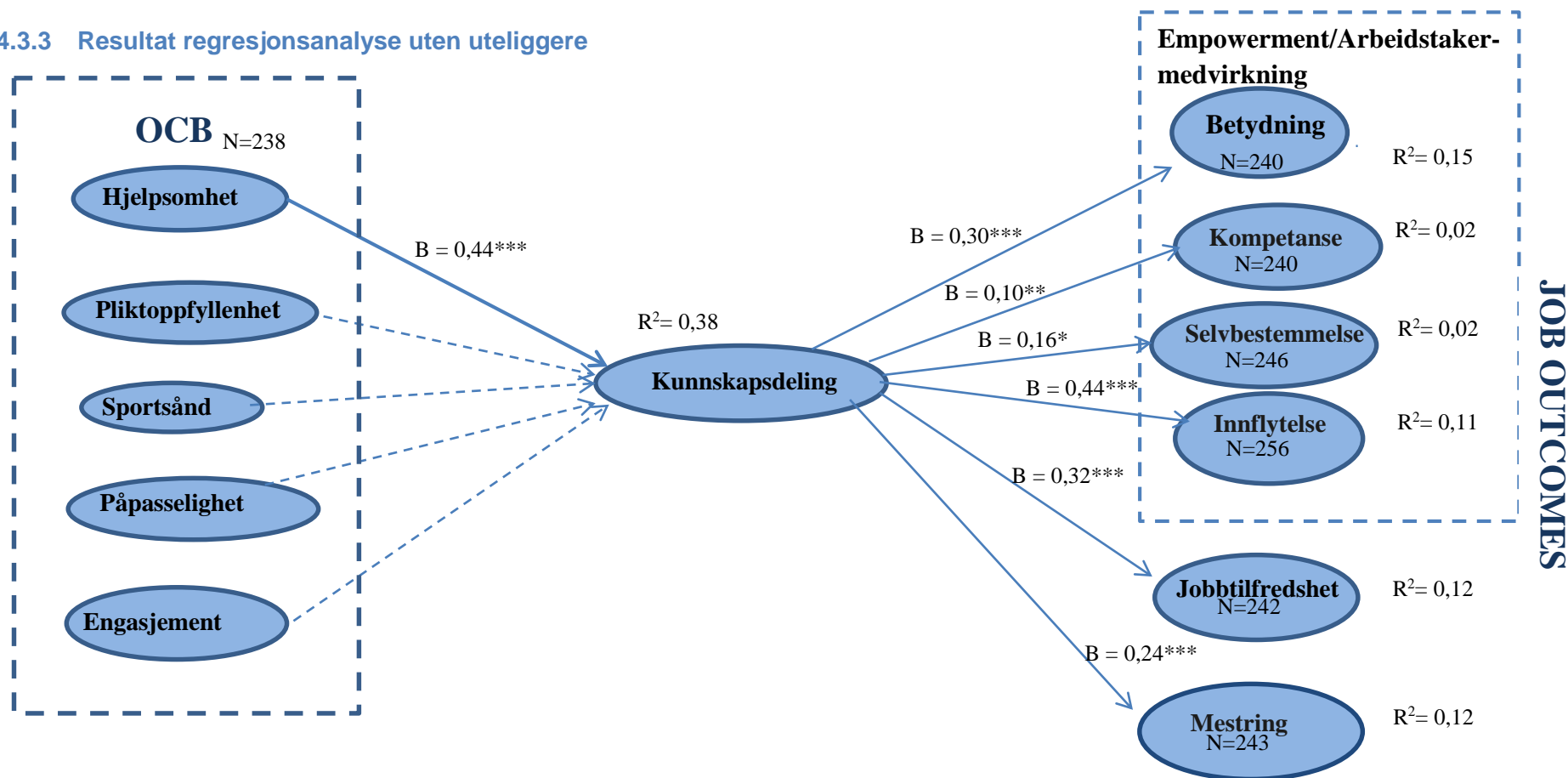
Vi testet videre hypotese H10 og fant at «jobbtilfredshet» har en signifikans  $p \leq 0,000$ ,  $R^2$  på 0,12 og B på 0,32.

Når det gjelder «mestring» og hypotese H11 fant vi at også den var signifikant  $p \leq 0,000$ ,  $R^2$  på 0,12 og B på 0,24.

Vi har således funnet positiv sammenheng mellom «hjelpsomhet» og «kunnskapsdeling», samt at der er en positiv sammenheng mellom «kunnskapsdeling» og dimensjonene innen for «empowerment» samt begrepene «jobbtilfredshet» og «mestring».



### 4.3.3 Resultat regresjonsanalyse uten uteliggere



**Figur 3: Resultat av regresjons analyse uten uteliggere**

N= antall respondenter uten uteliggere. Signifikans \*\*\* =  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$  og \*  $p \leq 0,05$ ,  
 B = ustandardisert regresjonskoeffisient

#### 4.3.4 Regresjonsanalyse med uteliggere inkludert

Vi testet også hypotesene våre med uteliggerne inkludert (se Figur 4: Resultat av regresjons analyse med uteliggere). Våre hypoteser var:

**H1: Ansattes grad av «hjelpsomhet» (altruisme) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H2: Ansattes grad av «pliktoppfyllenhet» (conscientiousness) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H3: Ansattes grad av «sportsånd» (sportmanship) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H4: Ansattes grad av «påpasselighet» (courtesy) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

**H5: Ansattes grad av «engasjement» (civic virtue) har en positiv påvirkning på deres opplevelse av «kunnskapsdeling» i organisasjonen.**

I modellen fant vi at dimensjonen «hjelpsomhet» viser en sterk statistisk signifikans ( $p \leq 0,000$ ) i forhold til «kunnskapsdeling». Modellen har en  $R^2$  på 0,54. Dette forteller at den uavhengige variabelen «hjelpsomhet» forklarer 54% av all «kunnskapsdeling». Den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (B), er på 0,57. Ved å la uteliggerne være med i undersøkelsen fant vi også at «påpasselighet» er svakt signifikant ( $p \leq 0,05$ ) og har en B på 0,14.

**H6: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «betydning».**

**H7: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «kompetanse».**

**H8: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «selvbestemmelse».**

**H9: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» opplever også høy grad av «innflytelse».**

Hypotese H6-9 er alle dimensjoner innenfor begrepet «empowerment». Når det gjelder dimensjonen «betydning» fant vi at «kunnskapsdeling» har en signifikans ( $p \leq 0,000$ ).  $R^2$  er 0,18, hvilket betyr at «kunnskapsdeling» står for 18% av all opplevd «betydning» i denne undersøkelsen. B er 0,35.

Vi fant også for dimensjonene «kompetanse» og «selvbestemmelse» en signifikans på ( $p \leq 0,000$ ).  $R^2$  steg her fra 0,02 til 0,05 for begge dimensjonene. B verdien er henholdsvis 0,18 for «kompetanse» og 0,22 for «selvbestemmelse».

Når det gjelder «innflytelse», har dimensjonen ikke forandret seg siden her ikke var noen uteliggere. Den dimensjonen har fortsatt signifikans ( $p \leq 0,000$ ).  $R^2$  er 0,11 og regresjonskoeffisienten B er 0,44.

**H10: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høyere grad av jobb tilfredshet.**

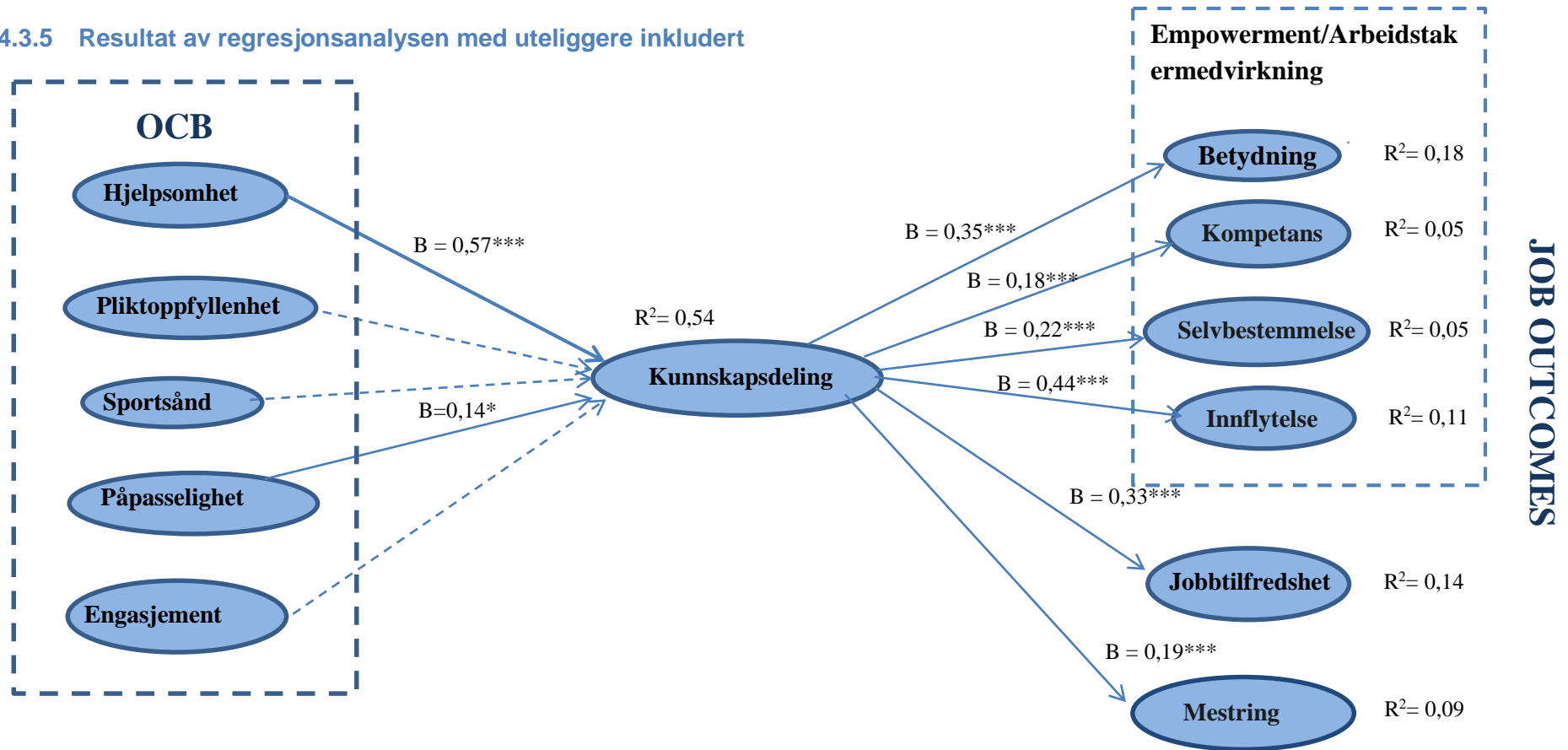
Vi testet hypotese H10 og fant at «jobbtfredshet» var signifikant ( $p \leq 0,000$ ),  $R^2$  på 0,14 og B på 0,33.

**H11: Ansatte som opplever stor grad av «kunnskapsdeling» har høy grad av «mestring».**

Når det gjelder «mestring» og hypotese H11 fant vi at også den var signifikant ( $p \leq 0,000$ ),  $R^2$  på 0,09 og B på 0,19. Her ble  $R^2$  således noe svakere.

Vi har ved å ta med uteliggerne funnet positiv sammenheng mellom «hjelpsomhet», «påpasselighet» og «kunnskapsdeling», samt at der er en positiv sammenheng mellom «kunnskapsdeling» og alle dimensjonene i begrepet «empowerment», samt begrepene «jobbtfredshet» og «mestring».

#### 4.3.5 Resultat av regresjonsanalyse med uteliggere inkludert



Figur 4: Resultat av regresjons analyse med uteliggere

N= 256 (totalt antall respondenter). Signifikans \*\*\* =  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$  og \*  $p \leq 0,05$

B = ustandardisert regresjonskoeffisient

#### 4.3.6 Direkteeffekt av «hjelpsomhet» på Job outcomes

Ovenfor har vi funnet at «hjelpsomhet» er signifikant relatert til «kunnskapsdeling». Der har vi angitt at alle effekter av «hjelpsomhet» på de avhengige variablene i job outcomes går via «kunnskapsdeling». Det kan imidlertid tenkes at «hjelpsomhet» har effekter på de avhengige variablene utover det som formidles via «kunnskapsdeling». Det vil si at «hjelpsomhet» har direkte effekter på avhengige variabler i tillegg til det som formidles via «kunnskapsdeling». Nedenfor har vi testet om slike direkte effekter finnes.

I følge Tabachnik og Fidell (2013) kan variabelen i midten fungere som en mediator i en hypotese som består av minst tre variabler. Tabachnik og Fidell (2013) viser til fire trinn hvorav minst tre bør være oppfylt for at en skal kunne vurdere om man har en direkte effekt eller mediatoreffekt.

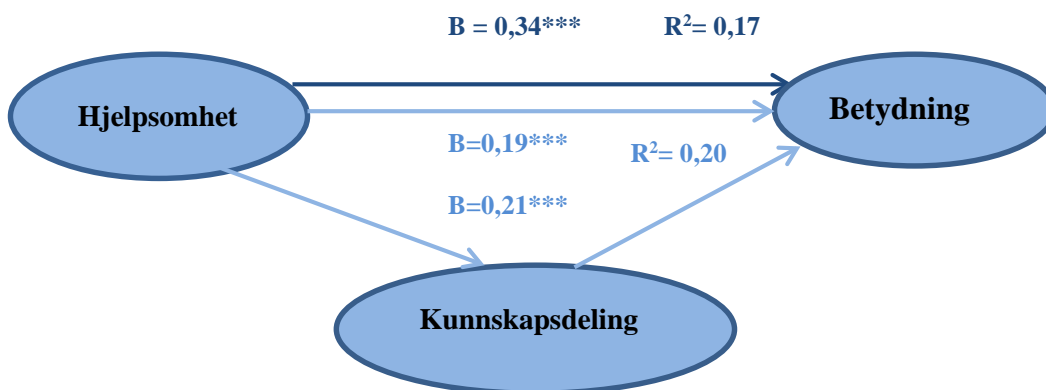
Disse trinnene er:

1. Signifikant korrelasjon mellom uavhengig og avhengig variabel.
2. Uavhengig variabel er signifikant korrelert med den potensielle mediator.
3. Potensiell mediator påvirker den avhengige variabelen.
4. Potensiell mediator påvirker sammenhengen mellom den uavhengige og avhengige variabel som får sammenhengen til å reduseres for gå mot null.

Vi har derfor valgt å gjennomføre analysen for å se om det er en direkte effekt mellom «hjelpsomhet» og de avhengige variablene i job outcomes eller om «kunnskapsdeling» fungerer som mediator for «hjelpsomhet» i forhold til de avhengige variablene i job outcomes.

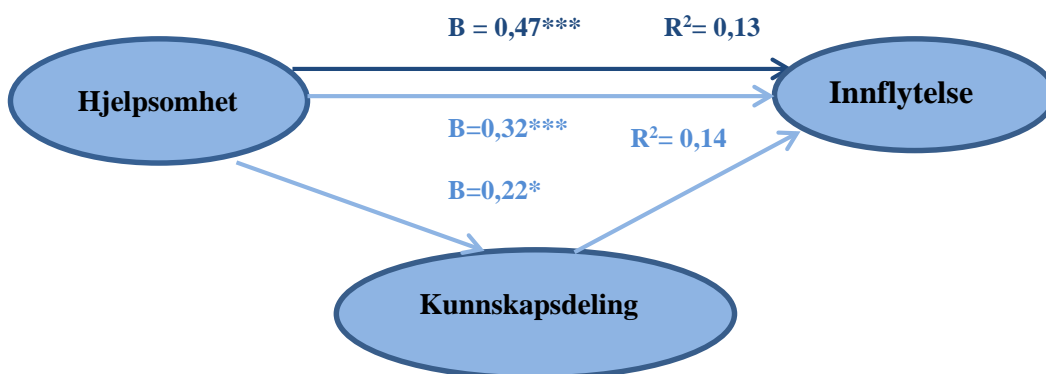
Vi fant en sterk signifikant ( $p \leq 0,000$ ) direkte effekt mellom «hjelpsomhet» og alle de avhengige variablene innenfor job outcomes. Den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (B) var 0,33 for «betydning», 0,21 for «kompetanse», 0,29 for «selvbestemmelse», 0,47 for «innflytelse», 0,33 for «jobbtilfredshet» og 0,21 for «mestring».

I forhold til den avhengige variabelen «betydning» reduseres den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (B) fra 0,33 til 0,19 når «kunnskapsdeling» er med i modellen,  $p \leq 0,001$ , se Figur 5: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen betydning i empowerment. Det tyder på at «kunnskapsdeling» her fungerer som en partiell mediator.

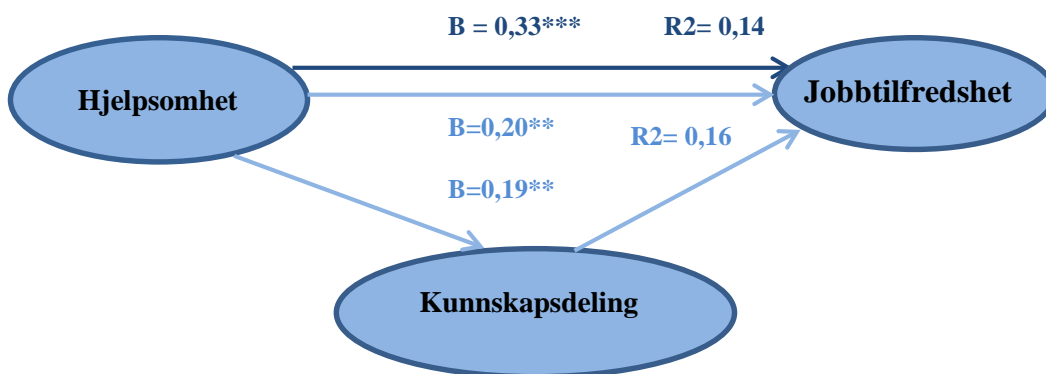


**Figur 5: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen betydning i empowerment**  
 N= 256 (totalt antall respondenter). Signifikans \*\*\* =  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$  og \*  $p \leq 0,05$   
 B = ustandardisert regresjonskoeffisient

Når det gjelder «innflytelse» fant vi også her en partiell mediering. Vi fikk her en reduksjon på ustandardisert (B) fra 0,47 til 0,32,  $p \leq 0,05$ , se Figur 6: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen innflytelse i empowerment. For «jobbtilfredshet» reduseres ustandardisert (B) fra 0,33 til 0,20,  $p \leq 0,01$ , se Figur 7: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen jobbtilfredshet.



**Figur 6: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen innflytelse i empowerment**  
 N= 256 (totalt antall respondenter). Signifikans \*\*\* =  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$  og \*  $p \leq 0,05$   
 B = ustandardisert regresjonskoeffisient



**Figur 7: Effekt av hjelpsomhet på dimensjonen jobbtilfredshet**

N= 256 (totalt antall respondenter). Signifikans \*\*\* =  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$  og \*  $p \leq 0,05$

B = ustandardisert regresjonskoeffisient

I praksis betyr det at «kunnskapsdeling» medierer effekten av «hjelpsomhet» for disse variablene.

De avhengige variablene «kompetanse», «selvbestemmelse» og «mestring» var i vår studie ikke signifikante relatert til «kunnskapsdeling». Dette tolker vi dit hen at effekt av «hjelpsomhet» på disse ikke medieres via «kunnskapsdeling».

## 5 Diskusjon

I diskusjonen vil vi oppsummere studiens funn, drøfte styrker og svakheter ved studiens metode og analyse og beskrive hvilke implikasjoner studien kan ha.

### 5.1 Studiens funn

Studiens formål har vært å finne ut om «OCB» påvirker «kunnskapsdeling» og om ansatte som opplever «kunnskapsdeling» også opplever de ulike dimensjonene av begrepet «empowerment» samt «jobbtilfredshet» og «mestring» i jobben. Vi valgte å ha en teoretisk tilnærming til fenomenene. Teorier om disse fenomenene ledet frem til begrepene og dimensjonene vi har benyttet i vår modell samt våre hypoteser.

Vi valgte å benytte en spørreundersøkelse, basert på godt validert teori og spørsmål. Denne ble gjennomført blant lærere i videregående skoler og ga oss nok data til å teste våre hypoteser. Vi analyserte reliabilitet og validitet og fant at dataene kunne brukes som forskningsmessig grunnlag. Vi testet våre hypoteser og fant svar på våre forskningsspørsmål ved å gjøre enkle og multiple regresjonsanalyser.

Resultatene av analysene viser at det er en signifikant positiv sammenheng mellom «kunnskapsdeling» og den uavhengige variabelen «hjelpsomhet» i «OCB». Vi fant derimot

ikke støtte for de andre dimensjonene i «OCB» når vi utførte hypoteseanalyse uten uteliggere. Vi fant at «kunnskapsdeling» var signifikant positivt relatert til de avhengige variablene «betydning», «kompetanse», «selvbestemmelse», «innflytelse», «jobbtilfredshet» og «mestring». Vi fant også svak signifikans for «påpasselighet» relatert til «kunnskapsdeling» i analyse gjennomført med uteliggere inkludert. Analyser av direkte effekt viser at det var en direkte effekt mellom «hjelpsomhet» og alle dimensjonene i job outcomes. Effekten av «hjelpsomhet» på «betydning», «innflytelse» og «jobbtilfredshet» ble derimot partielt mediert via «kunnskapsdeling». Generelt scoret våre respondenter høyt på «kunnskapsdeling», med gjennomsnitt på 5,4. Teorien antyder at enkelt personer kan være uvillige til å dele kunnskap på grunn av personlig usikkerhet og uvitenhet. Det kan se ut som at lærerne i vår undersøkelse ikke er i denne kategorien.

Studiens data støtter syv av studiens hypoteser, og kan derfor bidra til å øke troverdigheten til tidligere funn om de antatte sammenhengene. Resultatene våre tyder også på at «hjelpsomhet» innenfor begrepet «OCB» kan være nyttig som fortolkningsramme for å forstå hvordan kulturen på arbeidsplassen påvirker kunnskapsdelingen. Videre kan teorien om kunnskapsdeling benyttes som fortolkningsramme for hvordan kunnskapsdeling påvirker ansattes opplevelse av job outcomes.

## 5.2 Styrker og svakheter ved metoden

Våre forskningsspørsmål og modell var utgangspunkt for valg av design. Modellen var basert på at vi mente at det var et årsaksforhold mellom ansattes grad av «OCB», og studiens avhengige variabler. Forskningsspørsmålene ga uttrykk for at vi ønsket å undersøke hvor sterke sammenhenger det er mellom disse. I dette ligger det at vi betraktet variablene som målbare størrelser, og at det ville være mulig å forklare hvordan de henger sammen (Gripsrud et al., 2010). Derfor innhentet vi kvantitative data som kunne brukes i statistiske analyser. Vi valgte å gjøre en deskriptiv studie, hvor vi innhentet data ved hjelp av et spørreskjema basert på godt validerte spørsmål. Resultatene av studien vil derfor kunne være begrenset av våre valg og vår forståelse av fenomenene.

Vi innhentet kvantitative data og bruke disse i statistiske analyser for å teste om prediksjoner fra teori kunne bidra til økt forståelse av kunnskapsdeling. Kvantitativ metode sies å være sikker i beskrivelsen av samfunnsforhold (Holme & Solvang, 1996).

I spørreundersøkelsen var alle spørsmål obligatoriske. Dette medførte at de som ikke svarte på hele undersøkelsen ikke ble tatt med i resultatet. Alle spørsmålene som omhandlet



studiens variabler skulle gis på en 7-punkts Likert skala selv om noen i sin originale form var definert på en 5-punktsskala. Dette valget tok vi fordi det ville gjøre det lettere å analysere resultatene og det ville også være lettere for respondentene å forholde seg til en skala. Vi kunne derfor gjennomføre formaliserte analyser og undersøke statistiske sammenhenger mellom studiens variabler og bruke ustandardisert regresjonskoeffisienter (B) i hypotesetestingen. Det er i følge Holme og Solvang (1996) en styrke ved metoden. En svakhet kan, i følge Holme og Solvang (1996), være at en ikke åpner opp for ny forståelse ved bruk av alt for strukturerte spørreskjema. Det kan derfor tenkes at vi mistet relevant informasjon. En annen styrke er at respondentene kunne gå tilbake og gjøre endringer underveis (Holme & Solvang, 1996). Spørreskjemaets eventuelle svakheter prøvde vi å forebygge ved å gjøre ulike pretester. Spørsmålene som var engelsk oversatte vi selv til norsk, samt tilpasset disse til norsk språkbruk. Spørsmålene ble også tilbakeoversatt fra norsk til engelsk av både britisk talende person og amerikansk talende personer. Dette gjorde vi for å sikre oss at meningen i spørsmålene ikke forsvant i oversettelsen. Det representerer en styrke ved undersøkelsen (Gripsrud et al., 2010). Spørsmålene ble videre tilpasset vi vår målgruppe, lærere, ved å bruke ordet lærer istedenfor kollega og skole istedenfor organisasjon, der det var naturlig. Spørreskjemaet ble også testet ved hjelp av dybdeintervjuer av to lærere i videregående skole og kan på den måten sies å være pretestet av eksperter. Det er også en styrke ved undersøkelsen (Gripsrud, 2010).

### 5.2.1 Valg av populasjon

Vi gjennomførte undersøkelsen blant lærere i ti videregående skoler i Rogaland. De ti skolene representerte hele fylket fra sør til nord. Vi hadde både yrkesfaglige og studiespesialiserende skoler representert i undersøkelsen for å få et representativt utvalg for hele lærerstaben. Det kan representere en styrke ved studien (Calder, Phillips, & Tybout, 1981). Det kan likevel tenkes at det er forhold ved utvalget eller ved de ulike skolene som gjør at resultatene ikke kan generaliseres. En skole kan for eksempel ha en kultur for kunnskapsdeling, mens en annen skole ikke har det. I tilfelle kan det ha hatt betydning for responsen i spørreundersøkelsen, og eventuelt medføre at konteksten gjør utvalget mindre valid (Calder et al., 1981). Det tror vi at vi har unngått ved at vi ikke kan se at vi hadde fler respondenter fra en eller flere skoler og at skolene er ulike i størrelse. Det at vi valgte å gjennomføre vår undersøkelse blant lærere som jobber i en organisasjon hvor kunnskap er essensiell kan ha påvirket resultatet av studien. Enkelte spørsmål kom ut med skewness og kurtosis som avvek fra normalfordeling, samt gjennomsnittlig høy score på «kunnskapsdeling». Det kan tyde på

at lærere er mer enn normalt opptatt av kunnskapsdeling. Eventuell fremtidig forskning kan vise i hvilken grad resultatene kan generaliseres til andre organisasjoner og kontekster.

### 5.2.2 Valg av utvalgsmetode

Vi valgte å sende undersøkelsen til ti forskjellige skoler og cirka tusen mulige respondenter for å sikre varians, og fikk et utvalg som følge av selvseleksjon. En mulig svakhet med selvseleksjon, kan være at det gjerne er en viss type mennesker som svarer på spørreundersøkelser, og en viss type mennesker som ikke svarer. Det kan også være slik at det er de som er spesielt opptatt av kunnskapsdeling som har svart på vår undersøkelse. Det kan få konsekvenser for undersøkelsens resultater (Gripsrud et al., 2010). Vi mener at vi har sikret varians ved at utvalget synes å speile populasjonen, noe som reduserer muligheten for ikke-responsfeil.

### 5.2.3 Valg av målemetode

Studiens data ga støtte til syv av våre elleve hypoteser. Årsaken til dette kan være at vi valgte å måle både avhengige og uavhengige variabler i et spørreskjema og at sammenhengen blir et resultat av felles metodevarians. I følge Podsakoff, MacKenzie, Lee, and Podsakoff (2003) innebærer felles metodevarians at variansen i et datamateriale kan skyldes metoden en måler på, enn begrepene som målene skal representere. Podsakoff et al. (2003) gir eksempler på årsaker til at feil som kan oppstå på grunn av felles metodevarians. Respondentene kan prøve å være konsistente i svarene, de kan ha teorier om sammenheng mellom fenomenene, som styrer responsen, de kan svare det de tror er sosialt forventet, eller at de har ja- eller nei-svar-tendenser. Disse mulige feilkildene kan medføre målefeil som truer validiteten til konklusjoner om sammenheng mellom variabler (Podsakoff et al., 2003).

Vi har prøvd å forebygge felles metodevarians ved å informere om at all data som ble samlet inn skulle behandles anonymt og at det ikke fantes riktige eller gale svar. Det er likevel en mulighet for at resultatene kan skyldes feil som har oppstått på grunn av felles metodevarians fordi respondentene skulle svare på spørsmål som «evaluerte dem selv». Eksempel på dette er de fem spørsmålene innenfor dimensjonen «sportsånd» i begrepet «OCB». De var i utgangspunktet reverserte og vi valgte å snu dem tilbake. Den innledende teksten til spørreundersøkelsen kan også ha farget svarene, da den fokuserte på viktighetene av kunnskapsdeling i organisasjoner. Det medfører at vi ikke kan ta resultatene av studien som gitt.

### 5.3 Styrker og svakheter ved analysene

For at analyser av sammenhenger mellom variabler skal være tolkbare og generaliserbare forutsettes det at skalavalideringen av variablene er reliable og har begrepsvaliditet (Reve, 1985). Vi mener på bakgrunn av våre variablers reliabilitet og begrepsvaliditet at begrepene og kan brukes som et forskningsmessig grunnlag. Våre valg av metode og statistiske analyser kan likevel eventuelt begrense resultatet.

#### 5.3.1 Valg av design

Vi valgte å gjøre en deskriptiv studie. I følge Gripsrud et al. (2010) kan en deskriptiv studie gi grunnlag for påstander om samvariasjon mellom de aktuelle variablene, men en kan ikke komme med påstander om kausale sammenhenger. Det betyr at vi ikke kan få svar på om sammenhengene i den reelle verden er slik vi har satt dem opp i studiens modell og det er en svakhet ved studien. Dersom vi ønsket å si noe om årsak og virkning måtte vi gjort en eksperimentell studie noe som ville krevd atskillig mer av studien (Gripsrud et al., 2010).

#### 5.3.2 Valg av analyse

Vi valgte å teste studiens hypoteser ved hjelp av lineær regresjon og multivariat regresjon for å få svar på forskningsspørsmålene. I følge Gripsrud et al. (2010) er det et hensiktsmessig valg fordi slike analyser kan vise modellens signifikans, forklaringskraft og det relative bidraget til de uavhengige variablene. Lineær regresjon forutsetter at sammenhengene mellom variablene har en form som kan beskrives ved en lineær funksjon. En analyse av residualene i regresjonsanalysene vil kunne si om sammenhengene mellom variablene kan beskrives som en lineær funksjon (Holme & Solvang, 1996). I vår hypoteseanalyse valgte vi å teste regresjon, både med og uten uteliggere. Vi valgte videre å teste om der var direkte effekter mellom «hjelpsomhet» og de avhengige variablene i job outcomes og fant at der er sterk signifikant direkteeffekt mellom «hjelpsomhet» og dimensjonene og begrepene i job outcomes. Det mener vi styrker studiens validitet.

#### 5.3.3 Valg av signifikansnivå

Vi tok utgangspunkt i et signifikansnivå på 5 % i våre analyser. I følge Grennes (2012) gjelder signifikansnivå for uavhengige tester. Dette innebærer at når vi har gjort mange analyser på det samme datautvalget, øker sannsynligheten for at resultater kan bli signifikante ved en tilfeldighet. Dette kan være en svakhet ved studien, og medfører at vi kanskje burde ha valgt et strengere signifikans-nivå, slik at summen av analysene gav et signifikansnivå på 5 %. I våre funn er det kun funnet «påpasselighet» som har en signifikansnivå på 5 %. De andre funnene har høyere signifikansnivå.

### 5.3.4 Valg av metode

Vi innhentet data til vår analyse gjennom en spørreundersøkelse, og baserer vår tolking av sammenhengene mellom studiens variabler på data fra denne. Dette kan representere en svakhet ved studien. Vi kunne økt studiens troverdighet ved å teste modellen i flere kontekster og med et større utvalg og med andre statistiske (Gripsrud et al., 2010). Churchill Jr (1979) mener også at begrep bør måles med to eller flere forskjellige metoder. Dersom vi hadde gjort dette ville det vært mulig å teste for konvergent og divergent validitet ved å undersøke korrelasjoner mellom mål på tvers av metoder (Churchill Jr, 1979). I følge Gripsrud et al. (2010) dreier validitet seg om hvorvidt man måler det man har til hensikt å måle. I innledningen av vårt følgebrev til spørreundersøkelsen skrev vi at kunnskapsdeling var viktig for organisasjonen. Dette kan ha påvirket respondentene til å svare mer positivt enn de ellers ville gjort. Det kan være en svakhet ved vår studie. Da spørsmålene våre er hentet fra godt reliable og validerte spørsmål med Cronbach's alfa 0,7-0,91 for de forskjellige begrepene og dimensjonene, og at våre analyser viste seg å ligge innenfor dette nivået, mener vi at vi også har styrket tidligere forskning. Podsakoff et al. (1990) sin videreføring av Organ et al. (2006) sine spørsmål var rettet mot ledere og vi valgte å videreføre dem til individnivå. Det kan også ha påvirket utfallet og kan representere en svakhet ved vår undersøkelse.

## 5.4 Implikasjoner

I det følgende vil vi beskrive hvilke konsekvenser resultatene av denne studien kan ha for teori, ledelse og fremtidig forskning.

### 5.4.1 Teoretiske implikasjoner

Studien har bidratt til å støtte valgt kunnskapsdelingsteori ved at de teoretiske prediksjonene viste signifikante sammenhenger.

Resultatene av studien viser at kunnskapsdeling er en viktig faktor for opplevd «empowerment», «jobbtilfredshet» og «mestring». Studien viser også at dimensjonen «hjelpsomhet» i Organs (2006) teori har betydning for opplevd kunnskapsdeling. Studien vår viser videre at «hjelpsomhet» ikke nødvendigvis trenger å medieres via «kunnskapsdeling», men at der er en direkte effekt mellom «hjelpsomhet» og dimensjonene og begrepene våre i job outcomes.

Studien kan derfor bidra til å støtte tidligere funn av sammenhenger mellom «OCB» og «empowerment», «jobbtilfredshet» og «mestring».

#### 5.4.2 Implikasjoner for ledelse

Vår studies modell og analysens funn gir muligheter for fremtidig forskning innenfor ledelse. Opplevd «hjelpsomhet» har en direkte effekt på «kunnskapsdeling». Det kunnskapsdelingsklima som eksisterer i organisasjonen påvirker arbeidstakeres opplevde «empowerment», «jobbtilfredshet» og «mestring». Det innebærer at ledere må danne grunnlag for kulturer som oppfordrer til «hjelpsomhet» og «kunnskapsdeling». Studien gir også støtte til teorier om økonomisk og intellektuell gevinst for organisasjoner.

#### 5.4.3 Implikasjoner for fremtidig forskning

Vår studie åpner for fremtidig forskning. Under våre litteratursøk fant vi mange undersøkelser om hva kunnskapsdeling betyr for organisasjonen, men svært få undersøkelser som hadde sett på hva kunnskapsdeling betyr for individet i organisasjonen. I vår studie fant vi også at det kun var dimensjonen «hjelpsomhet» i «OCB»-begrepet som var avgjørende for opplevd kunnskapsdeling. Det kan derfor være interessant å forske på om dette også gjelder i andre organisasjoner enn skoler, hvor akkurat kunnskap er «faget».

Vår studie har tegnet et bilde av hvordan «OCB» påvirker «kunnskapsdeling» og hvilke effekter «kunnskapsdeling» har på opplevd «empowerment», «jobbtilfredshet» og «mestring», i videregående skoler i Rogaland. Det kan være andre fenomener enn «OCB» som påvirker «kunnskapsdeling» og andre fenomener som virker inn på opplevd «empowerment», «jobbtilfredshet» og «mestring». Vi så også at mange av respondentene hadde vært lærere lenge og at de hadde vært ansatt ved samme skole over lengre tid. Det å se på om resultatet blir annerledes blant yngre og mindre erfarne lærere, kan være en spennende innfallsvinkel til fremtidig forskning.

Vårt spørreskjema kan med små endringer brukes i andre kontekster og organisasjoner. Det kan derfor også brukes for å sammenligne ulike organisasjoner eller yrkesprofesjoner.

Vår studie bidro med viktige funn, i sin kontekst. Fremtidige studier vil kunne undersøke muligheten for å generalisere funnene til andre organisasjoner.

## 6 Konklusjon

I studien ønsket vi å finne svar på spørsmålet:

### **Påvirker Organizational Citizenship Behavior (OCB) ansattes opplevelse av kunnskapsdeling og hvordan påvirker det ulike sider av job outcomes?**

Studiens hypoteser er testet både med og uten uteliggere. Dimensjonen «påpasselighet» var svakt signifikant i regresjonsanalysen som inkluderte uteliggere. Begge regresjonsanalysene i studien viser at dimensjonen «hjelpsomhet» er en viktig faktor i opplevelsen av «kunnskapsdeling». Videre kan «kunnskapsdeling» være med på å forklare samtlige dimensjoner innenfor «empowerment»-begrepet, samt «jobbtilfredshet» og «mestring». Det er verdt å merke seg at dimensjonen «hjelpsomhet», dimensjonene «betydning» og «innflytelse» innenfor «empowerment»-begrepet, samt «jobbtilfredshet» er sterkt signifikant i begge analysene. «Mestring» får økt forklaringskraft i analysen uten uteliggere. I studien testet vi også om det er direkte effekt mellom «hjelpsomhet» og job outcomes og fant sterk direkte effekt mellom «hjelpsomhet» og alle dimensjoner av job outcomes.

Regresjonsanalysene viste stor forklaringskraft i de analysene vi har foretatt.

Studien kan sies å ha teoretiske implikasjoner fordi den har vist at kunnskapsdelingsteori og tidligere studier kan brukes til å predikere sammenhenger mellom «kunnskapsdeling» og «empowerment», «jobbtilfredshet» og «mestring». Det var derimot kun en dimensjon i begrepet «OCB», «hjelpsomhet», som kunne forklare effekten på «kunnskapsdeling». Denne hadde imidlertid stor forklaringskraft. Vår studie kan derfor også bidra til å øke troverdigheten til tidligere funn om disse antatte sammenhengene.

De andre dimensjonene i begrepet «OCB» hadde i vår analyse ingen effekt på «kunnskapsdeling». Dermed kan vi konkludere med at begrepet «OCB» som helhet ikke har effekt på «kunnskapsdeling».

Resultatet av vår studie støtter ikke vår stenge modell, som sa at effekten av «OCB» på job outcome fullt ut medieres via «kunnskapsdeling». Studien har også implikasjoner for ledelse. Dette fordi den viser at ansatte som opplever «kunnskapsdeling» opplever at de har «betydning», «kompetanse», mulighet til «selvbestemmelse» og «innflytelse». Studien viser videre at ansatte som opplever «kunnskapsdeling» er tilfredse i jobben og at de opplever «mestring». Videre viste vår studie sammenheng mellom «hjelpsomhet» og «kunnskapsdeling». Det innebærer at ledere må danne grunnlag for kulturer som oppfordrer

til hjelpsomhet og kunnskapsdeling. Studien gir også støtte til teorier om intellektuell gevinst for organisasjoner.

Vi har gjort en del forutsetninger i studien. Vi har forutsatt at det er et årsaksforhold mellom variablene i studien. Videre har vi også forutsatt at fenomenene er målbare og at det er mulig å forklare hvordan de henger sammen. Studiens variabler ble målt med en Likert-skala. Det betyr at vi har forutsatt at dataene er på intervallnivå. Vi valgte å analysere studiens data med lineær og multippel regresjon. Det innebærer at vi har forutsatt at forholdet mellom studiens variabler er lineært. Alle disse forutsetningene kan bidra til å begrense studiens gyldighet.

## Referanser

- Armistead, C., & Meakins, M. (2002). A framework for practising knowledge management. *Long Range Planning*, 35(1), 49-71.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bartol, K. M., & Srivastava, A. (2002). Encouraging knowledge sharing: the role of organizational reward systems. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 64-76.
- Bock, G. W., & Kim, Y.-G. (2002). Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 15(2), 14-21.
- Calder, B. J., Phillips, L. W., & Tybout, A. M. (1981). Designing Research for Application. *Journal of Consumer Research*, 8(2), 197-207.
- Chay Yue, W., Loh, B., Menkhoff, T., & Evers, H. D. (2005, 03-06 Jan. 2005). *Theorizing, Measuring, and Predicting Knowledge Sharing Behavior in Organizations - A Social Capital Approach*. Paper presented at the System Sciences, 2005. HICSS '05. Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on.
- Chen, C.-J., & Hung, S.-W. (2010). To give or to receive? Factors influencing members' knowledge sharing and community promotion in professional virtual communities. *Information & Management*, 47(4), 226-236.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research (JMR)*, 16(1).
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *The Academy of Management Review*, 13(3), 471-482. doi: 10.2307/258093
- Connelly, C. E., & Kelloway, E. K. (2003). Predictors of employees' perceptions of knowledge sharing cultures. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(5), 294-301.
- Dallner, M. (2000). *Validation of the General Nordic Questionnaire (QPSNordic) for psychological and social factors at work*: Nordic Council of Ministers [Nordiska ministerrådet].
- Darroch, J., & McNaughton, R. (2002). Examining the link between knowledge management practices and types of innovation. *JOURNAL OF INTELLECTUAL CAPITAL*, 3(3), 210-222.



- Database for statistikk om høgre utdanning; Publiseringskanaler. Retrieved 29.01, 2014, from <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/Forside>
- Davenport, T. H., De Long, D. W., & Beers, M. C. (1998). Successful Knowledge Management Projects. *Sloan Management Review*, 39, 2.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge : how organizations manage what they know / Thomas H. Davenport, Laurence Prusak*: Boston, Mass : Harvard Business School Press, c1998.
- De Vries, R. E., Van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). Explaining knowledge sharing the role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs. *Communication Research*, 33(2), 115-135.
- den Hooff, B. v., & de Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117.
- Direktoratet for forvaltning og IKT Difi rapport 2013:8. from <http://www.difi.no/artikkel/2013/05/medarbeidernes-engasjement-paavirkes-av-jobbinnhold-kultur-kompetanseutvikling-samspill-og-medvirkning>
- Farh, J.-L., Zhong, C.-B., & Organ, D. W. (2004). Organizational Citizenship Behavior in the People's Republic of China. *Organization science*, 15(2), 241-253. doi: 10.2307/30034728
- Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints.(Report)(Author abstract). *European Journal of Psychology of Education*(1), 73.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320. doi: 10.1007/s11218-012-9183-5
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. Los Angeles: SAGE.
- Goh, S. C., Chan, C., & Kuziemsky, C. (2013). Teamwork, Organizational Learning, Patient Safety and Job Outcomes. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 26(5), 3-3.
- Grennes, T. (2012). Hvordan kan du vite om noe er sant? Veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter: Cappelen Damm AS.
- Gripsrud, G., Olsson, U. H., & Silkoset, R. (2010). Metode og dataanalyse: Norway: Høyskoleforlaget.

- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and process management*, 6(2), 91-100.
- Hislop, D. (2003). Linking human resource management and knowledge management via commitment: a review and research agenda. *Employee relations*, 25(2), 182-202.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Hustad, W. (1998). *Lærande organisasjoner: organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Samlaget.
- Igbaria, M., & Iivari, J. (1995). The effects of self-efficacy on computer usage. *Omega*, 23(6), 587-605.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-371. doi: 10.1037/0021-9010.64.4.349
- Jones, N. B., Herschel, R. T., & Moesel, D. D. (2003). Using “knowledge champions” to facilitate knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 49-63.
- Kakabadse, N. K., Kakabadse, A., & Kouzmin, A. (2003). Reviewing the knowledge management literature: towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management*, 7(4), 75-91.
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): An instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 322-355. doi: 10.1037/1076-8998.3.4.322
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-146. doi: 10.1002/bs.3830090206
- Kim, S., & Lee, H. (2006). The Impact of Organizational Context and Information Technology on Employee Knowledge-Sharing Capabilities. *Public Administration Review*, 66(3), 370-385.
- Kofman, F., & Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2), 5-23. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90050-B](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(93)90050-B)
- Krogh, G. v., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2001). Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. Oslo: NKS forlaget.

- Kuvaas, B., Buch, R., & Dysvik, A. (2012). Perceived training intensity and knowledge sharing: Sharing for intrinsic and prosocial reasons. *Human Resource Management*, 51(2), 167-187. doi: 10.1002/hrm.21464
- Käser, P. A., & Miles, R. E. (2002). Understanding knowledge activists' successes and failures. *Long Range Planning*, 35(1), 9-28.
- Lin, C.-P. (2007). To Share or Not to Share: Modeling Tacit Knowledge Sharing, Its Mediators and Antecedents. *Journal of Business Ethics*(4), 411. doi: 10.2307/25075304
- Lin, C.-P. (2008). Clarifying the Relationship Between Organizational Citizenship Behaviors, Gender, and Knowledge Sharing in Workplace Organizations in Taiwan. *Journal of Business & Psychology*, 22(3), 241-250. doi: 10.1007/s10869-008-9067-z
- Lin, H.-F. (2007). Knowledge Sharing and Firm Innovation Capability: An Empirical Study. *International Journal of Manpower*, 28(3-4), 315-332. doi: <http://www.emeraldinsight.com/ijm.htm>
- Merethe Aasen, T., Møller, K., & Fogelberg Eriksson, A. (2013). Nordiske strategier for medarbeiderdrevet innovasjon–2013: Rapport fra arbeidsseminar om medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) i Norden.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I. (1995). The knowledge creating company: how japanese companies create the dynamics of innovation.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of 'Ba': building a foundation for knowledge creation.(Special Issue on Knowledge and the Firm). *California Management Review*(3), 40.
- Organ, D. W. (1977). A Reappraisal and Reinterpretation of the Satisfaction-Causes-Performance Hypothesis. *The Academy of Management Review*, 2(1), 46-53. doi: 10.2307/257604
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*: Lexington Books/DC Heath and Com.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human performance*, 10(2), 85-97.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*: Sage.

- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*: McGraw-Hill International.
- Park, J. S., & Kim, T. H. (2009). Do types of organizational culture matter in nurse job satisfaction and turnover intention? *Leadership in Health Services*, 22(1), 20-38. doi: 10.1108/17511870910928001
- Paulin, M., Ferguson, R. J., & Bergeron, J. (2006). Service climate and organizational commitment: the importance of customer linkages. *Journal of Business Research*, 59(8), 906-915.
- Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*.
- Podolny, J. M., & Baron, J. N. (1997). Resources and relationships: Social networks and mobility in the workplace. *American sociological review*, 673-693.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](http://dx.doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Reve, T. (1985). Validitet i økonomisk-administrativ forskning. I Metoder og perspektiver i økonomisk-administrativ forskning. *Norwegian School of Economics and Business Administration, Bergen, NHH/RSF, Universitetsforlaget*.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3), 18-35.
- Roth, J. (2003). Enabling knowledge creation: learning from an R&D organization. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 32-48.
- Skogstad, A., Knardahl, S., Lindström, K., Elo, A., Dallner, M., Gamberale, F., . . . Ørhede, E. (2001). Brukerveiledning QPS Nordic. *Statens arbeidsmiljøinstitutt, Oslo*.
- Spreitzer, G. M. (1995a). An empirical test of a comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace. *American Journal of Community Psychology*(5), 601.

- Spreitzer, G. M. (1995b). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. (includes appendix). *Academy of Management Journal*(5), 1442.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*(2), 483.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Szulanski, G. (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice Within the Firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43. doi: 10.2307/2486989
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *The Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. doi: 10.2307/258687
- Trussler, S. (1998). The rules of the game. *Journal of Business Strategy*, 19(1), 16-19.
- van den Hooff, B., & Huysman, M. (2009). Managing knowledge sharing: Emergent and engineering approaches. *Information & Management*, 46(1), 1-8.
- Van Den Hooff, B., & Van Weenen, F. D. L. (2004). Committed to share: commitment and CMC use as antecedents of knowledge sharing. *Knowledge & Process Management*, 11(1), 13-24. doi: 10.1002/kpm.187
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). HELPING AND VOICE EXTRA-ROLE BEHAVIORS: EVIDENCE OF CONSTRUCT AND PREDICTIVE VALIDITY. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108.
- Von Krogh, G. (1998). Care in Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3).
- Wah, L. (2000). Behind the buzz: The substance of knowledge management. *The knowledge management yearbook, 2001*, 307-317.
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.10.001>
- Wasko, M., Faraj, S., & Teigland, R. (2004). Collective action and knowledge contribution in electronic networks of practice. *Journal of the Association for Information Systems*, 5(11-12), 493-513.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.

Yang, J.-t. (2008). Individual attitudes and organisational knowledge sharing. *Tourism Management*, 29(2), 345-353. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tourman.2007.03.001>

Zack, M. H. (1999). Developing a knowledge strategy. *California Management Review*, 41(3).

# Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen i Questback

29.1.2014

Preview Quest

## Kunnskapsdeling i organisasjonen

Stadig økende krav til endringer og skiftende rammebetingelser gjør kunnskapsdeling til en suksessfaktor, som vil være mer og mer viktig for skolene. I denne spørreundersøkelsen ønsker vi å se på hva som påvirker kunnskapsdeling i videregående skoler.

**Temaet for denne studien er å se på hvorvidt ulike lærere i den videregående skole kan påvirke opplevelsen av kunnskapsdeling i organisasjonen. Videre ønsker vi også å se om det har påvirkning på jobbtilfredsheten.**

**Du vil bruke ca 8 min på å svare på spørsmålene.**

Din identitet vil holdes skjult.

Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

Nå følger forskjellige utsagn. Du skal angi hvor enig du er i disse på en skala fra 1-7. 1 betyr helt uenig og 7 betyr helt enig.

Når vi spør om kollegaer mener vi ikke alle som er ansatt i organisasjonen, men de som du det er naturlig at du samarbeider med.

### 1) \* Kunnskapsdeling

	Helt uenig							Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7	
Jeg spør mine kollegaer om deres nøkkelkompetanse når jeg trenger å lære noe innenfor dette.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Jeg deler relevant informasjon som jeg tror at mine kollegaer kan ha nytte av.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Jeg informerer jevnlig mine kollegaer om hva jeg jobber med.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Når en kollega av meg, har spesialkompetanse på et område, spør jeg ham/henne om å lære meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Jeg anser det som viktig at mine kollegaer er klar over hva jeg jobber med.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Når jeg har lært noe nytt, ser jeg til at også mine kollegaer lærer om det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Jeg vil gjerne bli holdt fullt informert om hva mine kollegaer vet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Når jeg trenger spesifikk								

## Kunnskapsdeling i organisasjonen

Stadig økende krav til endringer og skiftende rammebetingelser gjør kunnskapsdeling til en suksessfaktor, som vil være mer og mer viktig for skolene. I denne spørreundersøkelsen ønsker vi å se på hva som påvirker kunnskapsdeling i videregående skoler.

**Temaet for denne studien er å se på hvorvidt ulike lærere i den videregående skole kan påvirke opplevelsen av kunnskapsdeling i organisasjonen. Videre ønsker vi også å se om det har påvirkning på jobbtilfredsheten.**

**Du vil bruke ca 8 min på å svare på spørsmålene.**

Din identitet vil holdes skjult.

Les om retningslinjer for personvern. (Åpnes i nytt vindu)

Nå følger forskjellige utsagn. Du skal angi hvor enig du er i disse på en skala fra 1-7. 1 betyr helt uenig og 7 betyr helt enig.

Når vi spør om kollegaer mener vi ikke alle som er ansatt i organisasjonen, men de som du det er naturlig at du samarbeider med.

### 1) \* Kunnskapsdeling

	Helt uenig							Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7	
Jeg spør mine kollegaer om deres nøkkelkompetanse når jeg trenger å lære noe innenfor dette.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg deler relevant informasjon som jeg tror at mine kollegaer kan ha nytte av.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg informerer jevnlig mine kollegaer om hva jeg jobber med.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når en kollega av meg, har spesialkompetanse på et område, spør jeg ham/henne om å lære meg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg anser det som viktig at mine kollegaer er klar over hva jeg jobber med.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg har lært noe nytt, ser jeg til at også mine kollegaer lærer om det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg vil gjerne bli holdt fullt informert om hva mine kollegaer vet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg trenger spesifikk								



kunnskap, spør jeg mine kollegaer om det.


## 2) \* Hjelpsomhet

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg hjelper kollegaer som har vært fraværende fra jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hjelper kollegaer som har stor arbeidsbelastning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hjelper og orienter nyansatte, selv om det ikke er min jobb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hjelper uoppfordret kollegaer som har arbeidsrelaterte problemer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er alltid klar til å gi en hjelpende hånd til de rundt meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## 3) \* Pliktoppfyllenhet

	Helt uenig						Helt enig
	1	2	3	4	5	6	7
Min innsats på jobb er over det som er forventet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tar sjelden ekstra pauser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er lydig mot skolens regler og forskrifter, selv når ingen ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er en av de mest samvittighetsfulle lærere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tror på et ærlig dagsarbeid for en ærlig dagslønn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## 4) \* Sportsånd

	Helt uenig						Helt enig.
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg bruker ikke mye tid på å klage om trivielle saker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fokuser aldri på det som er galt, heller på det som er positivt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har ikke en tendens							

- til å gjøre "ei fjær til fem høns"
- Jeg er ikke en av de som alltid finner feil med hva organisasjonen gjør
- Jeg er ikke det klassiske "knirkete hjulet" som alltid trenger smøring



### 5) \* Påpasselighet

- |   | Helt uenig            |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Helt enig             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     |                       |
| Jeg forsøker å hindre problemer for andre arbeidskollegaer          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg er oppmerksom på hvordan min atferd påvirker arbeidet til andre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg går ikke utover eget ansvars- eller myndighetsområde            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg prøver å unngå å skape problemer for kolleger                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg vurderer virkningen av mine handlinger på mine kolleger         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### 6) \* Engasjement

- |   | Helt uenig            |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Helt enig             |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     |                       |
| Jeg deltar i møter som ikke er obligatoriske, men blir ansett som viktig  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg tar på meg funksjoner som ikke er nødvendig, men som bidrar til å styrke skolens omdømme                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg holder meg oppdatert på endringer i organisasjonen  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Jeg leser og holder meg oppdatert på interne og eksterne kunngjøringer, notater eller annet som kan være relevant | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### 7) \* Arbeidstaker medvirkning

- | Helt uenig | Helt enig |
|------------|-----------|
|------------|-----------|

	1	2	3	4	5	6	7
Arbeidet jeg gjør er meningsfylt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeidet jeg gjør er veldig viktig for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min jobb som lærer er personlig meningsfylt for meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg behersker de nødvendige ferdighetene for jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er trygg på mine evner til å utføre jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er sikker på min evne til å utføre jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har stor mulighet for selvstendighet og frihet i hvordan jeg utfører jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan selv bestemme hvordan jeg skal gå fram for å utføre arbeidet mitt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har betydelig autonomi og frihet i hvordan jeg utfører jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har kontroll over hva som skjer i min avdeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har stor påvirkning på hva som skjer i min avdeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har betydelig innflytelse over hva som skjer i min avdeling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



### 8) \* Jobbtilfredshet

	Helt uenig	1	2	3	4	5	6	7	Helt enig
Jeg blir inspirert av jobben min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å være lærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Som lærer er jeg i mitt rette element	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å lede klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ser frem til å gå på jobb om morgenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Nå følger forskjellige utsagn. Du skal angi hvor enig du er i disse på en skala fra 1-7. 1 betyr meget sjelden eller aldri, 7 betyr meget ofte eller alltid.

Når vi spør om kollegaer mener vi ikke alle som er ansatt i organisasjonen, men de som du det er naturlig at du samarbeider med.

### 9) \* Mestring

	Meget sjelden eller aldri	1	2	3	4	5	6	7	Meget ofte eller alltid
Er du fornøyd med kvaliteten på arbeidet du utfører?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er du fornøyd med mengden arbeid som du får gjort?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er du fornøyd med din evne til å løse problemer som dukker opp i arbeidet?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Er du fornøyd med din evne til å ha et godt forhold til dine arbeidskollegaer?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Får du informasjon om kvaliteten på arbeidet du utfører?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kan du selv umiddelbart avgjøre om du har gjort godt eller dårlig arbeid?	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Avslutningsvis ønsker vi å stille noen spørsmål om ansettelsesforholdet ditt.

### 10) \* Hvilken skole jobber du på?

Velg alternativ

### 11) \* Kjønn

Kvinne  Mann

### 12) \* Alder

<26 år  26-35 år  36-45 år  46-55 år  56-65 år  >65 år

### 13) \* Ansettelsesforhold

Fast stilling  Midlertidig stilling

### 14) \* Arbeidstid

Fulltid  Deltid

### 15) \* Stillingstype

Lærer uten godkjent tilleggsutdanning  
 Lærere

- Adjunkt
- Adjunkt med tilleggsutdanning
- Lektor
- Lektor med tilleggsutdanning
- Annet

**16) \* Har du noen tilleggsfunksjoner?**

- Kontaktlærer
- Teamleder
- Rådgiver sosial eller yrkes
- Ikt ansvar
- Fagkoordinator
- Nei
- Annet

**17) \* Hvor mange år har du jobbet som lærer?**

- Mindre enn 1 år
- 1 til 3 år
- 4 til 10 år
- 11 til 20 år
- Mer enn 20 år

**18) \* Hvor mange år har du vært ansatt på denne skolen?**

- Mindre enn 1 år
- 1 til 3 år
- 4 til 10 år
- 11 til 20 år
- Mer enn 20 år

## Vedlegg 2: Spørsmålene til dimensjonene

Tabell 1: Spørsmålene til dimensjonene med koder

Spørsmål	Koder
<b>Kunnskapsdeling</b>	
<b>Gi kunnskap</b>	
Jeg deler relevant informasjon som jeg tror at mine kollegaer kan ha nytte av.	KD1A
Jeg informerer jevnlig mine kollegaer om hva jeg jobber med.	KD1B
Jeg anser det som viktig at mine kollegaer er klar over hva jeg jobber med.	KD1C
Når jeg har lært noe nytt, ser jeg til at også mine kollegaer lærer om det.	KD1D
<b>Motta kunnskap</b>	
Jeg spør mine kollegaer om deres nøkkelkompetanse når jeg trenger å lære noe innenfor dette.	KD2A
Når en kollega av meg, har spesialkompetanse på et område, spør jeg ham/henne om å lære meg.	KD2B
Jeg vil gjerne bli holdt fullt informert om hva mine kollegaer vet.	KD2C
Når jeg trenger spesifikk kunnskap, spør jeg mine kollegaer om det.	KD2D
<b>OCB</b>	
<b>Helpsomhet</b>	
Jeg hjelper kollegaer som har vært fraværende fra jobb	OCB1A
Jeg hjelper kollegaer som har stor arbeidsbelastning	OCB1B
Jeg hjelper og orienter nyansatte, selv om det ikke er min jobb	OCB1C
Jeg hjelper uoppfordret kollegaer som har arbeidsrelaterte problemer	OCB1D
Jeg er alltid klar til å gi en hjelpende hånd til de rundt meg	OCB1E
<b>Pliktoppfyllehet</b>	
Min innsats på jobb er over det som er forventet	OCB2A
Jeg tar sjelden ekstra pauser	OCB2B
Jeg er lydlig mot skolens regler og forskrifter, selv når ingen ser	OCB2C
Jeg er en av de mest samvittighetsfulle lærere	OCB2D
Jeg tror på et ærlig dagsarbeid for en ærlig dagslønn	OCB2E
<b>Sportsånd</b>	
Jeg bruker ikke mye tid på å klage om trivielle saker	OCB3A
Jeg fokuser aldri på det som er galt, heller på det som er positivt	OCB3B
Jeg har ikke en tendens til å gjøre "ei fjær til fem høns"	OCB3C
Jeg er ikke en av de som alltid finner feil med hva organisasjonen gjør	OCB3D
Jeg er ikke det klassiske "knirkete hjulet" som alltid trenger smøring	OCB3E
<b>Påpasselighet</b>	
Jeg forsøker å hindre problemer for andre arbeidskollegaer	OCB4A
Jeg er oppmerksom på hvordan min atferd påvirker arbeidet til andre	OCB4B
Jeg går ikke utover eget ansvars- eller myndighetsområde	OCB4C
Jeg prøver å unngå å skape problemer for kolleger	OCB4D
Jeg vurderer virkningen av mine handlinger på mine kolleger	OCB4E

<b>Engasjement</b>	
Jeg deltar i møter som ikke er obligatoriske, men blir ansett som viktig	OCB5A
Jeg tar på meg funksjoner som ikke er nødvendig, men som bidrar til å styrke skolens omdømme	OCB5B
Jeg holder meg oppdatert på endringer i organisasjonen	OCB5C
Jeg leser og holder meg oppdatert på interne og eksterne kunngjøringer, notater eller annet som kan være relevant	OCB5D
<b>Empowerment/Arbeidstakermedvirkning</b>	
<b>Betydning</b>	
Arbeidet jeg gjør er meningsfylt	AM1A
Arbeidet jeg gjør er veldig viktig for meg	AM1B
Min jobb som lærer er personlig meningsfylt for meg	AM1C
<b>Kompetanse</b>	
Jeg behersker de nødvendige ferdighetene for jobben min	AM2A
Jeg er trygg på mine evner til å utføre jobben min	AM2B
Jeg er sikker på min evne til å utføre jobben min	AM2C
<b>Selvbestemmels</b>	
Jeg har stor mulighet for selvstendighet og frihet i hvordan jeg utfører jobben min	AM3A
Jeg kan selv bestemme hvordan jeg skal gå fram for å utføre arbeidet mitt	AM3B
Jeg har betydelig autonomi og frihet i hvordan jeg utfører jobben min	AM3C
<b>Innflytelse</b>	
Jeg har kontroll over hva som skjer i min avdeling	AM4A
Jeg har stor påvirkning på hva som skjer i min avdeling	AM4B
Jeg har betydelig innflytelse over hva som skjer i min avdeling	AM4C
<b>Jobbtilfredshet</b>	
Jeg blir inspirert av jobben min	JT1A
Jeg liker å være lærer	JT1B
Som lærer er jeg i mitt rette element	JT1C
Jeg liker å lede klassen	JT1D
Jeg ser frem til å gå på jobb om morgenen	JT1E
<b>Mestring</b>	
Er du fornøyd med kvaliteten på arbeidet du utfører?	M1A
Er du fornøyd med mengden arbeid som du får gjort?	M1B
Er du fornøyd med din evne til å løse problemer som dukker opp i arbeidet?	M1C
Er du fornøyd med din evne til å ha et godt forhold til dine arbeidskollegaer?	M1D
Får du informasjon om kvaliteten på arbeidet du utfører?	M1E
Kan du selv umiddelbart avgjøre om du har gjort godt eller dårlig arbeid?	M1F

## Vedlegg 3: Deskriptive data

Tabell 2: Deskriptiv statistikk på spørsmålsnivå (N= 256)

	Mean	Std. Deviation	Sjevhet	Std. Error av sjevhet	Kurtosis	Std. Error av Kurtosis	Min	Max	Cronbach's alfa
<b>Mean - Kunnskapsdeling</b>	<b>5,40</b>	<b>1,13</b>	<b>-1,03</b>	<b>0,15</b>	<b>1,30</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,891</b>
<b>Mean - Kunnskap Gi</b>	<b>5,51</b>	<b>1,19</b>	<b>-1,22</b>	<b>0,15</b>	<b>1,56</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,840</b>
KD1A	6,13	1,25	-1,89	0,15	3,96	0,30	1	7	
KD1B	5,13	1,57	-0,63	0,15	-0,28	0,30	1	7	
KD1C	5,28	1,52	-0,77	0,15	-0,06	0,30	1	7	
KD1D	4,64	1,56	-0,28	0,15	-0,55	0,30	1	7	
<b>Mean - Kunnskap Få</b>	<b>5,30</b>	<b>1,22</b>	<b>-0,80</b>	<b>0,15</b>	<b>0,50</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,787</b>
KD2A	5,79	1,66	-1,58	0,15	1,83	0,30	1	7	
KD2B	5,77	1,47	-1,45	0,15	1,77	0,30	1	7	
KD2C	4,45	1,68	-0,31	0,15	-0,72	0,30	1	7	
KD2D	6,04	1,27	-1,73	0,15	3,30	0,30	1	7	
<b>OCB</b>									
<b>Mean - Helpsomhet</b>	<b>5,66</b>	<b>1,14</b>	<b>-1,04</b>	<b>0,15</b>	<b>1,33</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,866</b>
OCB1A	5,68	1,47	-1,24	0,15	1,44	0,30	1	7	
OCB1B	5,29	1,52	-0,75	0,15	0,00	0,30	1	7	
OCB1C	5,80	1,35	-1,22	0,15	1,25	0,30	1	7	
OCB1D	5,48	1,49	-1,04	0,15	0,60	0,30	1	7	
OCB1E	6,05	1,23	-1,84	0,15	4,09	0,30	1	7	
<b>Mean - Pliktoppfyllehet</b>	<b>5,66</b>	<b>1,01</b>	<b>-1,03</b>	<b>0,15</b>	<b>1,27</b>	<b>0,30</b>	<b>1,80</b>	<b>7,00</b>	<b>,782</b>
OCB2A	5,52	1,30	-0,76	0,15	0,46	0,30	1	7	
OCB2B	5,54	1,51	-1,04	0,15	0,57	0,30	1	7	
OCB2C	5,83	1,35	-1,47	0,15	2,06	0,30	1	7	
OCB2D	5,32	1,38	-0,80	0,15	0,53	0,30	1	7	
OCB2E	6,12	1,34	-2,00	0,15	4,04	0,30	1	7	
<b>Mean - Sportsånd</b>	<b>5,49</b>	<b>1,08</b>	<b>-0,86</b>	<b>0,15</b>	<b>0,53</b>	<b>0,30</b>	<b>1,60</b>	<b>7,00</b>	<b>,815</b>
OCB3A	5,65	1,42	-1,12	0,15	0,85	0,30	1	7	
OCB3B	4,68	1,44	-0,53	0,15	-0,05	0,30	1	7	
OCB3C	5,63	1,48	-1,32	0,15	1,26	0,30	1	7	
OCB3D	5,41	1,51	-1,00	0,15	0,42	0,30	1	7	
OCB3E	6,08	1,25	-1,54	0,15	1,95	0,30	1	7	
<b>Mean - Påpasselighet</b>	<b>5,85</b>	<b>0,91</b>	<b>-1,10</b>	<b>0,15</b>	<b>2,25</b>	<b>0,30</b>	<b>1,20</b>	<b>7,00</b>	<b>,781</b>
OCB4A	5,81	1,18	-0,98	0,15	0,80	0,30	1	7	
OCB4B	5,88	1,18	-1,38	0,15	2,65	0,30	1	7	
OCB4C	5,31	1,57	-0,86	0,15	0,06	0,30	1	7	
OCB4D	6,46	0,89	-2,32	0,15	7,46	0,30	1	7	
OCB4E	5,78	1,30	-1,40	0,15	2,42	0,30	1	7	
<b>Mean - Engasjement</b>	<b>5,29</b>	<b>1,18</b>	<b>-0,72</b>	<b>0,15</b>	<b>0,33</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,765</b>
OCB5A	5,27	1,66	-0,85	0,15	-0,01	0,30	1	7	
OCB5B	5,34	1,55	-0,88	0,15	0,10	0,30	1	7	
OCB5C	5,28	1,49	-0,75	0,15	-0,12	0,30	1	7	
OCB5D	5,26	1,48	-0,70	0,15	-0,01	0,30	1	7	



Deskriptiv statistikk på spørsmålsnivå forsetter

	Mean	Std. Deviation	Sjevhet	Std. Error av sjevhet	Kurtosis	Std. Error av Kurtosis	Min	Max	Cronbach's alfa
<b>Arb.taker medvirkning</b>									
<b>Mean - Betydning</b>	<b>6,32</b>	<b>0,94</b>	<b>-1,88</b>	<b>0,15</b>	<b>4,88</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,902</b>
AM1A	6,43	0,95	-2,22	0,15	6,40	0,30	1	7	
AM1B	6,25	1,02	-1,67	0,15	3,40	0,30	1	7	
AM1C	6,27	1,10	-1,90	0,15	3,96	0,30	1	7	
<b>Mean - Kompetanse</b>	<b>6,27</b>	<b>0,92</b>	<b>-2,25</b>	<b>0,15</b>	<b>7,26</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,937</b>
AM2A	6,23	0,95	-1,82	0,15	5,03	0,30	1	7	
AM2B	6,32	0,96	-2,22	0,15	6,78	0,30	1	7	
AM2C	6,25	1,01	-2,20	0,15	6,49	0,30	1	7	
<b>Mean - Selvbestemmels</b>	<b>5,79</b>	<b>1,16</b>	<b>-1,19</b>	<b>0,15</b>	<b>1,56</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,910</b>
AM3A	5,90	1,30	-1,37	0,15	1,82	0,30	1	7	
AM3B	5,78	1,21	-1,08	0,15	1,11	0,30	1	7	
AM3C	5,68	1,28	-1,07	0,15	0,93	0,30	1	7	
<b>Mean - Innflytelse</b>	<b>4,82</b>	<b>1,50</b>	<b>-0,57</b>	<b>0,15</b>	<b>-0,44</b>	<b>0,30</b>	<b>1,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,921</b>
AM4A	5,04	1,56	-0,69	0,15	-0,28	0,30	1	7	
AM4B	4,78	1,61	-0,46	0,15	-0,57	0,30	1	7	
AM4C	4,64	1,67	-0,42	0,15	-0,63	0,30	1	7	
<b>Mean - Jobbtifreds</b>	<b>6,12</b>	<b>1,02</b>	<b>-1,33</b>	<b>0,15</b>	<b>1,37</b>	<b>0,30</b>	<b>2,00</b>	<b>7,00</b>	<b>,926</b>
JT1A	5,96	1,19	-1,23	0,15	1,17	0,30	2	7	
JT1B	6,35	1,00	-1,90	0,15	3,80	0,30	2	7	
JT1C	6,13	1,16	-1,53	0,15	2,03	0,30	2	7	
JT1D	6,22	1,08	-1,61	0,15	2,91	0,30	1	7	
JT1E	5,94	1,32	-1,35	0,15	1,29	0,30	1	7	
<b>Mean - Mestring</b>	<b>5,54</b>	<b>0,75</b>	<b>-0,68</b>	<b>0,15</b>	<b>0,86</b>	<b>0,30</b>	<b>2,83</b>	<b>7,00</b>	<b>,746</b>
M1A	5,71	0,87	-0,67	0,15	1,05	0,30	2	7	
M1B	5,26	1,18	-0,92	0,15	1,10	0,30	1	7	
M1C	5,87	0,91	-1,00	0,15	1,96	0,30	2	7	
M1D	6,18	0,93	-1,34	0,15	2,34	0,30	2	7	
M1E	4,43	1,60	-0,37	0,15	-0,69	0,30	1	7	
M1F	5,78	1,09	-0,92	0,15	0,92	0,30	2	7	

## Vedlegg 4: Korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene

Tabell 3: Pearson korrelasjon mellom dimensjonene og begrepene

Pearson korrelasjon mellom begrepene														
	OSB1	OSB2	OSB3	OSB4	OSB5	KD	KD2	KD1	AM1	AM2	AM3	AM4	JT	M
OCB1- Helpsomhet	1													
OCB2 -Pliktoppfyllehet	,482**	1												
OCB3 -Sportsand	,351**	,519**	1											
OCB4 - Påpasselig	,419**	,504**	,525**	1										
OCB5 -Engasjement	,419**	,490**	,414**	,423**	1									
KD- Kunnskapdeling	,704**	,456**	,397**	,452**	,424**	1								
KD2 -Kunnskapdeling få	,674**	,463**	,375**	,423**	,417**	,942**	1							
KD1- Kunnskapdeling gi	,650**	,394**	,372**	,428**	,380**	,940**	,771**	1						
AM1 -Betydning	,412**	,481**	,455**	,480**	,390**	,419**	,390**	,398**	1					
AM2- Kompetanse	,265**	,392**	,385**	,350**	,287**	,217**	,235**	,173**	,452**	1				
AM3-Selvbestemmelse	,283**	,323**	,442**	,271**	,316**	,211**	,209**	,188**	,370**	,429**	1			
AM4 - Innflytels	,359**	,412**	,422**	,311**	,458**	,335**	,347**	,282**	,363**	,250**	,514**	1		
JT-Jobbtilfreds	,375**	,526**	,553**	,407**	,433**	,373**	,382**	,319**	,749**	,539**	,443**	,445**	1	
M - Mestring	,318**	,454**	,486**	,399**	,324**	,294**	,303**	,250**	,355**	,471**	,407**	,405**	,482**	1

\*\* . korrelasjon er significant på 0.01 level (2-tailed).

N= 256

## Vedlegg 5: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene

Tabell 4: Faktoranalyse på dimensjonene og begrepene

	spørsmål	Initial Egenverdi			Cronbach`s Alpha	
		Total	% av Varians	Høy og lavest faktorladning		
<b>OCB</b>	24					
Hjelpsomhet	5	3,27	65,3	0,83 - 0,75	0,69 - 0,57	<b>,866</b>
Pliktoppfyllenhet	5	2,68	53,6	0,81 - 0,66	0,66 - 0,43	<b>,782</b>
Sportsånd	5	2,89	57,7	0,80 - 0,69	0,65 - 0,47	<b>,815</b>
Påpasselighet	5	2,83	56,6	0,83 - 0,55	0,69 - 0,30	<b>,781</b>
Engasjement	4	2,37	59,2	0,87 - 0,70	0,76 - 0,49	<b>,765</b>
<b>Kunnskapsdeling</b>	8	<b>4,58</b>	<b>57,3</b>	<b>0,81 - 0,65</b>	<b>0,66 - 0,43</b>	<b>,891</b>
Kunnskapsdeling gi	4	2,71	67,7	0,88 - 0,75	0,77 - 0,56	<b>,840</b>
Kunnskapsdeling få	4	2,48	62,0	0,87 - 0,69	0,76 - 0,48	<b>,787</b>
<b>Arb.taker medv</b>	12					
Betydning	3	2,51	83,7	0,94 - 0,88	0,88 - 0,78	<b>,902</b>
Kompetanse	3	2,67	88,8	0,96 - 0,93	0,92 - 0,86	<b>,937</b>
Selvbestemmelse	3	2,55	84,9	0,93 - 0,90	0,87 - 0,82	<b>,910</b>
Innflydelse	3	2,59	86,4	0,96 - 0,88	0,93 - 0,77	<b>,921</b>
Jobbtillfredshet	5	3,91	78,2	0,93 - 0,84	0,86 - 0,71	<b>,926</b>
Mestring	6	2,88	47,9	0,79 - 0,53	0,62 - 0,28	<b>,746</b>

## Vedlegg 6: Faktoranalyse kunnskapsdeling, OCB og empowerment

Tabell 5: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for kunnskapsdeling

Grønn farge på de faktorer hvor dimensjonene lader høyt. Mørkere grønn farge betyr høyere ladning.

Varimax-rotasjon

	Component	
	1	2
KD1A	,794	,245
KD1B	,496	,647
KD1C	,398	,753
KD1D	,229	,850
KD2A	,768	,267
KD2B	,779	,362
KD2C	,179	,859
KD2D	,733	,182

Total forklart varians

Faktor	Initial Egenverdi			Rotert Sum av Squared Loadings		
	Faktor ladning	% av forklart varians	Kumulative %	Total	% av forklart varians	kumulative %
1	4,58	57,27	57,27	2,85	35,65	35,65
2	1,01	12,65	69,92	2,74	34,27	69,92
3	0,62	7,80	77,72			
4	0,55	6,93	84,65			
5	0,39	4,89	89,54			
6	0,33	4,09	93,63			
7	0,28	3,47	97,10			
8	0,23	2,90	100,00			

Tabell 6: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for OCB

Grønn farge på de faktorer hvor dimensjonene lader høyt. Mørkere grønn farge betyr høyere ladning.

Rotated varimax for OCB						Initial Egenverdi						
Faktorer						Initial Egenverdi			Rotation Sums of Squared Loadings			
	1	2	3	4	5	Faktor ladning	% av forklart varians	Kumulative %	Total	% av forklart varians	Kumulative %	
OCB1	,759	,038	,241	,169	,088	1	8,001	33,337	33,337	3,475	14,480	14,480
OCB1	,753	,055	,226	,119	,150	2	2,220	9,250	42,587	3,137	13,070	27,549
OCB1	,788	,007	,114	,087	,250	3	1,527	6,364	48,951	2,889	12,038	39,587
OCB1	,802	,169	,083	,126	,070	4	1,465	6,102	55,053	2,658	11,075	50,662
OCB1	,710	,319	-,024	,230	,020	5	1,340	5,584	60,637	2,394	9,975	60,637
OCB2	,235	,023	,094	,664	,143	6	,970	4,043	64,680			
OCB2	,084	,307	,132	,752	-,045	7	,966	4,024	68,704			
OCB2	,090	,334	,262	,572	,124	8	,827	3,444	72,148			
OCB2	,167	,132	,237	,703	,169	9	,727	3,031	75,179			
OCB2	,316	,250	,090	,401	,293	10	,637	2,654	77,833			
OCB3	,051	,740	,221	,035	,094	11	,558	2,326	80,159			
OCB3	,115	,511	,371	,199	,065	12	,548	2,283	82,442			
OCB3	,139	,744	,054	,140	,125	13	,519	2,163	84,604			
OCB3	,101	,709	,173	,196	,145	14	,469	1,956	86,560			
OCB3	,129	,724	,163	,176	,127	15	,455	1,897	88,457			
OCB4	,323	,189	,699	,144	,099	16	,407	1,695	90,152			
OCB4	,232	,155	,731	,186	,192	17	,390	1,624	91,776			
OCB4	-,046	,284	,556	,059	-,011	18	,385	1,602	93,378			
OCB4	,120	,269	,566	,206	,232	19	,359	1,497	94,875			
OCB4	,133	,034	,788	,142	,134	20	,309	1,287	96,163			
OCB5	,137	,102	,061	,387	,613	21	,267	1,111	97,274			
OCB5	,218	-,025	,119	,385	,548	22	,242	1,010	98,284			
OCB5	,200	,156	,209	,035	,830	23	,226	,943	99,227			
OCB5	,051	,279	,139	-,025	,771	24	,186	,773	100,000			

Tabell 7: Faktoranalyse og Varimax-rotasjon for empowerment

Grønn farge på de faktorer hvor dimensjonene lader høyt. Mørkere grønn farge betyr høyere ladning.

Rotated Varimax for arbeidstakermedvirkning

	Komponenter			
	1	2	3	4
AM1A	,172	,163	,271	,816
AM1B	,194	,152	,077	,907
AM1C	,227	,134	,077	,883
AM2A	,894	,120	,155	,162
AM2B	,912	,081	,189	,220
AM2C	,891	,053	,197	,219
AM3A	,225	,262	,828	,094
AM3B	,162	,165	,896	,161
AM3C	,181	,299	,845	,163
AM4A	,135	,832	,227	,102
AM4B	,057	,914	,234	,192
AM4C	,058	,910	,201	,155

Total forklart varians

Faktor	Initial Egenverdi			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Faktor ladning	% av forklart varians	Kumulative %	Total	% av forklart varians	Kumulative %
1	5,657	47,146	47,146	2,677	22,306	22,306
2	2,082	17,353	64,499	2,633	21,940	44,246
3	1,524	12,704	77,203	2,533	21,109	65,355
4	1,101	9,179	86,381	2,523	21,026	86,381
5	,356	2,969	89,350			
6	,284	2,367	91,717			
7	,275	2,292	94,009			
8	,217	1,808	95,817			
9	,191	1,594	97,411			
10	,128	1,066	98,477			
11	,112	,933	99,410			
12	,071	,590	100,000			

## Vedlegg 7: Faktoranalyse av alle spørsmålene

Tabell 8: Varimax-rotasjon for alle spørsmålene

	Alle spørsmålene, faktormatrise etter varimax-rotasjon												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
KD1A	,167	,494	,486	,170	,003	-,003	,096	,184	,146	,058	-,138	,152	-,027
KD1B	,152	,745	,302	,123	,020	,052	,047	,024	,026	,086	,068	-,047	,119
KD1C	,108	,768	,238	,006	,008	,055	,026	,108	,030	,114	,195	-,029	,094
KD1D	,110	,720	,190	,021	,124	,206	,077	,131	-,014	,145	,138	-,184	,016
KD2A	,047	,587	,324	-,028	,039	,019	,154	,156	,160	-,031	,024	,314	-,186
KD2B	,171	,657	,327	,059	,011	,039	,215	,151	,045	-,075	-,006	,260	-,035
KD2C	,035	,760	,077	-,057	,021	,122	,047	,119	-,072	,179	,133	-,023	-,062
KD2D	,199	,365	,516	,023	,185	-,081	,173	,088	-,002	,007	-,087	,325	,025
OCB1A	,034	,383	,667	-,030	,112	,043	-,025	,181	,082	,158	,080	,044	,112
OCB1B	,096	,340	,641	-,041	,097	,189	-,018	,174	,083	,096	,124	-,026	,062
OCB1C	,131	,144	,783	,047	-,026	,155	-,023	,119	,064	,038	,198	,106	-,045
OCB1D	,113	,301	,735	,124	,133	,058	,121	,087	-,042	,070	,043	-,138	-,083
OCB1E	,233	,156	,688	,156	,038	,064	,238	-,027	,126	,156	-,019	-,018	-,058
OCB2A	,191	,156	,170	,191	,261	,063	,002	,119	-,109	,552	,062	,112	-,331
OCB2B	,163	,192	,034	-,032	,116	,125	,275	,095	,121	,713	-,092	,049	-,025
OCB2C	,224	,163	,121	,107	,016	,135	,232	,152	,076	,575	,115	-,129	,330
OCB2D	,143	,062	,171	,198	,174	,188	,040	,220	,061	,674	,120	-,055	,040
OCB2E	,224	,116	,348	,125	-,021	-,045	,130	-,001	,085	,432	,330	,122	,298
OCB3A	,177	,071	,042	,124	,166	,076	,632	,139	,156	,020	,111	,003	,214
OCB3B	,294	,160	,066	-,138	,121	,125	,422	,359	,235	,152	,044	-,339	,058
OCB3C	,102	,104	,123	,125	,109	,054	,760	,066	,021	,142	,118	-,017	-,079
OCB3D	,289	,126	,049	-,004	,153	,209	,635	,139	,203	,122	,073	-,054	,006
OCB3E	,173	,089	,112	,181	,153	,070	,674	,100	,083	,151	,074	,306	,110
OCB4A	,185	,137	,294	,073	,076	,111	,197	,721	-,022	,088	,044	-,024	-,025
OCB4B	,204	,196	,167	,124	,072	,089	,105	,726	,122	,139	,136	-,038	,051
OCB4C	,081	,040	-,023	,003	,191	,084	,191	,367	-,020	,092	,044	,097	,573
OCB4D	,169	,043	,135	,270	,125	-,008	,254	,499	,017	,151	,164	,463	,098
OCB4E	,081	,250	,050	,059	,033	,031	,044	,744	,070	,121	,091	,097	,087
OCB5A	,218	,179	,108	-,105	,020	-,009	,081	,071	,179	,351	,559	,226	-,130
OCB5B	,146	,084	,175	-,056	,061	,330	-,006	,207	,178	,278	,379	,206	-,400
OCB5C	,119	,233	,132	,108	,120	,294	,100	,190	,022	-,007	,756	,005	-,058
OCB5D	,131	,124	,046	,182	,090	,071	,194	,087	-,007	-,005	,799	-,096	,137
AM1A	,636	,094	,172	,095	,097	,140	,024	,200	,249	,028	,038	,391	,142
AM1B	,729	,168	,153	,099	,078	,076	,049	,169	,060	,144	,085	,311	,214
AM1C	,815	,113	,181	,137	,037	,064	,095	,121	,030	,129	,062	,222	,059
AM2A	,215	,007	,103	,819	,171	,087	,093	,101	,140	,081	,073	,044	,037
AM2B	,283	,049	,093	,832	,186	,024	,107	,073	,182	,076	,072	,051	-,007
AM2C	,286	,042	,056	,800	,231	-,004	,131	,101	,174	,108	,066	,017	,009
AM3A	,157	,066	,115	,195	,157	,220	,128	,068	,791	,108	,010	-,114	,049
AM3B	,171	,030	,028	,144	,137	,145	,127	,069	,855	,094	,024	,104	-,036
AM3C	,190	-,024	,136	,175	,115	,302	,146	,047	,789	-,028	,107	,041	-,024
AM4A	,124	,177	,161	,093	,167	,733	,063	,066	,205	,144	,204	-,087	,051
AM4B	,205	,110	,114	,021	,082	,847	,145	,088	,231	,101	,095	,052	,006
AM4C	,211	,102	,072	,028	,082	,866	,140	,065	,187	,098	,032	,025	-,010
JT1A	,776	,093	,177	-,024	,172	,225	,137	,016	,173	,119	,130	,071	-,003
JT1B	,817	,040	,083	,275	,095	,088	,161	,044	,089	,083	,120	-,137	-,046
JT1C	,777	,048	,080	,323	,101	,095	,171	,107	,036	,101	,069	-,210	-,036
JT1D	,656	,214	,020	,337	,129	,071	,251	,161	,064	,143	,081	-,142	-,179
JT1E	,751	,152	,119	,081	,246	,148	,155	,114	,189	,124	,053	-,101	-,018
M1A	,182	-,026	,015	,259	,726	,233	,090	,013	,030	,070	,086	,046	,013
M1B	,073	,076	,025	,033	,695	,095	,197	-,112	,113	,051	-,053	,041	,123
M1C	,172	-,006	,172	,085	,679	-,141	,148	,117	,111	,119	,141	,029	-,187
M1D	,239	,048	,190	,171	,475	,001	,185	,257	,186	,231	,037	-,028	,178
M1E	,097	,238	,018	,004	,473	,305	,004	,016	,070	,082	,030	-,234	,133
M1F	,068	,003	,052	,263	,565	,049	,043	,288	,079	,028	,071	,072	-,013

Tabell 9: Faktoranalyse for alle spørsmålene

Alle spørsmål, total forklart varians

Component	Initial Egenverdi			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% av varians	Kumulative %	Total	% av varians	Kumulative %
1	16,977	30,867	30,867	5,892	10,713	10,713
2	4,492	8,167	39,034	4,455	8,100	18,813
3	2,745	4,992	44,026	4,127	7,504	26,317
4	2,278	4,142	48,168	3,054	5,552	31,869
5	2,123	3,859	52,027	2,998	5,450	37,319
6	1,816	3,302	55,329	2,993	5,442	42,761
7	1,743	3,169	58,499	2,974	5,408	48,169
8	1,497	2,722	61,221	2,934	5,335	53,503
9	1,428	2,597	63,818	2,757	5,013	58,517
10	1,345	2,445	66,263	2,561	4,657	63,173
11	1,164	2,117	68,380	2,254	4,098	67,271
12	1,054	1,916	70,296	1,468	2,670	69,941
13	1,036	1,884	72,180	1,231	2,239	72,180
14	,906	1,647	73,827			
15	,797	1,449	75,276			
16	,771	1,401	76,677			
17	,759	1,380	78,056			
18	,682	1,240	79,296			
19	,659	1,199	80,495			