

**Ingjerd Stordahl**

---

# **Foredle, forbedre eller forandre?**

**En studie av lærende arenaer**

**Masteroppgave i Styring og ledelse**

**Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag**

**Oslo 2017**

“Bedre bør å bære har ingen enn mye mannevett; i fremmed gård er det bedre enn gull; vett er vesalmanns trøst”. – Hávamál (Matthías Viðar, Björn og Holm-Olsen 1994, 27)

## Forord

Å slutføre masterstudiet i Styring og Ledelse ved å levere denne masteroppgaven oppleves som å gå i mål etter en triatlon. I juni 2016 stod jeg i startområdet med et problemstillingsnotat og en usikkerhet rundt løypa jeg skulle starte på. Å erkjenne at man ikke helt vet hvor lang hver distanse er, om grunnarbeidet inn mot neste etappe er godt nok og om det ville kulimimere i en målgang i tråd med egne ambisjoner, krever at man stoler på egne ferdigheter og omfavner usikkerheten som naturlig og skjerpene. Ved målgang står jeg både oppreist og stolt med en opplevelse av at dette har vært morsomt, spennende og ikke minst utviklende både personlig og faglig.

Det er to grunner til at jeg valgte å forske på lærende arenaer. Først og fremst fordi jeg i min jobb som pedagog og leder ønsker å bidra til at elever og medarbeidere får realisert sitt potensial, og for det andre at organisasjons- og strategifaget var noe som særlig fanget min interesse. Jeg anser meg heldig som har fått lov å forske på egen organisasjon. Det har vært spennende å bli kjent med kollegaer på andre virksomheter og få innsikt i deres hverdag. Jeg er takknemlig for velvillige, genuint interesserte og oppriktige informanter, som tok seg tid til å svare på mine spørsmål. Jeg har forsøkt å ivareta deres uttalelser etter beste evne, og med den samme respekten som jeg selv ble møtt med som forsker.

Å studere mens man samtidig jobber fullt krever et støtteapparat. Familie, medstudenter venner, kollegaer og arbeidsgiver har alle bidratt til at jeg har kunnet fullføre dette studiet. De har hatt en utrettelig tro på meg, oppmuntret, gitt tid og støtte. Jeg vil spesielt takke min kollokviegruppe, og særlig Kjellaug og Lisbeth som har fulgt oppgaven min hele veien og gitt gode og konstruktive innspill. Jeg må også få takke min veileder, Pål Veiden, som alltid har vært like positiv, men samtidig hjulpet meg å holde fast ved studiens fokus og stilt gode spørsmål.

Den største takken skylder jeg min ektemann, Roy Muskaug, som har gitt meg rom til å bruke den tiden jeg ønsket og trengte. Han har ivarettatt alle huslige gjøremål, sørget for inntak av næring, behandlet stive skuldre og ikke minst vært min helt egen heilagjeng. Tusen takk!

Askim, 01.05.2017

Ingjerd Stordahl



## **Sammendrag**

I kunnskapsorganisasjoner er kvaliteten på tjenesten knyttet til hva hver enkelt medarbeider yter hver dag. Det kan være ulike måter å forvalte kunnskapen på i organisasjoner, men det er grunnleggende at organisasjonen legger til rette for at det kan skje læring. Arenaer hvor det skjer læring kan være vesentlig for at individet og organisasjonen kan utvikle nye forståelsesrammer, skape nye ideer og reflektere over de erfaringene som er gjort.

Denne masteroppgaven belyser hva som kjennetegner lærende arenaer i kunnskapsorganisasjoner. Den har til hensikt å gi en praksisnær beskrivelse av hvordan organisasjonen kan lykkes med å skape læring og utvikling i sin organisasjon, og på hvilken måte medlemmene opplever nytten for seg selv og organisasjonen som helhet.

Studien tar utgangspunkt i læring som en prosess, og ser på læring som en overføring av to typer kunnskap: taus og uttrykt. Det anvendte teoretiske rammeverket tar i bruk Ikujiro Nonakas læringsbegreper, og er utviklet av Jean Hartley og Maria Allison.

Data er innhentet ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer. Studien viser at de fleste læringsarenaene foregår i rammen av formell møtevirksomhet eller konkrete kompetansetiltak som kurs eller utdanning. De foretrukne arbeidsformene er erfaringsutveksling, målsetting og evaluering sammen med refleksjon. Samhandling i gruppe ved dialog eller samtale er en del av de fleste formelle arenaer, mens uformelle og sosiale arenaer ikke er ansett som viktig for verken læring eller arbeidsklima. Arenaene fremmer hovedsakelig eksternalisering, overføring fra taus til uttrykt kunnskap, og kombinerer, bearbeiding av uttrykt kunnskap.



## **Abstract**

Quality in knowledge-based organizations is determined by the service employees provide every day. Knowledge can be managed in multiple ways, but it is essential that the organization facilitates learning to take place. These learning arenas can be of importance to the members and the organization to develop new frames of mind, inspire ideas and reflect upon the experiences made.

This master thesis describes learning arenas in knowledge organizations. It's intended to give a practical and useful account on how organizations can succeed with the creation of learning and development, how members perceive their individual benefits and the benefits for the whole organization.

This thesis regards organizational learning as a process involving the transformation of two types of knowledge: tacit and explicit. The analytical theoretical frame makes use of terms developed by Ikujiro Nonaka, and is developed by Jean Hartley and Maria Allison.

Data is collected using qualitative research interviews. The study has shown that most of the learning arenas are regarded as meetings or formal educational measures. The preferred method of learning is sharing experiences, setting goals and evaluation as well as contemplation. Interaction as a group through conversation or dialogue characterizes most of the formal arenas, while informal and social arenas are not regarded as important for either learning nor the work environment. The arenas are mostly designed to promote externalization, the transformation of tacit to explicit knowledge, or combination, the transformation of explicit knowledge.

**Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for samfunnsfag**

**Oslo 2017**





# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Tema .....	1
1.2. Problemformulering.....	2
1.3. Oppgavens oppbygning .....	3
1.4. Barnehagen og skolen som lærende organisasjoner.....	3
<b>2. Teori</b> .....	<b>5</b>
2.1. Læring i organisasjoner.....	5
2.2. Teoretisk rammeverk: Hartley og Allison's rammeverk for analyse av læringsprosesser.....	7
<b>3. Metode</b> .....	<b>10</b>
3.1. Forskningsdesign.....	10
3.2. Metodevalg.....	10
3.3. Utvalg.....	11
3.4. Det semistrukturerte intervjuet .....	12
3.5. Supplerende data.....	13
3.6. Forskningsprosessen .....	14
3.7. Analyse.....	15
3.7.1. Koding og kategorisering .....	15
3.7.2. Intervjumaterialet .....	17
3.8. Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	17
3.9. Etiske vurderinger .....	20
<b>4. Organisasjonen og de lokale strategiene</b> .....	<b>22</b>
4.1. Kvalitetsplanen for skole og SFO.....	22
4.2. Barnehagens overordnede planverk.....	24
<b>5. Empiri</b> .....	<b>25</b>
5.1. Kjennetegn ved læringsarenaene .....	25
5.1.1. Refleksjon, erfaringsdeling, dialog og diskusjon .....	26
5.1.2. Målsetting og evaluering .....	29

5.1.3.	Forelesning, kurs, selvstudier, etter- og videreutdanning.....	32
5.1.4.	Samarbeid, gruppearbeid, I-G-P og kompetanseteam .....	34
5.1.5.	Jobbrotasjon og observasjon. ....	36
5.1.6.	Casestudier, veiledning og coaching .....	38
5.1.7.	Sosiale - og uformelle arenaer .....	39
5.1.8.	Læringsarenaer oppsummert .....	41
<b>6.</b>	<b>Drøfting av funn i lys av teori .....</b>	<b>42</b>
6.1.1.	Læringsarenaenes bidrag til kunnskapsoverføringen .....	42
6.1.2.	Den opplevde nytten .....	45
6.1.3.	Er det samsvar mellom strategi og praksis? .....	47
6.1.4.	Kunnskapsoverføringen - oppsummert .....	48
<b>7.</b>	<b>Konklusjoner .....</b>	<b>50</b>
7.1.	<i>Den praktiske betydningen for organisasjonen .....</i>	<i>50</i>
7.2.	<i>Teoretiske og metodiske begrensninger .....</i>	<i>51</i>
7.3.	<i>Avsluttende refleksjoner .....</i>	<i>51</i>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>53</b>
	<b>Liste over vedlegg.....</b>	<b>55</b>

## **Figurliste**

Figur 1: Satsingsområder for virksomhet skole .....	23
---	----

## **Tabelliste**

Tabell 1: Læringsformer.....	8
------------------------------	---

Tabell 2: Læringsarenaenes bidrag til kunnskapsoverføringen.....	43
--	----

# 1. Innledning

## 1.1. Tema

Kunnskapssamfunnet har blitt et begrep i den offentlige debatten. Statsminister Erna Solberg sier vi må “bygge kunnskapssamfunnet” (Aftenposten 2013). Begrepet sikter til at kunnskap har en økt verdi, ikke bare i form av økt kvalitet på forskning og høyere utdanning eller som markedsverdi. Det handler også om å ha høyt kvalifiserte på alle fagfelt, noe som vil ha stor betydning for kvaliteten på velferdstjenestene (Solberg 2014). Meldingen til Stortinget nr. 28 (2015-2016, 5) peker på utdanning som nøkkelen til utvikling av kunnskapssamfunnet, at kunnskap skaper grunnlaget for et godt liv. Høyt kvalifisert personale, som selv er gode til å utvikle egen kunnskap, vil derfor ha betydning for kvaliteten i barnehager og skoler og for utviklingen av kunnskapssamfunnet.

Gjennom studier og eget lederskap har jeg undret meg over hvordan store organisasjoner, som kommuner med en bred tjenesteportefølje, kan lykkes med systematisk og kollektiv kunnskapsutvikling i alle nivåer av organisasjonen. På min egen arbeidsplass har konsulenter vært bidragsyttere til blant annet å skape *lærende møter*, møter som skal løfte frem den innebygde kunnskapen som finnes hos den enkelte medarbeider. Den kunnskapen som ikke så lett lar seg forme til ord, og som i teorien gjerne kalles taus kunnskap. Kan en organisasjon tilrettelegges for at medlemmene får mulighet til å nyttiggjøre seg kunnskapen som finnes i organisasjonen? På hvilke måter kan kunnskapen spres, og kan spredningen av den bidra til å realisere potensialet hos den enkelte og i organisasjonen som helhet?

Organisasjonslæring er min teoretiske tilnærming til dette prosjektet, ettersom faget legger vekt på menneskelig kompetanse som en avgjørende ressurs for kvalitet og gode resultater i en organisasjon. Læring er en av flere mulige strategier organisasjoner kan velge for å sikre utvikling. Organisasjonens evne til å skape læring og forvalte kunnskap på kan blant annet påvirke hvordan organisasjonen møter nye utfordringer, eller gjennomfører omstillinger.

Barnehager og skoler er mitt fokus i denne oppgaven. I henhold til meldinger til Stortinget er det to virksomheter som bør strebe mot å være *lærende organisasjoner*, organisasjoner som har en bevissthet om hvordan læring kan bidra til å skape egen fremtid. Hvordan de foredler det de er gode på, skaper forbedring eller forandring kan ha betydning for hvor gode de selv er til å utvikle kunnskap.

## 1.2. Problemformulering

I denne studien undersøker jeg en organisasjons arenaer for læring og utvikling. For å skape læring er det grunnleggende at organisasjonen legger til rette for arenaer eller møteplasser hvor utveksling av læring kan skje. Hvordan læringsarenaer bidrar til læring er vesentlige for at individet og organisasjonen kan utvikle nye forståelsesrammer, skape ideer og reflektere over de erfaringene som er gjort (Levin og Klev 2002, 104-106).

I lys av dette har jeg formulert følgende hovedproblemstilling:

*Hva kjennetegner lærende arenaer i kunnskapsorganisasjoner?*

For å finne svar på dette vil jeg undersøke følgende:

- Hva som kjennetegner disse arenaene.
- Hva som kjennetegner læringsprosessene.
- Hvilke arenaer organisasjonenes medlemmer opplever som nyttige i egen læring og utvikling.

I tillegg til at studien gir meg anledning til å fordype meg i et tema som opptar meg, så har studien til hensikt å gi en praksisnær beskrivelse av hvordan organisasjoner kan lykkes med å skape læring og utvikling. Dette forutsetter at organisasjoner som utforsker og utvikler egen evne til å lære, gjør de i stand til å skape forbedringer i tjenestene. Dette kan det være ulike synspunkter på, noe denne studien ikke belyser.

Hensikten er å studere hva som kjennetegner læringsarenaene og den opplevde nytten for individet og organisasjonen. Det er sannsynlig at arbeidsgiver vil ha god nytte av å vite noe om læringsarenaer på ulike nivåer av organisasjonen, og hvilke eventuelle forbedringer som kan gjøres. Forhåpentligvis oppdager jeg både noe nytt og noe felles for barnehage og skole som kan bidra til nye måter å lære og samarbeide på.

På det personlige plan vil denne studien kunne gi innsikt i hva som kjennetegner gode læringsarenaer og hvordan de bidrar til læring for individet og organisasjonen. Utover dette har ikke denne studien til hensikt å skape noe mer enn en forventning hos leseren om hvordan lærende arenaer kan se ut i lignende organisasjoner dersom de vurderer det som gyldig.

### **1.3. Oppgavens oppbygning**

Innledningsvis vil jeg redegjøre for hvordan meldingene til Stortinget vektlegger læring i barnehage og skole. Deretter vil jeg presentere definisjoner av begrepene som er sentrale for temaet og studien. Videre vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket jeg har valgt å analysere læringsarenaene med, og metoden jeg har brukt for å undersøke disse arenaene.

Før empirikapittelet vil jeg kort presentere organisasjonen og de lokale føringene og strategiene som har relevans for organisasjonslæringen. I empirien vil jeg presentere hovedfunnene i dette prosjektet, hvordan disse læringsarenaene ser ut og hvordan kunnskapsoverføringen ser ut til å foregå i organisasjonen. I drøftingen av disse funnene vil jeg forsøke å spore kunnskapsoverføringens rolle i den opplevde læringen, nytten for individet og organisasjonen som helhet.

### **1.4. Barnehagen og skolen som lærende organisasjoner**

Meldingene til Stortinget i perioden 2003 og frem til i dag retter et tydelig fokus på læring i barnehage- og skolesektoren.

Meldingen til Stortinget nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring hadde klare ambisjoner om at skolen måtte utvikle seg som lærende organisasjon for å møte de stadig økende kravet til kunnskapssamfunnet. Personalets læring, utvikling av kompetanse i et arbeidsfellesskap, ledelse av det daglige samarbeidet og kunnskapsdeling trekkes frem som forutsetninger for å lykkes og kjennetegn for skoler i utvikling (Meld.St. nr.30 (2003-2004), 23-27).

Melding til Stortinget nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen, legger vekt på utvikling av lærerens kompetanse etter endt grunnutdanning og understreker betydningen av hjelp og støtte til å utvikle sin praksis. Skolen bør videreutvikles som en lærende organisasjon, og ledelsens kompetanse trekkes frem som den viktigste forutsetningen for å lykkes med dette. Et viktig punkt er lærerens mulighet til å formelt etter- og videreutdanne seg, men et annet vel så viktig element i kvalitetsutviklingen er hvordan skolen lykkes med å tilrettelegge for kollektive arbeidsprosesser hvor det deles kunnskap og reflekteres over egen praksis (Meld.St. nr.31 (2007-2008), 7, 42, 49).

I meldingen til Stortinget nr. 41(2008-2009): Kvalitet i barnehagen, legges det også vekt på å videreutvikle sektoren som en lærende organisasjon. Barnehagen må utvikles for å møte nye

utfordringer, og ha et aktivt forhold til alle ansattes kompetanseutvikling. Et sentralt element i denne meldingen er ambisjonen om å ha flere ansatte i barnehagen med pedagogisk kompetanse (Meld.St.nr.41 (2008-2009), 29).

I meldingen til Stortinget nr.28 (2015-2016) Fag-Fordypning-Forståelse, vektlegges fortsatt lærerkollegiets evne til å samarbeide, utvikle felles praksis og mobilisering av den kollektive kapasiteten. Ledelsens evne til å tilrettelegge de eksisterende møteplassene og nettverkene, for å videreutvikle og utfordre etablerte modeller og arbeidsformer, trekkes frem som avgjørende for å utvikle og implementere de nasjonale læreplanene. Videre understreker meldingen at det synes som om kompetanseutvikling har best effekt når den drives praksisnært og når det legges til rette for kunnskapsdeling innad i personalet (Meld.St.nr.28 (2015-2016), 68-69, 72).

I meldingen til Stortinget nr.19 (2015-2016) Tid for lek og læring, videreføres tidligere meldinger som understreker viktigheten av formell kompetanse hos personalet i barnehagen. Personalet fremheves som den viktigste faktoren for trivsel og læring. Barnehagen som lærende organisasjon blir fortsatt brukt som begrep, og rollen styreren har i dette utviklingsarbeidet er av vesentlig betydning for kvaliteten. Det etterlyses forskning på ledelse i barnehage og en utforskning av nye organiseringsformer (Meld.St.19 (2015-2016), 69-71).

Det er tydelig rød tråd i disse meldingene til Stortinget. Helt siden 2003 har de etterlyst en *kompetansemobilisering* og et fokus på barnehage og skole som lærende organisasjoner. Denne oppgaven er forankret i meldingene til Stortinget. Organisasjonslæring, lærende arenaer, lærende organisasjoner og kunnskapsmobilisering blir viktige temaer for organisasjoner som skal nå disse målsettingene. I neste kapittel redegjør jeg for disse begrepene og det teoretiske rammeverket.

## 2. Teori

I dette kapitlet redegjør jeg for relevant teori for denne studien, og det rammeverket jeg har valgt å analysere de lærende arenaene med. Jeg har funnet lite teori om lærende arenaer, og har derfor valgt å trekke frem flere teoretiske vinklinger på temaet.

### 2.1. Læring i organisasjoner

Læring er et tema som berører flere fagretninger, og det finnes mange definisjoner på begrepet. Uavhengig av fagretning enes de fleste om at læring er knyttet til en mulig eller faktisk endret atferd. Det blir likevel ikke riktig å sette likhetstegn mellom endret atferd og læring. Atferd kan være et produkt av læring på den måten at det er en observer- og målbar indikasjon på at læring har funnet sted, men læring som skjer på bakgrunn av ny kunnskap eller endrede holdninger kan vanskelig knyttes direkte til endret atferd (Lai 2013, 118). Et fokus på den virksomheten som foregår hos den enkelte i en læringsprosess kan være like verdifull som å forsøke å måle læring som et resultat av en prosess. Individets indre motivasjon eller lyst til å lære kan være avgjørende for læringsprosessen og resultatet (Hustad 1998, 13-15).

Det er ulike læringsmetoder og læringsformer. Læring sees gjerne på som både en sosial og kognitiv prosess, hvor læring skjer i samspill med andre og hos den enkelte som gjennom forståelse og mental bearbeiding (Lai 2013, 120-123). Læring kan også knyttes til endring eller organisasjonsutvikling, hvor fokus rettes mot å skape et samspill hvor endring kan skje ved utvikling av kompetanse (Klev og Levin 2009, 72-73).

I dette prosjektet er det tatt utgangspunkt i læring som en kollektiv og individuell prosess slik den kan utspille seg i samhandling med andre. Det kan være formelle læringsformer som gjerne tjener et spesifikt formål, slik som konkrete tiltak rettet mot å tilegne seg eller øke kompetansen på et ønsket område. Det kan også være mer uformelle læringsformer hvor diskusjon eller observasjon skaper det vi kan kalle erfaringslæring eller hverdagslæring som kan prege alle arbeidsplasser hvor mennesker jobber sammen (Lai 2013, 123).

*Lærende organisasjoner* er organisasjoner hvor medlemmene både individuelt og som gruppe utvikler og utforsker egen evne til å skape sin fremtid. Lærende organisasjoner streber etter å stadig utvikle seg. Peter Senge sier: "At en lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den."



(Senge og Lillebø 1999, 18). Å være en lærende organisasjon er det idealet som meldingene til Stortinget ønsker at skoler og barnehager skal strebe etter.

For å skape læring er det grunnleggende at organisasjonen legger til rette for arenaer eller møteplasser hvor utveksling av læring kan skje. Hvordan de bidrar til læring er vesentlig for at individet og organisasjonen kan utvikle nye forståelsesrammer, skape ideer og reflektere over de erfaringene som er gjort. Slike arenaer preges av sosialt samspill, ved blant annet dialog og refleksjon, som igjen kan medvirke til nye forståelser og erfaringer som bidrar til læring (Levin og Klev 2002, 104-106).

*Arenaer for læring* kan ta mange ulike former. Ethvert møte, om det er kjennetegnet av enveiskommunikasjon eller aktivitet i gruppe, kan potensielt være en arena for læring. Utfordringen for ledere, som ønsker å skape utvikling og endring, kan være å tilrettelegge for arenaer som er tilpasset formålet. Leders innsikt i og evne til å designe slike arenaer blir slik sett verktøyet eller arbeidsmetoden som skaper utvikling i organisasjonen og kan være avgjørende for om organisasjonen utvikler seg i den retningen som er ønsket (Klev og Levin 2009, 78, 86).

I praksis kan disse læringsarenaene være formelle møteplasser i avdelingen, organisasjonen, på tvers av avdelinger eller fagområder, som nettverk eller virtuelle diskusjonsplattformer. Det kan også være mer uformelle møteplasser, som pauserom, i daglig kontakt mellom kollegaer eller andre sosiale arenaer som kan være av betydning for læringen hos den enkelte medarbeider eller for organisasjonen.

Forskning viser at de mest avgjørende faktorene for at en medarbeider får utnyttet sitt potensial handler om faktorer utenfor deres egen kontroll. Det er knyttet til arbeidsmiljøet og hvordan nærmeste leder klarer å tilrettelegge, organisere og strukturere (Lai 2013, 156, 194-195). Faktorer som påvirker hvordan medarbeideres kompetanse utvikles og tas i bruk i organisasjonen kalles drivere for *kompetansemobilisering*. Disse kan måles ved hjelp av verktøyet "10-faktor – KS medarbeiderundersøkelsen". Organisasjoner har en tendens til å fokusere mest på anskaffelse av ønsket kompetanse, mens forskning tilsier at det er like viktig å fokusere på hvordan kompetansen utvikles og anvendes i organisasjonen.

10-faktorundersøkelsen utviklet av KS, er spesielt rettet mot offentlig sektor og bygger på deres arbeidsgiverstrategi som setter fokus på godt lederskap, gode medarbeidere og fokus på de menneskelige ressursene som bidrar til gode tjenester (Fletre og Frydenlund 2016, 3). Av de totalt ti faktorene i undersøkelsen har jeg inkludert to. Disse er:

- Faktor 7: Relevant kompetanseutvikling
- Faktor 9: Mestringsklima: Kultur for å samarbeide og gjøre hverandre gode (KS 2016)

Nytten av kompetansetiltak, eller høy kompetansemobilisering, for medarbeideren og organisasjonen som helhet kan potensielt skape positive effekter på kvalitet, kostnader, måloppnåelse og verdiskapning. Å isolere effekten av et tiltak kan være vanskelig, og man må derfor belage seg på å kun få antydninger om årsakssammenheng. Subjektive beskrivelser gitt av informantene kan gi innsikt i hvordan de vurderer nytten for seg selv og organisasjonen, og det i seg selv kan være verdifullt selv om det ikke kan trekkes sikre årsaksslutninger mellom arenaer for læring og nytte for individ og organisasjon. Disse to faktorene kan gi antydninger om kompetanseutviklingen, og deriblant læringsarenaene, oppleves relevante for den jobben de skal gjøre, og om arbeidsklimaet fremmer en kultur for læring gjennom samarbeid og deling.

Lærende arenaer kan som sagt være viktige møteplasser som foredler de erfaringene, ideene, kunnskapen og kompetansen som organisasjonens medlemmer besitter. Læring som en individuell og kollektiv prosess, der læring skjer i samspill med andre, kan være verdifullt og bidra til forbedringer eller forandring. Neste underpunkt vil derfor se nærmere på et teoretisk rammeverk som er utviklet for å analysere læringsprosesser i organisasjoner.

## **2.2. Teoretisk rammeverk: Hartley og Allisons rammeverk for analyse av læringsprosesser.**

I en studie av et omstillingsprogram i England tok Jean Hartley og Maria Allison i bruk læringsbegreper utviklet av Ikujiro Nonaka og skapte et teoretisk rammeverk for å analysere organisasjonslæringsprosesser.

Hartley og Allison bruker en definisjon av læring i organisasjoner knyttet til hvorvidt en eller flere medlemmer opplever den som potensielt nyttig for organisasjonen, eller sagt enkelt:

Læring skjer hos individer som opplever nytten av læringen. Denne definisjonen løsriver seg fra forutsetningen om at læring gir endret atferd og mer effektive organisasjoner.

Tilnærmingen baserer seg på to antagelser: at det er menneskene i organisasjonen som lærer og at overføringen av den individuelle læringen til organisasjonen er delvis avhengig av individene i organisasjonen. Derfor setter Hartley og Allison også lit til at det er rimelig å undersøke individenes synspunkter på egen læring og hvordan det påvirker organisasjonen (Hartley og Allison 2002, 103-104).

Tabell 1: Læringsformer

Læringsformer		Kunnskap til	
		Taus kunnskap	Uttrykt kunnskap
Kunnskap fra	Taus Kunnskap	Sosialisering	Eksternalisering
	Uttrykt kunnskap	Internalisering	Kombinering

(Hartley og Allison 2002, 105)

Rammeverket beskriver fire ulike læringsformer kalt sosialisering, eksternalisering, internalisering og kombinering som overføring av to typer kunnskap, uttrykt- (eksplisitt) og taus (implisitt) kunnskap. *Uttrykt kunnskap* er kunnskap som kan skriftliggjøres. Den kan formaliseres i planer, prosedyrer, styringsdokumenter og rutiner og den tar vare på erfaringer organisasjonen har gjort og beskriver den ønskede atferden slik Eirik J. Irgens (2011, 88) beskriver det. *Taus kunnskap*, derimot, kan ikke kommuniseres konkret på samme måte. Den tause kunnskapen er individuell, og den har både kognitive og tekniske elementer. Det kognitive nivået handler om mentale modeller, paradigmer, livssyn og synspunkter som påvirker opplevelsen av verden. De tekniske elementene kan være praktiske eller konkrete ferdigheter som for eksempel sosiale ferdigheter, politisk kløkt eller håndverk. Denne tause kunnskapen kan vanskelig spres ved hjelp av formelle systemer, og kan best læres ved for eksempel observasjon, mentor- eller lærlingordninger. Dette er tidkrevende og individbasert og dermed lite tilpasset et miljø som krever hurtig endring eller omstilling.

*Sosialisering* beskriver en situasjon hvor taus kunnskap overføres til taus kunnskap via for eksempel observasjon eller imitasjon og kunnskapen deles i en prosess hvor man deler erfaringer. *Eksternalisering* er når kunnskapen overføres fra taus til uttrykt ved for eksempel

historiefortelling eller bruk av metaforer, da deles kunnskapen ved refleksjon eller dialog. *Kombinering* er en beskrivelse av når den uttrykte kunnskapen rekonfigureres, sorteres og tilpasses den eksisterende kunnskapen slik at den dekodes og læres. Når kunnskapen overføres fra uttrykt til taus så *internaliseres* den ved at den manifesterer seg som praksis eller handling (Hartley og Allison 2002, 105-106).

Å skille mellom uttrykt og taus kunnskap kan bidra til å forklare dybden i læringsprosesser, at læring er mer enn utveksling av uttrykt kunnskap (Hartley og Allison 2002, 114-115).

Kunnskap forblir individuell inntil det legges til rette for at den kan deles og forsterkes ved sosial samhandling på arenaer hvor organisasjonens medlemmer deltar. Å skape kunnskap sees på som en dynamisk prosess der det legges til rette for alle fire former for kunnskapsoverføring. Gjennom meningsfylt dialog utforskes nye perspektiver. Nye ideer og perspektiver kombineres med det kjente. Disse kan igjen prøves ut, videreutvikles og skape ny kunnskap (Nonaka 1994, 20). Læringsarenaene er beskrevet og analysert på bakgrunn av de ulike formene for kunnskapsoverføring slik det er definert her. Det kan bidra til innsikt i hvordan læringsarenaene bidrar til denne dynamiske prosessen og forsterker spredningen av kunnskapen mellom individene og til organisasjonen.

Dette har vært en presentasjon av de teoretiske begrepene som er relevant for denne oppgaven og en presentasjon av det teoretiske rammeverket jeg har valgt å analysere læringsarenaene med. I neste kapittel vil jeg konsentrere seg om forskningsdesign og de metodiske valgene og vurderingene som ligger til grunn for prosjektet.

### **3. Metode**

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for forskningsdesign, altså den metoden jeg har valgt for å få svar på mitt forskningsspørsmål. Jeg vil beskrive metodens styrker og svakheter og hvilke valg jeg har gjort for å imøtekomme dette. Jeg har også valgt å beskrive selve forsknings- og analyseprosessen og de etiske implikasjonene av prosjektet.

#### **3.1. Forskningsdesign**

For å få svar på min problemstilling har jeg valgt å samle inn data fra intervjuer og analysere dokumenter, en såkalt kvalitativ tilnærming. Jeg var avhengig av å få mennesker til å fortelle om samspillet i organisasjonen, og at metoden kunne tilpasses den virkeligheten jeg skulle studere. Å samle inn data ved å intervjuer kan gi en mer åpen tilnærming til fenomenet, gir en større frihet til å tilpasse spørsmålene og følge temaer informantene selv er opptatt av (Johannessen, Christoffersen og Tufte 2011, 144-145). I tillegg til intervjuer benyttet jeg dokumenter og resultater fra medarbeiderundersøkelsen, som er allerede eksisterende data i organisasjonen.

Virksomhetsområdene jeg har valgt å studere faller innunder oppvekstsektoren og er rettet mot ulike nivåer. Dette gir anledning til å se nærmere på hvilke likheter og ulikheter som preger disse virksomhetsområdene i en sammenlignende, caselignende studie. Dette kan beskrives som en casestudie med flere analyseenheter hvor målet er å få rik informasjon om et avgrenset fenomen i denne organisasjonen eller casen. (Johannessen, Christoffersen og Tufte 2011, 90-93).

#### **3.2. Metodevalg**

Dette prosjektet har til hensikt å utforske og beskrive hvordan mennesker forstår, tolker og opplever sine læringsarenaer. Det kalles gjerne en hermeneutisk tilnærming. Da studeres fenomenet i sammenhengen eller konteksten det befinner seg, slik at forskeren kan forstå fenomenet slik det utspiller seg akkurat der. Når forskeren beveger seg nært forskningsobjektet, som ved personlige intervjuer, og i tillegg forsker på egen organisasjon er det viktig å være bevisst på hvordan egne erfaringer og kunnskaper kan påvirke. Det kan påvirke hvordan forskeren selv fortolker tekst, fenomener eller andre mennesker (Johannessen, Christoffersen og Tufte 2011, 87). Jeg er ansatt på en annen skole enn den undersøkte, men har naturlig nok en større nærhet til skolen enn barnehagen. Jeg har holdt en

forskerlogg for å ivareta en bevissthet rundt valg, definisjoner, tolkninger og refleksjoner som er gjort underveis.

Intervjuer, dokumenter og resultater på medarbeiderundersøkelsen har dannet grunnlaget for analysen av organisasjonens læringsarenaer. Dataene har blitt belyst med et rammeverk som har til hensikt å analysere læringsprosesser i en organisasjon, og som vektlegger læring hos den enkelte som forutsetning for læringen i organisasjonen som helhet. Svarene jeg har fått i intervjuene har vært den viktigste kilden til å belyse forskningsspørsmålet.

Det var flere mulige tilnærminger til forskningsspørsmålet, det ene ville vært å undersøke dette ved observasjon, noe som ville vært for omfattende for et prosjekt med denne tidsrammen. Den andre tilnærmingen var ved intervjuer, og en tredje ville vært en kombinasjon av disse to. Mitt forskningsspørsmål favner vidt, og da vurderte jeg at intervju var den metoden som best kunne tilpasses dette forskningsspørsmålet innenfor tidsrammen jeg hadde til rådighet.

### **3.3. Utvalg**

Et begrenset utvalg av to virksomheter, skole og barnehage, og to avdelinger var nødvendig av hensyn til omfanget av denne oppgaven. At valget falt akkurat på disse to områdene skyldes at tjenestene de tilbyr er relativt like med tanke på den høye kunnskapsintensiteten. Det betyr at kunnskapen om arbeidsutførelsen i stor grad er knyttet til medarbeiderne (Irgens 2011, 130). Andre likheter er hvordan statlige styringsdokumenter legger vekt på lærende organisasjoner.

Utvalget av enhetene er ikke tilfeldig, men mer pragmatisk eller strategisk, og ble valgt på bakgrunn av råd fra virksomhetslederne om hvilke avdelinger som ville ha kapasitet til å ta imot forespørselen min. Ettersom undersøkelsen har til hensikt å få mest mulig kunnskap om et valgt fenomen, var det først og fremst målgruppen som var viktig. Jeg har intervjuet totalt ni informanter. Tre informanter på hver avdeling, inkludert avdelingsleder, og tre informanter på øverste administrative nivå. Jeg ekskluderte nivået mellom avdelingene og overordnet administrativt nivå, altså rektor eller styrer. Det er to grunner til det: det ene var av hensyn til omfanget av undersøkelsen, den andre var ønsket om å inkludere ledernivået i avdelingen, som er tett på medarbeidernes praksis på avdelingen.

Størrelsen på utvalget i en kvalitativ undersøkelse finnes det ingen fasitsvar på. Et av rådene er å fortsette å innhente informanter inntil man begynner å få gjentakende svar og ikke opplever å få ny informasjon. Dette var slående og gjaldt begge avdelinger når jeg intervjuet sistemann. Svarene begynte å gjenta seg, og det var lite ny informasjon som kom frem. På bakgrunn av dette anser jeg at jeg hadde nok informanter til å innhente den informasjonen jeg søkte.

Jeg har valgt å ikke presentere informantene ved andre kjennetegn enn avdeling- eller virksomhetstilhørighet for å bevare deres anonymitet. Dette har jeg beskrevet nærmere under etiske vurderinger.

### **3.4. Det semistrukturerte intervjuet**

Jeg brukte semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Da utarbeides det en intervjuguide med temaer og spørsmål slik at intervjuene blir sammenlignbare i analysefasen (Vedlegg 1). I arbeidet med utformingen av intervjuguiden studerte jeg tidligere forskning, teoretiske perspektiver og planverk i organisasjonen. Etersom jeg ønsket rik informasjon om temaer som læring og utvikling, så kunne det bli utfordrende å hente frem informasjon som informanten selv kanskje ikke har et bevisst forhold til. Elton Mayos intervjumetode har elementer som jeg brakte inn i mine forberedelser for disse intervjuene. Sentralt er det å lytte og rette hele sin oppmerksomhet mot den som blir intervjuet, og ikke bare lytte til hva informanten forteller, men det han ikke forteller eller det han trenger hjelp med å fortelle. Informanten vil hele tiden gi informasjon om disse personlige mønstrene som preger en samtale, og hvor det underveis er klokt å oppsummere og presisere så informanten opplever at jeg har forstått det riktig (Kvale et al. 2009, 65). Videre så var det viktig for intervjuet at informanten følte seg trygg og ivaretatt, og at formålet med intervjuet ble legitimert slik at informanten følte seg forpliktet til å være oppriktig. Jeg oppmuntret informanten underveis til å nyansere, utdype og eksemplifisere samt ga små pauser, noe som bidro til at informantene meddelte vesentlig informasjon som det nødvendigvis ikke ville være gunstig å spørre direkte om (Johannessen, Christoffersen og Tufte 2011, 151).

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene. Å bruke lydopptak fremfor å gjøre notater bidro til at jeg kunne være tilstede og lyttende i intervjusituasjonen og rette alt fokus mot informanten. Det gjorde det lettere å skape flyt i samtalen og ga etter mitt syn en god atmosfære under

intervjuene. Intervjuguiden ble et viktig verktøy under intervjuene for å sikre at informanten hadde svart på alle elementene.

### **3.5. Supplerende data**

En mulig svakhet ved denne undersøkelsen er at den er en tverrsnittsundersøkelse, den fanger kun opp det øyeblikksbildet da jeg som forsker går inn og tar temperaturen på de opplevelsene den aktuelle informanten sitter med (Johannessen, Christoffersen og Tufta 2011, 78). Jeg innhentet derfor resultater fra medarbeiderundersøkelsen som ble gjennomført i januar 2016 for å sammenligne resultatene opp mot svarene jeg fikk i mine intervjuer. I dette tilfellet ønsket jeg å se om data fra medarbeiderundersøkelsen eventuelt støttet eller avviket fra mine funn. Støttet det funnene i intervjuene, kunne det være med på å styrke resultatene, avviket det så kunne det være nyttig i en nyansering av resultatene fra intervjuene. For å gjøre disse dataene sammenlignbare har jeg gått inn i arbeidsboken tilhørende undersøkelsen og konkret sammenlignet de ti faktorene med tematikken i mine intervjuer.

Resultatene fra medarbeiderundersøkelsen i barnehagen var målt på barnehagen som helhet, i motsetning til skole som var målt på avdelingsnivå. Svarprosenten lå på mellom 60% og 67%. Ettersom de er målt på ulike nivåer så er de ikke helt sammenlignbare, men de indikerer en generell tendens. Resultatene er nært landsgjennomsnittet, noe som kan peke mot at dette er avdelinger som kan sies å være gjennomsnittlig med tanke på de faktorene jeg har valgt å inkludere i mine undersøkelser.

Meldinger til Stortinget og lokalt planverk har vært nyttig for å sette læringsarenaene i et større perspektiv. Det har også satt avdelingene inn i en kontekst som har gjort det delvis sammenlignbart, med et håp om å kunne oppdage noe nytt og noe felles, og som kanskje kan bidra til noe begge virksomheter eller organisasjonen som helhet kan dra nytte av.

Ettersom jeg har mitt daglige virke i skolevirksomheten, var det også et bevisst valg at jeg skulle analysere begge virksomheter med samme forankring og dermed minimere sjansen for at jeg tok utgangspunkt i den kjennskapen jeg allerede hadde. Barnehagen hadde en overordnet strategi gjengitt i økonomiplanene og en tolkning av disse satsingene i to andre planverk. Skolen hadde et strategidokument på et nivå mellom disse, og jeg valgte derfor å se på tre nivåer av dokumentasjon for barnehagen for å gjøre dette sammenlignbart.



### 3.6. Forskningsprosessen

Arbeidet med denne masteroppgaven startet i juni 2016, med innlevering av tema og problemstillingsnotat. Dette notatet har gjennomgått flere transformasjoner i en prosess hvor operasjonalisering, teoretisk forankring, metodiske valg og avgrensning har stått sentralt i perioden juni til oktober.

I begynnelsen av september tok jeg kontakt med rådmann og virksomhetsledere for å orientere om prosjektet og avklare om de stilte seg positive til prosjektet, noe de var. I oktober og november 2016 gjorde jeg to testintervjuer med frivillige og uavhengige informanter med ønske om å kvalitetssikre intervjuguiden. Testintervjuene ga meg verdifulle tilbakemeldinger på intervjuguiden og intervjuteknikk, slik at jeg kunne gjøre forbedringer. I intervjusituasjonen ble jeg bevisst på å be om fler eksempler og beskrivelser, samtidig som jeg skulle fortsette å være mye lyttende, slik jeg hadde vært, da dette ga mye verdifull informasjon. Jeg var ydmyk ovenfor oppgaven som uerfaren intervjuer, leste mye i forkant om intervjuteknikk, og fant boken: “Det kvalitative forskningsintervju” av Kvale og Brinkmann spesielt nyttig.

Undersøkelsen omfattet innhenting av personopplysninger og elektronisk oppbevaring av data og var dermed meldepliktig i henhold til personopplysningsloven. For studenter ved høgskoler gjøres dette til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Johannessen, Christoffersen og Tuft 2011, 97-99). Prosjektet er meldt og godkjent av NSD (Vedlegg 2).

Da prosjektet var godkjent av NSD tok jeg kontakt med avdelingene og underrettet virksomhetsledere og rådmann. På grunn av min nåværende profesjonelle relasjon til informantene ønsket jeg å holde en åpen dialog om prosjektet og bevare en trygg relasjon. Jeg sendte over informasjonsskriv (Vedlegg 3) i forkant og deltok på avdelingsmøter der det var ønskelig. Jeg ble møtt av alle med en nysgjerrighet og positiv holdning til prosjektet og deres deltakelse.

Jeg startet intervjuprosessen i ytterste ledd av organisasjonen, i avdelingene, for så å jobbe meg oppover i organisasjonen. Praktiske årsaker gjorde at jeg ikke fikk gjennomført alle intervjuene i den rekkefølgen jeg hadde planlagt. Det førte til at jeg fikk anledning til å følge opp tråder gitt i ytterste ledd av avdelingene opp i øverste nivå i organisasjonen og motsatt vei, ettersom jeg avsluttet med et intervju i hver avdeling.

### 3.7. Analyse

Lydopptakene fra intervjuene ble bearbeidet i tre faser. Først lyttet jeg igjennom lydopptaket og dannet meg et førsteinntrykk av intervjuet. Jeg la vekt på de store linjene og vurderte kvaliteten på intervjuet. For eksempel hvorvidt jeg hadde vært lyttende, stilt gode nok spørsmål og fulgt opp temaer informanten hadde brakt opp i tilstrekkelig grad. Denne første gjennomlyttingen brukte jeg også til å merke meg tråder jeg ville forfølge hos andre informanter.

I neste fase skrev jeg ut intervjuene i sin helhet til tekst, såkalt transkribering. Jeg brukte NVivo som verktøy i dette arbeidet. Det er en programvare som er egnet for å strukturere og analysere data samlet inn med kvalitative metoder (QSR International 2017). NVivo lar deg transkribere, og registrerer samtidig tid og person som snakker. Dette gjør det enkelt å finne tilbake til uttalelser i intervjuet, dersom det er behov for å lytte på de på nytt under analysen i etterkant.

I tredje fase kvalitetssikret jeg transkriberingen, slik at jeg var sikker på at det var korrekt nedtegnet.

Jeg valgte å transkribere intervjuene i kort tid etter selve intervjuet, mens de var ferskt i minne slik at erindringen kunne hjelpe meg hvis det var noe som fremkom som utydelig på opptaket. Dette ga også anledning til å erindre og nedtegne dypere meningsbærende informasjon, som kroppsspråk, engasjement eller usikkerhet som jeg brakte videre inn i analysearbeidet (Kvale et al. 2009, 189). Jeg har inkludert pauser, "vente-ord" som "mm" og "eh". Andre elementer som latter eller fakter som har relevans for budskapet, nedtegnet jeg som for eksempel (ler).

I denne delen av analysearbeidet valgte jeg å holde meg nært de teoretiske anbefalingene. Det er anbefalt å transkribere intervjuene i sin helhet, og starte med å danne seg et inntrykk av helheten og deretter plukke ut det som kan belyse mitt forskningsspørsmål. Underveis, og i alle trinn, gikk jeg igjennom råmaterialet slik at det ikke ble utelatt viktige data (Johannessen, Christoffersen og Tufte 2011, 87-88).

#### 3.7.1. Koding og kategorisering

Når intervjuene var transkribert valgte jeg å bruke en kombinasjon av koding og kategorisering. Koding handler om å knytte sammen uttalelser og operasjonaliserte begreper,

og innebærer en fortolkning av meningen eller innholdet i utsagn. Jeg søkte igjennom materialet og merket uttalelser som stemte overens med de teoretiske begrepene. Jeg ønsket også å kunne kvantifisere og sammenligne de kodede resultatene, fremstille de visuelt i tabeller eller figurer som igjen kunne bidra til en mer helhetlig oversikt over tendenser i materialet. Det gir også en anledning til å se hvordan informantens beskrivelser kan krysse, eller passe med flere koder samtidig, som igjen kan gi grunnlag for å få øye på variasjoner og tendenser. Dette beskrives i litteraturen som kategorisering, som handler mer om å systematisere og kvantifisere funnene (Kvale et al. 2009, 208-210). Basert på dette valgte jeg å bruke NVivo som analyseverktøy slik at telling, systematisering og visualisering kunne gjennomføres med enkle tastetrykk.

Innledningsvis gjorde jeg søk i materialet på bakgrunn av utvalgte koder basert på den teoretiske rammen jeg hadde valgt på forhånd. Underveis opprettet jeg nye koder dersom jeg oppdaget uttalelser som ikke passet inn i de forhåndsdefinerte kodene, men som jeg likevel tolket som funn. Formen, innholdet og strukturen i læringsarenaene er definert inn i totalt 27 ulike læringsformer, kalt koder (Vedlegg 4). I kodingen av læringsarenaene hadde jeg 11 forhåndsdefinert som sannsynlige funn i henhold til teori, og 16 materialiserte seg underveis. Jeg vil beskrive disse kodene nærmere i empirikapittelet.

Koding innebærer at man gradvis fortetter teksten og forflytter seg fra informantens beskrivelser til det mer teoretiske og abstrakte. I denne prosessen finnes det ingen garantier for om meningsinnhold kan gå tapt. Likevel kan en refleksiv tilnærming til eget arbeid bidra til at denne risikoen minimeres. Jeg valgte å legge vekt på å reflektere, være kritisk og metodisk underveis i kodingen og kodet teksten i minst tre omganger. Når jeg fant nye koder, gjorde jeg nye søk på intervjuer jeg allerede hadde kodet, for å se om det var funn jeg hadde oversett. Jeg avsluttet kodingen når jeg ikke lengre oppdaget funn i tekstmaterialet.

I starten av analysearbeidet, gjorde jeg noen innledende kvantifiseringer av intervjumaterialet og analyserte dataene ved hjelp av NVivo. Jeg skapte et visuelt overblikk ved hjelp av diagrammer, ordskyer, ordfrekvenser og søkte sammenhenger ulike ord ble brukt. Jeg gjorde også sammenligninger mellom avdelingene, nivåene og temaer for å se om det var trender eller sammenhenger som kunne være interessant å forfølge. Jeg sammenfattet og fortettet meningsinnholdet i beskrivelsene, løftet frem kvantifiseringer av fenomenet, hentet ut sitater og kombinerte koder for å generere ideer eller se trender. Dette resulterte i konkrete

beskrivelser som gradvis gjennom det teoretiske rammeverket lot seg løfte til et høyere abstraheringsnivå, hvor uttalelser om det konkrete ble løftet til det mer generelle.

### *3.7.2. Intervjumaterialet*

Jeg har transkribert intervjuopptak på totalt syv timer og 40 minutter fordelt på ni informanter. Lengden på intervjuene var mellom 28 og 71 minutter. I gjennomsnitt 51 minutter per informant. Overordnet nivå og avdeling skole samlet sett var av relativ lik lengde, i underkant av tre timer hver. Intervjuene i barnehagen var noe kortere, i underkant av to timer.

Ulik intervjulengde på de forskjellige avdelingene har gjenspeilet seg i materialet. Det er færre funn i barnehagen sett opp mot skolen, og jeg har gjort meg noen tanker om hva som kan ha medvirket til dette. Det første er mitt eget ståsted i virksomhet skole, og hvordan dette påvirker evnen til å følge opp de trådene informantene har gitt og skape driv i samtalen. Det andre er rekkefølgen av intervjuene. De to første intervjuene ble gjennomført i barnehagen, hvor intervjuteknikken var mer preget av mindre øvelse, noe som selvfølgelig bedret seg underveis. Det tredje er hvordan andre kjennetegn hos avdelingene kan ha påvirket. Det er spesielt avdelingsstørrelse og alder, utdanningsnivå og stillingstype hos informantene som er ulikt avdelingene imellom.

### **3.8. Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

I en kvalitativ metode bruker man gjerne begrepet troverdighet om reliabilitet. Hvor troverdige er de funnene som er gjort? I en intervjusituasjon kan for eksempel intervjuer lede informanten med sine spørsmål, eller bruke ord som oppleves som ladet og som dermed påvirker de svarene som gis. Hvor nøyaktig har transkriberingen og tolkningene av teksten i etterkant vært utført, påvirker også troverdigheten (Kvale et al. 2009, 250). For å bedre møte disse utfordringene utførte jeg et testintervjuer, hvor informantene fikk kvalitetssikre spørsmålene, og siden uttale seg om hvordan intervjuet og formuleringene ble opplevd. For å ivareta troverdigheten i analysen og tolkningen av intervjuene, har jeg valgt å gjøre grundig rede for analyse- og forskningsprosessen, og lagt ved et dokument som synliggjør tolkningen av læringsarenaene (Vedlegg 4). Dette gjør det lettere for leseren å vurdere troverdigheten.

Jeg har benyttet resultater fra medarbeiderundersøkelsen som ble gjennomført i februar 2016. Dette er data som er samlet inn av andre i organisasjonen, en såkalt sekundær datakilde. Jeg

har ingen garantier for at disse er korrekt samlet inn eller bearbeidet. Jeg vet, av egen erfaring med gjennomføringen, at besvarelsen av undersøkelsen er direkte knyttet til respondentens unike pålogging i kommunens systemer. Det er likevel vanskelig å fastslå medarbeiderundersøkelsens styrke knyttet til reliabiliteten av gjennomføringen. Jeg har vurdert undersøkelsens reliabilitet i henhold til KS sin egen forskning på dette. Faktor 9 har faktorladning på over 0,6 (vanlig minstekrav er 0,4) og en cronbach alfa på over 0,9. Faktor 7 var justert etter pilotundersøkelsen, og er ikke oppgitt. Faktor 9 er vurdert som reliable i henhold til disse verdiene (KS 2017; Ringdal 2013, 354, 358).

Forskningens validitet eller gyldighet beskriver hvorvidt undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle. I kvalitativ metode handler det ofte om begrepsvaliditet, om operasjonaliseringen er god nok og gir informasjon om det fenomenet vi ønsker å måle. En måte å sikre en høyest mulig validitet i så henseende er å ta i bruk allerede kvalitetssikrede operasjonaliseringer av begrepene eller fenomenene man ønsker å studere. For å ivareta dette på best mulig måte har jeg har lest tidligere utgitt forskning på et lignende fenomen, sett på operasjonaliseringen av begrepene slik de er gjort der, lest relevant teori og søkt i kvalitetssikrede undersøkelser, slik som 10-faktorundersøkelsen og QPSNordic. 10-faktorundersøkelsen er utarbeidet av KS og har definert begreper som er relevante i min studie. QPSNordic er utarbeidet for å måle psykologiske og sosiale faktorer i arbeid. Indikatorer som er utarbeidet for å sikre validiteten i begrepene er testet, kan bidra til en operasjonalisering som har en styrket validitet (Skogstad 2001; KS 2016).

Validitet handler som sagt om teoretisk forankring i gyldige begreper. Med tanke på at jeg hadde 11 forhåndsdefinerte læringsformer i arenaene, hvor jeg også fant lite på flere av dem, og at jeg videre fant 16 læringsformer underveis kan tyde på at mine antagelser og det teoretiske utgangspunktet ikke sammenfalt med virkeligheten slik jeg fant den. Det var jeg bevisst på i starten av prosjektet, da det var lite teori på læringsarenaer. Det teoretiske utgangspunktet var rettet mot kompetansetiltak, ikke generelle arenaer for læring. At jeg fant 16 som ikke var forhåndsdefinert kan tyde på at søkene i intervjumaterialet var grundige, og at operasjonaliseringen av læringsarenabegrepet generelt var godt egnet til å gjøre disse funnene.

Medarbeiderundersøkelsens validitet i henhold til mitt prosjekt har jeg ivaretatt ved å sammenligne beskrivelsen av faktorene med tematikken. Jeg har kun valgt å ta med de

faktorene som er relevante og tatt med beskrivelser av faktoren for å redegjøre for validiteten. Knyttet til validitet, så kan ikke resultatene alene svare på hvilken tolkning respondentene har gjort under besvarelsene. Dette avhenger til dels av hvilke forberedelser som er gjort i forkant av undersøkelsen. Arbeidsboken som tilhører medarbeiderundersøkelsen anbefaler blant annet at betydningen av faktorene kommuniseres tydelig til respondentene.

En annen vurdering, knyttet til validitet, er hvor konsistente funnene er, eller om de har en indre logikk. Dette kalles koherenskriteriet (Kvale et al. 2009, 251). Mange av temaene gikk igjen i intervjuene, noe som kan tyde på at intervjuene lyktes i å innhente konsistente eller logiske funn. Det peker mot at operasjonaliseringen i forkant var tilstrekkelig, at begrepene og temaene i intervjuene ble oppfattet som gyldige.

På et mer praktisk nivå bør valideringen gjennomsyre hele forskningsprosessen. Validitet handler om å kontrollere funnene, ikke bare sluttresultatet men alle fasene i en slik studie. Temaets soliditet, for eksempel om operasjonaliseringen er grundig forankret i teori, og om den valgte fremgangsmåten er egnet til å undersøke det man ønsker å undersøke, er prosesser i forkant som påvirker forskningens validitet (Kvale et al. 2009, 253-254).

Hvordan intervjumaterialet blir bearbeidet, slik jeg tidligere har gjort rede for, bidrar til en validering av funnene. Jeg fikk god oversikt over intervjumaterialet, og NVivo både lettet og kvalitetssikret arbeidet i den fasen. Det var et godt verktøy for å skaffe et overblikk på læringsarenaene. Hvor mange som hadde uttalt seg, og hvor ofte de hadde gjort det og hvilken avdeling de tilhørte gjorde det lettere å få øye på trender i materialet. Å kunne kvantifisere på denne måten innebærer at man minimerer sjansen for å forfølge ubegrunnede antagelser eller tolkninger.

Jeg vurderte fortløpende hvordan resultatet eller rapporten konkret og på best mulig måte kunne valideres. Jeg har valgt å beskrive hovedtrekk fra intervjuene, samt trekke ut sitater og sette disse i sammenheng med temaene i undersøkelsen, slik at leseren også har mulighet til å vurdere gyldigheten av funnene.

Når forskningens reliabilitet og validitet er vurdert, så gjenstår det å vurdere hvorvidt funnene er overførbare. Det betyr om resultatet er av interesse i andre sammenhenger, eller i tilknytning til andre personer. I en case-studie er det ofte relevant å få innsikt om et spesielt

fenomen slik det utspiller seg i en bestemt kontekst, og spørsmålet om hvorvidt det kan skape innsikt på et mer generelt plan blir sekundært. I denne studien er ikke utvalget tilfeldig og en statistisk generalisering, når resultatene fra utvalget kan sies å beskrive populasjonen, er ikke mulig eller min ambisjon (Kvale et al. 2009, 264-267). Lykkes jeg med å gi rike og presise beskrivelser, vil leseren ha større mulighet til å vurdere om resultatet kan sies å være relevant for andre lignende kontekster.

### **3.9. Etiske vurderinger**

Å studere egen organisasjon kan by på noen etiske problemstillinger og vurderinger som særlig opptok meg i starten av dette prosjektet. Hvordan skulle jeg presentere eventuelle negative og kritiske resultater, ivareta både informantene og organisasjonen samtidig som jeg som forsker stod ansvarlig for å formidle dette på en nøytral og konstruktiv måte?

Jeg bestemte meg tidlig å være tydelig ovenfor informantene om formålet og hensikten med studien, og min rolle som både forsker og medlem i organisasjonen. På den måten kunne informantene selv vurdere hva de ønsket å gi informasjon om eller ikke med tanke på dette. Læringsarenaer kan heller ikke sies å være et sensitivt tema, og på bakgrunn av dette følte jeg meg relativt trygg på at jeg ikke ville havne i et etisk dilemma underveis i prosessen.

Anonymitet var også noe jeg vurderte tidlig i prosessen. Jeg har beholdt både barnehagen og skolen, samt avdelingene anonyme i denne oppgaven. Likevel har jeg vært opptatt av om jeg ville klare å formidle resultater uten at det gikk på bekostning av informantens anonymitet. Dette har jeg hatt et bevisst forhold til i måten resultater og sitater er presentert. Det er kun avdelingstilhørighet som er avslørt, enten administrasjon, barnehage eller skole. Der det har vært nødvendig å tilby andre karakteristikk har jeg unngått å presisere avdelingstilhørighet uten at det har gått på bekostning rikdommen i uttalelsene.

Jeg er sikker på at mange av informantene selv vil kjenne sine egne uttalelser, noe jeg også var åpen om i intervjufasen. Det har vært viktig for meg å kunne levere fra meg resultatene med rak rygg, uten at noen skal føle seg utlevert eller feilaktig sitert, noe jeg selv mener jeg har lykkes med. Det muntlige språket inneholder ofte gjentakelser av ord, "pause-ord" eller påbegynte formuleringer som endrer seg underveis i setningen. I presentasjon av sitatene i analysen har jeg valgt å renskrive språket, og gjengitt sitatene i en mer skriftlig form. Her har

jeg vært bevisst på å ikke endre uttalelsens mening eller karakter, men gjøre den mer leservennlig.

I dette kapitlet har jeg beskrevet metoden og fremgangsmåten jeg har valgt. Det bevarer troverdigheten i prosjektet, ettersom leseren selv gis anledning til å vurdere metoden opp mot de rapporterte funnene.

Empirien følger rett etter en kort presentasjon av organisasjonen og de lokale strategiene.



## 4. Organisasjonen og de lokale strategiene

Organisasjonen jeg har studert ledes av en rådmann og kommunalsjef og består av totalt 9 virksomheter<sup>1</sup> og cirka 1200 ansatte. Virksomhet barnehage består av seks kommunale- og syv private barnehager og ledes av en virksomhetsleder og en barnehagefaglig rådgiver<sup>2</sup>. Virksomhet skole består av 5 barneskoler og en ungdomsskole. Den har tilsvarende ledergruppe som virksomhet barnehage.

Organisasjonen har flere strategidokumenter som er relevante for temaet i denne masteroppgaven. Jeg har sett på kommunens arbeidsgiverstrategi, økonomiplanen og lokalt planverk for de to virksomhetene.

Kommunens *arbeidsgiverstrategi* skisserer en satsing på ledelse, arenaer for læring, refleksjon, forbedringsarbeid og kvalitetsutvikling med mål om å stimulere til kreative og handlekraftige medarbeidere (Askim Kommune 2016a).

I *økonomiplanen* skisseres det også et fokus på gode medarbeidere, hvor kompetanse tas i bruk og det er et klima for mestring. Planen bruker begrepet “en lærende organisasjon”, og legger vekt på å “bygge en kultur for læring i organisasjonen. Med å styrke evnen til å omsette kunnskap til ny praksis”(Askim Kommune 2016b, 63).

### 4.1. Kvalitetsplanen for skole og SFO

Virksomhet skole drives i tråd med en felles lokal *kvalitetsplan*<sup>3</sup>, som er det overordnede dokumentet som beskriver strategien virksomheten har valgt for å bedre elevenes læring. Dokumentet skisserer en tydelig satsing to områder: ledelse og læring (Askim Kommune 2015).

Kvalitetsplanen trekker frem viktigheten av deling av refleksjoner fra praksis, erfaringsdeling, spredning av inspirasjon og egen refleksjon (Askim Kommune 2015, 4). Kvalitetsplanene beskriver også kriterier for kvalitet og kjennetegn på de to satsingsområdene:

---

<sup>1</sup> <http://www.askim.kommune.no/organisasjon.215536.no.html>, hentet dato: 11.04.2017

<sup>2</sup> <http://www.askim.kommune.no/askimbarnehagen.227073.no.html>, hentet dato: 11.04.2017

<sup>3</sup> <http://www.askim.kommune.no/askimskolen.236314.no.html>, hentet dato: 11.04.17

<b>Ledelse som bidrar til oppsiktsvekkende gode resultater</b>		
<i>Kvalitetskriterier</i>	<i>Kjennetegn</i>	<i>Dokumentasjon</i>
Lede og delta i medarbeidernes læringsprosesser.	Observere og delta i medarbeidernes praksis.	Dialog ledergruppe og skoleeier
Sikre et systematisk og støttende læringsmiljø.	Gjennomføre coachende samtaler med medarbeidere.  Utøve kunnskapsbasert ledelse.  Gjennomføre lærende møter.	Skriftlig rapportering/loggføring  Conexus PULS
<b>Læring som bidrar til oppsiktsvekkende gode resultater</b>		
<i>Kvalitetskriterier</i>	<i>Kjennetegn</i>	<i>Dokumentasjon</i>
Opplæringen er basert på gode systemer.	Rutiner for oppfølging av den enkelte elev er utviklet og gjennomført.	Dialog ledergruppe og skoleeier  Årshjul
Undervisningen har god struktur.	Standarder for planlegging og gjennomføring av læringsøkter er utviklet og gjennomført.	Standard-beskrivelser Conexus PULS
Barn mestrer sosiale ferdigheter.	Sosiale ferdigheter er definert.  Planlegging, gjennomføring og vurdering sikrer læring av sosiale ferdigheter.	Undervisningsplaner
Medarbeidere utvikler egen praksis i klasserommet.	Medarbeidere observerer hverandres praksis.	

Figur 1: Satsingsområder for virksomhet skole  
(Askim Kommune 2015, 5)

Satsingsområdene ledelse og læring som bidrar til oppsiktsvekkende resultater er ytterligere brutt ned til kvalitetskriterier og kjennetegn for praksis. Disse skisserer hva skolen må ha fokus på for å lykkes med å heve kvaliteten. Hovedtrekkene her er utvikling og gjennomføring av rutiner og standarder for læringsøkter, oppfølging av elevene og læring av sosiale ferdigheter, observasjon av praksis og gjennomføre coachende samtaler og lærende møter.

## 4.2. Barnehagens overordnede planverk

Virksomhet barnehages overordnede planverk er gjengitt i tre forskjellige planer.

Økonomiplanen, hefte for satsingen kvalitetskjenntegn og barnehagens lokale planverk.

Satsingene i barnehagen i henhold til økonomiplanen er:

- Et barnehagetilbud med høy faglig kvalitet og god samhandling til barnets beste
  - Barnehagene skal arbeide for å være helsefremmende for barn og ansatte
  - Barnehagen skal ha fokus på et helhetlig barnehagetilbud med kvalitet som er tilpasset behovet, uavhengig av eierform
    - o Kvalitetskjenntegn som grunnlag for refleksjon og utvikling av praksis
    - o Godt arbeidsmiljø/ nærvær
    - o Ansatte med fagbrev
    - o Ledere som bidrar til høy kvalitet på tjenestene
- (Askim Kommune 2016b, 33).

Disse satsingene er også beskrevet i barnehagens lokale planverk, dog i litt annen ordlyd.

Satsingen kvalitetskjenntegn er gjennomgående i alle tre dokumentene

Særlig aktuelt for tematikken i denne oppgaven er fokus på utvikling av pedagogiske praksis ved hjelp av kjenntegn for kvalitet som grunnlag for refleksjon, verdien av formell kompetanse og leders ansvar for å bidra til god kvalitet.

Dette var en kort presentasjon av organisasjonen og styringsdokumentene for organisasjonen og virksomhetene. De ulike planverkene for organisasjonen har dannet forankringen av dette prosjektet. De har vært grunnlaget for utformingen av intervjuguiden og vært målestokken for samsvar mellom strategien for virksomhetene og virkeligheten i avdelingen, slik informantene opplever den. I neste kapittel presenteres funnene fra denne undersøkelsen.

## **5. Empiri**

Informantene har blitt spurt om å beskrive arenaer de møtes, utveksler læring, reflekterer, driver kvalitetsforbedring og utviklingsarbeid. Informantene har fortalt om ulike typer av arenaer. De har beskrevet møtevirksomhet, formelle kompetansetiltak, bidrag fra ressurspersoner utenfor egen virksomhet, ulike nettverkssamarbeid på tvers av avdelinger eller virksomheter, arbeid med satsingsområder, samtaler, planleggingsdager, kollegaobservasjon og planleggingstid.

Møter eller formelle kompetansetiltak er i hovedsak det informantene har knyttet til begrepet læringsarenaer. I definisjonen av “møter”, har jeg lagt vekt på at informanten selv har kalt det et møte. I tillegg har informantene beskrevet samtaler, nettverk og planleggingsdager, noe som også kan bære preg av typisk “møtevirksomhet”. Informantene har også i stor grad trukket frem kurs, utdanning eller andre formelle kompetanseutviklingstiltak som viktige læringsarenaer. Med unntak av de formelle kompetansetiltakene, så har arenaene et fellestrekk. De foregår i gruppe og innebærer samhandling mellom kollegaer, oftest dialog eller samtale.

Dette er i hovedsak hva informantene forbinder med begrepet læringsarenaer. Dette kapittelet vil dykke ned i hva som kjennetegner disse arenaene, og hvilke læringsformer som ser ut til å prege arenaene.

### **5.1. Kjennetegn ved læringsarenaene**

I tillegg til type læringsarena har informantene beskrevet disse arenaenes form, innhold og struktur. Altså kjennetegn ved arenaene. Jeg henviser til Vedlegg 4 for en konkret beskrivelse av hvordan kodingen er gjennomført med definisjoner og eksempler. Jeg vil underveis i presentasjonen av resultatene gjøre rede for betydningen av de ulike kodene av læringsarenaer. Læringsarenaer hvor jeg ikke har registrert nevneverdige funn har jeg valgt å avgrense, med mindre selve ikke-funnet er interessant.

Generelt er det en overvekt av beskrivelser knyttet til dialog, refleksjon og erfaringsdeling på formelle møtearenaer hos informantene på avdelingsnivå, mens det på administrativt ledernivå knyttes flere beskrivelser til målsetting i tillegg til refleksjon og dialog. Jeg har valgt å sammenstille kjennetegn eller læringsformer som er ofte sammenfallende i materialet, og starter med de mest omtalte.

### 5.1.1. Refleksjon, erfaringsdeling, dialog og diskusjon

Det var særlig de tre læringsformene refleksjon, erfaringsdeling og dialog som informantene var opptatt av. De tre læringsformene er nevnt totalt 92 ganger i løpet av intervjuene og utgjør en 26,9 prosent andel av alle læringsformer som beskrevet. Ordet refleksjon<sup>4</sup> ble nevnt så mange ganger at jeg valgte å lage en ny kode. Ordet betyr generelt til ettertanke eller overveielse, men blir gjerne brukt om å tenke og utveksle meninger gjennom dialog med hensikt om å oppnå en ny bevissthet. Med andre ord ikke ulikt verken dialog, erfaringsdeling eller diskusjon. En informant beskriver det slik: “Avdelingsmøtene synes jeg egentlig er best, for der føler jeg vi får mest kontakt og mest refleksjon. Det er enklere å være seg sjøl og faktisk si dine meninger, du får tilbake, også er det den refleksjon som blir rundt bordet.”

Dette er bare en av mange slike uttalelser. Mange av informantene forteller om slike opplevelser og gjerne i positive ordlag. Informantene forteller om tankevirksomhet rundt praksis, pedagogikk, teori, erfaringer, mål og resultater hvor dette gjøres både alene og sammen med andre i dialog.

Informantene forteller om erfaringsdeling både systematisk og mer uformelt og på flere nivåer og på tvers av avdelinger, slik denne informanten er opptatt av: “En avdeling har et ansvar for å fortelle hver gang, at vi bytter på, da kan vi dele litt hva faktisk gjør på avdelingene, kanskje vi kan snappe opp noen tips her og der”. Oppsummert dreier det seg om at det settes av tid på møter hvor det er rom for å dele erfaringer og finne løsninger. De deler med seg av kunnskap de har ervervet seg via kurs eller utdanning, eller de søker og nyttiggjør seg kunnskap fra ressurspersoner utenfor virksomheten. Barnehagen bytter på å dele fortellinger fra hverdagen, slik at de kan utforske synsvinkler og løsninger, og skolen bruker fremlegg i plenum hvor de løfter frem egen praksis.

Senge skiller mellom dialog og diskusjon på denne måten: dialog er en åpen og blottstilt utforskning av ideer og tanker hvor man i motsetning til diskusjonen ikke fastholder og forsvarer egne synspunkter (Senge og Lillebø 1999, 16). Logisk sett må dialog være en stor

---

<sup>4</sup> Bokmålsordboka

[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+refleksjon&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=be](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+refleksjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=be) gge hentet dato: 24.01.2017

del av alle arenaer hvor det foregår samhandling mellom mennesker. Det interessante i denne sammenhenger er i hvor stor grad medarbeiderne opplever denne dialogen nyttig.

De opplevelsene informantene har delt med meg forteller om god og åpen dialog som en viktig del av alle arenaer. En informant beskriver det slik: “Jeg har mest nytte av å snakke og diskutere.” En annen sier det slik: “Jeg lærer mye av å snakke med hverandre og dele.”

Det å snakke eller si noe er i sterk grad knyttet til deltakelse. En informant beskriver det slik: “Alle må snakke, (...) alle må venne seg til å snakke fremfor andre, for det er ikke alle som synes det er like greit.” Bidrag og deltakelse er med andre ord knyttet til å snakke eller si noe, og ettersom mange av læringsarenaene foregår i gruppe så vil nødvendigvis en stor del handle om nettopp dette.

Arenaer for refleksjon, dialog, diskusjon og drøfting knyttes også til det å oppleve støtte i sitt arbeid, spesielt hos informanter i ledersjiktet. Her er et eksempel som en informant gir, og som flere uttaler seg om i litt ulike varianter:

Som leder så blir man jo ofte litt sånn aleine kan man si. Blir lite fokus på seg sjøl. (...) Det står mellom hensynet til den du har under og hensynet til dem du har over, så er det ikke alltid det er forenelig. Da må man gjøre noen valg da, og ofte så blir jo ikke de valga så godt mottatt da. I hvert fall fra den ene siden. Ja, da er det i hvert fall viktig at vi har en arena der vi kan være bare oss sjøl.

Disse arenaene er hovedsakelig preget av kunnskapsoverføringen kalt eksternalisering.

Dialogen, refleksjonen, erfaringsdelingen og diskusjonen er i sterk grad knyttet til å sette ord på den tause kunnskapen og bidra til spredningen av de erfaringene medlemmene besitter.

Opplevelsene informantene forteller om vitner om at dette bidrar til prosesser som skaper kvalitetsforbedringer, løser problemstillinger og generer ideer. En informant beskriver det slik:

Hvis du sitter med noen som har jobba og har hatt ansvaret for biblioteket her, eller som har jobba i 20 år med lese- og skriveopplæring, det er klart at man lærer noen ting. Når man sitter og diskuterer ny leseplan, punkter og tanker som skulle vært inn der som du ikke har tenkt over sjøl, ting som burde endres og sånn, så ja absolutt.

Det er også knyttet mange positive reaksjoner til læringsarenaene som har en høy grad av eksternalisering, når det settes ord på taus kunnskap, slik som disse sitatene: “Sånt liker jeg veldig godt, altså sitte å erfare og dele og reflektere med dyktige mennesker.” Eller: “Å få lov å diskutere litt, for eksempel hvordan legger man opp en god TIEY<sup>5</sup> økt, hvordan å få sånne ting på plass, altså diskutere metoder og oppgaver. Det synes jeg er veldig nyttig.”

Refleksjon og erfaringsdeling er også to av de læringsformene som også ser ut til å ha høyest effekt på praksis eller jobbutøvelse. Informantene forteller spesielt om at denne refleksjonen og delingen gir en økt kvalitet på praksis ved økt bevissthet, og at det gir nye ideer og bidrar til innsikt slik disse informantene beskriver:

“Veldig bra for økt kompetanse og du ser jo ringvirkningene til det her, bevisstheten folk får over egen praksis og væremåte.”

“Bare det å navngi det vi har på bordet. Hvis du tar, du sier: "vil du ha den" vil du ha en slik, at vi peker på det at "skal du ha en kopp", "vil du ha kaviar", "vil du ha en kniv" " vil du ha smør". Vi ser jo bare den endringa den er kjempestor.”

“Vi vet hvor utfordringene våre er, og vi vet det i ganske stor grad, og man jobber for å møte dem.”

Uttalelsene ovenfor vitner om at refleksjonen som foregår i læringsarenaene bidrar til at de blir mer bevisst i jobbutøvelsen og at det medfører konkret endring av praksis. Her viser sitatene at de navngir vanlige ting på matbordet i barnehageavdelingen for å fremme språkutviklingen, og administrativt nivå opplever at refleksjonen bidrar til innsikt i hva slags utfordringer de står ovenfor, slik at man bedre kan møte dem.

Dette tyder på at arenaer som preges av refleksjon bidrar til ny eller endret praksis. Dette kalles internalisering, og beskriver en overføring av uttrykt kunnskap til taus kunnskap. Det er likevel elementer av denne eksternalisering som heller mot sosialisering. Informantene forteller at de opplever at disse læringsarenaene bidrar til en økt eller ny bevissthet. Det kan tyde på at det i læringsarenaer hvor det reflekteres og deles ved dialog også foregår en

---

<sup>5</sup> TIEY (Tidlig innsats – Early years) er en metodikk brukt i skolen.

overføring av taus til taus kunnskap. Refleksjon ser også ut til å bidra til kunnskapsoverføringen i flere arenaer, noe som vil fremgå av de neste underpunktene.

På bakgrunn av antallet beskrivelser av denne typen læringsarenaer, de positive opplevelsene og nytten de ser av refleksjonen og delingen tyder dette på at det er en viktige arenaer for medlemmene av organisasjonen. Kunnskapsoverføringen ser ut til å bidra til økt bevissthet, endret praksis og god oppgaveløsning på alle nivåer av organisasjonen.

### *5.1.2. Målsetting og evaluering*

Målsetting beskriver en metode som muliggjør læring ved at man utarbeider tiltak for å nå bestemte mål. Evaluering beskriver hvordan opplevelser, tilbakemeldinger og erfaringer innhentes med hensikt om å gi ny kunnskap. Begge disse læringsformene hadde jeg ikke på forhånd definert teoretisk, men underveis i analysen av intervjuene oppdaget jeg at informantene snakket om å sette mål for å lære noe, og om å evaluere for å skape forbedringer eller justeringer. En informant beskriver det slik: “At vi evaluerer oss selv og hver sin praksis. Hva vi vil forbedre, hva vi vil foredle og hva kanskje vi skal gjøre annerledes”. En annen informant formidler: “At det er klare forventninger i forhold til at jeg vet hvilket mål og på hvilken måte jeg skal jobbe for å nå det målet. Eller oppfylle de forventningene, og at jeg er lojal til det.”

Informantene snakker om mål og evaluering som en kilde til læring. Forskning viser at det å ha et tydelig og kjent formål med læringstiltak er en faktor som fremmer læring (Lai 2013, 135-138). Det er sannsynlig at informantene her både snakker om mål og evaluering som motivasjonsfaktorer, samtidig som de også legger vekt på at det skaper et fokus og en bevissthet i jobbutøvelsen når man nivåsetter seg, lager tiltak og mål og evaluerer. Målsetting er nevnt ved 34 forskjellige anledninger i åtte av de ni intervjuene, evaluering er nevnt 26 ganger og har vært et tema i alle intervjuene. Et kjent formål skaper som sagt kjennskap, noe som svekker usikkerhet og dermed motstand, men i de beskrivelsene informantene gir så er målsetting og evaluering mer handlingspreget og knyttet til endret atferd. Her er noen eksempler på hvordan informantene opplever det:

“Se på resultatet, ikke for at det er kontroll. Dette er utgangspunktet, hvor skal vi, og hvordan kommer vi dit?”



“Vi skal nivå sette oss på hvor vi føler vi står, og hva vi må gjøre for å komme videre.”

“Bare det i en stressende hverdag, hva var det jeg satte meg som mål igjen, å bare kunne gå bort å se, noen ganger så må man faktisk friske opp sjøl altså.”

Det ser ut til at informantene forteller noe annet enn at dette kun påvirker læring, opplevelsene de beskriver handler om at en målsetting skaper et fokus eller en bevissthet rundt egen praksis og er en kilde til læring.

Evaluering og målsetting er en av de læringsarenaene som ser ut til å være tett knyttet til eksternalisering og kombinerings, som betyr henholdsvis å gjøre taus kunnskap uttrykt og bearbeide den uttrykte kunnskapen. De rapporteres også som en av de arenaene som bidrar mest til opplevde effekt på jobbutøvelse eller praksis. Dette gjelder særlig fortellingene om hvordan medlemmene sammen utvikler, forbedrer eller justerer rutiner, satsinger eller planverk. En annen fellesnevner her at “det henger på veggen”, det er skriftlig, konkret og på denne måten formalisert uttrykt kunnskap som gjøres tilgjengelig for alle.

Også her ser det ut til at refleksjon sammen med målsetting og evaluering skaper en kunnskapsoverføring kalt kombinerings slik denne informanten forteller om hvordan de bruker lesing av teori som grunnlag for felles refleksjon. “De får relevant teori som de leser, idebank om ting vi kan gjøre og hva det vil si, forklaringa på dette fagområdet og hva personalet bør passe på, og vi lager oss mål og så evaluerer vi.” Her bearbeider de teorien og tilpasser det til sine satsinger ved å reflektere sammen for så å skape mål og senere evaluere.

Informantene beskriver også hvordan de opplever denne evalueringen og målsettingen, altså holdningen til denne måten å jobbe på. Avdelingen peker på hvordan de verdsetter muligheten til å påvirke og bidra slik denne informanten beskriver:

Det å kunne sammen samles om noe og komme fram til noe uten at noen skal sitte og belære deg ting, da. At vi samarbeider og kommer fram til et felles mål, eller felles tiltak som man gjør i ulike arenaer der. (...) det å sitte og være en bidragsyter alle sammen da. Ja, det syns jeg er spennende.

I ledersjiktet peker informantene på hvordan evaluering og målsetting genererer nyttige innspill, som igjen gjør at man justerer kursen underveis slik denne informanten forteller:

“Det at vi klarer å lytte til innspill som kommer, prøver å justere underveis, samtidig som vi holder på noen prinsipper.”

Et verktøy, som er knyttet opp til evaluering og målsetting og som tas opp på administrativt ledernivå, er LØFT-metodikk. Informanten selv beskriver det slik:

Rammene innebærer at man skal evaluere seg sjøl i forhold til de kjennetegnene vi har utvikla på ønsket praksis innafor et område. På en skala fra en til fire, og man skal som bakgrunn av det da beskrive med LØFT metodikk, bruke LØFT-metodikk, det har vi sagt man skal bruke. Så man skal alltid beskrive hvorfor man er der man er og ikke lavere, ikke alt som er dårlig (ler) (...) ja, og hva man tenker man skal gjøre for å komme ett hakk videre.

LØFT står for løsningsfokusert tilnærming og er en metodikk som baserer seg i hovedsak på å rette fokus mot det man lykkes med, og hvilke skritt som bør tas for å lykkes ytterligere.

Denne nivåsettingen eller evalueringen, og fokus på å sette tiltak for å ta videre skritt er noe særlig barnehagen forteller om. Det barnehagen opplever som evaluering og målsetting er på mange måter likt det virksomheten beskriver rent LØFT –metodisk. Metodikken har ikke vært nevnt spesifikt som arbeidsmetode i barnehagen, men de bruker tydelig en beskrivelse av metoden uten å bruke selve begrepet. Det er sannsynlig at denne LØFT metodikken gjennomsyrrer barnehagevirksomheten.

Beskrivelsene informantene gir rundt målsetting, evaluering og LØFT vitner også om at det handler om å sette ord på praksis, en eksternalisering av den tause kunnskapen. Det er sannsynlig at de også bidrar til andre former for kunnskapsoverføring, ettersom dialog og refleksjon også er en del av disse læringsformene. LØFT-metodikken er en konkret metode som brukes i læringsarenaene lik metodene i underpunktet 5.1.4 nedenfor.

Oppsummert så ser det ut til at disse læringsformene bidrar til motivasjonen hos medarbeiderne, at de opplever å bidra, og at læringen er knyttet til bevissthet rundt egen jobbutøvelse. Dette tyder på at denne formen for eksternalisering og kombinerer bidrar til en uttrykt kunnskap som blir tilgjengelig og dermed enkelt kan tas i bruk. Samtidig er læringsformen også et nyttig redskap for ledere, ved at den sikrer medarbeidernes bidrag, ser ut til å ha god effekt på jobbutøvelse, bidrar til nødvendige justeringer underveis samtidig som det ser ut til å virke motiverende.

### 5.1.3. Forelesning, kurs, selvstudier, etter- og videreutdanning

Forelesning er en av de mest brukte formene for undervisning og da særlig med tanke på opplæring eller utdanning. Informantene forteller om flere arenaer hvor de opplever forelesning, foredrag eller fremlegg i denne sammenhengen. Denne arenaen er nevnt mer enn dobbelt så mange ganger i barnehagen sammenlignet med skolen (15 mot 7). Opplevelsene fra barnehagen er også mer positive til denne formen for læring. Denne informanten fra barnehagen beskriver det slik: “Vi har jo planleggingsdagene, også fikk vi jo nå sist kurs. Da kunne vi velge mellom to forskjellige kurs som vi kunne gå på, og hva som virka interessant for oss da (...) Så det håper jeg det blir mere av for det synes jeg var veldig lærerikt og fint.” En informant fra skolen har følgende opplevelser:

(...) men jeg synes jo det er morsomt å prøve, prøve sjøl, for det er det jeg husker best, ikke alt det jeg har hørt, men det jeg har fått lov å prøve av metoder og sånn og det å få lov til å få legge fram for andre, (...) det er noe med at man reflekterer mens man står der og (...) det mye lettere å forholde seg til egen praksis enn å bare sitte å høre for da kobler man ofte ut etter en tid, også husker man ikke egentlig hva det var man, ja (ler) (...) jeg vil heller diskutere ting, jobbe med ting. Ja, er ikke så veldig glad i å sitte å høre på, jeg da.

Barnehagen setter pris på kurs, mens informantene i skolen i større grad verdsetter å prøve selv og bidra, fremfor å sitte å høre på.

Selvstudier, har vært tema i både barnehage og skole, men på litt forskjellig måte.

Medarbeidere i barnehagen beskriver “RU-tiden” som verdifull, og at den tiden er fylt blant annet med lesing av teori med refleksjonsspørsmål som bringes inn i avdelingsmøter. RU-tid er avsatt tid innenfor ordinær arbeidstid til å planlegge og holde seg faglig oppdatert. Lengden på denne tiden er avhengig av stilling og rolle i barnehagen, fra en til fire timer per uke.

Informantene fra skolen forteller om selvstudier på den måten at det er viktig å holde seg faglig oppdatert for å gjøre en god jobb, og at deltakelse i andre læringsarenaer skaper refleksjon og genererer ideer de kan ta med i sin praksis. Å holde seg oppdatert på sentrale føringer og lovverk nevnes også administrativt nivå som en forutsetning for utvikling.

Informanter forteller at de studerer eller utdanner seg på eget initiativ, med tanke på ønsket kompetanse eller pålagte kompetansekrav. På spørsmål om det tilrettelegges for nettopp videre- eller etterutdanning så gir informantene litt ulike svar. En informant forteller at det man må selv gjøre seg kjent med hvilke rettigheter man har, for så å kreve dette av arbeidsgiver. Andre informanter forteller om raushet, blant annet med lønnet permisjon, så det

tyder på at det er noe ulik praksis på dette. Begge avdelinger forteller om måten de nyttiggjør seg den kompetansen man tilegner seg gjennom sin utdanning. Det kreves og forventes at de deler og på den måten sprer kunnskapen videre i organisasjonen, slik disse informantene beskriver: “Hatt mye fra erfaringsdeling på de som har vært på kurs, så hver gang noen driver med noe etterutdanning og sånn så får vi jo tips, at de må ha et framlegg. Det er liksom pålagt å dele med seg av ting.” Og: “Det ene møtet er fagmøte, der to stykker har ansvar. For eksempel at jeg skal ha om ledelse nå over nyttår, så skal jeg utfordre de med refleksjon- og kanskje arbeidsoppgaver og sier litt om ledelse.” Her snakker informantene om deling av kompetanse de har tilegnet seg, ved kurs eller utdanning. Begge avdelinger forteller at det legges vekt på at dette skal deles i personalet.

“Når man sitter og hører på andre og tenker litt egen praksis: (...) Ja men det var lurt, det har jeg ikke tenkt på (...) Så har man jo på en måte fått veldig mye gode tips på ting.” Informanten fremhever deling av det praksisnære på avdelingsnivå som positivt. Ledersjiktet retter i tillegg fokus på at kunnskapen som tilegnes via formelle kompetansetiltak skal deles med de andre medlemmene i organisasjonen. Medlemmene som ikke har deltatt har ikke trukket fram denne formen for kompetansedeling som nyttig, med unntak av kompetansedeling de selv har etterspurt. Dette kommer jeg nærmere inn på under casestudier. Hvorfor den ikke oppleves nyttig, har jeg ikke konkrete svar på. Det kan tenkes at slik kompetansedeling ikke er spesielt nyttig, at det ikke fungerer slik ledersjiktet har intensjon om, eller at medarbeiderne ikke har et bevisst forhold til hvordan denne kompetansedelingen kan bidra til læring.

Slik informantene beskriver disse læringsarenaene, så bærer de preg av alle formene for kunnskapsoverføring. Særlig det å få lære ved å prøve, få prøve de metodene man har lært av kollegaer eller på bakgrunn av formelle kompetansetiltak, rapporteres som nyttig. Informantene her forteller om en kombinerings, hvor de tilpasser det de har lært til egne rammer og behov. De forteller også om sosialisering og internalisering på den måten at dette skjer i grupper med andre hvor de sammen prøver ut nye metoder. Videre justerer, diskuterer og sorterer medlemmene ut hva som fungerer og ikke i en form preget av både eksternalisering og kombinerings.

#### *5.1.4. Samarbeid, gruppearbeid, I-G-P og kompetanseteam*

Disse tre kodene er karakterisert som funn i mine analyser. De beskriver ulike arbeidsmetoder i læringsarenaene.

Kompetanseteam er et en arbeidsform kun skolen rapporterer om. Den er beskrevet som en gruppe bestående av ressurspersoner, pådrivere eller ambassadører for ulike utviklingstiltak i enheten. Gruppene er knyttet til spesifikke satsingsområder og har et tydelig mandat om å utvikle eller forbedre planer eller rutiner, for eksempel knyttet til lese- og skriveopplæringen. Det er en relativt ny arbeidsform hos den aktuelle skolen, etablert høsten 2016. En informant beskriver kompetanseteamene slik: “De er jo kjempeviktige, for det er jo forbedring av skolehverdagen.” Beskrivelsene er i hovedsak positive, med ett unntak hvor informanten reflekterer rundt at dette arbeidet krever for- og etterarbeid også utenfor selve treffpunktene. Opplevelsene av at dette er forbedringer og forenklinger er likevel trenden.

Kompetanseteamet skal løse oppgaver som er relevant for alle medarbeidere, oppgaver de likevel har vært delaktige i tidligere, men at det nå er satt i system og fordelt på en måte som gjør at de opplever at oppgavene er bedre ivaretatt.

Seks av ni informanter snakker om bruk av I-G-P, det er en metode hvor det settes av tid til individuell (I) refleksjon eller arbeid, hvor dette igjen diskuteres på en mindre gruppe (G) for så og løftes opp i plenum (P). Metoden brukes på mange typer arenaer, både interne møter og møter med foreldre. En informant i ledersjiktet beskriver det på denne måten, noe som flere av de også uttrykker på forskjellige måter: “Vi er opptatt I-G-P, altså at alle skal delta, ingen slipper unna. Så jeg er opptatt av å aktivisere alle og derfor starter vi med den individuelle, for da må alle reflektere over sin egen praksis.” En annen beskriver det slik: “I forhold til I-G-P så er man jo delaktig part i det på alle mulige måter. Og man skal presentere noe fra den gruppa.”

Deltakelse er et stikkord også her. Både ledere og medarbeidere understreker betydningen av det å fremme deltakelse på den ene siden, og det å få lov til å delta på den andre siden. Måten kompetanseteam og I-G-P henter frem taus kunnskap og bearbeider uttrykt kunnskap på, gjør at de er preget av eksternalisering og kombinerings. Hovedgrunnen til det er at det er konkrete metoder som fremmer utarbeidelse og forbedringer av rutiner, planverk og satsinger, slik jeg har nevnt tidligere.

Når det gjelder gruppearbeid og samarbeid, så rapporterer barnehagen om bruk av faste grupper på tvers av avdelinger spesielt i forhold til praksisfortellinger, noe jeg vil omtale nærmere senere. Skolen forteller om samarbeid som en viktig arena i sin jobbutøvelse. Det er samarbeid med andre instanser, som for eksempel Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og barnevern, samarbeid med andre skoler i forbindelse med utvikling og implementering av satsingsområder og til sist samarbeid internt i skolen med de kollegaene man jobber tettest med på klassetrinnet.

Ulike fagnettverk og prosjekter på tvers av avdelinger og virksomheter oppleves også som arenaer som bidrar til god oppgaveløsning, selv om det er ulik oppfatning om disse arenaene fungerer godt nok i tråd med ressursbruken og hensikten. Her dukker noen av de mer kritiske synspunktene opp knyttet til den dyrbare tiden som brukes til møtevirksomhet. Her er det samtidig også viktig å påpeke at det er få uttalelser, men det finnes ingen udelt positive beskrivelser av slike nettverklignende arenaer. Her er noen av de synspunktene informantene har delt:

“Foreløpig så er det veldig lite initiativ til å diskutere det som har med læring og utvikling å gjøre. Det er stort sett bare sånne administrative driftsoppgaver som blir meldt inn da.”

“Så er mitt spørsmål, da, for det tenker jeg er viktig å stille seg, hvilken effekt gir det?”

“Jeg satt litt sånn første gang og tenkte hva er hensikten her egentlig? Hvorfor har vi disse?”

En av informantene trekker frem fagnettverkene som viktige uten å utdype det nærmere. En av informantene tar opp temaet på vei ut døra etter intervjuet, og sier det kunne vært sagt mye om uten at det kan tolkes i positiv eller negativ retning. Uttalelsene tyder på at formål og funksjon er utydelig for enkelte deltakere.

Oppsummert forteller informantene om at disse samarbeidsformene bidrar til å uttrykke taus kunnskap, og at de har en viktig rolle i tilpasning og sortering av uttrykt kunnskap. Særlig kompetanseteamene faller inn under begge disse formene for kunnskapsoverføring. I-G-P er en arbeidsform som retter seg mot å uttrykke taus kunnskap, ved at individuelle refleksjoner diskuteres på gruppe før de bringes opp i plenum. Det kan bidra til en mer presis og konkret

gjengivelse av den tause kunnskapen når den bearbeides i dialog med andre. Arbeidsformen oppleves også å fremme deltakelse.

#### *5.1.5. Jobbrotasjon og observasjon.*

Det er få beskrivelser av det som kalles jobbrotasjon, som betyr å rotere på arbeidssted eller arbeidsoppgaver. Barnehagen forteller om å jobbe på tvers av avdelinger for å få et større innblikk i hverandres hverdag, og motvirke den fysiske delingen ettersom barnehagen er fordelt på flere bygg. Barnehagen forteller også om at man vet at avdelingene jobber ulikt. Det tyder på at de på en eller annen måte har kjennskap til, eller innsikt i hvordan de jobber på andre avdelinger, uten at det knyttes direkte til jobbing på tvers av avdelingene.

Barnehagen rapporterer ikke om kollegaobservasjon. De forteller om enkelte tilfeller hvor observasjon og veiledning gis av andre utenfor selve avdelingen. Videre forteller barnehagen, på alle nivåer, om endringer i måten man jobber på og som gjør at man ikke jobber så mye ved siden av hverandre lengre. Organiseringen av barnehagen rent fysisk og organisatorisk dreier seg mer om å jobbe selvstendig med en gruppe av barn, fremfor flere voksne sammen med større grupper. Kollega- eller medarbeiderobservasjon er ikke rapportert gjennomført systematisk.

Skolen rapporterer om både skolevandring og kollegaobservasjon. Skolens kvalitetsplan kjennetegner det ved deltakelse og observasjon av medarbeideres praksis. I skolevandring observerer ledere sine medarbeidere og kollegaobservasjon gjøres av medarbeidere på samme nivå. Informantene forteller om at begge deler gjennomføres systematisk og med hovedsakelig positiv mottakelse. En av de beskriver skolevandringen slik: “Plutselig så dukker dem jo opp, det er dem veldig gode på. Det syns jeg er veldig bra for elevene også, for da føler dem jo at rektor og avdelingsleder ikke er bare en som sitter på kontoret, dem er jo opptatt av oss og det er kjempeviktig.” Andre beskriver kollegaobservasjonen slik:

De fleste synes at det har vært greit. Etter nå siste runde, for det har vært i ukene nå i desember, så har vi ikke hatt noe sånn felles oppsummering på avdelingsmøtet, men vi hadde det etter første runde. Så det var vel bare sånn, jamt over positivt, at alle syns at det hadde vært ålreit.

“Noe av strategien bak læring at man skal kunne tilegne seg kalle det den tause kunnskapen som du ikke kan lære på et kurs (...) så følges opp av et refleksjonsnotat, men foreløpig så

skjer det jo i veldig liten grad.” Intensjonen med å observere hverandre er i hovedsak sosialisering, som i denne sammenhengen betyr spredning av den tause kunnskapen ved observasjon eller imitasjon. Denne informanten opplever at det skjer i liten grad.

Det informantene i skolen har satt ord på, er hvordan felles refleksjon sammen med observasjon har vært opplevd som nyttig og positivt, og at det har foregått planlagt observasjon med effekter av typen: “Interessant å se hvor forskjellige vi jobber på samme ting.” Eller at de opplever en stolthet over å vise fram sin kompetanse slik denne informanten formidler: “Så dem havner hos meg, men det er greit for jeg har jo holdt på med dette så det er veldig hyggelig, blir veldig stolt og ydmyk over at dem velger å spørre meg.” Andre er opptatt av hvordan det bidrar til en felles forståelse av organisasjonen: “Det skaper en litt sånn vi-mentalitet, det skaper også en litt sånn felles forståelse av organisasjonen. For jeg tenker at for at vi skal vite og også være i en utvikling, så må vi ha innsyn i hverandres daglige virke.” Observasjonen ser dermed ut til å ha flere mulige positive effekter, slik informantene beskriver det.

Under temaet observasjon har det dukket opp en del uttalelser knyttet til lederatferd. Medarbeidere forteller om observert hensiktmessig lederatferd som bidrar til læring og utvikling. Hovedtrekkene her er at ledere har innsikt i hva som foregår ved at de deltar og er synlige i klasserommene, og at dette påvirker deres evne til å tilrettelegge for gode arenaer. En av informantene oppsummerer noe av dette på denne måten:

Det er så viktig også at de på kommunenivå og ledelsen på skolen vet hva som foregår inni et klasserom. Det er alfa omega for da kan man tilrettelegge for gode arenaer, bruke det på riktig måte. Da føler læreren seg sett og hørt, og da er det lettere å ha dialogen enn å ha en leder som ikke har snøring på hva som foregår inne i det klasserommet.

Det er stor forskjell mellom barnehagen og skolen på temaet observasjon. Barnehagen legger vekt på å se hverandre og om å bli kjent på tvers av avdelinger, mens skolen forteller om systematisk observasjon. Dette er i tråd med skolens kvalitetsplan og de lokale føringene for virksomheten. Deltakelse i hverandres praksis gjennom observasjon er del av den strategien som er valgt for å sikre kvalitet i skolen (Askim Kommune 2015). Informantene i skolen ser ut til å ha utelukkende positive opplevelser av dette. De beskriver at de er positive til tiltaket



og synes det er spennende, og de opplever det nyttig både individuelt og for organisasjonen som helhet.

Under temaet observasjon har ikke informantene på avdelingsnivå formidlet konkret hva de har tatt med seg av erfaringer og læring på bakgrunn av denne observasjonen, med unntak av “tips og ideer”. Dette behøver bety at deltakerne ikke lærer, men det kan bety at det skjer en sosialisering av taus kunnskap ikke lar seg beskrive i konkret opplevd læring. Generelt ser det ut til at observasjon bidrar til innsikt i og forståelse for hverandres praksis.

#### *5.1.6. Casestudier, veiledning og coaching*

Casestudier, hvor deltakerne blir presentert for et ekte eller tenkt tilfelle som skal analyseres eller løses, er i liten grad beskrevet av informantene. Skolen har vært opptatt av å besøke andre skoler både i og utenfor kommunen. Beskrivelsene informantene gir handler både om å besøke skoler som er gode på et ønsket satsingsområde kalt TIEY, og om å motta besøk fra skoler som ønsker å observere metoden, som ledd i en intern spredning av denne kunnskapen til andre skoler i kommunen. Dette kan minne om casestudier, da de studerer hvordan andre skoler jobber med satsingsområdet. “Jeg har vært på skolebesøk og observert TIEY i Oslo. Det er klart du tar jo det med tilbake, og så tenker du, dette har jeg ikke tenkt på, nå skal jeg gjøre noen endringer, noen grep.” Her påpeker informanten at slike studier fører til en type innsikt eller læring som enkelt kan bringes inn i egen praksis.

Barnehagen har tilsvarende beskrivelser, men da i motsatt retning hvor kompetanse og erfaring som de har på satsingsområdet “kvalitetskjennetegn”, har blitt etterspurt av andre kommuner i landet.

Både barnehagen og skolen forteller om en form for casestudier som de bruker i ulike veiledningsformer. Disse er henholdsvis praksisfortellinger og kollega- team basert coaching (KTC). Begge disse formene for veiledning tar utgangspunkt i fortellinger eller utfordringer fra hverdagen som de ønsker hjelp med. Strukturen i disse to formene er noe ulike men formålet er likt; en analyse med sikte på å finne løsninger i gruppe, med andre ord likt en casestudie. Begge avdelinger beskriver denne arbeidsformen som nyttig. En av informantene beskriver det slik:

Det å få tips og ideer fra andre i forhold til hvilke erfaringer de har, og hva de tenker rundt den situasjonen som jeg presenterer. Det er kjempespennende, og det å kunne

da prøve å tenke, er dette noe for meg eller ikke. Å prøve det ut og tenke nye muligheter som du ikke har tenkt sjøl og, det gjør noe med deg, det er litt spennende.

Informanten her beskriver det som spennende å utforske erfaringer sammen, samtidig som det bidrar til å finne løsninger og se muligheter.

Overordnet nivå har beskrevet coaching, som er en annen form for veiledning som retter seg mot den personlige og lederorienterte utvikling (Lai 2013, 126-127). En informant beskriver det slik: “Selvfølgelig er vi inne i disse prosessene, men det går jo mere på å ha en coachende tilnærming til å få til utvikling, læring og resultater enn å diktere hvordan ting skal gjøres.” Her trekkes coaching frem som en tilnærming til ledelse gjennom andre. På samme måte som andre veiledningsformer, vil også coaching være rettet mot å hente frem taus kunnskap og utforske mulige løsninger.

Oppsummert så bidrar veiledningsformene til å sette ord på taus kunnskap, som i eksterialisering. Studier av andre organisasjoner, som i casestudier, handler i stor grad om bearbeidelse og tilpasning av uttrykt kunnskap som i kombinerings.

#### *5.1.7. Sosiale - og uformelle arenaer*

Noen få informanter forteller om sosiale arenaer, som pauserom eller treff utenfor arbeidstid eller sted. De legger vekt på at de er bevisste på å ikke snakke om jobben og skape et skille mellom det å være på jobb, og ha fri eller pause. De henviser til at det så fort blir prat om jobben og at det kan virke oppslukende slik en informant beskriver det. En annen informant forteller om mindre formelle arenaer som brukes bevisst for å bli bedre kjent med foreldre, som for eksempel under juleverksteder hvor foreldre bidrar.

Når det gjelder de uformelle arenaene så forteller skolen om en åpen kultur hvor det å snakke sammen eller spørre om noe i gangene, kontoret eller arbeidsrom er hyppig brukt. På ledernivå forteller informantene at de uformelle arenaene bidrar til å bli kjent med sine medarbeidere eller få innsikt slik denne informanten beskriver det: “Så handler det egentlig om å bli kjent både med mennesker og kultur og vite litt mer. Vite hva som ligger bak data, fakta og tall.” Andre beskrivelser knyttet til dette er: “Vi vet jo at det å være tett på som leder, være tilgjengelig og uformelt tilstede også har stor betydning, også sliter i hvert fall fryktelig mange av oss å klare å få det til, fordi vi prioriterer tida til noe annet da.” Og: “Prøver først og

fremst da å være modell for hvordan jeg ønsker at andre skal være og minne om ting vi jobber med.”

Informantene trekker frem en bevissthet rundt effekten av de uformelle møtene eller treffpunktene, at de kan bidra til innsikt eller gi mulighet til å påvirke på en eller annen måte. Tilgjengelige leder er fremhevet også på avdelingsnivå, slik jeg har nevnt tidligere, verdien i at de har innsikt i hva som skjer på avdelingsnivå. Disse uformelle møtene kan knyttes til overføringen av taus kunnskap, kunnskap som ikke lar seg formidle konkret, men som kan observeres som i kunnskapsoverføringen sosialisering.

Informantene har snakket om at det skal være trygt å delta og bidra i læringsarenaene, men de uformelle og sosiale arenaene trekkes ikke frem som noe som bidrar positivt til arbeidsmiljøet. Et positivt arbeidsklima er en av betingelsene som gjerne trekkes frem som viktig for at læring skal skje. Informantene har blitt spurt om sine arbeidsfellesskap og har gitt utelukkende positive beskrivelser av disse, men ingen har knyttet de sosiale eller uformelle arenaene som fremmede for verken læring eller arbeidsmiljøet.

Faktor 9 i medarbeiderundersøkelsen retter seg mot dette aspektet, hvorvidt medarbeiderne opplever at de befinner seg i et positivt arbeidsklima som fremmer læring gjennom samarbeid og deling. Skolen scorer rundt landsgjennomsnittet på denne faktoren, mens barnehagen scorer 0,3 prosentpoeng høyere enn landsgjennomsnittet. Det antyder at de beskrivelsene informantene har gitt stemmer overens med resultatene fra medarbeiderundersøkelsen. Informantene fra barnehagen beskriver små avdelinger hvor de opplever å være trygge på hverandre og at det fremmer samarbeidet. Skolen, på sin side, beskriver ønske om mer tid til samarbeid på trinn og team, som tilsvarer avdelingsstørrelse i barnehagen. Samtidig forteller de også om det de kaller en “åpen kultur”, hvor det å dele og spørre om ting oppleves som en naturlig del av skolehverdagen, og at undervisningen gjennomføres med åpen dør hvor andre er velkommen inn for å se.

Avdelingens score på faktor 9, mestringsklima, sett i sammenheng med disse uttalelsene gjør det naturlig å dvele ved to antagelser som kan være relevante: Det ene er at små avdelinger fremmer trygghet som igjen fremmer mestringsklimaet, slik som i barnehagen. Det andre er at større avdelinger skaper et større potensial for erfaringsdeling, ved at flere bidrar inn, som i

skolen. Med andre ord kan det være faktorer utenfor selve læringsarenaene som påvirker mestringsklimaet.

Sosiale og uformelle arenaer trekkes ikke frem som betydningsfulle verken for læring eller arbeidsklima. Dette er en av de mest overraskende funnene ut i fra hva jeg hadde forventet i forkant. Jeg hadde en forventning om at de uformelle eller sosiale arenaene var opplevd som viktig for “hverdagslæringen”, eller i de minste ble trukket frem som betydningsfullt for arbeidsmiljøet.

#### *5.1.8. Læringsarenaer oppsummert*

Kapittel 5 er ment å gi et bilde av de læringsarenaene informantene har trukket frem når de har blitt spurt om arenaer de utveksler læring, reflekterer, driver kvalitetsforbedring og utviklingsarbeid. Disse arenaene er analysert med blikket på de ulike formene for overføring av taus og uttrykt kunnskap, altså prosesser i organisasjonslæring. Hensikten har vært å sette fokus på hvordan informantene opplever de ulike læringsformene, -metodene og –prosessene og hvordan disse kan knyttes til de fire typene av kunnskapsoverføring: eksternalisering, kombinerer, internalisering og sosialisering.

Alle informantene har vært opptatt av refleksjon i kombinasjon med dialog, og opplevelsene de har delt tyder på at de opplever dette som nyttig og lærerikt. Videre er det ulikheter mellom hva avdelingene legger vekt på. Skolen legger stor vekt på erfaringsdeling, mens barnehagen legger større vekt på evaluering og målsetting og er generelt mer positive til forelesninger. På administrativt nivå har målsetting vært den arbeidsmetoden som har vært trukket frem flest ganger. Ingen har trukket fra uformelle eller sosiale arenaer som viktige læringsarenaer eller fremmende for arbeidsklimaet.

Neste kapittel vil dykke dypere ned i disse trendene i materialet, med fokus på kunnskapsoverføringen i lys av det valgte teoretiske rammeverket og forankringen i de sentrale og lokale strategiene.

## **6. Drøfting av funn i lys av teori**

Dette kapittelet vil rette fokus på hvordan læringsarenaene ser ut til å bidra til kunnskapsoverføringen, og hvordan dette sammenligner seg resultatene fra studien til Hartley og Allison (2002). Videre vil jeg belyse hvordan medlemmene av organisasjonen har beskrevet nytten. Hartley og Allison (2002) hevdet at dersom medlemmene opplever læringen nyttig, så vil det påvirke spredningen til organisasjonen som helhet. Jeg har derfor også undersøkt hvordan beskrivelsene på avdelingsnivå ser ut til å samsvare med beskrivelser på administrativt ledernivå og de sentrale- og lokale strategiene for å gi et innblikk i oppslutningen i organisasjonen.

### *6.1.1. Læringsarenaenes bidrag til kunnskapsoverføringen*

Informantene har beskrevet at arenaene i stor grad bidrar til eksternalisering, når taus kunnskap gjøres uttrykt. Dette kan naturligvis ha sammenheng med at det er lettere for informantene å sette ord på prosesser som resulterer i et skriftlig eller håndgripelig bidrag. Informantene forteller også mye om kombinerings, om utviklingen av uttrykt kunnskap ved å sortere og tilpasse den til egne behov og rammer.

Tabellen nedenfor oppsummerer læringsarenaenes ulike bidrag til kunnskapsoverføringen i lys av forrige kapittel. Her fremgår det ganske tydelig at det er en overvekt av arenaer som bidrar til eksternalisering og kombinerings.

Tabell 2: Læringsarenaenes bidrag til kunnskapsoverføringen

Kunnskapsoverføringen i læringsarenaene		Kunnskap til	
		Taus kunnskap	Uttrykt kunnskap
Kunnskap fra	Taus kunnskap	<b>Sosialisering</b> Refleksjon Kompetansespredning ved samarbeid Observasjon	<b>Eksternalisering</b> Erfaringsdeling Refleksjon Dialog Diskusjon Målsetting/ LØFT Evaluering Etter- og videreutdanning/ kompetansespredning Veiledning/ Coaching I-G-P Kompetanseteam
	Uttrykt kunnskap	<b>Internalisering</b> Refleksjon Selvstudier/utprøving	<b>Kombinering</b> Målsetting/ LØFT Evaluering Selvstudier/ justering Refleksjon Etter- og videreutdanning/ kompetansespredning I-G-P Kompetanseteam

Det er særlig *en* læringsarena som skolen har fremhevet som viktig, og det er erfaringsdeling. Dette er sammenfallende med resultatet av studien Hartley og Allison gjorde i Storbritannia. Den viste at deltakerne verdsatte deling av taus kunnskap blant annet ved å sammenligne og dele erfaringer (Hartley og Allison 2002, 115). Det var likevel et forbehold, for at det skulle skje en overføring fra taus til uttrykt kunnskap var det ikke tilstrekkelig at deltakerne delte erfaringer i en sosial kontekst. Hartley og Allison fant også at disse erfaringene måtte utfordres, undersøkes og sammenlignes for at det skulle bidra til denne læringen (Hartley og Allison 2002, 113). Hvordan barnehagen jobber med praksisfortellinger og skolen med veiledningsformen KTC gir beskrivelser av arenaer hvor praksis deles, undersøkes og utfordres ved å oppmuntre til dialog rundt ulike synspunkter og mulige løsninger. Skolen forteller også om gode diskusjoner rundt utformingen av ny leseplan og generelt rundt metoder og oppgaver brukt i undervisning. Når informantene bruker ordet diskusjon vil det sannsynligvis innebærer en samtale hvor man utfordrer hverandres synspunkter ved

argumentasjon. Dette antyder at erfaringsdelingen oppleves hensiktsmessig, når den er satt inn i en ramme som skaper noen forventninger om hva delingen skal bidra til.

Barnehagen legger som sagt vekt på evaluering og målsetting som nyttige læringsarenaer. Det er også denne metodikken som beskrives som LØFT på administrativt nivå. Med et blikk på hva Hartley og Allison (2002) sier om viktigheten av utforsking, utfordring og sammenligning av erfaringer kan det tyde på at evaluering og målsetting i barnehagen også innehar noen av disse kvalitetene. Slik informantene beskriver det, så innebærer evaluering og målsetting både en utforsking og en sammenligning av de erfaringene deltakerne besitter. Målsettingen kan også være et ledd i å utfordre den eksisterende praksisen, ved å vurdere mulige tiltak med mål om å skape forbedringer.

Ser vi nærmere på tabellen så ser man også at informantene opplever at refleksjon bidrar til alle former for kunnskapsoverføring. Refleksjon i denne sammenhengen betyr ettertanke og utveksling av meninger gjennom dialog. Beskrivelsene informantene gir vektlegger refleksjon som en læringsform som fremmer opplevelsen og nytten av læringsarenaen. Refleksjon er nevnt 45 ganger og er tatt opp av alle informantene. Den knyttes til økt handlingsbevissthet, læring eller erfaringer de bearbeider sammen i sine læringsarenaer. Det er spesielt graden av refleksjon som har gjort det krevende å skille mellom beskrivelser av sosialisering og eksternalisering, nettopp fordi refleksjon er sterkt knyttet til det å sette ord på taus kunnskap.

Det å skille mellom taus og uttrykt kunnskap kan bidra til å forklare dybden i læringsprosesser, slik Hartley og Allison (2002) beskriver det. Den tause kunnskapen har en verdi, blant annet fordi læring er mer enn å utveksle uttrykt kunnskap. Det ser ut til at læringsarenaene i organisasjonen er tilrettelagt for å hente frem den tause kunnskapen og gjøre den uttrykt, eller bearbeide uttrykt kunnskap. Hovedvekten av uttalelsene er knyttet til disse to formene for overføring av kunnskap. Det er et fåtall av arenaer som bidrar til en sosialisering og internalisering av den tause kunnskapen i den informasjonen jeg har innhentet. Som nevnt tidligere så kan dette ha sammenheng med om metoden har vært hensiktsmessig for å innhente denne informasjonen, og generelt at det er vanskelig å sette ord på taus kunnskap. Likevel er det vanskelig å overse at arenaer som er preget av disse formene for kunnskapsoverføring er rapportert i mindretall. Det stiller et spørsmål om det finnes et potensiale i organisasjonen for å tilrettelegg mer eller bedre for sosialisering som ved observasjon, og internalisering som i utprøving av praksis.

### 6.1.2. *Den opplevde nytten*

Læring for organisasjonen som helhet er i følge Hartley og Allison knyttet til hvorvidt medlemmene av organisasjonen ser nytten av den. Det er da naturlig å se nærmere på hvordan medlemmene har beskrevet nytten av læringsarenaene for organisasjonen. Generelt så er det knyttet mange positive uttalelser til læringsarenaene, noe som vanligvis har sammenheng med et godt læringsutbytte.

Medarbeiderundersøkelsens faktor 7, relevant kompetanseutvikling, måler opplevelsen av kompetanseutviklingens relevans for jobben de skal gjøre. Her scorer skolen på landsgjennomsnittet som er 3,7 (skala fra 1-5), mens barnehagen scorer 0,1 prosentpoeng under landsgjennomsnittet. En gjennomsnittlig score kan tyde på at barnehagen og skolen ikke skiller seg ut verken positivt eller negativt. Man kan også trekke disse tallene i tvil, med tanke på om de måler de interne læringsprosessene, som i læringsarenaene, eller om respondentene tenker mer på om de får relevante kurs, etterutdanninger, eller andre tilbud knyttet til kompetanseutvikling. Selve resultatet på medarbeiderundersøkelsen besvarer ikke dette spørsmålet. Scoren på faktor 7, relevant kompetanseutvikling, antyder generelt at kompetanseutviklingen oppleves gjennomsnittlig relevant. Den kan ikke sies å understøtte konkret om læringsarenaene i seg selv oppleves å gi relevant kompetanseutvikling.

Når det gjelder nytten av læringsarenaene, så er det spesielt en trend i mitt materiale. Det virker kanskje banalt, men nytten er sterkt knyttet til om det påvirker den daglige jobbutøvelsen og dermed kvaliteten på tilbudet brukerne. Medlemmene ønsker med andre ord å gjøre en god jobb, som betyr noe for de barna, elevene eller innbyggerne de har ansvar for. Læringsarenaer som er preget av eksternalisering og kombinerer utpeker seg her. Det skaper synlige og uttrykte rutiner, planer og satsinger som forenkler og forbedrer arbeidsprosesser som gjøres tilgjengelig for alle ved at de er skriftliggjort. Analysen gir også antydninger om at dette er godt ivaretatt i de læringsarenaene organisasjonen legger til rette for i dag.

Når det gjelder sosialisering og internalisering, så ser det ut til at medlemmene ikke har like lett for å uttrykke hvilken nytte de ser av det, med noen unntak. Det ser ut til at delingen av taus kunnskap oppleves nyttig dersom de foregår i en eller annen form for struktur, som for eksempel veiledning i gruppe. KTC eller praksisfortellinger er gode eksempler på dette. Systematisk observasjon oppleves også som nyttig, men med forutsetningen om at det foregår



en eller annen form for bearbeiding i forkant og etterkant. Den oppleves også nyttig hvis den bidrar til noe konkret og som kan prøves ut umiddelbart, som for eksempel tips og nye ideer.

De fleste læringsarenaene informantene har beskrevet er preget av samhandling i gruppe. Hartley og Allison (2002, 112) var opptatt av at deling i en sosial kontekst ikke var tilstrekkelig for at det skulle skje en kunnskapsoverføring. I mitt materiale er en klar overvekt av positive uttalelser knyttet til nytten av refleksjon. Det er da naturlig å stille spørsmålet om refleksjonen må foregå i en strukturert kontekst med et tydelig formål for å oppleves nyttig, og hvilken verdi refleksjonen eventuelt kan bidra til utover det å kommunisere erfaringer? Senge (1999, 16) har vært opptatt av hvordan en åpen dialog mellom organisasjonens medlemmer engasjerer de i å “tenke sammen”. Han bruker ordet dialog som en samtale hvor det skjer en utforskning av de overbevisningene hver enkelt innehar, og hvor deltakerne er villige til å sette disse til side i en samtale hvor ideer og tanker kan få fritt spillerom. Han fremmer dialog som en forutsetning for at grupper kan lære i fellesskap. Det er antydning at yrker og roller som ansees som komplekse, har et større behov for spredning av taus kunnskap og at den beste måten å sikre dette på er ved sosialt samspill (Hartley og Allison 2002, 115). Det kan være at refleksjonen informantene opplever som nyttig i organisasjonen handler om nytten av samspillet, eller den sosiale læringen. Dersom den individuelle læringen skal bidra til læring for organisasjonen som helhet er det logisk å søke et bindeledd mellom individet og organisasjonen, det sosiale samspillet.

Større nettverk på tvers av avdelinger og virksomheter ble beskrevet som utydelige i formål og hensikt og med lite fokus på læring. I lys av dette kan det tenkes at disse burde vært forbedret for å sikre det sosiale samspillet som Hartley og Allison (2002) anser som så viktig i spredningen av kunnskap fra individet og til organisasjonen. På en annen side kan det tenkes at formen, størrelsen og fokuset i disse nettverkene ikke er hensiktsmessig til å sikre samspillet, men at nettverkene ivaretar andre vesentlige oppgaver for organisasjonen. Det ser derimot ut til at mindre samarbeid på spesifikke satsingsområder som gjennomføres med færre deltakere og med et tydelig formål, oppleves nyttig. Et eksempel er beskrivelsen av samarbeidet mellom skoler i utviklingen av TIEY. Det antyder at dersom slike nettverk skal oppleves lærende, kan det være at tilpasning av antall deltakere til det ønskede formålet er viktig.

Det ser altså ut til at nytten av læringsarenaene henger sammen med hvor raskt medlemmene opplever at læringen kan brukes i jobben de skal gjøre, at læring er nært knyttet til egen praksis og foregår i en tydelig ramme eller struktur.

### *6.1.3. Er det samsvar mellom strategi og praksis?*

Forrige underpunkt omhandlet hvilken nytte medarbeiderne opplevde at læringsarenaene bidro til. Dersom medlemmene av organisasjonen ser nytten av læringen skal dette påvirke læringen i organisasjonen som helhet, sier Hartley og Allison (2002). Spørsmålet er om dette på en eller annen måte kan måles? Dette prosjektet er forankret i de sentrale og lokale strategiene, og det er naturlig å vurdere hvorvidt disse er synlige i de beskrivelsene informantene har gitt. Kan strategiene spores mellom nivåene i organisasjonen, og kan det gi antydninger om oppslutningen i organisasjonen?

Informantene beskriver tydelige agendaer og forventninger, blant annet gjennom et spisset og tydelig overordnet planverk, og muligheten til å påvirke innholdet i sine arenaer. I barnehagen er satsingen kvalitetskjenne tegn tydelig, og beskrivelsene samsvarer hos informantene.

Informantene forteller om et godt arbeidsmiljø, noe som understøttes av medarbeiderundersøkelsen, at det tilrettelegges for å ta fagbrev eller annen utdanning og at leder legger godt til rette for arbeidet med kvalitetskjenne tegn. Dette er i tråd med satsingene i barnehagene.

I skolen er mange av kjenne tegnene i kvalitetsplanen beskrevet: Det gjennomføres kollegaobservasjon og lærende møter, og det utvikles rutiner og standarder. Dette antyder at strategien oppleves tydelig og forankret på alle nivåer til tross for at skoleeier opplever at observasjon i mindre grad er tatt i bruk. De manglende kjenne tegnene er fokuset på sosiale ferdigheter og coachende samtaler, som kun har vært omtalt på overordnet nivå.

Arbeidsgiverstrategien var viktig i utformingen av intervjuguiden. Det sentrale spørsmålet i intervjuene har vært direkte knyttet til arbeidsgiverstrategiens definisjon av lærende arenaer. Dette prosjektet vil således gi antydninger om hvilke arenaer for læring som er tilstede i organisasjonen, og hvordan de oppleves. Hvorvidt de stimulerer til kreative og handlekraftige medarbeidere, slik arbeidsgiverstrategien har mål om, er ikke mitt materiale egnet til å besvare.

Meldinger til Stortinget i perioden fra 2003 til i dag har pekt på flere kjennetegn knyttet til læring hos personalet i skole og barnehage. Mange av disse finnes det eksempler på i opplevelsene informantene har delt. I barnehagen er satsingen kvalitetskjenntegn en tydelig strategi for å utvikle de ansattes praksis, og det formidles også om tilrettelegging fra arbeidsgiver knyttet til utdanning og etterutdanning. Nye organiseringsformer er også nevnt som et aktuelt fremtidig prosjekt. I skolen er også mange av kjennetegnene i meldingene til stortinget beskrevet. Kunnskapsdeling er et av disse, at det tilrettelegges for dette innad i personalet, drives praksisnært og i eksisterende møteplasser i arbeidsfellesskapet.

Det kun er innhentet opplysninger fra en avdeling på hvert virksomhetsområde, så det kan ikke ut i fra dette trekkes slutninger om at disse beskrivelsen favner mer enn de undersøkte avdelingene. Generelt i denne sammenhengen så kan det nevnes at overordnet nivå også er opptatt av hvordan bruk av piloteringer i barnehagen, er med på å sikre eierskap hos de enhetene som deltar, men bringer med seg utfordringer med å spre dette til andre avdelinger. Så selv om satsingen virker forankret i den undersøkte barnehagen, så kan nettopp deltakelse i en pilotering være årsaken til akkurat det.

På bakgrunn av dette ser det ut til at strategier og sentrale føringer kan spores ut i avdelingene, og har i det minste begynt å ta form slik strategiene har intensjoner om.

#### *6.1.4. Kunnskapsoverføringen - oppsummert*

I dette kapitlet har fokus vært på trendene i mitt materiale, hvordan kunnskapsoverføringen ser ut til å foregå, om nytten av den og hvordan det samsvarer med de overordnede strategiene. Mye tyder på at det er mange gode arenaer som fremmer den uttrykte kunnskapen, men at det finnes få eksempler på arenaer og metoder som fremmer spredning av taus kunnskap. En forsker kanskje må nøye seg med å ikke kunne innhente uttalelser som peker på akkurat dette, nettopp fordi taus kunnskap i utgangspunktet er vanskelig å sette ord på. Det kan også tyde på at observasjon av praksis, slik spesielt skolen har fokus på, er en læringsarena det vil ta tid å utvikle og se nytten av.

Det er vanskelig å spore en direkte sammenheng mellom kunnskapsoverføringen i de lærende arenaene og nytten for individet og organisasjonen. Denne informanten uttaler: “Om det er god organisering av type lærende møter, eller om det er mere utøvelse av ledelse opp mot personer, altså det er vanskelig syns jeg å si.” Informanten er usikker på om læring og

utvikling avhenger mer av ledelse generelt enn organisering av lærende møter. Informanten påpeker at det er vanskelig å spore en direkte årsakssammenheng mellom læring og de arenaene det tilrettelegges for. Det er sannsynlig at også andre faktorer påvirker. Det resultatene gir antagelser om er at en del av de prosessene det tilrettelegges for oppleves å gi nytte for individet og organisasjonen, slik informantene beskriver det.

## **7. Konklusjoner**

Denne studien viser at de fleste læringsarenaene i denne organisasjonen foregår i rammen av formell møtevirksomhet eller konkrete kompetansetiltak som kurs eller utdanning. De foretrukne arbeidsformene er erfaringsutveksling, målsetting og evaluering sammen med refleksjon. Samhandling i gruppe ved dialog eller samtale er en del av de fleste formelle arenaer, mens uformelle og sosiale arenaer ikke er opplevd som fremmede for læring eller arbeidsklima.

Arenaene kjennetegnes hovedsakelig av overføring fra taus til uttrykt kunnskap og bearbeiding av uttrykt kunnskap, som i teorien kalles henholdsvis eksternalisering og kombinerer. Arenaene preges i stor grad av ulike samarbeidsmetoder hvor utvikling av satsinger, praksis, planverk og rutiner står sentralt. Refleksjonen har en stor opplevd nytte, og står sentralt i alle formene for kunnskapsoverføring. Dette hviler i hovedsak på at disse kjennetegnene er fremtredende i de ni personlige intervjuene jeg har foretatt.

### **7.1. Den praktiske betydningen for organisasjonen**

Formålet med denne studien var å gi en praksisnær beskrivelse av hva som kjennetegner arenaer som kan skape læring og utvikling i organisasjoner. Denne undersøkelsen gir noen svar på hvilke arenaer medlemmene opplever som nyttige for sin læring, og hvilke prosesser som ser ut til å være viktig for å ivareta alle de fire formene for kunnskapsoverføring. Informantene uttrykker at det er viktig at arenaene fremmer læring som kan knyttes til egen praksis eller jobbutøvelse. Læring som kan påvirke kvaliteten på arbeidet hver enkelt gjør i klasserommet, på avdelingen i barnehagen eller på rådhuset, og som bidrar til et bedre tilbud for elever, barn og innbyggere.

Mine funn viser at de lokale strategiene ser ut til å ha stor oppslutning i de undersøkte avdelingene. Det peker mot at læring skjer både på individ og organisasjonsnivå, og kan være verdifullt i en evaluering av organisasjonens strategier. De fleste arenaene oppleves å gi nytte for informantene med unntak av større nettverk, som har til hensikt å skape samhandling på tvers av virksomheter. Disse ser ut til å oppleves mindre nyttig for medlemmenes læring og virker å ha et uklart formål. Dette antyder at det finnes et potensiale i å bedre tilrettelegge for læring i de større nettverkene på tvers av virksomheter og avdelinger.

## **7.2. Teoretiske og metodiske begrensninger**

Disse konklusjonene hviler i stor grad på informantenes egne opplevelser av sine læringsarenaer. Uavhengig av avdeling eller nivå i organisasjonen så har lærende arenaer vært opplevd som ensbetydende med møteplasser hvor samhandling gjennom dialog og samtale er fremtredende. Det er ikke tatt hensyn til eventuelle andre faktorer som kan påvirke læring og utvikling i organisasjonen. Det er sannsynlig at for eksempel organisasjonskultur, lederskap og organisering er faktorer som også påvirker organisasjonslæringen. Det kan være faktorer, som denne studien ikke har belyst, som fremmer eller hemmer læringsarenaene eller den generelle optimismen, engasjementet og læringstrykket i organisasjonen.

Resultatene fra denne studien er basert på en undersøkelse av to avdelinger og en avgrenset del av det overordnede administrative nivået. Jeg vil likevel hevde at arbeidsgivere eller andre i sammenlignbare tjenester eller avdelinger vil finne denne undersøkelsen relevant for å bedre tilrettelegge sine læringsarenaer. Prosessene og metodene som er beskrevet vil være kjente og oppleves praksisnære for andre skoler og barnehager slik jeg vurderer det. Jeg har selv ståsted i en annen skole og opplevde at denne studien ga meg økt bevissthet, ny innsikt og bidro med ideer til gode læringsarenaer på egen arbeidsplass.

At denne studien ikke lyktes å innhente så mange eksempler knyttet til den tause kunnskapen og kunnskapsoverføringene sosialisering og internalisering kan ha sin forklaring i den valgte metoden. Intervjuer kan ha vært en uhensiktsmessig måte å innhente informasjonen på, eller det kan være svakheter i selve spørsmålsstillingen i intervjuene. Likevel har jeg lyktes med å innhente noen eksempler som jeg, og eventuelt andre som vurderer dette verdifullt, kan bygge videre på.

## **7.3. Avsluttende refleksjoner**

I de studerte virksomhetene er kjennetegn for kvalitet fremtredende i de lokale strategiene, men virksomhetene har en noe ulik tilnærming. Dette skaper en nysgjerrighet på om de to virksomhetene har noe å lære hverandre. Kan skolen lære noe av hvordan barnehagen jobber med målsetting og evaluering av sine kvalitetskjennetegn, og kan barnehagen lære noe av den systematiske erfaringsdelingen og observasjonen som foregår på skolen? Videre undrer jeg på om dette kan være et samarbeid som kan forbedre opplevelsene av nettverkene på tvers av de to virksomhetene.

En av mine informanter hadde en uttalelse som inspirerte til tittelen av denne oppgaven: “Foredle, forbedre eller forandre”. Når jeg i slutfasen ser på resultatene av denne studien, står disse ordene frem som beskrivende for hvordan utvikling av kunnskap er sammenvevde prosesser. Ordene favner både bestanddelene og helheten i en dynamisk læreprosess hvor kunnskapen stadig forvandles.

Etter mitt syn *har* lærende arenaer en betydning for kunnskapsutviklingen som foregår internt i en organisasjon. Kunnskap er mer enn formell utdanning, det er også summen av alle erfaringene som medlemmene besitter. Vi mennesker kan mer enn vi klarer å formidle. Om organisasjonen forvalter kunnskapen godt kan det ha betydning for kvaliteten på tjenesten og være en av nøklene til kunnskapssamfunnet.

## Litteraturliste

- Aftenposten. 2013. "Grei start for Regjeringen, men veien videre er usikker." *Aftenposten*, 18.12.2013.
- Askim Kommune. 2015. Kvalitetsplan Askimskolen 2015-2018.
- . 2016a. Arbeidsgiverstrategi - Kraftkommunen Askim mot 2020.
- . 2016b. Askim Kommunes økonomiplan 2017-2020. Askim kommune.
- Fletre, Anne Margrete og Lisbeth Frydenlund. 2016. *10-faktor : håndbok for planlegging, gjennomføring og oppfølging av KS' medarbeiderundersøkelse*. Oslo: Kommuneforl.
- Hartley, Jean og Maria Allison. 2002. "Good, Better, Best? Inter-organizational learning in a network of local authorities." *Public Management Review* 4 (1): 101-118. doi: 10.1080/14616670110117332.
- Hustad, Wiggo. 1998. *Lærende organisasjoner : organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Samlaget.
- Irgens, Eirik J. 2011. *Dynamiske og lærende organisasjoner : ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforl.
- Johannessen, Asbjørn, Line Christoffersen og Per Arne Tufte. 2011. *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. 3. utg. Oslo: Abstrakt forl.
- Klev, Roger og Morten Levin. 2009. *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling*. 2. utg. Bergen: Fagbokforl.
- KS. 2016. "10-FAKTOR - KS' medarbeiderundersøkelse." KS, 18.05.2016 Hentet 04.02.2017.  
<http://www.ks.no/fagomrader/utvikling/effektiviseringsnettverkene/kvalitet-og-brukermedvirkning/ny-medarbeiderundersokelse-pa-bedrekommune.no/-/section/abed25284e25e912>.
- . 2017. "Statistisk kvalitetssikring." Hentet 21.03.2017.  
<http://www.10faktor.no/Statistisk+kvalitetssikring.9UFRLOXT.ips>.
- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen og Johan Rygge. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lai, Linda. 2013. *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Levin, Morten og Roger Klev. 2002. *Forandring som praksis : læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.



- Matthías Viðar, Sæmundsson, Jónasson Björn og Ludvig Holm-Olsen. 1994. *Hávamál : vikingenes visdomsord*. Vikingenes visdomsord. Oslo: Gudrun.
- Meld.St .nr.31 (2007-2008). 2008. Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.19 (2015-2016). 2016. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. nr.30 (2003-2004). 2004. Kultur for læring. Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.nr.28 (2015-2016). 2016. Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.nr.41 (2008-2009). 2009. Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet.
- Nonaka, Ikujiro. 1994. "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation." *Organization Science* 5 (1): 14-37.
- QSR International. 2017. "What is NVivo?" Hentet 27.03.2017.  
<http://www.qsrinternational.com/what-is-nvivo>.
- Ringdal, Kristen. 2013. *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Senge, Peter M. og Arild Lillebø. 1999. *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. The fifth discipline. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Skogstad, Anders. 2001. *Brukerveiledning QPSNordic : generelt spørreskjema for psykologiske og sosiale faktorer i arbeid*. Vol. 2(2001)nr 1. Oslo: Statens arbeidsmiljøinstitutt.
- Solberg, Erna. 2014. "Kunnskap gir muligheter for alle." [tale/innlegg]. regjeringen.no Hentet 30.04.2017. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunnskap-gir-muligheter-for-alle/id748897/>.

## **Liste over vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Kvittering fra NSD

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 4: Koder av læringsarenaer

## Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide	
Hovedspørsmål	Utdypning/ sjekklister
1. Faktaspørsmål: a. Bakgrunnsinformasjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kjønn, alder, antall år ansatt, utdanning,</li> </ul>
b. Hvordan vil du beskrive din avdeling eller det du betrakter som ditt nærmeste arbeidsfellesskap	<p>(dine støttespillere, kollegaer, medarbeidere eller nettverk som er viktig i jobbutøvelsen din)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Størrelse</li> <li>Hvor nært (geografisk) dere jobber</li> <li>Hvor hyppig kontakt</li> <li>Hva slags kontakt</li> </ul> <p>Hvilke verdier vil du trekke frem for å beskrive arbeidsfellesskapet ditt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hva kjennetegner arbeidsplassen din, hvordan ville en utenforstående opplevd arbeidsfellesskapet her hvis han/hun tok del i det for en dag?</li> </ul>
2. Introduksjonsspørsmål informantens opplevelser av læring og utvikling?	Hva er din opplevelse av læring og utvikling i avdelingen/enheten/organisasjonen?
3. Overgangsspørsmål a. På hvilke måter opplever du at din organisasjon (arbeidsgiver) setter fokus på/tilrettelegger for at du individuelt og i gruppe kan lære og utvikle deg?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva er informantens betraktninger rundt dette? Utdype/eksempler (Informantens opplevelse av læringen/ utviklingen på arbeidsplassen)</li> <li>Flere nivåer: kommune, virksomhet, enhet, avdeling</li> <li>Hvilke eventuelle arenaer nevnes?</li> </ul>
4. Nøkkelspørsmål: virksomhetens/avdelingens læringsarenaer: der dere møtes og utveksler læring, reflekterer, driver forbedringsarbeid/ kvalitetsutvikling.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beskrivelse av de læringsarenaene du deltar i.</li> </ul>
a. Hvordan ser de formelle arenaene (møtevirksomhet) på avdelingen/virksomheten ut?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kan du fortelle om:</li> <li>Tidsbruk</li> <li>Arbeidsform/utforming (fordeling informasjon, utvikling, læring, kurs)</li> <li>Typiske trekk – eksempler, hvordan er klimaet, hvordan vil du beskrive samhandlingen, temaer (hva er dere opptatt av)</li> </ul>

b. Hvordan ser de uformelle læringsarenaene (samarbeid/samhandling utenfor formelle møter) ut?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Når</li> <li>• hvor</li> <li>• hvordan</li> </ul>
c. Hvordan vil du beskrive din personlige nytte av arenaene/møteplassene?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan påvirker det jobbutøvelsen?</li> <li>• ----”----- din opplevelse av jobben du utfører?</li> <li>• Hvor fornøyd er du med læringsarenaene</li> <li>• Hvilken kompetanse har du tilegnet deg?</li> <li>• I hvilken grad tar du kompetansen/læringen i bruk</li> <li>• I hvilken grad oppleves det nyttig for organisasjonen som helhet?</li> <li>• Hva er etter ditt syn årsaken(e) til dette</li> </ul>
d. Hvordan vil du beskrive gruppas nytte av arenaene/ møteplassene?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pkt 3-5 fra forrige spørsmål gjelder tilsvarende</li> </ul>
e. Hvordan påvirker disse arenaene:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Din egen motivasjon for jobben?</li> <li>• Fellesskapsfølelsen (vi-følelsen, arbeidsfellesskapet) følelsen av at alle trekker i samme retning?</li> <li>• Dialog og samarbeid på avdelingen/arbeidsfellesskapet?</li> <li>• Helheten og sammenhengen i organisasjonen?</li> <li>• Eksempler, fortellinger...</li> </ul>
5. Kompliserte eller sensitive spørsmål (ved behov)	Er det noe som bør utdypes
6. Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det noe annet du vil legge til som kan være relevant med tanke på temaene i intervjuet</li> <li>• Takke for vennlig deltakelse</li> </ul>

## Vedlegg 2: Kvittering fra NSD



Pål Veiden  
Institutt for offentlig administrasjon og velferdsfag Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 17.11.2016

Vår ref: 50585 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50585</i>	<i>Kultur for læring - en studie av lærende arenaer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Pål Veiden</i>
<i>Student</i>	<i>Ingjerd Stordahl</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Vedlegg 3:

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

*Jeg takker for en positiv mottakelse i vår innledende kontakt. Vedlagt følger mer inngående informasjon om mitt prosjekt og hva deltakelsen innebærer.*

### ***”Kultur for læring – en studie av lærende arenaer”***

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med min masterstudie i styring og ledelse ved Høgskolen i Oslo og Akershus ønsker jeg å studere hvordan lærende arenaer kan bidra til en kultur for læring i en organisasjon. Foreløpig problemstilling er: Hva kjennetegner de lærende arenaene og hvordan påvirker de den kontinuerlige læringen og utviklingen i organisasjonen?

Du er forespurt om å delta ettersom du arbeider i en virksomhet som faller inn under barnehage eller skole. Du kan yte et viktig bidrag til innsikt om hvordan lærende arenaer kan ha effekt på organisasjoners evne til å lære og utvikle seg.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Prosjektet skal slutføres 4.mai 2017 og vil kreve din aktive deltakelse i ett intervju som vil ha en varighet på ca. 45 min. Spørsmålene vil omhandle dine opplevelser av organisasjonens lærende arenaer. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet og deretter skrive det ut i sin helhet slik at det kan analyseres. Lydopptak vil slettes når studien er fullført og forsvart i en muntlig eksamen medio juni 2017.

Jeg vil i tillegg innhente anonyme rapporter fra medarbeiderundersøkelsen. Disse skal brukes som supplerende data. Rapportene er av en slik karakter at de ikke kan spores til enkeltpersoner.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alle data som samles inn vil kun behandles av meg som student/forsker og være gjenstand for innsyn fra min veileder, Pål Veiden. Opplysningene vil lagres trygt på en server tilknyttet Høgskolen inntil de blir slettet. Alle direkte personopplysninger vil lagres adskilt fra øvrige data. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.juni 2017. Lydopptak vil etter den datoen slettes, og transkriberinger vil anonymiseres.

Dataene som innhentes i intervjuet vil omskrives i den endelige publikasjonen, og vil ikke kunne gjenkjennes eller spores tilbake til deltakeren. Uttalelser eller direkte sitater vil ikke disse kunne knyttes til navn eller arbeidssted, men kan være gjenkjennelig for deltakeren selv.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Den

endelig publikasjonen står jeg som forsker og student ansvarlig for, og det vil ikke få noen innvirkning på ditt forhold til arbeidsgiver, kollegaer eller tjenestemottakere. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ingjerd Stordahl pr.

[Redacted]

Kontaktinformasjon til veileder er:

[Redacted]

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Koder av læringsarenaer

Koder, læringsarenaer	Beskrivelse	Eksempel
Casestudier	Medarbeidere studerer en case med hensikt om å lære noe de kan overføre til eget arbeid.	Informantene forteller om å studere andres praksis, konkrete eksempler og praksisfortellinger som ledd i å utvikle egen praksis.
Coaching (FUNN)	En teknikk som er knyttet til veiledning. Innebærer åpne spørsmål og aktiv lytting med mål om at den som coaches skal oppnå ny læring eller bevissthet.	Ettersom denne formen for veiledning tidlig pekte seg ut som viktig i deler av organisasjonen fikk den en egen kode. Ordene coaching og coachende ble brukt.
Dialog	Læring gjennom dialog med andre, en del av en sosial prosess hvor man tar del i muntlig (og/eller skriftlig) dialog	Informanten bruker ordet dialog, samtale eller snakke sammen.
Diskusjon	Kan være både strukturert og ustrukturert, innebærer meningsutveksling og preges av samspillet mellom medarbeiderne	Informanten bruker ordet diskusjon eller drøfting om samspillet med medarbeidere.
Erfaringsdeling (FUNN)	Innebærer elementer av forelesning, dialog og evaluering.	Informantene bruker ordene erfaringsdeling eller – utveksling. De beskriver både å vise fram og dele ferdigheter som de også evaluerer sammen.
Evaluering (FUNN)	Beskriver hvordan opplevelser, tilbakemeldinger og erfaringer innhentes med hensikt om å gi ny kunnskap.	Informantene bruker ordene evaluering, justering eller lignende om prosesser hvor de opplever å lære av erfaringer og bruker disse til å skape forbedringer.
Forelesning	Formidler informasjon til mange samtidig, men bærer preg av enveiskommunikasjon	Informanten bruker ordet forelesning eller beskriver læringsformer i klassiske underviser – student forhold
Gruppearbeid (FUNN)	Beskriver arbeid i gruppe uten av det utdypes nærmere	Informanten bruker ordene gruppearbeid, arbeid i gruppe eller lignende uten å gi ytterligere informasjon
I-G-P (FUNN)	Konkret arbeidsmetode hvor alle får mulighet til å delta ved å starte med en individuell refleksjon (I), deretter deling av denne refleksjonen i gruppe (G) for så å løfte frem synspunkter i plenum (P).	Informanten bruker begrepet.
IKT-basert læring	Undervisning ved hjelp av nettbaserte eller elektroniske verktøy	Tenker her at denne formen er underrapportert, bruk av elektroniske verktøy og nettressurser er en nødvendig del av moderne læringsformer. Kun beskrevet en gang og da bruk av filmsnutter.
Jobbrotasjon	Medarbeidere roterer på arbeidsoppgaver eller arbeidssteder	Jobber på tvers av avdelinger
Kompetanseteam (FUNN)	Gruppe med spesialkunnskap som jobber sammen om et tydelig mandat med hensikt om å utvikle og spre denne kunnskapen.	Informanten bruker begrepet



Kurs (FUNN)	Samlebetegnelse for ulike typer kompetanseutviklingstiltak som foregår over kortere tidsrom uten at læringsformen er nærmere beskrevet.	Informanten bruker ordet kurs.
Lederutviklingsprogram (FUNN)	Eget program gjennomført på virksomhetsledernivå med hensikt om å løfte frem ledelse på tvers.	Informanten bruker ordet lederutviklingsprogram
LØFT-metodikk (FUNN)	Beskriver en metodikk hvor man løfter frem positive erfaringer med hensikt om å videreutvikle det man er god på.	Informanten bruker begrepet
Målsetting (FUNN)	Beskriver en metode hvor målsetting skaper læring ved at man utarbeider tiltak for å nå bestemte mål.	Informanten beskriver mål- og nivåsetting som strategi i læringsprosesser.
Observasjon	Læring ved å observere eller imitere andre	Skolevandring der ledelsen observerer og gir tilbakemelding på praksis, eller observasjon av kollegaer
Refleksjon (FUNN)	Tenker høyt sammen med andre, har elementer av å lære ved å få bedre eller ny innsikt, og kan henge sammen med mange måter å utveksle synspunkter på.	Informanten bruker varianter av ordet refleksjon
Rollespill	Deltakerne inntar roller og spiller ut disse med hensikt om å lære, øve eller innta nye perspektiver.	Dramatisering med hensikt om å understøtte annen læringsform.
Samarbeid (FUNN)	Jobbe sammen med andre med hensikt om å løse felles oppgaver	Informanten bruker ordet samarbeid, eller arbeide sammen med andre.
Selvstudier	Studier på egenhånd	RU-tid (planleggingstid), lesing av teori
Simulering	En etterligning av en arbeidssituasjon hvor medarbeidere kan trene eller vise fram sine ferdigheter. Ligger nært opptil rollespill	Informantene forteller om at de øver på å legge frem noe for flere.
Sosiale arenaer (FUNN)	Kontakt i en definert sosial arena og i en sammenheng som ikke er relatert til jobbutøvelse.	Middag, ”lønningspils” eller markering av spesielle anledninger
Uformell kontakt (FUNN)	Kontakt som ikke er i en definert arena	Pauserom eller treffpunkter utenfor formelle møteplasser.
Ukategoriserte arenaer (FUNN)	Avvikende eller spredt beskrivelse av noe som er vanskelig å sette i en kategori	Ønsket å beholde disse i en egen kategori med tanke på om dette eventuelt skapte en ny kategori eller ville vise seg interessant senere.
Veiledning	En setting hvor en instruktør eller veileder veiler en eller flere mottakere i en tidsavgrenset periode. Denne formen kan innebære mange ulike teknikker.	Informanten bruker ordet veiledning eller gruppeveiledning
Videreutdanning (FUNN)	Utdanning utover grunnutdanning	Informanten bruker ordene videre- eller etterutdanning