

# **FRA KUNNSKAP TIL HANDLING «LITT BEDRE ENN I GÅR»**

**En studie av individuell og organisatorisk læring som følge  
av erfaringsdeling i et læringsverksted**

Av  
Grethe Lindseth

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS) og  
Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)  
for graden

Master of Knowledge Management  
(Master i Kunnskapsledelse)  
2013



## **SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER**

**Forfatter:** Grethe Lindseth

**Tittel:** Fra kunnskap til handling. «Litt bedre enn i går»  
En studie av individuell og organisatorisk læring som følge av  
erfaringsdeling i et læringsverksted

**Studieprogram:** Master i kunnskapsledelse

**Kryss av:**

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre  
Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Stjørdal 28.august 2013

---

Grethe Lindseth

*Jeg har begynt å lære, er  
ikke utlært men klarer  
meg fint likevel. Jeg har begynt  
på reisen til resten av mitt liv, er  
ikke redd men bare takknemlig*

## FORORD

Jeg har vært så heldig å få ta del i en reise hvor jeg har fått anledning til å fordype meg i et tema som skaper begeistring og som gir meg energi. Selve reisen kan ses å være en metafor for arbeidet med masteroppgaven, mens det kunne bruke tid på å være nysgjerrig, stille undrende spørsmål, lære litt, forske videre på et emne jeg ønsker å vite mer om – det har vært motoren.

Jeg liker å lære, jeg har lyst til å lære, jeg har lært mye – og jeg vil lære mer. Jeg har også «begått» læring til andre – men er ingen pedagog. Det var kanskje noe av grunnen til begeistringen jeg opplevde da jeg første gang ble introdusert for et læringsverksted.

Et læringsverksted er stedet der læring skjer, sted der gode erfaringer deles og utforskes på en positiv og energigivende måte. Å få være prosessleder i et læringsverksted har skapt en nysgjerrighet i meg som igjen har skapt denne masteroppgaven. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått kunnskap om det å lære, både individuell og organisatorisk læring. Dette er kunnskap jeg tar med meg inn i mine arbeidsoppgaver, hvor jeg stadig «begår» læring til andre.

Det er mange som skal ha en stor takk for at denne masteren er blitt til. Først Arbeids- og velferdsdirektoratet som ga meg tillit og inviterte meg inn i arbeidet rundt læringsverkstedene, dernest min arbeidsgiver som ga meg fri til å være med. En særlig takk til respondentene; uten dere har jeg ikke hatt noe å forske på annet enn mine egne erfaringer. Dere satte virkeligheten på plass ved å dele erfaringene med meg. Takk til hver og en, og til alle samlet.

Jeg vil også takke de som har støttet meg underveis i prosessen, og jeg vil spesielt trekke fram familie og venner, som har stilt opp med oppmuntrende ord og som kritiske lesere. En spesiell takk til Jan-Inge, som har utvist et stort tålmod når jeg har vært på mitt mest intense.

Videre takk til medstudenter som har lyttet når jeg i begeistringens rus har fortalt dem hva jeg skal skrive om – og for gode og konstruktive tilbakemeldinger. En spesiell takk til Lina og Shawn for fruktbart og gjensidig samarbeid i skriveprosessen, for oppmuntrende ord når det var på sin plass – og for spark bak når det var aktuelt. Begge deler like nødvendig.

En spesiell takk må også rettes Ann-Kristin, som har vært en viktig refleksjonspartner når jeg har hatt behov for en faglig diskusjon omkring læringsverkstedene. Sist, men ikke minst vil jeg takke Hege Børve, veileder fra Høgskolen i Nord-Trøndelag, som ikke ga meg opp, som hjalp meg å rydde i hodet når det var nødvendig, som veiledet meg når jeg selv var villedet.

Stjørdal 28.august 2013

Grethe Lindseth

## SAMMENDRAG

Studien handler om erfaringsdeling i et læringsverksted, og om hvorvidt dette har gitt individuell og organisatorisk læring. Caseorganisasjonen er NAV, en av landets største organisasjoner, ble etablert i 2006 etter en velferdsreform hvor tre etater ble til en. I årene 2010 - 14 arrangerer NAV tre årlige Mulighetskonferanser, hvor læringsverkstedene inngår som en sentral del.

Undersøkelsen retter fokus mot læringsverkstedene på Mulighetskonferansene i 2012. Den er gjennomført som casestudie og ved hjelp av kvalitativ metode med intervjuer av personer som deltok som ordinære deltagere i et verksted.

Analysen er delt i tre deler. For å forstå hva et læringsverksted er og hvordan det kan bidra til læring har jeg undersøkt hvilke erfaringer deltagerne har med et læringsverksted. Funnene viser at erfaringene er gode, og at deltagerne er positive til læringsverksted som metode for erfaringsdeling mellom kollegaer. Noen utfordringer møtte de, spesielt i forhold til grupperefleksjoner.

Jeg har også sett på om og hvordan læringsverkstedene har skapt individuell læring, og om praksis er endret eller forbedret i henhold til dette. Her viser funnene at deltagere klart har endret praksis, og det konkluderes med at det har foregått individuell læring.

Sist har fokus også vært rettet mot organisasjonen deltagerne er en del av i hverdagen, og om og eventuelt hvordan læringsverksted og den individuelle læringen har bidratt til organisatorisk læring. Funnene viser at det mest sannsynlig ikke har forekommet organisatorisk læring, selv om funn viser at praksis ved et kontor er noe endret. Funnene viser at de ansatte savner en strukturert og systematisk prosess med oppfølging etter læringsverkstedene.

På bakgrunn av dette kan jeg utlede en konklusjon om at funnene viser at erfaringsdeling i læringsverksted både fremmer og bidrar til individuell læring. Tilsvarende viser funnene at erfaringene medarbeiderne gjør seg i konferansene ikke følges tilstrekkelig opp, slik at organisasjonen kan sies å ikke ha lært som følge av erfaringsdelingen.

# Innholdsfortegnelse

FORORD.....	4
SAMMENDRAG.....	5
Innholdsfortegnelse .....	6
1. BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING .....	9
1.1 Innledning.....	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.3 Bakgrunn for problemstilling.....	10
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.5 Oppgavens oppbygging .....	11
2. TEORISKE PERSPEKTIVER .....	12
2.1 Kunnskap og kunnskapsutvikling.....	12
2.1.1 Kunnskap i lys av et praksisbasert perspektiv.....	12
2.1.2 Kunnskap i lys av et objektivistisk perspektiv .....	15
2.1.3 Kunnskapsledelse – å lede kunnskap.....	17
2.1.4 Kunnskapshjelpende kontekst.....	18
2.1.5 Kunnskapshjelpere .....	21
2.2 Læring.....	22
2.2.1 Læring i organisasjoner.....	22
2.2.2 Lærende organisasjoner .....	24
2.2.3 Fire former for læring .....	28
2.2.4 Erfaringslæring .....	30
2.2.5 Refleksjon og læring .....	30
2.2.6 Individuelle og organisatoriske barrierer for læring .....	33
2.3 En modell for individuell og organisatorisk læring .....	35
3. METODISK TILNÆRMING .....	37
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger .....	37
3.1.1 Ontologi – hvordan ser verden egentlig ut.....	37
3.1.2 Epistemologi – hvordan kan vi vite noe om virkeligheten .....	37
3.1.3 Metode – hvordan samle inn data om virkeligheten .....	38
3.2 Forskningsdesign .....	39
3.2.1 Casestudie .....	39

3.2.2	Valg av metode og datainnsamlingsmetode.....	40
3.2.3	Kvalitative samtaler – intervju .....	41
3.3	Gjennomføring av datainnsamling og analyse.....	41
3.3.1	Utvalg .....	42
3.3.2	Transkribering og analyse .....	42
3.4	Etiske betraktninger .....	43
3.4.1	Egen rolle og forforståelse: Fra begeistring til nyansert blikk .....	45
3.5	Reliabilitet og validitet.....	46
3.5.1	Reliabilitet.....	46
3.5.2	Validitet .....	46
4.	EMPIRI OG ANALYSE.....	48
4.1	NAV - en lærende organisasjon .....	48
4.2	Mulighetskonferansene 2010 – 12 .....	49
4.2.1	Mulighetskonferansen 2012.....	49
4.2.2	Læringsverkstedet – stedet der læringen skjer.....	51
4.3	Påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling.....	52
4.3.1	Læringsverkstedets første fase: Åpning og fortelling.....	52
4.3.2	Læringsverkstedets andre fase: Involvering og utforsking .....	55
4.3.3	Læringsverkstedets tredje fase: Analyse og oppsummering.....	61
4.4	Kunnskapsanvendelse .....	65
4.4.1	Er mer bevisst i arbeidet .....	65
4.4.2	Stiller mer direkte spørsmål.....	67
4.4.3	Er mer strukturert og følger en mal .....	68
4.4.4	Det har jo betydning at man tenker over hvordan man jobber .....	69
4.4.5	Fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse?.....	71
4.5	Organisatorisk læring .....	72
4.5.1	Enkelte utvalgte verksted ble omtalt i et kontormøte .....	72
4.5.2	To av oss mente dette var interessant.....	74
4.5.3	Det ble fulgt opp videre i kontoret .....	75
4.5.4	Deling skulder-til-skulder .....	76
4.5.5	Kunnskapsaktivist i eget team .....	77
4.5.6	Kunnskapsoverføring satt i system .....	78
4.5.7	Fra kunnskapsutvikling til organisatorisk læring? .....	79
4.6	Kunnskapsledelse .....	81

4.6.1	Oppfølgingen etterpå var for dårlig .....	81
4.6.2	Det må bestemmes fra ledernivå.....	82
4.6.3	Det handler om hvor lydhøre de er .....	83
4.6.4	Det foregår på ledernivå .....	84
4.6.5	Kunnskapsledelse .....	85
4.6.6	Tilrettelegging av mulig læringsprosess.....	87
5.	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....	90
5.1	Skjer det en individuell og organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i læringsverksted? .....	90
5.1.1	Hvilke erfaringer har deltagerne med læringsverksted som arena for læring? .....	90
5.1.2	Har læringsverkstedet bidratt til individuell læring og i så fall hvordan? .....	91
5.1.3	Har deltageres erfaringer fra læringsverksted påvirket organisasjonen i ettertid, og i så fall hvordan? .....	93
5.3.4	Sammenfatning problemstillingen.....	93
	Individuell læring.....	94
	Organisatorisk læring .....	94
5.3	Min kunnskapsreise – en refleksjon .....	96
	LITTERATUR.....	98
	Andre dokumenter .....	100
	Andre kilder.....	100
	LISTE OVER TABELLER.....	101
	LISTE OVER FIGURER .....	101
	LISTE OVER VEDLEGG .....	101
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til aktuelle respondenter .....	102
	Vedlegg 2: Intervjuguide respondent 1 – 2 .....	103
	Vedlegg 3: Intervjuguide respondent 3- 4 .....	104



# 1. BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

## 1.1 Innledning

Vi tilføres og tilegner oss kunnskap hele tiden, og kunnskap kan ses som det vi vet og det vi kan og som tilegnes gjennom praksis og læring. Kunnskap er overalt og alle har et forhold til den hevder von Krogh m.fl (2007), som samtidig sier at den er vanskelig å konkretisere. Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at det ikke er en ressurs det er knapphet eller mangelvare på; og når den er tilegnet finnes kunnskap både i den enkelte og i samarbeidet mellom mennesker og deres omgivelser, og kunnskapen vil kunne økes både i omfang og i verdi gjennom bruk.

Kunnskap produseres i stigende omfang i samfunnet sier Irgens (2011), mens Nonaka (1991 i Irgens 2011) hevder at kunnskap er det eneste konkurransemessige fortrinnet i en økonomi hvor usikkerhet er det eneste sikre. Illeris (2012) viser at kunnskapssamfunnet har fått gjennomslag de seneste tiårene, noe som har bidratt til at læring igjen er satt i fokus. Kunnskap og kompetanse ses i dag som en av de viktigste innsatsfaktorene i produksjon og tjenesteyting (Kunnskapsdepartementet Prop.1 S (2009–2010)), og økt utdanning og kompetanseheving anses viktig for å opprettholde verdiskapningen.

I Perspektivmelding 2013 sier regjeringen at et høyt nivå på befolkningens kunnskap og ferdigheter innebærer at arbeidskraften er godt i stand til å utføre oppgaver og til å tilegne seg ny kunnskap, noe som også fremmer evnen til nytenkning og omstilling (Finansdepartementet 2013). Livslang læring bidrar til å øke den enkeltes livskvalitet, og gir større verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet og er således viktig for å gi den enkelte trygghet i et arbeids- og samfunnsliv som er i stadig utvikling (Kunnskapsdepartementet, Livslang læring).

Oppgaven handler om kunnskap, erfaringsdeling, kunnskapsoverføring og læring i en lærende organisasjon, og tittelen er derfor *Fra kunnskap til handling – «litt bedre enn i går»*. For å synliggjøre nærmere hva oppgaven handler om har jeg valgt undertittelen *En studie av individuell og organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i et læringsverksted*. Dette tydeliggjør at undersøkelsen retter fokus mot individuell og organisatorisk læring som en følge av erfaringsdeling. Caseorganisasjon ble etablert etter en velferdsreform, som også omtales som en kompetansereform, hvor det ble forutsatt at den enkelte medarbeider skulle tilegne seg både kunnskap om de andres kompetanse og deler av den (Andersen og Skinnarland 2011).

Hvert år i perioden 2010-14 arrangerer NAV interne konferanser for læring og kulturbygging, hvor målgruppen er alle ansatte i organisasjonen på tvers av fagområder og tilhørighet. Som en del av programmet på konferansene arrangeres det læringsverksted, hvor NAV-ansatte deler sine erfaringer med andre. Studien retter fokus mot læringsverksted på konferansene i 2012, hvor 88 prosent av deltagerne forteller at de opplevde fra ganske til svært god læringsnytte av å delta i læringsverksted (Tilbakeblikk Mulighetskonferansene 2012).

Et læringsverksted er en læringsarena hvor det fortelles en historie eller et eksempel fra praksis der man har lyktes med å oppnå gode resultater, i den hensikt å dele historien med flere og lære av den. Historien fokuserer på det man har lyktes med, hvilke suksesser som er skapt og hvilken merverdi dette har ført til for de involverte og for NAVs brukere (Tilbakeblikk Mulighetskonferansen 2012). Historien utforskes i fellesskap gjennom refleksjon og spørsmål basert på deltagerens erfaringer og forståelse, hvor man søker å finne hva som skapte velfungeringen i eksemplet (Deltagerens arbeidshefte 2012).

## **1.2 Bakgrunn for valg av tema**

Jeg har tatt del i arbeidet med forberedelse og gjennomføring av Mulighetskonferansene i årene 2010-12, med et spesielt fokus på og interesse for læringsverkstedene. Gjennom å være tett på deltagerne både under konferansene og etter, har jeg sett en begeistring for historien og de gode erfaringene som er delt. Svært mange deltagere forteller at de har lært mye av å være med på et læringsverksted, og flere sier at de kommer til å endre praksis som følge av det de har hørt. Dette har gjort meg nysgjerrig og fått meg til å stille spørsmål ved hva det er som skaper et slikt engasjement i et læringsverksted. Det har også fått meg til å stille spørsmål om hva det er som skaper læring, og om deltagerne hatt en læring og deretter endret praksis – og i så fall hvordan. Og på den annen side; hvis praksisen ikke er endret; hva kan være årsaken til det? Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg også stilt meg selv spørsmålet om og eventuelt hvordan organisasjonen har endret praksis.

## **1.3 Bakgrunn for problemstilling**

Da valg av tema for masteroppgaven var klar, begynte jeg tidlig å søke etter relevant litteratur og forskning på temaet, og som kunne samsvare med læringsverksted som metode. Det viste seg å være vanskelig å finne. Læringsverksted som metode for læring, slik det brukes på Mulighetskonferansene, ble utviklet av sentrale personer i Arbeids- og velferdsdirektoratet som i det daglige arbeider med kunnskapsutvikling i organisasjonen. Gjennom personlige samtaler våren 2012 fikk jeg informasjon om at læringsverkstedene ble utviklet gjennom idedugnad og diskusjoner mellom disse, og som en del av forberedelsene til den første konferansen som fant sted i 2010. Så vidt jeg har kjennskap til, er det tidligere ikke gjennomført undersøkelser med fokus på læringsverksted slik det gjøres her. Det kan derfor være nyttig å gjennomføre en slik studie.

Med bakgrunn i egen arbeidshverdag er jeg også opptatt av læring og hvordan læring skapes. Gjennom årene har jeg gjennomført kurs og opplæring, uten å oppleve samme begeistring som jeg ser etter et læringsverksted. Jeg er derfor interessert i hvordan konseptet læringsverksted fungerer som læringsarena, om det er en egnet metode for å skape læring og hvordan det kan brukes i andre sammenhenger. Jeg er også interessert i å vite om det å ha deltatt i læringsverksted har medført endring og forbedring i praksis – både

hos den enkelte deltager og organisasjonen disse er en del av. På bakgrunn av dette har jeg utledet følgende problemstilling:

## 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

### **Skjer det en individuell og organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i læringsverksted?**

For å utforske problemstillingen har jeg utledet følgende forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har deltagerne med læringsverksted som arena for læring?

Har læringsverkstedet bidratt til individuell læring, og i så fall hvordan?

Har deltagerens erfaringer fra læringsverksted påvirket organisasjonen i ettertid, og i så fall hvordan?

Det første spørsmålet er et utforskende spørsmål, som har til hensikt å utdype og gi en større forståelse (Jacobsen 2005) av læringsverkstedet som metode basert på deltagerens erfaringer. De to neste spørsmålene er mer avgrenset og begge er todelt, hvor jeg først spør om læringsverkstedet har bidratt til henholdsvis individuell og organisatorisk læring, og dernest hvordan. For å finne svar på de to siste har jeg brakt deltagerens erfaringer fram og deretter belyst disse i forhold til teori. Jeg har gjennomført en studie blant deltagere som deltok på læringsverksted i 2012. Som forskningsdesign har jeg valgt casestudie, med kvalitativ metode for datainnsamling.

## 1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I **kapittel to** presenteres teorier som er lagt til grunn for undersøkelsen, herunder kunnskap, kunnskapsutvikling og læring, samt en modell som viser en hvordan man kan gå fra individuell til organisatorisk læring. I **kapittel 3** vil jeg presentere metode, hvor jeg kommer nærmere inn på vitenskapsteoretiske betraktninger, forskningsdesign, hvordan datainnsamling og analyse er gjort. Videre har kapitlet et avsnitt om etiske betraktninger og reliabilitet og validitet. **Kapittel fire** samler empiri og analyse av data. Første del omhandler caseorganisasjonen og Mulighetskonferansene generelt, og læringsverkstedene spesielt. Resten av kapitlet er delt i tre deler, hvor hver del tilsvarer et forskningsspørsmål. Hver del analyseres og drøftes for seg, før det oppsummeres. I **kapittel fem** oppsummeres hvert av forskningsspørsmålene, hvorpå jeg utleder en konklusjon på problemstillingen. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg reflektere over min egen læringsprosess og kunnskapsutvikling gjennom arbeidet med oppgaven.

## **2. TEORISKE PERSPEKTIVER**

Problemstillingen setter fokus på erfaringsdeling ved hjelp av læringsverksted som metode, og om hvorvidt dette bidrar til kunnskapsutvikling og endret praksis i en lærende organisasjon både på individuelt og organisatorisk nivå.

For å gi en teoretisk ramme og skape en bedre forståelse for problemstillingen vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for sentrale begreper som anvendes i besvarelsen. Kapitlet er inndelt i tre deler. I første del, beskrives kunnskap og kunnskapsutvikling, herunder kunnskapsledelse, kunnskapshjelpende kontekst og kunnskapshjelpere. Deretter redegjøres det for temaet læring i organisasjoner, lærende organisasjoner og ulike former for læring. Sist i kapitlet presenterer jeg en modell som beskriver hvordan kunnskapsutvikling kan foregå fra et individ til en organisasjon.

### **2.1 Kunnskap og kunnskapsutvikling**

I et samfunnsperspektiv kan kunnskap ses som en ressurs og som stadig viktigere for organisasjoner, noe som har en sammenheng med oppgavene og utfordringene man står overfor (Irgens 2011). Kunnskap finner sin verdi spesielt gjennom anvendelse i praktisk arbeid, og er forankret i konkrete situasjoner hvor de involverte deltagerne anses å være kompetente når oppgavene gjennomføres på en vellykket måte (Filstad 2010). For å løse oppgavene i arbeidslivet hevder Irgens (2007) at det forventes at en profesjonsutøver innehar profesjonell kunnskap, det vil si kunnskap innenfor et bestemt yrkesrettet kunnskapsområde.

Kunnskap kan deles i tre kategorier; kognitiv, avansert og systemforståelse. Kognitiv kunnskap innebærer å vite hva (know-what), som vil si å ha den grunnleggende kunnskapen en profesjonell trenger for å utøve faget sitt (Irgens 2011). Slik kunnskap kan også ses som kunnskap om et saksforhold eller det å ha informasjon om noe (Westeren 2010). Avansert kunnskap omfatter kunnskap om å vite hvordan (know-how), og handler om ferdigheter og evnen til å omforme kunnskapen til effektiv handling (Irgens 2011, Westernen 2010). Siste kategori kunnskap er systemforståelse, som vil si å vite hvorfor (know-why). Denne formen er en aktiv form for kunnskap som er knyttet til logisk slutning, og som kan forklare eller gi svar på et spørsmål (Westeren 2010). Å vite hvorfor omfatter ens dype kunnskap om sammenhengene mellom årsak og virkning (Irgens 2011).

Kunnskap kan ses og forstås ulikt, alt etter hvilken forståelsesramme man legger til grunn. For å klargjøre begrepet ytterligere vil jeg i det følgende presentere to dominerende perspektiver; et praksisbasert og et objektivistisk.

#### **2.1.1 Kunnskap i lys av et praksisbasert perspektiv**

I et praksisbasert perspektiv ses kunnskap som den begrunnede og sanne oppfatningen man har (von Krogh m.fl 2007), og hvor oppfatningen kan endre seg over tid ved at man gjør

seg nye erfaringer og tilegner seg ny kunnskap (Varela, Thompson og Rosch 1992 i von Krogh m.fl 2007). Kunnskap anses å være vanskelig å avgrense og måle, og kan knyttes til handlinger og praksis (Irgens 2011).

Kunnskap og det å vite er personlig, og utvikles gjennom praksis og erfaring (Hislop 2009) og gjennom handlinger og sosiale relasjoner (Irgens 2007). Kunnskapsutviklingsprosessen er derfor sentral og like viktig som kunnskapen i seg selv (Irgens 2007). I et praksisbasert perspektiv ses kunnskapsutvikling som en prosess hvor man aktivt utleder og konstruerer kunnskap sammen og gjennom meningsutveksling. Effektiv kunnskapsdeling oppnås ved at de involverte utvikler en forståelse for de andres tause antagelser og verdier om kunnskap, en prosess Boland & Tensaki (1995, i Hislop 2009) omtaler som *perspective taking* og *perspective making*. Dette er definert som (min oversettelse):

*Meningsskaping* er prosessen der et fellesskap utvikler, styrker og opprettholder sin kunnskap og verdier. *Meningsutveksling* er den prosessen som mennesker utvikler forståelse for kunnskap, verdier og «verdensbilde» av andre (Boland & Tensaki 1995 i Hislop 2009:45).

### **Kunnskap i organisasjoner**

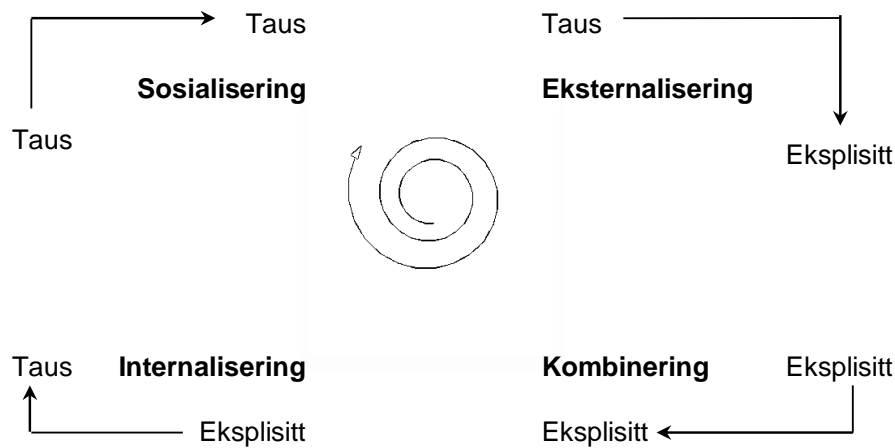
Kunnskap i organisasjoner kan i det praksisbaserte perspektivet beskrives på fem måter. *Mediert* kunnskap kommer til uttrykk og formes og tilpasses gjennom ulike medier som språk, teknologi, samarbeid og språk, mens *situert* kunnskap eksisterer i tid og rom og kan knyttes til spesifikke kontekster. Kunnskapen er *provisorisk* siden den er konstruert og i konstant utvikling, *pragmatisk* fordi den er målrettet mot bestemte hensikter og sist *utfordret* fordi den kan relateres til makt, dominans og underordning (Irgens 2007, Irgens 2011).

I det praksisbaserte perspektivet ses taus og eksplisitt kunnskap som to sider av samme sak ved at det er en gjensidig avhengighet mellom dem, der den tause kunnskapen er ens iboende erfaring, knyttet til sanser og intuisjon og kan være vanskelig å formidle til andre (von Krogh m.fl 2007). Eksplisitt kunnskap er kunnskap man lett kan uttrykke og formidle til andre, og som er mulig å nedfelle i prosedyrer, dokumenter og systemer (von Krogh m.fl 2007). Den tause kunnskapen anses som mulig å gjøre til dels eksplisitt, samtidig som det alltid vil være et element av taus kunnskap i hodet/kroppen til den som utvikler og besitter kunnskapen. Dette medfører at selv om det er mulig å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt, vil prosessen aldri ta slutt sett i lys av dette perspektivet (Hislop 2009). Taus og eksplisitt kunnskap deles i relasjoner mellom individer, og forstås som en konstruktiv og pågående prosess av meningsskaping for å skape en felles forståelse (Irgens og Wennes 2011).

### **SEKI-modellen**

En modell som beskriver hvordan taus og eksplisitt kunnskap kan deles, utvikles og overføres i arbeidsfellesskaper beskrives i et kvadrat hvor en spiral går mellom fire faser; fra

sosialisering (taus til taus), til eksternalisering (taus til eksplisitt), til kombinerings (eksplisitt til eksplisitt) og sist til internalisering (eksplisitt til taus) (Hislop 2009) – se figur 1. Modellen omtales også som SEKI-modellen, og kan illustreres slik:



Figur 1 SEKI-modellen (Filstad 2010:105)

I første fase, sosialisering, overføres taus kunnskap fra en person til en annen, hvor man gjennom dialog, observasjon og/eller samarbeid viser den andre hvordan man gjør oppgaven (Hislop 2009). Mottaker etterligner det han ser, og kobler dette på sin allerede eksisterende kunnskap (Filstad 2010). Gjennom å imitere det som gjøres får individet den andres tause kunnskap overført til seg selv som ny personlig taus kunnskap. Dette er en kunnskapsoverføring man kjenner igjen fra en lærling-læremester situasjon eller også sidemannslæring (Jensen m.fl 2004).

Når den tause kunnskapen er delt, eksternaliseres den nye kunnskapen ved at man oversetter den og gjør den kommuniserbar slik at den kan deles med andre (Irgens 2007). I følge Jensen m.fl (2004) er det rettet kritikk mot akkurat dette punktet, for hvordan kan man uttrykke taus kunnskap som anses å være vanskelig å formidle, og ved at den må kunne kommuniseres med andre for å kunne eksternaliseres.

I den tredje fasen kombineres den nye kunnskapen med annen og kjent kunnskap ved hjelp av dokumenter, dialog og IKT, slik at det oppstår ny eksplisitt kunnskap. Man kan også si at i denne delen er målet å både øke mengden kunnskap og gjøre den mer sammensatt (Hislop 2009) slik at man er i stand å nyttiggjøre seg flere kilder av eksplisitt kunnskap til å utvikle mer komplekse former av eksplisitt kunnskap. Kombinerings forutsetter kommunikasjon, spredning og systematisering (Irgens 2007), slik at nettverk og tilgang til informasjon vil være viktige kilder til å skape ny kunnskap (Jensen m.fl 2004).

I siste fase internaliseres den nye eksplisitte kunnskapen, og blir til taus kunnskap igjen ved at den tas i bruk i egne rutiner og ved gjennomføring av egne arbeidsoppgaver (Hislop

2009). Når den nye kunnskapen internaliseres går den over i taus kunnskap fordi den etter hvert blir en del av kunnskapen man har i «ryggmargen» (Jensen m.fl 2004) eller den er kroppsliggjort og operasjonalisert (Irgens 2007).

Flere kritikere trekker fram at selve modellen blir for generell, og at forståelsen av den tause kunnskapen er for endimensjonal. Modellen kritiseres også for at det tas for gitt at spiralen utfolder seg som beskrevet uten at det er dokumentert at det er slik det skjer (Jensen m.fl 2004). Nonaka som utarbeidet SEKI-modellen, har selv kritisert den og sagt at den har for stort fokus på det å skape kunnskap og for lite på hvordan den skulle brukes i praksis (von Krogh m.fl 2007). Videre er den utviklet på bakgrunn av japansk arbeidsliv, noe som kan stå i motsetning til andre arbeidsmarked med andre kulturer, holdninger og verdier. Dehlin hevder også at kulturelle, religiøse, materialmessige og håndverksmessige aspekter spiller inn i mellommenneskelige relasjoner, noe modellen ikke tar høyde for (Dehlin i Irgens og Wennes 2011).

### **2.1.2 Kunnskap i lys av et objektivistisk perspektiv**

Det er ingen motsetning mellom et praksisbasert og et objektivistisk perspektiv på kunnskap, men de ulike forståelsene kan ha betydning for hvordan man ser på både kunnskap og kunnskapsutvikling. Jeg vil derfor omtale det objektivistiske perspektivet på samme måte som det praksisbaserte.

I det objektivistiske perspektivet anses kunnskap å finnes både på individ og organisasjonsnivå som en kognitiv, intellektuell enhet (objekt) som individene og/eller organisasjonen er i besittelse av. Kunnskap er et objekt eller fakta som finnes i (hodet på) den enkelte og kan holdes atskilt fra omgivelsene. Den er konkret, målbar og lar seg lett identifisere og videreformidle, og ses som en beholdning eller ressurs uavhengig av individene eller organisasjonen som innehar den (Irgens 2007).

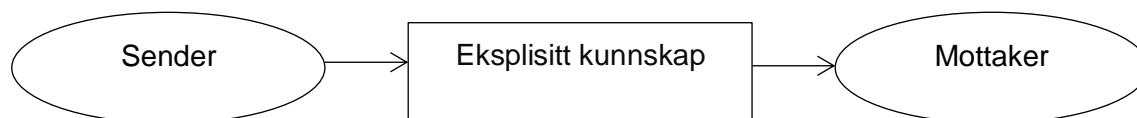
#### ***Kunnskap i organisasjoner***

Kunnskap i organisasjoner ses i et objektivistisk perspektiv som *kognifisert* hvor kunnskapen er abstrakt og en form for «kunnskap om». Den er avhengig av konseptuelle ferdigheter og kognitive evner. Kunnskap kan også ses som *kroppsliggjort* ved at den «sitter i kroppen», er handlingsorientert og delvis eksplisitt og kjent. Denne formen for kunnskap forutsetter tilstedeværelse og samhandling ansikt-til-ansikt. Den tredje formen er den *kulturifiserte* kunnskapen, som man finner i en felles forståelse. Denne type kunnskap er sosialt konstruert, avhengig av språk og i stadig forhandling i samspill og kommunikasjon mellom aktørene. I dette perspektivet kan kunnskap også ses som *nedfelt* og er å finne i rutiner, prosedyrer, rollefordeling og teknologi. Siste form for kunnskap er den *kodifiserte*, som uttrykkes gjennom signaler og symboler, bøker og manualer samt digitale og elektroniske data (Irgens 2007, Irgens 2011).

I det objektivistiske perspektivet skiller man mellom taus og eksplisitt kunnskap da det anses å være to ulike typer kunnskap. Den tause kunnskapen ses som subjektiv og personlig, og som eid av individet og avhengig av konteksten kunnskapen er i. Den kan ikke uttrykkes på en systematisk måte og er derfor vanskelig å dele med andre. Eksplisitt kunnskap er på den andre siden upersonlig og objektiv og uavhengig av en gitt kontekst, og er derfor mulig å systematisere og dele med andre. Et viktig prinsipp i det objektivistiske perspektivet er at eksplisitt kunnskap går foran/står over taus kunnskap (Hislop 2009). Kunnskapen kan deles i kategorier og systematiseres, gjengis i dokumenter, datasystemer, maskiner (Hislop 2009) og gjennom dette kan den enkelt deles med andre. Det at den er lett å dele med andre er et av kjennetegnene på at kunnskapen er eksplisitt (Grant 1996:11 i Hislop 2009:27).

### **Kommunikasjonsmodell**

I lys av det objektivistiske perspektivet kan kunnskap formidles i en sender-mottakermodell hvor avsender deler den eksplisitte kunnskapen i form av ord, tekst, dokument e.l. til en mottaker som uten videre kan forstå og ta den i bruk (Hislop 2009). Kommunikasjonen kan visualiseres slik:



**Figur 2 Overføring av kunnskap mellom sender og mottaker (Hislop 2009:26)**

I motsetning til forståelsen i det praksisbaserte perspektivet, tilegnes kunnskap i det objektivistiske perspektivet gjennom bruk av systemer og prosedyrer (Gotvassli 2011) og ikke som en del av relasjonene mellom mennesker. Kunnskapsutvikling er kognitive prosesser som kun involverer hodet og ikke kroppen, og man vil ut fra dette starte med å identifisere den viktigste kunnskapen (også den tause) og oversette den til eksplisitt kunnskap. Deretter samles og struktureres relevant kunnskap i et system slik at den er enkel å finne og bruke for andre. I denne tilnærmingen ligger det en erkjennelse av at organisasjonskunnskap kan være taus, og at den er mulig å oversette den til eksplisitt kunnskap (Hislop 2009).

Forskjellene mellom de to perspektivene dreier seg i særlig grad om hvordan man forstår kunnskap og kunnskapsutvikling. Som en oppsummering viser nedenstående tabell hvordan begrepene kan forstås i lys av de to perspektivene slik de er presentert:

Kunnskap og kunnskapsutvikling i et objektivistisk perspektiv	Kunnskap og kunnskapsutvikling i et praksisbasert perspektiv
Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning	Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner
Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker	Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker



Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har	Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker
Kunnskap er objektive fakta	Kunnskap er dynamisk – kunnskapsutviklingsprosessen er like viktig som kunnskap
Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå	Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret
Kunnskap kan måles og gis en verdi	Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen
Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap	Kunnskap er innbakt i kulturen
Kunnskap kan oppdeles i ulike, avgrensede kategorier	Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier

Tabell 1 Et objektivistisk og praksisbasert perspektiv på kunnskap Kilde: Newell m.fl (2002:8)

Tabellen systematiserer hvordan man ser på kunnskap og kunnskapsutvikling i henholdsvis det praksisbaserte og det objektivistiske perspektivet. Ut fra den objektivistiske forståelsen finnes kunnskap både hos individer og organisasjoner som objekt eller fakta, som kan utvikles i en tankeprosess. Kunnskapen er konkret og kan måles og gis en verdi og kan lett deles med andre ved hjelp av teknologi, prosedyrer og tilsvarende hjelpemiddel. I et praksisbasert perspektiv er kunnskapen subjektivt og kroppsliggjort, og konstrueres i samhandling mellom individer. I lys av dette perspektivet ses prosessen hvor kunnskap utvikles som like viktig som selve kunnskapen.

Hvilket perspektiv man inntar på kunnskap og kunnskapsutvikling kan som vist, ha betydning for hvordan kunnskapsutviklingsprosesser drives i organisasjoner. Neste avsnitt handler derfor om kunnskapsledelse, et felt som vokste fram på 1990-tallet (Johannesen 2011) og som i følge Hislop (2009) omfatter alle forsøk på å håndtere kunnskapen man har om organisasjons arbeidsstyrke, både ved hjelp av både instrumentelle og sosiale prosesser.

### 2.1.3 Kunnskapsledelse – å lede kunnskap

Ledelse utøves i alle organisasjoner og er et virkemiddel for å kanalisere de ansattes atferd og andre organisatoriske ressurser for å oppnå best mulig resultat (Børve 2011). I industrisamfunnet var ledelse preget av styring med tydelig hierarki og med mindre fokus på det menneskelige aspektet (Morgan 2004). Denne type styring kan ses som et uttrykk for et mekanisk syn på ledelse, hvor kunnskap og kunnskapsledelse i særlig grad handler om implementering av systemer for å oppnå rasjonelle løsninger på utfordringer (Irgens 2011). I dag kan samme form for ledelse ses i målstyring, en tilnærming som ble innført i 1987 da Stortinget vedtok at all offentlig sektor skulle styres gjennom virksomhetsplanlegging (Irgens 2011). Dette er en praksis som innebærer at styring foregår fra departement/direktorat og ned til den enkelte ansatte gjennom oppdragsbrev og systemer for oppfølging og resultatmåling (Irgens 2007). Organisasjoner som følger målstyringsprinsippet kjennetegnes

blant annet av mindre vekt på det som gjøres, og med mer fokus på å måle om det oppnås resultater. Styring foregår gjennom kontrollsystemer og med vekt på lederrollen, man arbeider etter en bestiller-utfører modell og ledelse anses å være som en profesjon som har ansvar for nødvendig utviklingsarbeid (Irgens 2007). Ledelse gjennom målstyring kan bidra til at ansatte kan ta del i utforming av egne arbeidsoppgaver og således få et bevisst forhold til disse, noe Thorsvik (1991 i Irgens 2011) hevder ikke unikt for målstyring, men kan være en følge av alle endringsprosesser.

På samme måte som ledelse kan ses som mekanisk, kan ledelse også ses som organisk hvor kunnskap og kunnskapsledelse innebærer å analysere og forstå hva kunnskap er og hvordan den påvirker forutsetningen for ledelse, organisering og strategi i organisasjonen (Irgens 2007, Irgens 2011). Slik styring kan understøtte ledelse av kunnskapsarbeidere, hvor den enkeltes autonomi vektlegges og ledelse gjøres ved hjelp av inspirasjon, tillit og gjennom tydelige verdier og holdninger (Wennes 2012).

Irgens (2011) hevder at kunnskapsledelse bidrar til kunnskaps- og læringsprosesser i organisasjonen, som på sin side bidrar til utvikling av organisasjonens verdi. I sin definisjon av begrepet kunnskapsledelse vektlegger han prosessene bak kunnskapsledelse mer enn sluttproduktet:

Kunnskapsledelse er ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap

I denne sammenhengen er utvikling av ny kunnskap nødvendig for at organisasjonen skal være konkurransedyktig eller også ha kvalitet i tjenestene som ytes. Kunnskapen som utvikles og brukes må lagres slik at den beholdes i organisasjonen, og den må deles slik at flere får ta del i den. Kunnskapen må også anvendes for å unngå at den blir en statisk *know-that* kunnskap (Irgens 2011), det vil si kunnskap om et saksforhold eller det å ha informasjon om noe (Westeren 2010).

von Krogh m.fl (2007) hevder at det er viktig at ledere ikke kontrollerer, men støtter kunnskapsutvikling i en organisasjon. De hevder videre at det må særlig legges til rette for gode prosesser hvor konteksten er preget av omsorg slik at kunnskap kan skapes og utvikles. I det videre vil jeg derfor beskrive hva en kunnskapshjelpende kontekst, er og hvordan en slik kontekst kan bidra til læring.

#### **2.1.4 Kunnskapshjelpende kontekst**

En kunnskapshjelpende kontekst er et sted hvor det er mulig å skape og utvikle gode relasjoner og kunnskap. En slik kontekst omtales også som *ba*, og kan være fysisk, virtuell eller mentalt; eller også en kombinasjon av disse tre (von Krogh m.fl 2007). En kunnskapshjelpende kontekst kjennetegnes av samarbeid og personlig forbindelser, hvor det å *leve med* i organisasjonen er sentralt for kunnskapsutviklingen. Den kunnskapshjelpende konteksten er preget av omsorg, et begrep som i kunnskapsutviklingsprosessen omfatter

gjensidig tillit, aktiv empati, pågangsmot og adgang til hjelp og ingen fordømmelse (von Krogh m.fl 2007).

Kunnskapsutvikling stiller spesielle krav både til relasjonene i organisasjonen og til relasjonene mellom deltagerne i kunnskapsutviklingsprosessen (von Krogh m.fl 2007). Når man stoler på hverandre, er åpne for hverandres ideer og relasjonene oppleves som konstruktive og støttende, bidrar det til at man lettere deler sine tanker og refleksjoner og man får en effektiv kunnskapsutviklingsprosess (von Krogh m.fl 2007). Man har en kunnskapshjelpende kontekst; et *ba*.

*Tillit* innebærer at man opplever å være i en trygg atmosfære hvor man kan utveksle tanker, refleksjoner og personlig kunnskap, og hvor man er åpen for hverandres forståelse av fenomener (von Krogh m.fl 2007). Opplevelsen av tillit må være gjensidig for alle som tar del i kunnskapsutviklingen, noe som blant annet forutsetter at man i en viss grad er eller blir kjent med hverandre. Det er ikke gitt at man kan bli kjent med hverandre på en tillitsskapende måte på kort tid, men det bør legges til grunn at innspill og refleksjoner som kommer fram vil bli brukt på en positiv måte.

*Aktiv empati* er også sentralt i omsorgsbegrepet, hvor man gjennom en spørrende og positiv nysgjerrig tilnærming forsøker å sette seg i den andres situasjon både tankemessig og følelsesmessig, for å forstå dennes holdninger, følelse og reaksjoner bedre (Irgens 2007). Man viser at man bryr seg om den andre og dennes tanker, og man inntar en aktivt lyttende holdning og søker å etablere en dialog heller enn en utspørring for å forstå den dypere meningen i det som uttrykkes (von Krogh m.fl 2007). Det må være en balanse mellom partene slik at begge deler sine refleksjoner og gir av seg selv. Samtidig må hverandres grenser for hvor langt man vil slippe den andre inn på seg respekteres.

Gode tillitsforhold og aktiv empati påvirker det neste elementet i den kontekstuelle omsorgen, hvor man gis *adgang til å få hjelp*. Slik hjelp kan i en kunnskapsutviklingsprosess være sentralt for deling av kunnskap fra ekspert til nybegynnere, hvor eksperten overfører sin kunnskap til sistnevnte (Irgens 2007). Adgangen til å både gi og motta hjelp er likevel aktuelt da man kan inneha ulik kunnskap og erfaring som kan være betydningsfullt i kunnskapsutviklingsprosessen. Et fraværende eller dårlig tillitsforhold vil kunne føre til at man ikke ber om eller gir hjelp, slik at deling og utvikling av kunnskap forhindres i større eller mindre grad.

Det nest siste omsorgselementet handler om at man ikke møter eller trenger å frykte *fordømmelse* fra andre. Slik manglende fordømmelse er ikke bare sentralt i en gitt situasjon, men må også prege atferden i gruppen eller organisasjonen. I ytterste konsekvens kan fordømmelse hemme utviklingen av eksplisitt kunnskap noe som kan stanse prosessen med kunnskapsutvikling (von Krogh m.fl 2007). Fordømmelse kan også ses som inkompetent atferd, det vil si den er innøvd og automatisert (Argyris 1990), noe som kan forekomme både hos individer og hos en organisasjon. Hvis en slik atferd blir vedvarende kan den være til hinder for kunnskapsutvikling (Irgens 2007).

Siste element i omsorgen er hvor mye *mot* deltagere tør å vise hverandre. Dette innebærer mot nok til å eksperimentere med egne og andres tanker, mot til å utsette seg selv og sine refleksjoner for en (kritisk) vurdering fra kollegaer og sist mot til å tørre å gi konstruktiv tilbakemelding til de andre slik at de får hjelp til å vokse (von Krogh m.fl 2007).

Disse fem elementene som her er vist, kan ikke ses isolert fra hverandre da de henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Ved å se omsorg som overordnet vil de fem elementene tillit, mot, adgang til hjelp, aktiv empati og siste ingen fordømmelse forsterke omsorgen i en kunnskapshjelpende kontekst. Slik sett kan det være vesentlig å legge til rette for, og sikre at alle fem elementene er i fokus i kunnskapsutviklingsprosessen, nettopp for å unngå at den forhindres eller stanses.

I følge von Krogh m. fl. (2007) vil graden av omsorg også kunne påvirke en kunnskapsutviklingsprosess. Nedenfor presenteres en figur som viser sammenhengen mellom omsorg og kunnskapsutvikling.

Kunnskapsutvikling når det er for mye eller for lite omsorg		
	Individuell kunnskap	Sosial kunnskap
Lite omsorg	<p><i>Å gripe</i> Alle tenker på seg selv</p>	<p><i>Å utveksle</i> Utveksling av dokumenter eller andre former for eksplisitt kunnskap</p>
Mye omsorg	<p><i>Å skjenke</i> Hjelp ved utveksling av innsikter</p>	<p><i>Å leve med</i> Å leve sammen og arbeide med et konsept</p>

Figur 3 Kunnskapsutvikling når det er for mye eller for lite omsorg (Von Krogh m.fl 2007:73)

Figuren viser at i en kontekst med lite omsorg preges samarbeidet av at man prøver å skaffe seg kunnskap selv uten å ville gi den fra seg. Forsøk på å presentere nye tanker og ideer kan bli møtt med kritikk og fordømmelse. Samarbeidet er preget av konkurranse mellom medlemmene, og man holder kunnskap for seg selv, da det kan bidra til makt og innflytelse. Konsekvensen av en kontekst med lite omsorg er at man ikke deltar i en kunnskapsdeling uten at det har en nytteverdi for en selv, og man søker å utveksle, eller bytte til seg kunnskap heller enn å gi fra seg kunnskap frivillig. I en slik situasjon vil kunnskapen som deles være eksplisitt (von Krogh m.fl 2007).

I motsatt fall vil man i en kontekst som preges av mye omsorg kunne ha medlemmer med en genuin interesse for hverandres fremgang. Det vil være liten fare for å oppleve fordømmelse og kritikk, og man vil ha tilgang på hjelp og oppleve støtte og oppmuntring fra kollegaer. Man vil kunne ta aktivt del i prosessen; og *leve med*, og oppleve en forpliktelse ovenfor andre eller organisasjonen man er en del av. Som et resultat kan det være større mulighet for at man deler både sin tause og eksplisitte kunnskap (von Krogh m.fl 2007).

For å understøtte prosessen med å etablere og skape en kunnskapshjelpende kontekst hevder von Krogh m.fl (2007) at man kan ta i bruk kunnskapshjelpere. De har omtalt og beskrevet fem sentrale hjelpere, som presenteres i neste avsnitt.

### **2.1.5 Kunnskapshjelpere**

De fem kunnskapshjelperne i en organisasjon er: å formulere en kunnskapsvisjon, å lede gode samtaler, mobilisere kunnskapsaktivister, å skape en riktig kontekst og sist å gjøre den lokale kunnskapen global (von Krogh m.fl 2007).

Å *formulere en kunnskapsvisjon* kan bidra til å skape en omforent forståelse for hvordan medlemmene av organisasjonen ser den slik den er nå, hvordan man ønsker den skal se ut i fremtiden, samt hvilken kunnskap man bør se etter og skape (von Krogh m.fl 2007). En kunnskapsvisjon kan være et utgangspunkt for felles mål for deltagerne og kan samle deltagerne til en felles prosess mot dette målet. Ved å gi en inngående beskrivelse av formål og hensikt, hvilken metode som brukes og hvordan prosessen er lagt opp, gis deltagerne et mentalt kart og bilde av den nye konteksten de er en del av, noe som også kan fungere som en felles visjon. Å medvirke i utforming av hvordan organisasjonen skal se ut, kan være et viktig for å skape engasjement og forpliktelse blant ansatte.

Gode samtaler kan bidra til utforsking av nye ideer og refleksjoner over andres meninger, hvor egne tanker kan kobles til andres på en slik måte at ideen får et eget liv (von Krogh m.fl 2007). Å legge til rette for samtaler som skaper rom for dette er derfor viktig. I dette kan tilrettelegging for en god og refleksiv dialog mellom deltagerne ses som hjelper nummer to som er å utvikle ferdigheter i å *lede og delta i samtaler* hvor man utveksler kunnskap og slik skaper nye ideer og tanker. Også i en organisasjon må det utvikles ferdigheter i å lede og delta i gode samtaler, og som en forutsetning for slike samtaler ligger en omsorgsfull kultur preget av tillit og raushet mellom deltakerne (von Krogh m.fl 2007).

Den tredje kunnskapshjelperen er å *mobilisere kunnskapsaktivister* som kan bidra til å mobilisere, engasjere, tilrettelegge og sette i gang prosesser. En kunnskapsaktivist kan fungere som en katalysator for, og koordinere initiativ til kunnskapsutvikling, og har samtidig en rolle som «selger» av den nye kunnskapen (von Krogh m.fl 2007).

Den nest siste kunnskapshjelperen handler om å skape den *riktige konteksten* for kunnskapsutvikling. Som vist er en slik kontekst kjennetegnet av samarbeid, personlig forbindelser og omsorg. Den riktige konteksten er det felles rommet som kunnskapsaktivister utformer når man samarbeider om å skape kunnskapsutvikling. Det er også vesentlig at man velger riktig struktur for kunnskapsutviklingen, slik at den tilpasses både situasjonen og behovet. Det er også sentralt at det legges til rette for en god samhandling i den kunnskapshjelpende konteksten med fokus på sosialisering, dialog, kodifisering og internalisering (von Krogh m.fl 2007).

Den femte kunnskapshjelperen omfatter å skape organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid slik at *den lokale kunnskapen gjøres global*. Dette handler om at det legges til rette for gode prosesser slik at den nye kunnskapen kan deles med flere på en slik måte at den utnyttes best mulig. Dette gjelder både over tid og på tvers av linjer og organisering (von Krogh m.fl 2007). Uten tilstrekkelige strukturer som ivaretar og videreutvikler den nye kunnskapen, vil den kunne forsvinne eller smuldres bort.

I neste del vil jeg rette fokus mot læring, et vidt begrep men som her knyttes til den konteksten studien omfatter; i arbeidslivet.

## **2.2 Læring**

Læring foregår i hovedsak på tre sentrale arenaer: i utdanningsinstitusjonene, på arbeidsplassen og sist i det private liv (Filstad 2010). Denne studien retter fokus på læring som følge av erfaringsdeling i en organisasjon, og det vil derfor bli vektlagt å introdusere teoretiske perspektiver relatert til dette. I første del vil jeg gjøre rede for læring i organisasjoner og deretter lærende organisasjoner. Videre tar jeg for meg ulike former for læring før avsnittet avsluttes med en gjennomgang av hva som kan hindre læring.

### **2.2.1 Læring i organisasjoner**

Læring kan være både intensjonell og planlagt og ikke intensjonelt/planlagt. Den planlagte læringen er der man oppsøker situasjoner hvor man lar seg utsette for læring, mens den ikke planlagte er når man utsettes for en påvirkning uten at dette er intensjonen (Irgens 2007). For at man skal snakke om læring i arbeidslivet, må det skje en endring i atferd eller handlemåte (Irgens 2011), noe som Shuell's definisjon av læring omfatter:

... læring er en vedvarende endring i atferd eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Shuell 1932, i Irgens 2007).

Definisjonen er praktisk rettet ved at den viser til at det skal skje en endring i atferden, som en følge av praksis eller erfaringsdanning (Irgens 2007).

Irgens (2007) hevder at individuell læring kan være kognitiv, hvor den foregår på tankeplan i den enkelte person, mens den andre ganger kan handle om å lære noe utenat. Når den individuelle læringen skjer i et samspill med andre, er den sosial, mens den er situert når den påvirkes av den konteksten man er en del av. I sum foregår en individuell læringsprosess når man finner andre måter å løse en oppgave på, uten at man samarbeider med andre om å finne nye løsninger (Irgens 2007).

I det praksisbaserte perspektivet som er grunnlaget for undersøkelsen, ligger en forståelse av at kunnskap skapes og utvikles i den enkelte og i samhandling mellom flere. I lys av dette kan individuell læring forstås som erfaringsbasert og eksistensiell og som:

En kombinasjon av prosesser gjennom hele livsforløpet, hvor hele personen – kroppen (arvemessige, fysisk og biologisk) og psyken (viten, ferdigheter, følelser, overbevisninger og sanser), erfarer sosiale situasjoner hvor innholdet omformes kognitivt, følelsesmessig eller praktisk (eller en kombinasjon av alle) og integreres i den individuelle personens biografi, hvilket resulterer i en stadig forandret (eller mer erfaren) person. (Jarvis 2007 i Filstad 2010:41).

Først når individet har lært kan organisasjonene endre regler, rutiner og uformelle normer som påvirker de individuelle handlingsvalgene i organisasjonen (Andersen og Skinnarland 2011). Organisatorisk læring er derfor noe mer enn summen av enkeltpersonenes læring (Irgens 2007), den omfatter også en kollektiv refleksjon over de grunnleggende verdiene og normene organisasjonen legger til grunn:

... The embedded of individual and group learning in organizational structures and processes, achieved through reflecting on and modifying the norms and values embodied in established organizational processes and structures (Hislop 2009:93).

Jeg har vist hvordan man kan forstå individuell læring og læring i arbeidslivet eller også i organisasjoner. I neste del vil jeg gå dypere inn i begrepene læring i organisasjoner og lærende organisasjoner. Der læring i organisasjoner forenklet kan ses som den læringen og kunnskapsutviklingen man kan ta del i en organisasjon, betegner begrepet lærende organisasjoner en organisasjon som har evne til å skape, tilegne seg og overføre kunnskap, og til å endre praksis som følge av refleksjon over ny kunnskap og innsikt (Garvin 2000).

### ***Fem perspektiver på læring i organisasjoner***

Forenklet sagt kan læring i organisasjoner ses som den kunnskapsutviklingen man kan ta del i som et medlem av en organisasjon (Garvin 2000). Filstad (2010) skisserer ulike perspektiv på organisasjonslæring, og sier at for å forstå hva begrepet innebærer, må man få tak i de grunnleggende antagelsene og overbevisningene som er styrende for hvilket perspektiv man har på læring. De fem perspektivene som skisseres er først organisasjonslæring som den lærende organisasjon, dernest organisasjonslæring som individuell kognitiv læring og som arbeidsplasslæring. De to siste perspektivene er organisasjonslæring som sosial og kulturell læring og sist som praksislæring.

I det første perspektivet ses den lærende organisasjonen som et ideal, hvor organisasjonen har sin egen kapasitet til å lære effektivt og dermed også er mer endringsvillig. Dette innebærer at en lærende organisasjon anses å lære kontinuerlig og har kapasitet til å transformere seg selv (Senge 1990 i Filstad 2010).

Organisasjonslæring som en individuell og kognitiv læring innebærer at individet lærer og utvikler sin egen kunnskap basert på individuelle og kognitive informasjonsbehandling prosesser, hvor kunnskapen lagres i hukommelsen for senere bruk (Bower og Hilgard 1981 i

Filstad 2010). Læringen skjer i form av samme type kunnskapsoverføring som foregår fra lærer til elev, og omfatter overføring av eksplisitt kunnskap (Filstad 2010).

Det tredje perspektivet er organisasjonslæring som arbeidsplasslæring, hvor læringen er en integrert del av arbeidet og kjennetegnes av uformell læring. I dette perspektivet har man en forståelse for arbeidsplassen som læringsmiljø og en interesse for kobling mellom læring og kunnskapsutvikling som igjen er koblet til arbeidslivet (Filstad 2010). I lys av dette perspektivet ses læring som prosessen hvor medarbeiderne tilegner seg nye egenskaper eller utvikler nye tilnærminger til å løse problemer.

Det neste perspektivet, organisasjonslæring som sosial og kulturell læring, innebærer at kunnskap og ferdigheter utvikles i en historisk og kulturell sammenheng, hvor læring og kunnskap er forankret i den sosiale konteksten som den praktiske situasjonen og de sosiale relasjonene utgjør. Læringen skjer i sosiale praksisfellesskap og som en del av hverdagsaktivitetene i organisasjonen (Filstad 2010).

Sist kan organisasjonslæring også ses som praksislæring, en form for videreføring av det foregående perspektivet. Praksislæring synliggjør læring som en kontinuerlig prosess ved hjelp av å løse arbeidsoppgaver og som en del av et praksisfellesskap (Filstad 2010).

De fem perspektivene på organisasjonslæring omhandler all læring og kunnskapsutvikling på arbeidsplassen. En slik læring består både av formelle og uformelle læringssituasjoner, hvor formell læring karakteriseres ved at den har et læringsrammeverk, et organisert læringsopplegg, har en lærer eller ekspert og et klart definert mål (Filstad 2010). Den uformelle læringen har ofte ikke slike klare mål, men skjer spontant når arbeidstakeren finner andre måter å løse oppgavene på, for eksempel i samtaler og refleksjoner med andre, gjennom observasjon av og i samhandling med kollegaer (Filstad 2010).

## **2.2.2 Lærende organisasjoner**

I dagens samfunn definerer flere organisasjoner seg som lærende organisasjoner, også caseorganisasjonen som er lagt til grunn for denne studien. Det er derfor sentralt å omtale dette begrepet på samme måte som organisasjonslæring.

Forskjellen mellom bruk av begrepene lærende organisasjoner og organisasjonslæring er at lærende organisasjoner har en mer praktisk tilnærming til læring, og retter fokus på konstruksjon og forberedelser til læring og hvor læring er relatert til endring (Filstad 2010). Både Donald Schön og Peter Senge har vært viktige bidragsytere til teorier om lærende organisasjoner (Filstad 2010), og begrepet kan spores tilbake til tidlig på 1970-tallet, da Schön presenterte teorien om *the learning society*, hvor han så på en organisasjons ønske om og dens behov for læring. Schön så organisasjoner som læringssystemer med mulighet for kunnskapsproduksjon og endringspotensiale (Filstad 2010), mens Senge hevder at lærende organisasjoner kjennetegnes ved at ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de ønsker (Irgens 2011).



I det følgende vil jeg først presentere Peter Senges teorier om lærende organisasjoner før avsnittet avsluttes med Schön sine.

### ***Peter Senges femte disiplin for lærende organisasjoner***

Senge (referert i Filstad 2010) hevder at for at organisasjoner skal kunne tilpasse seg endringer må de være både fleksible, tilpasningsdyktige og produktive. Dette forutsetter at både ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de søker etter (Senge 1990:3 i Irgens 2011). Senge definerer en lærende organisasjon som:

Organisasjoner der folk kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape resultat de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tanker blir fostret, der kollektive fremtidshåp finner frihet, og der folk kontinuerlig lærer å lære i lag (Senge 1990 i Filstad 2010:26)

Senge deler en lærende organisasjon inn i fem disipliner eller områder, som alle er personlige og dreier seg om hvordan enkeltmennesker tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre (Filstad 2010). Hvis organisasjoner skal være best også i tider med behov for raske endringer, må de være fleksible, tilpasningsdyktige og produktive, og de fem disiplinene retter fokus mot sentrale kjennetegn som organisasjoner kan bruke til kontinuerlig forbedring for å bli en lærende organisasjon (Filstad 2010). Den første disiplinen handler om individuelle ferdigheter, den neste om grunnlaget for nye tankemønstre. Den tredje omhandler felles visjoner, mens den fjerde dreier seg om å lære å lære sammen. Den siste disiplinen omtales som system- eller helhetstenkning, og binder de andre fire sammen (Filstad 2010). De fem disiplinene kan forklares som følger:

Den første disiplinen er *personlig mestring*, og handler om individets evne og vilje til å mestre og med det også å lære. For å oppnå læring må det være samsvar mellom ønsket resultat og personlige visjoner. En bevisstgjøring av disse vil kunne forbedre den enkeltes kapasitet til å ta bedre beslutninger (Filstad 2010).

Å *utvikle nye tankemønstre* omfatter refleksjon over og utvikling av en bevissthet omkring hvilke holdninger og oppfatninger som påvirker samhandlingen med andre mennesker. Det omfatter også en refleksjon over om virkelighetsforståelsen man har er i overensstemmelse med virkeligheten. Gjennom slik refleksjon kan man utvikle mentale modeller som bidrar til større kapasitet til å styre egne handlinger og avgjørelser, noe som også sentralt i utvikling av lærende organisasjoner (Filstad 2010).

Den tredje disiplinen handler om å utvikle en *felles visjon* for framtiden hvor man knyttes til en felles identitet som kan gi inspirasjon til å kunne yte og utvikle kunnskap ved hjelp av læring. Gjennom utvikling av en felles visjon lærer man å utvikle en forpliktelse overfor organisasjonen som kan føre den mot målet og den ønskete framtiden (Filstad 2010). En slik felles visjon er i overensstemmelse med kunnskapshjelper nummer en (von Krogh m.fl 2007).

Et viktig bidrag til utvikling av en lærende organisasjon er gruppeinteraksjon hvor man *lærer som team*. Ved å legge til rette for et læringsmiljø med god dialog og gode diskusjoner, kan man utvikle teamets kollektive tenking og hvor man lærer å mobilisere energi som på sikt kan øke muligheter og kompetanse. Å jobbe sammen med flere på denne måten er viktig for å kunne se helheten og sammenhenger i egen organisasjon og utvikle læringshorisonten (Filstad 2010).

Den siste disiplinen er i følge Senge den viktigste, hvor man ved hjelp av *systemtenking* eller *helhetstenking*, skal forstå hvilken relasjon man har til systemet og hvordan systemet påvirker muligheten for endring. Systemteorier bygger på teorier om handlinger og hvordan system utvikler seg eller er stabile over tid og hvor man ser på sammenhenger mellom hendelser og aktiviteter slik at man avdekker årsaken bak resultatene som følger (Filstad 2010).

Som vist innledningsvis er det to sentrale bidragsyttere til teorier om lærende organisasjoner, hvor Peter Senges er presentert. I det videre vil jeg vise Argyris og Schön sine teorier.

### ***Argyris og Schöns teori om lærende organisasjoner***

Noen år etter at Schön presentere sin teori om *the learning society* i 1973, beskrev Argyris og Schön (1978) handlingsteorier som danner grunnlag for enkelkretslæring og dobbelkretslæring i organisasjoner. De tar utgangspunkt i at læring i organisasjoner er en tiltagende prosess som reflekterer dens evne til å tilegne seg egenskaper og kunnskap – samtidig som de ser læring som en individuell prosess:

Organisatorisk læring skjer når individer i en organisasjon erfarer en problematisk situasjon og undersøker denne på vegne av organisasjonen (Filstad 2010)

En organisasjon kan i seg selv verken tenke, huske eller lære, og må derfor forstås ut fra sine handlingsteorier, det vil si teorier om hvordan vi ser og forstår verden og som er fundert på erfaringer (Irgens 2007). De styrende forutsetningene i handlingsteoriene kan deles i tre; innramming, kontekst og handlingsrepertoar (Irgens 2007). Innramming er den spontane og automatiske måten vi gjenkjenner og definerer en situasjon på, mens konteksten er de ytre kjennetegnene i situasjonen, så som rommet, rollen man har og hva situasjonen handler om. Handlingsrepertoaret er den samlede kunnskap som kan anvendes i en gitt situasjon (Irgens 2007). Handlingsteoriene kan ses som regler for hvordan vi konstruerer og igangsetter handlinger i hverdagen, og skilles mellom bruksteori og uttrykt teori. Der bruksteori angir hva som faktisk skjer, angir den uttrykte teorien hva man tror skjer eller ønsker skal skje. Det er ikke alltid overenstemmelse mellom hvordan man tror man opptrer og hvordan atferden faktisk er, da man ikke nødvendigvis er bevisst bruksteorien som ligger til grunn for en handling (Rennemo 2006).

Den *uttrykte teorien*, som også omtales som fasadeteori, kjennetegnes som det bildet eller den fasaden man gir eller ønsker å gi utad. Den uttrykte teorien er i bruk når man ikke

ønsker å miste kontrollen eller fasaden utad og lar den styre atferden i en gitt situasjon, slik at en handling forklares med en annen årsak enn den egentlige for å beskytte seg selv og andre (Argyris 1990). Den uttrykte teorien vil som eksempel kunne komme til syne hvis man stilles spørsmål om hvordan man vil reagere i en gitt situasjon, hvor svaret baserer seg på ens uttrykte teori som man er fortrolig med og formidler lett til andre (Argyris 1990).

*Bruksteori* er ens styrende verdier, som kommer til uttrykk gjennom konkrete handlinger og derfor ikke kan stadfestes før handlingen er gjort. Bruksteorier ses i sammenheng med hvordan vi oppfatter verden og hvilke verdier vi tror er grunnlaget for verden slik vi ser den og for handlingene våre. Bruksteorien er derfor også lettere å oppdage med utenfra blick enn fra eget ståsted (Rennemo 2006).

Bruksteorien vi anvender kan deles i to atferdsmodeller, omtalt som Modell I og Modell II (Rennemo 2006). Modell I er en forsvarsskapende handlingsteori, hvor man styres av verdier og sosiale dyder for å beskytte seg selv og eller andre for ubehag i øyeblikket. I praksis opptrer man defensivt for å forsvare posisjonen sin ved å unngå skape konfrontasjoner, eller gjøre andre lei seg, unngå å skape negativ stemning eller også ikke vise at man ikke forstår. Når atferden er i henhold til Modell I holder man på prinsippene sine, troen sin og sine verdier og lar være å fortelle hva man føler og tenker (Irgens 2007). Slike forsvarsmønstre finnes i alle typer organisasjoner, og er ofte automatiske og ubevisste og omtales som innøvd kompetanse (Irgens 2011).

Argyris sier at man skal forsvare verdiene, prinsippene og det man tror på (Irgens 2011), men ved å legge verdiene og dydene i Modell II til grunn, blir mulighetene for læring og utvikling bedre. Følges atferdsmønstre beskrevet som Modell II, vil man prøve å øke både egne og andres evne til å bli konfrontert med sine verdier og holdninger for å skape styrke og åpenhet til å vise sine skjulte antagelser, konklusjoner, handlinger og frykt (Irgens 2011).

En skjematisk oversikt over hvordan man agerer i henhold til Modell I og II ser slik ut:

Modell I		Modell II
Ros andre, fortell dem det du tror vil få dem til å føle seg vel. Hold med, ikke konfronter eller still spørsmålstegn ved synspunkter og resonnementer	HJELP/STØTTE	Øk andres evne til å bli konfrontert med egne skjulte antagelser, resonnementer og frykt. Inviter andre til å undersøke dine resonnementer
Overlat ansvaret til andre	RESPEKT	Avdekk hvordan du ivaretar eget ansvar. Hjelp andre til å ta ansvar uten å ta det fra dem
Forsvar din egen posisjon. Følelse av sårbarhet er tegn på svakhet	STYRKE	Forsvar din posisjon og foren den med undersøkelse og selvrefleksjon. Følelse av sårbarhet kombinert med oppmuntring til vurdering er tegn på styrke
Ikke fortell hva du tenker eller	ÆRLIGHET	Forsøk å oppmuntre deg selv og

føler		andre til å si det de vet, men likevel frykter å si
Hold deg til dine prinsipper, dine verdier og din tro	INTEGRITET	Forsvar dine prinsipper, dine verdier og din tro slik at du oppmuntrer til vurdering av dem

Tabell 2 Sosiale dyder etter Argyris 1990 i Irgens 2007:28

Tabellen beskriver hvordan atferd kan forstås i henhold til de to modellene. Modell I atferd bygger på at et ønske om å være rasjonell, skjule svakheter og følelser for å oppnå og bevare kontrollen, noe som medfører at dobbelkretslæring unngås. Ved å legge til grunn atferd etter Modell II har man større mulighet for reell utvikling og læring (Irgens 2011).

Oppsummert kan handlingsteorier sies å være teorier som anvendes om og for handling og anses å være et resultat av erfaring. Alle mennesker har handlingsteorier, og de bidrar til å skape en sammenheng i den verden man er en del av. I møte med en situasjon hvor man kjenner seg igjen, tas teoriene i bruk mer eller mindre automatisk. Der man ikke gjenkjenner situasjonen gis man en anledning til å reflektere over situasjonen og over hva som ikke fungerte, for så å trekke lærdom av dette (Irgens 2007).

Dette bringer oss over på det neste punktet, hvor handlingsteoriene kobles til læring. I det følgende punktet vil jeg gå dypere inn i enkelkretslæring og dobbelkretslæring, i tillegg til å omtale nulllæring og metalæring.

### 2.2.3 Fire former for læring

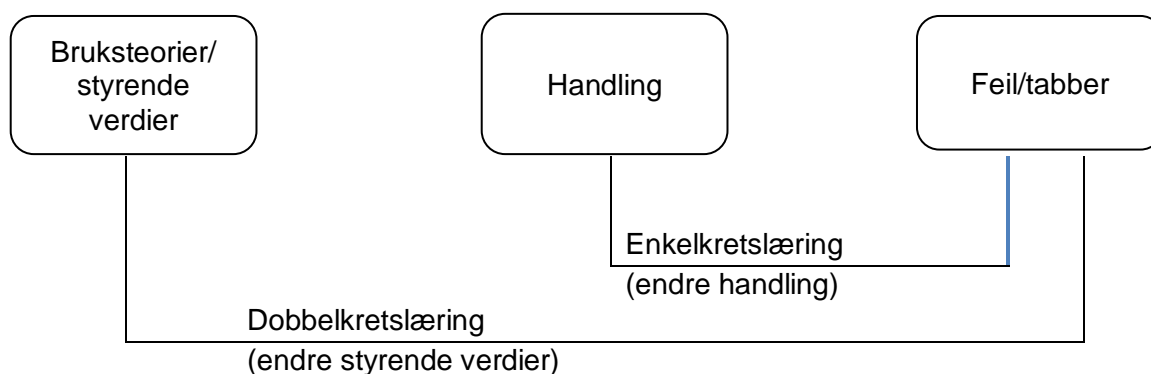
*Enkelkretslæring* skjer når man endrer og tilpasser en atferd enten individuelt eller organisatorisk og som en følge av en feil eller uønsket konsekvens av en handling. Ofte er dette tilstrekkelig for å foreta en korrigerende og for å unngå at det samme (feilen) skjer flere ganger (Irgens 2007). I enkelkretslæring er fokus hovedsakelig å oppnå et mål og de styrende verdiene (handlingsteoriene) vil derfor ikke bli tatt med i betraktning i beslutningsprosesser (Filstad 2010). Enkelkretslæring kan sammenlignes med assimilasjonsprosessen beskrevet av utviklingspsykologien Jean Piaget hvor den nye kunnskapen eller erfaringene integreres med allerede eksisterende tankemønstre og gir grunnlag for kvantitativt, men ikke nødvendigvis kvalitativt ny læring. Man kan mer, men har ikke nødvendigvis tilegnet seg ny eller annerledes kunnskap (Rennemo 2006).

*Dobbelkretslæring* viser til å endre eller etablere ny atferd /handlingsmåte ved å undersøke de grunnleggende antagelser, verdier, forståelser og normer som ligger til grunn for en handling eller atferd (Cummings & Worley 2009). Dobbelkretslæring gir en mulighet for innovasjon og nytenking ved at det settes spørsmålsteget ved eksisterende normer og verdier, og hvis årsaken til den uønskete hendelsen eller atferden ligger i de styrende verdiene vil de bli forsøkt endret (Irgens 2011). Dobbelkretslæring kan sammenstilles med det Piaget omtaler som akkomodasjon, en læring som krever endring av de grunnleggende

antagelser, holdninger og verdier slik at ens iboende forståelse også endres kvalitativt (Rennemo 2006).

Hvis individet og eller organisasjonen tar i bruk Modell I atferd i læringssituasjoner begrenses læringen til enkelkretslæring (Irgens 2011), mens man ved bruk av Modell II kan oppnå dialog og dobbelkretslæring (Stacey 2008). Tilrettelegging for Modell II atferd i læringssituasjoner er derfor sentralt for de som leder kunnskapsutviklingsprosesser (Rennemo 2006).

Handlingsteoriens forhold til enkelkrets- og dobbelkretslæring kan illustreres slik:



**Figur 4 Enkel- og dobbelkretslæring (Filstad 2010:49)**

Figuren viser de to hovedtypene for læring, hvor man i enkelkretslæring ikke endrer de grunnleggende forutsetningene for handlingen, men opprettholder den måten man har gjort tidligere. Ved å ta med en ekstra sløyfe, og vurderer og eventuelt endrer de grunnleggende forutsetningene for handlingen, har man hatt dobbelkretslæring og handlemåten kan endres permanent (Irgens 2011)

I tillegg til enkelkretslæring og dobbelkretslæring skal jeg kort omtale nulllæring og metalæring. *Nulllæring* skjer når man ikke har lært noe, og fortsetter å gjøre ting på samme måte som før selv om man ikke oppnår tilfredsstillende resultater. Slik læring vil i praksis kunne innebære at man vet at man bør lære, men at man ikke gjør det av ulike årsaker (Irgens 2011). *Metalæring* er det å lære å lære og er særlig sentralt når organisasjoner skal endre atferd eller handlingsmønster. Metalæring skjer når læringen er rettet mot selve læringsprosessen og hvor målet er å forbedre utførelsen av enkeltkretslæring og dobbelkretslæring (Cummings og Worley 2009). Metalæring innebærer derfor at man lærer av læringsprosessen (Irgens 2011).

Læring står sentralt også i de kommende avsnittene, særlig enkelkrets- og dobbelkretslæring. Filstad (2010) hevder at læring på arbeidsplassen er erfaringslæring, et tema som omtales i det neste punktet.

#### **2.2.4 Erfaringslæring**

I kunnskapsbedrifter er det viktig at man både gjennomfører oppgavene effektivt og samtidig som man lærer fra pågående prosesser (Jensen 2008). Læring av pågående prosesser kan ses som erfaringsbasert læring, hvor erfaringene som deles har et innhold som kan gi en erkjennelse til den som lytter, og man opplever at det som fortelles har betydning for en selv. Man er motivert og følelsesmessig engasjert i den læringen som finner sted og i sum vil erfaringslæring gi noe utover det personlige, og samtidig angå forholdet mellom en selv om den sosiale og samfunnsmessige konteksten en lever i (Illeris 2010).

Erfaringslæring ved hjelp av historiefortelling illustrerer en autentisk hendelse eller erfaring slik den ble opplevd i den aktuelle konteksten (Simons 2009) og kan bidra til ny kunnskap med både et personlig og et profesjonelt preg. Erfaringer delt som en historie huskes ofte som en kompleks helhet, men er likevel en metode som anvendes lite i arbeidslivet (Hatling 2001).

Erfaringsbasert læring skapes gjennom samhandling og dialog mellom individer, hvor dialogen bygger på tre forutsetninger: fortelleren må holde tilbake egne ideer og heller etablere en åpenhet for nye erfaringer. Deretter må erfaringene beskrives uten at man samtidig fortolker og analyser dem og sist må man behandle alt i erfaringene som like viktig og forklare så konkret og detaljert som mulig (Filstad 2010).

Erfaringskunnskapen som deles kan være både taus og eksplisitt, hvor den tause kan være skjult for den som utøver den. Det er derfor viktig at mottagerne av historien involveres og inkluderes gjennom felles refleksjon og spørsmål, slik at historiene ikke står isolert men konstrueres på nytt i et samspill mellom historiefortellerne og tilhørerne. På denne måten vil historiene kunne utfordre eksisterende praksis både hos fortellerne og tilhørerne og skape ny kunnskap og endring av praksis (Hatling 2001). Konstruering av erfaringene på nytt kan også ses som en del av meningsskapingen hvor man utvikler forståelse for andres kunnskap og verdier (Hislop 2009).

Garrick hevder at erfaringsutveksling og refleksjon er avgjørende for læring (1998 i Filstad 2010), mens Marsick sier at en av de viktigste betingelsene for læring på arbeidsplassen er muligheten til å reflektere over egen og andres praksis (1987 i Filstad 2010). Jeg vil derfor gjøre rede for refleksjon og læring i det neste avsnittet.

#### **2.2.5 Refleksjon og læring**

Refleksjon er selve grunnelementet i handling og læring (Schön 1987 i Filstad 2010). Refleksjon i denne studien er å se tilbake på egne og andres konkrete erfaringer og praksiskunnskap for å skape en forståelse for hva erfaringene egentlig betydde og hvilke konsekvenser de medførte (Rennemo 2006). I denne sammenhengen forstås også refleksjon som en prosess som krever en grundig vurdering av den kunnskap og tro, de antagelser og handlinger og prosesser som påvirker atferden (Filstad 2010).

Når refleksjon knyttes til læring innebærer refleksjonen at gammel og ny kunnskap integreres i ens konseptuelle rammeverk og at refleksjonen kobles til handling (Filstad 2010). Rennemo (2006) hevder at læringen kommer av den reflekterte erfaringen, og ikke av handlingen i seg selv. Det vil si at man lærer av å reflektere over en erfaring, og ikke av selve refleksjonsprosessen.

Filstad (2010) skiller mellom *refleksjon* og *kritisk refleksjon*, hvor refleksjon er den umiddelbare tenkingen man gjør i en handling eller i en situasjon. I kritisk refleksjon stiller man spørsmålsteget ved situasjoner man tar mer eller mindre for gitt, og kobler eksisterende erfaringer til følelser som deretter kobles til nye erfaringer. Både refleksjon og kritisk refleksjon kan gjøres individuelt og kollektivt, hvor den kollektive representerer en refleksjon om en felles sak som grunnlag for felles handlinger. (Filstad 2010).

### ***Refleksjon i handling og læring***

Refleksjon er avgjørende for læring, og det skiller mellom tre nivåer; *reflection-on-action*, *reflection-in-action* og *kunnskap-i-handling* (Filstad 2010), hvor de to første er særlig sentrale i denne undersøkelsen. Når man reflekterer over en handling eller en erfaring i ettertid utøves *reflection-on-action*. Slik refleksjon har ingen umiddelbar tilknytning til den aktuelle handlingen, men fremskynder en dialog mellom tenkning og handling, som medfører at kompetanse til å anvende kunnskap i praksis utvikles (Filstad 2010). Refleksjon på handlingen kan ses som å eksperimentere over handlingene i et retrospektiv. Siden man reflekterer på handlingen eller erfaringen i etterkant, kan selve handlingen ikke endres, men man kan trekke lærdom av den, slik at den uønskede konsekvensen kan unngås senere (Irgens 2007).

*Reflection-in-action* utøves når man aktiviserer eksisterende kunnskap og reflekterer over den i det øyeblikket man er i selve handlingen. Erfaringene fra refleksjonen får en umiddelbar betydning for handlingen og dens videre forløp når man kombinerer refleksjon og handling og endrer handlingen mens man er i den (Irgens 2007). På bakgrunn av refleksjonene kan man eksperimentere i handlingen, og slik skape ny kunnskap med påfølgende ny eksperimentering (Filstad 2010).

Det tredje nivået Filstad viser til omfatter refleksjon over *kunnskap i handling*. Det vil si man har mer kunnskap i handlingen (man vet mer) enn man er i stand til å fortelle og uttrykke eksplisitt. Slik kunnskap i handling er gjerne spontan og uten bevisst overveielse, og er en type kompetanse som kommer til syne i selve handlingen gjennom utøvelse av en ferdighet. (Filstad 2010).

### **Refleksjonens fem prosesser**

Filstad (2010) hevder det er viktig å konkretisere hva som menes med refleksjon i erfaringslæring, og deler begrepet i fem prosesser som viser refleksjon på tre nivå; individuelt, interaksjonelt og organisatorisk (Filstad 2010).

Den første refleksjonsprosessen er å etablere en distanse til erfaringene man har, for å lære av dem. Erfaringslæring skjer som et resultat av problemløsning og refleksjon, hvor man definerer problemet, ser framover og etter nye muligheter hvorpå disse testes ut. Ved å reorganisere gammel kunnskap skapes ny kunnskap mens man er i handlingen, det vil si *reflection-in-action* (Filstad 2010).

Den neste prosessen innebærer å bearbeide og skape sammenheng mellom ulike typer kunnskap som møtes. Vi har to former for erfaring, den som eksisterer i hukommelsen og den som oppstår i situasjonen. Når disse to erfaringene møtes, kan det oppstå en kollisjon ved at erfaringen man har i hukommelsen har svakheter som ikke er i overenstemmelse med den nye erfaringen. For å bearbeide tidligere erfaring må man skape integrasjon og sammenheng mellom den nye og den gamle (Filstad 2010).

Refleksjon i erfaringsbasert læring kan også være å undersøke gyldigheten av ens eksisterende erfaringer som kan ha svakheter eller også være taus kunnskap. Uten å undersøke validiteten kan ny kunnskap dannes på feil grunnlag slik at refleksjonsprosessen blir å synliggjøre og være bevisst den erfaringsbaserte kunnskapen man har og sjekke hvorvidt den er gyldig (Filstad 2010).

Nest siste prosess innebærer kritisk refleksjon over de rammene og betingelsene man er en del av, og ved den organisasjonskulturen og ledelsesformen som danner grunnlaget for kunnskapen man har og for hvordan mening skapes. Dette er forhold man ofte tar for gitt og som påvirker tenkingen om hvordan mening skapes (Filstad 2010).

Den siste refleksjonsprosessen er en organisert praksis hvor man støtter opp under muligheten for å oppnå organisatorisk læring og utvikling. Her reflekterer individene i kollektivet i felleskap over det som tas for gitt, og man ser på hva som kjennetegner praksisen i organisasjonen (Filstad 2010).

Disse fem prosessene viser hva som kjennetegner de ulike refleksjonsprosessene, samtidig som de konkretiserer hva som menes med refleksjon i erfaringslæring. Slik læring og læringsprosesser er fremstilt fram til nå, skjer tilsynelatende læring uten påvirkning fra omgivelsene. I en praktisk hverdag er det flere faktorer som kan ha innvirkning, slik at læringsprosessen både fremmes og hemmes. Blant faktorer som kan fremme læring har jeg tidligere omtalt for eksempel kunnskapshjelpende kontekst og kunnskapshjelpere. I den neste delen vil jeg gjøre rede for individuelle og kontekstuelle faktorer som kan forhindre læring.



## 2.2.6 Individuelle og organisatoriske barrierer for læring

Læring kan hindres av både individuelle og kontekstuelle barrierer (Irgens 2007), noe som kan medføre at en tilsiktet læring enten ikke skjer eller den kan bli annerledes enn planlagt (Illeris 2012).

Individuelle barrierer er knyttet til individet og kan bunne i personlige årsaker, mens kontekstuelle barrierer kan være knyttet til selve læringssituasjonen. Både de individuelle og kontekstuelle barrierene må ses i sammenheng da vi både lærer og hindres i å lære i relasjoner og i samhandling med andre (Irgens 2007). Jeg vil derfor omtale både individuelle og kontekstuelle barrierer samlet.

Ny kunnskap kan oppleves som en trussel mot egen identitet og det selvbildet man har delt med kollegaene i egen organisasjon (Irgens 2007). I en læringssituasjon risikerer man å bli utfordret på egne arbeidsmetoder, holdninger og verdier. Man kan bli i tvil om egne evner, tidligere tilegnet kunnskap og læring, og ny kunnskap kan medføre en opplevelse av at man må forandre seg selv og allerede etablerte arbeidsmetoder. Gamle måter å arbeide på kan derfor sammen med etablerte og kjente rutiner oppleves som trygt, slik at man vegrer å utsette seg for en læringssituasjon og mot påvirkning av impulser.

Individets forståelse av egen virkelighet og ønske om forbedring av hele eller deler av denne virkeligheten er et viktig utgangspunkt for at man utsetter seg selv for en læringssituasjon (Rennemo 2006). Vilje til å lære er en viktig forutsetning, da man uten slik vilje heller ikke lar seg utsette for påvirkning og innlæring (Irgens 2007). Har man ikke behov for eller ønske om forbedring, eller man er i læringssituasjonen mot sitt ønske, vil det kunne forhindre tilegning av kunnskap og kunnskapsutvikling. Det samme gjelder hvis tema eller læringsmetode ikke er sammenfallende med egne behov (Illeris 2012).

Læring skjer i samhandling med andre, og Nilsen og Kvale (2003 i Filstad 2010) viser til tre læringsbarrierer. Disse er: manglende tilgang til erfarne praksisutøvere eller også liten eller ingen mulighet til å teste ut egne ferdigheter i praksis. Læring kan hemmes hvis arbeidet er for ensformig eller det ikke tas nok hensyn mellom kollegaer, spesielt i en mester-læring relasjon. Sist kan også manglende eller motstridende evaluering av arbeid virke hindrende i læringssituasjoner. Nilsen og Kvale utviklet sine teorier knyttet til praktiske yrker, men Filstad (2010) argumenterer for at disse tre barrierene er relevante også for andre profesjoner.

Læring kan også forhindres hvis de kontekstuelle rammene i situasjonen ikke oppleves som trygge nok, både når det gjelder relasjonene til de andre og formen og metoden som anvendes. Utrygghet kan føre til at man ikke tør å gå mot andre, eller også utfordre egne og andres holdninger og verdier (von Krogh m.fl 2007).

Språk ses som nøkkelen til individuell læring og refleksjon, ved at det anvendes for å uttrykke ens tause kunnskap (von Krogh m.fl 2007). Ofte må man ta i bruk nye ord og forståelsesmåter for å uttrykke den tause kunnskapen, et språk som må anerkjennes av de andre før man kan gå videre i kunnskapsutviklingsprosessen. Uten et felles språk eller anerkjennelse av det, blir den tause kunnskapen vanskelig å dele og kan medføre at

organisasjonen ikke lærer (von Krogh m.fl 2007). I en læringssituasjon er det derfor en forutsetning at man etablerer et felles ståsted og har et felles språk gjennom innlæring av felles metoder, faguttrykk eller formler (Irgens 2007).

Organisasjonens fortellinger eller historier, angir beskrivelser for hvordan organisasjonen fungerer og gjør det mulig å regulere egen atferd i henhold til dette (von Krogh m.fl 2007). Organisasjonens historier kan være så etablerte at de er vanskelig å endre, eller man møter motstand fra fellesskapet ved forsøk på endringer. Historiene kan være til hjelp i hverdagen for hvordan man agerer, og eventuelle endringer kan derfor oppleves som en trussel mot egen atferd. Tilsvarende kan eksisterende prosedyrer og rutiner også forhindre læring ved at de på den ene siden er summen av organisasjonens erfaringer og løsninger på vanskelige problemer, mens de på den andre siden er kommunikasjonsstyrende og påvirker hvordan man skal utføre arbeidet. De kan i ytterste konsekvens virke mot det som er alminnelige oppfatninger og antagelser (von Krogh m.fl 2007).

En siste og samtidig sentral barriere for læring er organisasjonens etablerte bedriftsparadigme eller virkelighetsoppfatning, som omfatter visjoner, strategiske mål, kjerneverdier og overordnede oppgaver. Bedriftsparadigme er sentralt når ansatte skal sosialiseres inn i organisasjonen, for å skape felleskap og arbeide mot et felles mål. Samtidig påvirker bedriftsparadigmet hvilke tema som tas opp i møter, hvordan man snakker sammen, hvilke historier som fortelles og hvilke rutiner som følges. Paradigmet kan legitimere den individuelle kunnskapen hvis den samsvarer med organisasjonens, og motsatt kan den individuelle kunnskapen møtes med skepsis, noe som kan hindre kunnskapsutvikling hvis det ikke er samsvar (von Krogh m.fl 2007).

Illeris (2012) beskriver tre konsekvenser av læringsbarrierene; feillæring, forsvar mot læring og motstand mot læring. *Feillæring* skjer når det som tilegnes ikke samsvarer med det som er tilsiktet eller formidlet. Dette kan dreie seg om misforståelser, konsentrasjonsvikt eller at individet ikke oppfatter det som formidles (Illeris 2012). *Forsvar mot læring* som er den mest anvendte mekanismen, skjer når individet beskytter seg selv mot noe som oppfattes som truende, begrensende eller på annen måte belastende. Konsekvensen av forsvar er at man avviser impulsene som man utsettes for, man blokkerer for nye og eller impulsen oppfattes som noe annet enn den er. Dette kan også ses som Modell I atferd, hvor man søker å beskytte seg selv og eller andre for ubehag ved å opptre defensivt (Irgens 2007). For å motvirke læringsforsvar er derfor trygghet og motivasjon for læring sentralt, sammen med å opprettholde egenverd og identitet (Illeris 2012). En siste årsak til at læring ikke finner sted kan være en *motstand* som mobiliseres i situasjoner som oppleves som uakseptable. I voksenopplæring kan motstanden vise seg som en passiv form som medfører at man trekker seg mentalt ut (Illeris 2012).

Både forsvar og motstand mot læring kan komme til syne gjennom ens handlingsteori hvor man tar i bruk uttrykt teori for å unngå å miste kontrollen eller fasaden utad (Argyris 1990). Man kan også anvende bruksteori, som er grunnlaget for hvordan vi oppfatter verden. Manglende overenstemmelse mellom hvordan man oppfatter og forstår verden og det som

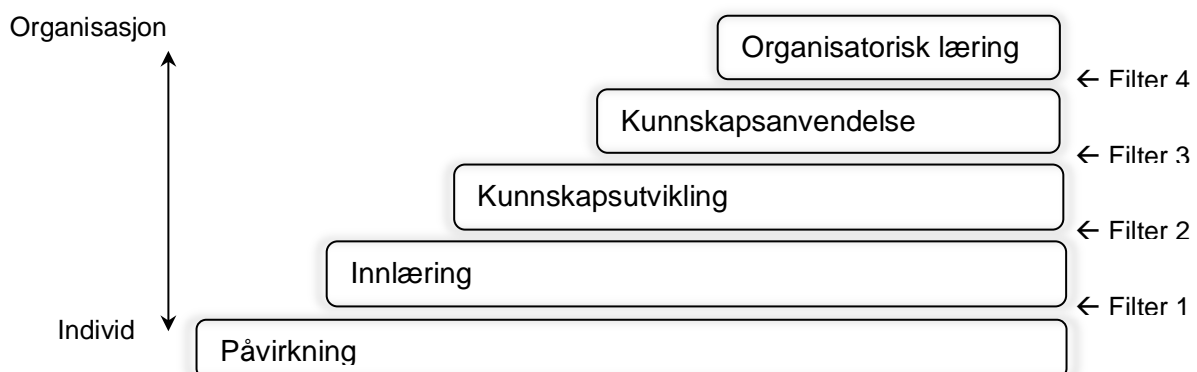
formidles kan gi det som Illeris (2012) omtaler som feillæring eller også skape forsvar og motstand.

Individuelle forsvarsmekanismer kan utvikle seg med utgangspunkt i hvordan man håndterer ubehagelige situasjoner. Etter en tid kan mekanismene prege gruppen og hvordan fellesskapet fungerer (Irgens 2007). Summen av individuelle- og gruppebarrierer i en organisasjon danner et organisasjonsmessig forsvarsmønster, og er å finne i alle organisasjoner hevder Argyris og Schön (Irgens 2007). På denne bakgrunn er det derfor viktig å ha fokus på faktorer som kan hindre eller begrense læring (Illeris 2012), og da ikke bare de individuelle men også de organisatoriske (Filstad 2010). I neste del gjør jeg rede for en modell som beskriver prosessen fra individuell til organisatorisk læring. Som en del av modellen må man passere barrierer eller filtre, som kan hindre læring, slik at siste avsnitt er sentralt også i det neste.

### 2.3 En modell for individuell og organisatorisk læring

I den siste delen av kapitlet vil jeg presentere en modell som beskriver en læringsprosess fra individuell til organisatorisk læring. Modellen brukes fritt etter Irgens (2007) og ble opprinnelig utviklet som en firetrinnsmodell av Forsberg, Lundmark og Wåglund ved Institut för Personal og Företagsutveckling i Uppsala, og utvidet av Irgens med et femte nivå, som handler om den organisatoriske læringen. Det siste trinnet er lagt til i den opprinnelige modellen på fire trinn, for å visualisere prosessen med overføring av kunnskap fra en kursituasjon til egen organisasjon (Irgens 2007).

Modellen viser hvordan kunnskap tilført gjennom et kurs eller tilsvarende kan overføres fra deltagerne til organisasjonen etter hjemkomst. Selv om den fremstår som lineær vil læringsprosessen vekse mellom fasene og de kan være mer sammenvevde enn hva som visualiseres i figuren (Irgens 2007). I det følgende vil jeg beskrive modellen trinn for trinn.



Figur 5 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens 2007:49)

Læringsprosessens første trinn handler om å utsette seg for en *påvirkning* hvor man introduseres for fakta, definisjoner, nye begrep og modeller. Dette foregår ved at man lytter, ser og føler og mottar impulser og inntrykk fra omgivelsene som i sum utfordrer den forståelsesrammen man har (Irgens 2007). For å kunne bevege seg mellom trinnene må man passere individuelle og kontekstuelle læringsbarrierer, i modellen omtalt som filtre. Lar man ikke impulsene trenge inn i bevisstheten kan det være et filter. Det samme kan manglende felles og omforent språk, siden man på dette trinnet introduseres for fakta og mulig nye begrep (Irgens 2007).

Det neste trinnet *innlæring*, har stor betydning for kunnskapsoverføringen og da særlig for praktisk oppgaveløsning (Greeno i Irgens 2007:52). Innlæring tilsvarer noe av den måten man lærer i en skolesituasjon, hvor kunnskap om formler og faguttrykk overføres fra lærer til elev. På bakgrunn av påvirkning kan man tilegne seg ny kunnskap, og når man er i stand til å huske det nye kan man si at man har hatt innlæring. Man kan også ha innlæring ved at man har tatt til seg det man har hørt, uten nødvendigvis forstå og vite hvordan det skal brukes. Selv om reproduksjon av kunnskap kan være sentralt for videre læringsprosess, vil man likevel ikke alltid kunne oppnå forståelse og læring i dette trinnet (Irgens 2007).

Det bringer oss over i neste trinnet, *kunnskapsutvikling*, hvor man kobler den nye kunnskapen til eksisterende tankemåter og utvikler nye. I denne sammenhengen står refleksjon over egen kunnskap sentralt hvor man bearbeider og videreutvikler det som er innlært. I dette trinnet kan både individuelle og kontekstuelle faktorer bidra til å hindre læring. De individuelle handler særlig om personlighet, hvor nysgjerrig man er, tidligere erfaringer, og ens evne til utforske noe nytt. Blant de kontekstuelle hindrene er hvilke muligheter man har til å prøve ut den nye kunnskapen i samhandling med andre (Irgens 2007).

Det nest siste trinnet i modellen, *kunnskapsanvendelse*, handler om at man tar i bruk det man har lært og tilegnet seg av kunnskap. Hvordan den nye kunnskapen tas i bruk avhenger også av den enkeltes evne til å argumentere for sine synspunkter og å få aksept hos kollegaene til å kunne prøve ut ideene i praksis. Hvis de nye tankene og ideene mottas med avvisning kan dette være et filter eller barriere for læring (Irgens 2007). Dette kan unngås hvis læringsmiljøet er av en slik art at man blir tatt i mot med forventninger til den nye kunnskapen som skal presenteres. Organisasjonens holdninger til endring, de etablerte maktforholdene og ledelsens evne til å inspirere og legge ressursene til rette for utprøving av ny kunnskap kan også være sentralt. Hvis man passerer disse barrierene og får prøvd den nye kunnskapen kan man si at man har hatt kunnskapsutvikling og oppnådd læring (Irgens 2007).

I det siste trinnet i modellen går man fra individuell til organisatorisk læring. Det vil si at man gjør anvendelsen av kunnskapen uavhengig av enkeltpersonene som har tilegnet seg den, og organisasjonen har endret sine handlingsteorier og er blitt i bedre stand til å utføre arbeidsoppgavene og håndterer utfordringene på en ny og bedre måte (Irgens 2007:56). For å komme hit må man gjennom et siste filter som handler om å gjøre kunnskapen kollektiv og tilgjengelig for alle i organisasjonen. Kunnskapsdelingen kan foregå gjennom samarbeid og

gjennom nedtegning av den nye kunnskapen i strukturer, prosedyrer, planer mv, det vil si i fellesskapets statiske hukommelse (Irgens 2007).

### **3. METODISK TILNÆRMING**

Dette kapitlet starter med en redegjørelse av vitenskapsteori, før jeg begrunner valg av forskningsdesign, utvalg og metode for innsamling. Deretter gjør jeg rede for forskningsdesign og sist hvordan undersøkelsen og analysen ble gjennomført, før jeg til slutt omtaler verifisering av studien og min egen rolle i arbeidet.

#### **3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger**

Ontologi er læren om hvordan man oppfatter virkeligheten, eller hvilke antagelser man har om hvordan verden ser ut (Jacobsen 2005). Det finnes ingen omforent forståelse for hvordan virkeligheten kan eller skal oppfattes. I følge Thagaard (2010) er det derfor sentralt at forskeren angir hvilket ontologiske ståsted arbeidet er gjort på for å vise hvilken fortolkningsramme som er lagt til grunn, og for å i en viss grad vise retning på hva man har fokusert på i prosessen.

##### **3.1.1 Ontologi – hvordan ser verden egentlig ut**

Jacobsen (2005) presenterer positivistisk og hermeneutisk tilnærming som to ytterligheter i forhold til hvordan virkeligheten kan forstås. Positivismen kommer fra naturvitenskapen og bygger på en virkelighetsoppfatning (ontologi) som tar utgangspunkt i at verden kan forstås gjennom fakta og det som kan observeres, og kan beskrives ved hjelp av lover og regelmessigheter. Som en følge av dette vil man i et positivist perspektiv være av den oppfatning at virkeligheten kan studeres objektivt og at data kan samles inn ved hjelp av nøytrale og kvantitative metoder.

I et hermeneutisk perspektiv vil et ontologisk ståsted tilsa at verden ikke kan beskrives ved lovmessigheter. Dette innebærer en forståelse om at det ikke finnes generelle lover som gjelder alt og alle. Mennesker kan i liten grad forstås i lys av fakta og universelle lover, nettopp fordi det reagerer på kunnskap og endrer atferd etter hvilken kontekst de er i (Jacobsen 2005). I et hermeneutisk perspektiv ses virkeligheten som konstruert av mennesker, og for å forstå den må man studere hvordan menneskene selv oppfatter virkeligheten. Forskning i henhold til dette perspektivet innebærer at man anvender kvalitative metoder som styres av forskerens verdier og interesser (Jacobsen 2005).

##### **3.1.2 Epistemologi – hvordan kan vi vite noe om virkeligheten**

Valg av ontologisk ståsted påvirker det epistemologiske utgangspunktet, som handler om hvordan man skaffer seg kunnskap om verdenen (Hollis 1994 i Johannesen m.fl 2011: 54).

Med en positivistisk tilnærming ser man etter objektive lovmessigheter, og det er tre sentrale teser: det finnes en objektiv verden utenfor oss selv, den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte, og man kan opparbeide en kumulativ kunnskap om den objektive verden (Jacobsen 2005). I dette ligger det et element av at verden kan studeres på en nøytral måte, hvor forsker og det som studeres er to atskilte enheter. Videre innebærer det at studier kan gjennomføres empirisk, ved hjelp av sansedata og fakta. Sist betyr det at forskning kan bidra til kartlegging av den objektive virkeligheten som siden kan sammenlignes (Jacobsen 2005).

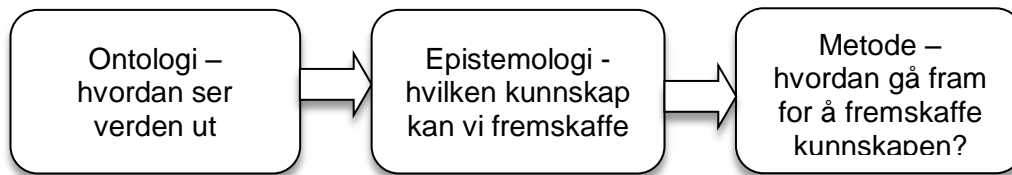
Der man i det positivistiske perspektivet ser etter objektivitet og lovmessigheter, vil man i en fortolkningsbasert tilnærming ser etter det spesielle og unike (Jacobsen 2005). I dette perspektivet er oppfatningen at det finnes ulike forståelser av virkeligheten, og at denne kan kartlegges ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i sosiale fenomener. Videre antas det som vanskelig å opparbeide seg kumulativ kunnskap fordi det er mange ulike måter å forstå og tolke sosiale fenomen på, og sist må alt forstås i sin spesifikke sammenheng (Jacobsen 2005).

### **3.1.3 Metode – hvordan samle inn data om virkeligheten**

Metode skal angi hvilke fremgangsmåter som anvendes for å kartlegge virkeligheten. Som innen ontologien og epistemologien er det ulike perspektiv. Det er fire perspektiv man må ta stilling til; induktiv eller deduktiv, holisme eller individualisme, nærhet eller distanse og sist ord eller tall.

Induktiv versus deduktiv innebærer spørsmål om man går fra empiri til teori, eller motsatt. Induktiv tilnærming innebærer at man ser på et fenomen med åpent sinn, samler inn all relevant informasjon som deretter systematiseres og analyseres. Deduktiv tilnærming er motsatt, hvor man først etablerer noen antagelser om et fenomen, hvorpå man samler empiri for å se om disse stemmer overens med virkeligheten (Jacobsen 2005). Individualisme versus holisme handler om hvordan sosiale fenomener kan forstås. Individualisme innebærer at man ser enkeltindividet som den viktigste kilden til informasjon, mens organisasjoner forstås som summen av enkeltindividenes handlinger og meninger. Holisme innebærer at fenomener forstås som komplekse samspill mellom individene og den konteksten de er en del av (Jacobsen 2005). I nærhet versus distanse handler nærhet om relasjon til det det forskes på, hvor man går inn og forsøker å forstå disse på deres egne premisser, mens distanse knyttes til avstand mellom forsker og objekt, hvor målet er å unngå at forskingsopplegget påvirker det som studeres (Jacobsen 2005). Ord eller tall er siste perspektiv i metodespørsmålet, og handler om datainnsamlingen skal være kvantitativ eller kvalitativ. En kvantitativ undersøkelse vil gi empiri i form av tall, mens en kvalitativ undersøkelse gir empiri i form av ord (Jacobsen 2005).

Som vist vil det ontologiske ståstedet påvirke det epistemologiske, som igjen har betydning for valg av metode. Sammenhengen mellom de tre kan illustreres som følger:



**Figur 6 Oversikt over sammenhengen ontologi -epistemologi -metode. Fritt etter Johannesen 2011**

Figuren viser sammenhengen mellom ontologi, epistemologi og metode. Ontologi vil si hvordan verden oppleves å se ut, hvor synet på verden påvirker oppfatningen av hvilken kunnskap som er mulig å fremskaffe, som samsvarer med ens epistemologiske ståsted. Sist vil denne oppfatningen påvirke valg av metode, det vil si hvordan kunnskapen skaffes (Johannesen 2011).

## **3.2 Forskningsdesign**

### **3.2.1 Casestudie**

Studien retter fokus mot enkeltindividets erfaring fra flere læringsverksted på en tidsavgrenset konferanse. Deltagerne kommer fra samme hovedorganisasjon, men fra ulike kontor. Problemstillingen etterspør hvilke erfaringer deltagerne har fra læringsverkstedene, og hvordan dette eventuelt har påvirket deltagerne og organisasjonen de er en del av i ettertid. Læringsverkstedene arrangeres av NAV, som derfor utgjør caseorganisasjonen.

Casestudie egner seg når man vil ha svar på spørsmål som starter med hvordan eller hvorfor, da hensikten med denne type studie er å frembringe inngående informasjon og forståelse om et bestemt emne, for så å utvikle kunnskap eller også å informere om et tema eller en utvikling til andre (Simons 2009). Casestudie er også godt egnet for å forstå prosesser og dynamikken i endringer (Simons 2009), noe som passer med problemstillingen hvor jeg både ser etter hvordan prosessen har foregått og etter endringer hos individet og organisasjonen. Ifølge Thagaard (2009) er casestudier særpreget av at fokus rettes mot én eller flere enheter i en case. Yin (2007 i Johannesen m.fl 2011) sier det er to dimensjoner i casestudier, hvor den ene dimensjonen er spørsmål om man arbeider med en enkeltcase eller flere. Den andre dimensjonen omhandler hvilket tema som er valgt og antall analyseenheter, hvor en analyseenhet kan være en overordnet organisasjon og flere analyseenheter er organisasjonens mindre enheter.

Første del av studien omfatter deltagerne erfaringer fra flere læringsverksted, som kan ses som enkeltcasestudie med flere analyseenheter. Det skiller ikke mellom de ulike læringsverkstedene da det er deltagerne erfaringer og opplevelse av læringsverkstedet generelt som er i fokus, og ikke temaet i verkstedet. Videre undersøker jeg om et læringsverksted bidrar til individuell læring og endring i praksis, hvor den enkelte respondent ses isolert for seg. Dette innebærer at hver deltager en analyseenhet i en flercasestudie. Siste del omhandler fokus på hvordan organisasjonen påvirkes av deltagerne erfaringer fra

læringsverksted. Deltagerne kommer fra ulike kontor, slik at det er flere analyseenheter i en flercasestudie.

Studien retter fokus mot læringsverksted arrangert på Mulighetskonferansene i 2012, og på tiden etterpå og fram til intervjuedato. Studien kan således sies å være tids- og stedsavgrenset, noe Johannesen m.fl (2010) sier er et kjennetegn ved casestudier.

### **3.2.2 Valg av metode og datainnsamlingsmetode**

På bakgrunn av mitt ontologiske ståsted, har jeg inntatt et hermeneutisk perspektiv i studien, hvor jeg ser kunnskap og det å vite som noe personlig (Irgens 2007), og hvor kunnskap utledes og konstrueres i samhandling mellom mennesker og gjennom meningsutveksling (Hislop 2009). Dette innebærer at min epistemologiske oppfatning er at det finnes ulike forståelser av virkeligheten, som kan kartlegges ved å forsøke å forstå hvordan mennesker fortolker og hvilken mening de legger i sosiale fenomener. Både det ontologiske og epistemologiske ståstedet påvirker hvordan kunnskapen kan fremskaffes, det vil si metodevalget.

Problemstillingen etterspør hvilke erfaringer som er gjort av deltagere et læringsverksted, og hvordan dette kan ha påvirket både dem og organisasjonen de er en del av i ettertid. Med en forståelse av at mennesker selv konstruerer hvordan de forstår verden (Jacobsen 2005), er det viktig og relevant å velge en metode hvor man får innsikt i respondentens opplevelse og erfaringer slik at problemstillingen kan utforskes.

For å samle inn data uten å ha for mange antagelser på forhånd, søkte jeg å innta et nøytralt perspektiv. Dette viste seg å være en utfordring da jeg satt med mye kunnskap om både caseorganisasjonen og om metoden det skulle forskes på, som påvirket mine refleksjoner som forsker. På samme tid var jeg også med og arrangerte Mulighetskonferansene i 2012, slik at jeg hadde temaet tett på i egen hverdag. Tidlig i studien valgte jeg derfor et bredere perspektiv, hvor jeg forsøkte å finne ny kunnskap om det valgte emnet, både teoretisk og i dialog med andre for slik å skape en mer distansert tilknytning til emnet. Da jeg ble spurt om å ta del i konferansene i 2013, valgte jeg av samme grunn å takke nei, noe som også bidro til å skape distanse til temaet i analysen. Da tiden for datainnsamlingen nærmet seg inntok jeg et mer spisset perspektiv igjen, hvor jeg først samlet inn datamaterialet hvorpå dette ble analysert.

Studien omfatter en undersøkelse av hvilke erfaringer deltagere i læringsverksted hadde gjort seg, slik at det enkelte individet ble en viktig kilde til informasjon, og hvor det ble lagt til grunn et individualistisk perspektiv på hvordan sosiale fenomener kan forstås (Jacobsen 2005). Gjennom å undersøke deltagerens erfaringer, gikk jeg inn i en relasjon preget av nærhet (Jacobsen 2005), hvor jeg forsøkte å sette meg inn i deres situasjon for å oppnå forståelse av deres oppfatning av virkeligheten. Ved å gå inn i en relasjon er det mulig jeg kan ha påvirket svarene og eller forståelsen, siden jeg har kunnskap om fenomenet det forskes på. Samtidig ville det vært vanskelig å innta avstand til respondentene og det som



det ble forsket på, nettopp på grunn av den kunnskapen jeg satt med. I følge Repstad (1993 i Jacobsen 2005), er det ikke snakk om nærhet eller avstand, men mer en evne til å bevege seg mellom de to idealene.

### **3.2.3 Kvalitative samtaler – intervju**

For å fange opp og forstå deltagerens erfaringer valgte jeg en kvalitativ tilnærming. En kvantitativ tilnærming kunne ha bidratt med informasjon i form av tall, som i så fall ville kunne «oversettes» til ord (Jacobsen 2005). Samtidig var det viktig å få fram hvordan deltagerne forstod det fenomenet som studeres, med ulike nyanser og fortolkninger, noe som vanskelig kan komme fram i en kvantitativ undersøkelse. Kvalitative metoder kan gjennomføres som intervju med enkeltindivider eller en gruppe, hvor gruppeintervjuet blir en samtale mellom gruppedeltagerne, og hvor man blant annet kan fange opp hvordan individene påvirkes av gruppen, og få informasjon om holdninger, oppfatninger mv (Johannesen m.fl 2010). Jacobsen (2005) hevder at individuelle intervju er relevant når det er få enheter som skal undersøkes, når man er interessert i hva den enkelte har å si, og i dennes fortolkninger og mening angående et fenomen, slik denne undersøkelsen gjør.

## **3.3 Gjennomføring av datainnsamling og analyse**

Jeg tok utgangspunkt i intervju på inntil en time, fortrinnsvis på den enkeltes arbeidsplass, og gjennomførte totalt seks intervju.

Først utarbeidet jeg en åpen intervjuguide (Jacobsen 2005), med ett hovedspørsmål med tilhørende stikkord på tema jeg ønsket respondentene skulle komme inn på (vedlegg 2). Etter at hovedspørsmålet var stilt, lot jeg respondentene selv velge nye tema, hvor jeg fulgte jeg opp med spørsmål uten at jeg ledet dem i en spesiell retning (Jacobsen 2005). Etter gjennomføring av to intervju satt jeg med et godt materiale for å jobbe videre. Samtidig gjorde jeg nye refleksjoner underveis, og identifiserte andre og sentrale spørsmål relatert til problemstillingen som jeg ikke hadde fått svar på. Jeg valgte derfor å se de to første intervjuene som en forundersøkelse, som ble lagt til grunn for utarbeidelse av en semistrukturert intervjuguide (Johannesen 2011) sortert på tema som tilsvarer tidslinjen i et læringsverksted og tiden etter hjemkomst slik det er presentert i denne studien (vedlegg 3).

De siste fire intervjuene startet med innledende informasjon, og ble gjennomført som en uformell samtale omkring de valgte temaene, hvor målet var å få respondentenes erfaringer fra læringsverkstedene og tiden fra hjemkomst til intervjuene ble gjennomført. Samtidig lot jeg hver respondent fritt følge sine refleksjoner, uten å styre samtalen i en gitt retning. Når et tema var snakket ut, stilte jeg nye spørsmål som ble besvart på samme måte. Dette medførte at alle respondentene ble stilt det samme første spørsmålet, hvorpå dialogen videre avgjorde hvordan det ble fulgt opp. Dette kan for så vidt sies å være samme metode som i de to første intervjuene, men her fulgte jeg opp med tydeligere spørsmål knyttet til undersøkelsen enn første gang.

### **3.3.1 Utvalg**

Den første hevendelsen til NAV ble rettet til lederne ved to av de største kontorene i distriktet. Begge fikk først en telefon med foreløpig spørsmål, og påfølgende epost med utdypende informasjon om hva jeg skulle undersøke, hvorfor og hva mine antagelser var. Jeg lot lederne velge respondenter, slik at det ble et tilfeldig utvalg (Jacobsen 2005). Den første hevendelsen resulterte i en respondent fra hvert kontor, som begge fikk e-post med kort informasjon om studien, samtykkeskjema og min kontaktinformasjon. Vi gjorde avtale om å møtes på deres arbeidsplass, og de bestilte møterom. I begge intervjuene kom det fram at forespørselen til lederne med den utdypende informasjonen var videresendt respondentene på forhånd, og de var således kjent med hvilke antagelser jeg hadde i forhold til studien.

Målet mitt var å ha inntil seks kandidater, og jeg kontaktet derfor lederne ved fem andre kontor, hvor det som sist var opp til leder å finne aktuelle kandidater til studien. I motsetning til de to første henvendelsene, sendte jeg ikke epost med utfyllende informasjon til disse lederne. Den andre henvendelsen resulterte i fire kandidater fra to kontor, som alle fikk samme epost som de to første, med kort informasjon om studien, samtykkeskjema og min kontaktinformasjon. Vi møttes i arbeidstiden på deres arbeidsplass, hvor møterom ble bestilt av den enkelte respondent.

Alle kommer fra samme caseorganisasjon, og fra kontor som er organisert i avdelinger med tilhørende team. Fem av respondentene kommer fra et større kontor (50-100 ansatte) mens en kommer fra et mellomstort (15-50 ansatte). Alle kontorene yter samme type tjeneste til brukere, men har ulik organisering. Flertallet arbeider med enten like eller tilnærmet like arbeidsoppgaver, noe som vurderes å ha liten eller ingen betydning for denne studien. Etter at alle intervjuene var gjennomført viste det seg at flere av respondentene hadde deltatt på de samme læringsverkstedene, noe som kan ha betydning for utfallet eller også bidra til en form for verifisering.

Antallet informanter kan gi et begrenset empirisk utvalg, noe som kan være en svakhet. Det er likevel en antagelse at de samlet kan gi et bilde av problemstillingen. Intervjuene ble gjort med et retroperspektiv flere måneder etter læringsverkstedene. En mulig feilkilde og et metodisk problem kan derfor være at deres erfaringer og beskrivelser er filtrert gjennom erfaringer de har gjort i ettertid. På den annen side er nettopp erfaringene som er gjort i tiden etter læringsverkstedene i fokus, noe som kan ses som i nær tid, slik at dette sannsynligvis ikke utgjør et større problem.

### **3.3.2 Transkribering og analyse**

Alle intervjuene ble tatt opp og transkribert av meg umiddelbart etter intervjuene. I transkriberingen ble respondentene anonymisert som respondent nr 1, nr 2 osv og opptakene ble slettet umiddelbart etter transkriberingen. Av hensyn til respondentens anonymitet er alle gitt fiktive navn. Alle respondentene snakket dialekt i intervjuet, og

transkriberingen ble også gjort på dialekt. Sitatene som er brukt i teksten er kopiert direkte fra det transkriberte datamaterialet, og deretter omskrevet til bokmål og redigert språklig for å få bedre flyt. For å sikre at omskrivningen ikke bidro til å endre innholdet i sitatet, har jeg konsekvent gått tilbake til det transkriberte materialet og kontrollert at innholdet i sitatet ikke er endret.

I analysen valgte jeg å legge til grunn alle seks intervjuene, mens eksemplene i oppgaven er hentet fra de siste fire. Ved å velge alle seks ga det meg et større materiale å forske på, samtidig som de siste fire intervjuene til dels bygget på de to første. For å få en oversikt og danne meg et bilde av hvilke erfaringer respondentene hadde, startet jeg med å lese gjennom intervjuene flere ganger med et nysgjerrig og åpent sinn. Her forsøkte jeg å se etter noe uvanlig, noe spennende eller uventet. Etter denne første gjennomgangen ble svarene lest på nytt, og samtidig delt i tre kategorier: erfaringer fra læringsverkstedene, individuell læring som følge av å ha deltatt i læringsverksted og sist deling og organisatorisk læring etter hjemkomst. På denne måten hadde jeg både anmerkninger av noe uventet og spennende, og til dels sortert på kategori.

Gjennom arbeidet med analyse og arbeid med oppgaven har jeg stadig gått tilbake til svarene og lest de på nytt. På denne måten har jeg anvendt en hermeneutisk metode hvor jeg vekslet mellom de enkelte delene og helheten, for å se etter mønstre, spesielle avvik eller underliggende årsaker (Jacobsen 2005). Gjennom analysen har jeg fokusert på å fange bredden i respondentenes erfaringer fra læringsverkstedene, og deretter gått i dybden for å finne hva dette handler om og knytte det til teori. Der jeg har sett mulige mønstre eller sammenhenger har jeg forsøkt å gå et skritt tilbake og se på fenomenet som en del av en helhet, slik at den hermeneutiske metoden er brukt gjennom hele arbeidet. Jeg har bevisst valgt å bruke ord som *kan tyde på*, *kan forstås som* og lignende i mine tolkninger av sitatene for å vise at det er mine tolkninger som gjøres ut fra mine referanserammer.

### **3.4 Etske betraktninger**

Arbeidshverdagen i NAV er preget av hektiske og krevende dager hvor de ansatte uttrykker at de ikke rekker å gjøre arbeidsoppgavene de er satt til, og hvor målstyring, krav om effektivitet og kvalitet i gjennomføring av tjenester påvirker situasjonen til den enkelte. Å be om tid for å gjennomføre en studie som ikke direkte ville påvirke eller forbedre de ansattes arbeidshverdag var utfordrende. Jeg inntok derfor en ydmyk holdning til NAV da jeg ba om kandidater til undersøkelsen. Alle respondenter ble spesielt takket for at de tok seg tid i en travel hverdag.

For å sikre informert samtykke fra den enkelte, startet alle intervjuene med en takk til respondentene for at vedkommende tok seg tid til å delta i studien, samtidig som jeg ga informasjon om rammene for intervjuet, hvordan det var tenkt gjennomført og hvordan jeg ville bruke opplysningene jeg fikk. Jeg ga spesielt informasjon om hvordan jeg ville sikre den enkeltes og arbeidsplassens anonymitet. Alle respondentene hadde fått samtykkeskjema

tilsendt på e-post, som ble samlet inn. Alle fikk også informasjon om at de når som helst og uten nærmere grunn kunne trekke seg fra studien, og at deres bidrag ville bli tatt ut. Ingen har valgt å trekke seg.

For å sikre anonymiteten til respondentene er alle gitt fiktive navn i oppgaven, og jeg har heller ikke angitt hvilket kontor de kommer fra. Der enkelte respondenter har delt personlige erfaringer eller omtalt ledere, er dette ikke brukt eller sitert med mindre det er gjeldende for flertallet slik at anonymiteten sikres også for andre ved kontoret som omtales. Den enkelte respondent kan dog kjenne igjen sine uttalelser som brukes. Jeg har fortolket utsagnene, noe som kan innebære at respondenten kan bli konfrontert med et perspektiv på seg selv eller sin situasjon vedkommende ikke vil eller kan bli konfrontert med (Thagaard 2010). Jeg har derfor forsøkt å utlede en tolking som er i samsvar med sitatet. Jeg har også forsøkt å utlede en tolking som kan representere flere enn en respondent, slik at det ikke vil være identifiserbart. Utsagn som er lett identifiserbare er utelatt fra undersøkelsen.

Et stort dilemma i undersøkelsen var at jeg har vært aktivt med og forberedt og gjennomført Mulighetskonferansen i tre år, også det året jeg forsker på. Jeg har vært prosessleder på læringsverksted med tema for arbeidsretta brukeroppfølging, som noen av respondentene deltok på. Sannsynligheten for at noen deltok på verksted jeg var prosessleder på er liten, da det var opptil seks læringsverksted med det samme temaet hver gang. Jeg var derfor bevisst på å ha fokus på deltagernes erfaringer fra prosessen, og ikke de ulike rollene i verkstedet.

Et av de største dilemmaene jeg har opplevd i arbeidet med undersøkelsen er mitt eget syn på NAV, og et sterkt ønske om å ikke «skade» organisasjonen. Etter etableringen i 2006 har NAV hatt store utfordringer, vært mye omtalt og kritisert av brukere og i media, noe som har vært belastende både for de ansatte og for organisasjonen som helhet. Jeg var selv ansatt i NAV i tiden etter etableringen, og opplevde at kritikken påvirket de ansatte. Tross den begeistringen og entusiasmen jeg selv opplevde som følge av læringsverkstedene, var jeg redd for finne at de ikke hadde noen virkning. Denne bekymringen førte til at jeg helt i starten på arbeidet vegret meg for å sette i gang. Samtaler med en kollega i NAV fylke var til stor hjelp i denne tiden, hvor felles refleksjoner over våre erfaringer fra arbeidet med Mulighetskonferansene og læringsverkstedene bidro til mer distanse til arbeidet. Som en konsekvens av dette takket jeg også nei til å være aktivt med og forberede og gjennomføre konferansene i 2013. Bevisstgjøringsprosessen som en følge av refleksjonene og ved å gå fra et bredere til mer et spisset perspektiv, har gitt meg et distansert syn og til en viss grad hjulpet meg til å innta et kritisk og mer objektivt blikk nå enn jeg hadde tidligere.

Studien er for øvrig ikke meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ([www.nsd.no](http://www.nsd.no)) da opplysningene som ble etterspurt ikke anses å være sensitive, slik at studien ikke er berørt kravet om meldeplikt til NSD.

### **3.4.1 Egen rolle og forforståelse: Fra begeistring til nyansert blikk**

I årene 2010-12 har jeg vært sterkt involvert i både forberedelsene og gjennomføringen av Mulighetskonferansene og læringsverkstedene. Det første året var jeg med som prosessleder i læringsverksted, og de to neste som medlem i arbeidsgruppa som arrangerte konferansene. Her hadde jeg i oppgave å ta del i arbeidet rundt tema for læringsverkstedene, å finne aktuelle kontor, sikre kvalitet i historiefortellingen, være prosessleder mv. Jeg har også skrevet en forklaring om prosessen i et læringsverksted, som er tatt med i Arbeidshefte for alle involverte (2012). Å skulle forske på læringsverkstedet som fenomen og på deltakernes erfaringer har derfor vært krevende, til dels forsket jeg på meg selv og på det arbeidet jeg har vært en del av.

I arbeidet har jeg vært opptatt av tre kategorier: først læringsverkstedene, deretter individuell læring og organisatorisk læring. I forbindelse med intervjuene og analysen ble jeg bevisst min egen kunnskap og erfaringer fra læringsverkstedene. Slik kunnskap kan være en fordel i en intervjusituasjon, særlig fordi man kan få fylligere og mer nyanserte intervjudata dess mer presise spørsmål man er i stand til å stille. Samtidig kan slik lokal kunnskap føre til at man kommer for tett på begivenhetene og risikerer å tolke erfaringen mer ut fra egen forståelsesramme mer enn respondentenes (Nielsen og Repstad 2006). For å unngå dette valgte jeg å se min egen kunnskap og erfaringer som en ressurs som kunne bidra til en bredere forståelse av læringsverkstedet som fenomen. Å ta med seg egne erfaringer og forståelser inn i tolkingen, gjør kunnskapen mer utviklende (Børve 2008). Samtidig har jeg i analysen fortløpende reflektert bevisst over om tolkingene jeg har kommet fram til er basert på mine egne erfaringer eller respondentenes. For å skape et mer nyansert bilde og distanse til temaet, leste jeg relevant litteratur og reflekterte sammen med kollegaer i arbeidsgruppa og NAV fylke. Skifte av fokus bidro til et mer åpent sinn, slik at jeg samlet inn og systematiserte informasjonen, samt dannet teorier på bakgrunn av funnene (Jacobsen 2005) mer enn på bakgrunn av erfaringene mine. Samtidig kan jeg ikke se bort fra at mitt subjektive blikk har filtrert bort informasjon som andre ville ha vektlagt, hvor særlig egen kunnskap om det som studeres kan ha hatt en påvirkning. Det er også mulig at nyanser er forsvunnet når materialet er delt og forenklet. På den annen side har dette vært nødvendig for å gjøre materialet tilgjengelig og håndterbart for en analyse.

I analysen av de to siste kategoriene ble det lettere å innta et distansert perspektiv fordi jeg ikke var like involvert som i læringsverkstedene. Samtidig hadde jeg med meg en forforståelse av NAV som organisasjon. Dette kommer dels fra mine erfaringer fra en tid jeg var ansatt i NAV, dels som en følge av kunnskap tilegnet gjennom stillingen jeg har nå med tett samarbeid med NAV-kontor. I arbeidet med empirien har jeg forsøkt å innta et avstandsblikk på NAV, og lagt til grunn fakta som er dokumentert via teori og eller litteratur. På denne måten vil ikke mine antagelser om organisasjonen påvirke drøftingene.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

I forskning er det viktig å stille spørsmål om undersøkelsen og resultatene er overførbare til andre og tilsvarende sammenhenger. Innen kvalitativ forskning er begrepene reliabilitet og validitet sentrale, hvor reliabilitet knyttes til spørsmål om forskningens gyldighet, mens validitet knyttes til dens pålitelighet (Thagaard 2009). Underveis i arbeidet har jeg derfor fortløpende vurdert om undersøkelsen er i samsvar med krav til reliabilitet og validitet. I det følgende vil jeg gjøre rede for de to begrepene i lys av denne undersøkelsen.

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet kan beskrives som undersøkelse av nøyaktighet eller målesikkerhet, og handler om pålitelighet, og om dataene er tillitsvekkende og til å stole på. I et objektivistisk perspektiv oppfattes begrepet å innebære at en annen forsker kan gjøre de samme undersøkelsene og komme fram til samme resultat. I et praksisbasert perspektiv hevder Holstein og Gubrium (2004:149 i Thagaard 2009) at dette ikke vil være mulig, da kvalitative data utvikles i samhandling mellom forsker og respondent. I lys av dette perspektivet må forskeren argumentere for reliabilitet underveis i arbeidet (Thagaard 2009).

Thagaard (2009) viser at Seale (1990:40) skiller mellom ekstern og intern reliabilitet, hvor ekstern innebærer spørsmål om undersøkelsen kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon, det vil si om den er realiserbar. Seale viser at dette er vanskelig å gjøre i kvalitativ forskning. Intern reliabilitet innebærer spørsmål om det er samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt.

Denne undersøkelsen inngår ikke som en del av en større forskning. For å sikre at undersøkelsen skal være intern reliabel har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent ved å gi en detaljert beskrivelse av strategi og analysemetode, slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn slik Silverman (i Thagaard 2009) sier. Av samme grunn har jeg også lagt vekt på teoretisk gjennomskiktighet og beskrevet det teoretiske ståstedet som er lagt til grunn.

#### **3.5.2 Validitet**

Validitet handler om tolking av data og gyldighet av tolkingene som kommer frem, og om den stemmer overens med virkeligheten som er studert (Silverman 2006 i Thagaard 2009). Seale (1999 i Thagaard 2009) skiller mellom intern og ekstern validitet hvor intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor et bestemt studie, og ekstern til om forståelsen som utvikles er overførbart i andre sammenhenger. Thagaard (2009) viser at Silverman (2006:282) sier at validiteten kan styrkes ved å gjøre oppgaven transparent, det vil si ved å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene, ved å gjøre rede for hvordan analysen gir grunnlaget for konklusjonene som kommer fram. Jeg har derfor hatt som mål å gi kvalifiserte begrunnelser for konklusjonene i undersøkelsen ved å vise til teori. Samtidig kan inngående kunnskap om caseorganisasjonen og læringsverkstedene ha medført til at jeg ikke har vært

tydelig nok eller oversett behov for redegjørelse, noe som kan være en svakhet ved undersøkelsen. For å sikre at tolkingene er i samsvar med den virkeligheten som ble studert, har jeg også forsøkt å ha som målsetting å holde meg kun til deltagerne erfaringer fra læringsverkstedene og tiden etter hjemkomst i egen organisasjon. Dette viste seg å være viktig da datamaterialet omfattet mye mer informasjon enn hva problemstilling og forskningsspørsmål rettet fokus mot.

Hvorvidt undersøkelsen er overførbart til andre sammenhenger er vurdering av ekstern validitet. Thagaard (2009) hevder at det er forskeren som argumenterer om forståelsen man har kommet fram til er overførbart eller ikke. Thagaard hevder videre at det er fortolkingen som gir grunnlag for overførbart i kvalitative studier, og ikke beskrivelsene i mønstrene i datamaterialet. Jacobsen (2005) på sin side, slår fast at hensikten med kvalitative metoder som regel ikke dreier seg om å generalisere fra et mindre utvalg til et større, da kvalitative undersøkelser har til hensikt å forstå eller utdype forståelse av fenomener eller begrep. Thagaard (2009) argumenterer også for at casestudie refererer til en analyse av mye informasjon fra få enheter eller case, og at casestudie kan knyttes til undersøkelsesopplegg hvor man ønsker å oppnå kunnskap utover den enheten studien omfatter.

Studien beskriver sosiale prosesser dels i læringsverkstedene, dels i organisasjonen etter hjemkomst. NAV som organisasjon styres etter de samme prinsippene, uansett størrelse på kontor eller avdeling, og yter samme type tjeneste til alle brukere. Det kan derfor være likhetstrekk ved forholdene ved kontorene som omfattes av undersøkelsen, som kan være gjenkjennelige for andre slik at undersøkelsen kan sies å være overførbart til andre deler av organisasjonen. På spørsmål om det kan være overførbart til andre virksomheter, vil slik gjenkjennelse kunne være mindre relevant. Samtidig omfatter studien som vist sosiale prosesser mellom mennesker, hvor noe kan være overførbart mens annet ikke.

## 4. EMPIRI OG ANALYSE

I dette kapitlet skal jeg presentere datamaterialet som er lagt til grunn, for å klargjøre problemstillingen. Innledningsvis presenteres caseorganisasjonen NAV, som arrangerer Mulighetskonferansene og læringsverkstedene. Deretter beskriver jeg arenaen som er hovedfokuset for min analyse; læringsverkstedene. Resten av kapitlet er delt i fire; i første del rettes fokus på utforskning og analyse av deltakernes erfaringer fra læringsverkstedene. De to neste delene omhandler tiden etter læringsverkstedene, og hvor formålet er utforskning av deltakernes opplevelse av individuell læring, og dernest av organisatorisk læring. I siste del omtales kunnskapsledelse. Hele kapitlet er knyttet til læringsprosessen slik den beskrives i Femtrinnsmodellen (se pkt 2.3), og analysen er derfor delt i henhold til de ulike trinnene i modellen.

### 4.1 NAV - en lærende organisasjon

Caseorganisasjonen er en offentlig organisasjon, etablert i 2006 som følge av en velferdsreform hvor tidligere arbeidskontor, sosialkontor og trygdekontor ble samlet til en etat. Den nye organisasjonen fikk navnet NAV, og har ca 19000 ansatte og kontor i alle landets kommuner. Organisasjonenes hovedoppgave er å bistå brukere og arbeidsgivere slik at flere kommer i arbeid og aktivitet, og færre går på stønad. Som en følge av sammenslåingen av de tre etatene blir NAV-reformen også omtalt som en kompetansereform, hvor det stilles krav om at den enkelte medarbeider ikke bare skal ha kunnskap om andres kompetanse, men de skal også tilegne seg deler av den (Andersen og Skinnarland 2011).

NAVs visjon er «Vi gir mennesker muligheter», en visjon som skal skape stolthet og forpliktelse internt, samtidig som den skal fortelle brukere, samarbeidspartnere og resten av samfunnet hva organisasjonen ønsker å oppnå. Visjonen gjenspeiler de tre samfunnsmessige funksjonene NAV ivaretar: mulighet for arbeid, meningsfull aktivitet og inntektssikring i henhold til lovfestede rettigheter ([www.nav.no](http://www.nav.no) 13.08.13). NAV definerer seg selv om en kunnskapsrik samfunnsaktør som skal bidra til utvikling og gjennomføring av arbeids- og velferdspolitikken i Norge. Organisasjonen mener at for å nå sine mål må de hele tiden utvikle og forbedre seg, og være en effektiv etat som stadig blir «*litt bedre enn i går*» (NAVs virksomhetsstrategi 2012-20). NAV ser seg selv som en lærende organisasjon, og har utviklet en egen kompetansestrategi og kunnskapsstrategi som understøtter dette.

Organisasjonen anser at klare prioriteringer og god styring er viktig for å oppnå god kvalitet på tjenestene, og for å utnytte tilgjengelige ressurser effektivt. Målstyring er en del av virksomhetsstyringen og innebærer at resultater måles, følges opp og rapporteres ([www.nav.no](http://www.nav.no) 22.07.13). Resultatmålene fremkommer i målekortet, og Andreassen og Fossetøl viser at det varierer i hvilken grad den enkelte ansatte involveres i prioriteringen av resultatmålene (2011).



I 2010 arrangerte NAV den første av fem årlige konferanser. Konferansemodellen ble hentet fra tidligere Sosial- og helsedirektoratets Formidlingskonferanser som ble arrangert i perioden 2004-2008, hvor erfaringsutveksling rundt beste praksis var sentralt. Man ønsket å arrangere tilsvarende konferanser, hvor arbeidet med fokus på beste praksis i NAV skulle videreutvikles (Notat datert 11.1.2010 om potensialet i NAV-konferansen), og det nye konferansekonseptet fikk navnet Mulighetskonferansen.

## **4.2 Mulighetskonferansene 2010 – 12**

Mulighetskonferansen har utviklet seg siden 2010, både når det gjelder konsept, innhold og lederinvolvering. I 2010 ble det gjennomført læringsverksted den første dagen, mens resten av konferansen støttet opp om prosesser som videreførte læringen fra verkstedene. Etter tilbakemeldinger og ønsker fra deltakerne ble dette endret året etter, slik at det ble læringsverksteder begge konferansedagene. I tillegg til læringsverkstedene ble det gitt faglig påfyll gjennom innlegg fra scenen, og jobbet med tema i små og store grupper. Oppsummert sto Mulighetskonferansen fram som en mye tydeligere faglig konferanse (Oppsummering Mulighetskonferansen 2012).

Etter ønske fra Arbeids- og velferdsdirektoratet ble Mulighetskonferansen i 2012 bevisst brukt til å gjøre «Standard for arbeidsrettet oppfølging» kjent. Standarden er en tydeliggjøring av vedtatt oppfølgingsmetode i NAV, og skal sikre at ansatte får tilgang på rutiner, regler og faglige referansemateriell som skal ligge til grunn for oppfølging av brukere (Embetsoppdrag for Fylkesmennene 2012). Direktoratet ønsket også å ha en egen del for ledere, og det ble etablert egne basisgrupper og læringsverksted for ledere, hvor de kunne drøfte temaene i et lederperspektiv. Tilbakemeldingene viser at Mulighetskonferansen fungerer godt som en læringsarena for tidsaktuelle tema i NAV, og som bidrag til å innføre noe nytt og som en arena for strategisk kompetanseutvikling (Oppsummering Mulighetskonferansen 2012).

### **4.2.1 Mulighetskonferansen 2012**

På Mulighetskonferansene i 2012 deltok 1017 deltagere fordelt på konferanser i tre byer. Gjennom to dager ble det satt fokus på NAV i et samfunnsperspektiv, og på organisasjonens eget arbeid med arbeidsrettet oppfølging og aktive brukere. Målet for konferansene var å skape en arena for læring og kulturbygging, bidra til at deltagerne så sammenhenger i oppfølgingsarbeidet og inspirere til forbedret praksis. Det var også et mål å skape engasjement og stolthet relatert til arbeidsplassen, samt å bidra til økt kunnskap om hvordan man driver forbedringsarbeid ved å omsette erfaring og læring til handling (Oppsummering av Mulighetskonferansen 2012).

Konferansene ble gjennomført på konferansehotell, hvor deltagerne i stor grad også overnattet. Mulighetskonferansen forgikk i en konferansesal hvor alle deltagerne var samlet, og satt i såkalte basisgrupper med åtte personer i hver. Hver gruppe hadde en gruppevert, med et meransvar for å ta i mot deltagerne slik at de følte seg velkomne og ivaretatt under

hele konferansen. Gruppeverten skulle ha oversikt over helheten i konferansene og være gruppens «anker» (Arbeidshefte for alle involverte 2012). Deltagerne ble fordelt til basisgruppene slik at hver gruppe representerte et mangfold av erfaringer og bredden i arbeidet i NAV (Arbeidshefte for alle involverte 2012). Det ble utdelt konferansemateriell med program, oversikt over læringsverkstedene og beskrivelse av metodikken som ble anvendt i basisgruppearbeidet. I tillegg var et av heftene viet en beskrivelse av det teoretiske grunnlaget for konferansene, med innspill til inspirasjon for videre læring i ettertid.

Mulighetskonferansene 2012 ble bygd på tre grunnleggende prinsipper: å skape en god atmosfære og miljø for læring, å legge til rette for aktive deltagere i læringsprosessen og sist å finne frem de gode grep og tiltak som fungerer og bygge videre på disse (Deltagernes arbeidshefte 2012). Disse prinsippene var knyttet til fem voksenpedagogiske prinsipper om hvordan voksne lærer: Voksne lærer hvis de har lyst og føler behov for å lære, og ved å koble læringen sammen med tidligere, nåværende og fremtidige opplevelser. Videre ble det vektlagt at voksne lærer både ved å øve på det de har lært, og gjennom hjelp og støtte i et uformelt og trygt miljø (Illeris 1999, Illeris 2004 i Deltagernes arbeidshefte 2012). Det ble også vektlagt å skape en god atmosfære med et inkluderende og positivt miljø slik at deltagerne skulle føle seg velkomne og ivaretatt. Man la til grunn *appreciative inquiry* som verdi- og kunnskapsgrunnlag, hvor man gjennom en anerkjennende tilnærming søker etter det beste både hos menneskene i en organisasjon og i selve organisasjonen (Deltagernes arbeidshefte 2012).

Hovedtema for Mulighetskonferansene 2012 var *Arbeid først – Aktive brukere – Arbeidsretta oppfølging* (Deltagernes arbeidshefte 2012). Den første dagen ble innledet med et anerkjennende intervju; en strukturert samtale mellom to personer med fokus på en hendelse fra jobbsituasjon hvor man har opplevd at en har lyktes spesielt godt, og fått brukt seg selv og sin kompetanse. Formålet med intervjuet var å la deltagerne oppleve å bli lyttet til, skape en god relasjon og tune inn på konferansens tema. I tillegg var hensikten å skape en bevisstgjøring om at begrepet «arbeid først» er viktig, og på at læringen starter (Arbeidshefte for alle involverte 2012). Intervjuet skulle også gi deltagerne en mulighet til å bli bedre kjent med en annen person, og å høre hans eller hennes historie som skulle utforskes ved å se etter det som var positivt, det som hadde fungert og styrkene hos den andre personen (Deltagernes arbeidshefte 2012).

På de tre konferansene i 2012 ble det gjennomført 7 – 12 parallelle læringsverksteder hver dag, hvor antall læringsverksted varierte med antall deltagere. Flere verksted handlet om «Standard for arbeidsretta oppfølging», mens de andre viste eksempler på god praksis fra arbeid med ungdom, oppfølging av sykemeldte, økonomisk råd og veiledning, arbeid med kvalifiseringsprogrammet (KVP), markedsarbeid, samarbeid mellom NAV og frivillige organisasjoner, kontinuerlig forbedring og veiledning mellom ulike instanser i NAV. Formålet med læringsverkstedene var å dele erfaringene med flere og å la deltagerne stille spørsmål som gjorde at man lærte mest mulig av det som var gjort (Læringsverksteder på Mulighetskonferansen 2012).

I neste avsnitt vil jeg beskrive konseptet læringsverkstedet, stedet der læringen skjer. Jeg vil presentere nærmere hva formål og hensikt er, hvilken metode som anvendes og hvilke roller som deltar.

#### 4.2.2 Læringsverkstedet – stedet der læringen skjer

Læringsverkstedet er arenaen hvor erfaring deles og utforskes, og formålet er å lære av en praksis hvor man har opplevd en suksess i arbeidet som har skapt en merverdi for NAVs brukere (Oppsummering av Mulighetskonferansen 2012). Kontorene som deltar som læringsverksted kommer fra NAV, og er valgt på bakgrunn sine erfaringer og praksis som man antar andre kan ha nytte av å høre om. De utvalgte kontorene skal ikke presentere fasitsvar eller en «beste praksis», men heller vise en arbeidsmåte som kan gi innspill og inspirasjon til andre som også arbeider med det samme fagområdet (Læringsverksteder på Mulighetskonferansen 2012). Selv om deltagerne i læringsverkstedet ikke har samme arbeidsplass og arbeidsoppgaver som de som presenterer historien, betraktes suksesshistoriene som beskrives å være overførbare også til andres oppgaver (Arbeidshefte for alle involverte 2012).

Det gjennomføres parallelle læringsverksted begge konferansedagene, slik at deltagerne gis mulighet til å delta på ett verksted hver dag. I utgangspunktet fordeles deltagerne på de ulike verkstedene, slik at det er mellom 20 – 40 personer i hvert. For å sikre at det blir en jevn fordeling får hver deltager to «billetter» til to spesifikke verksted, og man kan eventuelt bytte med andre hvis ønskelig. Verkstedene gjennomføres i egne rom hvor deltagerne settes sammen i grupper à fire personer. Hvert verksted omfatter tillegg til historiefortellerne og tilhørerne, en prosessleder og en dokumentør. Prosessleders oppgave er å være en tilrettelegger, det vil si en fasilitator som har ansvar for å lede prosessen i tillegg til å være vertskap. Dokumentørens oppgave er å skrive ned det som kommer fram i diskusjonen, analysere og oppsummere dette etterpå. Historiefortellerne er de som deler historien sin, mens deltagerne er tilhørere og tar del i utforskningen av historien etterpå.

Alle læringsverkstedene har en tidsramme på to timer og et kvarter, og har en fast struktur som følger en modell inndelt i tre faser: åpning og fortelling, involvering og utforskning og sist oppsummering og avslutning.

Tidsperspektiv i læringsverkstedet:			Hvem er involvert/ansvarlig
Fase 1	Åpning og fortelling		
	Presentasjon og forventningsavklaring	5 min	Prosessleder
	Historiefortelling	30 min	Historiefortellerne
Fase 2	Involvering og utforskning		
	Kort introduksjon til metode		Prosessleder
	Parvise samtaler	10 min	Deltagerne
	Gruppesamtaler	10 min	Deltagerne

	Pause	15 min	
	Spørsmålsrunde	35 min	Prosessleder, deltagere, historiefortellere
Fase 3	Analyse og oppsummering		
	Oppsummering og analyse	10 min	Dokumentør
	Avslutning, takk for godt arbeid	5 min	Prosessleder

Tabell 3 Oversikt over tidsrammen i et læringsverksted

Tabellen viser hvilke tema og metode som er i sentrum i de tre fasene, samt estimert tidsbruk. I det videre går jeg nærmere inn i hver enkelt fase i læringsverkstedet, hvor jeg først gir en beskrivelse av prosessen og metoden som benyttes. Deretter beskriver jeg respondentenes erfaringer med denne delen av læringsverkstedet, hvorpå dette utforskes og knyttes til teori. Sist vil jeg oppsummere hver fase og knytte det til læringsprosessen som skisseres i Femtrinnsmodellen.

### 4.3 Påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling

#### 4.3.1 Læringsverkstedets første fase: Åpning og fortelling

Læringsverkstedet åpnes av prosessleder som innleder og ønsker velkommen, samtidig som prosessen i læringsverkstedet presenteres; hva som skal skje og hvordan. Deretter gis en beskrivelse av de ulike rollene og oppgavene til de tilstedeværende, hvor tilhørerne spesielt oppfordres til å være nysgjerrige og aktivt ta del i utforskningen av historien.

I de neste 30 minuttene presenterer fortellerne historien sin med fokus på de mest spennende momentene, hva som ble gjort, hvem som deltok og hva som skapte vendepunktene. Historien er selve fundamentet og bæreren av læringsverkstedet ved at det er denne deltagerne skal lære av, og det er fra den de skal ta med erfaringer tilbake til egen arbeidshverdag. Historiefortellerne bestemmer selv hvilken metode de bruker for å presentere praksisen, og de fleste velger en muntlig beskrivelse, eventuelt supplert med erfaringer fra brukere og arbeidsgivere.

##### 4.3.1.1 *Det begeistrer lett og gir inspirasjon*

I intervjuene ble respondentene bedt om å fortelle hvordan de opplevde å delta i de tre fasene i læringsverkstedet, og denne delen er viet hvilke erfaringer de hadde med historiefortellingen i første fase.

Grovt sett deler respondentene seg i to grupper; de som synes å oppleve relevans mellom tema i læringsverkstedet og arbeidsoppgavene sine, og de som ikke opplever dette. Anne opplevde begge verkstedene som relevante for arbeidsoppgavene, og hun oppsummerer sin opplevelse av historiefortellingen på denne måten:

Det å høre historien, det blir veldig praktisk da, rett inn i jobben vår; hvordan gjør dere det, hvordan organiserer ... Hva er målgruppene, hvor ofte gjør dere det, hvordan går dere inn for å møte for eksempel samarbeidspartnere, det er så veldig konkret synes jeg. Det begeistrer jo lett synes jeg, det gir inspirasjon da når man hører historien og man tenker det at ... altså jeg føler veldig mange av læringsverkstedene som var, føler jeg er en riktig måte å jobbe på i forhold til det overordna målet med å få folk i jobb, gi innhold i livet til folk, å sikre økonomien deres ikke sant.

Anne beskriver at hun gjennom historiene i læringsverkstedene fikk konkrete eksempler på hvordan historiefortellerne arbeidet, noe som skapte både begeistring og inspirasjon. Hun oppfattet den beskrevne praksisen som «riktig» måte å jobbe med mennesker på. Hun ser historien og beskrivelsene i en større sammenheng, og kobler dem til NAVs overordnede visjon om å gi mennesker muligheter for arbeid, meningsfull aktivitet og for inntektssikring ([www.nav.no](http://www.nav.no) 12.08.13). Historiene inspirerer henne, noe som kan være sentralt i den læringsprosessen som er startet. I lys av Femtrinnsmodellens første trinn, som omhandler påvirkning (Irgens 2007), synes Anne både å ha mottatt impulser og blitt påvirket gjennom historiefortellingen. Hun oppsummerer konkret hva hun har hørt, noe som kan ses som bekreftelse på innlæring; i dette tilfellet en overføring og reproduksjon av konkret kunnskap som skjer i Femtrinnsmodellens andre trinn (Irgens 2007). Både påvirkning og innlæring har trolig blitt forsterket av at temaene i verkstedene ble opplevd som relevant for egen arbeidssituasjon og arbeidsoppgaver.

Til forskjell fra Anne deltok Elin kun på ett verksted hun opplevde å ha relevans til arbeidsoppgavene. Dette læringsverkstedet handlet om dialogmøte 2, mens det andre var økonomisk råd og veiledning. Elin jobber selv innenfor det første temaet, og hun beskriver sin opplevelse av historiefortellingen slik:

Jeg kjente jo at, det med økonomisk rådgivning, det kurset følte jeg at vi har jobba veldig mye likt da, for de har jo satt i gang en del tiltak gjeldsrådgiverne på kontoret her, som jeg syntes ... Vi jobba ganske likt, så jeg følte at det kanskje ikke var noe revolusjonerende ny måte å gjøre ting på. Men det er interessant å se at det også fungerer for dem da. Og på dialogmøte 2 også syntes jeg det var veldig mye interessant i forhold til hvordan de oppdelt seg og tenkte at det var mye vi kunne hente fra måten de gjorde ting på da.

For Elin representerer ikke temaet økonomisk råd og veiledning noe nytt, og hun sier metoden ligner den hennes kontor bruker. Hun sier det er interessant at metoden også virker for andre. Utsagnet kan tolkes som at hun fikk en form for validering av arbeidsmetodene kontoret allerede bruker (Filstad 2010), men det kan også forstås som at hun ser en anerkjennelse av kontorets arbeid når hun finner det interessant at metoden også fungerer for andre. I læringsverkstedet hvor tema var dialogmøte 2, uttrykker hun en interesse for organiseringen og metoden som ble beskrevet, og sier at hun opplever at det er elementer hun kan ta med seg tilbake til egen arbeidsplass. Dette kan forstås som at impulsene og inntrykkene fra historien har medført en påvirkning og samtidig utfordret den etablerte

forståelsesrammen (Irgens 2007). Innlæring handler om overføring av kunnskap mellom individer, og har stor betydning i en kunnskapsoverføringsprosess (Greeno i Irgens 2007:52). I dette tilfellet var kunnskapen kjent fra før, slik at det ikke ble tilført ny kunnskap. På den ene siden kan dette forstås som at det ikke har vært en innlæring, samtidig kan en validering eller bekreftelse på tidligere kunnskap ses å kunne bidra til opprettholdelse eller videreføring av en læringsprosess.

Lillian deltok ikke på verksted med tema hun mente var relevante for arbeidsoppgavene sine. På spørsmål om hvordan hun opplevde å delta på læringsverkstedet og om hun lærte noe, svarer hun:

Det gjør at du kommer så tett på dem og ser du ser gløden og inspirasjonen, og det kommer rett fra de som har jobbet med det da. Så i forhold til, ja det spørs hva du mener i forhold til å lære da, for det ble mer sånn informasjon til meg da, mer som ny info på en måte jeg fikk. Det var ikke noe jeg kunne bruke på en måte direkte, men det var mer sånn fikk ny kunnskap om ting, og det fikk jeg jo, om hvordan de jobber og hvordan det har fungert. Så jeg synes det var veldig effektivt det altså.

Hun beskriver at det å lytte til historien ga en nærhet til historiefortellerne som bidro til at hun tok del i deres begeistring og engasjement. Samtidig uttrykker hun at temaene som ble presentert ikke representerte noe nytt hun kunne anvende i egen arbeidssituasjon. Hun opplevde det likevel som virkningsfullt både å delta og å få informasjon om hvordan andre arbeider, og hvordan det fungerer for dem. Det kan tolkes som at det har vært en påvirkning av impulser gjennom opplevelsen av nærhet til historiefortellerne. Samtidig er det ikke tilført ny kunnskap slik at det ikke kan sies å ha vært en innlæring. På den annen side kan tilføring av informasjon slik her det omtales, samtidig bidra til å gi innsikt i ny kunnskap (Irgens 2007).

#### **4.3.1.2 Påvirkning og innlæring?**

Gjennomgående viser funnene at respondentene har vært aktive lyttere til historiene som ble delt på læringsverkstedene. Respondentene gir uttrykk for at de kom tett på fortellerne gjennom historiefortellingen, og beskriver en nærhet til både engasjementet og iveren historiefortellerne viste da de fortalte om egen arbeidspraksis. Dette kan knyttes til at historiene ble delt på en stimulerende og energigivende måte, noe som ble oppfattet som positivt. Det positive engasjementet som synes å bli etablert gjennom historiefortellingen, kan tyde på at det ble skapt en vilje til å lære. Muligens kan dette ha en positiv innvirkning på en kommende læringsprosess jamfør Irgens (2007). I tillegg viser funnene at respondentene både har reflektert over innholdet i historiene og satt dem i sammenhengen mellom egne og kollegaers arbeidsoppgaver- og metoder. En refleksjon over noe man kjenner igjen fra før kan gi et større læringsutbytte samtidig kan det være lettere å konsentrere seg om det som kan skape forbedringer (Illeris 2010).

Funnene indikerer at deltagerne fikk ny kunnskap gjennom historiene som ble fortalt på læringsverkstedet, uavhengig om temaene var direkte koblet til egen arbeidssituasjon eller ikke. Funnene indikerer at dess større identifisering man har til tema i historien, dess større engasjement opplever deltagerne enn motsatt. Jamfør Filstad (2010) kan identifisering med historiene som ble delt muligens påvirke hvordan den enkelte opplever å lære og hvordan kunnskap og informasjon har blitt assimilert.

Oppsummert kan opplevelsene av historiefortellingen som beskrives ses som en bekreftelse på at alle deltagerne tok i mot inntrykk og impulser gjennom historiefortellingen, selv om temaet ikke hadde direkte relevans for egne arbeidsoppgaver. Deltakerne kan således ha blitt påvirket og har gått inn i det første trinnet i læringsprosessen i Femtrinnsmodellen som handler om å la seg påvirke av impulser og inntrykk (Irgens 2007).

For å bevege seg til det neste trinnet innlæring, hvor kunnskap tilføres og reproduseres, må man passere et eller flere såkalte filtre. I denne sammenhengen kan et felles språk være sentralt, da det er nøkkelen både til individuell læring, refleksjon og brukes for å uttrykke den tause kunnskapen man har (von Krogh m.fl 2007). Eventuelle særegne uttrykk som anvendes kan skape avstand til deltagerne hvis de ikke er kjent med innholdet i begrepene. Manglende forståelse av ord og uttrykk kan være et hinder for læring hvis deltagerne ikke tilegner seg en forståelse av innhold og betydning (Irgens 2007). Ingen av respondentene har uttrykt at språk har vært en utfordring. Dette kan knyttes til at både historiefortellerne og deltagerne er ansatt i samme organisasjon, og således kan sies ha et felles språk. Det kan synes om at ingen av respondentene opplever at prosessen i denne delen av læringsverkstedet hindres, verken gjennom manglende felles språk eller ved at impulsene ikke trenger inn i bevisstheten.

Når eventuelt hindre for læring er passert, kan et felles språk være sentralt for videre innlæring, hvor man kan få tilført kunnskap, fakta, nye begreper og modeller (Irgens 2007). Funnene viser at respondentene enten opplevde å få tilført ny kunnskap, eller ny informasjon. Irgens (2007) hevder at innlæring ikke trenger å innebære en ny og dypere forståelse (Irgens 2007), da det også kan ses som assimilasjon, hvor kunnskapen integreres med eksisterende tankemønstre uten at man nødvendigvis har lært noe nytt (Rennemo 2006). På denne bakgrunn kan det sies å ha vært en form for innlæring hos alle respondentene.

#### **4.3.2 Læringsverkstedets andre fase: Involvering og utforsking**

I den neste fasen av læringsverkstedet ble historien utforsket nærmere. Dette foregikk ved at prosesslederen inviterte deltagerne til å stille spørsmål om hva som var spennende, hva de ble nysgjerrige på, og hva de ønsket å vite mer om. En beskrivelse av formål og hensikt kan ses som å ramme inn og skape en felles forståelse for hvordan og hvorfor man skal arbeide (Torbert m.fl 2004), noe som også kan skape et felles utgangspunkt for læring (Irgens 2007). Hensikten med å gå dypere inn i historien var å undersøke og forstå de erfaringene som var

gjort, og for å finne hemmelighetene og de bakenforliggende årsakene til hvorfor dette eksemplet hadde fungerte bra (Deltagernes arbeidshefte 2012). Deltagerne ble samtidig oppfordret til å se framover, og se etter hva de kunne ta med seg hjem til egen arbeidssituasjon.

Etter prosesslederens introduksjon snakket deltagerne sammen parvis i ti minutter om de innledende spørsmålene prosessleder viste til. Deretter skulle parene som satt sammen snu seg mot hverandre, slik at man dannet en gruppe på fire personer. Etter kort informasjon om hva man hadde diskutert i første runde, fortsatte gruppene diskusjonen omkring de samme spørsmålene i ti minutter til. Gruppene utledet samtidig spørsmål som skulle stilles til historiefortellerne etterpå.

Etter en kort pause ledet prosessleder en spørsmålsrunde hvor gruppene i fellesskap utforsket historien nærmere med utgangspunkt i det de hadde snakket om. Alle gruppene stilte spørsmål i plenum og alle fikk minst ett svar fra historiefortellerne. Mens spørsmål ble stilt og besvart, skrev dokumentøren ned svarene fra historiefortellerne på flippoverark. Svarene ble gruppert i tre temaer: oppfølging på sitt beste, organisering på sitt beste og medarbeidere på sitt beste. Etter spørsmålsrunden fikk dokumentøren ordet for å analysere det som var kommet fram i utforskningen og for å oppsummere årsakene til suksessen i historien.

Respondentene ble bedt om å beskrive hvordan de opplevde at denne fasen fungerte, både med tanke på parvise samtaler, diskusjoner i gruppene og på spørsmålsrunden etterpå.

#### **4.3.2.1 *To var bedre enn en, men så skled det ut***

Respondentene opplevde spesielt de parvise diskusjonene som både nyttige og viktige i denne delen av læringsverkstedet. Elin bruker ordet læringseffekt når hun snakker om diskusjonen etterpå, og forteller at:

Jeg tror så jo så klart at det vil ha en læringseffekt å snakke om det etterpå ja. For det første er det jo noen som får med seg noe som andre ikke får med seg, og som de bidrar med og kan snakke om. Også oppfatter vi ting forskjellig, og kan ha ei drøfting rundt det. Det er klart at en vil lære mer av å snakke om det i etterkant ja.

Elins opplevelse er at det kan være av betydning å snakke om historien i etterkant. Hun sier at deltagerne kan oppfatte historien ulikt, og at en diskusjon omkring forståelsen av den kan bidra til større læring. Den kollektive refleksjonsrunden etterpå kan derfor fremstå som en form for meningsutveksling, hvor historien utdypes og eller kompletteres, og hvor man kan utvikle en større forståelse for de andres kunnskap og verdensbilde (Boland & Tensaki 1995 i Hislop 2009:45).

Også Lillian opplevde at historien ble supplert og diskutert i parsamtalen. Hun forteller at hun og sidemannen utledet spørsmål til historiefortellerne allerede i de parvise samtalene.



Samtalene medførte at hun lærte mer og fikk svar på mer enn hun selv hadde tenkt på siden samtalepartneren hadde andre spørsmål enn henne selv:

... men som jeg var helt enig i og som jeg ville gjerne ha svar på da jeg fikk de introdusert av den andre da. Så det ble jo ekstra læring for min del og fikk svar på mer enn det jeg selv hadde kommet på å spørre om. Det tilførte jo helt tydelig noe den delen 2 og 2 da. Det var ting jeg ikke hadde kommet på selv, men som den andre hadde villet lurt på da. Og som jeg fikk veldig lyst til å høre svaret på jeg også. Sånn sett var to bedre enn en hvis du skjønner.

Der Elin beskriver at refleksjonene i parsamtalene ga henne en større forståelse for historien, kan Lillian ha hatt samme opplevelse gjennom utledning av spørsmål til historiefortellerne. Hun beskriver konkret at samtalepartneren hadde spørsmål hun selv ikke hadde tenkt på, og at dette var nyttig. Det kan tyde på at parsamtalene med å lage spørsmål skapte en større mening, hvor de utviklet og styrket kunnskapen sin i felleskap (Boland & Tensaki 1995 i Hislop 2009:45). Det kan også ses som en form for bearbeiding, hvor det skapes sammenheng der ulike typer kunnskap møtes, da særlig den kunnskapen som eksisterer i hukommelsen og den som oppstår i situasjonen (Filstad 2010). Samtidig sier Lillian i forlengelsen at:

... tror kanskje en kunne ha stoppet etter de to, for det var ikke noe sånn, det ble litt likt på en måte da kanskje. Så at jeg fikk utfyllt mye i første leddet da kanskje, eller jeg fikk mer påfyll der. Men så hadde de tenkt litt likt som oss de to andre. Men hvert fall så, så var det ikke så mye annet de hadde sammen, og ville ha svar på enn hva vi hadde funnet ut og ville ha svar på da

Lillian sier hun fikk tilført mer gjennom parsamtalen enn av samtalen i gruppen. Hun opplever at refleksjonene i gruppen på fire personer ikke supplerte eller ga henne en større forståelse av historien, og begrunner det med at parene hadde tenkt likt. Dette kan forstås som at historien var godt nok utforsket i de parvise samtalene, og at deltagerne hadde oppfattet historien ganske likt. Det er også mulig at de parvise samtalene ga ny kunnskap som bidro til ny innsikt, eller også forsterket innsikt i temaet i historien. Samtidig kan manglende utforsking i en gruppesamtale ha ulike konsekvenser. Deltagerne kan få en mer ensidig og begrenset forståelse av den delte erfaringen enn hva hensikten med denne fasen er. Videre kan det gi en redusert påvirkning, noe som kan innebære at man ikke får utfordret sin egen forståelsesramme, noe som igjen kan påvirke en videre læringsprosess (Irgens 2007).

#### **4.3.2.2 Det er hyggelig å snakke med andre ...men...**

Flertallet av respondentene ga uttrykk for at de opplevde at parsamtalene fungerte godt. Gruppesamtalene ble på sin side oppfattet som både mer utfordrende og som noe vanskelig. Elin uttrykker at:

Det blir jo litt sånn ... hva skal jeg si da? Jeg synes det er veldig hyggelig å snakke med andre og å møte nye folk og å få deres refleksjoner om ting, men det kan bli litt vanskelig i en slik setting når fire skal snakke sammen for eksempel. Det kan fort bli at alle ikke får sagt det de ønsker seg eller det de tenker selv da. Det vil alltid være noen som snakker mer enn andre, det vil det. Og det er ikke alle som er så frampå heller.

Elin opplevde det å møte nye folk som hyggelig, men uttrykker samtidig at det var mer utfordrende å snakke sammen i en gruppe på fire personer. Hun sier at ikke alle får sagt det de ønsker fordi noen snakket mer enn andre, og fordi ikke alle er «like frampå». At noen snakker mer enn andre kan muligens ha sammenheng med at kommunikasjonen i gruppa var preget av manglende turtaking mellom deltagerne. I følge Stacey (2008) innebærer manglende turtaking at kommunikasjonen følger et mønster basert på assosiasjoner mellom det som kommuniseres og ens tidligere erfaringer. En gruppediskusjonen preget av assosiasjoner man ikke kjenner seg igjen i vil kunne hindre en refleksjonsprosess, slik at manglende turtaking fungerer både som individuell og kontekstuell barriere for læring, slik Irgens (2007) og Illeris (2012) beskriver det. Å vegre seg for å ta del i diskusjonen kan tolkes som en opplevelse av manglende trygghet. Det kan også ha sammenheng med at man ikke innehar tilstrekkelige ferdigheter til å delta i samtaler av denne typen. Begge deler kan medføre at utforskning av historien begrenses, slik at graden av påvirkning og innlæring reduseres.

Anne opplevde i likhet med Elin at det var utfordrende å snakke i gruppe på fire. Hun forklarer dette med at:

... .. det er mye nye folk som du har rundt deg. Du skal på en måte åpne deg for fremmede personer. Gi av deg selv og ikke sant? Så det er jo veldig lett at ting får litt annet fokus og ikke sant skjønner du? Skal du snakke om noe annet, kjenner du henne og så videre. Skjønner du meg?

Anne gir, i likhet med Lilian, uttrykk for at det å reflektere sammen med ukjente er utfordrende, og at det er lett at andre tema kommer i fokus. Det kan tolkes som at skifte av tema kom som en følge av en opplevelse av utrygghet i gruppa, som på sin side igjen påvirket kommunikasjonen. I et læringsperspektiv kan slik kommunikasjon ses som uhensiktsmessig hvor følgene kan være feillæring. Illeris (2012) sier det ikke er uvanlig med feillæring, men hevder samtidig at det som regel kan korrigeres hvis det er nødvendig.

Camilla forteller at hennes gruppe også begynte å snakke om andre tema, men beskriver en annen utvikling:

... vi snakket vel en del om det som var kommet fram oppå scenen, frampå tavla der. Drøfta litt det og snakka litt sammen om det, men så det skled litt ut i forhold til jobben vår på kontoret og likens med jobben til ei jeg satt sammen med, vi begynte å sammenligne litt kontorene i mellom da, og arbeidsoppgaver og litt sånne ting.

Gruppen diskuterte det de hadde hørt, før de begynte å sammenligne arbeidsoppgaver og kontorene de kom fra. Det kan tolkes som at gruppen koblet historiefortellingen og refleksjonene til egen arbeidshverdag. Dette kan også ses å være et møte mellom forskjellige typer kunnskap, som i sum kan gi kunnskapsutvikling (Filstad 2010). Skifte av tema kan på den ene siden innebære at en kunnskapsutvikling som følge av historiefortellingen kan forhindres, mens det på den annen side kan det også innebære at man får større innsikt i annen kunnskap. En diskusjon omkring egen arbeidssituasjon kan derfor bidra til en kobling mellom ny og gammel kunnskap. Samtidig kan det også bidra til en refleksjon over de premissene og forutsetningene man er en del av i arbeidshverdagen. Det vil si en kritisk refleksjon, hvor man stiller spørsmålsteget omkring rammene og betingelsene i egen organisasjon, og ved organisasjonskultur og ledelse (Filstad 2010).

#### **4.3.2.3 Gruppene må ikke bli for store**

Siste del av denne fasen i læringsverkstedet handler om utforskning av historien i fellesskap mellom historiefortellerne og deltagerne. Hver gruppe gis mulighet til å stille spørsmål, hvorpå historiefortellerne svarer. Selve spørsmålsrunden er estimert til 35 minutter av den totale tiden i læringsverkstedet. Vanligvis rekker hver gruppe å stille ett eller to spørsmål, avhengig av antall grupper som deltar på det enkelte læringsverkstedet. Prosessleder har ansvar for å lede spørsmålsrunden og å sikre at alle gruppene får stilt minst ett spørsmål hver. Flere av respondentene forteller at noen verksted var mer populære enn andre, og at enkelte deltagere gikk til andre verksted enn de var tildelt plass. Anne var opptatt av at antall deltagere i læringsverkstedet ikke måtte bli for store, og sier:

Jeg tror ikke gruppene bør være for store. Jeg tror hvis du begynner å komme over 25 på ei gruppe så blir det for stort tror jeg. For da rekker du ikke å få stilt spørsmål og få den naturlige evalueringa av det du blir framlagt. Og så trenger en jo litt tid for å la ting synke inn og evalueres. Jeg tenker det er viktig at du gis tid til å bearbeide det du får av informasjon da.

Selv om du på en måte gjør det i samtaler med andre deltagere på læringsverkstedet, for du skulle jo sitte der og snakke litt med hverandre om det du hadde hørt, og hva du lurer på, og litt hva du lar deg begeistre av, hva du synes er bra og ... Men samtidig trenger sånne ting å modnes tenker jeg. Du har veldig lett kanskje for å bli begeistra for å høre nye ting og på en måte ikke greie å analysere godt nok i prosessen.

Anne opplever at for mange deltagere i læringsverkstedet kan påvirke muligheten til å kunne stille og få svar på spørsmål. Hun sier historien må få tid til å synke inn og evalueres, noe som kan tolkes som et behov for ikke bare å lytte, men også reflektere over det som fortelles. Anne bruker begrepet å *analysere prosessen*. Dette kan forstås som et ønske om tid nok til både å bearbeide den nye kunnskapen og samtidig skape en sammenheng til gammel kunnskap. Det kan også forstås som ønske om å koble ny og gammel kunnskap sammen

med refleksjoner delt i gruppa. Å ha tid til å lytte og reflektere over historien kan innebære at det kan skapes en distanse til erfaringene, hvor man ser tilbake på dem hvorpå de kobles til nye muligheter, hvor ny kunnskap skapes ved reorganisering av tidligere kunnskap (Filstad 2010).

#### **4.3.2.4 Påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse?**

Den utforskende delen av læringsverkstedet kan knyttes til flere trinn i prosessen fra individuell til organisatorisk læring. Deltagerne utsettes for en repeterende påvirkning av impulser og inntrykk, både gjennom samtale og gjennom spørsmålsrunden. Innlæringen kan forsterkes når fakta, begreper og modeller i historien suppleres og komplementeres i diskusjonene og i spørsmålsrunden. På den annen side trenger ikke innlæring nødvendigvis å ha bidratt til en dypere forståelse, men Irgens (2007) hevder at den kan være viktig for at læringsprosessen skal gå videre.

Det tredje trinnet i Femtrinnsmodellen handler om kunnskapsutvikling hvor man bearbeider og bygger videre på den kunnskapen som er innlært, hvorpå man kobler den nye kunnskapen til eksisterende tankemåter og utvikler nye. Tilsvarende innebærer kunnskapsutvikling også at den nye kunnskapen kobles til eksisterende handlingsteorier eller at det utvikles nye (Irgens 2007). Respondentene har reflektert sammen omkring historien, og knyttet den til egen praksis og uttrykt den eksplisitt i gruppene. SEKI-modellen, som illustrerer hvordan kunnskap kan utvikles og deles kan bekrefte at det har vært en kunnskapsutvikling: I henhold til modellens første fase sosialisering, deles taus kunnskap mellom deltagerne før den gjøres eksplisitt i fase to; eksternalisering (von Krogh m.fl 2007). I praksis har individets tause kunnskap blitt omsatt til eksplisitt gjennom dialog og refleksjon i de par- og gruppevisе samtalene.

Det fjerde trinnet i Femtrinnsmodellen handler om hvordan man tar den nye kunnskapen i bruk i egen organisasjon (Irgens 2007). I lys av et læringsverksted kan deltagerens par- og gruppevisе refleksjoner også forstås som en form for kunnskapsanvendelse, hvor deltagerne gjenforteller sin oppfatning, argumenterer for sitt syn på historien og deretter stiller spørsmål til historiefortellerne.

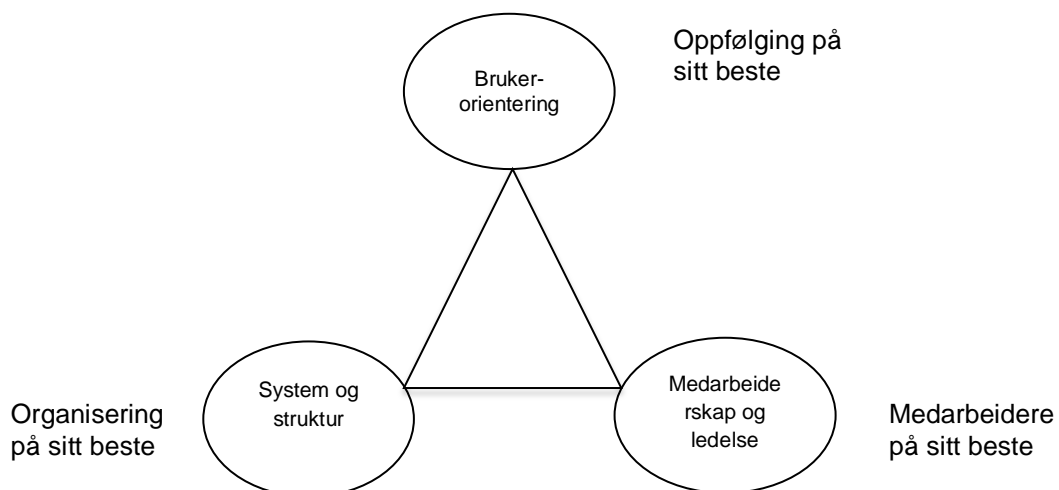
Som tidligere vist hevder Irgens (2007) at må man passere filtre mellom de ulike trinnene i Femtrinnsmodellen. De individuelle filterne i dette trinnet handler særlig om personlighet og om hvor nysgjerrig man er, samt tidligere erfaringer og evnen til å utforske noe nytt (Irgens 2007). De kontekstuelle filterne omfatter hvilken mulighet man har til å prøve ut den nye kunnskapen i samhandling med andre (von Krogh m.fl 2007).

Funnene kan tyde på at samtaler i grupper på fire kan være et hinder for læring. Respondentene gir spesielt uttrykk for at å dele tanker og refleksjoner i gruppe kan være utfordrende, og flere skiftet fokus og snakket om andre tema. Når gruppen utvides til å omfatte fire personer innebærer det at en blir introdusert for ytterligere ukjente personer. Skifte av tema kan derfor muligens indikere at som forutsetning for gruppesamtaler, bør det

etableres en form for trygghet mellom deltakerne på forhånd. I læringsverkstedet settes deltagerne tilfeldig sammen i nye grupper, og i praksis begynner verkstedet umiddelbart når deltagerne har kommet. Måten læringsverkstedet er organisert på innebærer at det ikke er lagt opp til at man skal bli kjent med hverandre før de skal reflekterer sammen, først to og to og så i grupper av fire personer. Dette kan sies å stå i et motsetningsforhold til selve konferansene, som starter med et anerkjennende intervju hvor hensikten blant annet er å skape en god relasjon og gi mulighet til å bli bedre kjent med en annen person (Deltagernes arbeidshefte 2012). Respondentenes erfaringer kan tolkes som et uttrykk for at det er viktig å etablere en opplevelse av trygghet i gruppa. Trolig kan dette bidra til at den enkelte tør å åpne seg og dele tankene man har omkring historien, noe som i sin tur vil kunne skape en bedre forutsetning for å bearbeide og skape sammenheng i møtet mellom aktørenes gamle og nye kunnskap (Filstad 2010).

### 4.3.3 Læringsverkstedets tredje fase: Analyse og oppsummering

Denne fasen av læringsverkstedet har som hensikt å hjelpe deltagerne å se historien i et enda bredere perspektiv (Deltagernes arbeidshefte 2012). Dokumentør oppsummerer og analyserer det som kom fram i spørsmålsrunden. Analysen struktureres i henhold til tre kategorier; brukerorientering, system og struktur og medarbeiderskap/ledelse:



Figur 7 Analysetrekant (Deltagernes arbeidshefte 2012)

Figuren visualiserer de tre kategoriene, hvor brukerorientering handler om oppfølging på sitt beste, der man ser etter hva som har skapt verdi for bruker og etter kvalitet i oppgaveløsingen. System og struktur handler om organisering på sitt beste, og omfatter klare mål, forutsigbarhet og forbedringer i oppgaveløsingen. Det siste punktet er medarbeiderskap/ledelse på sitt beste, hvor det rettes oppmerksomhet mot at alle har et felles ansvar for et involverende og systematisk forbedringsarbeid, hvor ledelsen opptre som inspirator (Deltagernes arbeidshefte 2012).

I oppsummeringen systematiserer og trekker dokumentøren fram de viktigste momentene vedkommende har hørt mens deltagerne og historiefortellerne er tilhørere. Deretter går læringsverkstedet mot slutten og prosessleder inviterer først deltagerne til å dele med de andre hva de har lært, og hva de tar med hjem til egen arbeidshverdag. Tilsvarende gis ordet til historiefortellerne, som kan gi tilbakemelding til deltagerne om hva de har lært og hva de tar med hjem. Prosessleder avslutter læringsverkstedet og takker historiefortellerne for at de delte historien, mens deltagerne takkes for sitt engasjement og gode spørsmål. Deretter både går deltagerne og historiefortellerne tilbake i konferansesalen og basisgruppene, hvor konferansen fortsetter.

#### **4.3.3.1 *Jeg husker det ikke så godt...***

Denne fasen skal gi deltagerne enda større perspektiv på historien som er fortalt, og respondentene ble stilt spørsmål om hvordan de opplevde denne delen av læringsverkstedet. Det viser seg at flertallet har ingen eller liten erindring om analyse- og oppsummeringsfasen. Elin var en av dem:

For å være ærlig så husker jeg den ikke så godt, ikke på noen av plassene. Jeg klarer ikke å se for meg hvem det var som gjorde det. Jeg ser veldig godt for meg hvem det var som snakket og, ja de som fortalte historien, men husker det ikke så godt den oppsummeringen nei.

Hun erindrere det som skjedde før oppsummeringen av læringsverkstedet fant sted, og trekker særlig fram at hun både husker og ser for seg historiefortellerne. Hun prøver samtidig å se for seg personene som analyserte verkstedet, uten å mobilisere et visuelt minne. Elins tydelige erindring av historiefortellerne kan tyde på at hun opplevde historiefortellingen som mer betydningsfull enn både utforsking- og oppsummeringsdelen. Det kan forstås som at hun ble utsatt for større påvirkning og innlæring i de to første fasene enn i oppsummeringen og slik er blitt «mettet».

Lillian på sin side har en erindring om oppsummeringen, og da hun så tilbake på den i intervjuet sa hun:

Du tenker på hun dama som stod på og skrev på tavla der ja Det var jo ei dame som gjorde det. Hun tok nå et utdrag av det vi kom med, og spørsmål og svar og såne ting. Det hun gjorde var på en måte å oppsummere litt. Men du fikk nå på en måte rundet av dagen på et vis oppå der da, og avslutta. Og hvis det var noe man hadde glemt så fikk man se det synlig igjen. Kan ikke komme på at hun hadde noen sånn voldsom betydning nei. Det var ikke det som ga meg, det var nok det som skjedde underveis som var mer viktig.

Altså var vi jo fornøyd, det husker jeg, da vi fikk de svarene da så er jo det med på en måte å roe rundt temaet da. Og da er du på en måte ferdig med det du har fått svar på, det du satt og spekulerte på. Så jeg vet ikke jeg kanskje, det er vanskelig å si

hvilket behov man kan ha for å runde av sånn, men i mitt hode var jeg litt ferdig med det da jeg hadde fått stilt spørsmålene som hadde samlet seg opp hos meg. Og å se det en sånn tredje gang på trekanten på slutten der, presentert det, snakket litt rundt det, og stilt noen spørsmål og dvele litt med det også ble det en sånn tredje oppå der. Det ble bare en bekreftelse. Det er mulig det har betydning for meg selv om jeg ikke er helt bevisst det da. Men at jeg tror ikke det ga meg noe, jeg har ikke savnet det hvis det ikke var.

Lillian forteller, i likhet med Elin, at hun opplevde prosessen før oppsummeringen som mer betydningsfull enn selve oppsummeringen. Oppsummeringen kan være en påminnelse hvis noe er glemt, eller også fungere som avrunding av dagen. Hun viser til at når man har fått svar på det man lurte på, så er man på en måte ferdig. Samtidig sier hun at oppsummeringen ble en tredje runde, som kan tolkes som at oppsummeringen ses i sammenheng med de tidligere fasene, hvor historiefortellingen er den første runden og utforskningen den andre. Alternativt kan par- og grupperefleksjoner være en runde og spørsmålsrunde den andre. Hvis man legger til grunn at en oppsummering kan bidra til gjentagelse av det som har vært sentralt i prosessen, kan det tyde på at deltagerne utsettes for en ny omgang av påvirkning og innlæring, noe som kan bidra til at læringsprosessen forsterkes. På den annen side kan manglende erindring av oppsummeringen bety at deltagerne ikke ble utsatt for enda en repeterende påvirkning og innlæring.

Camilla er på sin side, den av respondentene som gir uttrykk for at hun husker oppsummeringen godt. Hun forteller at den var til nytte for hennes del:

Jeg fikk gjentatt en del av det som vi hadde snakket om i gruppene blant annet. Så ble det litt sånn oppsummering og mer sånn helhetlig og jeg fikk satt ting på plass til slutt liksom. Det ble jo kanskje litt av det som satt igjen når jeg gikk ut av døra. Ja, det vi hadde snakket om, og den oppsummeringen dro ut det som kanskje var viktigst i det læringsverkstedet da. Av det som vi kom med og det som hadde blitt sagt egentlig da.

Oppsummeringen hjalp Camilla å sette ting på plass, noe som kan tyde på at den bidro til å sortere og systematisere det som var kommet fram i læringsverkstedet. Hun sier at det som ble trukket fram var det hun tok med seg da hun gikk ut av døra da verkstedet var ferdig. Dette kan tolkes som at hun ble utsatt for påvirkning og innlæring, og til dels kunnskapsutvikling slik det fremstilles i Femtrinnsmodellen (Irgens 2007).

#### **4.3.3.2 Påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling?**

Hensikten med analyse- og oppsummering er å hjelpe deltagerne å se historien på en utvidet måte (Deltagernes arbeidshefte 2012), og funnene kan tyde på at den ikke gir det utbyttet som er ment. Flertallet av respondentene uttrykker å være ferdig med historien før de kommer til denne fasen, noe som kan forstås som at de var avkoblet læringsprosessen som fulgte historiefortellingen da læringsverkstedet kom til oppsummeringen. Det kan også som

tidligere vist, forstås som at de var «mettet» i den forstand at de ikke hadde behov for, eller plass for påfyll av mer kunnskap. Det kan være flere årsaker til dette.

Et mulighet kan være at kjerneaktiviteten i læringsverkstedet omfatter historiefortelling og utforsking av historien. I læringsverkstedet gjennomføres historiefortellingen på 30 minutter. Det brukes til sammen en time på diskusjon og spørsmålsrunde, mens det er satt av 10 minutter til oppsummering. I lys av et tidsperspektiv kan fordeling av tid på de tre fasene være en årsak til at deltagerne ikke opplever samme innflytelse av oppsummeringen som de gjør av historiefortelling og utforsking. Tidsfordelingen mellom historiefortelling, utforsking og oppsummering kan derfor være en læringsbarriere, hvor konsekvensen er at læringsprosessen kan forhindres.

Flere deltagere uttrykker at de var ferdig med historien da de kom til oppsummering- og analysedelen, noe som kan være et uttrykk for at de var ferdig med koblingsprosessen mellom ny og gammel kunnskap, en refleksjonsprosess hvor man bearbeider og skaper sammenheng mellom ulike kunnskapsstypene som skal kombineres være kunnskap som er tilegnet før deltagelse i læringsverkstedet, og den som ble dannet gjennom historiefortelling og utforsking.

Et annet perspektiv på en eventuell avkobling kan ses i sammenheng med hvordan analyse- og oppsummering gjennomføres. Dokumentøren presenterer sine funn i en monolog uten at deltagerne gis mulighet for innspill. Fremfor en felles refleksjonsrunde som i forrige fase, innebærer oppsummeringen at deltagerne har gått fra å være aktive deltakere til passive lyttere. På den annen side gjennomføres oppsummeringen på tilsvarende måte som den første fasen i læringsverkstedet, hvor historiefortellerne beretter sin historie, hvor deltagerne ikke har anledning til å komme med innspill. Sammenlignet med hvordan respondentene opplevde historiefortellingen og oppsummeringen, kan dette derfor vise at det er noe med konteksten som påvirker opplevelsen.

Det siste kan også knyttes til analysetrekanten som brukes, hvor det er dokumentøren som vurderer hvilke kategorier svarene skal fordeles på. Kun en av respondentene har omtalt trekanten i intervjuet, noe som kan forstås som at resten ikke festet seg ved den. Dette kombinert med at analysen fremføres som en monolog, kan ha gitt deltagerne liten mulighet til å påvirke analysen og sin forståelse av den. På den ene siden kan det medføre at de kobler seg av læringsprosessen. Siden det er dokumentøren som bestemmer i hvilke kategorier svarene skal plasseres, kan dette også innebære at deltagerne ikke opplever gjenkjennelse mellom sine egne refleksjoner og dokumentørens. I sum kan dette bidra til å etablere et forsvar mot påvirkning, hvor man inntar et halvautomatisert og selektivt forsvar mot de impulsene man utsettes for (Illeris 2012).

Jeg har tidligere vist hvordan læringsverkstedets to første faser; historiefortellingen og utforskingen, kan være en del av læringsprosessen som omtales i Femtrinnsmodellen. Hypotetisk sett vil jeg påstå at analyse- og oppsummeringsfasen også kan ses å være en del av samme modell; da særlig de tre første fasene påvirkning, innlæring og



kunnskapsutvikling. Dette henger sammen med at oppsummeringen gjentar de viktigste momentene som er omtalt i spørsmålsrunden, hvorpå man kan reflektere over dette og skape ny kunnskap mens dokumentøren snakker. Samtidig viser funnene at flertallet av respondentene ikke har festet seg ved oppsummeringen og analysen; enten ved at de ikke husker den, eller at de sier den ikke har betydning. Som vist kan det være flere årsaker til dette, som i sum kan bety at denne delen av læringsverkstedet muligens kan ha mindre betydning for den læringsprosessen som beskrives i Femtrinnsmodellen.

I denne delen har jeg sett på læringsverkstedet og hvilke erfaringer respondentene gjorde i de tre fasene. Jeg har vist at de kan ha vært utsatt for både påvirkning og innlæring, og hatt kunnskapsutvikling som i sum omhandler de tre første trinnene Femtrinnsmodellen fra individuell til organisatorisk læring. I den neste delen trer jeg ut av retroperspektivet på læringsverkstedene, og retter blikket mot hvordan respondentene opplever situasjonen nå, nesten ett år etterpå. Bakgrunnen for den kommende analysen er spørsmål til respondentene om erfaringene fra tiden etter læringsverkstedene, herunder hvordan den nye kunnskapen er anvendt. Et slikt perspektiv samsvarer med det fjerde trinnet i Femtrinnsmodellen; kunnskapsanvendelse.

#### **4.4 Kunnskapsanvendelse**

I arbeidslivet innebærer læring at man endrer handlemåten som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Shuell 1932 i Irgens 2007), mens individuell læring foregår når man finner nye måter å løse en oppgave på uten å samarbeide med andre (Irgens 2007). Jeg har tidligere vist at deltagerne i læringsverkstedet har vært utsatt for en påvirkning, i noe grad innlæring, og at det har foregått en kunnskapsutvikling. I sum kan dette være en forutsetning for kunnskapsanvendelse. I det videre rettes fokus mot hvordan læringsverkstedet kan ha hatt innflytelse på praksis etter hjemkomst. Det neste trinnet i Femtrinnsmodellen er kunnskapsanvendelse, som handler om å ta i bruk det man har lært (Irgens 2007).

##### **4.4.1 Er mer bevisst i arbeidet**

Alle respondentene forteller at de ble inspirert etter å ha deltatt i læringsverksted, og enkelte beskriver også at de opplevde en begeistring for det de hørte. Lillian deltok i et læringsverksted hvor en arbeidsgiver var med som historieforteller, og hvor tema kan synes å ha vært nettopp arbeidsgivers sine erfaringer fra oppfølging av NAV. Lillian forteller at temaet ikke representerte noe nytt hun kunne bruke i sin egen arbeidssituasjon, men hun synes det var virkningsfullt å delta og å få informasjon om hvordan andre arbeider, og hvordan det fungerer for dem. Når Lillian i intervjuet ser tilbake på sin egen praksis etter å ha vært med i læringsverkstedet forteller hun at:

... jeg har ikke vært mindre tilgjengelig eller mindre tydelig eller mer, når jeg tenker i forhold til kommunikasjon med arbeidsgiver, for der tror jeg at jeg igjen ble litt bevisst på hvor viktig det er med den tette og gode dialogen en har med arbeidsgiver da. At de er vel så viktig å følge opp tett, så det tror jeg at jeg blitt mer bevisst på. Ja, fordi at arbeidsgiver vil bli hørt den og. Det var litt sånn bekreftet gjennom det foredraget, at de og har behov for oppfølging faktisk, for de er usikre de og, hvordan skal de følge opp den personen, hva er det som forventes. Men jeg mener det fortsatt henger med meg den oppfølging og tett på mot arbeidsgiver da. Det ble ikke glemt det nei, det kan jeg påstå at den er der enda. Den er bevisst i arbeidet mitt.

Lillian beskriver at erfaringene fra læringsverkstedet har ført til at hun er blitt mer bevisst både på arbeidsgivers behov og på kommunikasjon med dem. Hun sier at hun ikke er mindre tilgjengelig eller mindre tydelig i kommunikasjonen med arbeidsgivere, noe som kan tolkes som at hun enten har videreført en praksis eller endret en tidligere praksis. I sum kan dette bekrefte en læringsprosess med påvirkning, innlæring og til dels kunnskapsutvikling hvor man kobler den nye kunnskapen til eksisterende tankemåter og utvikler nye (Irgens 2007). Det kan derfor tyde på at kunnskap ervervet gjennom læringsverkstedet kan ha bidratt til å endre praksis.

Det andre verkstedet Lillian deltok på handlet om oppfølging av ungdom, og fra dette verkstedet forteller hun:

Den ungdomsbiten har jeg nok glemt og lagt til siden tror jeg. For det å følge opp en ungdom tett er jo en suksessoppskrift, det er jo greit. Men det var ikke noe jeg kunne gjøre, og jeg har ikke ti brukere, jeg har hundre. Sånn at det kunne jeg ikke. Men kanskje den andre biten der med arbeidsgiver og den biten der den tror jeg faktisk er med meg jeg altså.

For Lillian representerer ikke metoden i ungdomsverkstedet noe hun kunne ta med seg til egen hverdag. For hennes del er det vanskelig å følge opp metoden i praksis da hun har flere brukere enn historiefortellerne. Lillians påstand om at tett oppfølging av ungdom er en suksess, bekreftes av Reichborn-Kjennerud (2011). For Lillian synes det følgelig å være vanskelig å relatere historiefortellerens praksis til sin egen arbeidshverdag, da kontekstuelle forhold som antall brukere indikerer at kunnskapen ikke er overførbart. Dette kan tolkes som at temaet i læringsverkstedet ikke stemte overens med hennes behov (Illeris 2012), eller også at hun anser temaet og metoden som mindre relevant for sine oppgaver. Begge deler kan ha hatt betydning for den individuelle læringen ved at hun muligens avviser metoden uten å se om den innehar elementer kan omsettes i praksis. En slik avvisning kan ses være et filter som hindrer henne å komme fra det tredje til det fjerde trinnet i Femtrinnsmodellen hvor man går fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse (Irgens 2007).

#### 4.4.2 Stiller mer direkte spørsmål

Også Camilla bruker begrepet *bevisst* når hun forteller om hvordan erfaringene fra læringsverkstedet har påvirket henne i etterkant. Hun forteller at hun først og fremst lærte av å høre på historien, dernest av samtalene i gruppa etterpå. Hun sier videre:

Når jeg begynner å tenke på det nå, så vet jeg at jeg har noe i underbevisstheten fra det læringsverkstedet, eller begge to egentlig. Tenker noen ganger på det kjenner jeg, nå når du begynner å snakke om det.

Camilla forteller at intervjuet minner henne på at hun har med seg kunnskap fra læringsverkstedet i underbevisstheten, og når hun reflekterer over det sier hun at hun tenker på det i hverdagen også. Illeris (2012) hevder at kunnskap i underbevisstheten kan ses å komme som en følge av å ha mottatt impulser slik at det er dannet bilder og sanseintrykk som en del av hukommelsen. Dette kan forstås som at det har foregått en læring, noe som kan bekreftes av Illeris (2012), som hevder at det er mulig å lære uten å være bevisst at man lærer. En slik læring kan særlig er knyttet til ervervelse av taus kunnskap. SEKI-modellen som visualiserer hvordan kunnskap kan overføres mellom individer og deretter gjøres ekstern (Filstad 2010), kan illustrere dette videre. I lys av modellen overføres taus kunnskap mellom individer ved hjelp av dialog, observasjon og samarbeid, hvorpå mottaker kobler den nye kunnskapen til eksisterende kunnskap (Filstad 2010). Dette er en kunnskapsoverføring som også kan ses som mester-læring eller sidemannslæring (Jensen m.fl 2004).

I tiden som har gått etter læringsverkstedet har Camilla begynt å arbeide med nye brukergrupper, og har i dag også oppfølging av ungdom i sin portefølje. På oppfølgingsspørsmål om brukerne har merket at hun er blitt mer bevisst og i så fall hvordan, beskriver hun et eksempel knyttet til læringsverkstedet om ungdom:

... Nei unge brukerne egentlig, de tror jeg egentlig merker det mest i forhold til det at ... Jeg har vært litt redd for å stille sånn direkte spørsmål for å få hjelpa dem videre. Blant annet sånn som i det ene læringsverkstedet hvor hun ene sier at han kommer inn i solbriller hele tiden og at hun ber ham om å ta av seg solbrillene. Det tør jeg si nå etter den, men jeg sier det på en grei måte. Det har de merket på meg at jeg er mye mer sånn, mer direkte på en grei måte kan du si, og ikke støtende men jeg tør si til en ungdom at jeg ... Jeg er mer som jeg snakker til kompisen til sønnene mine. Og det var jeg ikke før. Så det har jeg lært at det går faktisk an, og da får du et kjempesamarbeid med dem. Det har nok de ungdommene som jeg følger opp hatt god nytte av trur jeg.

Camilla beskriver konkret hvordan hun har endret praksis i kommunikasjon med ungdommer som en følge av å ha deltatt i læringsverkstedet. Der hun tidligere var skeptisk til å stille spørsmål er hun nå mer direkte, en kommunikasjonsmåte hun sammenligner med å snakke med venner av hennes barn. Hun sier hun har erfart at det går an å ha et godt samarbeid med ungdom, og hun tror ungdommen har hatt nytte av det. Det kan tyde på at læringsverkstedet har bidratt til andre måter å kommunisere med ungdom på. Det kan tolkes

som at det vært en individuell læringsprosess hvor det er funnet andre måter å løse en oppgave på. Irgens (2007) hevder slik læring kan være kognitiv, sosial eller situert. Kognitiv læring foregår på tankeplan, den sosiale skjer i samspill med andre, mens situert læring foregår under påvirkning av konteksten man er en del av. Det kan synes som at Camilla har tatt del i alle tre formene for individuell læring, først gjennom refleksjoner over hvordan hun har kommunisert med ungdom, noe som også kan knyttes til *reflection-on-action* (Irgens 2007). Læringen i læringsverkstedet kan ses som den sosiale, mens den situerte læringen kan ses som en refleksjonsprosess gjort i handlingen, det vil si i møte med ungdom. Det siste kan også ses som *reflection-in-action* (Filstad 2010).

Sitatet kan også ses å eksemplifisere hvordan man kan tilegne seg historiefortellernes eksplisitte kunnskap om hvordan man kan kommunisere med ungdom, en type kunnskap som kan lett formuleres med ord eller symboler (Filstad 2010). I lys av SEKI-modellen kan dette sies å tilsvare den andre fasen eksternalisering, hvor den nye kunnskapen oversettes og gjøres kommuniserbar (Irgens 2007).

#### **4.4.3 Er mer strukturert og følger en mal**

Senere i intervjuet reflekterer Camilla over erfaringene hun gjorde da hun deltok i læringsverksted med tema dialogmøte 2. Dette er et møte som arrangeres i forbindelse med oppfølging av sykmeldte og som NAV har ansvar for. Deltagere i møtet er den sykmeldte, dennes lege og arbeidsgiver, og formålet er å ha en felles gjennomgang av situasjonen som gir grunnlag for å kvalitetssikre arbeidet med oppfølgingsplanen ([www.nav.no](http://www.nav.no) 13.08.12). Camilla forteller at hun arbeider på en annen måte med dialogmøte 2 som en følge av det hun hørte i læringsverkstedet:

Der tror jeg kanskje jeg lærte litt, eller jeg har jo visst det, men kanskje ikke vært bevisst det å være strukturert i det møtet. Det er jo en mal på disse møtene, og det er jo ikke, jeg så veldig... det er klart det skal være en mal men ... Jeg liker nå å ta det litt sånn, det som passer seg der og da, for vi er der for brukerne. Men jeg er mer strukturert på den malen, jeg har den i hodet, jeg sitter ikke med den foran meg nei, men jeg har den i hodet. Før du kom nå så satt jeg faktisk og skrev et dialogmøte 2 referat og der ser jeg av notatet mitt det er veldig strukturert og det er greit å bare sette seg og skrive det. Det har jeg nok tatt med meg i fra at de stod og fortalte hvordan de gjorde det også sånn. Det var sånn eksakt hvordan de gjorde det i et dialogmøte. Det er klart det er jo en mal på det, men jeg lærte å benytte den malen mer enn jeg har gjort før tror jeg.

Camilla forteller at hun er blitt mer bevisst på å være strukturert i møtene og bruke malen, og hun viser til et konkret eksempel på at det er blitt enklere å skrive referat fra møtene. At det skulle brukes en mal for møtet var hun kjent med, men hun likte å være fleksibel og heller tilpasse praksis til situasjonen i det enkelte møte. Rennemo (2006) sier at det er deltagerens egen forståelse av virkeligheten og dennes ønske om forbedring av sider ved virkeligheten

som danner utgangspunkt for lærings situasjonen. På bakgrunn av dette kan det synes som at Camilla har reflektert rundt egen praksis og erkjent et behov for endring og utvikling, hvorpå den individuelle praksisen er endret. Læringen som følger en slik refleksjon kan være enkelkretslæring eller dobbelkretslæring (Rennemo 2006). Hvis den nye kunnskapen kobles opp mot eksisterende tankemønstre, kan det forstås å samsvare med enkelkretslæring. Slik læring gir grunnlag for kvantitativ men ikke kvalitativ ny læring (Rennemo 2006). Irgens (2007) hevder at enkelkretslæring kan være tilstrekkelig, særlig når det dreier seg om en justering av praksis. Sitatet kan bekrefte at det har vært nettopp en justering av praksis. For at det skal foregå en dobbelkretslæring må det i tillegg reflekteres over hvilke bakenforliggende holdninger og verdier som ligger til grunn for den nye praksisen (Irgens 2007). Det kan derfor ikke konkluderes med at det har vært en dobbelkretslæring på bakgrunn av sitatet. Samtidig kan det heller ikke konkluderes med at det ikke har vært en slik prosess.

Tidligere er det vist hvordan Camillas erfaringer kan knyttes til SEKI-modellen, og de to første fasene med sosialisering og eksternalisering. Siden hun konkret beskriver at hun har tatt i bruk ny praksis kan det tyde på at hun også har internalisert den nye kunnskapen i egne arbeidsoppgaver, som tilsvarer den fjerde fasen i SEKI-modellen (Hislop 2009).

#### **4.4.4 Det har jo betydning at man tenker over hvordan man jobber**

Elin deltok på læringsverksted om dialogmøte 2 og økonomisk rådgivning. Hun opplever at det første verkstedet har hatt betydning for arbeidet i etterkant, mens det andre har hatt mindre betydning. På spørsmål om, og i så fall hvordan erfaringen fra læringsverkstedene kan ha hatt betydning for hvordan hun arbeider i etterkant, forteller hun at:

Ikke noe som jeg bevisst satt meg inn i nei. Men jeg tenker at alt vil jo ha betydning. Det vil jo ha betydning at man tenker mer gjennom det, hvordan man jobber. Det gjør det selv om man ikke setter noen sånn helt klare, fra den datoen skal jeg endre meg, å gjør man jo alltid det. Altså tenker litt mer på det enn da man begynte i NAV. For eksempel så hadde vi ikke så forferdelig mye fokus på økonomisk rådgivning fra oss saksbehandlere. Men det har kommet litt etter hvert og det læringsverkstedet har sikkert bidratt til at jeg har tenkt enda litt mer på det, det tror jeg. Absolutt. Selv om jeg ikke har gjort noen bevisste endringer sånn sett.

Elin angir ikke konkret hvilken betydning hun legger i refleksjon over arbeidsmåte, og hvordan det eventuelt kan påvirke praksis. Utsagnet kan likevel tolkes som at hun mener at å ha fokus på og reflektere over arbeidsmetode kan være nyttig, uavhengig om det medfører at man endrer arbeidsmåte eller ikke. Dette kan forstås som en *reflection-on-action*, hvor man ser tilbake på handlingen og gjenskaper den for å se etter andre mulige måter å arbeide på (Irgens 2007). Selv om Elin forteller at hun ikke har endret praksis, kan hun likevel ha vært gjennom en individuell læringsprosess som følge av at hun deltok i læringsverkstedet. Som tidligere vist kan man godt lære uten at det er en bevisst (Illeris 2012). Det kan ha foregått en

enkelkretslæring hvor det er tilført kunnskap slik at hun kan mer, men ikke nødvendigvis annerledes (Rennemo 2006). I henhold til Shuells definisjon på læring i arbeidslivet, innebærer læring ikke nødvendigvis at man skal endre atferd. Læring kan også ses å være endring i kapasitet å etablere ny praksis (Shuell 1932, i Irgens 2007).

Elin ble derfor spurt om hvordan hun ville tatt opp temaet med bruker hvis hun hadde tenkt mer på det. Hun beskriver at hun:

... ville veilede i forhold til hvilke muligheter som finnes her på kontoret da, i forhold til kursing og økonomisk veiledning. Og at det blir et viktig punkt i den samtalen og at det ikke blir et punkt, ja «inntekta di går ned». Men at vi liksom snakker mer om hva skjer med deg når inntekten din går ned. Hvordan blir det da, hva kan du gjøre med det, med privatøkonomien din og sånne ting.

Hun viser at hun er klar over hvordan økonomisk rådgivning kan gjennomføres i samtaler med brukere. Det kan således tyde på at hun kan ha tilegnet seg en kapasitet til endring slik Shuell beskriver i sin definisjon (Shuell 1932, i Irgens 2007). Kunnskapen som beskrives kan også ses å være en form for kognitiv kunnskap; *know-what*. Det vil si den grunnleggende kunnskapen en profesjonell må ha for å kunne utøve faget sitt (Irgens 2011). Elin gjentar flere ganger i intervjuet at hun ikke har gjort bevisste endringer i praksis som følge av læringsverkstedet. Dette kan muligens tolkes som at hun mangler *know-how* kunnskap, som anvendes når man skal omsette (den nye) kunnskapen til handling og praksis (Irgens 2011, Westernen 2011). Det kan også forstås som mangel på selvmotivert kreativitet, som tilsvarer *care-why*; det vil si vilje, motivasjon og innstilling til å lykkes (Irgens 2011). I denne sammenhengen kan det Filstad (2010) beskriver som en *reflection-on-action* over tidligere *reflection-in-action*, fremskynde en dialog mellom tekning og handling slik at kompetanse utvikles. I dette ligger også en utvikling av kompetanse til å anvende kunnskapen i praksis (Filstad 2010).

Når det gjelder læringsverkstedet om dialogmøte 2, forteller Elin at hun spesielt tok med seg erfaringene historiefortellerne delte om hvordan de innkalte til møtene. Hun opplever at hennes praksis var ganske lik, men tror hun har forbedret praksis på dette området:

... på dialogmøte 2 følte jeg at jeg jobbet litt likt i forhold til det med innkalling til dialogmøte i alle fall. Så om det har skjedd noe mye endringer i forhold til det kanskje, ikke som jeg klarer å ... Blant annet fortalte de at de bare kalte inn til dialogmøte 2 de, uten noe mer om og men. Også kanskje er jeg blitt litt flinkere til det.

Vi har, vi brukte veldig mye tid på å få satt i stand disse møtene, ringte rundt litt skjønner du og fikk ordnet veldig ... Jeg har jo gjort det før og, men kanskje blitt enda litt flinkere for jeg tenker at det er faktisk et møte vi har ansvar for, som vi bare skal ... ja.

Måten historiefortellerne kalte inn til møtene var gjenkjennelig for Elin. Samtidig var det en forskjell, hvor kontoret i læringsverkstedet innkalte til møte uten videre, noe hun også har

begynt å gjøre. Dette kan tolkes som at hun har hatt en form for *reflection-on-action*, enten i eller i etterkant av læringsverkstedet hvor erfaringsdelingen fant sted. En slik refleksjon i etterkant av handlingen medfører at handlingen ikke kan endres der og da (Irgens 2007). Elin forteller at hun praktiserte samme form for møteinnkalling tidligere, men at hun er blitt flinkere nå, noe som kan ses som en reetablering eller forbedring av den gjeldende praksisen. Hun viser til at hun er blitt flinkere fordi «det er faktisk et møte vi har ansvar for». Dette kan tolkes som at Elin har reflektert over de bakenforliggende årsakene til handlingene ved å se på de grunnleggende antagelsene, verdiene, forståelsene og normene som lå til grunn for praksisen (Cummings & Worley 2009) og således har dobbelkretslært og endret handlemåte (Cummings og Worley 2009, Irgens 2007, Rennemo 2006).

#### **4.4.5 Fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse?**

Sett i lys av Femtrinnsmodellen, vil tiden etter hjemkomst spesielt omfatte det fjerde trinnet i modellen, det vil si anvendelse av ny kunnskap. Respondentene eksemplifiserer hvordan de anvender den nye kunnskapen og gir konkrete beskrivelser av hvordan individuell praksis er endret som følge av erfaringsdeling i læringsverksted. På bakgrunn av funnene kan det konkluderes med at flertallet har hatt en form for individuell læring som en følge av påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling og deretter kunnskapsanvendelse (Irgens 2007).

Funnene viser også at respondentene har blitt mer bevisste både på sin egen rolle og på praksisen sin etter at de deltok på læringsverkstedene. En slik bevissthet kan forstås som ubevisst læring, hvor deltagerne gjennom historiefortelling og påfølgende refleksjoner gjøres oppmerksom på kunnskap de har fra før. Funnene kan også tyde på at de har reflektert over egen praksis, en refleksjon som er sentralt for å skape læring og for å endre handling (Filstad 2010). Refleksjon kan være avgjørende for å forstå sine egne erfaringer, og funnene kan tyde på at respondentene har vært gjennom en prosess hvor de har vurdert hvilken kunnskap, tro, antagelser og handlinger som påvirker atferden og handlemåten (Filstad 2010). Hvis handlemåte endres som følge av en slik refleksjonsprosess, kan det tyde på at det har foregått en dobbelkretslæring. Det vil si at atferd enten etableres eller endres på bakgrunn av en undersøkelse grunnleggende antagelser, verdier, forståelser og normer som ligger til grunn for den (Cummings & Worley 2009).

I et større perspektiv kan respondentene muligens også ses å være i en pågående refleksjonsprosess, hvor de fortløpende ser og vurderer sammenhenger mellom praksis og de bakenforliggende årsakene til valg av arbeidsmetode. Hvis dette er tilfelle kan de sies å utføre en form for repeterende refleksjon som kan knyttes til dobbelkretslæring. I et slikt perspektiv kan det hevdes at læringen som følge av å ha deltatt i læringsverkstedet ikke er ferdig, da den stadig påvirkes av nye impulser og inntrykk gjennom arbeidshverdagen.

I henhold til Femtrinnsmodellen, må man passere nye filtre for å komme fra det tredje til det fjerde trinnet, det vil si fra kunnskapsutvikling til kunnskapsanvendelse. Som mellom det andre og tredje trinnet kan filtrene være både individuelle og kontekstuelle. Irgens (2007)

viser at et sentralt filter som må passeres mellom kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse, er evnen til å presentere den nye kunnskapen, og hvordan denne mottas av andre. Dette omfatter hvordan man argumenterer for sine synspunkter for å overbevise andre og for å få gjennomslag for å prøve noe nytt (Irgens 2007). Arbeidsmiljøet og holdningene til endringer er også sentrale, samt maktforhold og ledelsens evne til å inspirere og legge til rette for utprøving og læring (Irgens 2007). Hvis den nye kunnskapen avvises kan det være vanskelig å etablere ny praksis, særlig hvis organisasjonen har nedfelt arbeidsmetodikken i prosedyrer eller i en felles statisk hukommelse som nettopp skal sikre at medlemmene følger de vedtatte metodene (Irgens 2007). Hvis man enten ikke evner å formidle den nye kunnskapen godt nok, eller den avvises av kollegiet, kan det medføre at muligheten for å diskutere og reflektere over felles praksis med andre reduseres. Slik manglende refleksjon kan være et mulig hinder for kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse (Filstad 2010). Ingen av respondentene har omtalt slike eller andre begrensinger etter hjemkomst, noe kan forstås som at de ikke opplevde noe som hindret den individuelle kunnskapsanvendelsen.

Dette bringer oss videre på det neste og siste trinnet i Femtrinnsmodellen, hvor blikket rettes mot hvordan deltagerne brakte erfaringene fra læringsverkstedene tilbake til egen organisasjon, og om det eventuelt har påvirket organisasjonen i ettertid. Med andre ord, det stilles spørsmål om organisasjonen har hatt en form for læring som følge av at enkelte medlemmer har deltatt på læringsverksteder med påfølgende individuell læring.

## **4.5 Organisatorisk læring**

Læringen er organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og er blitt i bedre stand til å utføre arbeidsoppgavene og håndterer utfordringene på en ny og bedre måte. Dette skjer når organisasjonens kollektive atferd er endret eller kan endres hvis situasjonen tilsier det (Irgens 2007). En forutsetning for at det skal finne sted en organisatorisk læring er at kunnskap og kompetanse deles, og deretter anvendes i organisasjonen uavhengig av de personene som tilegnet seg den i utgangspunktet (Irgens 2007).

I det videre rettes blikket mot hvordan erfaringene fra læringsverkstedene ble delt med kollegiet etter hjemkomst. Flertallet av respondentene forteller om erfaringsdeling i teammøter, i tillegg til noe deling i kontormøter og med enkeltpersoner.

### **4.5.1 Enkelte utvalgte verksted ble omtalt i et kontormøte**

Anne er den ene respondenten som forteller at erfaringene fra læringsverkstedene ble delt i et møte felles for hele kontoret, hvor enkelte personer var valgt ut til å fortelle om dem. Hun var ikke blant disse, men forteller at:

Jeg tror det var et kontormøte der det ble snakket littegranne kort om en del av de verkstedene noen var på. Det var noen verksted som ble plukket fram som spesielt



insp... eller nye måta å jobb på spesielt. Noen av læringsverkstedene som ble på en måte sagt litt om i et kontormøte til oss. De ble fulgt opp litt innenfor KVP ved at vi kikka littegranne på muligheten for å jobbe litt likedan, det ble det.

«Snart ansatt» ja, Jeg tror faktisk de har fulgt opp med et lignende prosjekt her jeg altså, ja. Men hvor mye det er satt i system i forhold til det på Østensjø? Altså vi har jo jobba littegranne likedan før og, med arbeidspraksis ikke sant? At det skal føre til jobb og sånt. Men på Østensjø var det nå sånn at de ble fulgt opp med midler da, på det at arbeidsgiverne på en måte forplikta seg i større grad. Så litt av det samme har vi nok overført hit til kontoret, både innafor KVP men innafor også det andre markedsmessige jobbinga vi har for å få folk ut i jobb. Ja, jeg vil si det at det har gitt resultat.

Anne forteller at enkelte verksted ble presentert i kontormøtet, uten at hun sier hvordan utvelgelsen foregikk. Enkelte av de omtalte temaene ble fulgt opp videre, og kontoret undersøkte om de kunne arbeide på samme måte. Dette kan ses å være en form for refleksjon over organisert praksis, hvor man stiller spørsmål med det som tas for gitt og hvor kollektivet ser på det som kjennetegner praksisen i organisasjonen (Filstad 2010). En slik refleksjonsprosess kan bidra til å understøtte mulighetene for organisatorisk læring (Filstad 2010).

Anne tror det ble etablert et tilsvarende prosjekt som ble presentert i læringsverkstedet. Dette kan tolkes som at organisasjonen gjennom refleksjonsprosessen har konkludert med at det var behov for, eller ønske om endring i arbeidsmåte. Hvis det nye prosjektet medfører endringer i arbeidsmåten og organisasjonen blir bedre i stand til å utføre og håndtere arbeidsoppgavene sine, kan det ses å være både enkelkrets- og dobbelkretslæring. Anne sier at de har jobbet ganske likt som historiefortellerne, noe som kan tolkes som at endringene er kun en korrigerings, det vil si de har hatt enkelkretslæring. Først når de går bak antagelsene og verdiene som styrer organisasjonens atferd kan de oppnå dobbelkretslæring (Cummings og Worley 2009).

Hvis organisasjonen dobbelkretslærer, kan det føre til at handlingsteoriene endres og man er blitt i bedre stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndterer utfordringene bedre (Irgens 2007). Annes utsagn kan ikke uten videre tolkes som at organisasjonen har endret handlingsteoriene sine, det vil si teorier om hvordan de ser og forstår verden og som er fundert på erfaringer (Irgens 2007). Ved å se på hvilke styrende verdier som ligger til grunn for handlinger (bruksteori) og hvilke teorier som faktisk følges (uttrykte teori) kan det arbeides med de grunnleggende verdiene og antagelsene som ligger til grunn for atferd og beslutninger (Filstad 2010) og således oppnå dobbelkretslæring (Irgens 2007).

Flertallet av respondentene forteller om erfaringsdeling i team, slik at denne delen også vies størst plass. I det videre vil jeg vise hvilke erfaringer to av respondentene hadde fra slik erfaringsdeling.

#### 4.5.2 To av oss mente dette var interessant

Avsnittet handler om erfaringsdeling med kollegaer som er organisert i felles team. Elin forteller at både hun og en av kollegaene hadde vært på samme læringsverksted, og at de begge fikk fortelle om erfaringene sine til teamet. Hun beskriver følgende:

Vi har jo drøfta det i teamene våre, hvert fall i vårt team. Og da fortalte vi litt vi som hadde vært på Mulighetskonferansen og hva vi hadde vært innom da, og da snakket vi om det. Og blant annet, vi var vel to som hadde vært på det læringsverkstedet på to forskjellige dager. Begge vi jo mente at dette kanskje var en interessant måte å gjøre det på. Men det har jo ikke blitt satt i verk da, har det jo ikke, den måten å gjøre det på da. Vi har fortsatt den måten vi har gjort da. Mm. Det har vi.

Både Elin og kollegaen opplevde arbeidsmetoden som ble beskrevet i læringsverkstedet som interessant, og hun forteller at det ikke har medført endringer i arbeidsmåte. Dette kan forstås som at både Elin og kollegaen anser metoden som formålstjenlig å benytte også i deres organisasjon. Det kan også tolkes som at de opplever det etablerte arbeidsmåten som hensiktsmessig og mulig å forbedre. Elin sier ikke noe om årsaken til at det ikke har gjort eventuelle endringer i arbeidsmåten. Samtidig sier hun senere i intervjuet at kollegaene synes Mulighetskonferansene og læringsverkstedene er interessante, og hun opplever stor villighet både til å lære og å prøve nye ting. Elin beskriver det som følger:

... folk synes jo det er interessant. De fleste har begynt å komme gjennom den Mulighetskonferansen, så folk synes jo det er interessant å høre. Det er mye lærevillighet synes jeg, sånn at det ... Folk er alltid åpen for å prøve det og synes det høres interessant ut da. Og kanskje har de vært på læringsverksted som de vil dele selv, fra tidligere da, som de syntes var lurt.

Hun forteller de fleste av kollegaene har deltatt på konferansene selv, at de synes det er interessant å høre på, og at tidligere læringsverksted trekkes fram i diskusjonen. Hun beskriver et kollegium som er åpne for å prøve noe nytt, en innstilling som kan være sentralt i forhold til det å skulle lære (Hambro og Skard 1958 i Irgens 2007). Siden både nye og gamle læringsverksted bringes fram i møtet, kan det tolkes som et møte mellom ny og gammel kunnskap, det vil si et møte mellom den kunnskapen som eksisterer i hukommelsen og den som oppstår i situasjonen (Filstad 2010). Dette kan bidra til en bekreftelse på erfaringene man har fra før, hvor man får synliggjort tidligere kunnskap og undersøkt om hvorvidt den er riktig (Filstad 2010). I sum kan det gi en refleksjonsprosess som kan være viktig for å gjennomføre det fjerde trinnet i Femtrinnsmodellen, kunnskapsanvendelse, hvor spesielt individets evne til å argumentere for sine synspunkter og få gjennomslag for å prøve ut nye ideer er sentralt (Irgens 2007). Ut fra Elins sitat kan det synes som at det var lett å argumentere for erfaringene ovenfor kollegaene. På samme tid kan erfaringsdeling fra tidligere læringsverksted også forhindre refleksjoner og kunnskapsutvikling over årets tema. Særlig gjelder dette hvis tidligere deltagere har en større evne til å argumentere for sine syn enn årets.

Senere i intervjuet forteller Elin at det er opp til den enkelte om man endrer arbeidsmetode som følge av diskusjoner i teamet. Hvis dette er tilfelle kan enkeltindivider ha endret praksis som følge av erfaringsdelingen, uten at det er en omforent forståelse for at dette skal være en felles praksis. En slik individuell praksisendring kan ses å være individuell læring. Hvis flertallet i en organisasjon etablerer og tar i bruk en lignende metodikk, kan det sies å ha vært en form for organisatorisk læring, hvor den nye kunnskapen er gjort uavhengig av den som først tilegnet seg den (Irgens 2007). Samtidig, hvis den nye praksisen ikke nedfelles i organisasjonen slik at den blir retningsgivende, er det kun medlemmene som har lært og ikke organisasjonen (Irgens 2011).

#### **4.5.3 Det ble fulgt opp videre i kontoret**

Lillian kommer fra et kontor som har faste rutiner for deling av kunnskap og kompetanse etter Mulighetskonferansene. Hun forteller:

... husker vi snakket om det vi som hadde vært på konferansen, i sånt teammøte vi hadde. Vi skulle fortelle om de læringsverkstedene vi hadde vært på. Så da fortalte jeg om de to. Det var flere og som hadde vært på dem, og da fikk jeg jo igjen høre om noen andre da. Så det var jo et slags etterarbeid sånn sett da. Og da var og det med ungdomsteamet på det temamøtet, så da fikk de jo høre om det, pluss at leder hadde vært der hun også, så hun supplerte husker jeg.

Lillian opplever erfaringsdelingen i teamet etter hjemkomst som en form for etterarbeid, noe som kan være en måte å uttrykke at hun enda en gang reflekterer over historien og erfaringene sine. Det kan ses som at hun utfører reflection-on-action (Irgens 2007) først på egen erfaring, deretter kobles dette til de andres, hvorpå hun reflekterer over dette. Leder, som hadde vært på et av de samme verkstedene supplerte med sine erfaringer, og fulgte opp og undersøkte det ene temaet i ettertid. Filstad (2010) hevder at hvis enkeltindivider i organisasjonen erfarer en problematisk situasjon og undersøker denne på vegne av organisasjonen, kan det bidra til organisatorisk læring (Filstad 2010). Lillian er likevel ikke sikker på om praksis i temaet eller kontoret er forbedret eller endret som følge av erfaringsdelingen, og sier:

Vet ikke om jeg tør å påstå det nei. For det handler litt om noe av dette er jo fokusområdet som vi blir påminnet underveis og, som naturlig kommer i fokus i kontoret. Men ikke på grunn av jeg var på den konferansen nei. For det var ikke sånn at det ble satt i system, sånn hvordan vi skulle omsette dette da.

Lillian forteller at temaene fra læringsverkstedene er i fokus i hverdagen ellers også. Dette kan forstås som at organisasjonen er oppdatert på det siste innen relevante arbeidsmetoder, og således ikke har behov for ny kunnskap om emnet. Samtidig kan en forståelse av at man er oppdatert, være et hinder for læring hvis forståelsen får feste seg og bli en alminnelig oppfatning (Rennemo 2006). Lillian forteller at kontoret ikke har system for omsetting av erfaringer til handling. Det kan tolkes som at kontoret mangler metode for hvordan man kan

bringe erfaringer inn i organisasjonen slik at den nye kunnskapen blir organisatorisk. Dette kan tolkes som at organisasjonen muligens mangler *know-how* kunnskap, det vil si ferdigheter og evner til å omforme kunnskapen til effektiv handling (Irgens 2011, Westernen 2010).

I avsnittet om kunnskapsanvendelse beskriver både Elin og Lillian at de har endret praksis, noe som kan konkluderes med at de har hatt individuell læring. Som en forutsetning for at organisasjonen skal lære må den nye kunnskapen deles, noe som er gjort i teammøte etter hjemkomst. Ingen av de to organisasjonene som det her er vist til har gjort endringer som følge av erfaringsdeling fra læringsverksted. Dette kan på den ene siden tolkes som at det ikke har vært en organisatorisk læring, mens det på den andre siden kan ha vært en læring selv om handlemåten ikke er endret. Dette kan knyttes til at organisasjonens læreevne også handler om dens evne til å omdanne den nye kunnskapen til potensielle nye handlingsmønstre (Irgens 2011), hvor den har tilegnet seg kunnskap som kan være potensielt nyttig senere (Huber 1991:89 i Irgens 2011).

#### **4.5.4 Deling skulder-til-skulder**

I tillegg til å dele erfaringene i teamet, beskriver Lillian at hun også fortalte det direkte til en kollega som arbeider med samme tema som historiefortellerne i læringsverkstedet. Hun sier også at å dele erfaringene med andre er en oppgave som følger med når en er så heldig å få dra på kurs:

Og så kommer du tilbake, så er jo vi som har vært så heldig å ha vært på kurs på en måte gitt en oppgave om å spre det litt og fortelle litt videre. Og det gjør man jo for det kommer jo naturlig, for det kommer jo på pauserommet eller han kollegaen min da, som jobber i ungdomsteamet ... husker jeg at om fortalte ham om dette

Hun beskriver at erfaringsdeling med kollegaer kommer av seg selv, og at det kan foregå på pauserom eller tilsvarende arenaer. Dette kan ses som mester-lærling deling (Irgens 2007) eller også sidemannslæring (Jensen m.fl 2004), ved at Lillian har tilegnet seg kompetanse kollegaen i ungdomsteamet ikke har. Dette er en metode som anses særlig sentralt i forbindelse med læreprosesser i praktiske yrker, men Filstad (2010) viser at det kan være sentralt også i andre profesjoner. Det kan også samsvare med en uformell og horisontal læring mellom kollegaer, også omtalt som skulder-til-skulder læring. Andersen og Skinnarland (2011) viser at mange NAV-ansatte er positive til slik læring. Samtidig viser de at mange opplever denne formen for læring som truende, hvor enkelte særlig opplever at skulder-til-skulder læring blottlegger manglende kunnskap.

Anders og Skinnarland (2011) hevder også at en uformell skulder-til-skulder læring ikke kan stå alene, men må kombineres med formell opplæring. Dersom Lillians erfaringsdeling til kollegaen bidrar til at vedkommende ser andre måter å løse oppgavene på, kan det ses om en uformell læringssituasjon som oppstår spontant i samtaler og i refleksjoner med andre (Filstad 2010). Slik læring står i motsats til formell læring, som kjennetegnes ved at den har

et læringsrammeverk, er et organisert læringsopplegg, har en lærer eller ekspert og et klart definert mål (Filstad 2010).

En forutsetning for organisatorisk læring er at kunnskap deles. I dette eksemplet er den delt med en enkeltperson, som arbeider med samme fagområde som historiefortellerne i læringsverkstedet. For at den nye kunnskapen som er delt med kollegaen skal bli organisatorisk, må vedkommende la seg påvirke av den nye kunnskapen, gå gjennom innlæring, deretter kunnskapsutvikling og så kunnskapsanvendelse (Irgens 2007). Deretter må kunnskapen bringes videre til andre på samme fagområdet. Dersom det ikke gjøres vil skulder-til-skulder læringen som her er beskrevet, ikke skape en organisatorisk læring.

#### **4.5.5 Kunnskapsaktivist i eget team**

Anne var som vist ikke en av de som ble valgt ut til å dele sine erfaringer fra læringsverkstedet i kontormøte. Hun forteller at læringsverkstedene både begeistrer og inspirerer henne, og hun er også ivrig i intervjuet når hun snakker om de verkstedene hun deltok på. Hun forteller at hun delte det samme engasjementet med kollegaene sine da hun kom hjem, og beskriver det som følger:

Ja jeg tror jeg smitta den til resten, hvert fall de i KVP, for vi begynte å snakke om hva vi kunne gjøre av endringer i forhold til vår måte å jobbe på i kvalifiseringsprogrammet ja...

Anne tror hun smittet de andre kollegaene med engasjementet sitt, og sier de begynte å snakke om mulige endringer i forhold til den etablerte arbeidsmetoden på KVP (kvalifiseringsprogrammet). Dette kan forstås som at teamet ser et behov for endringer, noe som kan være sentralt for at det skal skje læring (Illeris 2012). Teamet kan i denne sammenhengen ses som et mikrosamfunn hvor enkeltindivider arbeider sammen for å skape kunnskap, hvor en kunnskapsaktivist kan bidra til å forsterke kunnskapen og tilføre energi til prosessen (von Krogh m.fl 2007).

Annes engasjement kan ses som at hun inntok rollen som kunnskapsaktivist, det vil si en rolle som kan inspirere de involverte partene og tilføre energi (von Krogh m.fl 2007). En person som formelt er gitt rollen kunnskapsaktivist vil, i følge von Krogh m.fl (2007), også ha ansvar for å koble sammen alle tiltakene for kunnskapsutvikling i organisasjonen og samtidig være en markedsfører for kunnskapsutviklingen. I henhold til denne forståelsen kan ikke Anne formelt regnes som kunnskapsaktivist. Samtidig kan det være viktig å ta vare på den type engasjement og involvering som det her legges for dagen, da det kan bidra til større læringsmuligheter (Illeris 2012).

Anne forteller at hun byttet arbeidsoppgaver en tid etter hjemkomsten, slik at hun ikke vet om det ble foretatt endringer i arbeidsmåten. Dersom den nye kunnskapen og kompetansen hun har tilegnet seg ikke ble overført til resten av organisasjonen, kan den være tapt nå hun trer ut av den (Irgens 2007). Annes engasjement for oppfølgingen etter læringsverkstedene var

sterkt, og det ble derfor stilt oppfølgingsspørsmål om hvordan hun ville arbeidet med dette videre hvis hun hadde fortsatt i sitt gamle team. Hun beskriver at hun ville:

... ha fortsatt og jobbet mer for å få mer struktur i jobbingen, også for å få det til å skje. Ikke bare på en måte, for det er jo noe med det å være på sånne læringsverksteder, få inspirasjon, analysere det som de gjør, og så må du ... Hva er det de gjør? Er dette så bra at det er nødvendig for oss å gjøre en vurdering i forhold til det å ta det i bruk på vårt kontor? Og det krever jo en lengre prosess. Og da må man på en måte sette det i system der man setter ned en på en måte ... Ja en prosess i forhold til å bringe det ut i livet ja

Annes beskrivelse viser at hun ville arbeidet både for en mer organisert jobbing, og for at en eventuell endring skulle bli en realitet. Det kan forstås som at hun mener teamet kan ha nytte av mer systematisk jobbing på fagområdet. Hun forteller at hun inspireres av å delta i læringsverksted, men stiller samtidig spørsmål om hvorvidt metodene som ble beskrevet er så bra at teamet skal gjøre en vurdering av om dem skal ta den i bruk. Å stille spørsmål ved historien samtidig som den kobles til eksisterende erfaringer kan være en form for kritisk refleksjon, hvor man undersøker premisene man er en del av (Filstad 2010). Utsagnet kan også tolkes som behov for vurdering i flere faser, først hvordan arbeidet utføres i dag og dernest om det er påkrevet å ta i bruk ny arbeidsmetode. En slik vurderingsprosess kan ses å være en utøvelse av en *reflection-on-action*: først over dagens praksis, hvorpå denne sammenlignes med en mulig ny praksis slik at man har en *reflection-in-action* over en *reflection-on-action* (Filstad 2010, Irgens 2011).

#### **4.5.6 Kunnskapsoverføring satt i system**

Camilla er en av kontorets fagansvarlige og har et ansvar for opplæring av kollegaene på sine fagområder. Hun kan således sies være gitt rollen som kunnskapsaktivist, med et ansvar for å være katalysator for kunnskapsutvikling, koordinere initiativ til slikt arbeid og sist være en markedsfører for den nye kunnskapen og prosessene (von Krogh m.fl 2007).

Camillas erfaringer fra erfaringsdelingen etter læringsverkstedene skiller seg fra de øvrige respondentene. Hun forteller at hennes kontor har etablerte arenaer for erfaringsdeling etter kurs, som benyttes både etter Mulighetskonferansen og etter andre samlinger. I praksis innebærer dette at man informerer kollegaene på forhånd om at man skal på kurs, og hva tema er. Etter hjemkomst deles erfaringene i kontormøter hvis temaet angår hele kontoret, eller bare direkte til teamene.

På spørsmål om hennes erfaring fra læringsverkstedene på noe vis har påvirket kontoret i ettertid, forteller hun at de har omorganisert oppgavefordelingen etter Mulighetskonferansen i 2012. Som vist i avsnittet om kunnskapsanvendelse trekker Camilla spesielt fram to ting som eksemplifiserer hvordan hun har endret praksis som følge av læringsverkstedene; det ene er at hun er tydeligere i samtaler med ungdom, og det andre at hun er bedre på å følge en mal

for dialogmøte 2. På spørsmål om kontoret har endret praksis og eventuelt hvordan, beskriver hun at de arbeider på en annen måte når det gjelder dialogmøte 2:

... vi setter oss inn i sakene, det har jeg vel tatt med tilbake til kontoret. For det er tydelig at ikke alle vi på kontoret her har satt oss inn i sakene til dialogmøte. Vi bare drar på møte. Men nå skal vi alle inn og sette oss inn i opplæringsplaner, og vite litt om saken før du går inn i et dialogmøte. Det er alfa omega. Jeg regner med alle gjør det, men det kom fram etter det. For jeg spurte hvor mange, hvordan gjør vi det. Tok med tilbake slik at vi fikk en kartlegging på det, og det viste seg at det var ikke så veldig mange som... fleste var ikke forberedt når de gikk i dialogmøte 2 da.

Etter hjemkomsten, ble det foretatt en undersøkelse på kontoret, hvor man fant at flere av kollegaene ikke hadde rutine for å forberede seg til dialog 2 møtene. Dette er møter NAV har ansvaret for, noe også Elin viste til i når hun snakket om det samme temaet. Det kan forstås som at Camilla på bakgrunn av erfaringen fra læringsverkstedet, finner at kontoret har en problematisk situasjon og undersøker denne på vegne av organisasjonen (Filstad 2010). En slik undersøkelse kan skape et kunnskapsgrunnlag om den utøvende praksisen, og kan være viktig for å etablere den riktige læringen.

Som en følge av undersøkelsen og Camillas engasjement, skal alle forberede seg til møtene og sette seg inn i planen til bruker. Camilla sier at dette er «alfa omega», noe som kan tolkes som en bekreftelse på at kontoret har endret praksis. Dersom alle har endret praksis, kan den nye kunnskapen være gjort uavhengig av den som først tilegnet seg den, noe som kan bekrefte en organisatorisk læring (Irgens 2007). Samtidig sier hun at hun «regner med alle gjør det», noe som kan tolkes som at det ikke er sikkert at alle følger den.

Irgens (2007) hevder at en etablert struktur for erfaringsdeling og læring etter kurs og opplæring kan bidra til en fortløpende kunnskapsutvikling, og kan være en fordel for organisasjoner som er i stadig endring og med stadig krav om utvikling (Irgens 2007). Samtidig må den nye kunnskapen og praksisen forankres dersom organisasjonen skal kunne si at den har lært (Irgens 2007). Slik forankring kan være at den gjøres mindre avhengig av enkeltpersoner gjennom nedfelling i felles prosedyrer og instruksjoner, det vil si i organisasjonens statiske hukommelse. Eksemplet angir ikke om dette er tilfelle, men hvis dette gjennomføres, kan den nye arbeidsmetoden bli aktiv og fungere som «kart» man navigerer etter i arbeidet (Irgens 2007).

#### **4.5.7 Fra kunnskapsutvikling til organisatorisk læring?**

I denne delen har jeg sett nærmere på hvordan respondentene brakte erfaringene fra læringsverkstedene med tilbake til egen organisasjon og hva som skjedde der. Alle fire forteller at de delte erfaringene med kollegaene, enten i møter eller i direkte til kollega.

Tre av respondentene forteller at læringsverkstedene og arbeidsmetodene ble diskutert i teamet, men ingen av dem tror det har skapt endring eller forbedring av arbeidsmetodikk.

Alle tre har selv endret arbeidsmåte i mer eller mindre grad, og kan således sies å ha hatt individuell læring. Samtidig forekommer organisatorisk læring først når organisasjonen har endret sin atferd uavhengig av den som først tilegnet seg den nye kunnskapen (Irgens 2007). Det kan derfor synes som at det å ha delt erfaringer fra læringsverkstedene ikke har gitt organisatorisk læring i disse kontorene. På den annen side kan organisatorisk læring også være en endring i kapasitet til å endre handlemåte ved et senere tidspunkt (Shuell 1932, i Irgens 2007). Intervjuene ble gjennomført 9-10 måneder etter at respondentene deltok i læringsverkstedene, og funnene viser at det har ikke skjedd endringer inntil da. Det kan derfor stilles spørsmål med om en eventuell endring som kommer etter denne tid vil kunne sies å være et resultat av læringsverkstedene eller ikke.

Den fjerde respondenten forteller om endring i organisasjonens handlemåte spesielt på ett temaområde. Gjennom intervjuet fremkommer det at endringene i arbeidsmetode kommer som en følge av ny kunnskap respondenten fikk i læringsverkstedet. Alle ansatte på fagområdet skal følge de nye måtene å arbeide på, men respondenten uttrykker en usikkerhet om alle gjør det. Datamaterialet angir ikke hvordan prosessen omkring endring av praksis foregikk. Dersom man bestemte å endre praksis uten nærmere gjennomgang av hvorfor man handlet som man gjorde, kan det ses å ha vært en enkelkretslæring (Irgens 2007). Dersom man gikk grundigere i verks og vurderte de bakenforliggende verdiene og antagelsene for handlemåten, og deretter bestemte endringen, kan det ha vært dobbelkretslæring (Rennemo 2006). Hvis det siste er tilfelle kan funnene i dette kontoret innebære at det sannsynligvis har vært en organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i læringsverksted.

Med bakgrunn i at respondenten fra dette kontoret også er gitt en rolle som kunnskapsaktivist på sitt fagområde, kan dette muligens ha påvirket resultatet. De tre andre respondentene har ikke en tilsvarende rolle på sine fagområder. Datamaterialet kan være for lite til å kunne trekke sikre konklusjoner som har overføringsverdi til andre situasjoner, men på bakgrunn av det foreliggende materialet synes det som at en fagansvarlig i et læringsverksted med relevant tema, kan ha betydning for hvorvidt det vil skje en organisatorisk læring eller ikke. Selv om respondenten forteller om endringer i arbeidsmåte, fremkommer det ikke om dette er nedfelt i prosedyrer og arbeidsinstrukser. En slik nedfelling vil være fellesskapets statiske hukommelse som bidrar til å sikre at medlemmene i organisasjonen følger det vedtatte metodene. En bevisstgjøring av at prosedyrene eksisterer og skal følges, innebærer at organisasjonens hukommelse går fra å være statisk til aktiv (Irgens 2007).

I intervjuet var flertallet av respondentene opptatt av hvordan organisasjonene kunne legge til rette for erfaringsdeling og læring etter læringsverkstedene. Funnene viser at flertallet etterspør en strukturert oppfølging av læringsverkstedene, og de har klare tanker på hvordan de ønsker det skal være. Jeg vil derfor ta med et eget avsnitt om kunnskapsledelse knyttet til læring.



## 4.6 Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse kan bidra til kunnskaps- og læringsprosesser i en organisasjon. og innebærer ifølge Irgens (2011) ledelse av prosesser hvor hensikten er å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap. For at organisasjonen skal være konkurransedyktig eller ha kvalitet i tjenestene, er det nødvendig med utvikling av ny kunnskap som lagres, deles og tas i bruk. Kunnskapsledelse innebærer også å analysere og forstå hva kunnskap er, og hvordan den kan påvirke forutsetningene for ledelse, organisering og strategi i organisasjonen (Irgens 2007, Irgens 2011).

I et objektivistisk perspektiv inntar man et statisk og objektivistisk syn på kunnskap og kunnskapsledelse. Kunnskap er en beholdning, og kunnskapsledelse dreier seg om implementering av systemer på tvers av organisasjonen slik at man oppnår rasjonelle løsninger på problemene og dermed også forbedringer. I et praksisbasert perspektiv ses kunnskap og kunnskapsledelse som prosessuelt, relasjonelt og praksisbasert (Irgens 2011). Kunnskap og det å vite personlig, og utvikles gjennom praksis og erfaring (Hislop 2009), mens kunnskapsledelse dreier seg om å analysere og forstå hva kunnskap i organisasjoner er, og hvordan det kan forandre premissene for dens ledelse, organisasjon og strategi (Irgens 2011).

I det videre vil jeg vise hva respondentene trakk fram som kan knyttes til kunnskapsledelse. Avsnittet avsluttes med et forslag på hvordan et læringsverksted kan struktureres i en organisasjon hvor man vil dele erfaringer mellom ansatte.

### 4.6.1 Oppfølgingen etterpå var for dårlig

Annes oppfatning er at læringsverkstedene kan være en viktig arena for læring i NAV, og at erfaringsdelingen gjennom et læringsverksted kan være en egnet metode for å skape endringer i organisasjonen. Samtidig er hun ikke fornøyd med hvordan læringsverkstedene følges opp i etterkant. Hun forklarer dette med:

Når ledelsen bestemmer hvem som skal sendes på Mulighetskonferansen så må de sette seg opp strategier om hvordan bruke vi det i etterkant.

Noen i kontoret her har vært på Mulighetskonferansen flere ganger. Og jeg tenker at når du får muligheten til å være på dem så må du, så må du på en måte bruke det i etterkant også, legge noen rammer for det. Men det må på en måte organiseres og settes i system da, for når du kommer tilbake i en travel hverdag etterpå, så må det være en struktur på det. Hvis ikke så er det borte oppi hodet. Og jeg synes Mulighetskonferansen var veldig, veldig bra. Og ikke bare læringsverkstedene. Synes resten også var veldig, veldig bra. Både måten det var organisert på, og det det de gir tilbake til oss synes jeg var veldig bra. Men etterarbeidet er for dårlig.

Anne innleder med å si at ledelsen bør ha en intensjon med å la ansatte delta på konferansene. Som Lillian ser hun på det å delta på konferansene som en mulighet, og at

erfaringene må anvendes i ettertid. Hun opplever oppfølgingen og etterarbeidet etter konferansene som dårlig, og mener det må etableres et system for hvordan erfaringene skal brukes slik at den nye kunnskapen ikke glemmes. Dette kan være en bekreftelse på at Annes kontor ikke har et systematisk opplegg for erfaringsdeling etter kurs eller tilsvarende opplæring. Videre kan utsagnet tolkes slik at hennes forventninger til oppfølging etter konferansene ikke er oppfylt, et forventningsgap som kan være et hinder for læring, både individuelt og organisatorisk (Illeris 2012).

Tidligere er det vist hvordan ny kunnskap kan bidra til både individuell og organisatorisk læring. Sentralt i all læring er evnen til å kunne reflektere over egen kunnskap (Irgens 2007). Schön (1987 i Filstad 2010) hevder videre at refleksjon er selve grunnelementet i handling og læring. Manglende refleksjon over egen kunnskap og handlingsteorier vil derfor kunne være en barriere for læring, og dermed også utvikling i organisasjonen. Sett i lys av læringsprosessen som beskrives i Femtrinnsmodellen, kan en tilfeldig eller manglende struktur for deling og oppfølging av ny kunnskap være et filter mellom det fjerde og femte trinnet i modellen, det vil si mellom kunnskapsanvendelse og organisatorisk læring (Irgens 2007).

#### **4.6.2 Det må bestemmes fra ledernivå**

Elin har samme forventninger som Anne når det gjelder systematisk erfaringsdeling etter kurs, og supplerer med følgende:

Nei altså, hvis det er sånn at man skal, hvis det er sånn at man sendes på kurs og skal gi tilbakemelding eller lære videre da, da må det settes opp i teammøte eller i kontormøte for de det er relevant for da.

Dette kan tolkes som at hun forventer at erfaringsdelingen organiseres slik at den ikke bare systematiseres, men også at den rettes mot de som kan ha nytte av den, hvilket kan være sentralt for læring. Hun sier ikke hvem som skal organisere arbeidet, men det kan forstås som at hun etterspør ledelsen.

Elin har tidligere fortalt at det er stor lærevillighet blant kollegaene, og at de er positive til å prøve noe nytt. Som en oppfølging av uttalelsene utfordres hun derfor i intervjuet til å si mer om hva som skal til for at organisasjonen skal endre arbeidsmåte:

Nei, altså, det har måtte vært sagt at nå gjør vi det sånn fra et ledernivå tenker jeg. Nå skal vi i den gruppa jobbe med det, og den gruppa jobbe med det. For det krever jo littegranne det da, for det krever jo litt omorganisering, for det er ikke akkurat sånn vi er organisert. Men nå er det nå sånn at vi får det til å fungere bra likevel da, på den måten vi gjør det på så det er ikke sikkert at de tenker at det er noe stort behov for å gjøre det noe spesielt annerledes da. Vi oppnår måltall, vi gjør det vi skal, ja.

Elins oppfatning kan tolkes som at hun mener at initiativet til en endring må komme fra ledernivå, som også må bestemme hvem som skal arbeide med hva. Hun sier dette vil kreve

endringer i organisasjonen, uten at det fremkommer hva hun sammenligner den nåværende organiseringen med. På bakgrunn av at fokus i intervjuet er på læringsverkstedet, kan det muligens bety at hun sammenligner organiseringen mellom sitt og historiefortellernes kontor. Samtidig som hun reflekterer over eventuell omorganisering, kan det synes som at hun forklarer manglende endringer med at ledelsen mener man ikke trenger å arbeide annerledes. Som en del av dette viser hun til at de oppnår måltall. Dette kan ses å være en systemforklaring, hvor årsaken rettes mot omliggende forhold (Irgens 2007). Dersom systemforklaringer anvendes automatisk i forhold til opplevde problemer, kan det føre til at situasjonen ikke endrer seg (Irgens 2007). Systemforklaringer kan også påvirke hvordan man oppfatter verden og verdigrunnet for oppfatningen, samt for egen atferd. Det vil si at systemforklaringer kan påvirke bruksteorier. Systemforklaringer kan også ses om Modell I atferd, hvor man lar seg styre av sosiale dyder og verdier for å beskytte seg selv og eller andre for ubehag i øyeblikket (Irgens 2007).

Dersom kontoret lar resultatet av måltallene styre hvorvidt arbeidsmetodene vurderes å være gode nok, kan dette være et hinder for både læring og utvikling, ved at positive tall kan skape en illusjon av at organisasjonen arbeider godt nok. Det kan også ses i sammenheng med hvor kunnskapen om arbeidet befinner seg. Irgens (2007) hevder at det er sjelden at kunnskap om hvordan arbeidet skal utføres befinner seg hos ledelsen i en organisasjon. Manglende fokus på den nye kunnskapen og oppfølging av denne, kan derfor også være et tegn på at ledelsen ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan arbeidet utføres og hvilke behov organisasjonen har. Irgens (2007) argumenterer for at en ovenfra og ned-styring kan skape utfordringer når den som utfører oppgavene har bedre kjennskap til arbeidet enn den sentrale ledelsen. Han viser i argumentasjonen til at dette gjelder sentrale myndigheter, men funnene fra denne undersøkelsen kan tyde på at dette perspektivet er overførbart også til styring og ledelse i en organisasjon på lavere nivå.

Organisatorisk læring handler ikke bare om endring av organisasjonens handlemåte; det omfatter like mye dens evne til å endre sin kapasitet til å forandre handlemåte, hvis behovet for endring skulle oppstå (Irgens 2007, Irgens 2011). Sett i et slikt perspektiv kan opplevelsen av manglende oppfølging innebære at ledelsen forbereder organisasjonen på en eventuelt senere endring, noe som også kan ses som en innovativ kunnskapsledelse hvor man har fokus på både eksisterende og fremtidig praksis (Filstad 2010).

#### **4.6.3 Det handler om hvor lydhøre de er**

Hvis man legger til grunn perspektivet om at det er sjelden at ledelsen har kunnskap om hvordan arbeidet skal utføres, er det sentralt at både kunnskap om oppgaveløsning og innspill for forbedringer spres fra ansatte til ledelsen. Dette sier Lillian handler om hvor lydhøre ledelsen er for ansattes innspill og mulighetene man har til å ta del i forbedringsarbeid:

Ja, jeg synes det handler, igjen så er det litt med det med ledelse i jobb og sånn, og om hvor flinke de er til å la folk bidra ikke sant. Få komme med ideene sine og da, og luften for det at... Det er noe som helt personlig motiverer meg da. Å få være med og se på metoder og endring og sånne ting.

Det har jo litt med hvor lydhør de er og, for å prøve ut nye ting, å sette i gang og se på andre modeller og så ta de i bruk hvis det har fungert og. Det er ikke avskjært alt, alt synes jeg ikke, hvis man kommer med et forslag.

Lillian motiveres av å bli tatt med i prosesser hvor man ser på nye metoder å arbeide på, en motivasjon som også kan gi personlig vekst (Newell 2002 i Irgens 2007). Hvis ansatte oppnår personlig vekst, kan dette ses å være i samsvar med Senges første disiplin for lærende organisasjoner. Disiplinen innebærer at man formulerer et samstemt bilde av det resultatet man ønsker å oppnå med ens personlige visjoner. Personlige visjoner handler om individets evne og vilje til å lære, og dermed også å mestre (Filstad 2010). Å få ta del i endringsprosesser kan innebære at man blir mer bevisstgjort på sitt arbeid (Thorsvik 1991 i Irgens 2011). Ved å koble refleksjoner over holdninger og oppfatninger som kan påvirke samhandlingen med andre mennesker og over ens virkelighetsforståelse, kan man utvikle mentale modeller som bidrar til større kapasitet til å styre egne handlinger og avgjørelser. Dette samsvarer med Senges andre disiplin og anses å være sentralt i utvikling av lærende organisasjoner (Filstad 2010).

#### **4.6.4 Det foregår på ledernivå**

I intervjuet var Anne opptatt av hvordan ny kunnskap tas inn i organisasjonen hun er en del av. I forlengelsen av refleksjoner omkring dette, tok hun også opp hvordan forankringsprosesser i kontoret foregår i praksis fra ledelsen og nedover i systemet:

... jeg synes det å få inspirasjon med andre som gjør samme jobben synes jeg er veldig viktig. Det tror jeg er altfor lite brukt i NAV. Jeg tror at informasjon om hvordan man gjør ting bare går på ledernivå her i NAV. Så at jeg tenker at sånne arenaer som Mulighetskonferansen og læringsverksted tror jeg er viktig arena for organisasjonen jeg. For at bestandig når de driver og legger strategier for måter å organisere på ikke sant, og måter å løse de oppgavene vi har i et NAV kontor på en mest mulig effektiv og riktig måte både i forhold til brukerne og sånn, og i forhold til de målene vi har, da så blir det sett på et ledermessig nivå: hvordan organiserer det kontoret seg, har et kontor funnet fram til prosesser som er tidsbesparende eller og så videre ikke sant. De evaluerer både på fylkesnivå men også på lokalnivå. Og jeg tenker at det er greit nok det, det tror jeg jo er viktig, men du får det ikke ned, på det nivået som vi som faktisk sitter og gjør jobben for dem, og det tror jeg kan være en svakhet at det ikke blir formidla godt nok ned i organisasjonen. Og jeg tenker også at der kan læringsverkstedene på en måte være en mulighet både til forankring i forhold til mål og hvordan ting kan bli gjort.

Anne sier det er viktig å få inspirasjon fra andre som arbeider med samme oppgaver som henne selv, en metode hun mener brukes for lite i hele organisasjonen. En slik metode kan samsvare med Jenssen m.fl (2004) sin sidemannslæring, hvor kunnskap overføres mellom individer i en dialog, hvorpå den nye kunnskapen kobles til allerede eksisterende kunnskap.

Utsagnet kan tolkes som at hun ser både Mulighetskonferansen og læringsverkstedene som en mulig arena for kommunikasjon mellom ledelse og ansatte, særlig i forhold til hvordan oppgavene kan løses. Hun reflekterer over hvordan diskusjoner omkring oppgaveløsning foregår i dag, og sier at det skjer mellom ulike kontor og på ledernivå, noe som kan tyde på at de som skal utføre oppgavene ikke involveres. Annes beskrivelse av hvordan kontoret i praksis arbeider med endringer, kan ses som en *top-down* tilnærming, hvor ledelsen utformer endringene, med mindre vektlegging av ideer og initiativ fra de som skal utføre oppgavene (Johannesen 2011). En slik tilnærming kan ses å tilsvare synet på ledelsen som profesjon, hvor leder har ansvar for nødvendig utviklingsarbeid; et av kjennetegnene ved virksomhetsstyring (Irgens 2007). Motsatsen til top-down er *bottom-up*, hvor medbestemmelse ivaretas gjennom representative utvalg, kan ses som en demokratisk tilnærming og føre til reduserte maktforskjeller i organisasjonen (Johannesen 2011).

Flere av respondentene snakker om ledelse og hvordan de opplever det foregår. Jeg har derfor valgt å ta med at utforskende avsnitt om temaet, for å få mer og dypere kunnskap om mulige sammenhenger med undersøkelsen.

#### **4.6.5 Kunnskapsledelse**

Irgens (2011) hevder at å lede kunnskap er å lede prosesser hvor man utvikler, lagrer, deler og anvender kunnskap. Som en del av dette må man analysere og forstå hva kunnskap er, og hvordan den kan påvirke forutsetningene for ledelse, organisering og strategi i organisasjonen (Irgens 2007, Irgens 2011).

Funnene kan tyde på at det ikke er en kjent eller omforent hensikt bak å delta på Mulighetskonferansene og læringsverkstedene. Dersom det er tilfeldige prosesser som avgjør hvem som kan dra og ikke, kan det tyde på manglende bakenforliggende formål med deltagelse. Hvis dette er tilfelle, kan det være en forklaring på hvorfor oppfølgingen etterpå også synes å mangle. Det kan også stilles spørsmål med om det er ulikt syn på hva konferansene kan bidra med inn i organisasjonen. Mulighetskonferansene har som mål å bidra til å se sammenhenger i oppfølgingsarbeidet, inspirere til forbedret praksis i oppfølging av brukere, skape stolthet og engasjement i organisasjonen, samt gi økt kunnskap om hvordan drive forbedringsarbeid ved å omsette erfaring og læring til handling (Deltagernes arbeidshefte 2012). Dersom konferansene ses som et sted hvor ansatte gis mulighet til å tilegne seg individuell kunnskap og inspirasjon, vil det kunne være et misforhold med hvilke erfaringer som tas med hjem og ledelsen syn på det. Det kan stilles spørsmål med om dette er tilfelle, for hvis man så konferansene som mulige bidragsyttere for hele organisasjonen, burde det da ikke ha vært en systematisk oppfølging etterpå?

På den annen side gis deltagerne anledning til å dele erfaringene sine med kollegaene etter hjemkomst. I et objektivistisk perspektiv på kunnskap og kunnskapsledelse, kan erfaringsdeling i møte ses å være tilstrekkelig, da man anser at kunnskap overføres i en sender-mottakermodell hvor avsender deler den eksplisitte kunnskapen i form av ord eller tekst til en mottaker som uten videre kan forstå og ta den i bruk (Hislop 2009). Kunnskap tilegnes også gjennom bruk av systemer og prosedyrer (Gotvassli 2011), slik at man legger mindre fokus på prosessene. På den annen side er det å kunne reflektere over egen kunnskap sentralt sier Irgens (2007), mens Schön hevder at refleksjon er grunnelementet i handling og læring (Schön 1987 i Filstad 2010). Dette gjelder både på individuelt organisatorisk nivå. I et praksisbasert perspektiv anses kunnskap å utvikles gjennom praksis og erfaring (Hislop 2009) og gjennom handlinger og sosiale relasjoner hvor prosessen er like viktig som kunnskapen i seg selv (Irgens 2007). I et slikt perspektiv vil det ikke være tilstrekkelig å bare dele den nye kunnskapen i et møte, da kunnskapsutvikling er prosessen hvor man aktivt utleder og konstruerer kunnskap sammen og gjennom meningsutveksling (Hislop 2009).

En viktig forutsetning for organisatorisk læring er at kunnskap deles og tas i bruk (Irgens 2007). Manglende formelle strukturer og system for oppfølging av ny kunnskap vil derfor først og fremst innebære at kunnskap ikke deles, og dernest forhindre en individuell og organisatorisk utvikling og læring. På den annen side, kan uformelle strukturer for kunnskapsoverføring til en viss grad ivareta og muligens erstatte manglende formelle strukturer. Både kunnskapsoverføring skulder-til-skulder (Andersen og Skinnarland 2011) og sidemannslæring (Jensen m.fl 2004) kan være viktige elementer her. Samtidig viser Andersen og Skinnarland (2011) at skulder-til-skulder læring krever tid, det forutsetter at man er tilgjengelige for hverandre, samtidig som enkelte opplever skulder-til-skulder læring som truende. Både skulder-til-skulder læring og sidemannslæring skjer sannsynligvis tilfeldig og i uformelle situasjoner. Det vil være vanskelig å skape en felles kunnskap og praksis for hele organisasjonen basert på tilfeldig kunnskapsdeling, noe som understrekes av Andersen og Skinnarland (2011) som sier at skulder-til-skulder læring må følges opp av formell opplæring.

Funn kan tyde på at kommunikasjon omkring hvordan lede en organisasjon foregår på ledernivå, og mindre i fellesskap med ansatte. Caseorganisasjonen ledes og styres i henhold til virksomhetsplanlegging, noe Irgens (2011) viser kan innebære at man i et objektivistisk perspektiv har tatt målstyring i bruk som et pyramidalt styringsverktøy og ikke som en mulighet for å koordinere, reflektere og lære. Det vises også til at virksomhetsplanlegging har et sterkt fokus på hierarkiske målstrukturer fra toppen og ned, på formelle plandokumenter og på system for oppfølging og resultatmåling.

Som vist i analysen trekkes måltalloppnåelse fram som en mulig årsak til manglende oppfølging av læringsverkstedene i etterkant. Det ble da vist at dersom dette er tilfelle vil det kunne skape en illusjon av at arbeidsoppgavene løses godt nok. Dette kan samsvare med målstyringsprinsippet, hvor det legges mindre vekt på det som gjøres, og mer på å måle om det oppnås resultater og hvor styring foregår gjennom kontrollsystemer (Irgens 2007).

Thorsvik (1991 i Irgens 2011) hevder at målstyring er positivt for ansatte, da det gir en mulighet til å ta del i diskusjoner omkring eget arbeid, og med det bli mer bevisstgjort. Andreassen og Fossetøl (2011) har vist at det varierer i hvilken grad den enkelte ansatte involveres i prioriteringen av resultatmålene. Ingen av respondentene har for øvrig uttrykt at de tar del i slike eller andre prosesser. Dette betyr ikke at det ikke skjer, og må ses i sammenheng med at fokus i intervjuet var deres erfaringer fra læringsverkstedene og hvordan de selv og organisasjonen ble påvirket av disse.

#### **4.6.6 Tilrettelegging av mulig læringsprosess**

Siste del av avsnittet avsluttes med et forslag på hvordan en læringsprosess kan tilrettelegges og struktureres i en organisasjon hvor man vil dele erfaringer mellom ansatte. Det er tatt utgangspunkt i strukturen for et læringsverksted slik det presenteres i pkt 4.2.2 og funnene fra studien.

Annes oppfatning er at læringsverkstedene kan være en egnet metode for å forankre både mål og arbeidsmetode i organisasjonen, noe som kan forstås som at hun opplever metoden som egnet for læring og kunnskapsutvikling. For å involvere aktørene og skape en god kunnskapsutviklingsprosess, kan man anvende teorier om en kunnskapshjelpende kontekst. Dette innebærer å etablere en prosess preget av gode relasjoner, hvor samarbeidet preges av omsorg, gjensidig tillit, aktiv empati, pågangsmot og adgang til hjelp og ingen fordømmelse (von Krogh m.fl 2007). Sett i lys av rammene for et læringsverksted slik det er presentert i denne oppgaven (se pkt 4.2.2) vil det være sentralt å starte med en introduksjon av hvordan arbeidet i læringsverkstedet vil foregå, slik at deltagerne er trygge på metoden. I henhold til funnene fra undersøkelsen, kan det å legge til rette for en bli-kjent runde være viktig, særlig hvis deltagerne ikke kjenner hverandre godt fra før. I motsatt fall kan manglende bli-kjent runde og introduksjon til metode, medføre at læringen hindres eller stoppes (von Krogh m.fl 2007).

For å skape en omforent forståelse av hvordan man oppfatter situasjonen i organisasjonen i dag og samtidig skape et bilde av organisasjonen i fremtiden, kan man etablere en felles kunnskapsvisjon. En visjon kan være et samlende og felles mål for deltagerne, og det å ta del i utformingen kan derfor være viktig for å skape engasjement og forpliktelse (von Krogh m.fl 2007). I denne sammenhengen kan ansatte som tidligere har deltatt på Mulighetskonferansen gis en rolle som kunnskapsaktivister som legger til rette for, og er pådrivere av prosessen som skal foregå (von Krogh m.fl 2007).

Å legge til rette for gode samtaler kan bidra til at man utforsker nye ideer og reflekterer over andres. Det blir da viktig å ha fokus på både individuelle og organisatoriske bruksteorier. Hvis en atferd preget av Modell II etableres i læringsprosessen kan det gi større mulighet for både læring og utvikling (Irgens 2011). Man søker da å styrke både egen og andres evne til å konfronteres med sine holdninger og verdier slik at man viser sine skjulte antagelser, konklusjoner, handlinger og frykt (Irgens 2011). Modell II ferdigheter kan støtte opp under

samtaler i en omsorgsfull kultur preget av tillit og raushet mellom deltakerne (von Krogh m.fl 2007). I motsatt fall, kan konsekvensen være at deltagerne beskytter seg med atferd i henhold til Modell I, hvor de unngår å utsette seg selv eller andre for ubehag for å forsvare seg selv, unngår konfrontasjoner eller også å vise at man ikke forstår (Irgens 2007).

Som vist i avsnittet om størrelsen på gruppene i et læringsverksted (se pkt 4.3.2.3), reflekterer Anne over at gruppen deltager i et læringsverksted ikke bør være større enn 25 personer. De NAV-kontorene som omfattes av denne studien har alle flere ansatte enn dette, og man kan arrangere flere læringsverksted hvis hele kontoret skal delta. Dette kan være en styrke hvor hvert verksted gis ulik tematikk, slik det også er på Mulighetskonferansen. Det bør forutsettes at det legges til rette for organisasjonsstrukturer som bidrar til å dele og utvikle den nye kunnskapen i resten av organisasjonen. Uten tilstrekkelige strukturer som ivaretar og videreutvikler den nye kunnskapen, vil den kunne forsvinne eller smuldres bort (von Krogh m.fl 2007).

Ved å legge til rette for en god kunnskapsutviklingsprosess kan ledelsen etablere en kommunikasjon både vertikal og horisontal i organisasjonen hvor kunnskap om arbeidsmetoder og oppgaveløsning deles. Dette kan bidra til at ledelsen får nødvendig kunnskap om hvordan oppgavene kan og bør løses, og med det også hvilke utfordringer organisasjonen møter i praksis. Senge hevder at organisasjoner må være både fleksible, tilpasningsdyktige og produktive for å kunne tilpasse seg endringer (Senge i Filstad 2010). For å oppnå en slik organisasjon, forutsetter det at både ledere og ansatte kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape de resultatene de søker etter (Senge 1990:3 i Irgens 2011).

På bakgrunn av funnene i dette og tidligere avsnitt kan det utledes at læringsverkstedet bør justeres noe. Et forslag kan være følgende:

<b>Tidsperspektiv i læringsverkstedet:</b>			<b>Involvert/ansvarlig</b>
Fase 1	Åpning og fortelling		
	Presentasjon og forventningsavklaring	5 min	Prosessleder
	Parvise intervju med fokus på gode erfaringer (anerkjennende intervju)	10 min	Deltagerne
	Historiefortelling	30 min	Historiefortellerne
Fase 2	Involvering og utforsking		
	Kort introduksjon til metode		Prosessleder
	Parvise samtaler	10 min – eventuelt utvides	Deltagerne
	Spørsmålsrunde	35 min – eventuelt utvides	Prosessleder, deltagerne, historiefortellere
Fase 3	Analyse og oppsummering		



	Analyse og oppsummering	10 min	Dokumentør
	Avslutning, takk for godt arbeid	5 min	Prosessleder

Tabell 4 Forslag tidsramme læringsverksted

Tabellen viser hvordan læringsverkstedet kan gjennomføres, herunder med et estimat på tidsbruk og hvem som er delaktige/ansvarlige. I første fase starter verkstedet med presentasjon og forventningsavklaring ved prosessleder. Deretter er det satt inn et nytt punkt med anerkjennende intervju, hvor deltagerne får anledning til å bli bedre kjent med hverandre og med hverandres suksesser. Slike intervju kan bidra til at alle involveres fra starten av, og ved å gi hver deltager like mye tid unngår man ubalanse i dialogen. Det vil også kunne bedre kvaliteten på samtalene, og styrke deltageres forståelse for hverandres perspektiver (Hauger m.fl 2008). Fasen avsluttes med historiefortellingen, slik det er i casen.

Fase to og tre foreslås også endret. I henhold til funnene i denne studien, fremstår de parvise samtaler som viktige og nyttige, mens gruppesamtalene var enten av mindre betydning eller de ble opplevd som vanskelig å ta del i. Det foreslås derfor å ta de ut til fordel for en forlengelse av tiden til parsamtaler og eventuelt spørsmålsrunde, slik at hver gruppe gis anledning til å stille flere spørsmål. Når det gjelder den tredje fasen, oppsummering og avslutning, er det på bakgrunn av funnene vanskelig å si om oppsummeringen bør være med eller ikke. Samtidig som enkelte av respondentene ikke husket oppsummeringen, mente andre at den var viktig eller også kunne avrunde økten. Det kan derfor antas at det bør være en form for oppsummering, men ved hjelp av en annen metode enn nåværende. Siden funnene viser at parvise samtaler oppleves som nyttige, kan oppsummering i parsamtaler være et verktøy som kan være hensiktsmessig. Man reflekterer da sammen med en annen person som ikke fremstår som like ukjent som i starten av læringsverkstedet, siden man allerede har delt tanker og refleksjon omkring historien. Man kan ha opprettet en relasjon hvor man stoler på den andre, er åpne for ideer, og relasjonen oppleves som konstruktiv og støttende slik at man lettere deler sine tanker og refleksjoner og man får en effektiv kunnskapsutviklingsprosess (von Krogh m.fl 2007). Det kan medføre gjenkjennelse ved at man oppsummerer det man selv har reflektert over i en kombinasjon med den nye kunnskapen som er kommet gjennom spørsmålsrunden.

## **5. OPPSUMMERING OG AVSLUTNING**

I dette kapittelet oppsummeres oppgaven, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis.

### **5.1 Skjer det en individuell og organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i læringsverksted?**

Casen som er lagt til grunn for oppgaven handler om overføring av kunnskap og kompetanse, hvor man ved hjelp av historiefortellinger fra egen praksis, overfører kunnskap om arbeidsmetoder til flere i organisasjonen. I en påfølgende felles utforskning av historien skapes ny kunnskap før læringsverkstedet avsluttes med en oppsummering.

Problemstillingen som ble lagt til grunn stiller spørsmål om hvorvidt det skjer en individuell og organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i et læringsverksted. For å finne svar på spørsmålet, ble det utledet tre forskningsspørsmål; hvilke erfaringer hadde deltagerne med læringsverksted som arena for læring. Dernest om læringsverkstedet hadde bidratt til individuell læring, og i så fall hvordan. Siste spørsmål etterspurte om erfaringsdelingen i læringsverkstedet hadde påvirket organisasjonen i ettertid, og i så fall hvordan.

I de følgende avsnittene vil de tre forskningsspørsmålene bli besvart fortløpende, med en avsluttende del hvor jeg tar stilling til selve problemstillingen. Ved å følge samme struktur i oppsummeringen som i empirikapitlet, vil de tre delene her samsvare med rekkefølgen både i empirien og med de tre spørsmålene. Det er gjort en grundig oppsummering etter hver del i empirikapitlet, slik at jeg i denne delen kun gjengir et utdrag av de viktigste momentene.

#### **5.1.1 Hvilke erfaringer har deltagerne med læringsverksted som arena for læring?**

Hensikten med forskningsspørsmålet var å utdype og gi en større forståelse av læringsverkstedet som metode, basert på deltageres erfaringer. Læringsverkstedet er stedet der de gode erfaringene deles og utforskes, og hver av fasene ble gjort rede for i analysen. Respondentenes erfaringer ble deretter analysert og knyttet til teori, og utforsket nærmere i forhold til Femtrinnsmodellen. I det videre oppsummeres erfaringene fase for fase, og det vil bli gjort en oppsummering av de viktigste funnene.

Den første fasen i læringsverkstedet omhandlet selve erfaringsdelingen, hvor utvalgte kontor beskrev sin gode praksis, mens deltagerne var passive lyttere. Funnene viste at deltagerne hadde lyttet aktivt til historien og raskt koblet den til egne og andres arbeidsoppgaver, uavhengig av eventuell sammenheng mellom oppgaveportefølje og tema i historien. Funnene viste at historiefortellingen førte til nærhet mellom deltagerne og fortellerne, hvor deltagerne opplevde og til en viss grad tilegnet seg begeistring historiefortellerne delte. Det ble funnet en ulikhet i deltageres engasjement, hvor skillet syntes å gå mellom de som deltok i læringsverksted med tema relevant til egne oppgaver eller ikke. Det ble også vist at større likhet til historiefortellernes oppgaver, dess større begeistring. Samtidig viste funnene

at flertallet ble tilført ny kunnskap i den første fasen, og at de ble utsatt for påvirkning og innlæring, slik det beskrives i de to første trinnene i Femtrinnsmodellen. Funnene viste ikke filtre eller barrierer for læring i denne fasen.

Den andre fasen omfattet involvering av deltagerne som utforsket historien nærmere, først parvis, deretter i grupper på fire personer og sist gjennom en felles spørsmålsrunde. Her viste funnene at respondentene klart opplevde de parvise samtalene som mest nyttige. Det ble vist til at samtalene i grupper på fire var utfordrende, og at dette kan ha vært en barriere for læring. For å unngå påvirkning av en individuell læringsprosess ble det antydnet at antall deltagere i læringsverkstedet måtte begrenses. Involvering og utforskningsfasen ble knyttet til fire av de fem trinnene i Femtrinnsmodellen; påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse. Det ble vist at alle trinnene var aktuelle, om enn i varierende grad. I denne fasen dukket det opp filtre som enten forhindret læring, eller som kunne bli et hinder. Et særlig sentralt filter var samtalene i grupper på fire personer.

Den siste fasen i læringsverkstedet omfattet analyse og oppsummering, hvor hensikten var å skape et enda bredere perspektiv på historien. En dokumentør hadde i oppgave å skrive ned momentene som kom fram i spørsmålsrunden, og systematiserte disse i tre kategorier. Som hjelpemiddel ble det brukt en analysetrekant som visualiserte kategoriene. Funnene viste at flertallet av respondentene hadde fra liten til ingen nytte av oppsummeringen, mens en respondent opplevde den som nyttig. Det ble stilt spørsmål om hvorvidt denne fasen kunne knyttes til Femtrinnsmodellen, og da særlig til de tre første trinnene påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling. Konklusjonen var at det hypotetisk kunne være slik. Samtidig viste funnene at respondentene ikke hadde festet seg ved denne delen av læringsverkstedet, noe som kan bety at fasen har mindre betydning for læringsprosessen som skisseres i Femtrinnsmodellen.

På bakgrunn av ovennevnte og funnene kan det tyde på at læringsverkstedet er en egnet arena for deling av gode erfaringer med påfølgende refleksjoner over historien. Funnene viste at historiefortellingen fremstår som mest betydningsfull, og at parsamtalene ble opplevd som bedre enn gruppesamtalene mens det har vært lite kommentarer om spørsmålsrunden. Funnene viser også at oppsummeringen ble ansett å ha minst betydning, og det kan derfor stilles spørsmål med om denne delen bør endres. Det ble konkludert med at deltagerne har vært gjennom en læringsprosess med påvirkning, innlæring og kunnskapsutvikling, og kan være klar for å ta den nye kunnskapen i bruk.

Dette bringer oss over på neste forskningsspørsmål; om det har vært en individuell læring som følge av erfaringsdeling i et læringsverksted.

### **5.1.2 Har læringsverkstedet bidratt til individuell læring og i så fall hvordan?**

Individuell læring finner sted når man finner nye måter å løse en oppgave på, og uten at man samarbeider med andre om å finne de nye løsningene (Irgens 2007). I læringsverkstedet ble deltagerne introdusert for arbeidsmetoder som ble ansett å være en god praksis, som hadde

gitt gode resultat. Respondentene fortalte at noe var kjent fra før, mens annet var ny kunnskap.

Funnene viste at flertallet var blitt mer bevisste på egen rolle og praksis, noe som ble tolket som ubevisst læring, og knyttet til taus kunnskap (Illeris 2012). Flertallet ga konkrete beskrivelser av hvordan ny kunnskap var tatt i bruk og hvordan individuell praksis var endret, noe som ble tolket som at det hadde vært en individuell læring. Enkelte hevdet de ikke hadde endret praksis, dels på grunn av kontekstuelle rammer, dels av grunner som fremsto som ukjente. Samtidig viste funnene at også denne gruppen reflekterte over egen rolle og praksis, noe som ble tolket som etablering av grunnlag for senere endring av praksis. Det ble vist at dette samsvarer med Shuell's definisjon på læring; en vedvarende endring i atferd eller i kapasitet til å handle på en bestemt måte, som et resultat av praksis eller andre former for erfaring (Shuell 1932, i Irgens 2007).

Det ble samtidig stilt spørsmål med hvor lenge en kapasitet til endring kan være til stede, hvor tidsaspektet mellom læringsverkstedene og intervjuene kan ha hatt betydning. Det ble vist til at dersom man stadig utsettes for påvirkning av impulser og har fokus på et emne, kan man hypotetisk sett være i en vedvarende prosess. Det ble ikke funnet noe som kan indikere på generelle individuelle eller organisatoriske barrierer for læring i dette trinnet. Derimot ble det omtalt en lærevillighet som ble tolket som at det var mulig å argumentere for synspunkter og for å få gjennomslag for å prøve noe nytt, noe som samsvarer med kunnskapsutvikling i Femtrinnsmodellens tredje trinn (Irgens 2007).

Analysen viste at den nye kunnskapen var tatt i bruk, noe som ble forstått som at eventuelle filtre mellom det tredje og fjerde trinnet i Femtrinnsmodellen fra individuell til organisatorisk læring var passert eller ikke hadde vært til stede (Irgens 2007). På bakgrunn av funnene ble det derfor konkludert med at flertallet hadde hatt individuell læring, med påfølgende endring i arbeidsmåte eller i kapasiteten til å endre den. Det ble vist at historiefortellingen spesielt bidro til denne læringen. Funnene viste også at nærhet til fortellerne og konkrete beskrivelser av arbeidsmetoder etablerte et grunnlag og motivasjon for videre læringsprosess. Videre viste analysen av de parvise samtalerne var av betydning for individuell læring, men at gruppesamtalerne ikke bidro til større læring. Sist ble det vist til at siden flertallet ikke hadde utbytte av oppsummeringsfasen, kunne den sies å ikke ha påvirket praksis og eller ha skapt læring.

Det neste og siste trinnet i Femtrinnsmodellen, handler om å gjøre læringen organisatorisk. Organisatorisk læring er mer enn summen av enkeltpersonenes læring (Irgens 2007), da den også omfatter en kollektiv refleksjon over de grunnleggende verdiene og normene organisasjonen legger til grunn (Hislop 2009:93).

### **5.1.3 Har deltageres erfaringer fra læringsverksted påvirket organisasjonen i ettertid, og i så fall hvordan?**

En organisasjon kan sies å ha lært når handlingsteoriene er endret, og den er blitt i bedre stand til å utføre arbeidsoppgavene og håndterer utfordringene på en ny og bedre måte. Dette foregår gjennom en endring av organisasjonens kollektive atferd, eller en tilrettelegging for atferdsendring hvis situasjonen tilsier det (Irgens 2007). En organisasjon kan i seg selv verken tenke, huske eller lære, og må derfor forstås ut fra kollektivets handlingsteorier, det vil hvordan medlemmene ser og forstår den verden som er fundert på deres erfaringer (Irgens 2007).

En forutsetning for at det skal finne sted en organisatorisk læring er at kunnskap og kompetanse deles og deretter tas i bruk, uavhengig av de personene som først tilegnet seg den i utgangspunktet (Irgens 2007). Funnene viser at alle respondentene formidlet erfaringene fra læringsverkstedene videre til andre, enten til teamet de er en del av, i et kontormøte eller direkte til enkeltpersoner. Det er ingenting som indikerer på at erfaringsdelingen skapte motstand, noe som kan være en barriere for læring (Illeris 2012).

Med unntak av et kontor, viser funnene at den nye kunnskapen ikke ble tatt i bruk av fellesskapet. I vedkommende organisasjon, er respondenten også fagansvarlig på sitt fagområde. Dette er en rolle som ble knyttet til det å være kunnskapsaktivist, med et meransvar for å koordinere initiativ til kunnskapsutvikling, og samtidig være en katalysator og markedsfører (von Krogh m.fl 2007). Umiddelbart kan det derfor tyde på at det skjer en organisatorisk læring som følge av læringsverksted dersom deltager har et meransvar for fagutvikling enn ikke. Samtidig ble det vist at på grunn av manglende kunnskap i undersøkelsen om prosessen bak endring av arbeidsmetoden, kan det ikke trekkes en konklusjon om hvilken type læring som har foregått, eller om organisasjonen har endret sine handlingsteorier.

Siden en organisasjon i seg selv ikke kan lære, er det en forutsetning for å kunne si at organisasjon har lært, at medlemmene må endre sine handlingsteorier (Irgens 2007). På bakgrunn av funnene kan det synes som at det ikke har vært refleksjoner over hvilke styrende verdier som ligger til grunn for organisasjonens handlinger, valgte arbeidsmetode eller tilsvarende tema som følge av læringsverkstedene. I denne sammenhengen viste funnene at det var en oppfatning av at ledelsen måtte følge opp arbeidet etter læringsverkstedene. Det ble vist at det syntes å mangle en felles forståelse for hva som var hensikten med å delta på læringsverksted. Det ble i denne sammenhengen stilt spørsmål om det var et gap mellom ansatte og ledelse om hvilke erfaringer man faktisk kom hjem med, og hvordan ledelsen så på Mulighetskonferansene og læringsverkstedene.

### **5.3.4 Sammenfatning problemstillingen**

Problemstillingen spør om det skjer en individuell og organisatorisk læring som følge av erfaringsdeling i læringsverksted. Funnene i undersøkelsen er utledet og besvart gjennom de tre forskningsspørsmålene: hvilke erfaringer har deltagerne med læringsverksted som arena

for læring, har læringsverkstedet bidratt til individuell læring, og i så fall hvordan og sist har deltagerne erfaringer fra læringsverkstedet påvirket organisasjonen i ettertid, og i så fall hvordan?

### **Individuell læring**

Funnene viser at deltagerne var positive til læringsverkstedet som metode for i organisasjonen, noe som kan bidra til en god læringsprosess (Irgens 2007). En analyse av læringsverkstedet viste samtidig at modellen kunne endres noe for å imøtekomme utfordringer deltagerne opplevde, og for å forhindre det som omtales som filtre (Irgens 2007) eller barrierer for læring (Illeris 2012). Spesielt ble det vist at gruppesamtalene og oppsummeringen muligens ikke fungerte i henhold til hensikten. Funnene viser også at deltagere ble utsatt for påvirkning, til dels innlæring spesielt gjennom historiefortellingen, og tok del i en kunnskapsutvikling i refleksjonsprosessen og spørsmålsrunden i læringsverkstedet. Sist viser de at den nye kunnskapen som kom som følge av læringsverkstedet er tatt i bruk. Påvirkning, innlæring, kunnskapsutvikling og kunnskapsanvendelse tilsvarer de fire første trinnene i læringsprosessen fra individuell til organisatorisk læring som skisseres i Femtrinnsmodellen (Irgens 2007), og omfatter den individuelle læringen i prosessen.

Individuell læring kan være kognitiv, sosial eller situert (Irgens 2007). Funnene viser at det har vært refleksjonsprosesser omkring den nye kunnskapen, prosesser kan antas å ha vært kognitive, det vil si på tankeplan. Videre kan den ses å være sosial siden læringsprosessen foregikk i et samspill med flere, og sist kontekstuell ved at den kan sies å være påvirket av rammene for læringsverkstedet, noe som kan eksemplifiseres av blant annet at historiefortellingen ble opplevd som bra og gruppesamtalene som mindre bra. Individuell læring er oppnådd når man finner andre måter å løse en oppgave på, uten at man samarbeider med andre om å finne nye løsninger (Irgens 2007). Siden funnene viser at deltagerne har gått fra det første til det fjerde trinnet uten spesielle utfordringer og til slutt har tatt den nye kunnskapen i bruk, kan det på bakgrunn av dette konkluderes med at det har vært en individuell læring som følge av erfaringsdeling i læringsverkstedet. Andersen og Skinnarland (2011) viser at først når individet har lært, kan organisasjonen endre regler, rutiner og uformelle normer som påvirker de individuelle handlingsvalgene i organisasjonen.

### **Organisatorisk læring**

I siste spørsmål, som handler om hvorvidt det har vært en organisatorisk læring og i så fall hvordan, viser funnene at det sannsynligvis ikke har vært en slik læring. Som vist i forrige avsnitt viser funnene at flertallet har hatt en individuell læring som følge av erfaringsdelingen i læringsverkstedet, og at det spesielt var historiefortellingen som ble opplevd som viktig, dernest de parvise samtalene og spørsmålsrunden. Organisatorisk læring noe mer enn bare summen av enkeltpersonenes læring (Irgens 2007), den omfatter også en kollektiv refleksjon over de grunnleggende verdiene og normene organisasjonen legger til grunn (Hislop 2009).

Det er også en forutsetning at læringen har medført en endring i atferd eller handlemåte (Irgens 2011), eller i kapasiteten til å endre handlemåte (Shuell 1932, i Irgens 2007).

Funnene viser at alle tok del i en erfaringsdeling etter hjemkomst, og at noen tema ble fulgt opp videre, men uten at det bidro til endring av praksis. Dette ble sett i sammenheng med at noe ble oppfattet som problematisk, og deretter undersøkt nærmere på vegne av organisasjonen (Filstad 2010). En slik undersøkelse kan muligens innebære at det har vært en vurdering av de bakenforliggende årsakene til handlinger, hvorpå man konkluderte med at arbeidsmetoden ikke var egnet for de som undersøkte det nærmere. Som Irgens (2007) hevder, er det ikke alltid at læring skal føre til endring i praksis. Dette er i samsvar med Shuells definisjon på læring i arbeidslivet, som også innebærer en kapasitet til å endring (Shuell 1932 i Irgens 2007). Samtidig ble det stilt spørsmål ved hvor lenge en slik kapasitet skal kunne forventes å knyttes til læringsverkstedet, spesielt med tanke på at undersøkelsen ble gjennomført 9-10 måneder etter læringsverkstedene. Funnene gir ingen informasjon fra respondentene om de har tatt del i en slik prosess, noe som åpner for at andre likevel kan ha gjort det.

Ett kontor kunne likevel vise til konkrete endringer i praksis. Det ble problematisert omkring manglende informasjon i undersøkelsen om prosessen bak denne endringen. Dersom den kom i stand som en justering av arbeidsmetode kunne det innebære enkelkretslæring (Irgens 2007), det vil si det ikke var gjort en refleksjon over de bakenforliggende antagelsene for handlingene (Hislop 2009). Irgens (2007) hevder dette er tilstrekkelig i enkelte tilfeller. Det ble vist hvordan en mulig kunnskapsutviklingsprosess kan legges til rette for å skape et godt utgangspunkt for erfaringsdeling i en organisasjon.

Funnene indikerer at flertallet ikke har tatt del i en kollektiv refleksjon over organisasjonens grunnleggende verdier og normer, slik Hislop (2009) sier må til for å skape organisatorisk læring. Dette kan ses i sammenheng med funn som tyder på at det ikke er en systematisk og organisert oppfølging koblet til en læringsprosess etter læringsverkstedene. Dersom det legges til rette for prosesser som tar med erfaringene inn i organisasjonen etter læringsverkstedene, kan det ikke utelukkes at dette kan bidra til organisatorisk læring.

På bakgrunn av dette kan jeg utlede en konklusjon om at funnene viser at erfaringsdeling i læringsverksted både fremmer og bidrar til individuell læring. Tilsvarende viser funnene at erfaringene medarbeiderne gjør seg i konferansene ikke følges tilstrekkelig opp, slik at organisasjonen kan sies å ikke ha lært som følge av erfaringsdelingen.

Funnene fra undersøkelsen omfatter erfaringene til fire respondenter. Det er deres personlige opplevelser som er brakt på det rene, opplevelser som kan være påvirket av senere erfaringer og også av intervjusituasjonen. Jeg har etter beste evne forsøkt å være tro mot sitatene i tolkingen. Samtidig er det ikke umulig at min kunnskap om NAV som arbeidsgiver og om læringsverkstedene kan ha påvirket tolkingen. Jeg har ettergått meg selv ved å konsekvent se tilbake på det transkriberte materialet og undersøke om innholdet stemmer overens med min forståelse.

### 5.3 Min kunnskapsreise – en refleksjon

Å arbeide med denne oppgaven har vært en reise fra første dag. En reise som på en måte kan sies å starte første skoledag på Master i kunnskapsledelse i januar 2011; men som også kan sies startet i januar 2010 da jeg første gang ble invitert med som arrangør av Mulighetskonferansene og ble involvert i læringsverkstedene. Reisen har brakt meg til steder i kunnskapsverden jeg ikke viste eksisterte, og som jeg er blitt bedre kjent med. Jeg har også blitt kjent med nye sider av meg selv; jeg er blitt mer reflektert, ser ting i andre og flere perspektiver – og jeg enda ikke utlært. Heldigvis. Å ha flere perspektiv i refleksjonene har utfordret forståelsesrammen, og jeg har oppdaget sammenhenger og utfordringer som er med meg som en del av den kunnskapsutviklingen jeg har vært i – og fortsatt er en del av.

Jeg var genuint opptatt av læringsverkstedene som metode for læring, og ble nærmest «påtvunget» en nysgjerrighet i forhold til individuell og organisatorisk læring av min veileder. Takk for det! Gjennom lese- og skriveprosessen har jeg nemlig oppdaget at individuell og organisatorisk læring også er veldig spennende, både teoretisk og empirisk. Hadde jeg visst det på forhånd ville jeg ha rettet et større fokus mot nettopp dette tidligere i arbeidet, noe som kunne ha gitt en annerledes oppgave. Dette har tidvis vært noe frustrerende, fordi empirien jeg satt med til en viss grad var styrende på hva jeg faktisk måtte skrive om, og samtidig også givende ved at jeg har hatt en fortløpende refleksjonsprosess over det andre perspektivet parallelt med skriveprosessen. Jeg har fått større forståelse for hvilken betydning kunnskapssyn kan ha på organisasjoner, på læringsprosesser og på den enkelte person. Jeg har større forståelse for at livet i en organisasjon er som det er, og forstår mer av de mekanismene som preger atferden, både til den enkelte og til organisasjonen som helhet.

Å velge noe, innebærer å velge bort noe annet. Jeg valgte å skrive oppgaven alene, dels på grunn av en forforståelse av at man burde vite litt om læringsverkstedene for å kunne forske på dem. Dels fordi jeg hadde vært så involvert i læringsverkstedene, og således hadde et eierforhold til dem som ingen kunne matche. Underveis i skriveprosessen har jeg flere ganger reflektert over om det var et riktig valg – hvis man kan stille spørsmålsteget om et slikt valg er riktig eller ikke. Å skrive masteroppgave har vært en spennende prosess. Å skrive alene har tidvis vært ensomt, med perioder med lite framgang - og andre perioder hvor ting har gått unna i en fei. Og hele tiden har refleksjonene gått på høygir. Alt har vært like spennende å ta del i, og kan ses som et bilde som beskriver læringsprosessen jeg har vært gjennom på reisen min.

Jeg har blitt kjent med nye sider ved meg selv. Jeg har utvist mer selvdisiplin enn jeg ante jeg hadde. Jeg, som alltid har skrevet for mye tekst med påfølgende prosess med «kill-your-darlings», har opplevd at jeg har gått mer rett på sak – slik at jeg en periode var redd oppgaven skulle bli for kort. Den ble akkurat passe. Det har også vært utfordrende å innta en forskerrolle med den erfaringen jeg har, både fra læringsverkstedene, Mulighetskonferansene og fra tiden som ansatt i NAV. Dette har vært kunnskap som fremtvang en jevnlig refleksjon over om det var min oppfatning som lå til grunn, eller om det



var empirien. Samtidig ville jeg ikke vært denne kunnskapen foruten, da den har vært til stor hjelp for å forstå individuell og organisatorisk læring i NAV bedre.

Et av målene med Master i kunnskapsledelse er å bli reflektert praktiker. Jeg trodde jeg var det. Der tok jeg feil. Jeg reflekterte før også, men gjennom studiet har refleksjonen forandret seg, den har blitt mer teoretisk, mer overordnet og den har skapt og skaper stadig en kunnskap som jeg tar med meg inn i min videre reise i kunnskapens verden.

Innledningsvis i oppgaven har jeg sitert med et utdrag av diktet «Endelig fri» av A.E. Lien som jeg kom over for noen år siden. Diktet rørte ved noe ved meg den gang, og gjør det fortsatt. Jeg vil derfor avslutte med å sitere diktet i sin helhet:

### **Endelig fri**

*Jeg har begynt å fly, ikke  
høyt men har forlatt redet.  
Jeg har søkt ut i verden, ikke  
Ensom men likevel alene*

*Jeg har begynt å lære, er  
ikke utlært med klarer  
meg fint likevel. Jeg har begynt  
på reisen til resten av mitt liv, er  
ikke redd bare takknemlig.*

Det er nå min læringsprosess starter. Det er nå reisen virkelig tar til. Jeg er takknemlig og jeg gleder meg.

## LITTERATUR

Andersen R.K. og Skinnarland S: (2011) *NAV-kontoret som en lærende organisasjon – et kompetanseperspektiv på NAV-reformen*. Andreassen, T.A og Fossetøl, K (red). NAV ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform (s. 106 – 126). Gyldendal Norsk forlag AS, Oslo

Andreassen T.A. og Fossetøl K: (2011) *Hvor går NAV reformen? Hva blir NAV-kontorene som velferdstjeneste?* Andreassen, T.A og Fossetøl, K (red). NAV ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform (s. 106 – 126). Gyldendal Norsk forlag AS, Oslo

Argyris, C. og Schön, D. (1978): *Organizational learning: A Theory of an Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley

Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo. Universitetsforlaget/Prentice Hall International.

Argyris, C og Schön D.A (1996) *Organizational Learning II*. Reading, MA: Addison Wesley

Børve H (2008): *Norske kunnskapsorganisasjoner i et globalt perspektiv*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim. Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet. Faktuelt for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.

Børve H (2011): *Kunnskapsledelse i globale organisasjoner*. Irgens, E.J. og Wennes, G. (red): *Kunnskapsarbeid. Om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget

Cummings, T & Worley, C (2009): *Organization Development and change*. 9th edition, Mason, Ohio: West Publishing Company

Filstad, C. (2010) *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen

Garvin, D. A. (2000). *Learning in Action: A guide to putting the learning organization to work*. Massachusetts, Boston: Harvard Business School Press.

Gotvassli (2011): *Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser?* Irgens, E.J. og Wennes, G. (red): *Kunnskapsarbeid. Om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget

Hatling, M. (2001) *Fortellingens fortrylling: bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid*. Fortuna forlag, Oslo

Hauger, B., Højland, T. og Kongsbak, H. (2008): *Organisasjoner som begeistrer*. Oslo, Kommuneforlaget AS

Hislop, D. (2009) *Knowledge management in organizations* 1.utg 2005, USA. Oxford University Press

- Irgens, E: (2011): *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen
- Irgens, E (2007): *Profesjon og organisasjon*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 2.oppl
- Illeris, K: (2012): *Læring*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Jensen, H.S (2008) *Management and Learning in the Knowledge Society*, The Journal of Regional Analysis & Policy, University of Aarhus
- Jensen, HS.; Mønsted, M. og Fejfer Olsen, S. (2004). *Viden, ledelse og kommunikation*. København: Samfundslitteratur
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utg. Oslo: Abstrakt forlag
- Johannesen, S.O. (2011): *Myter og erfaringer om ledelse. Et kompleksitetsperspektiv*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Morgan, Gareth: *Organisasjonsbilder* 1.utg 1998, Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS 2004
- Newell S., Robertson M., Scarbrough H., Swan J. (2002): *Managing knowledge work* Houndmills, Palgrave Macmillan
- Nielsen, J.C og Repstad P (2006): *Når mauren også skal være ørn. Om å analysere sin egen organisasjon*. I: Frode Nyeng og Grete Wennes (2006) (red), *Tall, tolkning og tvil*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Reichborn-Kjennerud, K: (2011) *Unge sosialhjelpsmottakere – utenfor og umotiverte?* Andreassen, T.A. og Fossetøl, K (red). NAV ved et veiskille. Organisasjonsendring som velferdsreform (s. 168 - 189).
- Rennemo, Ø. (2006): *Lever og Lær*. Oslo, Universitetsforlaget Stacey, R. (2008) *Hvordan kunnskap vokser fram*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Simons, Helen (2009). *Case Study Research in Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Torbert, B. m.fl (2004): *Action Inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco. Berrett-Koehler
- von Krogh, G.; Ichijo, K.; Nonaka, I. (2001) *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS-Forlaget
- Wennes, G. (2011): Irgens, E.J. og Wennes, G. (2011): *Kunnskapsarbeid. Om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wennes, G. (2012): *Kunnskapsledelse i offentlige virksomheter*. TØH-serien 2012:2 Trondheim

Westeren, KI: (2010): *Kunnskap og konkurransevne hos Aker Verdal*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Utredning nr 119. Steinkjer

## **Andre dokumenter**

Arbeidsdepartementet (2012): *Embetsoppdrag fra arbeidsdepartementet til Fylkesmennene for 2012*

Arbeids- og velferdsdirektoratet (2012): *Arbeidshäfte for alle involverte*. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet.

Arbeids- og velferdsdirektoratet (2012): *Deltagernes arbeidshäfte*. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet.

Arbeids- og velferdsdirektoratet (2012): *Oppsummering Mulighetskonferansen 2012. Plan for Mulighetskonferansen 2013*. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet.

Arbeids- og velferdsdirektoratet (2012): *Tilbakeblikk Mulighetskonferansen 2012*. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet.

Arbeids- og velferdsdirektoratet (2012): *Virksomhetsstrategi for Arbeids- og velferdsetaten 2012-20*. Seksjon for informasjon og kanalvalg. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet.

Arbeids- og velferdsdirektoratet: Notat til deltagere på forberedende samling 29.1.2010. *Litt om potensialet i Nav-konferansen: "Hvordan gir Nav mennesker muligheter?"*

Arbeids- og velferdsdirektoratet: Notat til deltagerne etter forberedende samling 29.1.2010. *Ferdig dokumentasjon fra samling med forskerteam 29.1.2010*.

## **Andre kilder**

Kunnskapsdepartementet (2009): *Prop. 1 S (2009–2010)*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2009-2010/prop-1-s-20092010.html?id=581084> 15.07.13

Kunnskapsdepartementet, Livslang læring,

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615> 18.07.13

Finansdepartementet (2013): *Perspektivmeldingen 2013*.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-12-20122013.html?id=714050> 15.07.13

NAV – målstyring: <http://www.nav.no/Om+NAV/M%C3%A5lstyring.315623.cms> 22.07.13 –

NAV's visjon:

<http://www.nav.no/Om+NAV/Jobbe+i+NAV/NAV+som+arbeidsgiver/NAVs+m%C3%A5l+og+verdier.169046.cms> 12.08.13

NAV dialogmøte 2:

<http://www.nav.no/Arbeid/Oppf%C3%B8lgning+av+sykmeldte/Aktuelle+tema/Oppf%C3%B8lgning+av+sykmeldte+--+Aktuelle+temaer.324061.cms?kapittel=2> 13.08.13

## LISTE OVER TABELLER

Tabell 1 Et objektivistisk og praksisbasert perspektiv på kunnskap .....	17
Tabell 2 Sosiale dyder .....	28
Tabell 3 Oversikt over tidsrammen i et læringsverksted .....	52
Tabell 4 Forslag tidsramme læringsverksted.....	89

## LISTE OVER FIGURER

Figur 1 SEKI-modellen .....	14
Figur 2 Overføring av kunnskap mellom sender og mottaker .....	16
Figur 3 Kunnskapsutvikling når det er for mye eller for lite omsorg .....	20
Figur 4 Enkel- og dobbelkretslæring .....	29
Figur 5 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen .....	35
Figur 6 Oversikt over sammenhengen ontologi -epistemologi -metode .....	39
Figur 7 Analysetrekant .....	61

## LISTE OVER VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til aktuelle respondenter med samtykkeerklæring.....	102
Vedlegg 2: Intervjuguide respondent 1 -2 .....	103
Vedlegg 3: Intervjuguide respondent 3 – 4.....	104

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv til aktuelle respondenter**

De tre siste årene har jeg vært aktivt med i planlegging og gjennomføring av Mulighetskonferansene i NAV, både som deltager i læringsverksted, prosessleder og medlem i arbeidsgruppa. Jeg tar for tiden master i kunnskapsledelse ved Høgskolen i Nord-Trøndelag og har hele tiden hatt som mål å skrive om læringsverkstedene på Mulighetskonferansene i den avsluttende masteravhandlingen.

I avhandlingen ønsker jeg å se nærmere på utviklingen av individuell og organisatorisk kunnskap gjennom det å ha deltatt på læringsverksted på Mulighetskonferansene 2012, og hvordan denne anvendes i ettertid. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6-8 personer ansatt i to-tre NAV-kontor som har deltatt i læringsverksted som ordinær deltager. Spørsmålene vil i hovedsak utformes som åpne spørsmål og vil dreie seg om deltagernes egne erfaringer og tanker om læringsverkstedene.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta inntil 1 time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Opplysningene den enkelte gir vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres i avhandlingen og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest 30.09.13.

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

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien. Jeg er kjent med at det er frivillig og delta og at jeg på hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg og kreve at personopplysningene som er gitt slettes, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Dato .....

Signatur ..... Telefonnummer .....

Epost.....

## Vedlegg 2: Intervjuguide respondent 1 – 2

Navn:

Arbeidsoppgaver/arbeidsfelt:

Hvilke år har du deltatt på Mulighetskonferansene: 2012 – 2011 – 2010

Hvor deltok du?

Legger opp til åpen dialog, med et innledende åpent spørsmål hvor svarene følges opp av nye spørsmål alt etter hva som kommer av svar. Hovedspørsmål:

Se tilbake på læringsverkstedet i fjor. Fortell meg hva de to læringsverkstedene du deltok på handlet om.

Oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan opplevde du å delta på læringsverksted?
- Hvilke tanker du gjorde deg der og da om det du var med på/opplevde
- Hva tenker du om det i ettertid
- Hva husker du best fra læringsverkstedet?
- Hva sitter du igjen med etter å ha deltatt?
- En sentral del av læringsverkstedet handler om at deltagerne snakker sammen 2+2 og 4+4. Hvordan opplevde du dette?
- Hvis du skal si at du har hatt et læringsutbytte/har lært noe nytt i læringsverkstedet – hva vil du si dette var?
- Hva var den viktigste faktoren for at det skjedde?
- Da du kom hjem fra Mulighetskonferansen (innretning på spørsmål avhenger av tidligere svar), hva skjedde da? Hvem fortalte du om opplevelsen til? Hvordan ble det tatt i mot?
- Når du ser tilbake på Mulighetskonferansen generelt og læringsverkstedene spesielt, hvordan har det påvirket måten du gjør arbeidet ditt på? Hvordan merker du det i hverdagen?
- Så noen spørsmål til slutt om hvordan du/dere forberedte dere før Mulighetskonferansen. Gjorde du eller dere noe konkret som kan ses som en forberedelse til det å delta på Mulighetskonferansen /læringsverksted? I så fall; beskriv
- Gjorde du eller dere noe konkret som kan ses som etterarbeid etter å ha deltatt på Mulighetskonferansen/læringsverksted?

## Vedlegg 3: Intervjuguide respondent 3- 4

### INNLEDENDE OPPLYSNINGER

Navn:

Kontor:

Arbeidsoppgaver:

Deltok på Mulighetskonferansen i år: 2012 – 2011 – 2010, hvor:

#### **Først: innledende om læringsverksted, generelt**

- 1 Du satt i basisgruppa og skulle fordeles til læringsverksted: hvordan fikk du tildelt de verkstedene du deltok på?
- 2 Hvordan var de læringsverkstedene du deltok på organisert? Kjente du deg igjen i oppsummeringen jeg ga?
- 3 Hvor mange deltagere var det? Få/mange/passe – hvorfor?
- 4 Satt du sammen med noen du kjente?
- 5 Hva var temaet i historien på de verkstedene du deltok på i fjor? Evt se i heftet
- 6 Hvordan var din opplevelse av å være med på læringsverksted? Hva var bra? Mindre bra? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 7 Hvor relevant var temaet for ditt daglige arbeid. Hvorfor/hvorfor ikke?

#### **Om historiefortellingen:**

- 8 En sentral del av læringsverksted handler om et NAV-kontor som forteller en historie, om sine gode grep og erfaringer fra arbeidet sitt. Hvordan var din opplevelse av slik historiefortelling?
- 9 Hva tenkte du på mens du hørte de fortalte om sitt arbeid?
- 10 Hvordan har historien fra læringsverkstedet hatt betydning for hvordan du jobber i ettertid? Hvordan/hvorfor ikke?
- 11 I læringsverkstedet hører man andre fortelle en historie om sitt gode arbeid, i den hensikt at andre skal lære noe av det. Hvordan ser du på det å skulle lære noe av andre på denne måten?



### **Om refleksjonsprosessen:**

- 12 En annen sentral del av læringsverkstedet handler om at deltagerne snakker sammen 2+2 og 4+4. Hvordan fungerte det? Hvordan/hvorfor ikke? Hva snakket dere om?
- 13 Snakket du med noen som har samme/ulike arbeidsoppgaver som deg selv? Hvordan fungerte dette?
- 14 I spørsmålsrunden; fikk du svar på det du og gruppa di var nysgjerrig på?
- 15 Hvordan har diskusjonen dere i mellom hatt betydning for hvordan du jobber i ettertid? Hvordan/hvorfor ikke?

### **Om oppsummeringen**

- 16 Etter at historien er fortalt og dere har fått stilt spørsmål til historiefortellerne var det en oppsummering fra stikkordene på flippover. Hvordan opplevde du denne?
- 17 Hvordan stemte oppsummeringen overens med det du hørte
- 18 Kunne vært gjort annerledes?

### **Om å fortelle i basisgruppa om hva du hadde hørt**

- 19 Etter læringsverkstedet gikk alle tilbake til basisgruppa og alle fortalte kort fra det læringsverkstedet de hadde deltatt på. Hvordan opplevde du dette?
- 20 Satt du sammen med noen du kjente i basisgruppa?

### **Læringsverkstedet som helhet**

- 21 Når du ser tilbake på læringsverkstedene som en helhet; hva synes du var mest nyttig? Minst nyttig? Hvorfor?
- 22 Hvis du skal si at du har lært noe av å ha deltatt i et læringsverksted, hva var det du lærte av?
- 23 Så du sammenhengen med ditt eget arbeid da du var i læringsverkstedene? Hvordan/hvorfor ikke?
- 24 Ga det deg inspirasjon og engasjement til å forbedre praksis? Hvordan/hvorfor ikke?

### **Om å komme hjem etter Mulighetskonferansen**

- 25 Du har svart på mange spørsmål om læringsverkstedene du deltok på i fjor. Til slutt vil jeg stille noen spørsmål om hvordan dere deler kunnskap i kontoret.
- 26 Hvilken praksis har ditt kontor/din avdeling når noen har vært med på kurs/konferanse etc. Hvordan dere deler erfaringer og ny kunnskap generelt her. Beskriv. Forskjeller fra team/avd

- 27 Hvordan går dere fram når noe nytt skal læres/innføres? Beskriv.
- 28 Har dere hatt tilsvarende som læringsverksted på kontoret? I forhold til hva? Hvordan fungerte det?
- 29 Hvordan delte du dine erfaringer fra læringsverkstedene? Hvordan/hvorfor ikke?
- 30 Hvordan kunne det vært gjort?
- 31 Har du eller dere på kontoret forandret på måten dere arbeider på som en følge av dette? Hvordan/hvorfor ikke?

### **Deling av ny kunnskap i kontoret**

- 32 Hvordan er det her når noen kommer tilbake fra kurs/konferanse og har hørt noe nytt?
- 33 Hva med den vanlige måten å dele ny kunnskap på versus metoden fra læringsverksted?

**Det er mulig jeg etter denne samtalen vil ha spørsmål som jeg kunne tenke meg å følge opp; kan jeg i så fall kontakte deg på telefon eller e-post?**