

Betydningen av læringsstrategier for organisasjonslæring

Ida Pleym Sandvik



Masteroppgave i pedagogikk
Didaktikk og organisasjonslæring
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det Utdanningsvitenskapelig Fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Betydningen av læringsstrategier for organisasjonslæring.

AV:

SANDVIK, Ida Pleym

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk. Didaktikk og organisasjonslæring.

SEMESTER:

Høsten 2006

STIKKORD:

Kompetanseutvikling

Organisasjonslæring

Læringsstrategier

Sammendrag

Problemområde / problemstillinger

I dagens samfunn stilles det stadig høyere krav til kompetanse, kvalitet og variasjon i de ulike produkter som tilbys. Et samfunn i konstant utvikling fordrer at også organisasjoner har et økt fokus på å utvikle sine ansatte. Med denne stadige utviklingen og kravene som stilles, blir det viktig for organisasjoner å satse på læring og kompetanseutvikling av sine ansatte. I denne oppgaven ligger fokuset på nettopp dette – hvordan læring i en organisasjon kan organiseres, og hva de ansatte synes om dette. Jeg har valgt å se på hvordan det gjøres i stiftelsen Kanvas. Kanvas er en privat aktør innen utvikling og drift av barnehager, og har rundt 500 ansatte.

Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen; **I hvilken grad forekommer det individuell og organisatorisk læring i stiftelsen Kanvas, og hvordan kan denne læringen fremmes?** For å svare på denne problemstillingen valgte jeg å dele den opp i ulike forskningsspørsmål;

- Kan Kanvas-skolen, modul 6, karakteriseres som organisasjonslæring?
- Hvordan fremme læring, både individuell læring og organisasjonslæring?
- Hvilken betydning har læringsstrategier for organisasjonslæring?

Mitt utgangspunkt har vært å ta for meg sentrale teorier om organisasjonslæring og læringsstrategier, for å kunne avgjøre i hvilken grad det forekommer organisasjonslæring i Kanvas.

Metode / kilder

Tilnærmingen til denne oppgaven har vært ved bruk av en kvalitativ metode, med utgangspunkt i intervjuer. Utvalget besto av daglige ledere i stiftelsen Kanvas, som

har deltatt i Kanvas sin egen internskole, Kanvas-skolen. Formålet med mine intervjuer var å få frem deltakernes egne erfaringer, vurderinger og refleksjoner i forhold til Kanvas-skolen. I forkant av disse intervjuene, intervjuet jeg faglig koordinator i Kanvas. Gjennom dette intervjuet fikk jeg vite om Kanvas sine strategier og tankegang bak internskolen. Den informasjonen dette intervjuet gav meg gjorde det lettere å senere forstå de daglige lederne under intervjuene.

I min undersøkelse intervjuet jeg seks daglige ledere, samt faglig koordinator i Kanvas. De innsamlede dataene fra intervjuene har jeg sett i lys av teoriene som er lagt til grunn for denne oppgaven. Det teoretiske grunnlaget baserer seg på sentrale teorier innenfor fagfeltene læring, organisasjonslæring og læringsstrategier. Teoriene og funnene fra undersøkelse presenteres ikke i sin helhet, men jeg har tatt utgangspunkt i relevante konsepter og begreper, slik at teori og funn belyser hverandre. Litteraturen er hentet frem ved hjelp av søk i ulike databaser, litteraturhenvisninger i bøker, samt tips fra veileder.

Resultater / hovedkonklusjoner

I den foreliggende oppgaven har jeg valgt å dele inn kapittel 5, *presentasjon av undersøkelsen*, og kapittel 6, *analyse*, ut fra tre nivåer. Disse tre nivåene er personlige forhold, mellommenneskelige forhold og organisatoriske forhold. Disse forholdene er hentet fra Moxnes (2000) som mener det de tre forholdene er av avgjørende betydning for hvordan en læringsprosess skal utvikle seg i et arbeidsmiljø.

Ut fra disse forholdene har jeg kommet frem til at det forekommer individuell læring og organisasjonslæring i Kanvas-skolen, modul 6. Jeg har også drøftet hvorvidt organisasjonslæringen kan karakteriseres som *enkelkretslæring* eller *dobbelkretslæring*, ut fra teorien til Argyris og Schön (1996). Jeg har kommet frem til at det kan karakteriseres som enkelkretslæring, og at dobbelkretslæring kan se ut til å ha vært tilfelle.

Videre har jeg tatt for meg Argyris og Schön's begrep *deuterolæring*. Her har jeg vist at det i Kanvas-skolen, modul 6, er tilfelle at de har et refleksivt forhold til hvordan de best mulig lærer, og hvordan læringen kan legges opp på en så hensiktsmessig måte som mulig. Dette er kriterier som er av stor betydning innen deuterolæringen. Men jeg kan ikke ut fra mine funn fastslå om deltakerne eller de som planlegger Kanvas-skolen er seg bevisste hvordan de skal oppnå enkelkretslæring eller dobbelkretslæring. Dermed kan jeg ikke avgjøre om deuterolæring, slik Argyris og Schön definerer det, er tilfelle. Men jeg kan derimot fastslå at det er hensiktsmessig at medlemmene i organisasjonen er i stand til å evaluere sine læringsstrategier. I og med at medlemmene er seg bevisste dette, er det mulig å også være det på organisasjonens vegne. Dette er et avgjørende element for utvikling av et hensiktsmessig organisatorisk læringsystem.

Videre har jeg kommet frem til at læringen kan fremmes ved å ta hensyn til sentrale læringsprinsipper. Disse kan også være med å gjøre enkelkretslæringen og dobbelkretslæringen til et faktum. Jeg trekker frem et eksempel i forhold til viktigheten av prinsippet medbestemmelse for å kunne oppnå enkelkretslæring.

Forord

Da var både oppgaven og studietiden over. Jeg ønsker å takke de som har gjort oppgaven mulig å gjennomføre.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Terje Grønning, for veiledning, litteraturtips og gode råd.

Takk til Lene Kjeldsaas for hjelp og informasjon om Kanvas. I tillegg vil jeg takke for at jeg fikk muligheten til å skrive om Kanvas, og for hjelp til å gjøre utvalget.

Takk til alle respondentene for at dere stilte villig opp og lot dere intervjuet.

En stor takk til Trine for korrekturlesning og god hjelp!

En spesiell takk til Monika, Margrete og Kaja for Faglige Råd, og for alle de hyggelige kaffepausene!

Takk til alle andre medstudenter for at tiden på Helga Eng har vært så bra.

Og til slutt en stor takk til Hans Jørgen for å ha holdt ut med meg denne høsten (og ellers) ☺

Ida Pleym Sandvik

Blindern, 30. november 06

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
PROBLEMMOMRÅDE / PROBLEMSTILLINGER.....	III
METODE / KILDER	III
RESULTATER / HOVEDKONKLUSJONER	IV
FORORD.....	VI
INNHALDFORTEGNELSE	VII
1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	2
1.3 KANVAS.....	4
1.3.1 <i>Kanvas-skolen</i>	5
Modul 6.....	6
2. LÆRING I ORGANISASJONER	7
2.1 HVA ER EN ORGANISASJON?.....	7
2.2 LÆRING	9
2.2.1 <i>Organisasjonslæring</i>	10
2.3 KOMPETANSE	15
2.3.1 <i>Kompetanseutvikling</i>	15
2.3.2 <i>Organisatorisk kompetanse</i>	16
2.4 OPPSUMMERING	16
3. LÆRINGSSTRATEGIER	20
3.1 LÆRINGSMETODER	20

3.1.1	<i>Forelesning</i>	21
3.1.2	<i>Diskusjon</i>	22
3.1.3	<i>Smågruppelæring</i>	23
	Veiledning i gruppe	24
	Case.....	25
3.2	LÆRINGSPRINSIPPER	27
3.2.1	<i>Mening</i>	28
3.2.2	<i>Medbestemmelse</i>	28
3.2.3	<i>Tilbakemelding</i>	29
3.2.4	<i>Forsterkning</i>	29
3.2.5	<i>Fordelt læring</i>	30
3.3	OPPSUMMERING	31
4.	METODE	33
4.1	CASESTUDIE.....	34
4.2	DOKUMENTINFORMASJON	36
4.3	INTERVJU	36
4.4	UTVALG	39
4.5	GYLDIGHET OG PÅLITELIGHET – UNDERSØKELSENS KVALITET	40
	4.5.1 <i>Gyldighet</i>	40
	4.5.2 <i>Pålitelighet</i>	41
5.	PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	42
5.1	PERSONLIGE FORHOLD	42
	5.1.1 <i>Individuell læring versus organisasjonslæring</i>	43
	5.1.2 <i>Læringsmetoder</i>	43

5.1.3	<i>Personlige prinsipper</i>	44
	Mening	44
5.2	MELLOMMENNESKELIGE FORHOLD	45
5.2.1	<i>Gruppen</i>	45
5.2.2	<i>Mellommenneskelige prinsipper</i>	46
	Tilbakemeldinger	46
5.3	ORGANISATORISKE FORHOLD	47
5.3.1	<i>Individuell læring versus organisasjonelæring</i>	47
5.3.2	<i>Læringsmetoder</i>	47
5.3.3	<i>Organisatoriske prinsipper</i>	48
	Belønning	48
	Medbestemmelse	49
	Fordelt læring	50
6.	ANALYSE	52
6.1	PERSONLIGE FORHOLD	52
6.1.1	<i>Individuell læring versus organisasjonslæring</i>	52
6.1.2	<i>Læringsmetoder</i>	53
6.1.3	<i>Personlige prinsipper</i>	54
	Mening	54
6.2	MELLOMMENNESKELIGE FORHOLD	55
6.2.1	<i>Gruppen</i>	55
6.2.2	<i>Mellommenneskelige prinsipper</i>	56
	Tilbakemeldinger	56
6.3	ORGANISATORISKE FORHOLD	57

6.3.1	<i>Individuell læring versus organisasjonslæring</i>	57
6.3.2	<i>Læringsmetoder</i>	61
	Læringsstrategier.....	63
6.3.3	<i>Organisatoriske prinsipper</i>	63
	Forsterkning	63
	Medbestemmelse.....	64
	Fordelt læring.....	65
7.	AVSLUTNING	66
	LITTERATURLISTE	69
	Vedlegg 1	72
	Vedlegg 2	73

1. Innledning

Norge er et kunnskapssamfunn, og som en følge av dette er det utviklet egne reformer og utvalg som sikrer oss retten til å lære (KD 2003). Samfunnet er i kontinuerlig utvikling, alt endres i et raskt tempo. Det stilles stadig høyere krav til kompetanse, kvalitet og variasjon i de ulike produkter som tilbys. Et samfunn i konstant utvikling fordrer at også organisasjoner har et økt fokus på å utvikle sine ansatte. Det har derfor blitt svært viktig både for enkeltpersoner og organisasjoner å satse på kompetanse for å nå sine uttalte mål. Det finnes mange måter å legge opp til læring i en organisasjon, men det finnes ingen fasitsvar på hva som vil være det beste for den enkelte organisasjon. Jeg var nysgjerrig på hvordan læring gjennomføres i en organisasjon, og hvilke utfordringer organisering og gjennomføring får i møte med det virkelige liv. Jeg har derfor valgt å se på hvordan de gjør det i stiftelsen Kanvas. Kanvas er en privat aktør innen utvikling og drift av barnehager, jeg vil komme nærmere inn på Kanvas i kapittel 1.3.

1.1 Problemstilling

Jeg vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i følgende problemstilling; *I hvilken grad forekommer det individuell og organisatorisk læring i stiftelsen Kanvas, og hvordan kan denne læringen fremmes?*

Med utgangspunkt i problemstillingen over vil jeg, ved hjelp av teoriene som blir presentert og mine funn, vurdere i hvilken grad det forekommer organisasjonslæring på Kanvas-skolen. Er det mulig å direkte overføre en teoretisk tankegang, som organisasjonslæring, til den virkelige organisasjonen? Og hvordan kan den læringen som forekommer fremmes? Denne problemstillingen har underveis ført med seg flere spørsmål, og jeg velger å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål;

- Kan Kanvas-skolen, modul 6, karakteriseres som organisasjonslæring?
- Hvordan fremme læring, både individuell læring og organisasjonslæring?

- Hvilken betydning har læringsstrategier for organisasjonslæring?

Både problemstillingen og forskningsspørsmålene er relativt vide. Og det finnes mange måter å komme frem til et svar på disse spørsmålene. Jeg vil avgrense organisasjonslæring til å kun innebære organisasjonslæring på Kanvas-skolen, modul 6, og ikke hele stiftelsen Kanvas. Jeg begrenser det å fremme læring til å kun ta for seg et utvalg sentrale læringsprinsipper.

1.2 Oppgavens oppbygning

I denne oppgaven skal jeg se på forholdet mellom individuell læring og organisasjonslæring. I første del av oppgaven vil jeg presentere teorier om læring generelt og om organisasjonslæring og kompetanseutvikling.

I kapittel 3 vil jeg ta for meg læringsstrategier, i form av læringsmetoder og læringsprinsipper. Jeg vil redegjøre for de læringsmetodene som blir benyttet i Kanvas-skolen, modul 6, *forelesning, diskusjon og smågruppelæring*. Videre vil jeg presentere de utvalgte læringsprinsippene, *mening, medbestemmelse, tilbakemelding, forsterkning og fordelt læring*. Ved hjelp av en tabell hentet fra Lai (2004), vil jeg illustrere i hvilken grad de ulike læringsmetodene ivaretar læringsprinsippene.

I kapittel 4 vil jeg ta for meg hvilke metodevalg jeg står overfor i denne oppgaveprosessen. I og med at oppgavens hovedomfang baserer seg på empiri velger jeg å presentere hvilke metoder benytter meg av, og fordeler og ulemper ved disse metodene. Jeg vil å ta for meg case, dokumentinformasjon, intervju, utvalg og undersøkelsens kvalitet fordi dette er de aspektene innenfor det store feltet forskningsmetodologi jeg anser som mest relevante for min oppgave. Jeg beskriver min fremgangsmåte både teoretisk og erfaringsmessig.

Presentasjonen av undersøkelsen og hvilke funn jeg gjorde vil komme i kapittel 5. Her vil jeg presentere undersøkelsens spørsmål og et utvalg av de svarene respondentene ga meg. Jeg vil her også komme med tolkninger av svarene og dette

underbygges ved hjelp av sitater. Funnene er kategorisert i personlige, mellommenneskelige og organisatoriske forhold. Sitater fra intervjuene vil bli satt i kursiv for å underbygge det muntlige aspektet ved en intervjusituasjon. Det er viktig for meg å understreke at alle respondentene er anonymisert, og i oppgaven vil de refereres til som person A, B, C osv.

I kapittel 6 vil jeg drøfte respondentenes svar i forhold til den teorien som ble presentert i kapittel 2 og 3. Jeg vil her komme nærmere inn på enkelte av spørsmålene fra intervjuet som et grunnlag for drøftingen. Dette kapitlet vil ha den samme strukturen som kapittel 5, og er kategorisert etter *personlige, mellommenneskelige og organisatoriske forhold*. Jeg velger å gjøre det på denne måten for å skille mellom hvordan individene opplever Kanvas-skolen, hvordan gruppene og de mellommenneskelige faktorene spiller inn, og til slutt hvordan strategiene og målene til Kanvas er avgjørende for Kanvas-skolen.

Moxnes (2000) peker på tre hovedområder som er av avgjørende betydning for hvordan en læringsprosess skal utvikle seg i et arbeidsmiljø; det mellommenneskelige, det personlige og det organisatoriske. Det er neppe tilstrekkelig å legge forholdene til rette bare på det ene eller det andre av områdene. For at en gunstig læringsprosess skal utvikle seg, må forholdene søkes optimalisert på alle tre områdene (Moxnes 2000). Jeg vil i denne oppgaven ta for meg de personlige og mellommenneskelige forholdene ved at jeg gjennom intervjuene spør om respondentenes subjektive opplevelser av Kanvas-skolen, og hvordan de opplever at nettverksgruppene fungerer. Jeg vil også ta for meg de læringsprinsippene som kan karakteriseres som henholdsvis personlige og mellommenneskelige forhold. Det organisatoriske tar jeg for meg ved å se på hensikten til Kanvas-skolen og hvordan den organiseres. Dette gjør jeg ved å ta for meg intervjuet med faglig koordinator i Kanvas og ved hjelp av organisasjonens dokumenter. Innenfor de organisatoriske forholdene vil jeg også ta med de læringsprinsipper som kan karakteriseres som organisatoriske.

Når det gjelder Moxnes' tre forhold, kan det trekkes paralleller til Nordhaug (1998), som mener at vi kan se på kompetanse på tre nivåer i en organisasjon; arbeidstakers (individuell) kompetanse, arbeidsgruppers (gruppe) kompetanse og organisasjonens kompetanse. (Nordhaug 1998:20). Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.5.

I kapittel 7 vil avslutningen og min konklusjon komme. Tatt i betraktning av at dette er et lite studium, og antall personer som er blitt undersøkt er få, vil det ikke være mulig å generalisere noe utover dette studiet. Det er heller ikke et mål for oppgaven, men det vil være interessant å se hvorvidt det er mulig å se noen tendenser ut fra de konklusjonene jeg trekker.

1.3 Kanvas

Kanvas driver i dag 35 barnehager, fordelt på 5 kommuner. Kanvas har nærmere 500 medarbeidere med ansvar for ca 2000 barn. Dette gjør Kanvas til Norges største private aktør innen utvikling og drift av barnehager. Kanvas ser på barnehagen som det første steget i barnets utdanning, der barnet utvikles trygt og godt i en leken tilværelse frem til skolealder. Kanvas er en nonprofit organisasjon. Dette innebærer at all inntjening skal anvendes formålstjenlig med fokus på å bedre barns oppvekstvilkår. Derfor bruker Kanvas sine midler på å styrke kompetansen til de ansatte og kontinuerlig bedre infrastrukturen i sine barnehager (Kanvas a).

Her er Kanvas sine målsetninger i forhold til kompetanseutvikling:

- Kanvas skal være den mest attraktive barnehagetilbyderen for kunder, samarbeidspartnere og ansatte. Vi ønsker å være den mest profilerte barnehageaktøren, samt ha et stekt operativt kompetansemiljø på læring og utvikling.
- Vi skal forsterke vårt tilbud for intern og ekstern kompetanseutvikling.
- Kvalitet i alle ledd skal prege våre ytelser (Kanvas c).

Kanvas har alltid hatt fokus på kompetanseutvikling av sine ansatte. I 2004 utarbeidet Kanvas en ny strategi, PULS 2006, og som en følge av det ble fokuset enda sterkere.

I denne strategien så Kanvas eksplisitt at de skal være den mest attraktive barnehagetilbyderen i Norge, og dermed ble det viktig at kompetanseutviklingen var i tråd med denne strategien. Dette ble også understreket av faglig koordinator i Kanvas; *I kraft av at vi fikk denne strategien PULS 2006, hvor vi gikk ut og sa at vi skal være den mest attraktive barnehagetilbyderen i Norge, da ligger det noen krav til oss i forhold til det. For å klare å levere varene våre på en ordentlig måte og for å klare å ha barnehager som er i utvikling, så ser vi at vi er nødt til å gjøre noe med kompetansen til personalet. Altså både holdningene, kunnskapene og ferdighetene, det må vi stadig styrke for å kunne være med i den utviklingen* (faglig koordinator).

1.3.1 Kanvas-skolen

Kanvas-skolen er en obligatorisk internskole som sikrer kompetanseheving hos alle ansatte. Dens mål er å gjøre de ansatte til kompetente, handlekraftige, kritiske og reflekterte barnehagearbeidere. Kanvas-skolen er modulbasert og obligatorisk for alle ansatte på alle nivåer. Alle nyansatte må gjennomgå en obligatorisk introduksjonsmodul hvor de informeres om kulturen i Kanvas, regelverk og målsetninger. Kanvas-skolen tilbyr også de ansatte kurs i ledelse og kvalitetsutvikling. ”Alle medarbeiderne våre skal ha felles fokus, felles følelse, felles mål og en felles kultur. Internskolen skal bidra til å gjøre de ansatte til kompetente, handlekraftige, kritiske og reflekterte barnehagearbeidere, som kan utvikle og arbeide den fremtidige barnehagen. Internskolen skal sikre kompetanseheving hos alle ansatte innenfor områdene;

- Faglig kompetanse; kunnskap om barn og utvikling, herunder den individuelle og sosiale utvikling. Pedagogiske grunnlagskunnskaper om hvordan barn lærer: kunnskap knyttet til de praktisk-estetiske fag slik som musikk, forming, drama og fysisk fostring.
- Didaktisk kompetanse; kunnskap om planlegging, gjennomføring og evaluering, samt hvordan disse elementer gjensidig påvirker hverandre.
- Sosial kompetanse; kunnskaper og ferdigheter i og omgås andre, samt evnen til å veilede barn i deres utvikling av denne kunnskapen.
- Endrings- og utviklingskompetanse; en kompetanse som handler om personalets evne til å forholde seg til en eller flere utfordringer i samarbeid

med barn og foreldre. Dette innebærer et arbeid som skal gi dypere erkjennelse og økt perspektiv i det barnehagefaglige arbeid. Arbeidet skal munne ut i en forbedret praksis, som uttrykkes gjennom endret forståelse, holdninger og handlinger.

- Yrkesetisk kompetanse; en kompetanse som handler om å betrakte sin egen handlemåte og tenke over hvilke vurderinger, regler og normer som styrer den. Den yrkesetiske kompetanse er å gjøre de etiske vurderinger, reglene og normene tydelige for deg selv og overprøve dem” (Kanvas b).

Modul 6

Modul 6 er en ledelsesmodul for daglige ledere i Kanvas. Arbeidsformen i denne modulen er deltagelse på forelesninger og i nettverk. Målsetningene for modul 6 er delt inn i prosessmål og produktmål;

”Prosessmål: gjennom perioden skal våre daglige ledere utvikle sine lederegenskaper for bedre å kunne møte de utfordringer våre mål og strategier gir.

Produktmål: gjennom teoretiske forelesninger, øvelser og studie i nettverk, skal våre daglige ledere bli dyktiggjort på; kommunikasjon, veiledning, tydelighet og ansvarlighet” (Kanvas b).

2. Læring i organisasjoner

Jeg vil i dette kapitlet å ta for meg begreper og teorier som jeg synes er avgjørende for å kunne beskrive Kanvas-skolen, modul 6. Jeg vil først avklare begrepet organisasjon for å kunne plassere Kanvas inn under denne definisjonen. Jeg vil si litt generelt om læring for deretter å presentere teorier om organisasjonslæring. Tilslutt vil jeg ta for meg kompetanse og kompetanseutvikling.

2.1 Hva er en organisasjon?

Det finnes mange typer organisasjoner, bedrifter, etater og ideelle organisasjoner. Størrelsen varierer mye, fra de helt små med noen få medlemmer, til bedrifter med flere tusen ansatte. Det kan derfor være vanskelig å finne frem til en definisjon som er dekkende for mangfoldet av organisasjoner.

En organisasjon består alltid av en samling mennesker, men en samling mennesker er ikke et tilstrekkelig kriterium for en organisasjon. En samling mennesker får bare betegnelsen gruppe. Før en gruppe kan kalles en organisasjon må gruppen lage konstitusjonelle regler, og gjennom disse reglene bli en enhetlig gruppe som kan handle ut fra de satte regler. Det er kun som samlet enhet at gruppen kan gjøre en organisasjonshandling. Gjennom å etablere konstitusjonelle regler som skal styre gruppen, blir oppgaver delegert innen gruppen, og det settes grenser for medlemskap. En gruppe må også opprettholdes over en viss periode for å kunne kalles en organisasjon (Sundland 1997:12).

En organisasjon handler ikke hver gang et medlem av organisasjonen handler. Hvis det hadde vært på den måten ville det vært veldig liten forskjell på en organisasjon og et kollektiv av mennesker. Selv om et kollektiv av mennesker som hører til en organisasjon gjør mange ting som individer, som å sove, spise, trene osv, kvalifiserer ikke dette til organisatoriske handlinger. Organisatoriske handlinger kan ikke bli redusert til handlingene til individene, samtidig som det ikke skjer organisatoriske

handlinger uten individuelle handlinger. For at en samling mennesker skal kunne kalle seg en organisasjon må visse kriterier være oppfylt.

- Medlemmene må være enige om hvordan beslutninger skal tas på vegne av organisasjonen.
- Oppgaver må kunne delegeres til enkeltpersoner som kan handle på vegne av organisasjonen.
- Det må bli satt grenser mellom organisasjonen og resten av verden.

Når alle disse kriteriene er oppfylt, kan medlemmene begynne å ta beslutninger og overføre det til handlinger. Nå er det individene som bestemmer og handler, men de gjør det på vegne av organisasjonen, som dens agenter. Og for at individene kan ha evne til å beslutte og handle i organisasjonens navn, må det være utviklet regler som bestemmer grensene til kollektivet, når en beslutning er tatt og når handlinger har blitt delegert til individer. Når medlemmene av et kollektiv har utformet slike regler har de blitt organisert. Ved å etablere regler for måter å beslutte, delegere og å sette grenser for medlemskap blir et kollektiv en organisasjon som er i stand til å handle (Argyris og Schön 1996:8).

Dale (1989) mener at en organisasjon er et sosialt system med formalisert medlemskap. Grunnelementet i en organisasjon er aktiviteter som er funksjonsbestemte og utført av medlemmer. En organisasjon oppstår i relasjon mellom funksjonelle aktiviteter, medlemmer og samordning ut fra dette (Dale 1989). Denne forklaringen fremhever også medlemmene, men vektlegger organisasjonens funksjonsaktiviteter i større grad enn det Argyris & Schön gjør.

En tredje definisjon av en organisasjon tar utgangspunkt i målene som et hovedanliggende. ”En organisasjon er formålsbestemte, menneskeskapte strukturer av større omfang. Det satte mål kan være formet av så vel enkeltindivider som grupper av forskjellig størrelse, og vil have som siktemål at frembringe et produkt” (Petersen og Sabroe 1984:26). Det å ha en målsetting i en organisasjon er vesentlig for dens eksistens, uten et mål kan man vanskelig kalle noe en organisasjon. De kriteriene for en organisasjon som Argyris & Schön setter opp blir lite relevante uten

et mål. Er det noe poeng å handle på vegne av en organisasjon uten et mål å handle ut fra? Hvorfor trekker en organisasjon grenser mellom seg og resten av samfunnet? Det er forhåpentligvis fordi de har et mål de vil jobbe mot, ikke fordi det er fint og samles for samlingens skyld.

2.2 Læring

Definisjonene av læring varierer og det er ingen fasitsvar på hva som er den riktige. Men selv om definisjonene varierer er det enighet om at læring er knyttet til faktisk eller potensiell endring i adferd. ”Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons adferdspotensial” (Lai 2004:155). ”Læring er de prosesser som fører til at den enkelte får nye kunnskaper, ferdigheter eller holdninger, eventuelt også forandrer eller styrker sine mønstre. Med mønstre menes de tenkemåter, reaksjonsmåter, arbeidsvaner og kontaktformer vi er preget av” (Dalín 1993:87).

Argyris (1993) tolker læring på følgende måte;

”Learning occurs when we detect and correct error. Error is any mismatch between what we intended an action to produce and what actually happens when we implement the action. It it a mismatch between intensions and results. Learning also occurs when we produce a match between intentions and results for the first time. Learning is also an action concept. Learning is not simply having a new insight or a new idea. Learning occurs when we take effective action, when we detect and correct error” (Argyris 1993:3).

Argyris argumenterer her for at læring må omfatte forbedring og effektivitetsøkning.

I organisasjoner kan vi skille mellom formell og uformell læring. Formell læring er knyttet til bestemte resultater og kontroll er knyttet til institusjon eller organisasjon. Det innebærer bruk av planlagte læringstiltak og fastlagte læringsformer. Uformell læring kan innebære at læreprosessen er innvevd i det daglige arbeidet, for eksempel gjennom veiledning fra andre eller gjennom utprøving i praksis. Billett (1999, 2001) mener at arbeidsplassen er en læringsarena som har flere fremtredende fordeler.

Arbeidsplassen har autentiske aktiviteter og problemstillinger som må løses. Det bidrar til at læreprosessen er genuin og lærling jobber sammen med noen som har ekspertise på bestemt område. Billett mener at det er viktig å strukturere arbeidsplassen som læringsarena slik at de ansatte får muligheten til å utnytte egen kapasitet (Billett, sitert i Hatlevik 2006:72).

2.2.1 Organisasjonslæring

Utgangspunktet for organisasjonslæring er at organisasjonen som helhet skal utvikle seg og lære, men for å få til dette er det først og fremst individene som må stå for læringen innen organisasjonen. For at en organisasjon skal utvikle seg og gjennomgå forandringer er det individene som må være hovedaktørene og lære seg nye strategier og handlingsmåter som kan brukes i hverdagen (Sundland 1997).

Organisasjonslæring er handling og aktivitet som fører til forandring i organisasjonen og som er foretatt av medlemmene.

Argyris og Schön definerer organisasjonslæring på denne måten;

”Organizational learning occurs when individuals within an organization experience a problematic situation and inquire into it on organizations behalf.[...] In order to become organizational, learning that results from organizational inquiry must become embedded in the images of organization held in its members mind and/or in the epistemological artifacts (the maps, memories or programs) embedded in the organizational environment” (Argyris og Schön 1996:16).

Organisatorisk læring er forskjellig fra en individuell læringsprosess ved at den innebærer den kunnskap som er nedfelt i organisasjonen selv. Organisatorisk læring er således en nedfellingsprosess som gjør at læringen blir retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handling. Felles for både individuell og organisatorisk læring er at prosessen både består av en kunnskapsside og en handlingsside; utvikling og lagring av ny kunnskap, samt nye handlinger som er i tråd med den nye kunnskapen (Nordhaug m/fl 1990). Alle enkeltmedlemmer i organisasjonen kan lære, men vi kan snakke om organisasjonslæring bare når læringen nedfeller seg i organisasjonen på en slik måte at den også blir

retningsgivende for organisasjonsmedlemmenes senere handlinger. Hvis denne nedfellingsprosessen ikke skjer, har medlemmene i organisasjonen lært, men organisasjonen har ikke lært. Som vi kan se ut fra dette er individuell læring en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring. Et viktig spørsmål er om det er organisasjonen selv som lærer eller om det er dens medlemmer som tilegner seg nye tankemåter og atferdsmønstre. Organisasjoner lærer gjennom enkeltindivider. Organisasjonsmessig læring innbefatter imidlertid noe mer enn individers læring. Organisasjonslæring innebærer at organisasjonens rutiner omformes og tilpasses de erfaringer organisasjonen gjør (Nordhaug m/fl 1990). Argyris & Schön (1996) mener at vi alternativt kan tenke på individer som agenter som lærer for organisasjonen de er medlem av. At en organisasjon lærer betyr at det skjer en felles læringsprosess blant organisasjonens medlemmer. Det skjer for eksempel når alle må tilpasse seg et nytt organisasjonsmønster eller nye og gjennomgripende rutiner. Men det kan også skje når medlemmene deler sine individuelle erfaringer fra livet i organisasjonen, analyserer disse, blir enige om forandringer og gjennomfører disse. I følge Argyris & Schön (1996) er tre aspekter nødvendig for at organisasjonslæring skal forekomme; et produkt, en prosess og et individ. Produktet er det som skal læres, prosessen består av å tilegne, behandle og lagre informasjon, og hele denne læringsprosessen må tilskrives et individ.

Videre setter de opp 3 typer av produktiv organisasjonslæring;

1. Organisatorisk undersøkelse; instrumentell læring som fører til forbedring av utførelsen av organisatoriske oppgaver.
2. Undersøkelse som gjør at en organisasjon restrukturerer verdiene og kriteriene som har definert hva som vil si forbedret utførelse.
3. Undersøkelse som en organisasjon gjør for å finne ut sine muligheter for å lære gjennom type 1 og 2.

Dette fører oss til begrepene som Argyris og Schön bruker for å klassifisere organisasjonslæring; enkelkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring.

Organisasjonslæring forekommer når individene i en organisasjon opplever en overraskende konflikt mellom forventet og faktisk resultat, og søker etter løsninger på dette ved å reflektere over problemet. Deretter restrukturerer de sine aktiviteter slik at

utfall og forventninger stemmer overens. Dette kaller Argyris & Schön for enkelkretslæring. ”By single-loop learning we mean instrumental learning that changes strategies of action or assumptions underlying strategies in ways that leave the values of a theory of action unchanged” (Argyris & Schön 1996:20).

Enkelkretslæring er den type læring som foregår når organisasjonen korrigerer for feil og uregelmessigheter slik at den bedre kan fortsette å gjøre det den alltid har gjort.

Det vesentlige ved enkelkretslæring er at normene blir uforandret og at organisasjonsmedlemmenes læring er rettet mot å opprettholde den nåværende tilstand. Den stiller ikke spørsmål ved den underliggende tankegang og ønsker for det den gjør, det vil si at den ikke vurderer sin uttrykte teori. Selv om enkelkretslæring er en enkel form for læring er den helt nødvendig for å forandre på organisasjonen.

Behovet for denne læringen kan innebære store positive læringseffekter. Men målet bør være å utvide denne læringen. Det er vanskelig å få til et nytt handlingsmønster, og å forandre på handlingsstrategier, fordi faste normer opprettholder det gamle mønsteret i organisasjonen. Hvis de, i tillegg til å restrukturere aktivitetene, endrer de grunnleggende verdiene i organisasjonen slik at organisasjonens bruksteori endres,

kalles det for dobbelkretslæring. ”By double-loop learning, we mean learning that results in a change in the values of theory-in-use as well as in strategies and assumptions” (ibid 1996:21). Dobbeltkretslæring er en større forandingsprosess enn enkelkretslæring og krever at medlemmene må lære seg nye strategier, ikke bare forandre på de gamle som er der fra før. I tillegg til enkelkrets- og dobbeltkretslæring snakker Argyris & Schön om deuterolæring. Deuterolæring er en form for

organisasjonslæring der medlemmene i organisasjonen oppdager og justerer læringssystemene som ligger til grunn for organisasjonsundersøkelsene. Både enkel- og dobbeltkretslæring har sin tydelige og nødvendige funksjon for drift og utvikling i organisasjoner. Deuterolæring er et ytterligere sentralt element i organisasjonslæring og innebærer læring av høyere orden. Dette kalles 2. ordens læring, som betyr det å lære å lære. Om 2.ordens læring sier Argyris & Schön; ”learning through which the

members of an organization may discover and modify the learning system that conditions prevailing patterns of organizational inquiry” (ibid 1996:29). Denne læringsformen innebærer at organisasjonen kjenner forskjellen på enkel- og

dobbelkretslæring, og er seg bevisst på hvordan man skal oppnå dobbelkretslæring. Ved hjelp av deuterolæring vil man vite om noe er lært eller ikke lært. Deuterolæring innebærer altså at organisasjonen har den nødvendige kunnskap om læring som får grunnleggende betydning for læringssystemet og læringseffektivitet. Dette vil forutsette refleksjon og et refleksivt forhold til læreprosesser i organisasjonen. Gjennom refleksjonen knyttet til deuterolæring vil man oppnå en overliggende og refleksiv form for læring. Man utvikler en helhetlig metaforståelse for hvordan enkel- og dobbelkretslæringen gjør seg gjeldende i organisasjonen. Dette vil være læring som foregår ved siden av formelle læreprosesser, og vil gjøre aktørene i organisasjonen i stand til å vurdere og reflektere over sin egen læring. Man lærer gjennom kontinuerlig erfaring med organisasjonens normer, verdier og praksis. Man får kunnskap om læreprosesser i organisasjonen, og forutsetningen for å oppnå dobbelkretslæring bedres. Organisatorisk deuterolæring avhenger av en tilsvarende læringsform hos de enkelte aktørene i organisasjonen. Det forsettes at medlemmene i organisasjonen er i stand til å evaluere sine læringsstrategier og se konsekvenser av disse (ibid 1996:29). Hvis ikke medlemmene i en organisasjon er bevisst sine læringsformer, kan man heller ikke være det på organisasjonens vegne. Undersøkelse og refleksjon over tidligere læringsformer blir viktig. Man vurderer relevansen av opplevde lærings situasjoner og hvordan disse eventuelt kan bedre fremtidige lærings erfaringer. Det å ha et refleksivt forhold til læreprosesser i organisasjonen blir altså et meget viktig element for organisasjonslæring. Aktørene kan gjennom refleksjon bli i stand til å se hva som hemmer og fremmer læringsprosesser i organisasjonen. Gjennom dette kan det utvikles nye læringsstrategier. På bakgrunn av dette kan en se at deuterolæring blir et avgjørende element for utvikling i retning av et hensiktsmessig organisatorisk læringssystem.

Ønsket resultat av læring er handling og atferdsendring. Argyris & Schön's fellesbetegnelse på disse teoriene om handling og atferd i organisasjoner, er handlingsteorier. Handlingsteoriene springer ut fra den kunnskap organisasjonen besitter, dvs den samlede, enhetlige kunnskapen organisasjonens medlemmer innehar. Deres definisjon på handlingsteori er; "theories of action have the advantage of

including strategies of action, the values that govern the choice of strategies and the assumptions on which they are based” (Argyris & Schön 1996:13). Handlingsteorier kan ta to forskjellige former, uttalte teorier og bruksteorier.

Vi har ofte forestillinger om hvordan vi vil handle i gitte omstendigheter. Men ofte fraviker vi våre prinsipper fordi bestemte situasjoner oppstår. Dette er den kategori handlingsteori Argyris & Schön kaller ”espoused theories” eller uttalte teorier. ”By espoused theory we mean the theory of action which is advanced to explain or justify a given pattern of activity” (Argyris & Schön 1996:13). Denne teorien er opprettholdt av bevisst rasjonalitet. Det vil si at vår innstilling bygger på fornuften. I

organisasjonssammenheng peker dette på de teorier og ønsker organisasjonen har om hvordan de skal handle innenfor bestemte områder. Dette er de teoriene lederne offisielt slutter seg til, og som de gir uttrykk for når de blir spurt om hvordan de forstår et fenomen. Lederne bruker de uttrykte teorier til å forklare sine egne og andres handlinger.

Vår kunnskap er imidlertid ofte ubevisst, den er taus og er grunnlaget for våre handlinger. Argyris & Schön fremhever at denne ubevisste kunnskapen slett ikke behøver å være enkel, men at det tvert imot kan dreie seg om svært avanserte former for kunnskap. Poenget er at denne kunnskapen ikke stikker seg ut som avvikende i forhold til organisasjonens enhetlige kunnskap. På denne måten blir den stilltiende akseptert. Denne kategori handlingsteori er hva de kaller ”theory-in-use” eller anvendte teorier. Den er utslagsgivende for vår praksis, for våre handlinger. ”By theory-in-use we mean the theory of action which is implicit in the performance of the pattern of activity” (Argyris & Schön 1996:13).

Det er viktig å merke seg at bruksteoriene opprettholdes av organisasjonens daglige praksis, og det vil derfor være mulig å rette søkelyset mot det enkelte individ om man ønsker å endre organisasjonens handlingsmønster. Bruksteoriene er inkorporert i organisasjonens struktur og vil bestå selv om gamle ansatte slutter og nye kommer inn. Denne teorien er dermed et uttrykk for tradisjoner og tillærte responser.

2.3 Kompetanse

Det finnes mange definisjoner på begrepet kompetanse. Begrepet stammer opprinnelig fra den latinske termen *competentia*, som viser å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater (Lai 2004). Som vi kan se ut fra den opprinnelige definisjonen på kompetanse er det flere egenskaper ved kompetanse. Nordhaug og Gooderham (1996) definerer kompetanse på følgende måte; ”kunnskaper, ferdigheter og evner som anvendes til å utføre arbeidsoppgaver” (Nordhaug og Gooderham 1996:25). Denne definisjonen tar for seg kompetanse på individnivå, derfor velger jeg å ta utgangspunkt i følgende definisjon; ”kompetanse handler om å være i stand til, både på individ- og organisasjonsnivå, det vil si å besitte nødvendige kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger for å mestre aktuelle oppgaver og nå definerte mål” (Lai 1997:11).

Siden kompetanse er involvert i alle funksjoner i en organisasjon er det viktig å ha egne kompetansestrategier. En kompetansestrategi angir i hvilken grad og hvordan organisasjonen som helhet skal satse på kompetanse gjennom tiltak. En kompetansestrategi skal gi mål og retningslinjer for satsing på kompetanse. Den skal angi hvilke områder som er prioritert, på kort og lang sikt, og hvilke virkemidler som skal vektlegges. Strategi handler om overordede beslutninger som påvirker hele organisasjonen, med det formål å kunne tilpasse organisasjonen best mulig til omgivelsene og oppnå best mulig resultater. En strategi er i sin essens en helhetlig, overordnet og langsiktig plan for å nå definerte mål (Lai 2004).

2.3.1 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling og læring benyttes ofte som synonymer, og begge begreper handler om å tilegne seg ny eller endret kompetanse. All utvikling av kompetanse har med læring å gjøre. Kompetanseutvikling omfatter alle de programmer og tiltak organisasjoner gjennomfører med sikte på å utvikle de ansattes kunnskaper, ferdigheter og evner, samt all den uformelle læringen som finner sted gjennom selve

arbeidet (Nordhaug 2002). Dalin (1993) definerer individuell kompetanseutvikling på denne måten; ”Holdninger, kunnskaper, ferdigheter, erfaringsbasert innsikt og evne til å bruke andres kompetanse utvikles i forhold til nåværende oppgaver, fremtidige oppgaver og organisasjonens felles liv” (Dalin 1993:19).

Kompetanseutvikling i organisasjoner må alltid gå veien om individer, det er arbeidstakerne som er bærere av bedriftens kompetanseressurser. I tillegg til at individene hver for seg innehar forskjellige typer kompetanse, ligger det i mange arbeidsgrupper og ledergrupper felleskompetanser som ikke kan tilbakeføres til summen av enkeltmedlemmenes kunnskaper og ferdigheter (Nordhaug & Gooderham 1996).

Strategisk kompetansestyring fokuserer på systematisk kompetanseutvikling, det vil si målrettede tiltak for å oppnå læring. Systematisk kompetanseutvikling dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjoner (Lai 2004).

2.3.2 Organisatorisk kompetanse

På samme måte som kompetansebegrepet på individnivå er betegnende for hva et menneske er i stand til å gjøre, finnes det et begrep på organisasjonsnivå som nettopp betegner hva organisasjonen som enhet er i stand til å gjøre. En form for kollektiv kompetanse er det en kan kalle bedriftens totalkompetanse. Dette består av de ansattes kompetanse samt felleskompetanse i grupper og enheter som ikke kan tilbakeføres til enkeltindividene. Logisk sett er dette den viktigste ressursen i enhver organisasjon, idet anvendelse og anskaffelse av andre ressurser kun kan skje som et produkt av menneskelig handling basert på kunnskaper og ferdigheter hos beslutningstakerne. (Nordhaug & Gooderham 1996).

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert begrepene organisasjon, læring, organisasjonslæring og kompetanse. Det finnes mange ulike syn på disse begrepene,

og det har også kommet frem i min oppgave. Jeg har tatt utgangspunkt i de ulike definisjonene som har blitt presentert i kapittel 2.1, og laget denne definisjonen; *en organisasjon er et system med formalisert medlemskap, med konstitusjonelle regler og fastsatte målsetninger*. Jeg ønsker å avgrense organisasjon i denne sammenheng til å omfatte Kanvas-skolen, modul 6. Kanvas-skolen, modul 6 oppfyller kravene i definisjonen over hva som kjennetegner en organisasjon. Kanvas-skolen, modul 6 har grenser for medlemskap, og det tas beslutninger for Kanvas-skolen, modul 6 som helhet slik at samfunnet rundt får et bilde av organisasjonen som en enhet med felles beslutninger. Slik kan Kanvas-skolen, modul 6 oppfattes som et *vi* for medlemmene, og med dette trekkes det grenser til omverden. I Kanvas-skolen, modul 6 har medlemmene forskjellige roller og ansvarsområder som er delegert på forhånd og noen personer i organisasjonen har autoritet til å ta avgjørelser på vegne av den. Som definisjonen til Petersen og Sabroe (1984) påpeker, er det nødvendig med målsetninger for å oppfylle kravet om å være en organisasjon. Også her vil Kanvas-skolen falle innunder betegnelsen organisasjon. Gjennom strategien til Kanvas og fagplanen til Kanvas-skolen er det fastsatte målsetninger. Ettersom alle disse kriteriene er oppfylt er det nå mulig å fastslå at Kanvas-skolen kan sees på som en organisasjon. Jeg ønsker, i denne oppgaven, å avgrense begrepet organisasjon til å gjelde Kanvas-skolen, modul 6 fordi det vil være mulig for meg å undersøke om det foregår organisasjonslæring på Kanvas-skolen. Ut fra min undersøkelse og mine funn vil det ikke være mulig å avgjøre om organisasjonslæring er tilfelle for hele Stiftelsen Kanvas, og det vil dermed være hensiktsmessig å se på denne avgrensede delen.

Læring er også et begrep som blir definert på mange ulike måter, og det er ulike syn på dette. Jeg velger å ta utgangspunkt i definisjonen til Lai (2004); ”Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger – som gir relativt varige endringer i en persons adferdspotensial” (Lai 2004:155).

Utgangspunktet for organisasjonslæring er at organisasjonen som helhet skal utvikle seg og lære, men for å få til dette er det først og fremst individene som må stå for læringen innen organisasjonen. Organisasjonslæring er ikke det samme som

individuell læring, men individene i en organisasjon må lære for at organisasjonen som helhet skal kunne lære. Som oppsummering kan man si at organisasjonslæring er handling og aktivitet som fører til forandring i organisasjonen, og som er foretatt av medlemmene. Forskjellen mellom individuell læring og organisasjonslæring er at det er forandringer i organisasjonen som er ønsket resultat av organisasjonslæringen, ikke forandringer i enkeltpersoner alene.

Kompetanseutvikling kan være, som tidligere presentert i oppgaven, et annet ord på læring. Men det er ikke nødvendigvis det samme. I dette tilfelle blir kompetanseutvikling sett på som de tiltak for å oppnå eller forsterke læring hos enkeltindivider eller organisasjoner. Kompetanseutvikling omfatter alle de programmer og tiltak organisasjoner gjennomfører med sikte på å utvikle de ansattes kunnskaper, ferdigheter og evner. Målet med kompetanseutvikling er at medarbeideren lærer noe som styrker organisasjonens posisjon i omgivelsene. Det er fint om en tilleggseffekt er at opplæringen er personlig utviklende for medarbeideren (Aakerøe 1997).

Som presentert i kapittel 1.2 kan det trekkes paralleller mellom Moxnes' tre forhold som kan påvirke læringsprosesser i arbeidsmiljøet og Nordhaug's (1998) tre nivåer av kompetanse. Likhetene mellom disse tredelingene er at nivåene er suksessivt følger hverandre. Nivå 3 er avhengig av nivå 2 og nivå 2 er avhengig av nivå 1. En organisasjon kan ikke eksistere uten en eller flere grupper med mennesker, og en gruppe kan ikke eksistere uten individer. Dermed øker avhengighetsgraden proporsjonalt med nivåene.

Nivå	Forhold	Kompetanse
Nivå 1	Personlige	Individuell
Nivå 2	Mellommenneskelige	Gruppe
Nivå 3	Organisatoriske	Organisatorisk

Figur 1. Figuren fremstiller tre forhold som påvirker en læringsprosess og tre nivåer å se på kompetanse på.¹

Slik det kom frem i kapittel 1.2 mener Moxnes (2000) at det ikke er tilstrekkelig å se kun på ett av nivåene. For at en gunstig læringsprosess skal finne sted må forholdene søkes optimalisert på alle områdene.

¹ Denne figuren har jeg utviklet for å illustrere at det kan trekkes paralleller mellom Moxnes' tre forhold som påvirker læringsprosesser og Nordhaug's tre nivåer av kompetanse.

3. Læringsstrategier

Det å ha målsetninger i en organisasjon er vesentlig for dens eksistens, uten et mål kan man vanskelig kalle noe en organisasjon. Læring i organisasjonen skal bidra til å oppfylle målene for virksomheten. Et opplæringsprogram kan isolert sett ha klare mål. Men uten kobling mellom disse målene og organisasjonens mål, blir opplæringen lett hengende i løse luften. Det blir vanskelig å gi en organisasjonsmessig motivering for programmet. Kunnskaper og ferdigheter som tillegges, blir ikke satt inn i en sammenheng som er meningsfull for organisasjonen (Dalin 1993:74). Når det gjelder mål for opplæringen kan det stilles tre krav;

- Hensiktsmål; målet må gi uttrykk for en hensikt. Hvorfor skal opplæringen gjennomføres?
- Resultatmål; målet må gi uttrykk for hvilke konkrete resultater som skal skapes i organisasjonen for å oppnå hensikten.
- Læringsmål; målet må uttrykke hvilke kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som trengs for å skape resultatene og som derfor skal nås gjennom opplæringen.

3.1 Læringsmetoder

Hovedkriteriet for valg mellom læringsmetoder bør være i hvilken grad de ulike metodene er egnet til å dekke identifiserte kompetansebehov i form av læringsbehov. Uansett hvilken type læringsbehov man ønsker å dekke, vil det svært ofte være en klar fordel å kunne kombinere flere læringsmetoder for å oppnå optimal læringseffekt. Ved å kombinere flere metoder gis det større muligheter for å tilfredstille ulike læringsprinsipper, samtidig som selve variasjonen i læringssituasjonen vil kunne bidra til å øke både motivasjon og meningsforståelse.

Et viktig kriterium for valg mellom læringsmetoder i de aller fleste organisasjoner vil være hvilke ressurskrav de ulike metodene innebærer, både når det gjelder tid, kostnader og egen kompetanse. Forelesning er generelt en relativ kostnadseffektiv læringsmetode, men er allikevel først og fremst aktuell når man ønsker å formidle

kunnskap til mange medarbeidere med sammenfallende læringsbehov på kort tid. Dersom antallet deltagere er lavt, vil forelesning lett kunne bli kostbart sammenlignet med for eksempel selvstudium. Veiledning kan også være tidkrevende, spesielt dersom det utpekes en veileder som skal følge en medarbeider tett over tid. Kostnadene ved veiledning er derved også primært knyttet til den tid som går med, spesielt for veileders del (Lai 2004). Et sentralt spørsmål alle organisasjoner bør stille seg i forbindelse med planlegging av læringstiltak, er hvilke kompetansemessige krav aktuelle læringstiltak stiller til den eller de som skal ha ansvaret for tiltaket, herunder forelesere, veiledere, instruktører eller diskusjonsledere (Lai 2004).

Det finnes mange måter å legge opp til læring på. Hva en ønsker å oppnå bør være med på å avgjøre valget av metode. Læringsmetodene en velger kan være avgjørende for hva deltakerne faktisk lærer. Dette er selvsagt individuelt og vil variere fra person til person. Videre vil det bli redegjort for tre læringsmetoder, samt noe generelt om deres sterke og svake sider.

3.1.1 Forelesning

Forelesning er en av de aller mest utbredte læringsmetodene. Det er viktig at forelesning brukes i sammenhenger der den passer. Den skal være et ledd i en læringsprosess. I kombinasjon med andre metoder kan den ofte være helt nødvendig. Men når og hvor den brukes bør være gjennomtenkt og inngå i en større helhet (Loeng 2001:76). Forelesning som læringsmetode har både sine fordeler og ulemper. En av fordelene er at gjennom denne metoden kan man formidle informasjon til mange på en gang, og dermed ha muligheten til å gi samme informasjon til alle på en gang. Det er en metode som er tidsbesparende og kostnadseffektiv. Med forelesning er det en definert ramme og innenfor denne rammen kan en gå rett på sak. Foreleseren kan klargjøre begreper, problemer, ideer osv. Videre kan foreleseren orientere om eller legge rammer for videre læringsaktiviteter. En erfaren instruktør kan overlevere kunnskap til deltakerne på en strukturert måte.

Det finnes også flere svakheter ved forelesning som metode. Som regel er det kun enveiskommunikasjon og foreleseren er kun meddelende. Dette gjør at det blir en passivisering av deltakerne. Når det er enveiskommunikasjon gir det liten eller ingen mulighet til å få klargjort det som blir sagt, og til å kontrollere at deltakerne virkelig har forstått det som har blitt presentert. Videre er det også liten mulighet til å ta vare på eller reagere på det mangfold av meninger, holdninger og spørsmål som finnes blant tilhørerne. Som en av fordelene til forelesning så vi at den er økonomisk og ofte helt nødvendig. Men dette kan også virke motsatt, den kan være både uøkonomisk og unødvendig hvis den lærende kan lese seg til det samme selv. Kanskje den største ulempen med forelesning er at den som skal lære er i en situasjon som er totalt forskjellig fra dens daglige arbeidssituasjon. Derfor blir overføringen av det lærte til jobbsituasjon vanskelig. Læringssituasjonen er lukket og den er ikke tilpasset den enkeltes deltakers behov.

På tross av sine åpenbare svakheter, er det liten tvil om at forelesning kan være en gunstig læringsmetode dersom lærerne er klar over og forsøker å kompensere dens mulige egenskaper (Nordhaug 2002). En dyktig foreleser kan, til tross for alle disse begrensningene, likevel være i stand til å formidle begrepsmessig kunnskap til tilhørerne som er innstilt på å være mottagelige (Moxnes 1995). Det blir jo som med de aller fleste andre metoder, at det kommer an på sted, tid og personer for om det fungerer eller ikke. Selv om det er fordelaktig økonomisk sett kan man ikke se bort i fra at denne metoden kan være tvilsom, da det å få informasjon ikke er noen garanti for at man også lærer noe. De fleste forskere har ikke mye godt å si om forelesning som læringsmetode, selv om noen mener den kan føre til meget effektiv læring når den kombineres med andre metoder (Moxnes 1995).

3.1.2 Diskusjon

Det er et skille mellom dialog og diskusjon. I en diskusjon blir det ofte sett på som viktig å få rett, det vil si få gjennomslag for sine argumenter. Mens en dialog har som mål at man utvikler større innsikt og forståelse gjennom gjensidig respekt og felles utforskning. Læring gjennom diskusjon innebærer derved at man gjennom selve

argumentasjonsprosessen lærer ved å vurdere både egne og andres argumenter på en kritisk måte.

Dette er en mer åpen læringsmetode enn forelesning. Denne læringsmetoden bidrar til å aktivisere og involvere deltakerne. En av grunnene til at diskusjon er en god læringsmetode er at den er deltakende. Hvis en diskusjon blir for lærerstyrt kan det beste ved den gå tapt. Den frie meningsutvekslingen kan bli innskrenket og det åpne potensialet som ligger i diskusjonsformen blir redusert. Hvis problemene som skal diskuteres er valgt ut av læreren på forhånd, så kan potensialet bli innsnevret. Likevel kan det være nødvendig å lede diskusjonen i bestemte retninger eller mot nærmere definerte temaer for at den skal bli en meningsfull del av et læringsopplegg. Et viktig poeng er at alle eller de fleste må være aktivt med i diskusjonen. Diskusjoner der bare noen få deltar aktivt mens de andre forholder seg passive, kvalifiserer neppe til betegnelsen diskusjonsgruppe (Loeng 2001). Legge (1971) hevder ”as an educational method, in fact, its importance lies in the way in which it impels class members to participate” (Galbraith 2004:212). Gulley (1965) skriver ”to call an activity discussion, all or most members of the group must participate” (Galbraith 2004:209). Innholdselementet må ikke overses i diskusjonen. Noen grupper fremstår bare som prategrupper der det ikke skjer mye læring. En diskusjon der få deltar kan ha pedagogisk verdi, mens det nødvendigvis ikke er tilfelle selv om alle deltar (Loeng 2001). Av alle metoder er diskusjon den som er mest populær i læringssituasjoner med voksne. Dette er i hovedsak fordi det er en demokratisk metode. Diskusjon som læringsmetode er både inkluderende og deltakende. Denne metoden plasserer læreren og den lærende likt, fordi den impliserer at alle har et nyttig bidrag og fordi den aktiviserer de lærende (Galbraith 2004).

3.1.3 Smågruppelæring

Når det gjelder smågruppelæring som metode, er det viktig å tenke på gruppe sammensetninger og antall personer i hver gruppe. For at det skal fungere slik det er tenkt i forhold til hensikten kan det være gunstig å ikke sette sammen altfor store grupper. På den ene siden blir det lagt vekt på individualisering ved at det skal

tilrettelegges for å imøtekomme den enkelte deltakers behov. På den andre siden hevdes det at voksne lærer best i grupper ved bruk av diskusjon og andre gruppemetoder. Selv om disse to metodene er motstridende og passer dårlig sammen, så ligger det muligheter for individualisering også i den siste, særlig hvis man trekker inn gruppestørrelsen. For eksempel vil det være lettere i små grupper enn i store å komme med sitt synspunkt og få til en meningsfull utveksling og drøfting av erfaringer. Smågruppelæring vil gjøre det lettere for den enkelte å komme frem med sine erfaringer og se disse i forhold til andres erfaringer. Samtidig kan det være mange faktorer som gjør at enkelte deltakere unnlater å bidra med sine erfaringer og hevde sine meninger. Samarbeidslæring er en kvalitativ betegnelse på den læring som bør foregå i slike grupper. En lærer i et miljø der deltakerne gir hverandre gjensidig støtte. Det bør legges til rette for at det skal være rom for å uttrykke sine meninger, teste ut ideer og atferd. Et slikt støttende læringsklima skal vekke nysgjerrigheten og entusiasmen; lokke frem erfaringene. Alle er ansvarlige for et godt læringsklima og dermed ansvarlige både for egen og andres læring. Her ligger både styrken og svakheten. De mellommenneskelige forhold og kommunikasjonen i gruppa blir selve fundamentet for læringsklima. Hvis det svikter er samarbeidslæring en saga blott. Når du ikke lenger lærer sammen med og gjennom andre, faller det hele sammen. Fordi hver enkelt til en viss grad er prisgitt de andre, vil en godt fungerende gruppe oppnå gode resultater, mens en gruppe som fungerer dårlig ikke vil oppnå gode resultater. (Loeng m.fl. 2001).

Veiledning i gruppe

Denne formen for veiledning innebærer at veiledningen foregår i en definert gruppe. At veiledningen foregår i en gruppe, innebærer at deltakerne kan dele erfaringer og opplevelser og reflektere sammen. Deltakerne kan oppleve felleskap og de kan oppleve at de ikke er alene. En gruppe gir muligheter for innspill fra flere. Gruppas funksjon er av avgjørende betydning for gruppas eksistens, enten gruppa er formell eller uformell. Funksjonen kan sees i forhold til hensikt og mål med gruppa. Faglige veiledningsgrupper har en faglig hensikt – at kompetansen skal videreutvikles, og at dette skal komme de ansatte til gode (Tveiten 2002).

For det første må det foreligge en gjensidig tillit mellom menneskene som deltar, og de må forstå hverandre. For det andre må antallet være begrenset. For det tredje bør samtalen resultere i at den som veiledes får økt selvtillit, og målet bør være at den kan treffe sine beslutninger alene. Kommunikasjon og dialog er stikkord som kan oppsummere veiledningsbegrepet, og et hovedpoeng er at den som veiledes deltar aktivt i denne prosessen. I motsetning til undervisning, handler veiledning om den veiledendes arbeid, en reaksjon på dens måte å utføre et arbeid på.

Case

Det er mange måter å legge opp et case på. Vanligvis får deltakerne utdelt et skriftlig materiale der et konkret problem blir presentert i form av et kasus. Hver enkelt blir bedt om å sette seg inn i dette materiale på egen hånd og foreslå en løsning på problemet. Deltakerne møtes så i en liten gruppe der de diskuterer realitetene i de fremsatte løsningsforslagene, samtidig som de prøver å klargjøre de prinsippene som er involvert i saken. I løpet av denne prosessen vil så læringen foregå. Selv om den individuelle analysen av problemet innledningsvis har en sentral plass, så vil den endelige læringseffekten av kasusmetoden være avhengig av at diskusjonen i smågruppen fungerer godt. Kasusmetoden er såpass fleksibel at nær sagt alle typer problemer kan brukes. Problemene kan også presenteres med forskjellige grader av detaljerbarhet alt etter hvilket nivå i opplæringen deltakerne befinner seg på og hva som er målet for treningen. (Moxnes 1995)

Kasusstudien har sine fordeler og ulemper. Det er fordeler i det faktum at deltakerne får anledning til å bruke sin egen livserfaring i arbeidet i arbeidet frem mot løsningen av problemet. Det er også en fordel at disse erfaringene nå kan brukes til en idealistisk diskusjon av prinsipper ut fra en konkret sak eller hendelse. (Moxnes 1995). En av de store fordelene med casemetoden er muligheten for å integrere teori og praksis i belysningen av caset. Den enkeltes erfaring kan brukes aktivt og blir konfrontert med andres erfaringer i forhold til samme situasjonsbeskrivelse. Det kan bidra til å bevisstgjøre kunnskapens sosiale side og erfaringens betydning for hvordan vi tolker virkeligheten. En lærer også å formulere problemstillinger som kan være

retningsgivende for arbeidet. Krav om formulering av presise problemstillinger vil dermed også øke den språklig bevisstheten hos deltakerne. En vil også bli oppmerksom på betydningen av godt samarbeid i gruppe. Grupper som fungerer dårlig vil se at det påvirker muligheten for god problemløsning. Det betyr at læreren må kunne bidra til god gruppefungering og løsning av konflikter i gruppene. Dette blir et viktig ledd i læringsprosessen. Case er særlig egnet for å utvikle profesjonelle kunnskaper og ferdigheter (Loeng m.fl 2001). Case har flere klare fordeler som læringsmetode. For det første er metoden meget fleksibel og kan benyttes innen et bredt spekter problemområder. Case aktiviserer også deltakerne og virker vanligvis mer motiverende enn ren kunnskapsoverføring ved hjelp av for eksempel forelesning eller litteraturstudier. Case benyttes ofte til kunnskapsutvikling, men avhengig av hvordan casene utformes, vil man også kunne benytte denne læringsmetoden ved utvikling av praktiske ferdigheter. Sist, men ikke minst, vil case som er utarbeidet på en representativ og konkret måte, gi et godt grunnlag for overføring av læring til en praktisk arbeidssituasjon. Alle disse fordelene er imidlertid direkte avhengige av hvor godt den enkelte case er utformet. Det fordres derfor ofte stor kompetanse og ressursinnsats for å utvikle gode case, både rent pedagogisk sett og i forhold til innholdet i den læringen som er ønsket. I tillegg vil det være avgjørende for læringseffekten at deltakerne får presentere og diskutere sine analyser og løsningsforslag, enten individuelt eller i grupper, samt at det gis muligheter for tilbakemelding, direkte eller gjennom diskusjon (Lai 2004:164).

Arbeidet med case skjer vanligvis i grupper. Et viktig poeng er at caset beskriver en situasjon som er virkelig eller som kan være det. Gjennom caset skal deltakerne oppleve en reell situasjon som de kan ta standpunkt til og belyse, og diskutere ved hjelp av egne kunnskaper og erfaringer. Case kan brukes som del av et læringsløp eller som hovedfokus over lengre tid. Det må være utformet slik at det aktiverer deltakernes kunnskaper, erfaringer og holdninger. Det skal inspirere og motivere for erfaringsutveksling og diskusjon i gruppa. Problemsituasjonen som beskrives må være reell, helt typisk for det området den gjelder, og må være så kompleks at ikke bare er en løsning eller tilnærming er innlysende. Den spesielle situasjonen som skal

beskrives skal også bidra til større generell forståelse de problemstillinger som reises. Situasjonsbeskrivelsen bør ikke innholdet problemstillinger, men være beskrivende slik at deltakerne selv må ta stilling til hva som er aktuelle problemstillinger. Problemstillingene skal altså ikke være ferdigformulerte. På den måten vil deltakernes ulike erfaringer påvirke hva som betraktes som aktuelle problemstillinger. (Loeng m.fl. 2001).

3.2 Læringsprinsipper

Det finnes ulike læringsprinsipper for å fremme læringen. Jeg har valgt å ta for meg noen av de sentrale læringsprinsippene. Læringsprinsippene er ikke universelle lover, men en samling anbefalinger.

Tabell 1. Sammenstilling av læringsmetoder og læringsprinsipper.

LÆRINGS METODER	LÆRINGSPRINSIPPER				
	Mening	Medbestemmel se	Tilbakemeldin g	Forsterkning	Fordelt læring
Forelesning	Middels	Svakt	Svakt	Svakt	Godt
Strukturert diskusjon	Middels	Svakt	Middels	Svakt	Godt
Ustrukture rt diskusjon	Middels	Godt	Middels	Svakt	Godt
Veiledning	Godt	Middels	Godt	Godt	Godt
Case	Godt	Middels	Godt	Godt	Middels

Kilde: Lai (2004:177). Merknad: Tabellen slik den er fremstilt her inkluderer kun læringsmetoder og læringsprinsipper som er aktuelle for denne oppgaven.

3.2.1 Mening

Folk lærer først og fremst av å gjøre noe – av å handle. Og de lærer jo mer meningsfylt det de gjør er. Mening i en lærings situasjon er først og fremst knyttet til to betingelser; 1) at det man gjør fører til et mål som er ønsket, det vil si at det man gjør oppleves som nyttig og ikke bortkastet. 2) at det man skal lære, har sammenheng med ens tidligere erfaringer. Betydningsfull læring finner bare sted når den lærende opplever at det som foregår har relevans for hans egne formål og hensikter. Læring dreier seg om å kunne se det nye i sammenheng med det gamle. Om tidligere læring skal gjøre senere læring lettere, må sammenhengen mellom det en har erfart og det en senere kommer ut for, være så klar som mulig (Moxnes 2000). Meningsprinsippet vektlegger at man opplever lærings situasjonen som ønsket og nyttig, og at man oppfatter læringen som relevant i forhold til egne erfaringer og egen arbeidssituasjon (Lai 2004). Si noe mer om mening. Det er også andre grunner til at noe kan være meningsfullt.

3.2.2 Medbestemmelse

Den som skal lære, må delta aktivt i en problemløsende prosess – ikke som passiv tilhører. Opplæringsledelsens primæroppgaver blir å regulere grensebetingelsene – ikke intern kontroll. Det er læringsfremmende om den lærende selv tar initiativet til å planlegge egen utdanning. Man lærer bedre å få oversikt over sin egen situasjon, og lærer bedre å gjøre noe med den, dersom en selv reiser problemstillinger og prøver dem ut. Det er deltakeren selv som gir utgangspunktet for læringsprosessen, gir innhold til den, og kontrollerer den selv. Deltakeren går inn i en åpen lærings situasjon. Den er ikke strukturert ferdig på forhånd slik som tradisjonell opplæring. Læringen blir problemorientert heller enn temaorientert. Deltakerens egne kunnskaper og erfaringer blir hovedinnholdet i læringen (Moxnes 2000). Prinsippet om medbestemmelse berører spørsmålet om hvem som skal bestemme innholdet og prosessen i en lærings situasjon. Betydningen av at deltakerne får innflytelse både i forbindelse med planlegging og gjennomføring av læringstiltak er en sentral læringsfremmende faktor. Det er også viktig å balansere graden av medbestemmelse,

slik at læringstiltakene også tar hensyn til organisasjonens faktiske behov. Det må også være mulig å gjennomføre et tiltak innen visse fastsatte rammer (Lai 2004).

3.2.3 Tilbakemelding

Feedback eller kunnskap om konsekvensene kan fremme læringen på to måter; 1) gjennom selve den informasjon / kunnskap den bringer, 2) gjennom det at den gjør en arbeidsoppgave mer engasjerende og belønnende. Generelt kan man si at tilbakemeldingsprinsippet går ut på at kunnskap om konsekvensene er av det gode. Jo raskere denne feedbacken følger den avgitte respons, jo mer vil den fremme læringen. En organisasjon må ikke bare være i stand til å lytte til sine medarbeideres ønsker og krav, den må også kunne gi sine medarbeidere konkrete og forståelige reaksjoner på det de gjør. Det er vanlig å anta at kunnskap om en ens egen atferd og jobbutførelse er en absolutt nødvendig betingelse for læring. Det er ikke nok å lære, erfaringene må følges opp med en analyse av hva som har skjedd, slik at man blir i stand til å se forskjellen på det man virkelig utførte og det man trodde eller ønsket at man utførte (Moxnes 2000). For at tilbakemelding skal fungere som læringsforsterkende faktor, er det imidlertid nødvendig at deltakerne får informasjon både om hvorfor konsekvensene av ytelse er positive eller negative, samt om hvordan adferd og ytelse kan forbedres (Lai 2004). Dette prinsippet er nært knyttet til det neste prinsippet, og i praksis kan det være vanskelig å skille mellom de to.

3.2.4 Forsterkning

Den som skal lære, må belønnes når han lykkes med en oppgave. Generelt kan det slås fast at en respons gjort av den som er i en læringssituasjon, vil tendere mot å bli gjentatt, husket og brukt i andre situasjoner når den blir belønnet. En måte å gi belønning på er å gi oppmuntrende informasjon, positive reaksjoner eller andre former for hyggelig feedback (Moxnes 2000). Dette prinsippet er knyttet til adferdsmodifikasjon. Adferd som er ønsket bør resultere i belønning. Dette kan imidlertid være vanskelig hvis belønningskildene er mange (Lai 2004). Og det er

ulikt hva ulike personer opplever som belønning. Det er på forhånd umulig å vite hva som virker belønnende.

3.2.5 Fordelt læring

Det som skal læres, bør fordeles over tid i stedet for alt på en gang. Dette prinsippet går ut på at når læringen blir oppdelt i brokker og fordelt over et lengre tidsrom, så vil dette gi bedre læring enn når den foregår på en kontinuerlig, sammenhengende måte (Moxnes 2000). Dette innebærer at tiltak bør inndeles i ulike elementer som fordeles over tid. For å oppnå optimal læringseffekt er det derfor bedre å dele læreprosessen inn i flere økter med et visst mellomrom, enn å gjennomføre hele prosessen sammenhengende som en eller noen få intensive økter over veldig kort tid. Dette har sammenheng med at man forsterker læringen ved å gi muligheter til modning, bearbeiding og praktisering mellom de ulike øktene (Lai 2004).

De prinsipper som er fremlagt her, har en klar begrensning, de nøyer seg med å bare fokusere på to hovedfaktorer; den som skal lære og det som skal læres. Bare det siste prinsippet peker ut over dette. Erfaringer viser at det selvsagt ikke er nok å bare fokusere på individet og læringsmaterialet, i hvert fall ikke når det gjelder opplæring i slike ferdigheter som samarbeid, ledelse og mellommenneskelige forhold. Det er nødvendig å bearbeide gruppen, strukturen og forholdet til arbeidet det vil si helheten med alle dens ulike aspekter, ikke bare individet. At enkeltindivider får kunnskaper og innsikt i mellommenneskelige forhold er vel og bra, men erfaringen har vist at dette ikke leder til noen særlige praktiske endringer i de mellommenneskelige forhold i organisasjonen. Dertil er det for mange krefter i en organisasjon som virker i retning av konformitet og konservering. Det er hele det sosiale systemet som må lære å fungere mer effektivt og mer tilfredsstillende. Dette fører opplæringsfunksjonen inn i sentrum av bedriftens virksomhet; den må ikke som nå ha en isolert funksjon tillagt en opplæringsleder (Moxnes 2000).

3.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt for meg læringsstrategier og læringsmål. Deretter har jeg presentert en tabell, hentet fra Lai (2004) med læringsprinsipper som viser i hvilken grad de blir ivaretatt ved bruk av de ulike læringsmetodene. Videre har jeg tatt for meg læringsmetodene forelesning, diskusjoner og smågruppelæring med to ulike former. Disse metodene er blitt presentert på grunnlag av de metodene som blir benyttet i modul 6. Deretter har ulike sentrale læringsprinsipper som er med på å fremme læring, blitt presentert. Som vi har sett tidligere i oppgaven er den individuelle læringen avgjørende for organisasjonslæringen. Uansett om det er individuell læring eller organisasjonslæring som forekommer eller som er målet for organisasjonen så er det viktig at det som foregår gjøres på en så god måte som mulig. Og dermed er det viktig å ta hensyn til læringsstrategier, både når det gjelder individuell læring og organisasjonslæring.

De ulike læringsprinsippene som har blitt presentert her, kan karakteriseres innenfor de ulike forholdene. Innenfor det personlige forholdet hører prinsippet *mening* til. Læringsprinsippet *tilbakemelding* tilhører det mellommenneskelige forhold. Læringsprinsippene *fordelt læring*, *medbestemmelse* og *forsterkning* karakteriseres innenfor det organisatoriske forhold. Skrive inn at de ulike prinsippene karakteriseres som personlige, mellommenneskelige og organisatoriske. Dette illustreres gjennom figur 2;

Nivå	Forhold	Prinsipper		
Nivå 3	Organisatoriske	Fordelt læring	Med-bestemmelse	Forsterkning
Nivå 2	Mellommenneskelige	Tilbakemelding		
Nivå 1	Personlige	Mening		

Figur 2. Figur som illustrerer læringsprinsippenes tilhørighet i de ulike forholdene.²

² Denne figuren har jeg utviklet for å illustrere under hvilke forhold de ulike læringsprinsippene hører hjemme.

4. Metode

Hensikten med dette kapitlet er å gi leseren en innføring i de sentrale momentene jeg har stått ovenfor når det gjelder metodiske valg. Dette er først og fremst for å redegjøre for valg av innfallsvinkler og fremgangsmåter i denne oppgaven, ikke å redegjøre for metode generelt. Grunnen til dette er at dette er en oppgave hvor de empiriske funnene står meget sentralt i oppgaven og i forhold til teorien. Jeg har valgt å fokusere på de sentrale forhold som er med på å vise hvordan jeg har samlet inn data, og på hvilket grunnlag jeg har foretatt utvalget av respondenter. Jeg tar med dette for å klargjøre sikkerheten til mine data og de forholdene som skiller denne oppgaven fra andre oppgaver.

Andersen (2005) definerer en metode slik; ”En metode er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Andersen 2005:5). Vi kan skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. ”Kvalitative metoder er en måte at erfare den særlige kvalitet ved en given undersøgelsesgenstand eller – fænomen. Det dreier seg om at finde den særlige logik ved den særlige genstand eller ved det særlige fænomen” (Kruuse 1998:22). ”En kvantitativ metode er en forskningsmetode som befatter seg med tall og det som er målbar” (Wikipedia) Jeg har valgt en kvalitativ metode. Dette har jeg valgt fordi det er den metoden som passer i forhold til hva jeg vil undersøke og hvordan. Grønmo (1982) presenterer en del skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Det finnes mange, jeg vil trekke frem de jeg synes er mest gjeldende i forhold til min oppgave. Fokuset i denne oppgaven vil være å finne ut hvilke meninger som finnes blant noen av de daglige lederne og finne ut innholdet i meningene. Dette er et vanlig trekk ved kvalitative metoder, og fokuset er dermed ikke å finne ut hvor mange som mener noe, eller utbredelsen av meningene slik som er vanlig i kvantitativ metode. Når det gjelder formidling av resultat vil det mest vanlige ved bruk av kvalitativ metode være illustrasjon ved hjelp av sitater, mens ved bruk av kvantitative metoder er det vanlig å dokumentere ved hjelp av for eksempel tabeller. Formålet med studier der man

benytter seg av kvalitative metoder er en helhetlig forståelse over spesifikke forhold, finne dybden i noe spesifikt eller generere hypoteser og teorier, og det er det som er formålet med denne oppgaven, derfor var det et naturlig valg med kvalitativ metode fremfor kvantitativ metode der formålet ofte er å finne en representativ oversikt over spesifikke forhold, finne bredden i ting og teste hypoteser og teorier.

4.1 Casestudie

Betegnelsen ”case” kommer av det latinske casus og understreker betydningen av det enkelte tilfellet. Dette finner vi også i den svenske betegnelsen ”fall studier”.

Terminologien vektlegger at det dreier seg om et eller noen få tilfeller som gjøres til gjenstand for inngående studier. Enten fordi det finnes kun en eller få, eller fordi det bare er en eller noen få case som er tilgjengelig for forskeren (Andersen 2005).

Yin’s (Yin 2003:13-14) definisjon av casestudie er:

“An empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within real life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. The case study inquiry copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result. It relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result, benefits from prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis”

Denne definisjonen trekker frem flere forhold. Det blir i denne definisjonen fokusert på ”real-life context” I og med at jeg har valgt å intervju deltakere i Kanvas-skolen vil de være ”within real-life context”.

Videre sier Yin at et casestudie er en egnet metode når “A *how* and *why* question is being asked about a contemporary set of events, over which the investigator has little or no control” (Yin 2003:9). Med utgangspunkt i denne definisjonen kan jeg fastslå at denne oppgaven faller innenfor det Yin karakteriserer som et casestudie. I denne oppgaven er hensikten å finne ut både hvordan og hvorfor.

Casestudier kan også brukes til å utvikle og prøve ut teoretiske hypoteser. Case-studier er best egnet til å svare på spørsmål som angår hvordan noe skjer og oppleves, snarere enn hvorfor. Dette går sammen med en oppfatning av datainnsamlingsprosessen som preget av nærhet til aktørene og begivenheter, med vekt på detaljer og innlevelse, der data og analyse inkorporerer aktørens egne perspektiver. Prosesser og endringer over tid står sentralt. Slike data er av en type som ikke egner seg for telling eller måling (Andersen 2005:31).

Stake (1994) deler inn casestudier i tre typer;

- Intrinsic case study. Dette betyr at casestudie har en egenverdi. Her er det selve casestudie som står i sentrum.
- Instrumental case study. Denne formen for case-study skal medvirke til å belyse et generelt tema og teori.
- Collective case study. Her blir flere case som har fellestrekk analysert for dermed å belyse et konkret fenomen. Dette blir ikke gjort i mitt tilfelle da jeg utelukkende har tatt for meg et case, Kanvas.

Denne oppgaven faller innenfor det Stake (1994) definerer som instrumental case; ”in what we may call instrumental case study, a particular case is examined to provide insight into an issue or refinement of theory. The case is of secondary interest; it plays a supportive role, facilitating our understanding of something else” (Stake 1994:237).

Generelt sett er det vanskelig å generalisere ut fra et casestudie over til en populasjon utover det spesifikke studie hvis det ikke er gjort flere tilnærmet like forskningsprosjekter som gi tilnærmet de samme resultatene. Generalisering ut over dette spesifikke studie er ikke et mål for denne oppgaven, og jeg vil derfor ikke gå videre inn på det.

Metodens art er ikke forhåndsbestemt når det gjelder case. Et case kan lages på grunnlag av så vel terapeutisk samtale og kvalitativt intervju som av observasjon og på en blanding av disse metoder (Fog 1994). Jeg har valgt å samle data gjennom dokumenter og ved hjelp av intervjuer.

4.2 Dokumentinformasjon

”Company documents are (con) textual paradigms which are an integral part of other systems and structures in organizations. [...] they define understandings of particular problems, prescribe appropriate behaviours and different ways of *getting things done* in organizations.” (Forster 1994). Ut fra denne definisjonen kan vi se at organisasjonsdokumenter er dokumenter som er beskrivende for hva, hvordan og hvorfor ting skal gjøres.

Jeg har hentet informasjon om Kanvas ved å se på dokumenter, blant annet fagplaner og strategier. Disse dokumentene har jeg brukt for å se på hvordan Kanvas-skolen er lagt opp, og hva deltakerne har å forholde seg til. Det var viktig for meg å vite hva modulen gikk ut på før jeg intervjuet respondentene slik at jeg forsto hva de snakket om og at jeg kunne legge opp spørsmål på en slik måte at de skulle forstå hva jeg mente. Jeg viser også til disse dokumentene i oppgaven.

4.3 Intervju

Et intervju kan ofte sammenliknes med en samtale eller et forhør. Det er mange likheter mellom disse, men også avgjørende forskjeller. Et intervju skiller seg fra en samtale ved at intervjueren har retten til å stille spørsmålene. Og det skiller seg fra forhør ved at et intervju er frivillig og maktfritt. Et intervju har til formål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, så man kan fortolke betydningen av de beskrevne fenomener og dermed forstå den intervjuedes livsverden (Kruuse 1998).

Før intervjuet er det en god ide å bestemme rekkefølgen på spørsmålene, samt notere seg hvilke svar det er ønskelig å få utdypet. Jeg valgte å lage intervjuguider, se vedlegg 1 og 2. Til tross for denne planleggingen må intervjueren være forberedt på å improvisere, å formulere spørsmål spontant.

Jeg har benyttet meg av halvstrukturert intervju. Et kvalitativt intervju vil alltid være halvstrukturert fordi intervjuer alltid vil ha en viss ide om hva det skal spørres om.

Det halvstrukturerte intervju er delvis strukturert idet man på forhånd har forberedt en rekke spørsmål som man vil stille. Man er imidlertid ikke bundet helt til disse spørsmålene, og man kan stille uforberedte spørsmål. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide, men fulgte den ikke slavisk. Til tider stilte jeg spørsmålene i en annen rekkefølge enn det som sto i intervjuguiden og det hendte også at jeg stilte noen uforberedte spørsmål da det falt seg naturlig. Dette for å få situasjonen til å være mer naturlig, fordi en intervjusituasjon i utgangspunktet er en veldig unaturlig situasjon. I og med at det i hovedsak er intervjuer som stiller spørsmål og intervjuobjektet svarer kan lett situasjonen føles som et avhør. Dermed er det viktig å gjøre ting for at det skal føles med naturlig for begge parter, både for intervjueren og for intervjuobjektet.

Det stilles krav til intervjueren. Underveis i intervjuet må intervjueren være åpen for flertydigheter og forandringer. Underveis i intervju kommer det ofte flertydige svar, da må ikke intervjueren forkaste svaret som ubetydelig med en gang, men fortsette å undersøke slik at svarene kan bli utdypet nettopp for at disse opplysningene kan være betydningsfulle. Med hensyn til dette hendte det at jeg måtte stille flere spørsmål enn planlagt i noen intervjuer. Dette gjorde jeg tildels for å få frem hva respondenten mente og for å være sikker på at jeg fikk svar på det jeg ville vite.

Det finnes både fordeler og ulemper med intervju som innsamlingsmetode. Judd m.fl (Judd m.fl 1991) viser til en rekke både fordeler og ulemper. Jeg vil trekke frem de jeg synes har vært gjeldene ved min oppgave.

- Intervju kan motivere respondenten til å svare godt på alle spørsmålene i motsetning til spørreskjema. Dette kan gi annerledes datakvalitet enn man kan få gjennom bruk av for eksempel spørreskjema.
- Intervjueren kan få oppklart eventuelle misforståelser umiddelbart. Flere av spørsmålene jeg stilte var vanskelig for respondentene å svare på umiddelbart. Dette krevde at jeg måtte forklare litt ekstra, for på den måten å få respondenten til å forstå meningen.
- Respondenten kan få svar på sine spørsmål. Det hendte seg at respondentene hadde noen spørsmål til meg underveis. Dette kunne for eksempel være hvis vedkommende var litt usikker på noe spesifikt i forhold til noen spørsmål.
- Rekkefølgen på spørsmålene kan forandres underveis hvis det er nødvendig. Selv om jeg hadde en intervjuguide som jeg forhold meg til, var det mange ganger jeg forandret rekkefølgen på spørsmålene. Det hendte at respondenten

snakket om noe som egentlig skulle ha kommet senere, men det er det viktig å la vedkommende få snakke ferdig om tema når det passer for ham eller henne.

- Konteksten kan kontrolleres av intervjueren. Jeg valgte å reise til de ulike arbeidsplassene til respondentene. Dette gir en trygg atmosfære for intervjuobjektet, og det kan være avgjørende for svarene. Det var også et bevisst valg fra min side for å få folk til å stille opp. Det krever mindre tid og krefter for de når jeg reiser til de.

Det finnes også ulemper, både praktiske og analytiske, med intervju som innsamlingsmetode;

- Når det gjelder det praktiske kan tid være en ulempe. Jeg gjennomførte 7 intervjuer og det tar tid og reise til 7 ulike steder. Hvert intervju var på ca 30 min, så selve intervjuet tok ikke mye tid, men det tar tid å komme seg rundt på de forskjellige stedene. Og jeg følte at det var viktig å småprate litt før intervjuet for å løse opp stemningen og for å fortelle litt mer om meg og oppgaven. Det er også et tidkrevende arbeid når man skal transkribere alle intervjuene i etterkant.
- Intervjueren kan påvirke respondentens svar både på en positiv eller negativ måte. Noen vil føle seg utilpass i en intervjusituasjon og dette kan påvirke svarene. Når det i tillegg blir tatt opp på bånd kan mange vegre seg for å svare det de vil. Jeg oppfattet det imidlertid ikke slik, jeg fikk inntrykk av at de fleste respondentene var veldig åpne og fortalte villig om både positive og negative forhold, dette kan sees på som en analytisk ulempe.

Jeg valgte å ta opp intervjuene på bånd for så å transkribere de i etterkant. Jeg nevnte transkribering som en ulempe ved intervjuer ovenfor i avsnittet. Dette er kun i forhold til tidsaspektet. Derfor vil jeg trekke frem det positive ved å ta opp intervjuene på bånd, for deretter å transkribere i etterkant. Dette gjorde at jeg i intervjusituasjonen kunne konsentrere meg om intervjuet og intervjuobjektet, og slapp å skrive samtidig som jeg skulle lytte. Når man transkriberer ordrett ut fra et opptak vil ikke teksten inneholde visuelle aspekter ved situasjonen – verken omgivelser eller deltakernes ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Men når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert i tekstform slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale 2001).

Når man velger å bruke intervju som metode for innsamling av empiri, er det flere utfordringer en står ovenfor. I et fag som pedagogikk vil begrepsoperasjonalisering være en aktuell utfordring. Derfor har jeg valgt å gå litt nærmere inn på det.

4.4 Utvalg

Populasjon er det eller de du skal generalisere resultatene til eller si noe om. Utvalget er de personene i denne populasjonen som man konkret innhenter informasjon fra.

Det finnes kriterier for å trekke utvalg fra en populasjon. I denne sammenhengen har jeg hentet begreper fra Lewin (Lewin 1987), og jeg vil kun trekke frem de to jeg har benyttet meg av;

- Bekvemmelighetsutvalg; på grunn av praktiske hensyn i forhold til f.eks. tid, penger, geografi o.l. trekker man ut personer fra populasjonen.
- Tilfeldig utvalg; her blir respondentene plukket ut ved hjelp av loddtrekning

Jeg har foretatt utvalget som en blanding av disse to kriteriene. Kanvas driver 35 barnehager, og har dermed 35 daglige ledere, i 5 ulike kommuner; Oslo, Røyken, Sandefjord, Bergen og Askøy. På grunn av tid, økonomi og reise vei utelot jeg å reise til Sandefjord, Bergen og Askøy. I Askøy er det 1 barnehage, i Bergen 8 og i Sandefjord er det 4 barnehager. Dette utgjør til sammen 13 barnehager som ikke ble tatt med da jeg skulle velge ut. Da stor jeg igjen med 22 mulige kandidater.

Jeg fikk komme på et daglig leder møte for region øst, Oslo, Røyken og Sandefjord, i Kanvas, og der fikk jeg presentere oppgaven min og fortalt at jeg var interessert i å intervju 6 daglige ledere. Der var det 21 daglige ledere, fra Oslo og Røyken, til stedet. Jeg spurte om det var noen som ikke var interessert, og det viste seg å være 2 personer. I tillegg var den daglige lederen i den barnehagen jeg jobber til stede, og jeg hadde på forhånd bestemt at jeg ikke ville intervju henne for det ville blitt litt for rart og nært. Dermed sto jeg igjen med 18 mulige kandidater. Blant disse foretok jeg loddtrekning. Så blant de 18 som gjensto som mulige respondenter foretok jeg

tilfeldig utvalg. Da alle var blitt trukket ut, tok jeg kontakt via e-post, og avtalte tidspunkt for intervjuene.

Jeg anser dette utvalget til å være tilstrekkelig for å oppnå den type innsikt jeg er ute etter i denne oppgaven. Denne oppgaven er som nevnt et instrumental case, der caset er valgt ut for å gi innsikt i et fenomen eller teori (Stake 1994). Dermed er det tilstrekkelig med et utvalg som jeg har, fordi caset vil være av sekundær interesse. Det spiller en støttende rolle, den letter forståelsen av teorier. I dette tilfellet brukt som eksempel til å forstå teorier om organisasjonslæring og læringsstrategier.

Jeg ser på det som er stor fordel at jeg på forhånd hadde presentert meg selv og prosjektet mitt. På den måten ble det lettere å få respondenter og de som hadde blitt trukket ut var villige til å delta. Og det var tidsbesparende i forhold til at jeg slapp og fortelle alle jeg hadde trukket ut om meg selv og prosjektet en gang til. I tillegg slapp jeg å risikere at noen av de som hadde blitt trukket ut ikke var villige til å delta.

4.5 Gyldighet og pålitelighet – undersøkelsens kvalitet

I kvantitativ forskning har det ofte blitt brukt begreper som reliabilitet og validitet. Dette er begreper som er vanskelig å overføre til kvalitative metoder (Golafshani 2003). Innenfor kvalitativ forskning har det heller vært vanlig å benytte seg av begreper som pålitelighet og gyldighet. Jeg velger å bruke disse to begrepene for å vise at det ikke er mulig å stille de samme type krav til kvantitative og kvalitative studier. Krav om gyldighet og pålitelighet må drøftes rasjonelt, i forhold til forskningsoppleggets art.

4.5.1 Gyldighet

Et gyldig argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. Gyldighet i kvalitativ forskning innebærer ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Kvale 2001:166). Ønsket å formidle en slags sannhet. I kvalitativ forskning

er det viktig å nevne begrepsvaliditet, innenfor gyldighetsområdet. Begrepsvaliditet vil si i hvilken grad det er ”samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven 2002:150).

4.5.2 Pålitelighet

Lincoln og Guba (1985) bruker termen *dependability* i stedet for reliability. Jeg oversetter det til *pålitelighet*. Pålitelighet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Resultatene fra datainnsamlingen skal i prinsippet være etterprøvbare av andre forskere. For å unngå en tilfeldig subjektivitet er det ønskelig med høy grad av pålitelighet. Et for sterkt fokus på dette kan motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale 1997). I kvalitativ forskning er det imidlertid vanskelig å stille et slikt krav ettersom individ og omstendighetene forandrer seg, og det derfor kan være vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen 2004). Forskeren kan allikevel bevare resultatenes pålitelighet ved å ta hensyn til nøyaktige beskrivelser. Alle ledd i forskningsprosessen bør være beskrevet på en slik måte at en annen forsker ”i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet” (Dalen 2004:103). Påliteligheten i denne oppgaven kan sies å være så god som mulig i det jeg har forsøkt å beskrive de ulike delene av forskningsprosessen i dette kapitlet.

5. Presentasjon av undersøkelsen

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon av undersøkelsen og av hvilke funn jeg gjorde i forbindelse med intervjuene. Kapitlet er delt inn i personlige, mellommenneskelige og organisatoriske forhold. Spørsmålene og et utvalg av svarene respondentene ga meg vil bli presentert.

5.1 Personlige forhold

Jeg ønsket å finne ut hvilke erfaringer respondentene hadde i forhold til innhold, organisering og selve konseptet Kanvas-skolen. De daglige lederne forteller om et opplegg som de synes er veldig bra, og de liker tankegangen bak det. *Jeg har en god erfaring med Kanvas-skolen (Person A).* De er veldig fornøyde med at Kanvas satser på et opplegg som omfatter alle de ansatte. *Kjempepositiv da Kanvas-skolen kom, jeg syntes det var et veldig spennende tiltak å legge så mye penger og energi i opplæring. Og for alle gruppene, det synes jeg er veldig positivt (Person E).*

Noen ytrer også et ønske om at det var mer tid til disposisjon. *Jeg synes det har vært bra i utgangspunktet. Kunne vel kanskje ønske meg at de hadde gått litt grundigere, altså fått mer teoretisk bakgrunn [...] enn det som var, når det var det vi skulle legge inn støtet på. Det ble litt sånn å rote litt i overflaten. Altså jeg har veldig tro på Kanvas-skolen, jeg synes det er veldig bra, men man kan selvfølgelig alltid bli bedre på ting (Person B).*

Jeg skulle si det om modul 6, jeg synes ikke vi har gjort så mye på modul 6. Vi har ikke hatt så mye. Og jeg synes på en måte at modul 6 har kokt litt bort i kålen for å si det sånn. (Person C). *Ja, det er jo en veldig lærerik skole da. Jeg tror skolen er med å både opprettholde ansatte og også rekruttere ansatte til Kanvas (Person D).*

Som det kommer tydelig frem gjennom er det fleste fornøyde med Kanvas-skolen, modul 6.

5.1.1 Individuell læring versus organisasjonslæring

Jeg stilte alle respondentene spørsmål om de så på Kanvas-skolen som individuell læring eller organisasjonslæring. Alle mente at det helt klart var begge deler. *Det er todelt, men jeg ser det absolutt som personlig læring, det gjør jeg. Men at det også er læring for hele organisasjonen (Person C). Begge deler. Det gjør jeg jo. Altså jeg har jo lært masse etter at jeg kom inn i Kanvas. Men også organisasjonen som helhet så ser jeg jo en utvikling fra jeg startet også, altså for 4 år siden til nå (Person F).*

Det var derimot litt forskjell på hva de synes er mest fremtredende, den individuelle læringen eller organisasjonslæringen. *Jeg ser det jo først og fremst personlig som læring for meg når jeg får noe kompetanseheving, men jeg ser jo samtidig også helheten ved å gjøre det, ved å heve kompetansen til de ansatte så hever man jo generelt kompetansen i organisasjonen (Person B). Jeg tenker jo mest som organisasjonsutvikling, men det er klart at det kommer jo meg til gode også (Person E). Jeg ser på det som organisasjonsutvikling på alle nivåer (Person D).*

5.1.2 Læringsmetoder

Jeg stilte spørsmål om hvilke læringsmetoder deltakerne likte best i forhold til sin egen læring, og hva de mente var mest fruktbart i forhold til innholdet. Her var alle opptatt av at for å lære noe nytt, er det nødvendig med en blanding av læringsmetoder.

Jeg liker også den vekslingen mellom det å sitte å lytte og det å få lov til å utføre og diskutere og handle selv. Og gjerne litt sånn selvstudie med litt lesing og sånn også (Person E).

En annen av de daglige lederne er enda tydeligere på hva vedkommende selv trenger for å lære noe nytt. *En kombinasjon. Men jeg tror allikevel at det å sitte, det å jobbe videre med noe konkret man får på forelesning, er nyttig. Og jeg må i hvert fall gjøre det for at ting skal sette seg* (Person B).

5.1.3 Personlige prinsipper

Personlige forhold er avgjørende for hvordan individene lærer. Av læringsprinsipper som er presentert i denne oppgaven, karakteriseres *mening* som et personlig prinsipp.

Mening

Da jeg spurte om respondentene synes innholdet var meningsfullt, var det ulike meninger om det. Jeg tolker det som at innholdsmessig så vil aldri et kurs eller et opplegg oppleves likt for alle deltakere. Respondentene har veldig forskjellige erfaringer, det er alt fra 1 år til 20 års erfaring som daglig leder. Dette gjør noe med hva man synes er meningsfullt for en selv.

Stort sett så synes jeg det har vært bra, men selvfølgelig så er det ikke alt som fenger meg og det er ikke alt som jeg synes har vært like bra, men jeg synes vel for oss daglige ledere så synes jeg det har vært fint (Person B).

Mange virker også veldig reflekterte i forhold til at det alltid vil være sånn at det ikke kan treffe alle på en gang. Og om det ikke er relevant der de er nå, så vil de helt sikkert få bruk for det en annen gang. *Det er jo ikke alt som er relevant, det er jo ikke alt som er relevant her jeg står nå, kanskje det er noe jeg har bruk for om 2 år, det vet jeg jo ikke* (Person A).

5.2 Mellommenneskelige forhold

De mellommenneskelige forhold er av stor betydning for læringen, når det er lagt opp til læring i grupper. Derfor valgte jeg å fokusere på denne læringsmetoden i intervjuet, da vi snakket om læringsmetoder generelt.

5.2.1 Gruppen

Da respondentene snakket om læringsmetoder, ble det naturlig for meg å spørre om hvordan de ulike nettverksgruppene deres fungerer. Selv om dette ikke var et spørsmål jeg i utgangspunktet hadde skrevet i intervjuguiden, så fant jeg ut underveis at jeg ønsket å få respondentenes mening om dette. Det kom frem at alle var positive til en slik måte å både lære og jobbe på. *Og da blir vel det en sånn type; holder tankene mine mål? Altså man kan få prøvd ut teorier, tanker og meninger i en diskusjon. Og da er man jo inne på læring. Og man får jo innspill om ting og tang som man ønsker å prøve ut eller får erfaringer fra de andre, så der er det absolutt læring (Person E).*

Organiseringen av, og innholdet i nettverksgruppene er det deltakerne i gruppa selv som styrer. Dette har vist seg å ikke fungere så optimalt som deltakerne skulle ønske. *Også få det til, å organisere det, det er vanskelig [...] Så jeg synes vi må få mye lenger tid på og møtes og ha sånne der øvelser og ja. Ja, jeg synes det er veldig fint og møtes litt færre enn på fellessamlinger, vi er en veldig stor gruppe [...] Og krympe det ned til en gruppe på 7 hvor alle får tid å prate, ja absolutt. Jeg vil veldig gjerne jobbe, jeg har veldig gode erfaringer med nettverksgrupper fra gammelt av også. Så det synes jeg vi kan bruke mye. Så bare organisere det sånn at alle får tid, så er det bra (Person C).* Det er tydelig at noen av gruppene har funnet ut at dette er fruktbart, og at dette må prioriteres. *Nå fungerer det veldig bra, tidligere fungerte det ikke så veldig for vi var så spredd og det ble vel litt sånn nedprioritering kanskje for noen, fordi at det var mye som skjedde en periode, men nå har vi fått mer organisering på det, og siden i høst har vi faktisk hatt to som har vært veldig fruktbare (Person F).*

Videre spurte jeg om hva respondentene syntes antall personer i gruppen. Det er litt ulikt antall personer i de ulike gruppene, så det var litt forskjellig hva de synes om det. *I utgangspunktet så er vi 8 da. Litt mange egentlig for sånn type gruppe arbeid tror jeg. 4-5 hadde kanskje vært mer optimalt* (Person B).

Jeg stilte også spørsmål til noen av respondentene om de synes at Kanvas skal ta over organiseringen av nettverksgruppene. *Nei, jeg synes faktisk at vi skal ta det ansvaret selv, men jeg synes vi må ha lengre tid på oss. Jeg tror det går på tid. For det er nyttig og møtes, det er nyttig å øve seg* (Person C).

5.2.2 Mellommenneskelige prinsipper

For at en gruppe skal fungere som en læringsgruppe, er det viktig å ta hensyn til de prinsipper som kan karakteriseres som mellommenneskelige, i denne sammenheng *tilbakemeldinger*. For at en gruppe skal fungere optimalt er det avgjørende med praksis for tilbakemeldinger, både innad i gruppen og til gruppen som helhet.

Tilbakemeldinger

Jeg ville finne ut om de daglige lederne følte at det blir gitt noen form for tilbakemeldinger til de som deltakere i Kanvas-skolen. Det vil si tilbakemeldinger eller kunnskap om konsekvensene som kan fremme læringen. Her svarte de fleste at det opplevde de i liten grad. En av de daglige lederne trakk frem at det er helt avhengig av metoden som blir brukt og av situasjonen. *Skolen er jo mer moduler og der blir det den enkelte foredragsholder så det blir jo veldig avhengig av den da. Gi tilbakemelding i plenum og "bra du sier det" og hva som er opplegget, om det er dialogforedrag eller om det er en monolog da. Så det synes jeg egentlig er avhengig av der og da. Og hvor stor gruppa er og sånne ting* (Person D).

Ja, i nettverksgruppene gjør vi det. Det synes jeg absolutt (Person B).

5.3 Organisatoriske forhold

De organisatoriske forholdene er av stor betydning for læringsoppleggets art. I dette tilfellet Kanvas-skolen, modul 6. Det er de organisatoriske forholdene som avgjør hvordan og hvorfor Kanvas-skolen, modul 6 er slik den er.

5.3.1 Individuell læring versus organisasjonelæring

Til faglig koordinator i Kanvas stilte jeg spørsmål om hva Kanvas vil karakterisere Kanvas-skolen opplegget som.

Jeg tror nok jeg ville sagt at vi er ganske begge deler der, føler jeg. Det er klart at det ligger mye i forhold til organisasjonen her. I og med at innholdet på Kanvas-skolen er i tråd med strategiene våre så er det klart vi ønsker å gjøre en del føringer der, men samtidig så prøver vi å få til at vi også har den individuelle utviklingen opp i det hele, det er vi også helt avhengig av. Og det tror jeg du gjør ved å brette opp og la de få lov til å øve seg, og la de få lov til å diskutere litt innimellom. Hadde du bare gjort foredragene og sagt at sånn er det, og sånn skal vi gjøre det og gitt teorier rundt det, så ville det kanskje ikke vært så mye på det individuelle planet, men så lenge vi er flinke til å bruke nettverk og andre typer metoder innimellom så synes jeg vi ivaretar den individuelle delen også (faglig koordinator).

5.3.2 Læringsmetoder

Jeg spurte faglig koordinator på hvilket grunnlag de velger ut læringsmetodene som blir brukt. Det ser det ut til at Kanvas legger vekt på variasjonen av metoder når de legger opp Kanvas-skolen.

For det første så er det på ren tilbakemelding, hvilket vi stadig prøver å bli bedre på og selvfølgelig gjøre, og fordi at vi ser at skal du på en måte dra med folk så må du ha denne variasjonen, også for å holde interessen og motivasjonen der ute oppe (faglig koordinator).

Videre påpeker faglig koordinator hvor viktig det er med variasjon. *Så går det litt på det å kunne variere, for det er nå en gang sånn at selv om man foretrekker en måte å lære noe på, eller foretrekker en måte å få informasjon på, så må man også tåle å få det på annet vis innimellom. Så jeg tenker at det viktigste vi kan gjøre er at vi sørger for en god variasjon. Også vil det alltid være sånn at nå traff jeg deg veldig godt i forhold til hvordan ting ble presentert nå, også treffer jeg en annen gruppe enda bedre en annen gang, ikke sant, altså sånn er jo verden også [...] Man må også lære seg til å bli utfordret på det som ikke er styrkene på en måte, så jeg tenker at det vi må være bare flinke til å variere og det tror jeg vi er i ferd med å bli flinkere til* (faglig koordinator).

Det å kunne få jobbe med en konkret oppgave på en praktisk måte, ble også trukket som avgjørende. *Så er det nok viktig å kunne få oppgaver, case underveis som gjør at de kan reflektere litt rundt, altså enten om det er lederskap som er tema eller hva det måtte være. Det å få en sånn kombinasjon av både å kunne få innspill på noe, men også kunne faktisk sitte å drodle, og kanskje også en del sånne typer øvelsescase hvor du rett og slett kan øve deg på situasjoner og ting, hvis det ligger til det tema som er oppe da, at det lar seg gjøre, så den variasjonen der blir viktig* (faglig koordinator).

5.3.3 Organisatoriske prinsipper

Læringsprinsippene *belønning, medbestemmelse og fordelt læring* er prinsipper som alle tilhører de organisatoriske forhold. Medbestemmelse går på hvordan mulighetene for dette er i hele organisasjonen som helhet. Hvordan læringen er fordelt, er som regel bestemt fra organisasjonens side.

Belønning

Under intervjuet spurte jeg de daglige lederne om de opplever noen form for belønning. Med dette mente jeg ikke belønning i form av goder som for eksempel høyere lønn, men skryt, anerkjennelse osv. Her var det en del ulike opplevelser, og det tolker jeg som at alle opplever det med belønning ulikt. Det som noen ser på som

belønning ser andre på som en naturlig del av hverdagen. Noen mener at de ikke opplever det i det hele tatt; *Nei, det synes jeg ikke* (Person C), mens andre synes de opplever det til tider; *Ja, jeg gjør jo det, [...], jeg opplever det i form av at jeg stadig da på en måte får være med på noen ting da. Jeg opplever, jeg har en opplevelse av at Robert som på en måte er min sjef igjen da, verdsetter mitt arbeid og min kompetanse, det gjør jeg fordi på en måte han tar kontakt med meg og andre i administrasjonen tar også kontakt med meg når ting skal gjøres så de skal ha med folk og de spør om jeg vil være med på det, så det er på en måte en belønning det* (Person B), *Ja, det gjør jeg* (Person A).

En av de daglige lederne trakk frem en situasjon der vedkommende hadde blitt spurt om å hjelpe til med noe, og dette var noe vedkommende opplevde som belønning; *[...]det har nok litt med den tillitten og den tilbakemeldingen til meg da at de visste at det taklet jeg. Så du kan si sånn sett så blir det vel en slags ros altså hvis du tenker uten at det blir sagt direkte, så vet de vel det på en måte. Så da får vi det jo, sånn anerkjennelse på det* (Person F).

Medbestemmelse

For å finne ut om de daglige lederne føler at de har medbestemmelse spurte jeg om de hadde noen mulighet for å komme med ideer, ønsker, uttrykke behov osv. De aller fleste mente at det var det absolutt mulighet for i Kanvas. *Det er veldig takhøyde i Kanvas synes jeg, for egne meninger* (Person D). *Ja, for så vidt er det jo det på den måten at det blir jo evaluert i slutten av hvert år og da får vi jo komme med synspunkter og de har vel også hatt noen spørsmål. Og jeg ser jo også at det har blitt endret på en del på Kanvas-skolen i år som resultat tror jeg av den diskusjonen vi hadde i vår. Men meg privat er jo bare at jeg selv må delta og komme med noe hvis jeg vil ha noen endring* (Person C).

En annen av respondentene ser det på denne måten; *Ja, til en viss grad. De stiller jo spørsmål for å få folk til å komme med innspill, men samtidig så er fagplanen for Kanvas-skolen lagt i forhold til strategien i stor grad. Temaer som ligger, som blir lagt derfra. Selvefølgelig kan man melde innspill og noe kommer jo. Vi har jo på en*

måte kommet med innspill både på strategien og hvilke temaer som er viktige å diskutere (Person B). Andre mener at det absolutt er mulig å komme med innspill, men at det selvfølgelig ikke alltid kan bli slik de vil. Muligheten er å komme med innspill er der, men jeg aksepterer at det ikke er min vilje som skal gjennom til enhver tid, det er jo ikke det. Muligheten er i hvert fall der (Person A).

Noen poengtere også det at Kanvas er flinke til å ta med seg de daglige lederne og høre på hva de har å si. *Ja, absolutt. De gangene det ikke har vært like betydningsfullt så har vi jo gitt tilbakemeldinger på det også. Så det er jo det som jeg synes er veldig bra med Kanvas, det er jo at vi er jo delaktige hele tiden som daglige ledere og det å være med å påvirke å kunne komme med forslag og sånne ting (Person F). Jeg tror de prøver å gå i dialog og fange opp, for de ønsker nok veldig å nå. Men om de akkurat klarer å ligge i forkant eller om det blir litt sånn ad hoc arbeid, det er jeg litt usikker på (Person E).*

Da jeg spurte faglig koordinator om muligheten for de daglige lederne til å kunne komme med innspill, svarte hun at det hadde de stor mulighet til i flere ulike forum. Og hun mente at det var det mange som benyttet seg av. *De er ganske flinke til å si i fra når de på en måte synes at noe ikke har vært meningsfylt (faglig koordinator).*

Det med nettverksgrupper det har kommet inn nå det siste året, det hadde vi ikke det første året og det er et resultat av tilbakemeldinger som kommer, og jeg tror at hvis vi er flinke til å lytte på de tingene, så det er egentlig det viktigste vi kan gjøre, (faglig koordinator).

Fordelt læring

For å finne ut noe om dette prinsippet spurte jeg hvordan respondentene opplever at organiseringen av Kanvas-skolen, modul 6, er. Her snakket de fleste om organiseringen generelt, og ikke om hvordan det var organisert ut fra prinsippet om fordelt læring. Noen trakk frem at de godt kunne tenke seg at de fikk en grundigere

gjennomgang av det innholdet de skal gå gjennom. *Den har for så vidt vært grei. Så det er jo utfordringen å få organisert sånn at det folk får kurs samtidig som du ivaretar barnehagens behov* (Person E).

Flere nevner at andre anledninger hvor de daglige lederne møtes, møter, samlinger og lignende, hvor det også foregår læring. *”Altså vi har flere foraer hvor vi møtes som ikke nødvendigvis heter Kanvas-skolen, men som gjør egentlig akkurat det samme. For nå vi har de fellessamlingene før jul og før sommeren så er det gjerne også en ekstern foredragsholder, og selv om det da ikke er en Kanvas-skole bit så er det allikevel det”* (Person A).

6. Analyse

I dette kapitlet vil jeg ta for meg funnene fra undersøkelsen og drøfte det i forhold til teorien som ble presentert i kapittel 2 og 3.

6.1 Personlige forhold

Det er en lang rekke faktorer i den menneskelige natur, i menneskers personlighet, og i enkeltindividenes holdninger, meninger og følelser som kan å ha innflytelse på organisasjonen, og på evnen og lysten til å lære. Personlige egenskaper og subjektive oppfatninger er av stor betydning for læringen. Respondentenes opplevelser vil derfor bli drøftet i lys av teori om læring, organisasjonslæring og læringsmetoder.

6.1.1 Individuell læring versus organisasjonslæring

Slik det kommer frem i kapittel 5.1 mener alle respondentene at det forekommer både individuell læring og organisasjonslæring på Kanvas-skolen, modul 6. Ut fra mine funn kan jeg se at alle respondentene opplever at de lærer noe på Kanvas-skolen, modul 6. Dermed kan jeg fastslå at det er individuell læring, slik respondentene mener. Når det gjelder organisasjonslæring på Kanvas-skolen, modul 6, mente alle at også dette er tilfellet. Slik jeg tolker svarene mente de dette på bakgrunn av at alle deltakere på modul 6 går gjennom det samme, og dermed lærer det samme. På den måten, mener respondentene, at det vil være organisasjonslæring. Slik det fremgås i kapittel 2.2.1 er den individuelle læringen en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for organisasjonslæring.

Alle respondentene trekker også frem at deres kompetanse har hevet seg gjennom deres deltakelse på Kanvas-skolen, modul 6. Det er vanskelig å forestille seg læring i organisasjoner uten et element av kompetanse og utvikling av denne. Som tidligere presentert i kapittel 2.3 innebærer kompetanse flere elementer; kunnskaper, ferdigheter og evner. Kunnskap kan forstås som ulike former for informasjon

innenfor et bestemt felt, som er mer eller mindre organisert hos individet. Ferdigheter kan betraktes som kapasiteter til å utføre konkrete oppgaver, mens evner kan være potensielle kapasiteter til å utvikle ferdigheter eller kunnskaper (Nordhaug og Gooderham 1996). Medlemmene i organisasjonen blir sentrale bærere av store deler av organisasjonens kompetanseressurser. På bakgrunn av denne forståelsen av kompetanse er det tydelig at kompetanseutvikling, i likhet med organisasjonslæring, må gå gjennom individet.

Lai og Dalin (jfr. kap. 2.2) trekker frem at læring innebærer tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter. Disse aspektene fremheves også av Nordhaug og Gooderham (1996) som sentrale i forhold til kompetanse. Med dette utgangspunktet er det tydelig at å se at læring i stor grad påvirker kompetansen. Ut fra dette kan det trekkes paralleller mellom kompetanse, kompetanseutvikling og læring. Kompetanse i individet kan altså utvikles gjennom læring. Dersom den læringen som foregår gjennom kompetanseutvikling overføres til organisasjonen, og dersom det medfører en forandring i organisasjonen som helhet, kan det, med bakgrunn i Argyris og Schön (1996), hevdes at det foregår organisasjonslæring. Dermed vil både individuell læring og kompetanseutvikling være første steg i retning organisasjonslæring. Individene må lære for at organisasjonen kan lære. Medlemmene handler på vegne av organisasjonen som dens agenter.

Ut fra mine funn kan jeg fastslå at første kriteriet for organisasjonslæring er oppfylt, den individuelle læringen. Men det er ikke tilstrekkelig med kun den individuelle læringen, derfor vil jeg komme tilbake til individuell læring versus organisasjonslæring i kapittel 6.3.1, der de organisatoriske forholdene blitt drøftet.

6.1.2 Læringsmetoder

Alle respondentene mener at det er viktig med variasjon i metoder for at de skal oppleve en god lærings situasjon. De foretrekker en blanding av forelesning, diskusjoner og smågruppelæring. Dette er i tråd med de teoriene som ble presentert i kapittel 3.1. Uansett hvilken type læringsbehov man ønsker å dekke, vil det svært ofte

være en klar fordel å kunne kombinere flere læringsmetoder for å oppnå optimal læringseffekt. Ved å kombinere flere metoder gis det større muligheter for å tilfredstille ulike læringsprinsipper, samtidig som selve variasjonen i læringssituasjonen vil kunne bidra til å øke både motivasjon og meningsforståelse (jfr. kap 3.1). Dette kom også frem i intervjuene, flere fremhevet viktigheten av å variere fordi det da vil være lettere å tilegne seg lærdommen. Dette kan vi også se ut fra at kombinasjonen av metoder gjør at flere læringsprinsipper blir tilfredsstilt, og at det på den måten fremmer læringen. Ut fra mine funn kan jeg se at det er ulikt hva personer foretrekker, og ved å variere vil det dermed være større sjanse for at de ved en anledning vil oppleve en situasjon der den metoden de foretrekker vil bli benyttet.

6.1.3 Personlige prinsipper

Læringsprinsippet *mening* blir sett på som personlig forhold i denne sammenheng, fordi det ikke på forhånd er gitt hva som er meningsfullt for deltakere i en læringssituasjon. Dermed er den personlige oppfatningen av mening avgjørende.

Mening

Flertallet av deltakerne svarte at de synes at innholdet er meningsfullt. I og med at det er varierende grad av erfaring hos de daglige lederne, vil det dermed være ulikt hvor meningsfullt de opplever innholdet. Som nevnt tidligere vil det være avgjørende for deltakere om de finner innholdet meningsfullt eller ikke, basert på deres tidligere erfaringer. Dette kan imidlertid ha ulike virkninger. Hvis deltakeren ikke har noen erfaringer å knytte innholdet til, kan det oppleves som meningsfullt fordi det er nytt og spennende. Eller det kan oppleves som fremmed og vanskelig, og dermed lite meningsfullt. Hvis deltakeren har mye erfaring på området kan det enten oppleves som betydningsfullt fordi vedkommende har mange erfaringer å knytte innholdet til. Eller det kan føles som lite relevant fordi det kan være noe som de kan fra før.

Mange av respondentene la stor vekt på at de synes at innholdet generelt sett er meningsfullt, men at det kanskje ikke er slik de ville gjort prioriteringene selv. Flere

poengterer at innholdsmessig så treffer det kanskje ikke vedkommende der de står i dag. Allikevel mener de fleste at det kan være relevant senere eller at det mest sannsynlig er relevant for de fleste andre. *Og det som jeg opplever er jo at noe av det dem tilbyr er veldig bra, og andre ting er jeg ikke så fornøyd med. Men det er vel sånn det er. Noe som treffer og noe som ikke treffer, men det som ikke treffer meg, det treffer noen andre regner jeg med, så sånn er det vel* (Person E). De som trekker frem dette begrunner det med at det som er det aktuelle satsingsområde nå, er noe de har lært tidligere, eller noe som ikke er så relevant i forhold til deres arbeidssted. Alle har forskjellig arbeidssted og situasjon, så det vil derfor være ulikt hva som er relevant i forhold til arbeidet deres.

6.2 Mellommenneskelige forhold

De mellommenneskelige forhold og kommunikasjonen i gruppa blir selve fundamentet for læringsklimaet. Hvordan gruppen fungerer er avgjørende for læringen, og kvaliteten på denne. En godt fungerende gruppe vil oppnå gode resultater, mens en gruppe som ikke fungerer godt vil bære preg av dette. Egenskaper ved den gruppen en deltaker er knyttet til, av avgjørende art for muligheten til læring.

6.2.1 Gruppen

Ut fra mine funn ser jeg at det er veldig forskjellig hva respondentene tenker om nettverksgruppene sine. Respondentene er delaktige i forskjellige grupper, og det er ulikt hvordan disse gruppene fungerer. Det vil derfor være varierte meninger og oppfatninger fra respondentene om hvordan de opplever at gruppen sin fungerer.

Noen er veldig fornøyd med antall personer i gruppen sin, dette gjelder spesielt de som er med i grupper på rundt seks personer. Noen av de som hadde flere enn dette i gruppen sin, mente at det var litt for mange. Som presentert i kapittel 3.1.3 så vil det være lettere å komme med sitt synspunkt og å bli hørt hvis gruppen er liten. *En godt fungerende gruppe vil oppnå gode resultater, mens en gruppe som fungerer dårlig ikke vil oppnå gode resultater.* (jfr. kap. 3.1.3). Det ser ut til at de fleste

respondentene er klar over at smågruppelæring er en metode som er fruktbar hvis det fungerer etter hensikten. For mange har det ikke fungert så godt, fordi det har vært vanskelig å avtale og finne tidspunkter som passer for alle i gruppen. Det kan se ut til at alle er fornøyde med de møtene de har hatt, men at de skulle ønske at det var mer tid til rådighet. Dermed har antallet personer i gruppen og organiseringen vært utslagsgivende for de gruppene som ikke har fungert så godt, og ikke selve nettverksgruppe som læringsmetode eller innholdet.

6.2.2 Mellommenneskelige prinsipper

Når det gjelder mellommenneskelige prinsipper er tilbakemeldinger av spesiell betydning.

Tilbakemeldinger

Som fremgått i kapittel 3.2.3 er det viktig for deltakere å få tilbakemeldinger i en læringssituasjon for å fremme læringen. Mange mener at de ikke opplever det i læringssituasjoner som blir benyttet i Kanvas-skolen. Noen mener at de opplever det i nettverksgruppene sine. Dette kan ha noe med valg av læringsmetoder å gjøre, jfr. tabell 1. De ulike læringsmetodene ivaretar prinsippet om tilbakemelding i ulik grad. Derfor er det avgjørende for ivaretagelsen hvilken læringsmetode som blir benyttet.

”Og da skal de skrive en rapport på hvordan det arbeidet har vært og litt sånn i forhold til utvikling og sånn, og den rapporten skal de levere til våren igjen. Og da får de selvfølgelig en tilbakemelding på den” (faglig koordinator). ”Jeg opplever nok at de som er kursholdere er flinke til å gi positiv feedback, når det er sånne konkrete case de har jobbet med eller de skal gi gode eksempler og sånne type ting eller komme med innspill / forslag at man viser at man faktisk synes man har gjort en god jobb eller tenkt en god tanke” (faglig koordinator).

Dette kan imidlertid være en konkret måte for Kanvas-skolen å fremme læringen på. Prinsippet om tilbakemelding er et sentralt læringsprinsipp som læringsfremmende faktor.

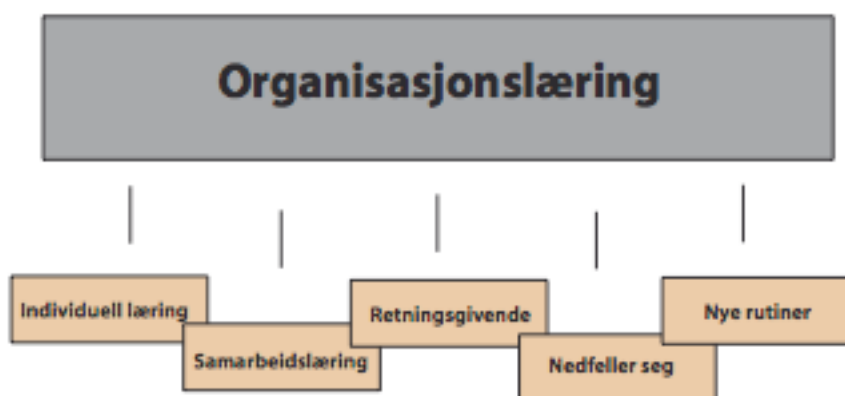
6.3 Organisatoriske forhold

Når det gjelder organisatoriske forhold er disse av avgjørende art. Det er gjennom disse forholdene det planlegges og bestemmes innhold, læringsmetoder og organisering. De personlige og mellommenneskelige forholdene vil være mer basert på subjektive opplevelser hos respondentene.

6.3.1 Individuell læring versus organisasjonslæring

I kapittel 5.1.1 kom det frem hva deltakerne mente at Kanvas-skolen kan karakteriseres som, dette ble deretter drøftet i kapittel 6.1.1. For å kunne si noe mer om hvorvidt det forekommer organisasjonslæring, vil jeg nå ta utgangspunkt i de organisatoriske forholdene. Jeg tar utgangspunkt i intervjuet med faglig koordinator og strategien og fagplanen til Kanvas.

Det er, som presentert i kapittel 2, flere kriterier for at en læringsprosess skal kunne karakteriseres som organisasjonslæring. Jeg velger å trekke frem fem sentrale kriterier illustrert ved hjelp av en figur;



Figur 3. Figur som illustrerer fem sentrale aspekter ved organisasjonslæring.³

³ Denne figuren har jeg utviklet for å visuelt vise fem sentrale aspekter ved organisasjonslæring.

Samarbeidslæring er en viktig del av organisasjonslæringen, her må deltakerne selv komme frem til løsninger. De blir sammen enige om hva som er det beste og på den måten lærer de av, og sammen med andre. At en organisasjon lærer betyr at det skjer en felles læringsprosess blant organisasjonens medlemmer. Det skjer for eksempel når alle må tilpasse seg et nytt organisasjonsmønster eller nye og gjennomgripende rutiner. Men det kan også skje når medlemmene deler sine individuelle erfaringer fra livet i organisasjonen, analyserer disse, blir enige om forandringer og gjennomfører disse (jfr. kap. 2.2.1). Dette skjer på Kanvas-skolen, noe som kommer tydelig frem i intervjuet med faglig koordinator; *Det å kunne skape et rom for de når de er her, til å kunne høste litt av hverandres erfaringer, det tror jeg er veldig, veldig viktig* (faglig koordinator).

Læringen må bli retningsgivende for senere handlinger, og den må nedfelle seg i organisasjonen. Modul 6 har blitt forandret underveis, og denne forandringen har både blitt retningsgivende for senere handlinger og den har nedfelt seg i organisasjonen. Det som ble forandret er nå det retningsgivende.

Organisasjonslæring er, i motsetning til individuell læring, en læring som per definisjon setter formelle spor etter seg i organisasjonen (jfr. kap. 2.2.1). En måte å se om læringen nedfeller seg i organisasjonen kan være at den nedfeller seg i retningslinjer, tankeganger og regler for organisasjonsatferd, og den gir et nytt utgangspunkt for handling og tenkning om organisasjonsforhold (Moxnes 2000). Denne forandringen har nedfelt seg i form av ny fagplan.

Organisasjonslæring kan også skje når alle må tilpasse seg et nytt organisasjonsmønster eller nye og gjennomgripende rutiner. Dette kan også sees i forhold til den nye fagplanen. Da denne kom måtte alle deltakerne tilpasse seg det nye mønsteret og de nye rutinene.

Ut fra disse kriteriene kan vi se at det i modul 6 forekommer organisasjonslæring. Men i hvilken grad? Kan det karakteriseres som enkelkretslæring eller dobbelkretslæring?

Nivå	Organisasjonslæring
Nivå 2	Dobbelkretslæring
Nivå 1	Enkelkretslæring

Figur 4. Figur som illustrerer enkelkretslæring og dobbelkretslæring ut fra nivåer.⁴

Her kan vi se at disse to nivåene av organisasjonslæring er, på samme måte som i figur 1 suksessivt avhengig av hverandre. Det kan ikke være dobbelkretslæring uten enkelkretslæring.

Som tidligere presentert forekommer enkelkretslæring når individene i en organisasjon opplever en overraskende konflikt mellom forventet og faktisk resultat, og søker etter løsninger på dette ved å reflektere over problemet. Deretter restrukturerer de sine aktiviteter slik at utfall og forventninger stemmer overens (jfr. kap. 2.2.1). Modul 6 er blitt forandret underveis i perioden, blant annet ved at det har blitt satt i gang bruk av nettverksgrupper som læringsmetode. Jeg tolker det dit hen at modulen er forandret underveis, som et resultat av at det er en opplevd konflikt mellom forventet og faktisk resultat. I dette tilfellet ble handlingene forandret slik at konflikten mellom forventet og faktisk resultat opphører. I denne sammenhengen stilles det ikke spørsmålsteget ved den underliggende tankegangen, normene eller verdiene til modul 6, men derimot restruktureres aktivitetene. Slik det har kommet frem i kapittel 5, har individene i organisasjonen stor mulighet for innflytelse på læringstiltakene. Alle respondentene mente at det er fullt mulig å komme med forslag til Kanvas i forhold modul 6. Når det gjelder det å oppleve en konflikt mellom forventet og faktisk resultat, vil det være en stor fordel at det er mulig for deltakerne å komme med sine synspunkter. Ellers vil det kanskje ikke være mulig for de som planlegger å få vite om denne konflikten. Det vil dermed ikke være mulig å forandre på aktivitetene, slik at konflikten mellom forventet og faktisk resultat kan opphøre. Ut

⁴ Denne figuren har jeg utviklet for å visuelt vise hvilke nivåer vi kan se på enkelkretslæring og dobbelkretslæring.

fra dette kan jeg se at det forekommer enkelkretslæring i modul 6. Dette er en enkel form for læring, men allikevel en viktig og helt nødvendig form for læring for å kunne forandre på organisasjonen. Her kommer det også klart frem at betydningen av at deltakerne får innflytelse både i forbindelse med planlegging og gjennomføring av læringstiltak er en sentral læringsfremmende faktor.

Enkelkretslæring er, som tidligere presentert, en læring som kan innebære store positive læringseffekter. Jeg tolker det dit hen at for modul 6 så har dette medført store positive læringseffekter. Underveis i modulen har bruken av nettverksgrupper kommet inn, og smågruppelæring er som vi har sett tidligere en læringsmetode som generelt sett ivaretar læringsprinsippene på en god måte. Disse prinsippene er som tidligere hevdet med på å fremme læring.

Hvis individene, i tillegg til å restrukturere aktivitetene, endrer de grunnleggende verdiene i organisasjonen slik at organisasjonens bruksteori endres, oppstår det dobbelkretslæring. Det er mer krevende å forandre på bruksteorien enn å justere handlingene. Som vi har sett kan det være en konflikt mellom uttrykt teori og bruksteori. I enkelkretslæring forandres handlingene slik at konflikten blir borte, mens i dobbelkretslæring forandres bruksteorien i tillegg. Dermed forandres både teoriene og ønskene om hvordan medlemmene av organisasjonen skal handle i gitte situasjoner, og teorien som er utslagsgivende for deres handlinger.

Jeg tolker det slik at da den nye strategien til Kanvas kom, måtte det gjøres noe med modul 6. Da denne nye strategien kom, ble både de grunnleggende verdiene og bruksteorien forandret, og handlingene ble restrukturert. Dette kan tolkes som at det oppsto dobbelkretslæring, og som følge av dette kom den nye fagplanen. Dette vil jeg illustrere ved følgende sitat fra intervjuet med faglig koordinator; *Så med PULS 2006, (den nye strategien red.anm.) så har vi nok måttet gjøre en litt sånn ryddejobb hvert fall i forhold til og da har også Kanvas-skolen fått en annen struktur da, en mer en oppstramming kan du si enn hva den var før. Før så var det kanskje mer at det poppa opp noen bolker her og der, og de kunne være relevante de, mens nå er*

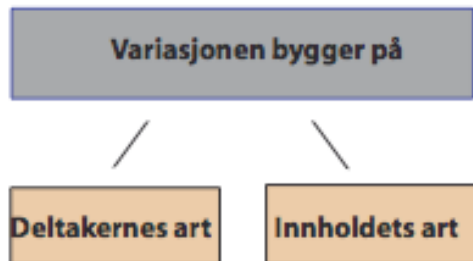
Kanvas-skolen bygget opp i forhold til strategien vår og henger sammen med den (faglig koordinator).

Dermed kan vi se at det har foregått dobbelkretslæring i modul 6, men at det er ikke vanlig i den dagligdagse modul 6. Og det vil vel kanskje ikke være hensiktsmessig å forandre på den bakenforliggende strategien til enhver tid heller. Argyris & Schön mener at det bør være et mål å utvide enkelkretslæringen til dobbelkretslæring. Jeg vil imidlertid stille spørsmålstegn ved at en organisasjon som modul 6 bør etterstrebe seg å oppnå dobbelkretslæring, andre sammenhenger enn ved anledninger der innhold og organisering er oppe til evaluering, og når det planlegges en ny fagplan. Det er kanskje også i disse tilfellene Argyris og Schön mener at det bør oppnås dobbelkretslæring? Midt inne i en periode vil det være lite hensiktsmessig, for Kanvas-skolen, modul 6, å forandre på grunnleggende verdier slik at bruksteorien endres. Det vil dermed være liten grad av stabilitet. Det er i tillegg vanskelig å få til et nytt handlingsmønster, dette har med rutiner og innarbeidede mønstre å gjøre, og det kreves dermed mye å forandre på dette.

6.3.2 Læringsmetoder

Det å ha et reflektert forhold til læring og læringsmetoder kan for organisasjonens del innebære at det legges opp til læring planlegges ut fra både ut fra innholdet og gruppa som skal lære. *Jeg tror det fungerer dårlig for den gruppa her hvis de skal sitte i 6 timer og bare høre på noe. Og igjen så tror jeg det handler om at det er et så operativt yrke at jeg tror ikke det er helt forenlig* (faglig koordinator). Som vi kan se ut fra dette ser det ut til at planleggingen av Kanvas-skolen tar hensyn til gruppens art, og hva som vil passe best for den. Når det gjelder innholdet tolker jeg det slik at også dette blir tatt hensyn til når de planlegger Kanvas-skolen (jfr. sitat i kap 5.3.2).

Ut fra dette vil jeg hevde at Kanvas har et refleksivt forhold til læreprosesser i organisasjonen. De planlegger ut fra deltakernes og innholdets art.



Figur 5. Figur som viser ut fra hvilke to aspekter læringsmetodene blir valgt ut.⁵

Når det gjelder valg av læringsmetoder er det viktig å ha et reflektert forhold til dette når man planlegger læring. Dette kan sees i sammenheng med det Argyris og Schön anser som 2. ordens læring, deuterolæring. Deuterolæring innebærer at organisasjonen har den nødvendige kunnskap om læring som får grunnleggende betydning for læringssystemet og læringseffektiviteten. Dette vil forutsette refleksjon og et refleksivt forhold til læreprosesser i organisasjonen (jfr. kap. 2.2.1). Hvis ikke medlemmene i en organisasjon er bevisste sine læringsformer, kan man heller ikke være det på organisasjonens vegne. Undersøkelse og refleksjon over tidligere læringsformer blir viktig. Man vurderer relevansen av opplevde læringssituasjoner og hvordan disse eventuelt kan bedre fremtidige læringserfaringer. Det å ha et refleksivt forhold til læreprosesser i organisasjonen blir altså et meget viktig element for organisasjonslæring. Aktørene kan gjennom refleksjon bli i stand til å se hva som hemmer og fremmer læringsprosesser i organisasjonen. Gjennom dette kan en utvikle nye læringsstrategier. På bakgrunn av dette blir deuterolæring et avgjørende element

⁵ Denne figuren har jeg utviklet for å illustrere hvilke to kriterier som blir tatt hensyn til ved valg av læringsmetoder i modul 6.

for utvikling i retning av et hensiktsmessig organisatorisk læringssystem (jfr. kap 2.2.1).

Ut fra mine funn vil det være mulig å hevde at det forekommer læring av høyere orden, deuterolæring, i modul 6.

Læringsstrategier

Som presentert i kapittel 3 er det viktig med målsetninger, både organisasjonsmål og læringsmål. I innledningen av oppgaven trakk jeg frem de målsetningene Kanvas har i forhold til kompetanseutvikling generelt, og de som gjelder for Kanvas-skolen spesielt. Ut fra dette kan det tydelig at det er samsvar mellom organisasjonens mål og læringsmålene. De har satt seg både hensiktsmål, produktmål og læringsmål. Dette kommer til syne når faglig koordinator uttaler seg om hvorfor de har valgt å legge vekt på læring i organisasjonen (jfr. kap. 6.3.2).

Ut fra dette utsagnet kommer det frem at målene og bakgrunnen for den store satsningen på kompetanseutvikling henger sammen med målene, strategiene og visjonene til organisasjonen. Dermed blir ikke opplæringsmålene hengende i løse luften. Dette gjør at det er en organisasjonsmessig motivering for kompetanseutviklingen. Kunnskaper og ferdigheter som tillegges, blir satt inn i en sammenheng som er meningsfull for organisasjonen.

6.3.3 Organisatoriske prinsipper

Forsterkning, medbestemmelse og fordelt læring er alle prinsipper som er organisatoriske. Dette er prinsipper som er avhengig av organisasjonens art. Spesielt gjelder dette for prinsippene *medbestemmelse* og *fordelt læring*.

Forsterkning

Som tidligere fremgått kan forsterkning være oppmuntrende informasjon, positive reaksjoner eller andre former for hyggelig feedback. Felles for de alle er at de bør komme i, eller i forbindelse med den spesifikke læringssituasjonen.

Ut fra mine funn er det hos respondentene litt ulike opplevelse i forhold til dette prinsippet. Noen opplever det som belønning å få lov til å delta, og få muligheten til å bli en bedre leder. Andre mener at de ikke opplever noen form for belønning i det hele tatt, mens andre igjen ser hendelser utenom læringssituasjonene som belønning (jfr. sitatene i kap. 5.3.3). Noen trekker også frem at det er veldig avhengig av hvilken læringsmetode som blir benyttet. Dette stemmer også overens med tabellen i kapittel 3.2.5, der vi kan se at forsterkningsprinsippet blir ivaretatt i ulik grad ved bruk av de ulike metodene.

Jeg opplever nok at de som er kursholdere er flinke til å gi positiv feedback. Særlig når det er konkrete case de har jobbet med, eller når de skal gi gode eksempler eller komme med innspill / forslag (faglig koordinator).

Medbestemmelse

Det virker som om Kanvas er en organisasjon der det er rom for å komme med meninger og forslag. *Samtidig så får vi hele tiden tilbakemeldinger på ting, de er ganske flinke til å si i fra når de synes at noe ikke har vært meningsfylt. Også er det sånn at de får evaluere hvis de har vært på samlinger eller de har hatt kursdager så får de muligheten til å evaluere innholdet (faglig koordinator).* De fleste jeg intervjuet fortalte at det helt klart var muligheter for medbestemmelse, og at de følte at de ble hørt, samtidig som de aksepterte at ikke deres vilje kan komme gjennom ved enhver anledning (jfr. sitater i kap. 5.3.3).

Kanvas-skolen har tatt i bruk nettverksgrupper som læringsmetode som et resultat av ønsker fra deltakerne. Dette viser at det er mulig å komme med forslag og ytre ønsker og at det ved noen anledninger, der det lar seg gjennomføre, blir ivaretatt. *Det med nettverksgrupper det har kommet inn nå det siste året, det hadde vi ikke det første året, og det er et resultat av tilbakemeldinger som har kommet underveis (faglig koordinator).*

Fordelt læring

Jeg valgte å spørre om organiseringen, modul 6, og hva respondentene synes om den. Da fikk jeg svar på organiseringen generelt og ikke organiseringen i forhold til innholdet. Dermed har jeg tatt utgangspunkt i fagplanene og intervjuet med faglig koordinator for å kunne se nærmere på hvordan læringen har vært fordelt. Ut fra planene og intervjuet ser det ut til at læringen blir fordelt over tid og at det blir fordelt gjennom ulike metoder. *Organiseringen til nå den har vært i ulike former, altså den har bestått av at daglige ledere har vært på et fellesforedrag, og det har også vært igangsatt nettverksgrupper sånn at de har jobbet med stoffet sitt i mellomtiden i nettverksgruppene. Så det er vel sånn det har vært organisert, det er en til to kursdager hvert halvår, så har det da bestått av to barnehageår dette her så det blir jo en del til sammen (faglig koordinator).*

Ut fra dette ser det ut til læringen er fordelt. Det er viktig at det som skal læres fordeles over tid. Dette vil gjøre læringen bedre enn hvis den foregår på en sammenhengende måte. Dette gir deltakerne mulighet til bearbeidning og modning mellom de ulike øktene. Som det kommer frem jobber deltakerne ved bruk av ulike læringsmetoder, og dette vil også gjøre at innholdet blir bearbeidet og modnet over tid, og på ulike måter.

7. Avslutning

Jeg har i denne oppgaven ønsket å undersøke problemstillingen *I hvilken grad forekommer det individuell og organisatorisk læring i stiftelsen Kanvas, og hvordan kan denne læringen fremmes?*

For å få svar på denne problemstillingen har jeg tatt for meg forholdet mellom individuell læring og organisasjonslæring og læringsstrategier, herunder læringsmetoder og læringsprinsipper. Ut fra undersøkelsen, gjennom intervjuer og ved bruk av organisasjonsdokumenter, har det vært mulig å kartlegge en del av Kanvas-skolen, nærmere bestemt modul 6.

Jeg valgte å avgrense meg til å kun se på modul 6 av Kanvas-skolen, slik at det kunne være mulig for meg gjennom mine funn, å avgjøre om det forekommer organisasjonslæring, og i hvilken grad. Det ville vært for omfattende for denne oppgaven å undersøke hele organisasjonen Kanvas, eller hele Kanvas-skolen.

Jeg har delt inn analysen og drøftingen min i tre nivåer; personlige, mellommenneskelige og organisatoriske. Slik det fremgår i kapittel 2.5 står disse forholdene i et suksessivt forhold til hverandre. I og med at nivåene er avhengig av det forekommende nivå vil det også være vanskelig å si noe om det ene nivået uten å trekke inn neste. Dermed ville det vært utilstrekkelig for denne oppgaven å se kun på personlige eller organisatoriske forhold.

I oppgaven har jeg vist at det kan være tilfelle at det forekommer organisasjonslæring innenfor en del av en større opplæringsstrategi, uten at det er nødvendig å avgjøre noe om de andre modulene, eller resten av organisasjonen. Videre drøftet jeg hvorvidt denne organisasjonslæringen kan karakteriseres som enkelkretslæring eller dobbelkretslæring. Jeg har også tatt for meg deuterolæring i forhold til læringsstrategier. Ut fra mine funn er det grunn til å hevde at enkelkretslæring er tilfelle i modul 6. Når det gjelder dobbelkretslæring kan det se ut til at dette er noe som kan ha vært tilfelle, men som ikke er vanlig når det kommer til modul 6.

Deuterolæring derimot, er det vanskelig å avgjøre om er tilfelle. Dette forutsetter at deltakere og de som planlegger modul 6, vet forskjellen på hvordan de skal oppnå henholdsvis enkelkretslæring og dobbelkretslæring. Dette var ikke et element jeg hadde med i intervjuet, så jeg har bare drøftet det ut fra organisasjonens dokumenter og andre utsagn som kan være gjeldende innenfor dette. Det ser ut til at både deltakere og de som planlegger denne modulen har et refleksivt forhold til hvordan de best mulig lærer. Dette er et sentral del av deuterolæringen. Uansett om det kan kalles deuterolæring eller ikke, er det viktig at alle er seg bevisst hvordan læringen kan bli best mulig. Det å ha et refleksivt forhold til læreprosesser i organisasjonen er et meget viktig element for organisasjonslæring. Aktørene kan gjennom refleksjon bli i stand til å se hva som hemmer og fremmer læringsprosesser i organisasjonen.

Gjennom mine funn kunne jeg se at alle respondentene generelt sett er fornøyde med Canvas-skolen, modul 6. Flere legger derimot til at det alltid er ting å jobbe med slik at den kan bli enda bedre. Gjennom min undersøkelse la jeg vekt på å finne ut hvordan respondentene opplever at de ulike læringsprinsippene blir ivaretatt på Canvas-skolen, modul 6. Ut fra teorier og analysen min har jeg vist hvordan disse kan fremme den læringen som allerede forekommer. Ved å ta hensyn til sentrale læringsprinsipper når læringstiltak planlegges, vil dette fremme selve læringstiltaket og læringen for individene. En måte å ta hensyn til læringsprinsippene er ved valg av læringsmetode. De ulike læringsmetodene vil i varierende grad ivareta læringsprinsippene. Å fremme læringen vil være med på å skape et bedre læringsmiljø, og organisasjonen vil kunne utnytte ressursene sine på en mer hensiktsmessig måte. Hvis målet er å ha en åpen relasjon i forhold til læring, og å gjøre dette til en del av organisasjonen, er det viktig at alle forhold ligger best mulig til rette for dette, uansett om det kan kalles organisasjonslæring eller ikke.

Som det kommer frem i kapittel 6.3.1 var prinsippet om medbestemmelse av avgjørende art for enkelkretslæringen. I dette tilfellet er det klart at det er en stor fordel for organisasjonen at det er mulighet for medlemmene å komme med meninger og synspunkter. Dermed var det mulig for en organisasjon som modul 6 å finne ut at

det var en konflikt mellom forventet og faktisk resultat. På den måten kunne aktivitetene restruktureres, og enkelkretslæringen være et faktum.

Det har ikke vært et mål for meg eller for dette studium å generalisere til hele organisasjonen eller til andre organisasjoner. Dermed vil det heller ikke være noe poeng å gjøre konklusjonen gjeldende for noe annet enn dette studium.

Helt til slutt vil jeg trekke frem et sitat fra et av intervjuene, som jeg synes er en passende avslutning på denne oppgaven, og som jeg ut fra mine funn vil si meg enig i; *Hele konseptet Kanvas-skolen er fantastisk, det er nok veien å gå for alle arbeidsgivere* (Person D).

Litteraturliste

- Aakerøe, Kjell (1997): *Samspill i organisasjoner. Om utvikling og bruk av menneskelige ressurser*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Andersen, Svein S. (2005): *Case-studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996): *Organizational learning II, theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing company.
- Argyris, Chris (1993): *Knowledge for action*. San Francisco: Jossey Boss.
- Dale, Erling Lars (1989): *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, Åke (1993): *Kompetanseutvikling i arbeidslivet – veier til den lærende organisasjon*. Cappelen Forlag AS.
- Fog, Jette (1994): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademiske Forlag.
- Forster, Nick (1994): "The analysis of company documentation." I: Cassel, Catherine og Symon, Gillian (red): *Qualitative methods in organizational research – a practical guide*. London: Sage Publications.
- Galbraith, Michael W. (2004): *Adult learning methods – a guide for effective instruction*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Golafshani, Nahid (2003): *Understanding reliability and validity in qualitative research*. The qualitative report, volume 8, nr 4, december 2003. URL: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Grønmo, Sigmund (1982): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen." I: Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, Ove Edvard (2006): *Læringsstrategier i arbeidslivet*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Judd, Charles M., Smith, Eliot R., Kidder, Louise H. (1991): *Research methods in social relations*. Fort Worth, Texas: Holt, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Kanvas (a). URL: <http://www.kanvas.no> [Lesedato 07.11.2006]
- Kanvas (b). *Fagplan for 2005-2007*.
- Kanvas (c). *Virksomhetsplanen 2004-2006*.

KD. Kompetansereformen. URL:

http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/handlingsplaner/045031-990013/dok-bn.html [Lesedato 23.11.2006]

Kleven, Thor Arnfinn, (2002): "Begrepsoperasjonalisering." I: Lund, Thorleif (red): *Innføring i forskningsmetodologi* Oslo: Unipub.

Kruuse, Emil (1998): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og andre beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lai, Linda (1997): *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lai, Linda (2004, 2. utgave): *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lewin, Miriam (1987): *Understanding psychological research*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Lincoln, Yvonna S. Og Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Loeng, Svein, Torgersen, Glenn-Egil, Melbye, Per Even og Lodgaard, Erling (2001): *Voksenpedagogikk i kompetansesamfunnet*. Stjørdal: Læringsforlaget DA.

Moxnes, Paul (1995): *Opplæringsmetoder i arbeidslivet: en sammenligning og evaluering*. Oslo: Paul Moxnes.

Moxnes, Paul (2000): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Paul Moxnes.

Nordhaug, Odd m/fl (1990): *Læring i organisasjoner – utvikling av menneskelige ressurser*. Oslo: Tano.

Nordhaug, Odd (2002): *LMR ledelse av menneskelige ressurser. Målrettet personal og kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordhaug, Odd & Gooderham, Paul (1996): *Kompetanseutvikling i næringslivet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Nordhaug, Odd (1998): *Kompetansestyring i arbeidslivet*. Oslo: Tano Aschehoug.

Petersen, Eggert og Sabroe, Knud Erik. (1984): *Arbejdspsykologi: arbejde, arbejdsmiljø og arbejdsorganisation*. København: Munksgaard.

Stake, Robert E. (1994): "Case studies." I: Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage publications.

Sundland, Ellen Strøm (1997): *En analyse av didaktiske begreper i lys av organisasjonslæring*. Oslo: Universitet, pedagogisk forskningsinstitutt. (rapport nr 1 1997)

Tveiten, Sidsel (2002): *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.

Wikipedia. URL: http://no.wikipedia.org/wiki/Kvantitativ_metode [Lesedato 07.11.2006]

Yin, Robert K. (2003): *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Vedlegg 1

Intervju med daglige ledere

- Hvor lenge har du jobbet i Kanvas?
- Hva er din utdanning og tidligere arbeidserfaring?
- Hvilke erfaringer har du med Kanvas-skolen for daglig ledere (modul 6)?
- Innhold
- Organisering
- Hvilke av læringsmetodene forelesning, strukturert diskusjon, ustrukturert diskusjon og veiledning synes du er mest fruktbar for din egen læring?
- Er det en eller flere situasjoner hvor du synes en spesiell læringsmetode fungerer spesielt bra / dårlig?
- Ser du på opplegget som personlig læring eller læring for hele organisasjonen?
- På hvilken måte oppleves innholdet som meningsfullt for deg som deltaker?
- Hvordan er praksisen for tilbakemeldinger i lærings situasjoner til deg som deltaker?
- Har du noen mulighet for å komme med ideer, ønsker, uttrykke behov osv, og i hvilken grad blir de ivaretatt?
- Hva slags form for belønning opplever du at du får som deltaker?
- En måte å gi belønning på er å gi oppmuntrende informasjon, positive reaksjoner eller andre former for hyggelig feedback.

Vedlegg 2

Intervju med faglig koordinator i Kanvas

- Hvor lenge har du jobbet i Kanvas?
- Hva er din utdanning og tidligere arbeidserfaring?
- Hvorfor har Kanvas valgt å legge vekt på kompetanseutvikling?
- Hvordan er organiseringen av modul 6?
- Hvordan ser den ideelle organiseringen ut i dine øyne? Og hvorfor er det ikke slik?
- Hvilke læringsmetoder benyttes i modul 6?
- På hvilket grunnlag er disse læringsmetodene valgt ut?
- Er det en eller flere situasjoner hvor du synes en spesiell læringsmetode fungerer spesielt bra / dårlig?
- Er hovedfokuset individuell læring eller organisasjonslæring?
 - Kan du begrunne svaret ditt?
- Ser du på disse metodene som fruktbare for individuell læring eller læring for organisasjonen som helhet?
- Tror du innholdet oppleves som meningsfullt for deltakerne?
 - Hvorfor / hvorfor ikke?
- Har deltakerne noen mulighet for å komme med ideer, ønsker, uttrykke behov osv?
 - På hvilken måte blir disse i så fall ivaretatt?
- Hvordan er praksisen for tilbakemeldinger fra dere til deltakerne?
 - Tilbakemeldinger i læringssituasjoner. Eller på oppgaver, forslag osv.
- Blir det gitt noen form for belønning til deltakerne?
 - Det kan være skryt, anerkjennelse. En måte å gi belønning på er å gi oppmuntrende informasjon, positive reaksjoner eller andre former for hyggelig feedback.

