

# **Fra ekstern kunnskap til intern arbeidspraksis**

En undersøkelse av to Grimstad-skoler

**Inger Marie Furholt**

**Veileder**

Hans Christian Garmann Johnson

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2017  
Handelshøyskolen  
Institutt for arbeidsliv og innovasjon

## Forord

TAKK til alle som har bidratt i denne masteroppgaven. Jeg etablerte kontakt med RVTS Sør i november, 2016, og har etterhvert blitt bedre kjent med enkeltpersoner i prosjektgruppen for RauseRelasjoner. Spesielt prosjektleder for RauseRelasjoner, Karen Ringereide, i RVTS Sør må takkes for god oppfølging, innspill, gode samtaler og en ivaretagelse over all forventning. Jeg er utrolig takknemlig til både RVTS Sør, Grimstad kommune og ikke minst de to Grimstad-skolene som har tilrettelagt for mine besøk i en allerede travel arbeidshverdag.

Jeg var så heldig å få komme til to skoler der jeg ble tatt godt imot av både ledelse og medarbeidere. For all tid jeg har fått, velvilje og hjelpsomhet skylder jeg alle medarbeiderne ved de to skolene en stor takk.

Gjennom min bachelorgrad i kommunikasjon, årsstudium i statsvitenskap, årsstudium i HR og organisasjonsutvikling samt nå i masterstudiet innovasjon og kunnskapsutvikling har min interesse for de menneskelige prosessene og relasjonene som finnes i organisasjoner vært noe som har fanget min oppmerksomhet. Det å kunne få arbeide med et kompetansehevingsprogram som omhandler både individer, organisasjon, relasjoner, holdninger og kultur har derfor vært både givende og spennende for meg.

Jeg er en person som har lett for å tenke, planlegge og organisere (for mye), og jeg er derfor takknemlig for å ha gode støttespillere rundt meg. Jeg må derfor spesielt takke min studievenninne gjennom tre år, Hanne Christine, for den gode samarbeidspartneren og personen du er, for at du alltid har tro på meg (også når jeg ikke har det selv), og for at du utfordrer meg til å tenke utenfor boksen. Jeg må også takke min samboer for støtte, tålmodighet, samt for at du har sagt ja til jobbreiser og ulike prosjekter slik at jeg har fått den alenetiden jeg har trengt for å komme meg gjennom de tankeprosessene denne oppgaven har krevd av meg. Jeg må også takke mine foreldre og søsken for hjelp, gjennomlesning og støtte.

Til sist takker jeg også min veileder, Hans Christian Garmann Johnsen, for interessante innspill, samtaler, samt faglige og konstruktive tilbakemeldinger underveis i oppgaven.

## Sammendrag

Ny kunnskap vil ofte være avgjørende om organisasjoner ønsker å følge med i tiden, og en måte å få tak i denne nye kunnskapen er gjennom kursing. En utfordring med kursing er å få kunnskapen som læres eksternt inn i egen organisasjon. For om eksternt kunnskap skal ha verdi og gi et utbytte må det som læres eksternt også brukes i praksis i organisasjonen.

Denne masteroppgaven har tittelen «Fra eksternt kunnskap til intern arbeidspraksis», og svarer på problemstillingen «*Hvordan kan eksternt kunnskap omformes til intern arbeidspraksis?*». For å undersøke rundt problemstillingen har jeg vært inne på to Grimstad-skoler som har tatt del i det eksterne kompetansehevingsprogrammet, RauseRelasjoner. Disse skolene er to ulike organisasjoner, selv om de begge er skoler, og de vil derfor ha ulike måter å ta i bruk den eksterne kunnskapen på. Ulike modererende faktorer kan derfor også påvirke hvordan den eksterne kunnskapen kan omformes til intern arbeidspraksis. Det er derfor valgt ut tre moderatorer som kan påvirke hvordan den eksterne kunnskapen medieres inn i skolene. Den første moderatoren omhandler individuelle refleksjoner, den andre organisatorisk struktur, og den tredje organisatorisk kultur. Analyseringen av oppgaven er også delt inn etter disse modererende faktorene. På bakgrunn av disse moderatorene har jeg formulert underproblemstillingen «*Hvilken av de modererende faktorene har, slik respondentene oppfatter det, størst påvirkning i medieringsprosessen av den eksterne kunnskapen?*».

RauseRelasjoner er et kompetanseutviklingsprogram for ansatte i Grimstad-skolene. Målet med programmet er å gi god opplæring til lærere, skolens øvrige personale, skoleledelse og PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) i traumebevisst omsorg, for å bidra til at alle barn og unge, og spesielt de som har opplevd belastende livsutfordringer, gis gode opplæringsvilkår. Kompetansehevingsprogrammet er et samarbeid mellom Grimstad kommune og RVTS Sør, og det er et mål om at alle Grimstad-skoler etter hvert skal gjennom programmet for å ha både kompetanse og kunnskap til å bedre kunne håndtere hverdagen mange nå står overfor. Ønsket er at skolene skal lykkes med god kvalitet i tjenestene, og det er derfor nødvendig at skolens ledere, medarbeidere og samarbeidspartnere har kunnskap om traumebevisst omsorg samt forutsetninger for samhandling ut fra en felles forståelse.

Som hovedteori for oppgaven benyttes Argyris og Schöns handlingsteori samt teori om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring, Karl Weicks «sensemaking» samt teori om organisasjonskultur. Til oppgaven er det også blitt benyttet kvalitativ metode, og det er utført åtte intervjuer med to rektorer og seks medarbeidere ved de to Grimstad-skolene. Som

praksisutfordrer og teorioversetter har det gjennom denne undersøkelsen vært forsøkt å forske på organisasjonens tematikk sammen med og for medarbeiderne i skolen.

En viktig del av denne masteroppgaven har vært å undersøke om den eksterne kunnskapen skolene har fått gjennom kursrekkene med RVTS er noe som er blitt mediert inn på skolene og at kunnskapen og verktøyene da er noe som brukes i praksis. I analysen kommer det frem gjennom moderatoren for individuelle refleksjoner at respondentene som individer bruker mye av kunnskapen fra RauseRelasjoner i praksis. Det er likevel slik at mye av hva som gjøres i praksis, på den ene skolen, er opp til enkeltindividet som står i frontlinjen og faktisk må handle. Praksisen kan dermed tyde på å være varierende blant medarbeiderne ved skolen. I moderatoren organisatorisk struktur er det på den ene skolen tilrettelagt for bruk og læring av den eksterne kunnskapen fra RauseRelasjoner, mens dette er en mangel på den andre skolen. Den ene skolen har nedfelt videre arbeid med programmet i formelle dokumenter, samtidig som de har intern kursing og involvering slik at alle medarbeiderne skal få mest mulig lik praksis og blir nødt til å engasjere seg. På den andre skolen er det derimot opp til medarbeiderne å formidle hvordan de ønsker å ha det på skolen, og hvordan skolens ønskede praksis er, noe som fører til en varierende praksis. Tid er et aspekt som blir dratt frem, hvor den ene skolen har satt av tid til videre arbeid med RauseRelasjoner, og den andre skolen etterlyser akkurat tid. Moderatoren for organisatorisk kultur viser at mye av samhandlingen foregår uformelt ved at det er mer åpenhet og ærlighet mellom medarbeidere, samtidig som de minner hverandre på teorien og kunnskapen de har fått eksternt. Verdiene kan tyde på å være sprikende og det er ulik oppfatning blant medarbeiderne om bruken og praksis, noe som igjen gjør at det ikke er samsvar mellom normene. Den andre skolen har etablert normer for læring gjennom at det stilles forventninger og krav til bruken, samtidig som involvering av medarbeiderne fører til at medarbeiderne må engasjere seg.

Medieringen er på den ene skolen tydeligst gjennom moderatoren individuelle refleksjoner, mens det på den andre skolen er tydeligst gjennom moderatoren den organisatoriske strukturen da tilrettelegging for videre læring gjennom denne moderatoren også påvirker de to andre modererende faktorene. At ekstern kunnskap er noe som er lært og dermed blir til intern arbeidspraksis er ikke noe automatisk, og de fleste organisasjoner vil ha flere forhold som er med på å moderere hva som læres og hva som igjen blir til praksis.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	I
Sammendrag .....	II
Figurer og tabeller .....	V
1 Innledning.....	1
2 Teori .....	3
2.1 Praksiskunnskap .....	3
2.1 Handlingsteorien .....	4
2.1.1 Uttrykt teori og bruksteori i enkeltkrets- og dobbeltkretslæring .....	8
2.1.2 Læring for individet og organisasjonen.....	10
2.2 Sensemaking.....	11
2.2.1 «Sensemaking» og handlingsteorien .....	14
2.3 Organisasjonskultur.....	15
2.3.1 Organisasjonskultur og handlingsteori .....	16
2.5 Sammenfatning av teorien.....	17
2.6 Analytisk rammeverk .....	20
3 Kontekst .....	21
4 Metode.....	23
4.1 Tematisering.....	24
4.2 Planlegging.....	26
4.3 Intervjuing .....	27
4.4 Transkribering .....	29
4.5 Analysering .....	30
4.6 Verifisering - Oppgavens generaliserbarhet, pålitelighet og validitet .....	31
4.7 Rapportering.....	33
5 Analyse.....	36
5.1 Skole Alfa.....	36
5.1.1 Individuelle refleksjoner.....	36
5.1.2 Organisatorisk struktur .....	38
5.1.3 Organisatorisk kultur .....	45
5.2 Skole Beta.....	47
5.2.1 Individuelle refleksjoner.....	47
5.2.2 Organisatorisk struktur .....	50
5.2.3 Organisatorisk kultur .....	55
5.3 Kan skolene lære av hverandre?.....	58
5.3.1 Respondentene på begge skolene bruker kunnskapen.....	59
5.3.2 Skolen som organisasjon må prioritere .....	60

5.3.3 Må skape en felles kultur med involvering av alle medarbeidere .....	62
5.3.4 En oppsummering.....	64
6 Konklusjon .....	66
Referanseliste .....	68
Vedlegg 1 .....	69
Vedlegg 2 .....	70
Vedlegg 3 .....	71

## **Figurer og tabeller**

Figur 1 En lineær modell.....	9
Figur 2: Oppgavens analysemodell .....	20
Tabell 1: Liste over begreper for analysemodellen .....	20
Tabell 2 Sammenfatning av funn .....	65

# 1 Innledning

*«Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det» - Aristoteles*

Skal organisasjoner og bedrifter følge med i tiden vil det ofte være avgjørende å få inn ny kunnskap. En måte å få tak på denne nye kunnskapen er gjennom kursing. Ofte blir noen personer sendt ut på kurs, andre ganger hele avdelinger eller organisasjoner. Mennesker kan lære mye på slike kurs, men den store utfordringen er ofte å få den kunnskapen som personer har lært eksternt inn i egen bedrift. For kunnskapen som læres eksternt vil ikke ha noen verdi før den brukes i praksis i egen organisasjon (Farbrot, 2007, 10.11.).

Siden 2012 har flere skoler i Grimstad kommune tatt del i RVTS Sør sitt prosjekt, RauseRelasjoner. Prosjektet er et samarbeid mellom Grimstad kommune og RVTS Sør, og omhandler gjennomføringen av et faglig utviklingsprogram for skoleledere, ansatte i skolen, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) samt RVTS Sør. Det startet med tre skoler i 2012, og det er nå åtte Grimstad-skoler som har deltatt eller deltar i prosjektet. Målet med kompetansehevingsprogrammet RauseRelasjoner er å gi god opplæring til lærere, medarbeidere, ledelsen samt PPT når det gjelder traumebevisst omsorg. Ønsket er at det skal bidra til at alle barn og unge, spesielt dem som har opplevd belastende livsutfordringer, gis gode opplæringsvilkår. Kunnskapsgrunnlaget for prosjektet formidles ved forelesninger, gruppearbeid, trening, refleksjonssamlinger og selvstudier.

Til stadighet blir prosjekter innført i ulike organisasjoner og bedrifter, også i skolene. Effekten av noen prosjekter kan for eksempel måles i kroner og ører, mens andre i forhold til effektivitet. Likevel er det slik at noen prosjekter handler om holdninger, som igjen vil omhandle individene, organisasjonsstrukturen og kulturen innad i organisasjonene. RauseRelasjoner kan anses som et mer holdningsbasert prosjekt da det sikter inn på hvordan ledere, lærere og medarbeidere ved skoler, altså individene, skal håndtere barn og unge med ulike livsutfordringer. Et slikt prosjekt går derfor på individene og hvordan de bruker den kunnskapen de har fått i sin arbeidshverdag, på organisasjonsstrukturen med tanke på hvordan det blir lagt til rette for læring og bruk av den nye kunnskapen, samt på kulturen med tanke på hvordan de nye verdiene skolene har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet også er blitt en del av skolenes verdier. Effekten av et slikt prosjekt er det kanskje tenkelig at kan måles om man for eksempel ser om pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i etterkant blir trukket inn i færre saker på de ulike skolene. Men effekten er likevel vanskelig å måle da det dreier seg om ulike skoler, og disse skolene også innehar flere ulike individer. Om disse

individene utøver det de har fått med seg gjennom ulike fagdager i sin daglige arbeidspraksis, er vanskelig å vite uten å undersøke hva de selv mener og hvordan de arbeider i praksis. For å undersøke dette nærmere har jeg valgt å se på hvordan de ulike skolene har mediert den eksterne kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet inn på egen arbeidsplass med problemstillingen:

*«Hvordan kan ekstern kunnskap omformes til intern arbeidspraksis?»*

For å undersøke rundt denne problemstillingen har jeg vært inne på to ulike Grimstad-skoler. Disse to skolene må ses på som to ulike organisasjoner selv om de begge er skoler, og de vil begge derfor ha ulike måter å bruke den eksterne kunnskapen de har fått fra kompetansehevingsprogrammet på egen arbeidsplass.

Det kan også være ulike faktorer som kan påvirke hvordan ekstern kunnskap kan omformes til intern arbeidspraksis. Jeg har derfor i oppgaven valgt ut tre moderatorer som kan påvirke hvordan den eksterne kunnskapen medieres inn i skolene. Den første moderatoren har jeg valgt å kalle individuelle refleksjoner og den omfatter medarbeidere i organisasjonen og deres holdninger. Den andre moderatoren er organisatorisk struktur som omfatter den formelle delen av organisasjonen. Den siste modererende faktoren er organisatorisk struktur og omfatter de felles normene, verdiene og virkelighetsoppfatningene som blir utviklet i organisasjonen når medarbeiderne samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medarbeideres handlinger og holdninger på arbeidsplassen. For å se hvordan disse modererende faktorene kan påvirke omformingen av kunnskap til praksis, samt hvordan de også kan påvirke og regulere hverandre har jeg valgt å formulere følgende underproblemstilling; *«Hvilken av de modererende faktorene har, slik respondentene oppfatter det, størst påvirkning i medieringsprosessen av den eksterne kunnskapen?»*

For å kunne svare på oppgavens problemstillinger vil det først bli en introduksjon av ulike teori samt en analysemodell som er lagt til grunn for de ulike intervjuene og underkapitlene i analysekapittelet. Etter teorikapittelet vil det bli en introduksjon av konteksten rundt oppgaven, før det blir en utfyllende gjennomgang av oppgavens metodiske framgang. Videre er analysekapittelet delt opp slik at de to skolene blir analysert hver for seg, før jeg ser på hva de to skolene eventuelt kan lære av hverandre. Til slutt vil jeg konkludere med at læring ikke er noe lineært, og at alle organisasjoner vil ha flere forhold som er med på å moderere hvordan læringen i organisasjonen blir og hva som faktisk læres og igjen blir praksis. Det er et meningsfullt forhold mellom de modererende faktorene, medieringen, ekstern kunnskap,



læring og praksis. Hvordan den eksterne kunnskapen kan omformes til intern arbeidspraksis vil derfor avhenge av modererende forhold som individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur samt organisatorisk kultur, som alle kan fremme eller hemme at den eksterne kunnskapen blir til intern arbeidspraksis.

## 2 Teori

Kunnskap er en stor ressurs for organisasjoner og bedrifter, og i denne oppgaven ønsker jeg å se på hvordan ekstern kunnskap kan bli til intern arbeidspraksis. I dette teorikapitlet vil jeg derfor presentere teori om både handling og meningsgjøring. Først vil det bli en liten introduksjon av praksisbegrepet før jeg går videre inn på hovedteorien, med Argyris og Schöns handlingsteori, herunder «espoused theory» og «theory-in-use», samt deres teori om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. Det vil videre bli en presentasjon av Karl Weick's teori om «sensemaking», samt teori om organisasjonskultur. De to sistnevnte teoriene vil også ses på og diskuteres i forhold til Argyris og Schöns handlingsteori før det blir en presentasjon av oppgavens analytiske rammeverk.

### 2.1 Praksiskunnskap

For å enkelt forklare praksiskunnskap, kan man si at dette handler om «å vite hvordan». Den generelle forståelsen om at mennesket tenker først og handler deretter blir derfor utfordret av ideen om praksiskunnskap. Menneskelig kunnskap vil da kunne mønstres som innarbeidet i de handlingene individer utfører. Ryle (1949, her i Levin & Rolfsen, 2015) har utviklet en forståelse for kunnskap som han deler i to dimensjoner. Han mener at det for det første er en type kunnskap som er kjennetegnet ved at man vet at noe er slik eller slik. Denne typen kunnskap er basert på utsagn om fenomeners form og innhold, og kan derfor også sies å sammenfalle med eksplisitt kunnskap. Ryle mener en slik kunnskap bare representerer en viss del av hva mennesker kan. Menneskelig virksomhet viser seg også gjennom det man kan gjøre, noe som igjen skiller seg fra det man kan snakke om. I mange yrker er man ikke i stand til å forklare med ord hva man gjør, men resultatet av arbeidet kan likevel kjennes igjen. Kommunikasjonen mellom mester og svenn bygger for eksempel på praktisk engasjement som en supplerer til hva som kan uttrykkes med ord. I mange yrker kan man forstå at kunnskapen en person innehar kan kobles direkte til den konkrete arbeidsutføringen. Ryle omtaler denne formen for kunnskap som «å vite hvordan», som i motsetning til «å vite», tar for seg samspillet mellom tanke og handling, teori og praksis (Levin & Rolfsen, 2015, s. 91).

«Å vite hvordan» er ikke en kunnskapsform som bare gjelder for praktiske yrker. All yrkesutøvelse vil ha en praktisk utførelse i tillegg til den teoretiske. Å være en lærer, for eksempel, vil innebære både praktisk og konkret arbeid knyttet til det å skape trygghet, og en læringsarena der elever får mulighet til å tilegne seg kunnskap. Alle former for arbeid har en betydelig praksiskomponent i seg, og i arbeidslivet kan man si at det er praksis som til syvende og sist teller. En vesentlig del av menneskers kunnskap er gravert inn i det man viser man er i stand til å gjøre. For å være gode på et område vil det være nødvendig å forvalte både eksplisitt kunnskap og praksiskunnskap, og det blir viktig å utvikle begge disse formene for kunnskap i et tett samspill (Levin & Rolfsen, 2015, s. 91).

## 2.1 Handlingsteorien

Menneskers handlinger kan ofte være automatiske, uten at de selv er bevisst på hvorfor de gjør akkurat som de gjør. Argyris og Schöns (1996) handlingsteori skiller mellom forklaringsmodeller som en person bruker for egen og andres atferd. Denne handlingsteorien inneholder to ulike teorier, «**espoused theory**» (**uttrykt teori**) og «**theory-in-use**» (**bruksteori**).

Organisasjonsutvikling kan ta form som en endring, både i tenkning og handling, som igjen kan føre til en endring i utformingen av den organisatoriske praksisen. Om en bedrift eller organisasjon ønsker å gjennomføre en endring, for eksempel i form av ekstern kursing, vil spørsmålet da bli om tid en slik kunnskap faktisk blir organisatorisk - altså en del av organisasjonen som skal benytte seg av den (Argyris & Schön, 1996, s.12). Til dette spørsmålet gir Argyris og Schön to svar.

Det første svaret tilsier at organisasjoner fungerer på flere måter i forbindelse med hvordan de holder på kunnskap. Kunnskapen kan for eksempel bare befinne seg i hodet på de enkelte medlemmene i organisasjonen. Om kunnskapen kun blir ivaretatt av enkeltindivider kan dette være et tap for organisasjonen da disse menneskene eventuelt i framtiden kan velge å forlate organisasjonen. Kunnskap kan dog også oppbevares i nedskrevne, kodifiserte dokumenter om hvordan man for eksempel skal handle, hvilke beslutninger man fatter i ulike situasjoner, forskrifter, retningslinjer, organisasjonskart, formelle og uformelle regler, som kan forstås av organisasjonen og andre utenforstående. Organisatorisk kunnskap kan også holdes i de fysiske objektene som medarbeiderne igjen kan bruke som referanser i løpet av arbeidsdagen (Argyris & Schön, 1996, s. 12). For det andre kan organisasjonen også direkte representere kunnskap i den forstand at de legitimerer strategier for å kunne utføre komplekse oppgaver som tidligere har blitt gjennomført på andre måter. Organisatorisk kunnskap er innebygd i rutiner og praksis

som kan inspiseres og dekodes, selv når individene som utfører dem ikke er i stand til å forklare dem (Argyris & Schön, 1996, s. 13).

**For individer og organisasjoner.** Argyris og Schöns handlingsteori, kan gjelde for **organisasjoner** eller for **enkeltpersoner**, og kan ta form som uttrykt teori eller bruksteori. Uttrykt teori kan være med på å forklare eller rettferdiggjøre et gitt mønster av aktiviteter. Med bruksteori menes det en handling som er implisitt i utførelsen av et aktivitetsmønster. En bruksteori er ikke noe «gitt». Den må være konstruert fra observasjon av mønstre av interaktiv atferd, som er produsert av enkeltindivider i organisasjonen, som igjen også kan være styrt av formelle eller uformelle regler (Argyris & Schön, 1996, s. 13-14).

Som med de uskrevne reglene, kan organisasjonens bruksteori også være taus i stedet for eksplisitt. Denne tause bruksteorien, stemmer heller ikke nødvendigvis overens med organisasjonens uttrykte teori. En organisasjons formelle dokumenter, som organisasjonskart, regler eller jobbeskrivelse, som ofte inneholder uttrykt teori for atferd, henger ikke alltid sammen med organisasjonens faktiske mønstre for aktivitet (Argyris & Schön, 1996, s.14). Organisasjonens bruksteori kan også forbli taus fordi den er ubeskrivelig eller udiskuterbar. Den kan være umulig å beskrive fordi individene i organisasjonene, som skal utføre denne teorien, vet mer enn de kan si. De greier derfor ikke å beskrive det som kalles for «know-how», som ligger i den daglige atferden når det angår deres organisatoriske oppgaver (Argyris & Schön, 1996, s. 14).

En organisasjons bruksteori kan vise den tause kunnskapens identitet over tid. Den kan også beskrives gjennom perspektivet til en som kommer utenfra, eller fra en som kommer innenfra organisasjonen. En fra utsiden må observere hvordan organisasjonens oppgavesystem blir brukt gjennom medarbeidernes atferdsregler i organisasjonen. Individer innad i en organisasjon vil ha tilgang til «know-how» kunnskap, gjennom hvordan de generer og kontrollerer praksisen som er passende for organisasjonens oppgavesystem. Denne «know-how» kunnskapen kan ta form som en rutinemessig kunnskap, som for eksempel medarbeidernes forståelse av flere ulike situasjoner og den oppførselen som er passende for dem, eller deres spontane oppfatning av «den rette tingen å gjøre nå». En slik representasjon konstituerer organisasjonens bruksteori sett fra innsiden (Argyris & Schön, 1996, s. 15).

**Taus kunnskap.** Konseptet «The Knowledge Creating Company», er en bedrifts evne til å systematisk skape prosesser for utvikling av kunnskap og hvordan de kan kommunisere denne. Konseptet kommer fra en studie av Takeuchi og Nonaka, der de setter lys på akkurat

dette med taus kunnskap innen en studie av japanske organisasjonsmodeller. De mener taus kunnskap kan tydeliggjøres gjennom sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering (SECI-modellen). Taus kunnskap kan også spres gjennom å se hva andre gjør. Et eksempel på taus kunnskap er der oppgaver blir utført på en spesiell måte, og det er ikke unormalt at personer ikke vet hvorfor de gjør det på akkurat denne måten, og de kan heller ikke forklare det. Når en organisasjon har fokus på gruppelæring i den lærende organisasjonen, så har man en arena for å dele taus kunnskap (Klev & Levin, 2009). Det var Michael Polanyi som satte ord på begrepet taus kunnskap da han i 1967 publiserte boka *The Tacit Dimension*. Polanyi sa at mennesker innehar mer kunnskap enn det de selv klarer å uttrykke. Mennesket lærer hele tiden og tilegner seg lærdom de selv ikke er klar over. Taus kunnskap har bidratt til forståelsen av hva arbeid er. Når man utfører arbeid så inneholder det ulike elementer av kunnskap som ikke er umiddelbart tilgjengelig for en ekstern person som observerer. Taus kunnskap er hva en person er i stand til å gjøre, men ikke hva personen er i stand til å snakke om.

Vi kan skille mellom eksplisitt og taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap er kunnskap man kan uttrykke skriftlig og den skrives ned, det er kunnskap man kan veie og måle. Taus kunnskap er kunnskap som er basert på verdier og holdninger i praksis. Den er personlig, er basert på erfaringer, ideer og verdier og den er situasjonsavhengig. Den viktigste kunnskapen man har i en organisasjon er den kunnskapen som er taus. Denne kunnskapen blir utviklet mellom kollegaer på jobb hvor de handler, samarbeider og reflekterer sammen. Våre handlinger er et samspill mellom bevisst refleksjon og taus kunnskap (Klev & Levin, 2009).

**Konstruerer egen forståelse.** Ethvert individ i en organisasjon konstruerer sin egen forståelse av hva som er organisasjonens bruksteori, men individets bilde alene blir for ufullstendig. Individet, og deres medarbeidere arbeider kontinuerlig med å forsøke å fullføre egne bilder ved å se på seg selv i forhold til andre i organisasjonen. Om forholdene endrer seg vil også de ulike individenes beskrivelser kontinuerlig gjøre det samme. Det blir da en mer eller mindre «sammenlapping» av individets bilde av egen aktivitet, sett i sammenheng med det kollektive samspillet. En organisasjon kan ifølge Argyris og Schön (1996) ses på som en organisme, der hver av cellene delvis inneholder et konkret, og bildet vil endres i forhold til helheten. Som en slik organisme, stammer organisasjonens praksis fra nettopp disse bildene. Bruksteori er derfor avhengig av hvordan medlemmene representerer den. Derfor må ikke utforskning og organisatorisk læring håndteres som statiske enheter kalt organisasjoner, men som Karl Weick (1969, her i Argyris & Schön, 1996) påpekte, med aktive prosesser og

organisering. Medarbeideres bilder utvikles ut av organisasjonens form, og er derfor en gjenstand som bør undersøkes (Argyris & Schön, 1996, s. 16).

Organisasjonens varige fortsettelse vil ikke nødvendigvis være forståelig om den bare blir basert på flere parallelle og individuelle bilder. Når organisasjoner er store og komplekse, kan medlemmer heller ikke stole helt på ansikt til ansikt kontakt om de trenger hjelp til å sammenligne og justere egne bilder av organisasjonens bruksteori. Enkeltindivider må derfor ha eksterne referanser for å kunne justere egne bilder (Argyris & Schön, 1996, s. 16).

Læring i organisasjoner kan ta ulike former, men for å kvalifisere seg som akkurat læring må de inneholde «bevis» for en endring i organisasjonens bruksteori, altså hva som utføres i praksis. Slike resultater kvalifiserer seg som produkter av organisatorisk læring når de er veiledet av endringer i atferd, som da igjen kjennetegner endringer i organisasjonens bruksteori. I noen tilfeller kan man også få det som Argyris og Schön (1996) kaller «nestenulykker». Altså nesten, men ikke helt organisatorisk læring. I noen organisasjoner er det slik at medarbeidere kan få ny innsikt som kan være relevant for organisasjonen som et hele, men at denne ikke blir omgjort til handling. Det finnes også tilfeller der enkeltpersoners tiltak fører til både nye forståelser og handlinger, men forblir utenfor «strømmen» av den bestemte organisasjonsaktiviteten og derfor ikke produserer noen endringer når det gjelder organisasjonens bruksteori (Argyris & Schön, 1996, s. 16-17). Det kan også hende at tiltak en organisasjon gjør, bare gir en midlertidig endring i organisasjonens bruksteori, men at disse nye forståelsene knyttet til denne endringen bare kan finnes innad i noen enkeltindivider. Likevel er det også slik at ikke alle endringene i organisasjonens bruksteori kan kvalifiseres som læring. Endringer i organisasjonsmiljøet kan for eksempel også utløse mønstre som igjen undergraver de organisatoriske normene. Medarbeidere i organisasjonen kan da blant annet oppleve å miste entusiasme, bli slurvete med oppgavene, eller miste kontakten med andre medarbeidere. Slike endringer kan derfor også gjøre ting verre. Organisasjonens tiltak kan også «egge» til å ødelegge noen av delene i organisasjonens bruksteori, selv om den generer læring i en annen (Argyris & Schön, 1996, s. 18).

Organisatorisk læring kan derfor sies å ha uklare kanter. Det er grensetilfeller der det er vanskelig å fastslå med nøyaktighet om interaktive tiltak virkelig er organisatoriske, og om de virkelig har endret organisasjonens «theory-in-use», eller om resultatene virkelig har vært forankret i organisasjonens minner, kart og programmer. En slik uklarhet kan være iboende i organisatoriske fenomener som er feilformet, fremtredende eller reflekterende. På en annen side kan en mangel på tilstrekkelig informasjon tillate en klar forordning. Det gjør ikke

Argyris og Schöns definisjon ugyldig, så lenge mange eksempler klarer å falle innenfor den, og så lenge informasjonen som trengs for å gjøre en klar fordeling av organisatorisk læring, opplagt (Argyris & Schön, 1996, s. 18).

Verdien som tilskrives en bestemt form for læring, vil være avhengig av hvordan gyldigheten bedømmes. Læring kan antyde om det er gyldig, gjennomførbar kunnskap eller «know-how» kunnskap. Når organisatorisk læring blir behandlet som en hendelse som fører til en endring i bruksteorien åpnes muligheten for at en gitt endring kan bli basert på noe lærdom som viser seg å være falsk eller ubrukelig (Argyris & Schön, 1996, s. 19).

For å se om det har vært en produktiv organisatorisk læring, og om denne er gyldig og gjennomførbar, vil det avgjørende punktet være at man prøver å forstå eller forbedre organisatorisk læring. Argyris og Schön (1996) skiller mellom tre ulike typer organisatorisk læring. Den første av disse typene omhandler organisasjonens tiltak og instrumental læring, som fører til bedring i utførelsen av de organisatoriske oppgavene. Den andre typen omhandler tilfeller der en organisasjon utforsker og restrukturerer verdier og kriterier, og der definerer hva det vil si å bedre ytelsen. Den tredje typen er tilfeller der en organisasjon kan forbedre sine evner til læring av den første eller andre typen (Argyris & Schön, 1996).

### **2.1.1 Uttrykt teori og bruksteori i enkeltkrets- og dobbeltkretslæring**

Når det gjelder organisasjonslæring og endring er det ofte snakk om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring. I enkeltkretslæring har mennesker en tendens til å følge normer og ender derfor ofte opp med å forsvare sine handlinger i stedet for å lære av sine feil, slik at de fortsetter i samme spor. I dobbeltkretslæring bryter man mer med forsvarsmekanismene fra enkeltkretslæringen og konfronterer egen oppførsel. Altså, en lærer av det som gjøres, og forsøker å «løse problemet» på en annen måte, frem til ønsket resultat. Denne type læring skjer der kommunikasjonen fungerer godt. Det er organisasjonen som skaper og tilrettelegger for et miljø med læring og utvikling (Jacobsen, 2014).

I enkeltkretslæring handler læringen enkelt sagt om at man, innenfor de rådende handlingsteoriene organisasjonen har, søker å forbedre resultatet så mye som mulig. Enkeltkretslæring handler altså om å gjøre det samme eller mer av det samme, som igjen innebærer justeringer av handlingsstrategiene samtidig som de grunnleggende verdiene og målene ligger faste (Klev & Levin, 2009). En modell for enkeltkretslæring kan være lineær slik som figur 1, der ekstern kunnskap gjennom læring blir til praksis.



Figur 1 En lineær modell

Enkeltkretslæring kan sies å være en instrumentell type læring som endrer strategien for handlinger eller antakelser som ligger under strategiene på måter som gjør at verdien i handlingsteorien forblir uforandret. I en lærings situasjon, vil tilbakemelding i en enkeltkrets mediert av organisasjonen finne det som er galt, altså det som kommer ut fra handlinger som ikke passer til forventningene og derfor til de organisatoriske strategier om handling og deres underliggende antakelser. Disse strategiene eller antakelsene er modifiserte, for så å fortsette å organisere handlingene innenfor området som allerede er satt av de organisatoriske verdiene og normene. Disse verdiene og normene alene forblir derfor uendret (Argyris & Schön, 1996, s. 21).

Dobbeltkretslæring innebærer læring som resulterer i endring i verdiene av bruksteorien, samtidig som i strategiene og antakelsene. Dobbeltkretsen viser til «feedback», altså to sammenhengende løkker som kobler to observerte effekter av handling med strategier og verdier gitt av strategier. Strategiene og antakelsene kan endre seg samtidig med, eller som en konsekvens av endring i verdiene. Dobbeltkretslæring kan bli utført av individer, når deres handlinger leder til endring i verdier av deres bruksteori. Dobbeltkretslæring kan også brukes av organisasjoner når individer for eksempel spør om det på vegne av en organisasjon på en måte som vil føre til endring i verdiene av organisasjonens bruksteori (Argyris & Schön, 1996, s. 21). Dobbeltkretslæring utfordrer og stiller spørsmål ved de grunnleggende forutsetningene det jobbes ut fra. I prosessen med dobbeltkretslæring stiller man ikke bare spørsmål ved om ting gjøres riktig, men også ved om de riktige tingene gjøres. Det handler her om å utfordre de grunnleggende antakelsene som i stor grad styrer hverdagspraksisen (Klev & Levin, 2009).

Organisasjoner som stadig er involvert i affærer med eget miljø vil hele tiden oppdage og rette feil. Enkeltkretslæring vil være viktig der feilretting kan fortsette med å endre organisasjonens strategier og antakelser innenfor rammeverket for verdier, normer og ytelse. Det er instrumentelt og fokuserer derfor mest på effektivitet, altså hvordan man best kan oppnå eksisterende mål og objektiver mens man beholder den organisatoriske ytelsen innenfor

rammene spesifisert av de eksisterende verdiene og normene. I noen tilfeller kan dog korreksjonen av feil trenge handlinger der organisasjonens verdier og normer blir endret, og det er dette som menes med organisatorisk dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1996, s. 22). Dobbeltkretslæring i et organisatorisk perspektiv viser at man trenger enda et steg, eller kanskje mange flere steg. Det snur spørsmålet tilbake til den som stiller det, og utforsker ikke bare den objektive fakta rundt hvorfor noe er ineffektivt. Den viser også årsaken og motivasjonen bak fakta som kommer fram. Dobbeltkretslæring kan også avhenge av hvordan man stiller spørsmål til egne antakelser og oppførsel (Argyris & Schön, 1996, s. 27-28).

### **2.1.2 Læring for individet og organisasjonen**

Argyris og Schön (1978; 1996, her i Klev & Levin, 2013) gir gjennom arbeidet sitt med organisasjonslæring og læring i organisasjoner et bidrag som er viktig for forståelsen av selve arbeidet. De argumenterer samtidig for betydningen som ligger bak i refleksjonsprosessene fra handlingene mennesker utfører og da gjør i praksis. Denne praksisen er basert på et sett av handlingsteorier som igjen ligger til grunn for menneskers handlinger. Disse handlingsteoriene som Argyris og Schön (1996) viser til kan være så innarbeidet i mennesket at de ikke selv legger merke til, eller er oppmerksomme på dem. De kan også være vanskelige å sette ord på, men vil likevel sies å være styrende for hva mennesket faktisk gjør. Handlingsteoriene læres gjennom refleksjonsprosesser som igjen er linket til praksis. Det blir da viktig for en slik type tenkning at menneskers hverdagspraksis i organisasjonen er lært, og at endringer i organisasjonen også da blir en læringsprosess (Klev & Levin, 2013, s. 41).

Når det gjelder organisering skriver Klev og Levin (2013) at Argyris og Schön har visket ut skillet mellom tenkning og handling. Den klassiske organisasjonsteorien sier at endringer i organisasjonen bør ta utgangspunkt i ledelse og staber. I tenkningen om læring i organisasjoner som Argyris og Schön (1996, her i Klev & Levin, 2013) legger frem, blir skillet mellom tenkning og handling formåls- og meningsløst. Det er heller lokale og individuelle refleksjoner som danner grunnlaget for handling. Med teorier om endring menes det derfor heller at man bør ha som utgangspunkt at ny praksis kommer ut av en læringsprosess (Klev & Levin, 2013, s. 41-42).

Begrepet handlingsteori kan derfor knyttes til både individuell handling og læring, samtidig som det også kan være et utgangspunkt for å forstå hva en organisasjon er, samt hvordan det kan være meningsfullt å snakke om læringsprosesser på organisasjonsnivå. Da Argyris og Schön kom med begrepet om handlingsteori var ideen om at det er organisasjonen som lærer sett på som «galt». Det var da vanskelig å tenke på læring på en annen måte enn at det er



individer som lærer. Handlingsteorier på et kollektivt nivå, i form av grunnleggende antakelser og innarbeidete handlingsstrategier, kan både forklare og definere aktiviteten i en organisasjon. Dette skal ikke forstås som en sum av prinsippet, eller som uavhengig av individuelle prosesser, men heller som at organisasjonen er et resultat av læringsprosesser over tid (Klev & Levin, 2013, s. 42).

Argyris og Schön viser at tenkning om endring er bygget på læring som en dynamisk faktor, mens Weick har et radikalt perspektiv som er bygget på meningsdanning (sensemaking) gjennom et rettoperspektiv til at organisasjoner er i dynamisk utvikling gjennom kontinuerlige meningsdanningsprosesser. En naturlig konsekvens av denne kontinuerlige meningsdanningen er også knyttet opp til refleksjon over daglig praksis (Klev & Levin, 2013).

## 2.2 Sensemaking

Begrepet «sensemaking», eller meningsdanning på norsk, har fått sitt navn av en grunn. Det handler rett og slett om å gjøre «sense» av, eller mening av, noe som man kanskje heller ville sagt på norsk. Det handler altså om hvordan mennesker konstruerer fornuftige meninger rundt hendelser, og de strukturerer da gjerne det «ukjente». Hvordan mennesker konstruerer, hvorfor og med hvilke effekter er da de sentrale spørsmålene som man er interessert i når det gjelder «sensemaking».

«Sensemaking» kan bli sett på som en syklus fordi den består av flere hendelser som finner sted over tid. Denne syklusen begynner med individet som danner bevisste og ubevisste forventninger og forutsetninger som fungerer som forutsigelser om fremtidige hendelser. Deretter kan individene oppleve at hendelsene kan være avvikende fra disse forutsigelsene. Slike avvikende hendelser, eller «overraskelser» kan utløse et behov for forklaring, og tilsvarende for en prosess der tolkninger av avvik er utviklet (Weick, 1995, s. 4). Det er mange definisjoner for hva som ligger i begrepet «sensemaking». Selv skriver Weick (1995) at «sensemaking» er forankret i både individuell og sosial aktivitet, og hvorvidt de to kan skilles vil være et tilbakevendende problem, fordi det har vært en varig spenning i den menneskelige tilstanden. Som Weick skriver:

*«Sense may be in the eye of the beholder, but beholders vote and the majority rules»  
(Weick, 1995, s. 6).*

Man kan si at «sensemaking» handler om hvordan mennesker skaper hva de tolker. «Sensemaking» er tydelig om en aktivitet eller prosess, mens tolkningen kan være en prosess, men er like sannsynlig til å beskrive et produkt. Å ha et fokus på «sensemaking» viser til en

tenkemåte der man fokuserer på prosessen, mens dette er mindre sant med tolkning. Å engasjere seg i «sensemaking» er å konstruere, filtrere, ramme, skape fakta og gjengi det subjektive til noe mer håndfast. «Sensemaking» begynner med det grunnleggende spørsmålet; er det fortsatt mulig å ta ting for gitt? Hvis svaret på dette spørsmålet er nei, og det har blitt umulig å fortsette med automatisk informasjonsbehandling vil det neste spørsmålet være; hvorfor er det slik? Og hva blir det neste? Før selve tolkningen starter (Weick, 1995, s. 13-14).

Når man snakker om «sensemaking» handler dette altså om å snakke om virkeligheten som noe pågående som man ser på i retrospektiv av situasjonen der man finner seg selv og det man gjør. En slik prosess har ifølge Weick (1995) en refleksiv kvalitet. Mennesker gjør seg en følelse om noe ved å se verden med allerede ilagte meninger. Man kan oppdage hva man selv har skapt, noe som er grunnen til at «sensemaking» kan forstås som en «oppfinnelse», samtidig som tolkning kan forstås som en oppdagelse, samtidig som det også kan være komplementære ideer. Hvis «sensemaking» blir sett på som handlingen av oppfinnelsen, er det også mulig å argumentere for at gjenstandene den produserer inkluderer språkspill og tekster (Weick, 1995, s. 15).

Man kan altså si at «sensemaking» handler om å snu omstendighetene om til situasjoner som blir forstått eksplisitt i form av ord, og som samtidig kan være et springbrett til handling (Weick & Sutcliffe, 2005, s. 409). «Sensemaking» involverer en pågående utvikling sett i retrospektiv av plausible bilder som rasjonaliserer hva mennesker gjør. Det er også sett på som en signifikant prosess når det gjelder organisering. Det er en signifikant prosess fordi «sensemaking» utfolder seg som en sekvens der mennesker som er urolige for identiteten i sosiale kontekster involverer seg i omstendighetene, får signaler og gjør mening av det i retrospektiv. Samtidig vedtar de også mer eller mindre orden til disse pågående omstendighetene. Skal man gjøre det enda mer «kompakt» og fargerikt kan man si at «sensemaking» på en måte er en stasjon på veien til et konstruert og koordinert system for handling (Taylor & Van Every 2000, her i Weick & Sutcliffe, 2005). På denne stasjonen blir omstendighetene snudd til en situasjon som er forstått eksplisitt ved ord, og som da igjen blir et springbrett til handling. Disse bildene viser tre viktige punkter etter streben for meningsdannelse i organisasjonslivet. For det første skjer «sensemaking» når en flyt av organisatoriske omstendigheter er blitt til ord og fremtredende kategorier. For det andre så er organisering selv omringet av skreven eller uttalt tekst. For det tredje så er lesing, skriving,

samtale og redigering nødvendige handlinger som fungerer som et media hvor institusjonens usynlige hånd former atferd (Gioia et al., 1994, her i Weick & Sutcliffe, 2005, s. 409).

Organisasjoner blir av Karl Weick beskrevet som dynamiske systemer, og tar med dette utgangspunkt i meningsdanningsprosesser i organisasjoner. Her er det medlemmene i organisasjonen som gjennom sitt virke utvikler en forståelse, altså mening, med den jobben de gjør. En slik meningsdanning skjer i samspill mellom konkret utføring av arbeidet, samt tolkningen av arbeidet. Forståelse for hva det vil si å jobbe i en organisasjon utvikles gjennom tolkningen av det daglige arbeidet, og dette er poenget når det gjelder «sensemaking». En organisasjonsløsning slik den kan tegnes på papir er bare et utgangspunkt for hvordan organisasjonen i virkeligheten vil se ut. Den funksjonelle organisasjonen utvikles ved at den foreslåtte organisasjonen blir forsøkt implementert gjennom at man får ansatte til å jobbe på en «ny måte». Et press for å jobbe på en ny måte kan forekomme, men den endelige organisatoriske løsningen kan etableres ved at folk skaper en mening med den nye arbeidsformen. En slik meningsdanning kan være en kollektiv prosess, ved at mennesker i fellesskap utvikler en retrospektiv tolkning. Det vil da gradvis utvikles en forståelse for hva det vil si å jobbe i organisasjonen, og denne forståelsen kan utvikles gjennom å løse daglige oppgaver. Medarbeidere i organisasjonen kan i en slik situasjon velge to strategier for å løse de konkrete oppgavene. De kan da utnytte det de allerede kan og forstår (exploit) eller utnytte kreative løsninger (explore) (Klev & Levin, 2013, s. 43).

Meningsdanningsperspektivet til Weick plasserer mennesket i sentrum av prosessen når det kommer til å skape en ny organisasjon. Ved å utvikle en ny konkret arbeidsutføring kan jobben bli forståelig eller tolket av den enkelte. Et argument kan da bli at ingen ny organisasjon kan fungere uten at hver enkelt arbeidstaker er involvert i å gi mening til, og utvikle, de ferdighetene som trengs for å gjøre jobben. Et eksternt trykk og betydelig makt kan virke effektivt, men det vil uansett alltid være slik at det er den enkelte medarbeider som til slutt må ha ferdighetene for å gjennomføre egen jobb. Vekslingen mellom retrospektiv meningsdanning samt konkret eksperimentering og utnytting, vil være det som skaper en funksjonell organisatorisk løsning (Klev & Levin, 2013, s. 43-44). Weicks meningsdanning kan, i et perspektiv av organisasjonsendring, avbilde faktiske dynamiske prosesser. Hva det vil si å jobbe i en organisasjon kan utvikles gjennom refleksjon over hvordan jobben blir utført, altså «reflection on action», noe som igjen kan beskrive en dynamisk og kontinuerlig prosess (Klev & Levin, 2013, s. 44).

Det radikale perspektivet til Weick er bygget på meningsdanning gjennom å retrospektivt tolke konkret praksis i organisasjonen, men han flytter perspektivet til at organisasjoner er i en dynamisk utvikling gjennom disse kontinuerlige meningsdanningsprosessene. Det foranderlige vil derfor også fremstå som en naturlig konsekvens av den kontinuerlige meningsdanningen knyttet til refleksjon over daglig praksis (Klev & Levin, 2013, s. 45).

### **2.2.1 «Sensemaking» og handlingsteorien**

For Argyris er et avgjørende problem når det gjelder effektive tiltak, at teoriene til menneskene som utfører handlingen som faktisk brukes, kan avvike fra teorier om handling de uttrykker (espouse) (Argyris, 1976, her i Weick 1995, s. 123). Argyris (1976) har også observert at bruksteorier (theories-in-use) aktivt produserer «sensemaking». Forholdet mellom bruksteori og handling er det som er spesielt her. Handlingen tester ikke bare teorien, men er også med på å forme atferd. Hver bruksteori kan sies å til en viss grad være en selvoppfyllende profeti. Mennesker konstruerer virkeligheten ut fra egen verden og atferd gjennom den samme prosessen som man konstruerer egen bruksteori med. Teoribygging er derfor også virkelighetsbygging. Ikke bare fordi menneskets bruksteori hjelper å bestemme hva man oppfatter av den atferdsmessige verdenen, men også fordi bruksteorien er med på å bestemme menneskers handlinger. Dette kan igjen hjelpe til med å bestemme karakteristikkene av den atferdsmessige verdenen, som igjen vil spille inn på menneskers bruksteori. Man må derfor undersøke at bruksteorien ikke kommer i et middeleis øyeblikk når det gjelder tid, men er i stadig utvikling av samspillet mellom bruksteori og den atferdsmessige verdenen (Weick, 1995, s. 123).

Handlingsteorier er per definisjon, abstraksjoner som forenkler interessen for handling (Weick, 1995). Innholdet i disse abstraksjonene stammer fra sosialiseringserfaringer som igjen speiler organisasjonens ideologi. Fordi de er abstraksjoner, vil teorier om handling forventes å være et slags kart over territoriet for handling. Det er dette som er deres formål, og det er med dette man kan begynne å antyde hvorfor skillet mellom uttrykte teorier og bruksteorier kan villed. Grensen mellom teori og handling ligger mellom «kunnskap som» av teori og mer taus «kunnskap om hvordan» av praksis. Til tross for denne grensen mellom teori og handling, hvis man forutsetter at miljøet er formbart og at atferdsbekreftelse av teoriene er vanlig, og hvis man antar at en liten struktur går en lang vei i å innføre orden på et viltvoksende problem, vil den uunngåelige filtreringen pålagt av en teori om handling bære noen av frøene til egen validering. Men mønsteret det skaper er bare partisk. Grunnlaget kan sies å være innenfor, men det er ikke helt oppfylt. Det er dette gapet som oppfordrer til

oppdateringer, spesielt når kommunikasjonen er omfattende (Weick , 1995, s. 123). Weick (1990) skriver at poenget ikke er å bagatellisere skillet mellom «theories-in-use» og «espoused theories», men at det for hensikten med «sensemaking» er mindre klart. Mennesker uttrykker seg inn i bruksteorien, og de beveger seg fra kontrollert til automatisk handling, og blir igjen rystet tilbake til kontrollerte prosesser når den automatiske handlingen knyttet til «theories-in-use» blir avbrutt. Dermed blir avbruddet av bruksteorier å forvandle dem til uttrykte teorier som kan utføres på nytt. Rutinisering av uttrykte teorier gjør dem igjen til en automatisk informasjonsbehandling av teoriene-i-bruk (Weick, 1995, s. 124).

### 2.3 Organisasjonskultur

Arbeidslivet preges i dag av både individuell frihet og av arbeidsoppgaver som er vanskelige å kontrollere. Organisasjonskulturen vil også prege måten folk føler, tenker og vurderer meninger og ideer på, og hvordan de reagerer på dem (Ekman. 2004, s. 63). Schein (1990) legger følgende mening i orden «kultur»:

*«Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i forhold til disse problemene.»*

(Schein, 1990, s. 7)

Fordi det er sosiale enheter som vokser fram innenfor en større vertskultur, kan man ifølge Schein også trekke inn læringsteorier for å utvikle en dynamisk tilnærming til organisasjonskultur. Kultur er noe som er lært, og som stadig utvikles med nye erfaringer. Kulturen kan derfor endres hvis man forstår læringsprosessenes dynamikk. Om man skal se på kultur vil det også være nødvendig å se på læring og avlæring av de komplekse oppfatningene og antakelsene som ligger til grunn for den sosiale atferden (Schein, 1990, s. 7).

Kulturen er fundamental for organisasjoner, og menneskene i organisasjoner er med på å prege denne kulturen. Kultur er bygd opp av normer. En samling normer kan kalles en kultur, og hvilke normer som vokser fram, påvirker i stor utstrekning ikke bare hva folk tenker, men også det de gjør. Mange normer er uformaliserte, implisitte og uskrevne, og de kan også være ubevisste for dem som skal følge dem. Normer er det som sier noe om hvordan mennesker skal handle i ulike situasjoner (Ekman, 2004).

Det er mange måter å definere organisasjonskultur på. Schein er kanskje en av de mer kjente navnene når det kommer til kulturbegrepet. Men selv om det er flere ulike definisjoner er det

slik at de fleste er enige om at kultur akkurat i organisasjoner kan være et sett av kognisjoner som utvikles i samspillet mellom medarbeiderne i en organisasjon, og at disse kommer til uttrykk i måten organisasjonens medarbeidere oppfører seg. Bang (2013) har oppsummert de ulike definisjonene i en samlet definisjon:

*«Organisasjonskultur er de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben.»*

Denne definisjonen av Bang (2013) drar inn de tre kjerneelementene i litteraturen om organisasjonskultur som er mest brukt (Bang, 2013, s. 327). Kulturen dekker verdier som beskriver det som forstås som viktig, verdifullt, og som man ønsker å etterstrebe i en organisasjon. Kulturen vil også inneholde normer som legger føringer for hvordan man bør te seg, og hva som er akseptert og ikke akseptert når det gjelder handlinger og holdninger. Kulturen består også av virkelighetsoppfatninger som hjelper medarbeidere til å forstå hva som er sant og ikke sant, hvordan ulike ting fungerer, samt hvordan de skal fortolke det som skjer i omgivelsene (Trice & Beyer, 1993, her i Bang, 2013).

Samtidig legger også Bangs definisjon vekt på at kultur er noe som er felles mellom organisasjonens medarbeidere og medlemmer, i stedet for noe som bare er tillagt enkeltmedlemmer i organisasjonen. Gjennom definisjonen sies det også at det kan eksistere flere ulike delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger innenfor samme organisasjon. Videre viser den også at kulturen er noe som vokser frem gjennom den interaksjon som er mellom medarbeidere på arbeidsplassen og omgivelsene. Kultur er ikke noe som kan bestemmes, da den heller blir et produkt, eller kanskje et biprodukt av samhandlingen mellom medlemmene i organisasjon. Kultur dreier seg derfor ikke bare om hva som tenkes ønskelig eller ikke i en organisasjon. Kulturen er noe som blir artikulert i hvordan medlemmene faktisk oppfører seg og hvilke holdninger de har. Så lenge medlemmer i en organisasjon samhandler med hverandre og omgivelsene vil det være uunngåelig å utvikle seg mer eller mindre kollektive delte oppfatninger om hvordan man bør oppføre seg, hva som er viktig eller uviktig, riktig eller galt, samt hva som er sant og usant. Dette vil synes i måten medlemmene eller medarbeiderne handler på (Trice & Beyer, 1993, her i Bang, 2013).

### **2.3.1 Organisasjonskultur og handlingsteori**

Mange verdier forblir bevisste og formuleres eksplisitt fordi de fungerer normativt eller moralsk ved at de hjelper medlemmene med å takle bestemte nøkkel-situasjoner. Hvis en bedrift for eksempel i sine offentlige dokumenter gir eksplisitt uttrykk for at den verdsetter

mennesker svært høyt, kan det være at den gjør dette fordi den ønsker at alle bør innrette seg etter den verdien. Selv om bedriften mangler tidligere erfaring for at en slik verdi faktisk forbedrer bedriftens yteevne i de omgivelsene den operer i. På denne måten kan et sett verdier som blir inkorporert i en ideologi eller en organisasjonsfilosofi virke som retningslinjer og som en måte å takle den usikkerheten som er forbundet med ukontrollerbare eller vanskelige hendelser på. Slike verdier vil kunne predikere mye av den atferden vi kan observere på artefaktnivå. Men, hvis disse verdiene ikke har noe grunnlag i tidligere kulturell læring, kan de også bare bli sett på som det Argyris & Schön omtaler som uttrykte verdier (espoused values), som predikerer greit nok hva folk kommer til å si i en del situasjoner, men som kan si mindre om hva de faktisk kommer til å gjøre i de situasjonene hvor disse verdiene burde ha vært virksomme. Bedriften kan altså si at den verdsetter mennesker høyt, samtidig som dens rulleblad på den fronten kan tyde på noe helt annet (Schein, 1990, s. 14-15).

Hvis de uttrykte verdiene stemmer rimelig overens med de underliggende antakelsene, kan dette bringe en gruppe sammen og gi den en følelse av identitet og av å ha en viktig oppgave, ved at den gir uttrykk for disse verdiene i form av en filosofi for bedriftens virksomhet. Men, når man analyserer verdier må man være nøye på å skille mellom de som stemmer overens med de underliggende antakelsene og de som faktisk ikke er annet enn rasjonaliseringer eller håp for framtiden (Schein, 1990, s. 15).

Det som kalles grunnleggende antakelser hos Schein (1990) er tilsvarende det Argyris kaller «theories-in-use», altså de implisitte antakelsene som faktisk styrer atferd. De kan samtidig fortelle gruppe-medlemmer hvordan de skal oppfatte, tenke og føle omkring ting (Argyris, 1967; Argyris & Schön, 1974, her i Schein, 1990, s. 16). Som med «theories-in-use» pleier det å være umulig å diskutere eller komme med innvendinger mot grunnleggende antakelser. Å lære på nytt når det er snakk om «theories-in-use», å grave fram, revurdere og muligens endre grunnleggende antakelser – en prosess Argyris og andre med han har kalt dobbeltkretslæring er i seg selv vanskelig fordi antakelser er udiskuterbare og uangripelige per definisjon (Schein, 1990, s. 16).

## **2.5 Sammenfatning av teorien**

De tre presenterte hovedteoriene er ulike, men har likevel noen koblinger gjennom handlingsteorien som har ført til oppgavens analytiske rammeverk. I handlingsteorien til Argyris og Schön (1996) skiller de mellom espoused theory (uttrykt teori) og theories-in-use (bruksteori), og sier at denne kan gjelde for både organisasjoner og enkeltpersoner. Uttrykt teori kan være med på å forklare eller rettferdiggjøre et gitt mønster av aktiviteter, mens det i

bruksteori er handlingen som er implisitt i utførelsen av et aktivitetsmønster. En bruksteori er ikke noe «gitt», men er heller en observasjon av mønstre av interaktiv atferd som er produsert av enkeltindivider innad i en organisasjon. Enkeltindividet kan igjen også være styrt av formelle eller uformelle regler i en organisasjon. Argyris og Schön argumenterer også for betydningen som ligger bak refleksjonsprosessene fra handlingene mennesker utfører og da gjør i praksis. Denne praksisen er basert på et sett av handlingsteorier, som igjen ligger til grunn for menneskers handlinger.

«Sensemaking» er ifølge Weick (1995) noe som skjer innenfor Argyris og Schöns «theories-in-use». For med «sensemaking» handler det enkelt sagt om å gjøre mening av noe. Det handler altså om hvordan mennesker konstruerer fornuftige meninger rundt hendelser, og gjennom det «ukjente». En slik meningsdannelse som «sensemaking» kan bli sett på som en syklus der man går tilbake fordi den består av flere hendelser som finner sted over tid. Denne syklusen begynner med individer som danner bevisste og ubevisste forventninger og forutsetninger som fungerer som forutsigelser om fremtidige hendelser. Samtidig er det fellesskapet som «stemmer» og dermed former en meningsdanning om noe innad i en organisasjon. Bruksteori produserer aktivt «sensemaking», og det er forholdet mellom bruksteori og handling som er spesielt her, for handlingen tester ikke bare teorien, men er også med på å forme atferd. Mennesker konstruerer virkeligheten ut fra deres egen verden og atferd, som de igjen konstruerer sin egen bruksteori med.

Organisasjonskultur er verdier som beskriver det som forstås som viktig, verdifullt, og det som man ønsker å etterstrebe i organisasjonen. Kulturen vil også inneholde normer som legger føringer for hvordan man bør te seg, når det gjelder handlinger og holdninger. Kulturen består av virkelighetsoppfatninger som kan hjelpe medarbeidere til å forstå hva som er sant og ikke sant, hvordan ulike ting fungerer, samt hvordan de skal fortolke det som skjer i omgivelsene. Det som kalles grunnleggende antakelser hos Schein er tilsvarende det Argyris og Schön kaller «theories-in-use» (bruksteori), altså de implisitte antakelsene som faktisk styrer atferd. Schein kaller det i forbindelse med kulturbegrepet verdier-i-bruk. Positiv ideologi er det Argyris og Schön kaller «forfektete teorier» som er det samme som begrepet uttrykte teorier (espoused theories) til Argyris og Schön. I forbindelse med kulturbegrepet kaller Schein dette uttrykte verdier. Samtidig kan bedriften fortsette å arbeide ut fra andre antakelser, og det er derfor bruksteorier som vil gi et riktigere bilde av hva som faktisk foregår i en organisasjon, altså de handlingene som utføres (Schein, 1990).



Et lærende individ er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for at en organisasjon lærer. Individet vil være en nødvendig forutsetning fordi organisasjonens oppgaver til syvende og sist utføres av individer i organisasjonen. Om individene da ikke endrer sine oppfatninger av arbeidet som skal utføres, eller ikke gjør noe på en annen måte, vil heller ikke organisasjonen gjøre noe nytt. Man kan da si at heller ikke organisasjonen lærer (Klev & Levin, 2009, s. 91). Dette er årsaken til at det i analysemodellen er et skille mellom individet og organisasjonen i forhold til handlingsteorien og «sensemaking». Et holdningsprosjekt vil også innebære endring i kulturen, herunder verdier, og det må ofte til en verdiendring både for individer og organisasjonen for at det skal skje en endring i organisasjonskulturen.

En lineær modell som bare viser til enkeltkretslæring hvor ekstern kunnskap gjennom læring blir til praksis er ikke utfyllende nok for å vise hva som skjer i praksis. Den lineære modellen må derfor utvides. Til utvidelsen er det valgt ut tre moderatorer; individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur og organisatorisk kultur. Det er gjennom disse moderatorene oppgaven ser på hvordan den eksterne kunnskapen medieres og læres før den eventuelt blir arbeidspraksis innad i organisasjonen for å kunne svare på problemstillingen: *Hvordan kan ekstern kunnskap omformes til intern arbeidspraksis?*

Det tre moderatorene kan stimulere eller stoppe læringsprosesser, og de kan til en viss grad påvirke hverandre fordi en organisasjon består av individer og det er de som utfører arbeidet, samtidig som de også er med på å danne kulturen i organisasjonen. En antakelse er at individuell læring tilsier en ny praksis, men at denne hemmes av den kollektive kulturen i organisasjonen eller av tilretteleggingen gjennom strukturen. En annen antakelse er at organisasjonen ønsker ny praksis, men hemmes av kulturen og individene i organisasjonen. En siste antakelse er at kulturen med virkelighetsoppfatninger, verdier og normer kan fremme læring, men samtidig hemmes av den organisatoriske strukturen eller av individene med ulike virkelighetsoppfatninger, verdier og normer.

## 2.6 Analytisk rammeverk



Figur 2: Oppgavens analysemodell

Individuell refleksjon med dobbeltkretslæring er ofte fremstilt med en løkke som går tilbake fra praksis, men fremstilles i denne oppgavens modell 2 på en rett linje. Årsaken til denne fremstillingen er fordi oppgaven primært ikke er opptatt av hva som skjer med kunnskapen som er blitt praksis. Oppgaven er heller en refleksjon over hvordan den nye praksisen ble, og ser kun på den «første fasen» i løkken, der ekstern kunnskap vurderes å bli omgjort til praksis.

Tabell 1: Liste over begreper for analysemodellen

Begreper	Forklaring av begrepene i oppgavens analysemodell
<b>Individuelle refleksjoner</b>	Individet omfatter medarbeidere i organisasjonen og deres holdninger. Det er blant annet individuelle refleksjoner som danner grunnlaget for handling, og dette kan igjen knyttes sammen med personlige eller individuelle handlinger. Det som kommer nytt eller eksternt inn i en organisasjon må gjennom en meningsdanningsprosess såkalt «sensemaking», både på individuelt og kollektivt nivå. I forhold til rammeverket vil det gjennom dette individuelle nivået ses på om den eksterne teoretiske kunnskapen bare forblir uttrykt teori eller om den faktisk har blitt en del av den enkeltes bruksteori.
<b>Organisasjonell struktur</b>	Organisasjon omfatter i denne oppgaven den formelle delen av organisasjonen. Herunder blant annet hvordan det er lagt til rette for at organisasjonen kan ta imot ekstern kunnskap og implementere den på egen arbeidsplass slik at den passer til organisasjonens arbeidshverdag. I forhold til rammeverket vil det gjennom dette nivået ses på om organisasjonen har lagt til rette for bruk og læring av den eksterne kunnskapen og danner denne om til bruksteori, eller om den forblir uttrykt teori for hvordan de ønsker at organisasjonen skal være.
<b>Organisasjonell kultur</b>	Kulturen er de felles normene, verdiene og virkelighetsoppfatningene som blir utviklet i organisasjonen når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på arbeidsplassen. I forhold til rammeverket vil det gjennom dette nivået ses på om verdiene bare er forfektete eller uttrykte verdier, eller om de faktisk er blitt verdier-i-bruk.

<b>Mediering</b>	Det som læres eksternt er tiltenkt å være noe som skal gagne organisasjonen, og det er ønskelig at denne kunnskapen skal videreføres til egne bedrifter. Ekstern kunnskap må tilpasses de ulike organisasjonene, og går derfor gjennom en såkalt medieringsprosess. Gjennom denne prosessen vil det komme annen input i forhold til struktur, kultur og individer, og noe av det tiltenkte vil derfor aldri komme fram det som faktisk blir implementert i organisasjonen eller blir en del av handlingen eller arbeidspraksisen.
<b>Praksis</b>	Praksis kan anses som det som faktisk gjøres. Det handler altså om «å vite hvordan» og om den menneskelige kunnskapen som er innarbeidet i de handlingene individer utfører. Det handler om samspillet mellom tanke og handling, teori og praksis.
<b>Ekstern kunnskap</b>	Den eksterne kunnskapen er den kunnskapen organisasjonen får fra noen utenfor organisasjonen.

### 3 Kontekst

I det følgende skal jeg skissere tre ulike fortellinger fra skolehverdagen.

Per liker seg best på skolen, for hjemme føler han seg i hvert fall ikke trygg. Foreldrene blir så rare, uhyggelige og kjeftete jo mer de drikker, og Per føler egentlig at de bryr seg mer om flaska og vennene enn de gjør om han, deres eget barn. Han føler seg ikke sett. Likevel blir han med på flyttelasset hver gang foreldrene ville prøve lykken et nytt sted, noe som ikke har vært sjeldent. De fleste morgener må han selv komme seg opp for å komme seg til skolen, lage sin egen frokost og matpakke. I en alder av ni er han allerede godt vant til å klare seg selv. Han er usynlig hjemme, og på skolen tør han heller ikke gjøre så mye ut av seg. Det er jo ingen som bryr seg likevel.

Saira kom til Norge som flyktning da hun var fem år gammel. Hun hadde heldigvis mamma og søsknene sine med seg, men pappa ble borte på veien over sjøen til et tryggere Europa. Saira er nå ni år, men hun husker fortsatt lydene av maskingevær og skrik den natten da hele familien la ut på reise etter trygghet og fred. Nettene er lange og ofte preget av mareritt. En dag i skolegården kjører en bil forbi og det kommer et stort smell fra eksospotten, noe som gjør at Saira kaster seg ned på bakken og bare skriker.

Line er ni år gammel og møter alltid forberedt til skoledagen hver dag litt før halv ni slik at hun kan sette seg på sin faste plass i klasserommet og ta opp leksene fra gårdsdagen. Hun liker å være forberedt, og jobber iherdig for å fremtre som «perfekt» på skolen. Storesøsteren hennes har allerede begynt på ungdomsskolen og får kjempegode karakterer og masse skryt, det får ikke Line og derfor hater hun seg selv. For akkurat som storesøster vil Line også være, en «flink pike».

For lærere og ledere ved skoler er nok ikke elever med lignende bakgrunn som i de oppdiktede fortellingene om Per, Saira og Line så ukjente. For mange barn og unge på ulike skoler sliter med mye forskjellig av ulike grunner. På skoler er det derfor nødvendig at barna ivaretas - at alle barn blir sett og hørt, som de er. Å være lærer eller medarbeider på en skole innebærer ikke lenger bare undervisning, og medarbeidere ved skoler trenger derfor ny kompetanse for å håndtere ulike situasjoner – en verktøykasse for hvordan de som voksne kan møte alle barn, også de som strever i hverdagen.

RauseRelasjoner er et kompetanseutviklingsprogram for ansatte i Grimstad-skolene. Navnet var tidligere «Traumebevisste skoler i Grimstad», og det er dette det er kjent som for de skolene som var med i de første opplæringspuljene. Målet er å gi god opplæring til lærere, skolens øvrige personale, skoleledelse og PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) i traumebevisst omsorg, for å bidra til at alle barn og unge, men spesielt de som har opplevd belastende livsutfordringer, gis gode opplæringsvilkår. Kompetansehevingsprogrammet for de ulike skolene er et samarbeid mellom Grimstad kommune og RVTS Sør. Målet er at alle Grimstad-skoler etter hvert skal gjennom programmet for å ha både kompetanse og kunnskap til å bedre kunne håndtere hverdagen mange nå står ovenfor. I samarbeidskontrakten mellom RVTS Sør og Grimstad kommune står det skrevet;

*«For å lykkes med god kvalitet i tjenestene, trenger skolens ledere, medarbeidere og samarbeidspartnere kunnskap om traumebevisst omsorg, og det er en forutsetning at de ulike instansene samhandler ut fra en felles forståelse».*

Kompetansehevingsprogrammet er derfor delt inn i fire dimensjoner. Den første dimensjonen skal gi deltakerne ny kunnskap om barns utvikling og hvordan utviklingen påvirkes av samspill og omsorgskvalitet, herunder hvordan barns atferd lar seg avlese som affektive uttrykk. Den andre dimensjonen skal gi deltakerne anledning til å reflektere over og arbeide med egen kompetanse, begrensninger, sensitivitet, språk, ansvarlighet, både for egen del og som en del av en større organisasjon. Arbeidet med ny forståelse og refleksjon omkring egen rolle i møte med barn, skal ifølge den tredje dimensjonen bidra til økt handlingskompetanse som gir gode «menneskemøter» mellom barnet og den voksne, samt voksne imellom. Den fjerde dimensjonen er tenkt å bidra til kunnskapsspredning og samhandling om traumeforståelse gjennom etablerte skolenettverk for skoler og PPT.

Prosjektets kunnskapsgrunnlag er hentet fra nyere forskning fra ulike fagområder, som organisasjonskultur, arbeidsglede, stressforskning, utviklingspsykologi, forskning omkring betydningen av tidligere livserfaring, tilknytningsteori og forskning omkring lekens

betydning. Kunnskapsgrunnlaget formidles gjennom forelesninger, gruppearbeid, trening, refleksjonssamlinger og selvstudier. Skolene er med på kompetansehevingsprogrammet i to år, og har i Grimstad vært delt inn i tre puljer. Første pulje startet i 2012, andre pulje i 2014, mens den tredje puljen hadde oppstart høsten 2016.

Ved å ta del i kompetanseutviklingsprogrammet forplikter Grimstad kommune seg til å tilrettelegge for; «å motivere og sørge for at medarbeiderne deltar på opplæring og veiledning, å sørge for at medarbeidere gis tid og anledning til å arbeide med materiale og oppgaver i periodene mellom samlingene, å sørge for at ledere selv deltar aktivt på alle treffpunkt mellom partene, samt å følge opp forpliktelsene som fremgår av utviklingsprogrammet».

Seks skoler har til nå vært gjennom kompetansehevingsprogrammets samlinger over to år, mens to skoler er på det første året av samlingene med programmet RauseRelasjoner som vil gå over to år. Om prosjektet har noen «effekt» på skolene, og om det som læres bort fra eksterne er noe som blir tatt med inn internt på arbeidsplassen slik at det som er lært brukes i praksis er fortsatt et spørsmål som venter et svar. Dette er således fokuset i min undersøkelse.

## 4 Metode

Denne masteroppgaven er basert på kvalitativ metode, hvor jeg har benyttet meg av kvalitative intervjuer for å undersøke hvordan ekstern kunnskap fra kompetansehevingsprogrammet RauseRelasjoner omformes til intern arbeidspraksis ved to ulike Grimstad-skoler. Kvalitativ metode er en undersøkelsesmetode som tas i bruk når den som forsker ønsker å undersøke et eller flere forhold som er vanskelig å måle, og denne metoden kan åpne opp for en kommunikasjonsprosess mellom den som forsker og respondentene. Jeg ønsker å forstå hvordan den enkelte medarbeideren har oppfattet den kunnskapen de fikk i kurset og hvordan vedkommende har tenkt og handlet med henhold til å omgjøre dette til praksis. Kvalitativ forskningsmetode er spesielt godt egnet til å løse forståelsesrettede oppgaver.

Om ekstern kunnskap fra RauseRelasjoner blir tatt inn, eller mediert inn som intern arbeidspraksis er nettopp et forhold som kan være vanskelig å måle, og jeg har derfor tatt i bruk kvalitativ metode. Datainnsamlingen foregår i de fleste tilfeller i kvalitativ forskning gjennom intervju og observasjon, der forskeren analyserer materialet for å finne en mening. Denne metoden vektlegger detaljer og det unike ved hver enkelt respondent. En ulempe ved bruk av kvalitativ metode er at den er ressurs- og tidskrevende (Jacobsen, 2015).

Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å skulle forstå sider ved den personen du intervjuer sitt dagligliv, fra personens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42), noe som er viktig da denne oppgaven dreier seg om et kompetansehevingsprogram som går mye på holdninger og ser på individene og hvordan de arbeider i hverdagen. Jeg har valgt å ta et sosialkonstruktivistisk ståsted, som da omhandler at realiteten er bestemt av mennesker i stedet for objektive og eksterne faktorer. Jeg har derfor hatt på meg sosialkonstruktive briller gjennom undersøkelsen og sett på hvordan mennesker forklarer egne erfaringer (Easterby-Smith, Thorpe & Jackson, 2015).

Som et «rammeverk» for egen framgang og for metodekapittelet har jeg valgt å følge Kvale og Brinkmann (2015) med intervjuundersøkelsens syv stadier. Metodekapittelet er derfor videre delt opp etter tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering samt rapportering.

#### 4.1 Tematisering

Formålet med min undersøkelse er å se på hvordan to ulike Grimstad-skoler bruker kunnskapen de har lært eksternt gjennom kompetansehevingsprogrammet RauseRelasjoner i egen organisasjon. Før valg av tema til masteroppgaven hadde jeg et innledende møte med en representant fra RVTS Sør i kunnskapsparken i Kristiansand i november, 2016, samt enda et møte med en representant fra veilednings- og utviklingstjenesten i Grimstad kommune og en representant fra RVTS Sør i desember, samme år. Gjennom disse møtene fikk jeg knyttet kontakt med personer fra RVTS Sør som er sentrale i kompetansehevingsprogrammet, samtidig som jeg fikk informasjon om hva RVTS Sør og Grimstad kommune mente var viktige aspekter å undersøke i forhold til kompetansehevingsprogrammet og de ulike skolene. Gjennom denne kontakten ble det forespeilet et ønske om å vite mer om «effekten» av RauseRelasjoner.

**Valg av tema.** RauseRelasjoner dreier seg mye om hvordan medarbeidere ved skoler bør være i møte med barn, holdninger, handlinger og relasjoner. I min oppgave har jeg ønsket å studere medarbeideres forståelse og opplevde hindringer av kompetansehevingsprogrammet. Jeg så for meg at jeg ønsket å skrive om læring, men det var ikke før masterseminaret i januar, 2017 jeg landet på temaet «*fra ekstern kunnskap til intern arbeidspraksis*». Til dette temaet fikk jeg innspill om handlingsteorien til Argyris og Schön som jeg kjente litt til fra før. Likevel måtte jeg lese meg opp på denne teorien for å se om den kunne passe inn med det jeg ønsket å undersøke. Jeg bestemte meg så for at om jeg skulle greie måle «effekten» av

prosjektet så måtte jeg gjøre det ved å se på hvordan noen av skolene som har vært med i prosjektet over noen år, bruker den kunnskapen de har fått gjennom kursrekka i egen arbeidshverdag. Dette ville jeg undersøke ved å se om det de hadde lært bare var noe de kunne uttrykke som et mål å jobbe mot, eller om de faktisk gjorde handling ut av det. Det er her Argyris og Schöns handlingsteori kommer inn, med «theories-in-use» og «espoused theory» - altså samsvarer det som blir uttrykt som ønskelig atferd med handlingene som utføres ved skolene. Med bakgrunn i det valgte temaet og teorien formulerte jeg problemstillingen; «*Hvordan kan ekstern kunnskap omformes til intern arbeidspraksis?*».

**Begrensninger.** Ved valg av tema og problemstilling har jeg vært nødt til å begrense meg. For omforming av ekstern kunnskap til intern arbeidspraksis kan virke som noe enkelt og lineært, altså at individer eller organisasjoner får kunnskap eksternt, de lærer denne kunnskapen og den blir dermed automatisk en del av deres praksis. Men, verden er ikke så enkel eller lineær, og jeg forsøker derfor gjennom denne oppgaven å vise at det kan være andre faktorer som kan moderere hvordan ekstern kunnskap faktisk blir til praksis. Jeg har derfor valgt ut de tre modererende faktorene individuell refleksjon, organisatorisk struktur samt organisatorisk kultur, for å se om disse kan påvirke hvordan, samt om, den eksterne kunnskapen blir til praksis i skolene. Jeg har valgt disse tre modererende faktorene delvis fordi jeg opplevde at individ og kultur var viktige aspekter for kompetansehevingsprogrammet. Samtidig observerte jeg at struktur ikke var en like stor del av RauseRelasjoner, og jeg savnet en bit som fokuserte på den organisatoriske strukturen. På bakgrunn av disse modererende faktorene har jeg også formulert underproblemstillingen; «*Hvilken av de modererende faktorene har, slik respondentene oppfatter det, størst påvirkning i medieringsprosessen av den eksterne kunnskapen?*». Jeg er klar over at det kan være flere modererende faktorer som kan påvirke hvordan ekstern kunnskap blir til intern arbeidspraksis, men jeg har i denne oppgaven valgt å begrense meg til disse tre. De modererende faktorene blir behandlet hver for seg.

Kompetansehevingsprogrammet er ikke en case der skoleledelsen nødvendigvis har en klar strategi for hvordan de skal gjennomføre medieringen av den eksterne kunnskapen. RauseRelasjoner tar utgangspunkt i holdninger, handlinger og samhandling, og det er opp til skolene selv å ta det som er lært gjennom kursrekka inn i egen organisasjon. Dette betyr at det er gjennom individuelle refleksjoner og eventuelt den kulturelle moderatoren det er størst forventning til endring, men ikke så mye på det strukturelle. Rammen for oppgaven har ikke

tillat å se på sammenhengen mellom disse modererende faktorene. De anses derfor i denne oppgaven som likeverdige, og jeg går ikke inn på forholdet dem imellom.

**Intervju og observasjon.** Problemstillingen min er kvalitativ, og det er hele kjernen for valget av kvalitativ metode i min undersøkelse. Gjennom kvalitativ metode kan jeg få tak i viktige drivere, og fremgangsmåten blir da å spørre mennesker om deres forhold til det utvalgte temaet for oppgaven. Det har derfor for min oppgave vært meningsfullt å spørre medarbeidere ved de to skolene hvordan de bruker den eksterne kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet i praksis.

De to skolene jeg valgte for intervjuer har begge tatt del i kompetansehevingsprogrammet gjennom fagdager og samlinger, slik flere andre offentlige skoler i Grimstad kommune også har, eller skal. I tillegg til intervjuene ønsket jeg også å være med på samlinger med en skole som nå tar del i kompetansehevingsprogrammet for å få bakgrunnsinformasjon og observere. Jeg var derfor med RVTS Sør og en Grimstad-skole på samlinger 15. februar og en 15. mars, 2017. Skolen jeg fulgte gjennom to fagdager er ikke en av de jeg undersøkte eller intervjuet, men alle skolene har vært gjennom samme program, og jeg mente derfor det ville være nyttig å se på hva skolene hadde vært gjennom tidligere for å få en forståelse, samt svar på noen hva- og hvorfor- spørsmål før jeg formulerte en endelig problemstilling, bestemte meg for framgangsmåte, laget en intervjuguide og gjennomførte intervjuene. Jeg var også med på en Link-til-livet-samling for lærere med RVTS Sør på en skole i Kristiansand 5. april, da flere av respondentene nevnte link-til-livet under intervjuene. Jeg ønsket å se hvordan disse samlingene fungerte i praksis for å ha en bedre forståelse av hva slike samlinger innebærer.

## 4.2 Planlegging

Planleggingen av studiet har vært noe tidkrevende da jeg hele tiden føler jeg har kommet fram til noe nytt jo mer jeg leser, og dess mer kunnskap jeg har fått inn om valgt tema. Likevel har jeg forsøkt å holde meg til temaet og den utvalgte teorien for denne undersøkelsen, og det er også dette som har lagt grunnlaget for hvordan jeg har arbeidet med denne oppgaven. Jeg har forsøkt å ta hensyn til intervjuundersøkelsens syv av stadier gjennom planleggingen, slik Kvale og Brinkmann (2015) presenterer dem.

Analyseringen ble planlagt å gjennomføres ut fra moderatorene i analysemodellen, og intervjuguiden ble også laget ut fra disse samme moderatorene. Verifiseringen ble planlagt å gjøres på bakgrunn av generaliserbarhet, reliabilitet og validitet etter datainnsamling og



analysering. Jeg var spesielt opptatt av at reliabilitet og validitet skulle være gjennomgående i hele undersøkelsen. Rapportering av undersøkelsen er denne oppgaven.

### 4.3 Intervjuing

For intervjuene valgte jeg å bruke en semistrukturert og kvalitativ tilnærming.

Semistrukturerte intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en intervjuform som «ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål» (s. 46).

**Utvalget.** For å få synspunkter fra ulike perspektiver valgte jeg å ha åpne individuelle intervjuer med både ledere og lærere ved to ulike skoler. Lederne har personalansvar, noe som kan sikre lederperspektivet, samtidig som lærerne kan sikre et medarbeiderperspektiv og innsikt i den kunnskapen som utføres i handling i praksishverdagen. Jeg har dermed fått både ledernes og medarbeidernes oppfatninger og fortolkninger om hvordan den eksterne kunnskapen utføres i praksis.

Mine respondenter er to ledere og seks ansatte ved to ulike skoler, altså en leder og tre ansatte ved hver skole. Respondentene varierer i alder mellom 35 år og 60 år, og har arbeidet i skolesystemet fra mellom fem år til 36 år. Både kvinner og menn har bidratt i denne oppgaven, men det har vært et flertall av kvinnelige respondenter. Skolene ble valgt ut fra samtale med prosjektleder for RVTS Sør sitt kompetansehevingsprogram RauseRelasjoner. Utvalget ble gjort på grunnlag av at skolene hadde vært med i programmet siden henholdsvis 2012 og 2014. Det er lederne ved skolene som har valgt ut respondenter, og dette utvalget er basert på hvem som faktisk har hatt et ønske om og tid til å bli intervjuet.

Respondentene kan ha mye taus kunnskap og mye fra kompetansehevingsprogrammet kan også ha blitt en del av deres bruksteori. Dette kan være såkalt «ikke reflektert» kunnskap. Det vil si at respondentene godt kan ha endret eller forsterket den nye kunnskapen gjennom kurset, uten at de eksplisitt forteller om det gjennom intervjuene. Respondentene er med andre ord ikke uten videre klar over selv hvilken endring i praksis som har skjedd. Dette er forskjellen på taus og eksplisitt kunnskap, og det er et utgangspunkt jeg som forsker må ta hensyn til, da det er den eksplisitte tause kunnskapen jeg gjennom intervjuer har fått tak på.

**Intervjuguide.** Min intervjuguide har i hovedsak tatt utgangspunkt i analysemodellens tre modererende forhold individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur samt organisatorisk kultur. Jeg forsøkte å gjøre spørsmålene mer «folkelige», slik at de skulle være forståelige for dem som ble intervjuet. Jeg måtte hele tiden ha i bakhodet at mine respondenter ikke nødvendigvis satt med samme teoretiske bakgrunn som meg. Intervjuguiden ble sendt til

respondentene på forhånd da dette var etterspurt. Valget om å sende ut intervjuguiden på forhånd mener jeg selv var god da det var flere spørsmål som respondentene virkelig måtte reflektere over for å kunne svare på. Mine intervjuguiden, som inneholdt 17 spørsmål til medarbeidere og 19 spørsmål til lederne, hadde bakgrunn i den tidligere presenterte teorien til denne oppgaven. Jeg unngikk både ledende spørsmål og lukkede spørsmål på intervjuguiden, fordi jeg ønsket brede svar som kunne sette i gang en prosess hos personene som ble intervjuet. Ledende spørsmål kan likevel ha forekommet da jeg har måtte stille oppfølgingsspørsmål, forklare hva som ligger i de ulike spørsmålene, og samtidig til tider har måtte gi eksempler i intervjusituasjonen.

I intervjuene har jeg også gjort bruk av skalaspørsmål hvor jeg noen steder har bedt respondentene gi et tall på en skala fra en til ti. Jeg gjorde bruk av skalaspørsmål fordi jeg hadde et ønske om at respondentene individuelt skulle få en bevissthet og en tankeprosess rundt aktuelle temaer. De fleste respondentene mente det var vanskelig å sette et tall på skalaen, da jeg spurte om dette. Etter litt betenkningstid fikk likevel alle satt et tall. Gjennom intervjuene testet jeg også om min oppfatning av om det som ble fortalt var riktig. Dette ved å stille spørsmål, samt gjenfortelle det som jeg tidligere hadde blitt fortalt, såkalt parafrasering. I noen tilfeller hadde jeg ikke helt forstått hva som ble fortalt riktig, men da hjalp informantene med å rette dette opp. Det å teste om min oppfatning var riktig, samt å utfordre informantene til å sette et tall ved noen av spørsmålene gjorde jeg med et ønske om å sette i gang en refleksjonsprosess hos respondentene og for å få mer utfyllende svar. Jeg måtte også oppklare noen av intervjuguidens spørsmål da det var noe usikkerhet i forhold til hva spørsmålet innebar. Jeg hadde laget en liste på hva som lå i de ulike spørsmålene på forhånd i tilfelle dette skulle skje.

**Intervjuene.** Før jeg startet hvert av intervjuene gav jeg en formell introduksjon av hvem jeg var, hva jeg undersøkte, taushetsplikt og personvernopplysninger, slik at intervjupersonene skulle få vite mer om hvorfor de ble intervjuet, samt hvordan opplysningene de gav meg ville bli behandlet i etterkant. Intervjuene ble utført i overensstemmelse med intervjuguiden som bestod av sine temaer og forslag til spørsmål. Det var også åpent for at det kunne bli tilleggsspørsmål mens intervjuet pågikk slik at jeg kunne få rikere beskrivelser, om det var nødvendig eller interessant. Selv om jeg kom meg gjennom alle spørsmålene ble ikke intervjuguiden fulgt til punkt og prikke fordi samtalen også skulle flyte. Det var likevel jeg som intervjuer som styrte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

For at det skulle klaffe med intervjuene med alle de åtte respondentene ble intervjuene spredt over to uker i begynnelsen av mars. Alle intervjuene foregikk på respondentenes egne skoler, noe som bidro til trygge rammer rundt intervjuene, noe Jacobsen (2015) kaller konteksteffekt. På samtlige skoler ble intervjuet med lederne gjennomført på lederens eget kontor. På den ene skolen ble medarbeiderne intervjuet på ulike kontorer etter hva som var ledig, mens det på den andre skolen var satt av et elevgrupperom hvor intervjuene med medarbeiderne ble gjennomført individuelt.

Intervjuene på begge skolene er gjort med enkeltindivider, og det er deres oppfatning og virkelighetsverden jeg har vært ute etter. Oppgaven er derfor begrenset til et subjektivt landskap, og på faktorene for organisatorisk kultur og organisatorisk struktur har respondentene svart ut fra egne meninger, og i forhold til det som ligger rundt dem. Det må derfor tas hensyn til at det kan ha blitt gitt svar som ikke stemmer overens med virkeligheten. En slik fremgangsmåte som jeg har hatt bør derfor være gjenstand for diskusjonen rundt reliabiliteten, altså troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

**Diskresjon.** Respondentene ble på forhånd av intervjuene informert om mitt tidsanslag på maks en time, og jeg holdt meg innenfor denne tiden i syv av intervjuene. Det var bare ett som gikk litt lenger, og dermed tok i overkant av en time. Respondentene gav sitt samtykke til intervjuene, og ble gjort oppmerksom på konfidensialitet. I min oppgave og intervjusituasjon har jeg etterstrebet diskresjon, og har derfor lagt til grunn at man ikke skal kunne gjenkjenne enkeltpersoner med hva respondentene har svart på et spørsmål, eller hva respondenten har gjort i en spesiell situasjon. Respondentene omtales derfor som medarbeidere uansett funksjon, og skolene omtales som skole Alfa og skole Beta.

#### **4.4 Transkribering**

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, dette for å sikre korrekt informasjon for bearbeidelse av data. Ved å bruke båndopptaker kan man også si at den metodiske reliabiliteten styrkes. Jeg førte også notater for hånd, og forsøkte samtidig å observere, se etter non-verbal kommunikasjon og beskrivelse av settingen. I etterkant av hvert intervju skrev jeg logg for min egen del for å få ned tankene og følelsene jeg hadde etter intervjuene på papir. Navn, alder, stilling og andre personlige opplysninger er derimot skrevet ned i en egen bok i henhold til søknaden min til personvernombudet og deres retningslinjer når det omhandler oppbevaring av personopplysninger. Alle de åtte intervjuene er blitt transkribert i sin helhet.

**Muntlig til skriftlig.** Transkriberingen har i noen tilfeller vært vanskelig da jeg har forsøkt å gjøre en helt «dagligdags» samtale som har vært innenfor visse rammer, til noe skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har også ved bruk av sitater i oppgaven gjort noen smårettinger, uten å endre meningen i sitatet, for å gi en bedre flyt i teksten. De ulike Grimstad-skolene er nettopp ulike, og jeg har i transkriberingen derfor samlet svarene fra respondentene på skolene i flere dokumenter, slik at det bare er respondenter fra samme skoler som sammenlignes for å få de ulike virkelighetene på de to skolene. Transkriberingen er delt inn i analysemodellens tre moderatorer før sammenstilling og analyse.

#### 4.5 Analysering

Analyseteknikker er verktøy som er nyttige for enkelte formål, relevant for visse intervju typer, samt egnet for noen forskere (Kvale & Brinkmann, 2015). Et viktig punkt for meg har vært å analysere ifra jeg var i intervjusituasjonen. Dette ved for eksempel å spørre med en gang om hva intervju personene mente med det de sa, for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått det som ble fortalt riktig. Videre har jeg forsøkt å fortolke fortolkningene samt finne meningen med det den enkelte har fortalt. Jeg har gjort en sammenstilling av svarene fra de to skolene med fire personer fra hver skole på to store plakater for å så se etter likheter, ulikheter, samt funn under hvert punkt på intervjuguiden min. Dette som en slags meningsfortetting med forkortelser av intervju personenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut fra sammenstillingen av alle intervjuene har det igjen vært rom for å analysere og trekke funnene sammen med utvalgt teori.

**Dagligdags samtale.** Analysering har vært krevende da intervjuene har vært mer som en «dagligdags» samtale. Det har derfor vært utfordrende å analysere det intervju personene har fortalt meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de har fortalt. Dette har ført til at jeg også har måtte fortolke og tolke meningen med det som ble sagt i intervjuene. Heldigvis føler jeg at jeg har hatt en fordel på dette punktet fordi jeg etter hvert intervju har brukt tid på å føre logg slik at jeg ikke skal glemme konteksten eller meningen med det som ble sagt i hvert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Jeg har forsøkt å ikke blåse opp analysestadiet slik at det tar en for stor del av tiden jeg har hatt til denne undersøkelsen. Jeg har heller forsøkt å få intervju analysen til å ligge et sted mellom den opprinnelige fortellingen jeg fikk fra individene jeg intervjuet, og den endelig historien som jeg presenterer i denne oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel har dette vært utfordrende da det har vært mange spennende funn og jeg derfor har måtte gjøre tøffe prioriteringer.

#### 4.6 Verifisering - Oppgavens generaliserbarhet, pålitelighet og validitet

Gjennom åtte intervjuer på to forskjellige skoler har det kommet funn og resultater, som blir presentert i denne masteroppgaven. Om funnene jeg har gjort skal bli vurdert til å være rimelige, pålitelige og gyldige må det blant annet sjekkes om resultatene er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Altså om funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015).

**Generaliserbarhet.** Min undersøkelse har omhandlet hvordan eksterne kunnskaper kan omformes til intern arbeidspraksis på to Grimstad-skoler. Funnene gjort på disse skolene er noe ulike, noe jeg vil anta det også er på andre skoler som har vært gjennom samme programmet. Funnene mine viser at en av skolene har tilrettelagt godt for bruk og læring av den eksterne kunnskapen i egen organisasjon, mens den andre skolen ikke har lagt like godt til rette for dette. Det vil derfor være riktig å anta at dette også kan variere om jeg hadde sett på andre skoler, da det viser seg at det krever tilrettelegging i organisasjonen for om den eksterne kunnskapen faktisk blir til intern arbeidspraksis for hele organisasjonen.

Jeg kan vurdere den eksterne kunnskapen skolene har fått fra kompetansehevingsprogrammet ut fra variabelen generalisering. I hvilken, og eventuelt hvor stor grad er funnene mine allmenne, og kan overføres til andre skoler? I denne masteroppgaven har jeg oversatt global teori til lokal teori som kan passe for skolene som har vært med i RVTS Sør sitt kompetansehevingsprogram. I mange tilfeller vil teori og praksis være kontekststøttet, og den situerte samhandlingen kan derfor være unik for skolene jeg har undersøkt. Ut fra dette kan jeg slutte at mine funn ikke uten videre lar seg oversette til andre skoler, selv om enkelte deler nok kan brukes andre steder. Det er åtte Grimstad-skoler som har vært gjennom, eller nå går gjennom kompetansehevingsprogrammet, altså samme program med samme eksterne kunnskap. Det kan derfor tenkes at noen av mine funn kan oversettes også til andre skoler.

De to skolene jeg har undersøkt kan oppfattes som to ulike enkeltcase. Enkeltcase er en situasjon på et avgrenset område med tid og rom, hvor det er utvikling over tid samt avdekking av kausale mekanismer. I en enkeltcase kan det også være vanskelig å generalisere funn ut over casen (Jacobsen, 2015). Sted og tid har en betydning for min oppgave, og jeg analyserer på sett og vis et bestemt tema eller hendelse innenfor en gitt kontekst og et gitt tidspunkt. Samtidig kan de to enkeltcasene også være komparative. Komparative case er en situasjon i to eller flere avgrensede områder med tid og rom. Flere caser øker muligheten for generalisering til andre caser, og sammenligning av caser kan avdekke årsakssammenhenger (Jacobsen, 2015). Jeg gjør også en komparativ sammenligning i denne oppgaven, selv om jeg

ikke nødvendigvis studerer kausale sammenhenger. Jeg ønsker likevel å vise til sammenhenger om jeg kan, hva og hvorfor det har fungert på den ene skolen, og ikke den andre.

**Reliabilitet og validitet.** Ifølge Easterby-Smith et al (2015) er reliabilitet å finne i konsistensen av målinger i en sammensatt variabel, dannet ved å kombinere resultatene fra et sett av elementer. Reliabiliteten har altså med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, noe som igjen har å gjøre med intervjupersonen og om hun eller han ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. Spørsmålet om reliabilitet kommer også opp i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det gjelder individuelle intervjuer og reliabilitet handler det da om å måle individuelle, personlige synspunkter på et fenomen (Jacobsen, 2015).

Intervjupersonene har i individuelle intervjuer svart på spørsmål ut fra sin livsverden og deres virkelighetsoppfatning, og oppgaven er basert på den sannheten jeg er blitt fortalt av respondentene. Denne undersøkelsen er på mange måter en studie av «sensemaking», og studien er knyttet til at respondentene gjør mening eller «sense» av noe. Det vil derfor i denne studien kun være reliabilitet i forhold til hvordan respondentene har fortalt at de oppfatter det som er blitt undersøkt.

Utvalget av respondentene er gjort av rektorene på skolene i forhold til hvem som har hatt tid og ønske om å bli intervjuet, og jeg har møtt respondenter som har vært villige til å dele mye av deres oppfatning om kompetansehevingsprogrammet, skolen og egen arbeidshverdag. Ettersom jeg har vært opptatt av individuelle refleksjoner er dette med på å styrke oppgavens reliabilitet. Det har også vært en lav grad av sensitivt stoff som har kommet fram, samtidig som det også har vært mye som har vært sammenfallende av det som er blitt fortalt av de ulike respondentene på de to skolene, noe som også kan være med på å styrke oppgavens reliabilitet.

Transkriberingen er også gjort i sin helhet, og jeg mener det er gjort en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form, som igjen er med på å styrke oppgavens reliabilitet. Analysen er gjort på bakgrunn av en meningsfortetning av transkriberingene, samt loggene skrevet etter hvert intervju. Jeg mener derfor det er reliabilitet i analysen, men må likevel ta forbehold om at det kan ha skjedd misforståelser og at dette har påvirket min meningsfortetning og igjen oppgavens reliabilitet.

Validitet kan være en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. Ifølge Easterby-Smith et al. (2015) er det validitet i den grad tiltak og forskningsresultater gir nøyaktig gjengivelse av de tingene de er ment å beskrive. I samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og i hvilken grad forskerens observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som er ønskelig å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har som Kvale og Brinkmann (2015) delt min intervjuundersøkelse inn i syv stadier, og validitet er viktig i alle disse. Jeg har derfor etter beste evne forsøkt å opprettholde validiteten gjennom å ha et solid teoretisk grunnlag for undersøkelsen min, samt en fornuftig framstilling fra teori til forskerspørsmål. Kvalitet og metodene jeg har brukt har også vært en viktig faktor for meg når det kommer til planlegging, da jeg ønsket gyldighet for emnet og formålet med undersøkelsen. Under samtlige intervjuer har jeg også stilt spørsmål for å forstå meningen med det som ble sagt og hatt en såkalt «på stedet»-kontroll. Jeg må dog si at svarene til mitt representative utvalg fra de ulike skolene ikke nødvendigvis er representativt for resten av medarbeiderne på skolen da det som har blitt sagt er på bakgrunn av respondentenes egne oppfatninger.

På grunn av at dybden av enkeltindividers oppfatninger og forståelser er kjennetegn ved kvalitative intervjuer, og på grunn av oppgavens størrelse, har jeg vært nødt til å foreta en avgrensning til fire personer fra to ulike skoler, noe som kan ha påvirket oppgavens validitet. Som intervjuer har jeg lett etter intersubjektivitet hos mine respondenter, samtidig som jeg kun har hatt meg selv og min subjektive vurdering når det gjelder mine egne refleksjoner etter intervjuene. Jeg er derfor åpen for at jeg kan ha misforstått og fortolket informantenes fortolkninger og oppfatninger, noe som da også bør være gjenstand for diskusjon rundt oppgavens validitet. Den eksterne validiteten, om respondentenes oppfatning er riktig, har jeg ikke testet, noe som også kan være gjenstand for oppgavens validitet. Når det omhandler analyseringen mener jeg det vil være gyldighet og at forskningene mine er logiske, men disse er basert på respondentenes virkelighetsverden og den sannheten jeg er blitt fortalt av dem.

#### **4.7 Rapportering**

Under de fleste intervjuene, og spesielt på skole Alfa er det blitt fortalt at kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet og dens bruk blant medarbeiderne er det de kaller personavhengig. Funn som dette har fått meg til å tenke at jeg gjerne skulle intervjuet flere respondenter på skolene for å sjekke om alle er av denne oppfatningen, slik at jeg kunne fått høre flere sider av historien.

**Flere respondenter.** De respondentene jeg har fått intervjuet til oppgaven framtrer som personer som er flinke til å bruke den eksterne kunnskapen de har fått i egen arbeidshverdag. Jeg mener derfor at flere respondenter, kanskje for eksempel noen som ikke oppleves som gode på RauseRelasjoner av de andre, kunne gitt et mer nyansert bilde av virkeligheten på skolene, spesielt på individnivå. Selv om dette kunne vært ønskelig var det vanskelig nok for skolene å finne fire respondenter som hadde tid og lyst til å intervjues, og oppgavens omfang og eget tidsaspekt for innlevering har vært for lite til å kunne ta med flere respondenter fra skolene. Jeg ser dog at funnene i undersøkelsen kunne hatt mer reliabilitet og validitet om jeg hadde fått flere respondenter fra de to skolene.

Sammen med spørsmålet om flere respondenter kommer også spørsmålet om fokusgruppeintervju og kvantitativ metode opp. Jeg valgte å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer med åtte intervjupersoner, noe jeg mener fungerte veldig bra og gav gode og rike beskrivelser. Likevel ser jeg at fokusgruppeintervjuer kunne vært interessant da det kunne gitt meg flere respondenter og flere svar. Årsaken til at fokusgruppeintervjuer kunne vært interessant i min undersøkelse er fordi jeg kunne fått frem enda flere forskjellige synspunkter på temaene jeg presenterte i de individuelle intervjuene. Formålet med fokusgruppeintervju er nettopp det å få frem forskjellige synspunkter, ikke at det skal bli enighet eller presentert en løsning på spørsmålene som diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var innom tanken på å ha fokusgruppeintervju, og tror også den intervjuformen kunne bidratt enda mer til å sette i gang en refleksjonsprosess hos de forskjellige informantene. Likevel la jeg denne tanken fra meg da det var vanskelig for skolene å finne både personer og tid til intervjuer. Medarbeiderne har ulike timeplaner og underviser til forskjellige tider, og som det viser seg er felles arenaer og tidsaspektet to ting begge skolene drar frem som en utfordring i organisasjonen. Med fokusgruppeintervju ville jeg nok heller ikke hatt mulighet til å kunne trenge dypt inn i den enkelte respondents refleksjon.

**Metodisk framgang.** I denne undersøkelsen valgte jeg en kvalitativ framgang som har gitt gode funn jeg kan ta med tilbake til RVTS Sør, Grimstad kommune og ikke minst skolene. Likevel ser jeg at jeg skulle hatt med flere av medarbeiderne på skolene for å få et mer helhetlig bilde, spesielt i forhold moderatorene individuelle refleksjoner og organisatorisk kultur. En måte jeg kunne fått med flere respondenter ville vært gjennom bruk av kvantitativ metode, dette da i form av spørreskjema. Kvantitativ forskning har en styrke ved at det kan gi en bred dekning av flere situasjoner. Det kan også være en rask måte å samle inn data på, og de statistiske analysene kan gi informasjon fra store områder, noe som igjen kunne gitt mer



solide og generaliserbare funn til aktuelle parter. Kanskje ville det da vært muligheter for å trekke inn flere skoler i undersøkelsen. Metodene i kvantitativ forskning er dog lite fleksible (Easterby-Smith et al., 2015), og det kan derfor tenkes at jeg ikke hadde fått forklart fenomenene jeg ønsket på samme måte som jeg fikk gjort gjennom min kvalitative framgang. Informantene mine hadde heller ikke mulighet til å forklare eller beskrive deres livsverden like fritt, da de bare kunne gitt sine meninger gjennom de spørsmålene og svaralternativene spørreskjemaet ville presentert (Hellevik, 2011). En kvantitativ tilnærming hadde nok gitt en bredere forklaring på fenomenene jeg har studert, i stedet for å gå i dybden slik jeg gjorde i den kvalitative metoden. En kvantitativ tilnærming kunne ført til at jeg ikke kunne gitt andre forklaringer på funnene mine enn de jeg da hadde fastsatt i tematiseringen og planleggingen av undersøkelsesfasen. Det underliggende, de nyanserte forklaringene, ideene og tipsene jeg fikk fra mine respondenter kunne kanskje også da ha forsvunnet. En kvantitativ metodisk framgang kunne nok gitt meg brede svar og flere respondenter, men om jeg skulle benyttet meg av denne metoden måtte det ha vært i kombinasjon med kvalitative forskningsintervjuer slik at jeg hadde fått både bredde og dybde. Jeg mener dessverre at oppgavens omfang og tidsaspekt ikke ville tillatt dette, uansett hvor interessant det kunne vært.

**Til oppgave.** I den metodiske framgangen for min masteroppgave har jeg fulgt Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier for intervjuundersøkelser. Intervjuguiden er basert på observasjoner og teori, og er samtidig også koblet sammen med hvordan jeg har ønsket å analysere inn i oppgaven. Tema, problemstilling og forskerspørsmål er basert på teorien. Jeg ser i etterkant at jeg gjerne skulle involvert flere respondenter i undersøkelsen, men med tanke på omfang, arenaer og tidsaspekt både for meg og respondentene ville dette vist seg vanskelig. Jeg har gjennomført kvalitativ forskning med en semistrukturert intervjuform for å få nyanserte forklaringer fra mine intervjupersoner. Jeg har ført logg og transkribert alle intervjuene i sin helhet og gjort en meningsfortettende analyse som igjen vil vise seg i denne masteroppgaven.

Det er respondentenes virkelighetsverden, refleksjoner og sannhet som formidles i oppgaven, og jeg mener derfor mine undersøkelsesfunn og min metodebruk formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier. Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer på skolene og gjennom slike intervjuer kan det ofte komme opp mye som er gjenkjennbart, både for respondentene og for dem de jobber med. Jeg har derfor blant annet søkt NSD for å få masterprosjektet godkjent, og overholdt deres retningslinjer når det gjelder anonymisering og personvern. Jeg har også valgt å anonymisere skolene som har deltatt i denne undersøkelsen,

da jeg ikke ønsket at disse skulle være gjenkjennelige. Jeg mener jeg har tatt hensyn til undersøkelsens etiske sider, og at undersøkelsen slik den er presentert i denne oppgaven er et leselig og forståelig produkt.

## 5 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funn samt drøfte og tolke disse i lys av sentrale begreper og temaer fra teorikapittelet. Kapittelet er delt inn i tre hovedkapitler. Det første omhandler skole Alfa, og det vil her bli presentert funn med fokus på de tre moderatorene individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur og organisatorisk kultur, for å vise hvordan den eksterne kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet er mediert inn i skolen. Det andre kapittelet omhandler skole Beta, og det vil her også bli presentert funn med fokus på de tre moderatorene, for å vise hvordan den eksterne kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet er mediert inn gjennom disse tre. I det tredje og siste hovedkapittelet vil de to skolene trekkes sammen i en diskusjon om hva skolene kan lære av hverandre, samt en sammenstilling av funn som omhandler forskerspørsmålet; *«hvordan kan ekstern kunnskap omformes til intern arbeidspraksis?»* samt underproblemstillingen; *«hvilken av de modererende faktorene har størst påvirkning i medieringsprosessen av den eksterne kunnskapen?»*.

### 5.1 Skole Alfa

Skole Alfa er en mellomstor skole som startet kursrekka med RVTS Sør i 2014. Kursrekka har gått over to år, og det er nå skolen selv som må ta videre den eksterne kunnskapen de har fått gjennom samlinger og kurs til egen arbeidsplass og legge til rette for bruk av denne.

#### 5.1.1 Individuelle refleksjoner

Motivasjonen for kompetansehevingsprogrammet er stor ved skolen, der samtlige respondenter gir en relativt høy score på egen motivasjon når de blir spurt om å rangere motivasjonen på en skala fra en til ti, der ti er best. De fire respondentene har scoret motivasjonen for kompetansehevingsprogrammet på tall mellom syv og ti, som er i den høyere enden av skalaen. Respondentene mener også de har hatt nytte av kompetansehevingsprogrammet og gir nytten en rangering på tall mellom seks og ti.

*«Jeg visste jo en del om dette fra før av, og hadde teorien inne, for å si det sånn, men det har gitt meg en del tyngde til å forstå mer. (...) Jeg følte jeg kunne veldig mye av det fra før, og identifiserte meg med det RVTS står for. Og så ser jeg også nytten skolen har fått av dette her. At det ikke bare var spesielt interesserte som tidligere har hatt dette. Så der seg jeg kanskje en større nytte.» - Medarbeider 2*

Sitatet viser at denne respondenten, som de andre respondentene, har hatt både motivasjon og nytte av kompetansehevingsprogrammet, men at de verdiene RVTS har hatt med seg er noe de allerede har kjent til og hatt interesse for. Når det gjelder respondentenes svar på hvem de er i sin profesjonelle rolle, er ord som trygg, tillit, bidragsyter, tilrettelegger, tydelig, relasjonsbygger, omsorgsfull og fokus på barnet det som går igjen hos flere.

**Innarbeidet.** Respondentene forteller videre at de bruker kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet i samspill med elever, i løsninger, på samarbeidsmøter, når de skal se på hva som ligger bak noe, mens det også blir formidlet at det er vanskelig å kunne si hvordan de bruker kunnskapen de har fått eksternt. Dette er noe følgende sitat viser bedre:

*«Det er nesten litt vanskelig å svare på, fordi at den bare bruker jeg. Det er ikke alltid jeg reflekterer at liksom, det var det som var RauseRelasjoner.» - Medarbeider 2*

Kunnskapen medarbeiderne ved skolen har fått kan dermed tenkes å være såpass innarbeidet i respondentene som individer at den igjen er blitt taus kunnskap eller såkalt «know how».

Altså at medarbeiderne som er intervjuet gjør det de de har lært gjennom kompetansehevingsprogrammet, uten helt å tenke over at de faktisk bruker den eksterne kunnskapen de har fått. Dette funnet kan vise til den grensen mellom teori og handling som Weick (1995) skriver om når det gjelder handlingsteorien og «sensemaking». Det handler da om det som ligger mellom «kunnskap som» av teori og mer taus kunnskap «om hvordan» av praksis. Det er også her Weick drar inn at denne sammenhengen gjør «sensemaking» mindre klart. Respondentene har uttrykt seg inn i bruksteorien, men kan igjen bli trukket tilbake til de kontrollerte prosessene når den automatiske handlingen knyttet til bruksteorien blir avbrutt. At respondentene også mener de allerede kunne mye av det de fikk gjennom kompetansehevingsprogrammet fra før, og at programmet for dem derfor bare skapte en større «tyngde» til det de allerede kunne, kan også tyde på at de ikke har gått gjennom den pågående meningsdanningsprosessen som kan være nødvendig med ny ekstern kunnskap, med mindre det for dem har vært såkalte avbrudd i bruksteorien. Respondentene forteller at de selv bruker kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet i egen arbeidshverdag, men at det ikke er slik for alle medarbeiderne på skolen. Det kan tenkes at det derfor har blitt delte meninger om og forståelse av selve programmet på skolen, da en slik meningsdanningsprosess starter med individene, samtidig som det er en kollektiv prosess.

**Bevisst.** Kompetansehevingsprogrammet handler mye om personlige holdninger, og er derfor også rettet mye mot individene i skolen. Respondentene forteller at de ikke ser at de jobber så

mye annerledes etter kompetansehevingsprogrammet, men at de er blitt mer bevisste på blant annet elevsyn, følelser og tilrettelegging samtidig som de har fått en bekreftelse på at slik de allerede jobbet var riktig. Følgende sitat kan bedre beskrive denne bevisstheten:

*«Jeg tenker at jeg kanskje er mer bevisst, det tror jeg, at jeg nok er mer bevisst på det der med de rause relasjonene, at man kanskje ser de elevene på en annen måte enn man gjorde tidligere. Da tenker jeg ikke nødvendigvis enkeltelever, men typer. At man lærer seg noen nye tilnæringsmetoder for å nå de da. For å nå inn til de og. Så jeg tror det er på den måten jeg jobber annerledes, og så at elevsynet her skal være positivt uansett» - Medarbeider 2*

Respondentene forteller at de personlig bruker den kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet i deres egen arbeidshverdag. For dem personlig er det ikke noe de sier de gjør, men noe de også greier å få frem i hvordan de utfører deres arbeid. Det blir da ikke bare uttrykt teori for hvordan de ønsker å jobbe og hvordan de ønsker å være i egen arbeidshverdag, men en del av respondentenes egen bruksteori. Likevel gjelder ikke dette alle medarbeiderne ved skolen, noe som vil vises gjennom moderatoren for organisatorisk struktur.

### **5.1.2 Organisasjonsstruktur**

Respondentene beskriver skolen som et sted hvor ledelsen er synlig, hvor det er teamarbeid og kommunikasjon.

*«Vi har ledelsen her nede som jeg føler vi får hjelp av når vi trenger det. Vi bruker nok ledelsen en god del.» - Medarbeider 1*

**Samhold.** Trinnsamarbeid og team er en viktig del av organiseringen ved skolen. Levin og Rolfsen (2015) avgrensner team til å være noe som består av minst to personer som har ansikt-til-ansikt-relasjoner i samspill om utføring av arbeidsoppgaver, noe som eksisterer over en viss tid, har etablerte følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, har felles mål og ledelse mot mål, en felles forståelse av prestasjonskrav, og bestemte kriterier for medlemskap. På skolen er det blant annet kontaktlærere på hvert trinn, en teamlærer samt miljøarbeidere som en del av teamene på trinnene. Samtidig er det også teamarbeid for 1-4. klasse og 5-7. klasse når det blant annet gjelder planlegging og administrasjon. Skolen samarbeider også gjennom ressursteam med blant annet PPT som er et bindeledd til rektor og ledelse med faste møtetider. Det er også lett å spørre hverandre om det skulle være noe på skolen, noe følgende sitat viser bedre:

*«Det er veldig mange som kommer til meg å spør (...) og det er det lav terskel for. Jeg føler man kan sette seg ned å diskutere generelt, og ikke bare diskutere elever» - Medarbeider 2*

Respondentene beskriver forståelsen av RauseRelasjoner som varierende blant medarbeiderne, men flere sier at kompetansehevingsprogrammet har ført til mer samhold blant mange av de ansatte. Likevel påpeker to av respondentene at miljøarbeiderne ikke har vært med på hele programmet, og at dette påvirker arbeidsmiljøet og derfor er noe som etterlengtes. Følgende sitat kan bedre beskrive dette:

*«Miljøarbeiderne har ikke vært med på alt, og det merkes (...) Vi kan jo ikke stenge SFO for å være med på kurs. Det [miljøarbeiderne] har fått fra kompetansehevingsprogrammet er ganske stykkvis og delt. Så man får ikke med seg alle poengene kanskje» - Medarbeider 1*

Det å få med alle, involvere og ha deltakelse i en organisasjon er viktig, og dette gjelder også for skolen. Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver at jo mer ansatte deltar, desto høyere ytelse opplever organisasjon, både på individnivå og organisasjonsnivå. Videre skriver de også at det er en klar tendens til at deltakelse er en av de viktigste faktorene for å skape en tilknytning til organisasjonen. Det samme kan nok tenkes med kompetansehevingsprogrammet. Om den eksterne kunnskapen skal bli en del av skolen kan det også tenkes nødvendig å få med alle medarbeiderne slik at alle ved skolen kan få en tilknytning til den måten å arbeide på som er RauseRelasjoner.

**Sitter i ryggraden.** På tross av at ikke alle er blitt involvert i kompetansehevingsprogrammet forteller respondentene at de har blitt en mer «vi»-skole, og at elevene nå omtales som «våre elever». Altså at alle elevene ved skolen er like mye alles elever, noe de også mener praktiseres ved skolen. Skolen som arbeidsplass og som plass for elevene beskriver en av respondentene som ganske god, og kunnskapen og verktøyene fra kompetansehevingsprogrammet er noe mange bruker.

*«Mye sitter nok i større eller mindre grad i ryggraden på mange av oss allerede. Kanskje spesielt på oss som er relativt nyutdannet.» - Medarbeider 2*

Sitatet fra respondenten forteller at *mange* kan *mye*, noe som igjen viser at ikke alle ved skolen, også av de som har vært med på kursrekka, bruker den kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet i egen arbeidshverdag. Skolen har også siden kursrekka fått nye tilskudd til staben, noe som gjør at de nå også har medarbeidere som ikke har vært med i kompetansehevingsprogrammet. Dette forteller medarbeiderne er noe som krever en del av dem, da de forteller at det ofte er medarbeiderne som må fortelle om og informere rundt hvordan de ønsker å ha det på skolen, samt hvilke prinsipper de jobber etter. Leder ved skolen er også bevisst på at dette er noe som faller på medarbeiderne, noe følgende sitat viser:

*«De som er nye, de ser jo hvordan de som virkelig kan dette håndterer situasjoner og lærer av det. På grunn av det tette trinnsamarbeid og det blir og en form for skolering. Selvfølgelig ikke så vanvittig konkret som RVTS har, men i praksisfeltet da tenker jeg. (...) Og så må vi i ledelsen gå inn fordi praksisen kan variere kvalitetsmessig på ulike trinn da. Så noen som kommer nye er litt mer heldige enn andre, jeg kan vel si det sånn da.» - Leder*

At det blir opp til enkelte medarbeidere å føre den kunnskapen skolen har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet videre til andre medarbeidere, og for eksempel nye medarbeidere fordi de er «gode på det» kan være en utfordring. En av respondentene forteller at de «liksom bare må ta det», og at dette ikke alltid er like greit. Om skolen er avhengig av enkeltmedarbeidere for å dele av den kunnskapen de har fått fra kompetansehevingsprogrammet med andre, kan dette vise seg å bli et problem om disse enkeltmedarbeiderne etter hvert bestemmer seg for å skifte arbeidsplass. For dette vil bety at disse enkeltpersonene også kan ta med seg den kunnskapen de har, og skolen risikerer å sitte igjen med lite eller ingenting. Spesielt da mye er opp til enkeltindividene på skolen, og organisasjonen ikke ser ut til å ha spesielle planer for å bevare den kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet. Argyris og Schön (1996) skriver blant annet at hvis kunnskapen kun blir ivaretatt av enkeltindivider kan dette være et tap for organisasjonen. De mener derfor at kunnskap også bør oppbevares i nedskrevne dokumenter om hvordan man for eksempel skal handle, hvilke beslutninger man fatter i ulike situasjoner, forskrifter, retningslinjer, organisasjonskart, formelle og uformelle regler som kan forstås av organisasjonen og andre utenforstående. Dette kan sies å være en mangel på skolen, og det kan nok også tenkes at det vil vise seg vanskelig å få en «lik» praksis blant medarbeiderne på skolen om de ikke har noe felles å jobbe etter. Bruken av kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet i arbeidshverdagen er noe som omtales som «personavhengig» i et flertall av intervjuene.

**Har fått teorien.** Respondentene forteller at det ikke er alle på skolen som arbeider med RauseRelasjoner i bakhodet, men at medarbeiderne ved skolen gjennom kompetansehevingsprogrammet har fått teorien for hva de bør gjøre i egen arbeidshverdag. På skolen, som i alle organisasjoner, vil det lærende individ være en nødvendig forutsetning om organisasjonen skal lære fordi skolens oppgaver utføres av disse medarbeiderne. Om enkelte medarbeidere da ikke endrer sine oppfatninger av arbeidet som skal utføres, eller gjør noe på en annen måte, kan det tenkes at heller ikke skolen vil gjøre noe nytt (Klev & Levin, 2009). Det er ikke nødvendigvis slik at læring på individnivå automatisk skaper endring på organisasjonsnivå. Men om det er opp til individene i skolen å bruke den eksterne kunnskapen

fra kompetansehevingsprogrammet i egen arbeidshverdag kan det nok tenkes at de har en utfordring om skolen virkelig ønsker å være en organisasjon som arbeider etter metodikken fra RauseRelasjoner. Følgende sitat fra en av respondentene kan fortelle mer om hva det menes med at mye er opp til individene:

*«V har jo på en måte fått teorien, men jeg tror likevel at [forståelsen] er veldig personavhengig. Men, i det øyeblikket vi etterpå opplever at det er elever som strever så har jeg en opplevelse av at man kan dra litt paralleller til hva man har lært. Jeg skulle egentlig ønske at man tenkte litt i forkant, for det hadde vært mye bedre, for jeg føler vi har redskapene, men det er ikke sikkert at man har klart å ta de fram for sin egen del. Når man fikk opplæringen og kursingen så var vi ikke innstilt på at dette trenger jeg, dette forstår jeg, dette er jeg med på å eie. Noen eide det jo med en gang, men jeg tror ikke alle gjorde det, eller gjør det nå.» - Medarbeider 3*

Det å være i forkant og reflektere «i handling» i stedet for etter handling er også noe, spesielt to av respondentene etterlyser. Refleksjon i handling har ifølge Filstad (2010) en kritisk funksjon fordi den stiller spørsmål ved menneskers kunnskap i handling. For det er i selve handlingen mennesker aktiviserer egen kunnskap og reflekterer over den. Mennesker tenker kritisk på det som har ført dem opp i situasjonen, og vil da igjen forsøke å rekonstruere handlingsmåten. Refleksjon gir grunnlag for å eksperimentere i handlingen, som igjen kan forårsake nye overraskelser og nye eksperimenteringer. Likevel må ikke dette forveksles med problemløsning. For mennesker handler i situasjoner som er under endring, som de engasjert deltar i, og når gjerne også målsettinger uten å vite det. Denne kunnskapen har mennesker først og fremst i ettertid. Det som særpreger denne refleksjonen er dens umiddelbare betydning for handling. Revurderingen kan føre til eksperimentering på stedet, samt videre tenkning som igjen kan virke inn på det de gjør i situasjonen uten at det oppfattes som overraskende. Man kan improvisere, variere, kombinere og sette sammen elementer som gir sammenheng i handlingen som helhet. Det sies derfor at det er gjennom refleksjon i handlingen at læringen kan skje, slik som respondenten også etterlyser (Filstad, 2010).

Det å «eie» prosjektet er også noe medarbeider tre drar fram som viktig i sitatet sitt, og respondenten er ikke alene om å mene at medarbeiderne ved skolen må «eie» den kunnskapen og de holdningene de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet. Eierskap er nært beslektet med læring, og det kan også i stor grad sies å dreie seg om involvering og implementering. For å kunne skape en endring på skolen vil det ifølge Jacobsen (2014) være viktig at ledelsen sørger for at de ansatte er villige til å endre seg, og at de da går inn for endringen med liv og lyst, og med et ønske om å oppnå endring. Dette er en del av det Jacobsen i sin bok kaller Strategi O som har læringsevne som mål. I en O-prosess er ledelsen

delegerende og støttende, inneholder mennesker, grupper og kultur, planleggingen er interaktiv, eksperimenterende og inkrementell, motivasjonen kommer fra det indre og det er deltakelse. Endring på denne måten kan for eksempel skje ved at ledelsen begrenser sin rolle til å sette de sentrale visjonene for endringen, og deretter – gjennom utstrakt grad av deltakelse og delegering – legger til rette for at de ansatte selv utvikler løsninger de kan få et eierforhold til (Jacobsen, 2014, s. 170).

At bruken av kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet er personavhengig er noe som viser seg videre også når det gjelder hva respondentene forteller om hvordan skolen har tilpasset den eksterne kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet. Som score på hvordan skolen har tilpasset den eksterne kunnskapen fra RauseRelasjoner til egen arbeidsplass gir respondentene en score mellom tallene fem og åtte på skalaen. Forklaringene for hvorfor de legger scoren på dette nivået forteller respondentene er fordi de blant annet ser en endring i noen enkeltpersoner, men ikke i organisasjonen. Likevel mener de det er blitt en bevissthet, og at flere av medarbeiderne jobber med elever på den måten som RVTS fronter. En av medarbeiderne beskriver tilpasningen av kunnskapen til egen arbeidsplass på denne måten:

*«Det føler jeg at er personavhengig, det gjør jeg. (...) Noen trinn klarer å bruke det (...) men hvis lærerne er veldig uenige på elevsyn, så kan jo det skjære seg. Vi har jo vært gjennom kursrekka, men det kan hende at vi, eller man, ikke har bevart det skikkelig etterpå. (...) Ledelsen fronter det at dette har vi vært gjennom, men vi kunne hatt mer tid på en sånn fellestid på en måte, sånn at man holder det varmt.» - Medarbeider 3*

**Tilrettelagt for bruken.** Respondentene forteller at det for bruken av kompetansen fra RauseRelasjoner er bra tilrettelagt, fordi de har mulighet til å bruke denne kunnskapen i praksis. Likevel mener noen av respondentene at det skulle vært bedre tilrettelagt i forhold til å jobbe med temaer underveis og caser, noe det også er blitt ytret et ønske om på skolen. Lederen er også enig med medarbeiderne i at det burde vært mer jobbing med temaer og caser underveis, noe følgende sitat viser bedre:

*«Vi kunne nok vært flinkere til det, bruke disse casene, link-til-livet, ha workshop. Vi har hatt noe av det, og diskutert, sett noen filmer og så videre. Og vi har noen caser som vi lager selv, som man presenterer på trinn som man er selvopplevd da.(...) Samtidig så ser jeg at en skulle ønske en kunne brukt mye mer tid på det. Men så er det er andre ting som kommer på, som jeg sier, som bare forventes at gjøres. (...) Så det er ganske vanskelig å bruke god nok tid tenker jeg.»*  
- Leder

En felles arena for læring og mer tid er altså noe flere av respondentene kunne ønske de hadde, slik at den eksterne kunnskapen kunne kommet enda mer inn på skolen. For om



kompetansen fra RauseRelasjoner faktisk er blitt en del av skolens arbeidshverdag er det forskjellige syn på, noe følgende sitat kan bedre vise:

*«Jeg er usikker på om det er sånn integrert som at dette er noe vi nå vet alt eller masse om, og dette kan vi bruke. (...) Det virker litt som om man glemmer fra år til år (...) Vi har lært masse om det her, men kanskje det ikke er helt under huden. Jeg tror alle kan teorien, vet åssen fase de skal være, men en er ikke gode nok til å hjelpe hverandre å huske på at vi har lært dette her. Men det kan jo være at vi ikke har øvd på det på en måte, i fredstid.» - Medarbeider 3*

Endring er ifølge Jacobsen (2014) et generelt fenomen som finner sted på alle nivåer i samfunnet. Når det gjelder organisasjonsendring kan en begrense endringen til et spesielt objekt, altså organisasjonen. Endringene kompetansehevingsprogrammet har medført i skolen omfatter blant annet at ledelsen er blitt mer synlig, at de ansatte er mer bevisst muligheten til å spørre. At det skal være rom for alle elever, uttrykkes også som en endring, og at selv om medarbeiderne i skolen vet det er utfordrende så har de lært hvordan de kan stå i det, altså stå i situasjoner. Det er blitt en større bevissthet rundt handling, og rundt ungene som sliter, og en vilje til å gjøre mer. En av respondentene uttrykker hva endringen har medført i følgende sitat:

*«Elevene er ikke vanskelige, de har det vanskelig. At man er mer bevisst på de tingene der. Jeg tror det er det som er den største endringen sånn som jeg ser det i alle fall. (...) Det er vel mer uformelt at det [sitatet] brukes.» - Medarbeider 2*

Endringene som har skjedd på skolen gjennom og etter kompetansehevingsprogrammet oppleves som middels store. Alle respondentene har lagt seg på tallet seks på en skala fra en til ti, der ti er best. Tallet seks begrunner blant annet lederen med at om de var på null før kompetansehevingsprogrammet, så var de nå oppe på en sekser fordi det handler om forståelsen for de elevene som sliter, og hvordan de kan løse utfordringer. Forståelse og bevisstgjøring er ord som går igjen hos alle respondentene, og en av respondentene beskriver endringene ved skolen slik:

*«Det var liksom ikke revolusjonerende, det var mer sånn bevisstgjørende da tror jeg, på hva man egentlig holder på med. Å være lærer er ikke bare å undervise (...) jeg tror ikke det er sånn for alle. Noen vil kanskje si høyere og noen lavere. Det tror jeg nok» - Medarbeider 2.*

**Trenger tid.** For å skulle integrere kompetansen fra RauseRelasjoner enda mer på skolen forteller respondentene at de blant annet trenger mer faglig påfyll, så de kan lese seg opp og hjelpe barna enda bedre. Samtidig etterlyses også mer kjøtt på beina på casene så de kan bli enklere å ta i bruk, samt flere workshops. Repetisjon med RVTS Sør en gang i året uttrykkes

også som ønskelig. Samtidig er tid et ord som stadig kommer igjen når det gjelder integreringen på skolen. En av respondentene uttrykker det på denne måten:

*«Jeg tror vi er tilbake til det å kunne få jobbe litt mer med det, få mer tid til å jobbe med caser og oppgaver i forhold til temaet rause relasjoner. Vi må diskutere mer sammen i plenum, ikke bare på trinn eller team, men som et helt kollegie. (...) At man hele tiden holder det varmt. Jeg tror det er kjempeviktig.» - Medarbeider 2*

**Mediering inn i skolen som organisasjon.** Kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet, og om denne blir brukt i praksis, er noe som ser ut til å være personavhengig på skolen. Mye av læringen som skjer på skolen skjer formelt på trinn som arena, eller i samtaler mellom kollegaer mer uformelt. At mye er overlatt til enkeltindivider kan være en utfordring både når det gjelder den felles forståelsen skolen bør ha slik at de kan oppnå den ønskelige og «like» praksisen de etterlyser, samt når det gjelder det å finne tid og felles læringsarenaer. Handlingsteorier er ifølge Argyris og Schön (1996) noe som kan gjelde både for organisasjoner og enkeltpersoner, og mange av medarbeiderne bruker nok, slik det fortelles, kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet i praksis, men ikke alle. Handlingsteorien kan derfor se ut til å være uttrykt for organisasjonen og noen av medarbeiderne som individer, mens den for mange av medarbeiderne har blitt til bruksteori og da igjen praksis.

For at det skal skje læring i en organisasjon må det, ifølge Klev og Levin (2009), også være et samspill mellom aktørene i organisasjonen om dette skal skje, noe som kan hevdes å være en mangel på skolen da både tid og felles læringsarenaer er noe som etterspørres. Om det er et ønske om endring i en organisasjon kan ikke alt bare rettes mot individuelle kunnskaper og ferdigheter, det må være rom for utvikling og samhandling også mellom medarbeiderne på skolen. Den bruksteorien som styrer samspillet mellom organisasjonens medlemmer er et sosialt produkt som det tar tid å skape. Om skolen virkelig ønsker en endring i bruksteorien, som også kan føre til handlingsendring, kan det tenkes at dette blir vanskelig om ikke de har sosialt samspill og praktisk trening som en del av organisasjonens praksis (Klev & Levin, 2009). Som flere av respondentene forteller har de ikke mange felles arenaer eller felles samspill på skolen utenom på trinn, eller tid til praktisk trening eller involvering av alle medarbeiderne ved skolen hvor de har mulighet til påfyll. Kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet kan derfor ikke sies å være en del av skolens bruksteori, selv om dette uttrykkes som ønskelig av skolen selv og av et flertall av respondentene.

### 5.1.3 Organisatorisk kultur

Skolens uttrykte verdier er tydelighet, glød, samarbeid, lagspiller og nyskapende. Dette er verdier som er bestemt for skolen, og som blir tatt opp i løpet av året. Følgende sitat fra leder ved skolen forteller mer om verdiene ved skolen:

*«Verdiene våre er det samme som før RVTS. (...) Vi jobber også med paragraf 9a, og det har nok RVTS hjulpet oss med. Vi jobber med denne paragrafen gjennom satsingsområder.» - Leder*

Paragraf 9a i opplæringsloven omhandler blant annet at alle elever i grunnskoler og videregående skoler skal ha rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Denne paragrafen er et satsingsområde og noe skolen, samt andre skoler i Norge, skal jobbe etter. Paragrafen drar også frem mye av det RVTS fronter gjennom RauseRelasjoner. Respondentene uttrykker blant annet egne verdier i ord som mobbefri skole, mestring, gøy, godt klassemiljø, bevissthet rundt eget kroppsspråk, handlinger, åpenhet og ærlighet. Skolen står sammen, er en skole med elevene i fokus, skal være et godt sted for alle hvor det er positivt elevsyn. En av respondentene mener dette er verdier som kommer til uttrykk hos mange av medarbeiderne på skolen, noe følgende sitat kan vise bedre:

*«Jeg tror verdiene kommer til syne ved at det merkes på elevene, at de har lærere som liker å være sammen med de. Jeg håper i alle fall det. Jeg tror og jeg kan garantere at det ikke gjelder alle trinn, dessverre, men på de fleste. (...) Jeg tror at den «vi»-skolen kanskje er det som er mest synlig. At den som eventuelt står i konflikten, den tar den konflikten, selv om det ikke er min kontaktelever. Fordi det er våre elever. (...) Tror både ja og nei at det har endret seg etter kompetansehevingsprogrammet, men det er et mer positivt elevsyn, og det fokuset er sterkere og mer oppe i dagen. Vi er flinke til å nevne det for hverandre, og ledelsen er flink til å nevne det for oss.» - Medarbeider 2*

Schein (1990) skriver at mange verdier kan forbli bevisste og formuleres eksplisitt fordi de fungerer normativt eller moralsk ved at de kan hjelpe medarbeidere med å takle bestemte nøkkelsituasjoner. Verdier kan også bare forbli uttrykte verdier (espoused values), som predikerer greit nok hva folk kommer til å si i en del situasjoner, men som kan si mindre om hva de faktisk kommer til å gjøre i de situasjonene hvor disse verdiene burde ha vært virksomme. Funnene viser at respondentene etter beste evne jobber etter flere av verdiene fra kompetansehevingsprogrammet og har disse som bruksverdier. Samtidig uttrykkes det at det er en del av medarbeiderne ved skolen som ikke gjør det, og for dem blir disse verdiene bare en del av skolens uttrykte verdier eller mål å jobbe etter.

**Samarbeid på trinn.** Selv om ikke alle medarbeiderne ser ut til å jobbe etter skolens uttrykte verdier i praksis, kan respondentene fortelle at de merker at kompetansehevingsprogrammet har påvirket både arbeidskulturen og arbeidsmiljøet på skolen. Disse endringene går spesielt

på bevisstgjøringen blant medarbeiderne, forståelse, samarbeid, åpenhet og raushet. Følgende sitat fra leder kan vise dette bedre:

*«Viljen til å møte elevene synes jeg er positiv. (...) Arbeidsmiljøet i personalgruppen har endret seg fordi det er blitt en forståelse for hvordan andre kan ha det.» - Leder*

Samarbeid er en viktig del av skolen da det er flere lærere og miljøarbeidere på hvert trinn, og det er også her det samarbeides mest. Følgende sitat kan bedre vise hvordan det samarbeides på trinnene på skolen:

*«Vi samarbeider om elevene, og fag selvfølgelig fordi at vi underviser i fagene sammen. (...) Vi er som regel to i klassen, og så er vi inne alle sammen. (...) Vi samarbeider om det fordi vi ønsker jo at elevene skal ha det best mulig i timene våre, og på skolen generelt. Hvis det er for eksempel konflikter på trinnet vårt, så går vi inn alle sammen. Det er fordi vi ser at det funker, (...) Hvis begge gruppene greier seg sammen så er vi ganske sterke. (...) Vi har jobbet på denne måten ganske lenge, så jeg vil ikke si det har endret seg så voldsomt, men vi er litt mer bevisst på det.» - Medarbeider 2.*

Utenom trinnsamarbeidet er det også samarbeid mellom ledelse, sosiallærer, spesialpedagog og lærere på ulike trinn om hvordan de på skolen kan bygge en ramme for elever slik at de føler seg møtt, sett og med tillit. Det er også samarbeid med ledelsen for å finne timer, lærertimer og folk, samt samarbeid i blant annet nettverk med andre rektorer og PPT, som også har vært med i kompetansehevingsprogrammet.

*«Det hender i møter med PPT at vi snakker om at ja vi har hatt kurs og vi har lært sånn og sånn. (...) Når det er snakk om utredning til elevene, da skjønner jeg hva PPT prater når jeg har vært med på de kursrekkene. (...) Vi har jo og noe felles, og vi kan minne hverandre på.» - Medarbeider 3*

Ved spørsmål om hva respondentene selv ville endret ved RauseRelasjoner kommer det mange forskjellige svar. En av medarbeiderne etterlyser muligheten til å bli involvert i kompetansehevingsprogrammet, mens lederen etterlyser mer alvorlige case, og hjelp til veien videre – hva er neste skritt. En annen av medarbeiderne etterlyser å få fremhevet nytten av kurset, så det igjen kan gi mening for alle medarbeidere om hvorfor de trenger den kompetansen. Samtidig etterlyses også mer link-til-livet, bevissthet rundt det og mulighet til å øve seg opp i det. Dette er noe en av respondentene nå mener er opp til ledelsen å ta videre, noe følgende sitat viser bedre:

*«Jeg tenker det ligger i ledelsen. At ledelsen burde lagt opp til flere oppgaver, for nå er det jo, altså vi har vært gjennom det her, og så er det opp til ledelsen å ta det videre. Og igjen, det kommer stadig nye lærere inn, både i vikariater og nyttilsettelser, og da tenker jeg det er viktig å ha oppfriskning, så alle får det under huden.» - Medarbeider 2*

Som respondentene uttrykker i sitatet over er det nå opp til ledelsen å legge opp til å gjøre RauseRelasjoner til en større del av arbeidshverdagen på skolen. Kultur er noe som er lært, og som stadig utvikles med nye erfaringer, samtidig som den kan være noe som kan vises gjennom hvordan medarbeidere ved en organisasjon faktisk oppfører seg og hvilke holdninger de har. Schein (1990) skriver at så lenge medlemmer i en organisasjon samhandler med hverandre og omgivelsene vil det være uunngåelig å utvikle seg mer eller mindre kollektive delte oppfatninger om hvordan man bør oppføre seg, hva som er viktig eller uviktig, riktig eller galt, samt hva som er sant og usant. Skolen har en arena for samhandling på trinn, men det kan tenkes at skolen trenger akkurat kollektive delte oppfatninger om hvordan de bør og ønsker å oppføre seg på hele skolen som organisasjon. Som respondentene uttrykker, er det mange som jobber med verdiene og verktøyene fra kompetansehevingsprogrammet i egen arbeidshverdag. Men om det skal bli en større del av skolen som en organisasjon, og igjen være noe som vises i praksis på skolen kan det tenkes viktig at det er mer samhandling mellom kollegaer og da igjen flere felles arenaer. Det kan hende at det er på denne måten skolen kan få flere kollektive og delte oppfatninger som igjen kan gjøre at de verdiene og den kulturen som er ønskelig på skolen også vises i praksis.

## **5.2 Skole Beta**

Den andre skolen, skole Beta, er en mindre skole som startet med kompetansehevingsprogrammet i 2012. De har siden den gang opplevd utskiftninger i ledelsen, og har fått nye medarbeidere på skolen. Dette er noe som kan ha påvirket hvordan skolen har mediert den eksterne kunnskapen inn gjennom individuelle refleksjoner, den organisatoriske strukturen samtidig som det kan ha påvirket den organisatoriske kulturen.

### **5.2.1 Individuelle refleksjoner**

Motivasjonen for å jobbe med kompetansehevingsprogrammet RauseRelasjoner har av de fire respondentene ved skole Beta blitt scoret med tre tiere og en åtter, noe som viser at den personlige motivasjonen for et slikt kompetansehevingsprogram har vært høy ved denne skolen. En av respondentene begrunner den høye scoren sin med følgende utsagn:

*«Jeg vil si ti, fordi skolen som er her har den type elev, og da er det viktig at vi har denne type kompetanse for å møte de, og det er et godt redskap for å møte de.» - Medarbeider 1*

De andre respondentene forteller blant annet at en slik kompetanse har vært etterspurt på skolen, og at de utfordringene som er RVTs problematikken er en viktig del av skolehverdagen. De mener det på grunn av mangfoldet, inkluderingen og elevene sin del er helt nødvendig for medarbeiderne ved skolen å ha en slik kompetanse på arbeidsplassen.

Respondentene ser altså nytten av kompetansehevingsprogrammet, og scorer også deres personlige nytte relativt høyt, her gir de to åttene og to tiere. Begrunnelsene som kommer fram handler blant annet om at det har vært tilrettelagt for oppfriskninger internt på skolen, at det er nyttig når de jobber med barn med traumer, at de har fått flere redskaper til å forstå, at det er konkret, og at dette er noe de brenner for personlig. En av respondentene forklarer sine tanker om nytten av kompetansehevingsprogrammet på følgende måte:

*«Kurset er en ting, men så er det jo hvordan man bruker det. Det er enda viktigere. (...) Man kan bruke det på veldig mange elever, egentlig alle, egentlig voksne også. Så det har gitt en forklaring på veldig mange. Altså elevsynet blir veldig annerledes fort. Du spør veldig mye fortere om hvorfor drikker Jeppe, altså hvorfor gjør de sånn og sånn. (...) Altså man går dypere inn med en gang, og det gjør noe med relasjonen til voksne og barn. For egentlig så handler alt dette om relasjoner.» - Medarbeider 3*

**Direkte og indirekte.** I respondentenes egen profesjonelle rolle som lærere og leder beskriver intervjuobjektene seg selv som medarbeidere som blant annet greier å se bak utageringen, mennesker som innehar tålmodighet og forståelse, er lyttende, voksne med et nært forhold til barna som det tar tid å bygge opp, personer med inkluderende holdninger, fleksible, løsningsorienterte, troverdige, voksne med god kompetanse i fagene, interesserte, mennesker med humor som også er aktive i leken. Respondentene kan fortelle om mange ulike egenskaper de mener de selv innehar i deres profesjonelle rolle, og følgende sitat fra en av respondentene kan bedre oppsummere budskapet fra de ulike egenskapene som er nevnt:

*«Den profesjonelle utdanningen jeg har er en bit og den har vært nyttig å ha med seg og, men så tror jeg og at personlig egnethet har hatt vel så mye å si, spesielt når man jobber med barn med traumer og den slags. (...) Man må ha personlig egnethet i tillegg når man jobber med den rause relasjonen. (...) Jeg tror det må ligge litt i hjertet ditt, du må åpne deg selv, rett og slett. For de er utrolig flinke til å se inn i deg, om du virkelig bryr deg eller ikke.» - Medarbeider 2*

De fire respondentene fra skole Beta forteller at de bruker verktøyene fra kompetansehevingsprogrammet både direkte og indirekte. Det kan dermed tenkes at kunnskapen er innarbeidet i noen av medarbeiderne slik at den også brukes indirekte og av og til også ubevisst. Den kan tyde på å ha blitt det som kalles taus kunnskap, der medarbeiderne bruker de verktøyene de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet uten helt å tenke over at det er den eksterne kunnskapen de bruker. Respondentene innehar en såkalt «know how» kunnskap. Verktøyene fra kompetansehevingsprogrammet er noe samtlige respondenter mener de har med seg hele tiden, at det er noe som kan brukes overalt, at det har gjort at de har respekt for hverandre tross ulikheter. De forteller at de jevnlig har link-til-livet samlinger, at de har knyttet inn kompetansen i arbeidet med klassemiljøer, at de stiller mer hvorfor

spørsmål, ser etter den underliggende årsaken til oppførsel og samtidig prøver å vise forståelse for hvordan barn og andre kan ha det i hverdagen.

*«Det her for meg er snakk om holdninger og verdier. Det må ligge i bunn. Hvis de spriker så er det vanskelig. Så jeg tenker det ligger i bunn som grunnleggende tenkning og holdning her hos oss, i hvert fall hos meg. Jeg bruker, sammen med personalet mye av teoriene i hverdagen, og vi jobber for å bli konkrete. At vi snakker om konkrete barn, vi snakker om konkrete tiltak ut fra de teoriene som RVTS satsingen bygger på.» - Leder*

**Bevissthet.** Skolen ble med i kompetansehevingsprogrammet i 2012, og respondentene kan fortelle at de siden da har fått ny kompetanse de kan bruke inn i egen arbeidshverdag. Respondentene forteller at det ikke nødvendigvis er slik at de har endret seg holdningsmessig, men at de heller har fått større bevissthet, nye verktøy, forståelsesteorier og tiltak de kan bruke. Følgende sitat kan bedre beskrive dette:

*«Jeg vet ikke om jeg arbeider annerledes, men jeg er i alle fall mer bevisst det som skal gjøres. Det er også forankret teoretisk. (...) Det er et bevisst forhold til relasjoner. Det handler jo om å ha gode relasjoner til alle. (...) Det er noe man jobber mot i alle fall, hele tiden.» - Medarbeider 3*

Samtlige av respondentene forteller at de personlig bruker den kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet i egen arbeidshverdag. Det kan tenkes at respondentene har vært gjennom en «sensemaking» prosess der de som individer har utviklet en forståelse eller mening med den jobben de gjør, og hvorfor de trenger den kompetansen fra RauseRelasjoner i egen arbeidshverdag. Denne meningsdanningen gjort av respondentene tyder på å ha skjedd i samspill mellom den konkrete utføringen av arbeidet samt tolkningen av arbeidet. Det har vært en utvikling ved at de ansatte jobber på en ny måte, og det kan også virke som om den prosessen har vært en kollektiv meningsdanningsprosess ut ifra hva respondentene uttrykker i sine intervjuer. Som det vil vises videre har skolen allerede også utnyttet det de kan og forstår, altså det som kalles for «exploit», samtidig som de også har forsøkt å utnytte kreative eller egne løsninger og det som kalles for «explore» for å få kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet til å passe på egen skole. Det handler ikke bare om kunnskapen de har fått, men om dem som personer og deres holdninger og verdier og at det er samsvar mellom disse. Respondentene er altså opptatt av at det er samsvar mellom det som sies og det som gjøres. De har valgt å arbeide med den kunnskapen og de verktøyene de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet fordi skolen står ovenfor de utfordringene som er RVTS problematikken. Gjennom moderatoren for individuelle

refleksjoner kan funnene tyde på at den eksterne kunnskapen kan ha blitt til bruksteori og igjen praksis.

### 5.2.2 Organisatorisk struktur

På skole Beta er lærerne delt inn i team for første til fjerdeklasse og femte til syvende klasse. I tillegg er det også stor-team på skolen, som hele lærerbasen og lærerne tar del i. Skolen, som andre skoler, har også ressursteam og basisteam. En av respondentene forteller følgende om hvordan skolen er organisert og hvordan de jobber med RauseRelasjoner:

*«Rent organisatorisk så er det jo team og trinn, og at vi har veldig mye felles. (...) Tidligere så hadde vi jo organisert sånn at link-til-livet var min jobb (...) det har jo jeg ment er veldig viktig at alle kontaktlærere får inn under huden, for de skal også bygge relasjoner til elevene. Så vi har fått inn en felles bit, og vi har utarbeidet et skjema for link-til-livet som ligger ute på alle klassene der de skriver inn hvilke øvelser de har vært gjennom sånn at hvis vi bytter lærer så kan alle gå inn å se hvilke temaer de har vært gjennom. (...) Det er ikke noe som vi bare har på papir, men det er gjennomført. Det er gjort formelt, så det følger hver klasse. (...) Vi har valgt å stå felles sånn som skole, det skal ikke være opp til hver enkelt.» - Medarbeider 2*

Også på denne skolen er trinnsamarbeid og team en viktig del av organiseringen på skolen, og det er medarbeidere med ansikt-til-ansikt relasjon som i samspill utfører arbeidsoppgavene i de ulike teamene. Team er noe som eksisterer over en viss tid, har etablerte følelsesmessige forbindelser mellom medlemmene, har felles mål og ledelse mot mål, en felles forståelse av prestasjonskrav og bestemte kriterier for medlemskap (Levin & Rolfsen, 2015).

Respondentene kan fortelle at de på ulike trinn også arbeider med RauseRelasjoner, og at det er et mål å gjøre dette til en del av arbeidshverdagen for alle på skolen.

**Arbeid i hverdagen.** Som en av medarbeiderne påpeker er det på skole Beta viktig at kompetansen de har fått fra RauseRelasjoner, herunder med link-til-livet samlingene, er arbeid som skjer hver dag enn at det er arbeid som blir dokumentert. Respondenten påpeker at det forventes at medarbeiderne ved skolen arbeider på denne måten, altså med kompetansen og verktøyene de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet.

Kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet er noe respondentene mener det er blitt en god forståelse for, og at denne også bare blir bedre og bedre. Det blir uttrykt at dette er på grunn av blant annet repetisjon, samsnakking og kollegastøtte.

*«I begynnelsen så var det delte meninger, da snakket en veldig ofte om din elev og min elev, mens RVTS tar utgangspunkt i at det er våre elever. Altså at vi som skole har våre elever og at alle skal bygge relasjoner, uavhengig om det er i din klasse eller andre klasser. (...) Før var det sånn at hvis vi jobbet med de tunge elevene, så satt vi på et lukket møterom, det var ganske slitsomt å holde på med i lengden.*



*(...) Nå blir det løftet opp i fellestid så alle kan komme med innspill, og alle må komme med løsninger så det kan bli bedre. Fra å være nesten taushetsbelagt så er det blitt åpenhet, og da lettere for lærerne som møter elevene.» - Medarbeider 2*

Lederen ved skolen forteller at ikke alle har vært med på kursene med RVTS, blant annet har miljøarbeidere av ukjente årsaker falt av i løpet av kursingen og det har også kommet nye medarbeidere til skolen. Forståelsen for RauseRelasjoner mener derfor lederen varierer. Involvering og deltakelse er viktig i en organisasjon. Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver at organisasjoner kan oppleve høyere ytelse både på individ- og organisasjonsnivå, dess mer ansatte deltar. Deltakelse skal også være en viktig faktor når det gjelder å skulle skape en tilknytning til skolen, og det samme kan nok tenkes om kompetansehevingsprogrammet. Lederen ved skolen har et ønske om å få med alle, og vil ha alle inkludert i det som er RauseRelasjoner. Lederen mener derfor det er bra at de snart skal ha et oppfriskningskurs for alle på skolen med RVTS, men har likevel lagt opp til intern kursing i flere arenaer for å få med alle i tiden etter kursingen og før tiden for oppfriskningskurs. Det er flere som drar lasset for den interne kursingen, noe følgende sitat kan vise bedre:

*«Vi har hatt noen nøkkelpersoner, blant annet sosiallærer, og det har vi fortsatt som har vært veldig involvert og engasjert i det her. Vi har lagt inn det med forståelse, RauseRelasjoner, traumebevisste skoler som en del av skolens satsingsområde. Det står nedfelt i skolens pedagogiske arbeid.» - Leder*

Det å ha nøkkelpersoner, eller såkalte endringsagenter som har vært med på å initiere og drive gjennom endring har altså vært viktig for bruken av kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet på skolen (Jacobsen, 2014). Det kan også se ut til at det er disse nøkkelpersonene som er mye av grunnen til at kunnskapen fra RauseRelasjoner faktisk også er festet både formelt og uformelt i skolen.

**Forventninger.** En av respondentene kan fortelle at det har vært stort fokus på den eksterne kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet, og at det er en forventning om at medarbeiderne faktisk også bruker denne kunnskapen uformelt i egen arbeidshverdag. Respondenten uttrykker seg på følgende måte:

*«Det er så stort fokus på det, har vært det over lang tid, og nå forventes det at dette er under huden vår og at vi faktisk jobber etter det. (...) Jeg tror det at det veldig ofte med sånne ting går på person om du forstår det, men det har ikke så mye med å forstå, men det er mer med å gjøre. Noen kan forstå det veldig godt, men gjør det ikke. (...) Det handler om ting du gjør, ikke ting du kan. Jeg føler det spriker litt der. (...) Det blir selvfølgelig oppfordra. Vi har jo en sjef som er god på dette og nøye på at det følges, men til syvende og sist så er det den som står i frontlinja som må gjøre det da.» - Medarbeider 3*

Som sitatene viser er det tilrettelagt for bruk og læring av den eksterne kunnskapen skolen har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet. Selv mener respondentene at det er tilrettelagt ved at de hele tiden holder det oppe, og at det er et tema de ikke blir ferdige med. Rent organisatorisk og formelt har skolen blant annet lagt inn arbeidet med teori fra kompetansehevingsprogrammet i skolens årshjul slik at de har forpliktet seg til å jobbe med det. Respondentene forteller også at det er blitt godkjent av Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU), at de har link-til-livet samlinger med alle klasser, faste oppfriskningskurs, samt at det er organisert og tilrettelagt for at medarbeiderne ved skolen skal få tilpasset seg. Flere av respondentene forteller at bruken av den eksterne kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet er noe som er pålagt at de gjør, og at dette også gjør det «enklere» for dem å bruke. Følgende sitat kan bedre beskrive dette:

*«(...) det forventes og stilles krav til oss, og det funker godt på meg da. (...) Du må gjøre det som forventes. Det er nedfelt i planer at sånn skal det være her. Det tas opp jevnlig, ikke sant, både i fellesmøter, og vi har hatt lærende møterom der. Ikke bare det, vi har hatt langkurs. Etter RVTS har vi også hatt vurdering for læring. Og det er liksom det som begynner å gå opp for flere enn meg, at alle tingene henger sammen. Du driver ikke med RauseRelasjoner i et halvt år og så gjør du noe annet et annet halvår, men ting henger faktisk sammen.» - Medarbeider 3*

**Inn i planene.** Skolen har forsøkt å gjøre den eksterne kunnskapen de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet til sin egen. Til link-til-livet samlingene har de for eksempel laget et eget skjema med 21 temaer slik at alle klassene kan krysse av for hvilke temaer de har vært gjennom. Målet er da at man mellom første til syvende klasse kommer gjennom alle de ulike temaene på skjemaet.

*«Vi minner hverandre på [link-til-livet], vi har jo mål om å ha de en gang i måneden. Det ligger inne i årshjulet, og vi jobber jo aktivt inn i årshjulet med det. (...) Tar det opp igjen og igjen.»  
- Medarbeider 1*

Samtidig er det en forståelse for at RauseRelasjoner ikke skal være noe som er isolert, men noe som går inn i det ulike arbeidet som gjennomføres på skolen. Det å sette av tid til å arbeide med verktøyene fra kompetansehevingsprogrammet er også en viktig del av hvordan skolen har hatt mulighet til å tilpasse den eksterne kunnskapen til egen arbeidsplass. En av respondentene uttrykker viktigheten av tid slik:

*«Et nøkkelord her er tid, at vi har fått tid fra ledelsen til å jobbe med det. (...) Det er mange prosjekter som man løfter opp og skal ha over en periode. Noen ganger blir det kastet opp veldig mange baller og så er det ingen som tar imot, men det er det her. Det er satt av tid så alle skal ha muligheten til å få satt*

*seg godt inn i det og føle at de på en måte får et eierforhold til det. Og da er tiden viktig, men det er alltid for lite tid.» - Medarbeider 2*

Skolen har satt av tid til å jobbe med kompetansehevingsprogrammet, og gjør med dette RauseRelasjoner til en prioritet på arbeidsplassen. Filstad (2010) stiller viktigheten av tid opp mot refleksjon og skriver blant annet at tid er den viktigste betingelsen for at man på en arbeidsplass skal kunne lære. Tid til å reflektere over egen og andres praksis kan derfor tenkes avgjørende.

**Felles forankring.** Kompetansehevingsprogrammet har medført endringer ved skolen, og respondentene påpeker at det blant annet er blitt mer åpenhet innenfor rammene av taushetsplikten, en bevissthet, en «vi»-kultur, samt mer forståelse. Informantene kan også fortelle at elevsynet er blitt forandret ved at de ser litt dypere enn før, og også har flere forklaringer på «hvorfor» enn det som var før.

*«Vi har en felles forankring i arbeidet med traumbarn og med at det er våre barn. (...) Før skulle vi ha det stille i klassen og de barna skulle ut. Så kontaktlærer hadde heller ikke noen relasjon. (...) De må ha tilhørigheten, så må man heller bygge på det.» - Medarbeider 2*

Lederen forteller også at skolen bruker metodikken fra kompetansehevingsprogrammet i hvordan de håndterer ulike saker.

*«Vi bruker metodikken blant annet til link-til-livet, og ellers når vi diskuterer og reflekterer rundt elevsaker så kommer ofte de RVTS tankene inn, for å øke forståelsen.» - Leder*

Selv om det har vært en endring påpeker lederen at det er viktig for skolen å få påfyll utenfra igjen i forhold til kompetansehevingsprogrammet, fordi de ønsker å ha med alle leddene i skolehverdagen. Miljøarbeidere og SFO ble ikke med i fullføringen av kompetansehevingsprogrammet, og dette mener lederen er en mangel på skolen.

*«Det er kjempeviktig at det gjennomføres og hos de andre faggruppene, ikke bare hos pedagogene. (...) SFO og miljøarbeidere ble ikke med på slutten. Det er en svakhet. (...) Jeg tenker vi må bli enda bedre på det [RauseRelasjoner], men da må vi ha med flere. Vi må ha med de som jobber like mye i miljøet som oss, og det er miljøarbeidere og SFO.» - Leder*

Lederen ved skolen kan ikke score hvor omfattende endringene ved skolen har vært helt på toppen av skalaen, på grunn av denne gjennomsvingen han nevner i sitatet over. Lederen ser på det at SFO og miljøarbeidere ikke ble med på slutten av kompetansehevingsprogrammet som en svakhet, og mener at om skolen skal bli bedre på RauseRelasjoner må de ha med flere og da alle som jobber i miljøet. Hvor omfattende endringen skolen har gjennomgått i forhold

til kompetansehevingsprogrammet får dermed en syver av lederen, mens resten av respondentene gir scoren åtte, ni og ti. Følgende sitat fra en av respondentene viser bedre den høye scoren gitt av medarbeiderne:

*«På en måte veldig [omfattende], og på en annen måte så er det ikke. (...) Det handler jo om at når det er under huden på deg og det blir en måte å jobbe på så tenker man ikke at det er noe mer eller noe stort eller noe. Det blir en del av deg (...) det føles ikke som før og etter. Så hadde man kunne gått tilbake i tid og sett i forhold til nå så er det kanskje en stor forskjell. (...) Det er en stor forandring, i alle fall i betydning.» - Medarbeider 3*

**Gjennomføring.** For at skolen skal greie å integrere kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet enda mer i egen arbeidshverdag forteller respondentene at det blant annet vil være viktig at de får faglig påfyll utenifra med jevne mellomrom, samtidig som de også internt fortsetter å sette av tid til det. Følgende sitat fra leder kan bedre vise hva skolen trenger:

*«Blant annet oppfriskningskurs, så trenger vi egentlig flere foraer hvor vi kan få med hele personalet. Felles arenaer, så vi får med alle sammen. Og så må vi ha en større forståelse, nettopp gjennom det at vi kan prate sammen alle, ikke bare pedagogene. (...) Vi må gjennomsyre det mer.» - Leder*

Samtidig ønsker en av respondentene mulighet til å gå inn i saker, analysere de og se på hva som gikk bra og dårlig for å videre kunne lære av det de har gjort. En annen respondent etterlyser også hjelp utenfra.

*«Vi som skole blir jo stående veldig alene, og vi må lese oss til dette her. RVTS har vært en del i skolen, men jeg føler vi blir litt sånn hobbypsykologer noen ganger. Jeg tenker da at hvor er de i førstelinjen [de andre etatene]. (...) Vi har det pedagogiske ansvaret (...), men vi må ikke komme dit henn at skolen skal behandle. Vi har jo kunnskapen og alt for å håndtere de, men mange må og ha hjelp, og det føler jeg ikke de får i dag.» - Medarbeider 1*

**Mediert inn i organisasjonen.** På skolen har handlingene i hverdagen, småpratene mellom kollegaer og de formelle møtene og arenaene blitt gjort til prioriteringer. Kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet er noe skolen blant annet har skrevet ned i dokumenter som skal kunne forstås av alle medarbeiderne i skolen. Argyris og Schön (1996) skriver at handlingsteorier kan gjelde for både organisasjoner og for enkeltpersoner, og kan derifra igjen ta form som uttrykt teori eller bruksteori. Skolen har uttrykt at de ønsker å jobbe etter de verktøyene og de metodene de har fått fra kompetansehevingsprogrammet, og det er tilrettelagt for at medarbeiderne ved skolen også skal kunne bruke disse verktøyene også i handling slik at det blir bruksteori. Respondentene forteller at de fleste på skolen gjør akkurat

dette, og at det forventes. Likevel er det fortsatt noen som ikke sitter med samme kompetansen fordi SFO og miljøarbeidere for eksempel ikke fikk med seg slutten av kompetansehevingsprogrammet, og fordi det også er kommet nye medarbeidere til skolen. Likevel driver skolen med egen intern kursing, og gir med dette alle medarbeidere en sjanse til å få med seg noe av kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet. Ved at det er intern kursing med den eksterne kompetansen kan det også sies at det er tilrettelagt for at individene i organisasjonen også kan konstruere sin egen forståelse av hva som er organisasjonens bruksteori.

Endringer på skolen kan ikke bare rettes mot å bygge opp individuelle kunnskaper og ferdigheter, det må også være rom for utvikling og samhandling mellom aktørene og medarbeiderne. Bruksteorien som styrer samspillet mellom organisasjonens enheter er et sosialt produkt som er skapt over lang tid, og endringer i bruksteorien kan derfor heller ikke skje på en annen måte enn gjennom sosialt samspill og praktisk trening (Klev & Levin, 2009, s. 92-91). På denne skolen kan det se ut til at de har innsett akkurat dette og at de derfor legger til rette for at det er felles arenaer, samspill, praktisk trening samt involvering av alle medarbeiderne. Skolen har gjort RauseRelasjoner til en del av egne rutiner, slik at skolens bruksteori faktisk blir slik organisasjonen selv ønsker med bruk av verktøy, kompetanse og verdier fra kompetansehevingsprogrammet.

### **5.2.3 Organisasjonisk kultur**

Skolens uttrykte verdier er blant annet mot, vett, styrking av hele individet, fokus på sosial kompetanse, faglig læring og fysisk aktivitet. Lederen forteller også om verdiene de har fått med seg fra «RauseRelasjoner»:

*«Vi har ikke en verdiplakat med verdier. Jeg ser at det er noe vi må jobbe med, men jeg mener likevel vi praktiserer tydelig det de [RVTS] gjør. Det med raushet, inkludering, mestringstro, tro på det enkelte barn, fleksibilitet. Det siste er mer en grunnleggende tanke som vi hele tiden holder bak. Hvordan kan vi gjøre det her, hvordan kan vi løse det. Vi tar det fort opp. (...) Jeg vet ikke om de verdiene har endret seg etter RVTS, men jeg tror de er blitt tydeligere.» - Leder*

De andre respondentene mener at verdiene ved skolen har endret seg gjennom kompetansehevingsprogrammet, eller i alle fall blitt mer forankret i skolen fordi de etter den nye kompetansen ser på elevene annerledes. En av respondentene uttrykker at det er viktig å ha de verdiene de har fått gjennom RauseRelasjoner nedfelt slik at alle medarbeiderne har noe å jobbe etter. Følgende sitat kan bedre vise dette:

*«Vi trenger enda mer felles, enda mer sånn gjør vi det på skolen. (...) Altså når du jobber med relasjoner så er det veldig viktig, for du kan ikke komme til en og få et svar, og en annen noe annet. Det er noe ugreit. Så enda mer felles forståelse av ting og forventning om at det blir gjort. For dette er et minefelt, altså måten å ha enesamtale på, som hvordan gjennomfører vi de?» - Medarbeider 3*

Verdiene fra kompetansehevingsprogrammet er kanskje ikke nedfelt i noen dokumenter på skolen, men ut fra det respondentene forteller om hvordan de på skolen arbeider og hvordan verdiene kommer fram gjennom arbeidsdagen kan det tenkes at verdiene fra RVTS som de uttrykker at de ønsker å jobbe etter på skolen faktisk også er de verdiene som er virksomme i praksis.

**En «vi»-skole.** Respondentene mener alle at kompetansehevingsprogrammet har påvirket både kulturen og arbeidsmiljøet ved skolen gjennom at de blant annet har fått både forskningsbiten, samt teknikker de kan bruke i egen arbeidshverdag i møte med barn og andre voksne. En av respondentene forklarer samholdet på skolen slik:

*«Vi har jo alltid hatt et godt arbeidsmiljø her, men jeg føler at vi har fått litt mer forståelse for hverandre på en annen måte nå gjennom den prosessen der vi har prøvd ut ting sammen. Det var en veldig sånn bygging av det kollegiale (...) Tidligere så var vi også litt sånn skilt altså mellom miljøarbeidere og lærere, det var to grupper, mens igjennom denne kursingen har vi skjønt at her må vi spille på lag sammen. For mange ganger så kan det til og med være miljøarbeiderne som har den beste relasjonen.» - Medarbeider 2*

Lederen forteller også at de er blitt mer åpne på skolen, samtidig som det er involvering slik at alle faktisk må engasjere seg. Flere av respondentene kaller nå skolen for en «vi»-skole, hvor voksne som barn blir inkludert og sett, som de er. Kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet er også noe som har påvirket arbeidsmiljøet ved akkurat den involveringen og den er blitt en naturlig del av arbeidshverdagen, noe følgende sitat fra en av medarbeiderne kan vise bedre:

*«Forståelsen har kommet utenfra og opp, og ikke ovenfra og ned. Man har bygd stein for stein. (...) Vi har og satt av tid, og det har gått over inn sånn at det har sevet ned (...), på alle nivåer. (...) Det er blitt en del som er like naturlig som for eksempel klasseledelse eller læringsmål i matte.» - Medarbeider 1*

På bakgrunn av sitatet fra medarbeideren kan det se ut til at skolen har vært gjennom en såkalt O-prosess, fordi det er et sterkt innslag av O-strategi i selve prosessen i skolens arbeid med kompetansehevingsprogrammet. Årsaken til at det kan virke som om det er en O-prosess, kan speiles i tiden som er brukt, samt involvering og medvirkningen fra medarbeiderne i skolen.

**Lav terskel.** Respondentene forteller om samarbeid i team med pedagoger og miljøarbeidere, og at linjen opp til rektor er kort når det gjelder samarbeid der. Det er også ressursteam en gang i måneden med PPT hvor det meldes inn om noen trenger veiledning, samt basisteam med barnevernet. I det daglige skjer for det meste samarbeidet mellom rektor, pedagoger og miljøarbeidere, altså de som er i felt på skolen. Det fortelles om kort vei og en lav dørterskel, og denne ønsker heller ikke leder at skal være høy, noe medarbeiderne er enig i.

*«Jeg tror den jeg samarbeider mest med er rektor (...), vi prater en del sammen. Hvis jeg lurar på noe så er det der det er lettest å få svar. For han kan dette. (...) Jeg har og et par kollegaer jeg går til bevisst. Det er noe med å gå til de som er bedre enn deg. (...) Det er mye samtaler, så finner man fram til ting selv i løpet av samtalen. Man forventer ikke en løsning, det er uformelt. (...) Når man har brukt noe så har man forutsetninger for å spørre.» - Medarbeider 3*

Om noe skulle endres ved kompetansehevingsprogrammet forteller respondentene om et ønske om å få noe mer fra eksterne i forhold til barna som trenger hjelp. Det uttrykkes derfor et ønske om at etatene skal bli flinkere til å bruke hverandres kompetanse i stedet for å sitte på hver sin haug, slik det oppleves at de gjør nå. Samtidig forteller flere av respondentene om viktigheten av å fortsette å holde kompetansen varm på skolen og i det dagligdagse arbeidet, noe lederen understreker i følgende sitat:

*«Jeg er veldig opptatt av at det må holdes vedlike. Jeg tror nok vi er en skole som har tatt det fort på banen, og det tror jeg ikke alle har, såpass kjenner jeg Grimstad-skoler. Så vi må holde det vedlike, ha oppfriskningskurs, få noen input. Det synes jeg er viktig. Det må tas med. For å gjennomgå selve kursingen, den er såpass strukturert og planlagt og kjempebra, men vi må tenke på tiden som kommer etterpå. For der tror jeg det er veldig forskjell i praksis. Vi ble så tent på det her, at vi la det fort inn i skolens planer. Vi har pådrivere innad med meg selv og tidligere rektor som var her, pluss enkeltfunksjoner i personalet. Det er ikke en selvfølge, det må lages.» - Leder*

Organisasjonskulturen kan være med på å prege måten medarbeidere føler, tenker og vurderer meninger og verdier på, og hvordan de reagerer på dem. På skole Beta er det stort fokus på at verdiene og normene fra RauseRelasjoner skal være en del av skolens og dens medarbeideres arbeidshverdag. Som lederen sier i sitatet over så har skolen tenkt også på det som kommer etter kurset, og at det også da er viktig å legge til rette for at man tar med seg kunnskapen fått eksternt videre. Det har skolen gjort blant annet med å legge det inn i planer og ha pådrivere og enkeltfunksjoner i personalet. Schein (1990) skriver at kultur er noe som er lært og som stadig utvikles med nye erfaringer. Verdiene og verktøyene skolen har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet er gjort til en prioritet for skolen, og læringen er samtidig videreført inn på egen arbeidsplass for at dette skal være noe alle skal lære, sammen. Samtidig

har ledelsen også stilt forventninger til medarbeidere og sagt hvordan de ønsker å ha det på skolen etter kompetansehevingsprogrammet. Kultur og verdier beskriver det som forstås som viktig, verdifullt og det man ønsker å etterstrebe i en organisasjon. Kulturen kan også ifølge Trice og Beyer (1993, her i Bang 2013) inneholde normer som legger føringer for hvordan mennesker bør te seg, og hva som er akseptert når det gjelder handlinger og holdninger. Skolen har understreket hvilke verdier som er viktige, verdifulle og som de ønsker å arbeide etter på skolen, samtidig som det også ligger forventninger om at det jobbes etter disse. Med dette kan en også si at skolen legger normer for hvordan medarbeiderne bør te seg og at det er RauseRelasjoner det er ønskelig at medarbeiderne har i bakhodet når det omhandler handlinger og holdninger som brukes i praksis. Det blir dermed ikke vanskelig for medarbeiderne å danne virkelighetsoppfatninger for å forstå hva som er sant og ikke sant, hvordan ting fungerer eller hvordan de skal fortolke det som skjer i skolens omgivelser.

Kultur kan sies å være noe som viser seg gjennom hvordan medarbeidere faktisk oppfører seg og hvilke holdninger de har, noe som igjen kan knyttes til handling og da praksis. På Beta skolen kan det tyde på at den eksterne kunnskapen fra RauseRelasjoner har blitt mediert inn på skolen og kulturen. Respondentene kan fortelle om hvordan de bruker verdiene fra kompetansehevingsprogrammet i egen arbeidshverdag, samtidig som de har med seg verktøy og da igjen normer som viser dem hvordan de skal handle i ulike situasjoner. Det kan derfor være riktig å si at verdiene og normene fra kompetansehevingsprogrammet er blitt en del av skolens kultur og «verdier-i-bruk».

### **5.3 Kan skolene lære av hverandre?**

De to skolene er forskjellige, og er derfor delt opp i to ulike analysekapitler. På individnivå viser funnene at respondentene fra begge skolene har mange like poeng i forhold til hvordan de som individer har mediert inn den eksterne kunnskapen fra kompetanseutviklingsprogrammet. Det er gjennom den organisatoriske strukturen og den organisatoriske kulturen det viser seg å være en ulik praksis på de to skolene. Bruken av verktøy og arbeidsmåten fra kompetansehevingsprogrammet kan virke å være personavhengig på skole Alfa, mens det på skole Beta stilles krav og forventninger til at den blir tatt i bruk av medarbeiderne. Videre i dette underkapittelet vil det bli en drøfting av hva skolene kan lære av hverandre når det gjelder medieringen av den eksterne kunnskapen til egen arbeidsplass. Det vil også bli en sammenstilling av funn for å vise hvordan den eksterne kunnskapen er blitt omformet til intern arbeidspraksis på de ulike skolene, samt hvordan moderatorene kan påvirke hverandre.



### 5.3.1 Respondentene på begge skolene bruker kunnskapen

På nivået for individuell refleksjon på skole Alfa forteller respondentene at de både har hatt stor nytte av og høy motivasjon for kompetanseutviklingsprogrammet. Kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet er også noe de mener brukes i egen arbeidshverdag, men at dette ikke gjelder alle på skolen. For respondentene har dog den eksterne kunnskapen blitt noe de bruker, og det kan tyde på at det for dem er slik at mye av RauseRelasjoner metodikken er såpass innarbeidet at den kan ha blitt taus kunnskap – de tenker altså ikke helt over at det er den eksterne kunnskapen de bruker i ulike situasjoner på arbeidsplassen.

I likhet med skole Alfa er det på nivået for individuell refleksjon også på skole Beta slik at respondentene forteller at de har hatt stor nytte av og høy motivasjon for kompetansehevingsprogrammet. Respondentene beskriver at de bruker kunnskapen både direkte og indirekte, ved at de personlig bruker de verktøyene de har fått gjennom kompetansehevingsprogrammet uten helt å tenke over at det er den eksterne kunnskapen de bruker. Det kan på denne skolen derfor også tenkes at mye av den eksterne kunnskapen hos respondentene på individnivå har blitt taus kunnskap når det gjelder bruken i arbeidshverdagen.

På skole Alfa mener respondentene at de allerede hadde mye av kunnskapen fra før, og at kompetansehevingsprogrammet bare gav mer tyngde til det de allerede kunne. Dette kan igjen tyde på at de ikke har gått gjennom en såkalt meningsdanningsprosess som kan være nødvendig for både individene samt kollektivt med medarbeiderne på skolen. Noen av medarbeiderne ved skolen har ikke vært med på hele kompetansehevingsprogrammet, og det uttales at noen trinn er «bedre på RauseRelasjoner enn andre». Det kan derfor tenkes at de medarbeiderne som da ikke «kan» RauseRelasjoner så godt, og som heller ikke bruker metodikken og verktøyene fra kompetansehevingsprogrammet i egen hverdag ikke har gått gjennom en meningsdanningsprosess i forhold til kompetansehevingsprogrammet, fordi de for eksempel ikke har fått vært med på kursrekka. Mange kan nok også være plassert på et trinn som for eksempel ikke har samme forståelse av kompetansehevingsprogrammet som respondentene, og meningsdanningen har derfor ikke vært like positiv som det respondentene uttrykker at det har vært for deres del.

På skole Beta kan det tyde at det har vært en meningsdanningsprosess for individene, men også kollektivt, fordi verktøyene og metodikken fra kompetansehevingsprogrammet er noe som er gjort til en prioritet og en forventning på skolen. Eller som en av respondentene uttrykker seg «det er slik vi gjør det her på skolen». Det er samhandling mellom individer, og

med den interne kursingen på skolen er det igjen muligheter for en pågående og kollektiv meningsdanningsprosess rundt den eksterne kunnskapen hvor alle er med. Skolen utnytter det de kan, det Weick kaller «exploit», mens de samtidig gjør den eksterne kunnskapen til noe som blir skolens eget med for eksempel link-til-livet og intern kursing, som igjen ligger nærme det Weick kaller «explore».

Det å både utnytte det de allerede kan, og også tilpasse den eksterne kunnskapen til egen arbeidshverdag er noe som ser ut til å fungere for respondentene som individer på begge skolene. Som organisasjon ser det dog ut til at skole Alfa ikke helt utnytter det de kan eller tilpasser den eksterne kunnskapen til egen arbeidsplass, noe som kan tenkes nødvendig om kunnskapen skal medieres inn til alle medarbeiderne på skolen gjennom individuell refleksjon, organisatorisk struktur og organisatorisk kultur.

### **5.3.2 Skolen som organisasjon må prioritere**

På skole Alfa er det rent organisatorisk team og trinnsamarbeid, i likhet med skole Beta. På begge skolene har også medarbeidere ved SFO og miljøarbeidere bare fått være med på en del av kursingen, noe lederen ved skole Beta omtaler som «en svakhet». Deltakelse og involvering er derfor noe som vil være viktig på begge skolene når det gjelder medieringen av den eksterne kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet, men også her har skolene ulike tilnærminger.

**Sette av tid.** Det å finne tid, og så sette av denne er noe skole Beta har vært gode på. De har satset på RauseRelasjoner og lagt det inn i formelle nedskrevne dokumenter, noe som er en mangel på skole Alfa. Skole Beta har for eksempel lagt inn arbeid med RauseRelasjoner som en satsing i årshjulet og dermed satt av tid til både felles læring og refleksjon. Ved at skole Beta har lagt arbeid med metodikken fra RauseRelasjoner inn i de formelle planene har de samtidig forpliktet seg til å faktisk arbeide med det. Skolen har også fått godkjenning til å arbeide med det av FAU, noe som igjen stiller forventninger om at dette er noe skolen skal etterfølge. Det er dermed stilt krav til skolen om å arbeide videre med kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet.

På skole Beta blir tid omtalt som et nøkkelord for hvordan skolen har fått tilpasset og igjen mediert kunnskapen inn i egen organisasjon. Det at det er gitt tid fra ledelsen gir medarbeiderne ved skolen mulighet til å jobbe med verktøyene og kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet i fellesskap samt i egen arbeidshverdag.

Det nedskrevne og formelle arbeidet med RauseRelasjoner er noe skole Alfa ser ut til å mangle slik respondentene forteller det. Mye er opp til individene på skolen og heller såkalt uformell eller tilfeldig læring ved at kollegaer prater sammen eller observerer. Formell læring kan sies å være noe som er mer institusjonelt tilrettelagt, og tilrettelegging for arbeid med RauseRelasjoner i organisasjonen er noe det er en mangel av på skole Alfa. De har trinnsamarbeid og team, men ikke mye felles tid der det er muligheter til å lære og reflektere i fellesskap som skole. Det å nedfelle arbeidet med RauseRelasjoner i formelle programmer kan derfor være nødvendig om skolen faktisk skal få mer og felles tid til å arbeide med RauseRelasjoner, slik respondentene også etterlyser. Om videre arbeid med kunnskapen og verktøyene fra kompetansehevingsprogrammet blir noe som er formelt nedfelt og planlagt kan det også tenkes at det er lettere for medarbeiderne på skolen å forholde seg til i en ellers travel arbeidshverdag med mange utfordringer. Spesielt når det gjelder felles tid og arbeid med case og temaer slik det etterlyses.

**Legge til rette for enkeltfunksjoner.** I skolens travle hverdag kan det ofte være vanskelig å sette av tid til andre ting enn bare det som haster, selv om det er nødvendig. Medarbeidere og ledelsen har ofte mange baller i luften og forventninger om administrative ting som må gjøres. I en slik travel hverdag blir det da også viktig å ha medarbeidere ved skolene som også kan hjelpe med å ta imot disse ballene. Spesielt når det gjelder eksterne kurs, kunnskap og kompetanse som kreves, og som ofte forventes gjennomført i tillegg til alt hverdagsarbeidet.

Skole Beta har link-til-livet samlinger med klassene som de igjen har tilpasset til hvordan skolen selv ønsker å ha det, hvor de blant annet har laget en oversikt for alle klassene slik at de kan ha en oversikt over hvilke temaer klassene har vært gjennom i løpet av årene på skolen. Skole Beta har satt seg mål om å ha disse link-til-livet samlingene for klassene en gang i måneden. I tillegg har de også faste oppfriskningskurs internt på skolen, slik at alle medarbeiderne ved skolen skal bli inkludert og ha den samme kunnskapen og forståelsen for hvordan de ønsker å ha det. For å kunne sette i gang link-til-livet samlinger og interne oppfriskningskurs på skolen har det lederen kaller nøkkelpersoner og enkeltfunksjoner vært betydningsfullt. Det å ha enkeltfunksjoner eller nøkkelpersoner i en organisasjon, mener de ved skole Beta ikke er en selvfølge, men noe som må lages.

Ved skole Alfa forteller respondentene at ledelsen fronter og minner medarbeiderne på hva de har lært gjennom kompetansehevingsprogrammet. En av respondentene uttrykker også at det nå er opp til ledelsen å legge inn mer arbeid med RauseRelasjoner på skolen. Likevel kan det tenkes at det på skolen også kan være et behov for å formelt ha nøkkelpersoner eller

enkeltfunksjoner som kan ta arbeidet med RauseRelasjoner videre, slik som det er gjort på Beta skolen.

**Må få et eierforhold.** På skole Alfa forteller respondentene at ikke alle har eierskap til RauseRelasjoner, og at akkurat eierskap er noe som er ønskelig. Respondentene på skole Beta forteller om et mål om en «gjennomsyring» hos alle. Det kan tenkes at det å eie, og det å gjennomsyre kan ses på som to relativt like begreper.

Det å «eie», eller eierskap er beslektet med læring, og det kan også i stor grad sies å dreie seg om involvering og implementering. Her blir da deltakelse og delegering viktig, slik at skolen kan legge til rette for at medarbeiderne er med på å utvikle løsninger slik at de kan få et eierforhold (Jacobsen, 2014).

På skole Beta er det satt av felles tid og arenaer til videre arbeid med RauseRelasjoner, noe skolen mener er viktig slik at alle skal få satt seg inn kompetansen og samtidig føle at de får et eierforhold. Respondentene uttrykker at det alltid er for lite tid i en travel arbeidshverdag, og at de gjerne skulle hatt oppfriskningskurs samt flere foraer for hele personalet. Dette fordi skolen mener det er viktig at alle får en større forståelse ved at alle kan prate sammen, miljøarbeidere som pedagoger. Skolen ønsker å jobbe med, satser på, og ønsker å involvere alle medarbeiderne i videreutviklingen av RauseRelasjoner i skolen.

Respondentene fra begge skolene forteller at ikke alle medarbeiderne har vært med på kompetansehevingsprogrammet. Det har også kommet nye tilskudd av medarbeidere på begge skolene siden de var med på kursrekka. På skole Alfa blir mye da opp til medarbeidere som har vært med på kompetansehevingsprogrammet, mens det på skole Beta er blitt gjort et valg om å holde kunnskapen og kompetansen varm ved å blant annet ha intern kursing og link-til-livet slik at alle medarbeiderne ved skolen skal være med. Ved å gjøre akkurat dette involverer skolen alle medarbeiderne, og får frem hvordan de ønsker at medarbeiderne skal være på skolen. De har lagt inn rutiner slik at skolens uttrykte teori også kan bli deres bruksteori ved at de legger til rette for samspill, praktisk trening samt involvering av alle medarbeiderne. Dette kan igjen skape et eierforhold.

### **5.3.3 Må skape en felles kultur med involvering av alle medarbeidere**

På skole Alfa fortelles det om verdier som mestring, handling, åpenhet, ærlighet, samarbeid og positivt elevsyn. Likevel sier respondentene at ikke alle ved skolen har disse verdiene de selv mener de har fått forsterket gjennom kompetansehevingsprogrammet. På skole Beta er verdier som raushet, inkludering og mestringstro blitt tydeliggjort og mer forankret etter

kompetansehevingsprogrammet. Verdiene er virksomme for mange av medarbeiderne ved skolene, ut fra hva respondentene forteller.

Skole Alfa forteller at kompetansehevingsprogrammet har påvirket både kultur og arbeidsmiljø ved at det har blitt en bevisstgjøring blant mange av medarbeiderne, samtidig som det er rom for forståelse, samarbeid og raushet. Skole Beta forteller at de alltid har hatt et bra arbeidsmiljø, men at prosessen de har vært gjennom med kompetansehevingsprogrammet har gjort at medarbeiderne har fått en større forståelse for hverandre på en annen måte. Det fortelles at det har vært en bygging av det kollegiale. De uttrykker at siden kompetansehevingsprogrammet handler om nettopp relasjoner og holdninger, så kan de ikke bare jobbe med RauseRelasjoner teoretisk, noe som har ført til endring blant medarbeiderne.

Det samarbeides på skole Alfa, og dette samarbeidet er størst på trinn, selv om det også er samarbeid mellom ledelse, sosiallærere, spesialpedagoger og lærere på ulike trinn om hvordan de på skolen kan bygge en ramme for elever slik at de føler seg møtt, sett og med tillit.

Respondentene ved skole Beta forteller at det i det daglige er mest samarbeid mellom rektor, pedagoger og miljøarbeidere, altså de som er i felten. De har på skolen fått en forståelse for at lærere og miljøarbeidere må spille på lag, samtidig som de mener de har en kultur for åpenhet og involvering slik at alle medarbeiderne ved skolen må engasjere seg.

Involvering er noe som etterlyses av en av respondentene ved skole Alfa, og som fremheves som viktig på skole Beta ved at medarbeidere faktisk er nødt til å engasjere seg. Det å holde vedlike, eller holde kunnskapen varm er noe som også etterlyses av flere av respondentene ved skole Alfa, mens det kan se ut til at det ved skole Beta er en forståelse av viktigheten av akkurat dette. For som lederen ved skole Beta sier det så er kursing bra, men det er like viktig å tenke på det som kommer etterpå. Det er derfor skole Beta har lagt RauseRelasjoner inn i planer, har pådrivere og enkeltfunksjoner innad, samt involvering og samhandling mellom ansatte slik at det er muligheter for å skape en kultur for RauseRelasjoner blant alle medarbeiderne ved skolen.

**Gjøre de riktige tingene.** Over tid vil det som i de fleste organisasjoner utvikles kollektive handlingsteorier, også på de to skolene. Altså delte normer, verdier og handlingsstrategier som fremmer innarbeidede handlingsformer. For eksempel programmer for handling, eller rutiner. Disse programmene eller rutinen kan igjen være virkninger av en innarbeidet respons på for eksempel et krav eller behov, slik som for eksempel hvordan det skal arbeides med kompetansehevingsprogrammet eller andre eksterne prosjekter i skolene. Om det er noe som

gjøres ofte, huskes det, og folk har da forventninger til hverandres praksis. Disse prosessene kan fungere bra så lenge målene er de samme og de innarbeidete handlingsstrategiene produserer resultater som er ønskelige. Læring kan igjen skje om dette bildet forstyrres ved at handlingsstrategiene ikke lenger gir de resultatene som er ønskelige. En kan da skille mellom to former for organisatorisk læring, enkelt- og dobbeltkrets (Klev & Levin, 2009).

På individnivå kan funnene fra begge skolene vise en personlig endring i respondentenes egne holdninger, arbeidsmåte og bevissthet, noe som kan vise til trekk fra dobbeltkretslæring der medarbeiderne blant annet har hatt fokus på hvordan de opptrer, samt forbedret relasjon og kommunikasjon mellom medarbeidere og barna i skolen. Respondentene har gjennom refleksjon og det de kaller en bevisstgjøring lært seg nye måter å møte barn på, og dermed også avlært noen av deres gamle handlingsmønstre.

På organisasjonsnivå er det forskjell på de to skolene. Ved skole Alfa kan funnene tyde på at verdiene og målene ligger mer faste, mens det bare blir gjort mindre justeringer av handlingsstrategiene rundt disse målene og verdiene i organisasjonen. Dette kan da føre til at skole Alfa fortsetter å gjøre mer av det samme. Ved skole Beta kan funnene vise at de har, og fortsatt forsøker, å utfordre de grunnleggende antakelsene som styrer hverdagspraksisen. Dette vises gjennom hvordan de har tilrettelagt for bruk og læring av RauseRelasjoner på skolen. Som de allerede gjør på skole Beta, vil det også for skole Alfa være viktig å stille spørsmål ikke bare om de gjør ting riktig, men om de riktige tingene gjøres. Det er nok på denne måten de også kan bevege seg mot dobbeltkretslæring og kanskje da også en annen praksis hvor de får med hele skolen og alle medarbeiderne og ser en forskjell både gjennom individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur og organisatorisk kultur.

#### **5.3.4 En oppsummering**

De tre moderatorene individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur og organisatorisk kultur har ført til en ulik praksis på de to skolene, noe sammenfatningen av funn i tabell 2 vil vise bedre. Skole Alfa overlater mer til individene i skolen, mens skole Beta gjennom den organisatoriske strukturen har gjort mye formelt, noe som igjen påvirker praksisen i de to andre moderatorene.

Tabell 2 Sammenfatning av funn

Begreper	Skole Alfa	Skole Beta
Individuell Refleksjoner	<p>Fremmede faktorer mediering har vært respondentenes høye motivasjon og store nytte av kompetansehevingsprogrammet. De bruker kunnskapen, og den er såpass innarbeidet at noe av den kan anses som taus kunnskap. Bruken av den eksterne kunnskapen er noe respondentene mener vises i arbeidsutførelsen. En faktor som kan være hemmende er mangelen på «sensemaking» da mye er personavhengig og praksisen varierer.</p>	<p>Medieringen gjennom denne moderatoren har vært fremmede ved at respondentene har hatt høy motivasjon og stor nytte av den eksterne kunnskapen. De personlig mener de bruker kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet i arbeidshverdagen. Noe av denne eksterne kunnskapen er såpass innarbeidet at noe også er blitt taus kunnskap. Kunnskapen vises også gjennom arbeidsutførelsen. Det har vært høy «sensemaking» på skolen og denne har vært en kollektiv prosess.</p>
Organisatorisk struktur	<p>Fremmede faktorer for medieringen gjennom denne moderatoren er læringen de har på arenaen for team og trinn. Hemmende faktorer for medieringen på dette nivået er at læringen er personavhengig, at det er en mangel på felles læringsarenaer, lite involvering av medarbeidere, få arenaer for kollektiv organisasjonslæring, samt mangel på tid og formelle planer.</p>	<p>Fremmede faktorer i denne moderatoren er læringen på team og trinn, det formelle samarbeidet, de felles læringsarenaene, den kollektive læringen, involveringen av medarbeiderne, at det settes av tid til felles læring og refleksjon slik at det også er muligheter for organisasjonslæring. Hemmende faktorer er at ikke alle har vært med på den eksterne kursingen, og det er derfor en mangel på det skolen selv kaller gjennomsyring. Det handler også om ting som gjøres, og ikke det de kan, noe som kan sprike litt i når det gjelder praksis på skolen.</p>
Organisatorisk kultur	<p>Fremmede faktorer for den organisatoriske kulturen er ærligheten og forståelsen mellom medarbeidere. Skolen tar også opp RauseRelasjoner ved at de uformelt minner hverandre på det. Hemmende faktorer kan blant annet være de sprikende verdiene blant medarbeiderne. Mange jobber med verdiene og normene fra RauseRelasjoner, men det er en ulik oppfatning blant medarbeiderne om bruken. Det er også en mangel på samsvarende normer, samt et behov for mer samhandling, formelle og</p>	<p>Fremmede faktorer for den organisatoriske kulturen er at skolen har laget normer for læring gjennom at det stilles forventninger og krav til bruken av den eksterne kompetansen. Involvering fører også til at medarbeiderne må engasjere seg. Det er en lav terskel for samsnakking samt kollegastøtte, og skolen har nøkkelpersoner og enkeltpersoner som har lagt til rette for formelle og uformelle arenaer. Skolen praktiserer verdiene fra RauseRelasjoner, men det kan likevel være hemmende at de ikke har en verdiplakat hvor disse er</p>

	uformelle arenaer da det meste skjer på trinn.	nedfelt. Etterspørselen etter en større felles forståelse og nedfelte verdier for «slik gjør vi det her» kan også virke hemmende.
Mediering	Medieringen er tydeligst gjennom moderatoren <i>individuelle refleksjoner</i> . Noe er mediert inn også gjennom de to andre moderatorene, men det er mangler både formelt og uformelt.	Medieringen er tydelig gjennom alle moderatorene, men funnene tyder på at det er gjennom den <i>organisatoriske strukturen</i> at handlinger også utføres på de to andre nivåene eller moderatorene.
Praksis	Det er de <i>individuelle refleksjonene</i> som legger de tydeligste føringene for praksisen på skolen.	Det er den <i>organisatoriske strukturen</i> som legger de tydeligste føringene for praksisen på skolen.

## 6 Konklusjon

Den lineære modellen for læring, som kan knyttes opp mot enkeltkretslæring, viser et bilde av at ekstern kunnskap gjennom læring kan bli til praksis i organisasjoner. Læring i organisasjoner er dog ikke noe som bare skjer automatisk ved at kunnskap blir presentert. Alle organisasjoner vil ha flere forhold som er med på å modere hvordan læringen i organisasjonen blir og hva som faktisk læres og da igjen blir praksis. En slik lineær modell vil derfor ikke være tilstrekkelig for å forklare hvordan ekstern kunnskap kan bli til praksis i en organisasjon, uten at man tar hensyn til forhold som kan være med på å moderere hvordan læring blir mediert inn i organisasjoner gjennom læring.

Respondentene fra begge skolene kan gjennom egne individuelle refleksjoner fortelle at den eksterne kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet for dem er blitt til praksis, og en måte å arbeide på. Likevel er det en forskjell mellom skolene når det gjelder den organisatoriske strukturen og den organisatoriske kulturen, som gjør at praksisen og bruken av kunnskapen fra kompetansehevingsprogrammet tyder på å variere. Det kan derfor tenkes at modererende forhold som individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur samt organisatorisk kultur vil påvirke hvordan læring skjer i ulike organisasjoner. En modell som modell 2 hvor modererende forhold blir tatt med er derfor mer meningsfull å bruke om det er ønskelig å se på hvordan ekstern kunnskap faktisk kan bli intern arbeidspraksis. Det er andre forhold som også kan påvirke hva som blir praksis, men ved å sette noen moderatorer kan det også være mulig å se hva som kan være fremmende eller hemmende forhold for organisasjonen.



Det er et meningsfullt forhold mellom medieringen i modell 2, ekstern kunnskap, læring og praksis. Spesielt om organisasjonen skal endre praksis. De modererende forholdene i modellen kan likevel virke mot hverandre da individuell læring og refleksjoner ikke er en tilstrekkelig forutsetning for at organisasjonen lærer. Det er mye som kan legges til rette slik at læring kan skje i en organisasjon, men det er individene som til syvende og sist utfører arbeidet i praksis, og det er dermed også de som kan sette den eksterne kunnskapen ut til handling. Individene er en del av organisasjonen og kulturen. Det samme kan tenkes om kultur og organisasjonslæring. En organisasjon kan forsøke å lære noe, eller innføre ny kunnskap, men det hjelper ikke om individene motsetter seg dette, eller om det er motstand gjennom kulturen som igjen er dannet av individene i organisasjonen.

Selv om deltakelse fra skolene i kompetansehevingsprogrammet er noe som er bestemt gjennom en samarbeidsavtale mellom Grimstad kommune og RVTS Sør kan medieringen av den eksterne kompetansen ved de to skolene tyde på å være en nedenfra og opp prosess. Dette er også noe som kan virke ønskelig da den eksterne kompetansen omhandler enkeltindivider og deres refleksjoner. Det er på det personlige og det kulturelle planet det er størst forventninger til endring gjennom kompetansehevingsprogrammet da det handler om hvordan medarbeidere ved skolene er i møte med barn, om holdninger, handlinger og relasjoner. Skolene har dermed ikke fått en klar strategi for hvordan de skal gjennomføre selve medieringen av den eksterne kunnskapen til egen arbeidsplass utenom at dette vil omhandle individene og personene som står i frontlinja og må sette kunnskapen ut til praksis. De tydeligste funnene i min undersøkelse viser at det er gjennom tilrettelegging i moderatoren organisatorisk struktur at skole Beta har hatt mulighet til å holde kunnskapen «varm». Tilretteleggingen gjennom den organisatoriske strukturen har også påvirket de individuelle refleksjonene og den organisatoriske kulturen ved at det blant annet blir stilt krav til medarbeiderne som individer og medarbeidere som et kollektiv. På skole Alfa derimot viser funnene at det ikke er den samme tilretteleggingen gjennom moderatoren organisatorisk struktur, mye er heller personavhengig noe som igjen kan tyde på å påvirke den organisatoriske kulturen. RVTS kan lære bort mye gjennom kompetansehevingsprogrammet, men til syvende og sist så blir det skolene som må ta det til seg, og legge til rette for videre bruk og praksis. Hvordan ekstern kunnskapen kan omformes til intern arbeidspraksis kan nok derfor tenkes å være avhengig av modererende forhold som individuelle refleksjoner, organisatorisk struktur samt organisatorisk kultur, som både kan fremme eller hemme at den eksterne kunnskapen igjen kan bli praksis.

## Referanseliste

- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bang, Henning (2013). *Organisasjonskultur: En begrepsavklaring*. Tidsskrift for norsk psykologiforening (50), 326-336.
- Easterby-Smith, Mark, Thorpe, Richard & Jackson, Paul R. (2015). *Management & Business Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ekman, Gunnar (2004). *Fra Prat til resultat – om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Farbrot, Audun (10.05.2007). *Læring på jobben, ikke på kurs*. Hentet fra: <http://forskning.no/samfunn-arbeid-ledelse-og-organisasjon-kommunikasjon-naeringsliv/2008/02/laering-pa-jobben-ikke-pa>
- Filstad, Cathrine (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellevik, Ottar (2011). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar (2014). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klev, Roger & Levin, Morten (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, Morten & Rolfsen, Monica (2015). *Arbeid i team – læring og utvikling i team*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Schein, Edgar H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Schein, Edgar H. (1990). *Organisasjonskultur- og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri Libro forlag.
- Weick, Karl, E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. California: Sage Publications, Inc.
- Weick, Karl & Sutcliffe, Kathleen M. (2005). *Organizing and the Process of Sensemaking*. Organization Science. Vol. 16 (4), 409-421, doi: 10.1287/orsc.1050.0133

## Vedlegg 1

### Intervjuguide – Medarbeidere

**Navn. Alder. Utdanning. Antall år på skolen. Nåværende stilling. Antall år i nåværende stilling.**

#### Personlige holdninger:

1. Hvordan mener du din motivasjon for å tilegne deg kunnskap om RR er? Ranger på en skala fra 1 til 10, der 10 er best.
2. Hvilken nytte har du hatt av kompetansehevingsprogrammet? Ranger på en skala fra 1 til 10.
3. Hvordan vil du beskrive deg selv i din profesjonelle rolle?
4. Hvordan bruker du kunnskapen lært gjennom RR i din arbeidshverdag?
5. Hvordan arbeider du annerledes etter å ha vært med i kompetansehevingsprogrammet?

#### Struktur:

6. Hvordan er dere organisert i dag? Var det slik før RR?
7. Hvordan opplever du skolens forståelse av RR?
8. Hvordan mener du skolen har tilrettelagt for læring og bruk av RR?
9. Hvordan mener du skolen har tilpasset kunnskapen gitt gjennom RR til egen arbeidsplass? Ranger på en skala fra 1 til 10.
10. Hvordan vil du beskrive endringene på skolen gjennom kompetansehevingsprogrammet RR?
11. Sett fra ditt ståsted, hvor omfattende har endringene fra RR vært for skolen? Ranger på en skala fra 1 til 10?
12. Hva trenger du/dere for å integrere kunnskapen fra RR enda mer i hverdagen?

#### Kultur:

13. Hva er skolens felles mål og verdier? (Oppfølging: Hvordan opplever du at dere som skole arbeider mot disse felles målene og verdiene? Samarbeider dere om dette? Hvordan bruker du disse verdiene i arbeidshverdagen? Har disse verdiene endret seg noe etter RR?)
14. Hvordan har RR påvirket kultur og arbeidsmiljø?
15. Hvem samarbeider du mest med? (Oppfølging: Hva samarbeider dere om, og hvorfor samarbeider dere innen disse områdene? Har dette samarbeidet endret seg etter RR?)

#### Avslutning:

16. Om noe skulle endres ved RauseRelasjoner – hva ville det vært?
17. Fortell en historie om RR. Hva er budskapet?

**\*Kompetansehevingsprogrammet som tidligere het «Traumebevisste skoler i Grimstad», har nå fått navnet RauseRelasjoner (RR).**

## Vedlegg 2

### Intervjuguide – Leder/rektor

**Navn. Alder. Utdanning. Antall år på skolen. Nåværende stilling. Antall år i nåværende stilling.**

#### Personlige holdninger:

1. Hvordan mener du din motivasjon for å tilegne deg kunnskap om RR er? Ranger på en skala fra 1 til 10, der 10 er best.
2. Hvordan mener du de ansattes motivasjon til å tilegne seg kunnskap om RR er? Ranger på en skala fra 1 til 10, der 10 er best.
3. Hvilken nytte har du hatt av kompetansehevingsprogrammet? Ranger på en skala fra 1 til 10.
4. Hvor stor nytte mener du ansatte har hatt av kompetansehevingsprogrammet? Ranger på en skala fra 1 til 10.
5. Hvordan vil du beskrive deg selv i din profesjonelle rolle?
6. Hvordan bruker du kunnskapen lært gjennom RR i din arbeidshverdag?
7. Hvordan arbeider du annerledes etter å ha vært med i kompetansehevingsprogrammet?

#### Struktur:

8. Hvordan er dere organisert i dag? Var det slik før RR?
9. Hvordan opplever du skolens forståelse av RR?
10. Hvordan mener du skolen har tilrettelagt for læring og bruk av RR?
11. Hvordan mener du skolen har tilpasset kunnskapen gitt gjennom RR til egen arbeidsplass? Ranger på en skala fra 1 til 10.
12. Hvordan vil du beskrive endringene på skolen gjennom kompetansehevingsprogrammet RR?
13. Sett fra ditt ståsted, hvor omfattende har endringene fra RR vært for skolen? Ranger på en skala fra 1 til 10?
14. Hva trenger du/dere for å integrere kunnskapen fra RR enda mer i hverdagen?

#### Kultur:

15. Hva er skolens felles mål og verdier? (Oppfølging: Hvordan opplever du at dere som skole arbeider mot disse felles målene og verdiene? Samarbeider dere om dette? Hvordan bruker du disse verdiene i arbeidshverdagen? Har disse verdiene endret seg noe etter RR?)
16. Hvordan har RR påvirket kultur og arbeidsmiljø?
17. Hvem samarbeider du mest med? (Oppfølging: Hva samarbeider dere om, og hvorfor samarbeider dere innen disse områdene? Har dette samarbeidet endret seg etter RR?)

#### Avslutning:

18. Om noe skulle endres ved RauseRelasjoner – hva ville det vært?
19. Fortell en historie om RR. Hva er budskapet?

**\*Kompetansehevingsprogrammet som tidligere het «Traumebevisste skoler i Grimstad», har nå fått navnet RauseRelasjoner (RR).**

## Vedlegg 3



Hans Christian Garmann Johnsen  
Institutt for arbeidsliv og innovasjon Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 02.03.2017

Vår ref: 52965 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52965	<i>Fra ekstern kunnskap til intern arbeidspraksis</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Christian Garmann Johnsen</i>
<i>Student</i>	<i>Inger Marie Furholt</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 02.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf. 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til student og veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 02.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak