

# SUKSESSKRITERIER FOR ETABLERING AV EN STERK LÆRINGSKULTUR



**CATHRINE FILSTAD** er førsteamanuensis ved Handelshøyskolen BI. Hun har forsket, publisert artikler og bøker, undervist og holdt en rekke interne foredrag om læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner.

## SAMMENDRAG

Innenfor et kunnskapssamfunn forutsettes at organisasjoner er innovative, endringsdyktige, kompetente og konkurranseorienterte. Dette er derfor begreper som brukes i organisasjonens visjoner og strategier. I tillegg finner vi at en rekke organisasjoner påberoper seg å ha fokus på læring og kunnskap, hvor læring og kunnskapsutvikling fremstår som et viktig satsingsområde, og hvor

den enkelte medarbeideres kunnskapsutvikling skal være i fokus. Hva det faktisk innebærer å være gode på læring og kunnskapsutvikling, og dermed innovative, kompetente og endringsdyktige, er ikke alltid like klart. For det handler om å etablere en sterk læringskultur. En læringskultur som har fokus på læring og kunnskapsutvikling kontinuerlig, som integrert i etablert praksis på arbeid.

Å etablere en sterk læringskultur, innebærer først og fremst en grunnleggende og felles forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er i organisasjonen. Det er først gjennom denne felles forståelsen at identifisering av de viktigste læringsarenaene på arbeid er mulig. Videre blir kunnskap om uformell læring avgjørende for å forstå hva som skjer på arbeidsplassen. Vi kan kontrollere uformell læring, men nødvendig bevissthet om hvor viktig uformell læring er, samt tilretteleggelse for den, vil ha stor betydning for det potensial læring gjennom å praktisere har for kunnskapsutvikling. Et tredje forhold er tid og ressurser. Det kreves tid og det må settes av tilstrekkelige med ressurser. Forutsetningen for en sterk læringskultur, er forankring og felles mål om en organisasjon med fokus på læring og kunnskapsutvikling. Det inkluderer, ikke minst, nødvendig forankring i ledelsen på alle nivåer i organisasjonen. Et fjerde forhold er at læring og kunnskapsutvikling er kontinuerlige prosesser. Det holder derfor ikke å ha fokus på læring og kunnskap over en bestemt tidsperiode. Det å

analysere organisasjonens potensial i dag, og hva som ligger som mål for å få til ønskede læringsprosesser i fremtiden, er en god start. Men bare første skrittet på veien. En sterk læringskultur innebærer å ha fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet, hele tiden. Det må settes av tid til dette samtidig som organisasjonsstrukturen må støtte opp om læringsprosessene. Derfor må organisering av læring ta utgangspunkt i disse læringsprosessene. En sterk læringskultur forutsetter også nødvendig tillit mellom medarbeidere for å oppnå kunnskapsdeling, samtidig som stadig nye læringsverktøy må utvikles. Tillit, veiledning og mål for læring og kunnskapsutvikling blir derfor helt sentralt. Det å utvikle en sterk læringskultur handler dermed om (Filstad 2010):

1. Et kontinuerlig fokus på læring og kunnskapsutvikling, med forankring i ledelse på alle nivåer.
2. Ledere som tilrettelegger for læring og kunnskapsutvikling.

3. Kolleger med felles ansvar for læring og kunnskapsdeling.
4. Tilretteleggelse av de gode læringsarenaene for nødvendig tilgang til kunnskapskilder, inklusive kolleger som kunnskapskilder.
5. Utnyttelse og tilgang til kunnskap og etablert praksis for kunnskapsdeling.
6. Tilrettelegge for formell læring, trening og opplæring
7. Støtte opp under og anerkjenne uformell læring
8. Utvikling og bruk av læringsverktøy
9. Opprettet tillit, veiledning og klare mål for læring og kunnskapsutvikling
10. Tilrettelagt med infrastruktur som fremmer gode læringsarenaer
11. Organisering av medarbeiderne støtter opp om gode læringsprosesser for kunnskapsdeling
12. Etablering og formalisering av faddere og mentorer
13. Etablert praksis for integrering av nyansatte og nytilsatte, inklusive lederopplæring.

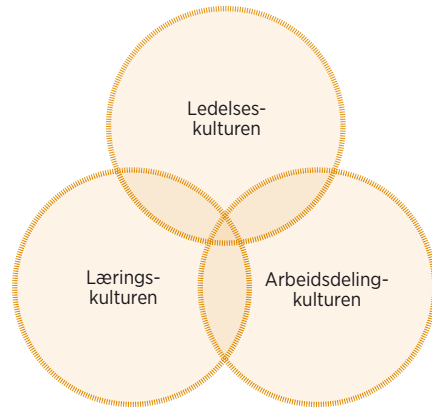
### LÆRINGSKULTUR

Wadel (2002) forklarer at innenfor enhver organisasjonskultur kan vi analytisk skille mellom flere delkulturer; ledelseskultur, arbeidsdelingskultur og læringskultur. De representerer de viktigste delene av den totale organisasjonskulturen.

Det innebærer at organisasjonskulturen utgjør grunnlaget, og vil på mange måter være styrende for en læringskultur. Schein (1985), en viktig bidragsyter innenfor organisasjonskultur, mener organisasjonskulturen kommer til syne på tre kulturelle nivåene; 1. De grunnleggende antagelsene som vil være det medlemmer innenfor en kultur tror på som virkelighet og som er grunnlaget for hva de oppfatter, hvordan de tenker og hva de føler. Disse antagelsene vil ofte være ubevisste, usynlige og de vil normalt bli tatt for gitt. 2. Verdier, som utgjør mellomnivået innenfor en organisasjonskultur, er det bevisste. Det er verdiene som definerer organisasjonens sosiale prinsipper, mål, normer og hva man er opptatt av innenfor en organisasjonskultur. 3. Artefakter, som typisk vil være på et overflatenivå, utgjør de synlige og håndgripelige resultatene av handlinger. Artefakter er fysiske objekter skapt av kulturens medlemmer, gjennom et felles språk, ritualer og seremonier.

Gleerup (2008) mener Schein er sparsom med beskrivelser av relasjoner mellom kulturens forskjellige

FIGUR 1 Organisasjonskultur



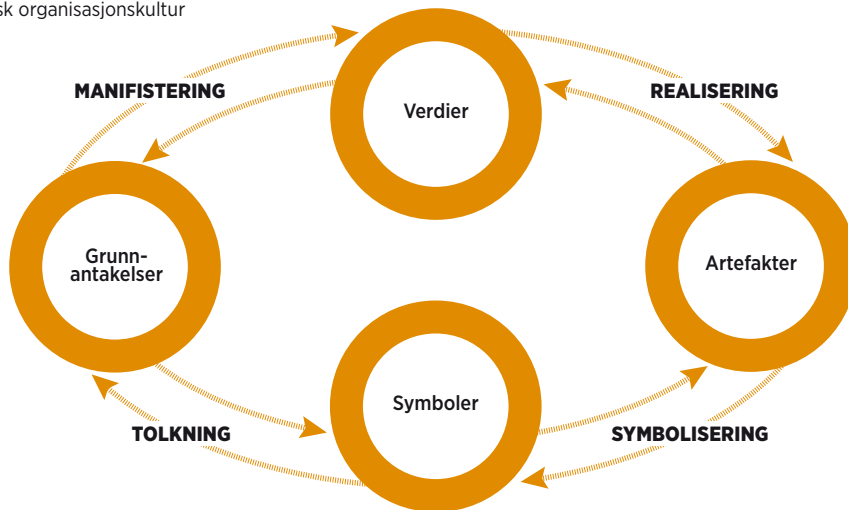
lag og dimensjoner, og dermed dynamikken. Det samme hevder også Hatch (1991 og 2001). Hun bygger videre på Scheins modell om organisasjonskultur som grunnantagelser, verdier og artefakter, men med fokus på dynamikken som binder de tre forholdene sammen. Hun synliggjør dermed at et kulturelt element eller forhold ikke er hierarkisk over et annet. Tvert imot, ved å legge til symbolene, understrekes hvor mye det symbolsk-fortolkende perspektivet har å si for forståelse. Og at organisasjonskulturen blir tillagt mening for de involverte i organisasjonen (Hatch 2001:394).

Hatch åpner med dette for en mer dynamisk og kompleks forståelse av organisasjonskulturen, noe som er en forutsetning for å forstå læringskulturen.

For å utvikle en sterk læringskultur kreves nødvendig refleksjon over verdsett og de grunnleggende antagelsene som synliggjøres gjennom mål, motiver, ønsker og vurderinger hos de ansatte. Alle organisasjoner vil ha en eller annen form for læringskultur. Forskjellene vil hovedsakelig ligge i organisasjonens muligheter for læring og kunnskapsutvikling. Disse mulighetene skapes gjennom nødvendig fokus på og tilretteleggelse for de kulturelle og organisatoriske mulighetene for læring. Det er først da vi kan snakke om en sterk læringskultur.

Det kan være vanskelig å identifisere verdier relatert til læring. Ikke minst fordi de kan være integrert i organisasjonens øvrige verdier, og de kan være tause. Ulike organisasjonstyper vil også utvikle ulike læringskulturer, fordi ledelse og arbeidsmåter vil påvirke hvilken læringskultur som utvikles. Det kan også eksistere flere ulike læringskulturer innenfor en og samme organisa-

FIGUR 2 Dynamisk organisasjonskultur



sjon. Ikke minst innenfor ulike uformelle grupperinger. Felles utfordring er derfor å skape helhetlige lærende organisasjonskulturer som sikrer fleksibilitet og endringsevner, og hvor læringskulturen er basert på produktiv læring (Wadel, C.C. 1997). Læringskulturen vil på mange måter virke forsterkende ved at den påvirker hva som læres og hvordan det læres. Ikke minst påvirker læringskulturen hva som betraktes som kunnskap og kunnskapsutvikling innenfor en organisasjon.

For at en organisasjon skal bli bedre på læring og kunnskapsutvikling må det skje endringer i læringskulturen ved at kunnskapsdeling og læringsverdier blir tilstrekkelig verdsatt. I tillegg må kunnskapsdeling og læringsverdier også bli en del av en felles forståelsesramme innenfor det som ønskes av en felles læringskultur. Ledelsen må ha nødvendig og kontinuerlig fokus på læring og kunnskap. Arbeidsdeling og måter å organisere arbeidet på i organisasjonen må støtte opp under læring og kunnskapsdeling. Kunnskapsdeling må være en sentral kulturell verdi og det å være best sammen må fremheves gjennom læringsforhold som helt grunnleggende innenfor den organisatoriske enheten. Det er læring og kunnskap som gir ledere en struktur rundt sitt lederskap. Det betyr at læringsprinsippene innenfor en sterk læringskultur styrer ledelsesprinsippene (Senge 1990). Innenfor en sterk læringskultur gis også rom for uformell samhandling mellom kolleger og ubundet tid, og dermed mulighet for læring gjennom daglig arbeid (Wadel, C.C. 2008). Læring og kunnskapsutvikling blir integrert som en del av praksis.

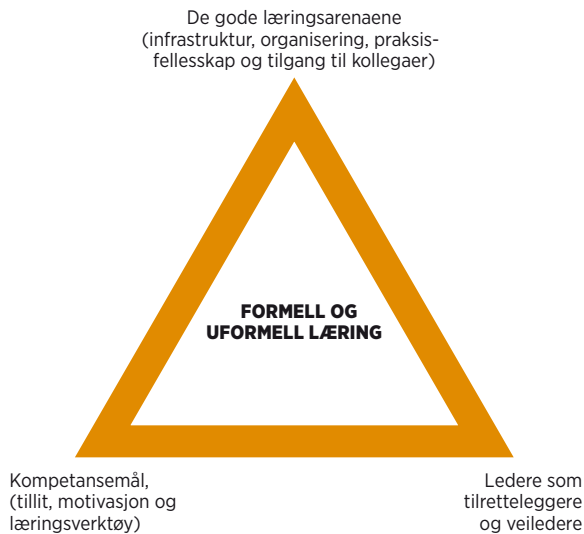
### SUKSESSKRITERIER FOR EN STERK LÆRINGSKULTUR

Følgende forhold er helt avgjørende for utvikling av en sterk læringskultur;

1. Ledelsen og den enkelte leders rolle
2. Etablere og videreutvikle kunnskapsmål på et strategisk nivå og forankret ned til individuelt nivå
  - a. Opprettet tillit, veiledning og klare mål for læring og kunnskapsutvikling
3. Etablerte medarbeideres rolle og ansvar for læring og kunnskapsutvikling
4. Etablere de gode læringsarenaene for tilgang til kunnskap og etablert praksis for kunnskapsdeling mellom kolleger.
5. Integrere formell og uformell læring
  - a. Tilrettelegge for formell læring
  - b. Støtte opp under og anerkjenne uformell læring
6. Etablere og tilpasse læringsverktøy, faddere, mentorer og lignende i henhold til kunnskapsmål
7. Tilrettelegge med infrastruktur som fremmer de gode læringsarenaer
8. Organisering av medarbeiderne støtter opp om gode læringsprosesser for kunnskapsdeling – team, prosjekter, arbeidsgrupper osv.
9. Etablert praksis for integrering av nyansatte og ny i stillingen.

Disse punktene kan visualiseres gjennom følgende oversiktsmodell:

FIGUR 3 Læringskultur



### LEDELSE AV EN STERK LÆRINGSKULTUR

Det er et ledelsesansvar å tilrettelegge for og å ha nødvendig fokus på læring og kunnskap i en organisasjon. Det betyr at «*det er lederens ansvar å hjelpe læring på vei*» (Larsen 2006). Innenfor en organisasjonskultur forutsettes derfor at ledelsen har hovedansvaret for å etablere en sterk læringskultur. Det innebærer å utvikle grunnleggende verdier og antagelser i henhold til læring og å utvikle relasjoner og systemer som sikrer læring og kunnskapsutvikling. For det å skape nødvendig grunnlag for endrings- og læringsprosesser, krever ledelse i form av avklaring av verdier, initiering av refleksjon som avgjørende for læring, etablering av gode læringsarenaer og en ledelse med nødvendig fokus på læring og kunnskap.

Ledelse er basert på et mellommenneskelig forhold mellom to personer; den som leder og den som blir ledet (Wadel 2008). Det betyr at ledelse er samhandling, og innenfor en læringskultur vil ledelse integrere ledelse og læring i denne samhandlingsprosessen. Læringsledelse vil derfor være noe annet enn det vi tradisjonelt tenker på når vi snakker om ledelse. Dette fordi læringsledelse bygger på former for samarbeid. Læringsledelse har med læringsmessig organisering å gjøre. Det krever ferdigheter å lære fra seg, men også, og kanskje ennå mer viktig, krever det ferdigheter å kunne lede og tilrettelegge for læring. Samtidig må medarbeiderinvol-

vering være en del av læringskulturen, hvor ledelsen har nødvendig fokus på medarbeideren som ressurs for produksjon og utvikling. Dette vil gi seg utslag i motivasjon til å dele og å utvikle kunnskap. Så læringsledelse, der vi har synliggjort lederens ansvar som tilrettelegger og veileder, vil ha hva Wadel (2008:111) betegner som en tredelt oppgave:

1. Ledere må bygge opp læringsforhold mellom seg selv og sine medarbeidere.
2. Ledere må bygge opp læringsforhold mellom de ulike medarbeiderne
3. Ledere må legge forholdene til rette for at medarbeiderne selv kan skape læringsforhold til hverandre. Dette innebærer at:
  - a. Dannelse av læringsforhold blir oppmuntret
  - b. Mulighetene som dannelse av læringsforhold gir blir utnyttet.
  - c. Medarbeiderne har tilstrekkelig ubundet tid til å etablere og å utvikle læringsforhold.

Læring må ses på som en kollektiv prosess for selvforandring både hos lederen og den som ledes. For at leder skal fremme læring, argumenterer Qvortrup (2008:112) for følgende ledelsesstrategier:

1. Gi rom for læring ved å holde seg på avstand. Det kan være lettere å blokkere for læring enn å tilrettelegge for det. Ved å holde seg på avstand, vil medarbeiderne selv ta ansvar for læring og endring.
2. Stimulere til læring gjennom oppmuntring, ros, tillit og at det er plass og anledning for læring og å endre seg.
3. Tydeliggjøre endringsperspektivet ved å forsøke å identifisere det og ved å se på læringens nærmeste utviklingsone.
4. Tilføre organisasjonen og medarbeiderne nødvendige endringsressurser.
5. Bidra til at selvforandring blir synlig for den enkelte medarbeider og for organisasjonen som helhet.

Kravet til ledere og hvilken rolle ledelsen skal ha, endrer seg stadig i henhold til de utfordringer organisasjonen har. Krav om innovasjon og konkurransefortrinn, krav fra medarbeiderne om kompetanseutvikling, forventninger til selvledelse, fleksibilitet og medarbeidertilfredshet, blir avgjørende for hvilken ledelse som forventes og som er nødvendig.

Ledere må først og fremst fremstå som tilretteleggere og veiledere for at en organisasjon skal utvikle en sterk læringskultur. Det forutsettes et kontinuerlig fokus, hvor viktigheten av læring blir en rød tråd i god ledelse. Men fra et ledelsesperspektiv må fokus på læring også ha en hensikt og et mål. Derfor blir kunnskapsmål viktig. Det betyr at det ikke er noe mål i seg selv å lære mest mulig. Det vil tvert imot fort slite ut medarbeidere i en praktisk arbeidssituasjon. Målet med læring kan til tider bli uoversiktlig og til tider totalt fraværende. Derfor er lederens rolle viktig ved at vedkommende har kunnskapsmål for organisasjonen. Det er også kunnskapsmål for den enkelte medarbeideren i henhold til mer overordnede og avdelingsmessige mål. Dermed er lederen i stand til å tilrettelegge og veilede sine medarbeidere til å nå disse kunnskapsmålene. Dette gjelder ledelse på alle nivåer i en organisasjon. For hvis overordnet ledelse ikke har fokus på betydningen av for eksempel refleksjon i læring, vil ikke mellomleder ha nødvendig myndighet til å frigjøre tid for sine medarbeidere. Dermed reduseres muligheten for at medarbeiderne reflekterer over egne læringsprosesser.

### KOMPETANSEMÅL

Et kunnskapsbasert syn forutsetter at organisasjonens krav til kunnskap er et resultat av kontinuerlig utforskning av ny kunnskap og utnytting av den kunnskap som allerede er i organisasjonen (March 1991). Her ligger kjernen til kunnskapsutvikling i en organisasjon. Og for å få dette til, er det viktig å utarbeide kunnskapsmål. Det må etableres kunnskapsmål for organisasjonen som helhet gjennom kunnskapsvisjon, samtidig som kunnskapsvisjonen resulterer i kunnskapsmål på strategiske nivåer, på avdelingsnivå og som til slutt kuliminerer som individuelle kunnskapsmål for den enkelte medarbeider. Når vi snakker om kunnskapsdeling mellom kolleger, vil tilretteleggelse for dette samarbeidet være mest fruktbart gjennom mål for samarbeidet. Dermed vil de sosiale relasjonene som utvikles ha et formelt formål. Det vil også gjøre sosiale relasjoner med kolleger mer forpliktende, og en felles forståelse av at denne forpliktelsen er knyttet til felles suksess (Beyerlein et al. 2008). Kunnskapsmål vil synliggjøre hvilken kunnskap som er mangelfull og dermed må utvikles og deles. Det er ikke slik at all kunnskap er nyttig kunnskap. Det er heller ikke slik at vi har kapasitet til å utvikle all kunnskap som kan være ønskelig. Det er

derfor i grensesnittet mellom hva vi har kapasitet til å utvikle av kunnskap og hvilken type kunnskap som blir viktig å utvikle i relasjon til organisasjonens kunnskapsvisjon, at medarbeideres egne ønsker for kunnskapsutvikling diskuteres og kunnskapsmål settes. Det er heller ikke slik at målet med kunnskap er en statisk størrelse. Kunnskapsmål må kontinuerlig evalueres, reflekteres over og vurderes i relasjon til hva som blir viktige læringsarenaer og krav til kunnskap fremover. De kan også med fordel være kvalitative, da kun kvantitative mål er begrensende. Dette fordi kunnskap er kompleks og ofte taus. Å utelukkende forholde seg til kvantitative mål er derfor lite hensiktsmessig.

Vi lærer mest gjennom praksis og de erfaringene vi gjør på arbeidsplassen (Filstad 2008 og 2010). Samtidig er typer av arbeidsoppgaver viktig. Jobber vi med rutinearbeid stort sett hele dagen, er kunnskapsutvikling gjennom arbeid nærmest ikke eksisterende etter at vi først har lært dette rutinearbeidet. Jobber vi derimot med komplekse arbeidsoppgaver, vil også læringsprosessen være tilsvarende kompleks og ny kunnskap utvikles. Kunnskapsmål må derfor ses i forhold til hvilke arbeidsoppgaver den enkelte har ansvaret for. De må også ses i forhold til hvordan leder og medarbeideren selv tilrettelegger for at mål om kunnskapsutvikling skjer gjennom arbeid. Dette vil gjøre kunnskapsmålene relevante, og ikke minst får medarbeideren en forståelse av hvorfor det er behov for kunnskapsutvikling. I tillegg er det ofte avgjørende at medarbeideren selv er eier av både egne, men også organisasjonens kunnskapsmål. Delaktighet og medbestemmelse blir stikkord for at medarbeideren selv skal være fortrolig og motivert til å nå kunnskapsmålene. Videre vil forholdet mellom hva medarbeideren selv har som egne mål og i hvilken grad de kan gjenspeiles i de profesjonelle kunnskapsmålene, være avgjørende for eierskapet. Kunnskapsmål må heller være en evaluering av medarbeiderens totale innsats og kunnskapsutvikling, og de kan med fordel være kollektive og basert på felles innsats.

Kunnskapsmål kan ivareta en mer helhetlig forståelse av den enkeltes arbeidsoppgaver og typer av kunnskap som bør utvikles. Avgjørende er at tillit er en integrert del av kunnskapsmål. Det gjelder både tillit til egen kunnskap og muligheter for å nå kunnskapsmålet. Det gjelder tillit til at leder ivaretar helheten og setter opp kunnskapsmål sammen med medarbeideren. Og det gjelder tillit til at de kunnskapsmål som settes



på et overordnet nivå i organisasjonen er i henhold til hvordan den enkelte medarbeider mener at organisasjonens kunnskapsnivå skal være. Det innebærer at det organisasjonen ønsker å stå for er i henhold til hva medarbeideren kan identifisere seg med.

De fleste organisasjoner har strategiske mål, kunnskapsmål og/eller kunnskapsvisjoner på et overordnet strategisk nivå. For at den enkelte medarbeider skal ha egne kunnskapsmål som skaper motivasjon og jobbtillfredshet, forutsettes at vedkommende har et bilde av hva kravet til kompetanse er. Medarbeiderne må ha nødvendig forståelse av hva det innebærer å være kompetent i denne organisasjonen. Kunnskapsmålene må henge sammen med læring og synliggjøre viktige læringsarenaer for kunnskapsutvikling. Ikke minst som nødvendig erkjennelse av hvor viktig den tause kunnskapen er, og dermed være bevisst og tilrettelegge for kunnskapsdeling av både taus og eksplisitt kunnskap.

Individuelle målinger kan fort bli oppfattet som kontroll. Mål og hensikt blir derfor avgjørende slik at den gjenkjennes som evaluering og tilbakemelding for kunnskapsutvikling. Hvorvidt målingene er rettfærdige, at man måler det som ønskes og som kan følges opp i videre refleksjon og evalueringsarbeid, er avgjørende. Det må ikke foretas målinger bare for målingens skyld. I hvilken grad man kun støtter seg på typer av målinger som kan tallfestes blir også begrensende da kvantitative mål bare får tak i den eksplisitte kunnskapen. Målinger må også ha en kvalitativ form for å synliggjøre betydningen av den tause kunnskapen. Men da snakker vi ikke om tallfestede målinger, men evaluering og refleksjon hvor vi får mulighet til å observere og gå i dybden på hva som skjer, gjennom samtaler og aktiviteter.

### TILLIT

Det forutsettes på mange måter at kunnskapsdeling kun er suksessfull hvis den er basert på tillit. Det å dele kunnskap og sensitiv informasjon involverer naturlig nok en risiko og derfor vil tillit være avgjørende for kunnskapsdeling. Dette fordi det genereres solidaritet gjennom å fremme ledende samarbeid og kunnskapsdeling. Ved å uttrykke en emosjonell tilstand som gjør deg sårbar risikerer du at det får konsekvenser for den posisjonen og stillingen du har i organisasjonen. Derfor er en læringskultur basert på tillit avgjørende for kunnskapsdeling (Park et al. 2004). Mayer et al. (1995) utdypes dette ved å understreke at det å ha tillit til kol-

leger vil være bestemt av at den som har tillit tror på at vedkommende kollega har tilstrekkelig og tilfredsstillende kunnskap. Det inkluderer muligheter, velvilje og handlinger i henhold til sine kollegers interesser og integritet i relasjon til organisasjonens forenelige verdier.

Flere studier viser at dette med tillit får størst betydning når det gjelder taus kunnskap fordi eksplisitt kunnskap i større grad står alene og ikke er så integrert i konkrete handlinger (Levin og Cross 2004; Sherwood og Covin 2008). Taus kunnskap integreres og kobles til personen, hvor tillit handler om tillit til personens kompetanse.

For å sikre og å utvikle tillit, blir kunnskapsdeling viktig. Men også den andre veien. For det å dele kunnskap er basert på tillit. Å sette kunnskapsmål forutsetter tillit mellom de involverte partene for at målet skal fungere mest hensiktsmessig og brukes i henhold til intensjonen. Felles kunnskapsmål forutsetter også en felles forståelse av disse målene.

### TILLIT GJENNOM UFORMELLE RELASJONER

Kvalitet og kjennetegn på sosiale relasjonen har ofte sin forankring i tillit. Tillit er også mer utbredt ved de uformelle sosiale fellesskapene enn ved de formelle. De uformelle relasjonene baseres ofte på at personer som identifiserer seg med hverandre finner hverandre uformelt. Det at vi identifiserer oss med noen, gjør at vi stoler mer på dem og at vi finner likhet mellom dem og oss selv. Derfor utvikles det lettere tillit i denne type relasjoner, sammen med kolleger vi har valgt å være i relasjon til (Filstad og Blåka 2007). I uformelle relasjoner er det villighet til å dele kunnskap. Spesielt basert på den type kunnskap som er utgangspunktet for gruppens felles foretakende og felles interesser. Det og vise vilje til å bruke fellesskapet som en kunnskapskilde, er det karakteristiske ved uformelle grupper. Deltakerne har tro på at de andre deltakerne både har evnen til å håndtere kunnskap som deles og at de er villige til å dele kunnskap med hverandre.

### DE GODE LÆRINGSARENAENE

For å utvikle en sterk læringskultur må de gode læringsarenaene identifiseres. Det innebærer å synliggjøre hva denne organisasjonen har som viktige læringsarenaer og hvor kunnskap utvikles, deles og anvendes. Formelle og uformelle grupper og praksisfellesskap, og dermed tilgang til å praktisere sammen med kolleger, er avgjørende.

Samtidig som infrastruktur og organisering vil være mulige hjelpemidler for å utvikle de gode læringsarenaene.

### Å PRAKTISERE SAMMEN MED KOLLEGER PÅ ARBEIDSPLASSEN

Den tause og erfaringsbaserte kunnskapen utgjør ofte den viktigste dimensjonen på kunnskapsdeling. Det som kjennetegner taus kunnskap er at den ikke kan uttrykkes eksplisitt gjennom språk. Derfor blir kombinasjonen av å observere praktiserende arbeid og å praktisere sammen med kolleger, avgjørende for å dele taus kunnskap. Det at man løser arbeidsoppgaver sammen, gjør at man gjennom felles erfaringer har mulighet til å diskutere og reflektere over hva som faktisk skjedde og hvordan de skal finne gode løsninger basert på denne erfaringen. For å finne en felles løsning vil det ofte være mer behov for refleksjon og diskusjon enn hvis vedkommende løser oppgaven individuelt. Dette fordi refleksjon typisk vil være utgangspunktet for å finne de gode argumentene og for å gi best mulig forklaringer på hvilke løsninger man finner mest hensiktsmessig. Det man da ikke får forklart har man også mulighet for å vise i praksis. På den måten overføres taus kunnskap mellom medarbeidere.

Læring gjennom å praktisere og å reflektere over praktisk arbeid, gjenkjennes som den viktigste læringsarenaen (Filstad 2010). Hvorfor vi ikke i større grad har fokus på læring gjennom praktisk arbeid er derfor et sentralt spørsmål. Det kan være manglende fokus på at dette er viktig, manglende tilgjengelighet for hverandre som kolleger og ikke minst begrenset tid i en hektisk hverdag. Her er det lederens ansvar å tilrettelegge for læring, for at medarbeidere får tilgang til hverandres kunnskap gjennom å praktisere sammen. Videre må det settes av nødvendig tid og ikke minst etableres nødvendig tillit mellom kolleger for kunnskapsdeling.

Hver organisasjon må identifisere de viktigste læringsarenaene. De kan ofte identifiseres i relasjon til kjernekompetansen og dennes anvendelse og formidling. For en bank vil det være kunnskap om bankens produkter, i møte med kunder eller andre interessenter at viktig læring og kunnskapsdeling skjer. På skolen vil klasserommet være en viktig læringsarena. For legen vil operasjonsrommet være det samme. Og i reklamebransjen vil presentasjonen av forslag til kampanje overfor en potensiell kunde utgjøre en viktig læringsarena. En stor utfordring er at på de viktigste lærings-

arenaene er vi ofte ikke tilgjengelig for våre kolleger. En turnuskandidat må ha mulighet til å observere en erfaren kirurg og praktisere sammen med han. Men ofte er dette forbehold turnuskandidatens opplæring. Å praktisere sammen på de viktigste læringsarenaene en organisasjon har er imidlertid også viktig for etablerte kolleger. Derfor må tilgang til de viktigste læringsarenaene vurderes for de som er etablert i organisasjonen, for at organisasjonen skal kunne etablere de gode læringsarenaer innenfor en sterk læringskultur.

### INFRASTRUKTUR OG ORGANISERING FOR LÆRING GJENNOM ARBEID

Organisasjonsstrukturer og arbeidsplassens kontekst skaper og er i samspill med læringsaktivitetene. Organisasjonsstrukturer er derfor avgjørende som kontekst for læring og kan både fremme og hemme læringsprosesser. Organisasjonsstrukturene er ikke bare viktige for å forstå hvordan læringsprosessen formes. De er også viktige for å øke forståelsen av hvorfor medarbeiderne utvikler og innehar forskjellige kunnskapsnivåer og ferdigheter i organisasjonen. Organisasjonsstrukturen påvirker også læring gjennom tilgang til læringsarenaer. Typer av organisasjonsformer som kan fremme læring er team, prosjekter og møter. Infrastruktur som kan fremme læring er nærhet gjennom kontorplassering og åpne landskap. Andre organisasjonsformer som kan fremme læring er fadderordning, mentorordning, nettverk og intranett. Jobbinnhold og samtaler med kolleger og ledere kan også fremme læring. Felles praksis fremmer læring på samme måte som kurs kan resultere i læring. Det fordi det er gjennom forandring og endring at læring skjer. Det som er presentert her er derfor mulige hjelpemidler for å få til disse endringene, og dermed etablere en sterk læringskultur.

### FORMELL OG UFORMELL LÆRING

Uformell læring er kjennetegnet ved at (Filstad 2008);

1. Medarbeideren sitter og jobber med arbeidsoppgaver individuelt og utvikler kunnskap gjennom å finne ut av hvordan dette skal løses. Det kan være å sitte på kontoret, søke på nettet, lese i dokumenter og lignende. Fortrinnsvis oppleves det av medarbeideren som at man utvikler kunnskap gjennom å løse utfordrende arbeidsoppgaver som igjen forutsetter at det skjer læring.

2. Medarbeideren kommuniserer, diskuterer, har meningsutvekslinger og har samtaler med sine kolleger.
3. Medarbeideren har mulighet til å observere sine kolleger i praktisk utførelse av arbeidsoppgaver.
4. Medarbeideren praktiserer sammen med kolleger i praktisk utførelse av arbeidsoppgaver.

Formell læring vil ofte være utenfor den sosiale konteksten og de sosiale relasjoner som utspiller seg i situasjonen når kolleger praktisere og utøver arbeidsoppgaver. Utfordringen her vil være at tilegnet kunnskap gjennom formell læring får sin anvendelse gjennom uformell læring slik den har blitt beskrevet overfor. Det er kunnskap får sin anvendelse som kompetanse i praktisk arbeid og kan resultere i endring av etablert praksis. Forholdet mellom formell og uformell læring på arbeidsplassen og integrering av de to vil ligge her. Knytepunktet mellom formell og uformell læring vil være hvordan kunnskap og erfaring den enkelte medarbeider har, finner sin relevans og anvendelse som et spørsmål om å vite hvordan arbeidsoppgaver skal løses på arbeidsplassen.

## OPPSUMMERING

Vi har sett hvordan begrepet læringskultur gir en fruktbar tilnærming for å forstå hva det innebærer å ha nødvendig fokus på læring og kunnskap i en organisasjon. Forutsetningen er å etablere en sterk læringskultur, hvor læring og kunnskapsutvikling er integrert i etablert praksis på arbeid, og hvor en sterk læringskultur er en forutsetning for innovative, endringsdyktige og kompetente organisasjoner. Gjennom læringskulturmodellen synliggjøres de viktigste suksesskriteriene for utvikling av en sterk læringskultur. Disse er en felles forståelse av hva formell og uformell læring er, og å etablere nødvendig kunnskap om uformell læring og betydningen av læring gjennom praksis. Dette vil så danne basisen for å identifisere og utvikle de gode læringsarenaene. Nødvendig forankring i øverste ledelse og ledere som tilretteleggere, i henhold til mål for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling, blir også helt avgjørende for å utvikle og etablere en sterk læringskultur. M

## LITTERATUR

- Beyerlein, M., Nemiro, J. og Beyerlein, S. (2008) «A Framework for Working across Boundaries » I: *The Handbook of High-Performance Virtual Teams*, redigert av Nemiro, J., Beyerlein, M., Lori Bradley, L. og Beyerlein, S. San Francisco Jossey-Bass, 2008.
- Filstad, C., og Blaaka, G. (2007) *Learning in Organizations*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Filstad, C. (2010). Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse. Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2008). Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling. *Magma* 1/2008.
- Gleerup, J. (2008) *Ledelse af kultur i organisationer*. I: Sørensen, E.E., Hounsgaard, L., Ryberg, B. og Andersen, F.B. (red.). *Ledelse og læring – i organisationer*. Hans Reitzels Forlag, København
- Larsen, H. H. (2006) *Human Resources Management: Licence to work*. Forlaget Valmuen, DK.
- Levin D. Z. og Cross. R. (2004) The strength of weak ties you can trust: The mediating role of trust in effective knowledge transfer. *Management Science*. 50 (11); s. 1477–1490.
- Hatch, M. J. (2001) Organisasjonsteori. Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hatch, M. J. (1991) *The Dynamics of Organizational Culture*. København: Handelshøyskolen i København.
- March, J.G. (1991) Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organizational Science* 2, no. 1, 71–87
- Mayer, R.C., Davis, J.H. and Schoorman, F.D. (1995). An integration model for organizational trust. *Academy of Management Review*. Vol. 20, ss.709–734
- Park, H., Ribiere, V. og Schulte, W. (2004). Critical attributes of organizational culture that promote knowledge management technology implementation success. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 8, ss. 106–117.
- Qvortrup, K. (2008). Values and norms in internal leadership and performance of administrative discretion in public administration. I: Civil society, local government and human services in the Baltic Sea region: papers from the NOBA research project edited by Harald Koht and Geir C. Tuft: Oslo: Oslo University College, Faculty of Social Sciences
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: The art & practice of the learning organisation*. New South Wales: Random House Australia.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sherwood, A. L. og Covin, J.G. (2008) Knowledge acquisition in university-industry alliances: An empirical investigation from a learning theory perspective. *Journal and product innovation management*. 25 (2): 162–179.
- Wadel, C. C. (1997) Pedagogisk ledelse og utvikling og læringskultur. I Fuglestad, Otto L. og Sølvi Lillejord. Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv. Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2002) *Læring i lærende organisasjoner*. SEEK A/S: Flekkefjord.
- Wadel, C. (2008) En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv. Høyskoleforlaget.