

# **Former for læring i arbeidshverdagen**

Om deltakelse, prosesser og artefakter i en omsorgsbolig

Masteroppgave i voksnes læring

Gørild Myklebust Mjønes

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU

Trondheim, høsten 2011

## TAKK

Denne oppgaven kunne ikke blitt til uten bidrag, hjelp og støtte fra en rekke personer:

En stor takk til informantene mine for å ta godt i mot meg i arbeidsmiljøet sitt, og for at de delte tanker og erfaringer med meg. Også stor takk til foreldre som var uredde, og lot meg få observere ansatte i boligen mens barna deres var til stede. Jeg er svært ydmyk i forhold til dette.

Takk til min tålmodige, støttende, kunnskapsrike og inspirerende veileder Liselott Assarsson Aarsand. Jeg kommer til å huske de gode samtalene.

Takk til Bodil Blom og Are Skjelstad ved VILL for praktisk hjelp i forbindelse med datainnsamlingen.

Takk til et lite studiemiljø med hyggelige og kunnskapsrike medstudenter. Og til instituttet som har vært inkluderende og tatt godt vare på sitt første kull med masterstudenter.

Og sist men ikke minst takk til gutta mine Gustav, Gjermund og George. Dere har hatt en del helgeutflukter på egen hånd, mens jeg har jobbet med oppgaven.....

Gørild Myklebust Mjønes 29.11.2011

# Innhold

<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>6</b>
1.1 Den livslange læringen og arbeidslivet .....	6
1.2 Valg av tema og problemstilling .....	7
1.3 Valg av materiale og metode .....	8
1.4 Disposisjon .....	9
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>9</b>
2.1 Læring, prosess og kontekst .....	9
2.2 Formell kontra uformell læring .....	10
2.3 Læring som sosial praksis og praksisfellesskap .....	10
2.4 Læring som deltakelse og medlemskap .....	11
2.5 Læring gjennom betydningsfulle andre .....	12
2.6 Artefaktens betydning for læring .....	13
2.6.1 Språket sentralt i samhandlingen .....	13
2.7 Grenser og overskridelser som muligheter for utvidet kunnskap.....	14
2.8 Reproductiv kontra utviklingsorientert læring .....	14
2.9 Læringens doble natur .....	15
2.10 Tidligere forskning .....	15
<b>3 METODE .....</b>	<b>17</b>
3.1 Forskningstilnærming og innsamlingsstrategier .....	17
3.2 Adgang til forskningsfeltet .....	17
3.3 Metoder for datainnsamling .....	18
3.3.1 Observasjon .....	18
3.3.2 Kvalitativt intervju .....	19

3.4 Forskerrollen .....	21
3.5 Etske overveielser og betraktninger .....	22
3.5.1 Informert samtykke .....	22
3.5.2 Konfidensialitet .....	23
3.5.3 Refleksjon rundt møter i feltet.....	23
3.6 Analyse og tolkningsarbeid .....	24
3.7 Troverdighet og bekreftbarhet .....	24
<b>4 ANALYSE OG RESULTAT .....</b>	<b>26</b>
4.1 Kontekst og muligheter for læring .....	26
4.2 Artefaktens rolle i hverdagen .....	28
4.3 Fire fortellinger om læring .....	29
4.3.1 Berit – læring som handling og samhandling .....	29
4.3.2 Eva - læring som ny kunnskap, dialog og samhandling utover grenser .....	33
4.3.3 Linda- læring som prosess og personlig utvikling .....	37
4.3.4 Mona - læring som aktivitet, forståelse og samvær .....	41
4.4 Den situerte læringen – kontekst, kultur og aktivitet .....	45
4.5 Novise – ekspert i læreprosesser .....	46
4.6 Kollegaer og relasjoner betydningsfullt for læring .....	47
4.7 Grenseoverskridelser for kunnskapsutvikling og ny kunnskap .....	48
4.8 Kunnskap via artefakter .....	49
<b>5 DRØFTING .....</b>	<b>49</b>
5.1 Læring som kollektivt kontra individuelt ansvar .....	50
5.2 Tilgang og legitimitet .....	51
5.3 Reproductiv kontra utviklingsorientert læring .....	52
5.4 Avsluttende ord .....	53

## Kapittel 1. INNLEDNING

### 1.1 Den livslange læringen og arbeidslivet

Siden midten av 90-tallet har arbeidsplassen som læringsarena fått stadig større samfunnsmessig fokus som en viktig del av voksnes læring og kompetanseutvikling utenfor det formelle utdanningssystemet. Dette har sammenheng med en større interesse og aktualitet for begrepet livslang læring noe blant annet P-E. Ellström (1996a), Field (2006) og Rubenson (2004) viser til. Livslang læring omfattet i utgangspunktet ulike former for formell voksenopplæring, men da organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) i 1996 rettet fokus mot begrepet, ble innholdet endret. Nå ble livslang læring all læringsaktivitet fra vugge til grav (NOU 2003:16). P-E. Ellström (1996a) går så langt som å kalle dette et politisk paradigmeskifte hvor voksnes læring ble vektlagt sterkere enn voksenopplæring. Med den konsekvens at læring ikke lenger kun er forbeholdt utdanningssektoren, men har gitt fleksible opplæringsformer og uformell læring større innflytelse.

Cropley (1981, som referert til i Rubenson 1996), sier at livslang læring kan forankres i tre fundamentale prinsipper. Det første er prinsippet om den *livslange* læringen. At læring bør foregå gjennom hele livet. Det andre prinsippet er den *livsvide* læringen. En erkjennelse om at læring kan oppstå i mange ulike sammenhenger og på ulike arenaer. Det tredje prinsippet går ut på at realiseringen av prinsippene livslang og livsvid er avhengig av at *individet* har de *karaktéristikker* som er nødvendige for prosessen. Læring kan med bakgrunn i dette sees på som noe som ikke befinner seg innenfor et avgrenset område verken i tid eller sted, men er en mulighet som omgir oss alle i hverdagen i større eller mindre grad avhengig av de forutsetninger vi har for å tilegne oss den. For de fleste er arbeidet en viktig del av folks hverdag. Mye læring vil derfor foregå der.

Økt fokus på livslang læring kan sees på som et resultat av store, verdensomspennende økonomiske og teknologiske endringer siden 60-tallet. En samfunnsutvikling som har ført til kontinuerlig innovasjon og forandringer innenfor arbeidslivet, med betydning for drift i både privat og offentlig sektor. I dagens globaliserte verden er virksomhetene ofte mer komplekse og desentraliserte, og beslutninger tas spredt. Dette stiller krav om fleksible, selvstendige arbeidstakere med kunnskaper på mange områder (P-E. Ellström 1996a). Under årene har tenkningen rundt livslang læring gjennomgått et generasjonsskifte. Der man tidligere hadde fokus på individuell frigjøring, "dannelse" og selvutvikling, sees det fra 90-tallet som en

strategi for økonomisk og teknologisk utvikling, med tilhørende fokus på utdanning og opplæring i arbeidet (Rubenson 1996). Med et så stort samfunnsmessig fokus på kunnskaps- og kompetanseutvikling, blir læring en viktig del av nasjoners, organisasjoner og bedrifters daglige liv og strategier for utvikling og drift, og det forventes at vi gjennom hele livet skal være interessert i å lære nye ting og videreutvikle oss (ibid). I norsk praksis kommer dette blant annet til syne i politiske reformer og prosjekter avledet av disse. Sentralt her har vært Kompetansereformen (St.meld. nr. 42) en nasjonal handlingsplan for etter-, videreutdanning og voksenopplæring, med blant annet realkompetanseprosjektet fra 1999, hvor formålet var å utarbeide et nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av kompetanse som tilegnes på de uformelle læringsarenaene og kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) (Hagen og Skule 2008). Det samme gjelder regjeringens program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA). En formell anerkjennelse av arbeidsplassen som kompetanse giver og læringsarena.

## **1.2 Valg av tema og problemstilling**

Denne oppgaven omhandler læring i arbeidslivet og hvordan den kan se ut for ansatte i en kommunal virksomhet. Mitt fokus springer ut fra en interesse for hvordan ansatte lærer og utvikler seg i hverdagen på jobb, og spesielt i samhandling med andre. Det vil være den uformelle læringen som står i fokus. Læring i og gjennom arbeidet, og mer eller mindre spontant.

Gjennom økt kunnskap og bevissthet om den livslange læringen, har jeg blitt interessert i læring i hverdagen og dens betingelser. Som miljøterapeut og fagkoordinator ved en omsorgsbolig for funksjonshemmede har jeg erfart hva det å lære av kollegaer i arbeidshverdagen, kan ha å si for jobbutførelsen. Spesielt i forhold til miljøterapeutiske utfordringer, men også når det gjelder overføring av kunnskap av mer praktisk art. Observasjoner av kollegaer og faglige diskusjoner, har vært og er stadig, en kilde til utvikling. Læring som en naturlig del av arbeidshverdagen, er derfor sentralt i opplæring av nye ansatte og ansatte som jobber i reduserte stillinger. Læring kan ha mange nyanser og jeg er oppmerksom på at den også kan ha former som er mindre positivt for den enkelte arbeidstaker, miljøet eller organisasjonen. Hensikten med denne studien er å få en dypere innsikt i hvordan ansatte i et omsorgsyrke får ny kunnskap og utvikler seg i og gjennom arbeidet sitt. Jeg ser på individenes og gruppens muligheter for læring i arbeidet, læring som foregår i samhandlingen og hvilke former denne kan ta. Dette har jeg prøvd å få en større forståelse av gjennom å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvilke former kan læring i arbeidet ta for ansatte i en omsorgsbolig?*

### 1.3 Valg av materiale og metode

Jeg har valgt ansatte i en avlastningsbolig for funksjonshemmede som utgangspunkt for min forskning. Jeg er av den oppfatning at arbeid i denne type omsorgsbolig stiller forventninger om kompetente, fleksible og selvstendige ansatte, som er identiske med mange av de kompetanser dagens arbeidsliv krever. Nettopp dette gjør det interessant å kunne studere hvordan læring foregår der. En avlastningsbolig gir tilbud til familier med hjemme boende barn, ungdom og voksne med ulike funksjonshemninger, som har behov for avlastning i den daglige omsorgen. Tilbudet er hjemlet i Sosialtjenestelovens §4. Tjenesten skal hindre utmatting hos foreldre og gi disse mulighet til å delta i de vanlige samfunngoder og aktiviteter. Kommunens mål med tilbudet er blant annet at det skal gi trygghet og kontinuitet til tjenestemottakerne<sup>1</sup> og ha ansatte med god kompetanse og ferdigheter. Avlastningsboligen tar imot barnet, ungdommen eller den voksne til avlastning i kortere eller lengre perioder i løpet av en måned. Hvem som er inne til avlastning, av de faste tjenestemottakerne, kan endre seg fra dag til dag, og uke til uke, og personalet må forholde seg til ulike mennesker med ulike behov til enhver tid. Mange av tjenestemottakerne kan ha omfattende medisinske - , pleie - og pedagogiske behov, noe som vil være kunnskapsmessig utfordrende. I tillegg kommer tett samarbeid med foreldre/ foresatte og andre instanser rundt den enkelte personen som for eksempel skole, barnehage, arbeidsplass, saksbehandlere, leger og andre typer behandlere. Dette krever gode evner til samhandling, kommunikasjon og fleksibilitet. Og ikke minst evne til tydelighet for å inngi trygghet. Denne type enhet består ofte av ansatte som jobber i reduserte stillinger og turnusen vil være tredelt i dag -, kvelds- og nattevakter. Dette i tillegg til de mangesidige arbeidsoppgavene, fører til et stort praktisk behov for en utstrakt daglig kunnskapsoverføring mellom de ansatte for å kvalitetssikre arbeidet og skape forutsigbarhet for tjenestemottakerne.

For å forsøke å unngå å bli blind for de hverdagslige hendelsene en som deltaker kan ta for gitt, har jeg valgt å ikke forske på egen arbeidsplass, men valgt en bolig som er relativt ukjent for meg.

---

<sup>1</sup> Personene som mottar nødvendig hjelp og omsorg i boligen.

## 1.4 Disposisjon

Det følgende kapittelet presenterer teorigrunnet jeg baserer oppgaven på. Kapittel 3 beskriver metode og gjennomføring. I kapittel 4 presenterer jeg resultatet av datainnsamlingen, analyserer observasjoner og intervjuer, for så å sammenligne de funn jeg har gjort. Deretter drøftes problemstillingen opp imot min teoretiske forforståelse og resultatet av datainnsamlingen, i kapittel 5. Avslutningsvis reflekterer jeg over hvilke tanker jeg tar med meg videre fra denne oppgaven og inn i egen jobbhverdag.

## Kapittel 2. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretisk utgangspunktet for min forforståelse og de verktøy jeg baserer mine analyser på. Forforståelse er det blikk forskeren møter materialet sitt med (Postholm 2005). Da det spesielt er læring i samhandling med andre jeg har ønsket å studere, tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, der det kontekstuelle og relasjonelle betones. Jeg benytter Lave og Wengers teori om situert læring, og knytter empirien opp mot begrepene legitim perifer deltaker og praksisfellesskaper. Når det går på kollegaers betydning for læring, trekker jeg inn teorier om mesterlære. P-E. Ellströms teori om læring i arbeidet, og hans begrep om den utviklingsorienterte kontra den reproduktive læringen er interessant i forhold til diskusjonen rundt utvikling av ny og utvidet kunnskap.

### 2.1 Læring, prosess og kontekst

Læring i arbeidet krever et læringsbegrep som favner videre enn det tradisjonelle synet på læring som en individuell internalisering av kunnskaper. Uavhengig av teoretisk perspektiv, prøver P-E. Ellström (1996b s. 147) å definere en minste fellesnevner for læring, og beskriver det som ”*en relativt varig endring av et individs kompetanse, som et resultat av individets samspill med sine omgivelser*”. Definisjonen favner lærings sosiale natur og legger vekt på at resultatet må innebære en form for endring. Den sier også noe om at læring er en dynamisk prosess der individ og miljø gjensidig påvirker hverandre. Definisjonen er en god start til å bygge videre på, for å beskrive mer komplekse prosesser for hvordan læring kan foregå.



## 2.2 Formell kontra uformell læring

I litteraturen deles læring ofte opp i en formell og en uformell del. P-E. Ellström (1996b) beskriver formell læring som den initierte og målrettede læringen som foregår innen, utdanningssystemet. Den uformelle læringen er den som skjer i hverdagslivet eller arbeidet. Den er spontan, ustrukturert og foregår daglig gjennom ulike aktiviteter og massemedier (Merriam, Cafarella, Baumgartner 2007). Schugurensky (2000 i Merriam et al. 2007) deler den uformelle læringen opp i tre former: *Selvstyrt læring, vilkårlig læring og sosialisering eller stilltiende læring (tacit learning)*, og sier at denne typen læring kan være mer eller mindre planlagt. Læring i arbeidet vil med utgangspunkt i dette være av en uformell art, og noe som ofte oppstår spontant og som et biprodukt av det daglige arbeidet. Merriam et al. (2007) poengterer at den uformelle læringens natur gjør den så vanskelig for individer å gjenkjenne, forankret som den er i vårt hverdagsliv. Dette er med andre ord prosesser som ikke alltid er bevisste hos individene, og derfor ikke blir fokus for vår refleksjon rundt læring og læringsprosesser. P-E. Ellström (1996b) argumenterer for at begge formene for læring kan ha begrensninger. Når det gjelder den uformelle situerte vil denne kunne lede til en begrenset, situasjonsavhengig læring som kan være vanskelig å overføre til nye og ukjente situasjoner. Den formelle læringen vil derimot ha svakheter i forhold til transfer av kunnskap mellom ulike arenaer. Om den ene eller andre formen for læring er relevant vil også være påvirket av konteksten læringen inngår i og på individet selv og dets erfaringer. Det vil for eksempel være naturlig å tenke at en mindre rutinert arbeidstaker vil være mer avhengig av å støtte seg til formelle perspektiver, enn den mer erfarne som kanskje har et større spekter å relatere til i sine vurderinger i arbeidet. P-E. Ellström (ibid) argumenterer derfor for en sammenkobling av disse to formene.

## 2.3 Læring som sosial praksis og praksisfellesskap

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv ses utvikling og læring som et resultat av at mennesker direkte og indirekte samhandler med omgivelsene, innenfor praktiske og kulturelle sammenhenger (Lave og Wenger 2003; Säljö 2008). Det er i konteksten, i individenes samspill med artefakter og andre mennesker, at læring skjer. Læringserfaringene settes i fokus, og den uformelle læringen, basert på erfaring, blir den sentrale. Forutsetningen er at individet får tilgang til den sosiale praksisen, men også at hun/ han har evnen til å bli en del av praksis (Säljö 2008; Wenger 1998). Lave og Wenger (2003) og Wenger (1998) benytter begrepet *communities of practice*, eller praksisfellesskap, for å beskrive en form for

læringsarena der læring i arbeidet vil kunne utfolde seg. Praksisfellesskaper er ikke formaliserte grupper av individer, men kjennetegnes ved uformelle grupper der medlemmene i fellesskap samhandler og skaper mening, felles tolkninger og forståelse av handling og refleksjon. Gjennom gjensidig engasjement og et delt repertoar, blir deltakerne i stand til å jobbe mot felles mål, enten som et resultat av den profesjonen man tilhører eller gjennom felles arbeidsoppgaver (Wenger 1998). Utgangspunktet er at deltakerne har en gjensidig forståelse av et felles foretakende og den betydning dette har for dem selv, de andre og miljøet rundt. I fellesskapet ivaretas viktige funksjoner for stabilitet og kontinuitet, i tillegg til viktige støttefunksjoner for nykommere. Her opprettholdes og videreføres det kollektive minnet samtidig som ny mening skapes og forhandles gjensidig mellom de til enhver tid gjeldende deltakere. Læringen blir dermed en dynamisk prosess som stadig utvikler fellesskapets praksis og retning (Lave og Wenger 2003).

## **2.4 Læring som deltakelse og medlemskap**

Lave og Wenger (2003) fremhever lærlingsystemet for å beskrive hvordan læreprosesser i et sosiokulturelt perspektiv kan se ut. Men i stedet for å fokusere på mester – lærling relasjonen, benytter de begrepet *perifer legitim deltaker* for å beskrive læringsbaner, der læring sees som prosessen hvor en person blir et fullverdig medlem i en sosial praksis. De skildrer hvordan læringen skjer gradvis og sosialt gjennom praktisk deltakelse i et praksisfellesskap, der skiftende plasseringer og perspektiver, er ledd i en naturlig utvikling fra nykommer til mer erfaren deltaker. Gjennom læring og utvikling blir deltakeren en stadig mer erfaren og involvert del av fellesskapet. Perifer deltakelse skal ikke sees på som adskilt fra den sentrale praksisen, men som en åpning og måte å få adgang til forståelseskilder (ibid). I motsetning til læring som internalisering, fokuseres det her både på individ og omverden og samhandlingen dem imellom. Den legger vekt på den gjensidig avhengigheten i denne relasjonen, som får betydning for handling, tenkning, mening, læring og innsikt gjennom at individene tenker og handler, engasjert og interessert i forhold til praksis (Lave og Wenger 2003; Wenger 1998). Prosessen vil ikke kun dreie seg om tilegnelse av praktiske og sosiale ferdigheter som kreves for å utføre jobben, men også de normer og sosiale strukturer som påvirker fellesskapet. En utvikling som, i tillegg til utvikling hos individet, gjensidig påvirker sammenhengen, fellesskapet og den rådende praksis, gjennom forhandling og reforhandling av mening. I og gjennom denne prosessen, skjer læringen. Samtidig som utvikling av identitet blir et viktig og nødvendig produkt. Identitet, innsikt og sosialt medlemskap forutsetter hverandre. Livslang læring vil derfor være karakteristisk for praksisfellesskapers struktur (Lave og Wenger 2003).

Adgang til tilgjengelige aktiviteter, andre deltakere, relasjoner, informasjon og ressurser, er et sentralt aspekt (Kvale og Nielsen 1999). Det dreier seg om en helhetlig tilnærming for størst mulig læringsutbytte. Teorien betoner arbeidsmiljøets fysiske utforming som en viktig dimensjon ved læring, hvor viktigheten av å kunne observere hverandres jobbutførelse er nødvendig, men også tilgang på relasjoner og strukturer som tillater personer å møtes og samtale om jobb (Lave og Wenger 2003).

## **2.5 Læring gjennom betydningsfulle andre**

Fellesskapet er ikke noe, uten individene som inngår som dets byggesteiner. Kollegaer er nødvendige og betydningsfulle støttespillere for hverandre i praksisfellesskapet. Rogoff (1990) benytter begrepet veiledet deltakelse, *guided participation*, for å beskrive hvordan en sosial læring kan foregå. Hun beskriver hvordan en mer kvalifisert person overlater ansvaret for aktiviteten over til den lærende. Dette skjer som en naturlig prosess uten en bestemt plan eller avtale mellom instruktør eller lærling, der instruktørens rolle blir å legge til rette for nye ferdigheter og ideer ved å skape muligheter for disse, i tillegg til å støtte og utfordre i forhold til sosialt aksepterte roller og aktiviteter i fellesskapet. På denne måten gis den lærende muligheten for å prøve ut ulike handlingsalternativer innenfor trygge rammer. Tradisjonelle teorier om mesterlære prøver å si noe om forholdet mellom mer erfarne arbeidere og nykommere, gjennom begrepene mester og lærling. Lave og Wenger (2003) ser innenfor sitt perspektiv dette mer som en institusjonalisert struktur enn et formalisert forhold mellom lærer og elev. Dette fremhever også Kvale (1999), og beskriver læringen som en naturlig og kontinuerlig del av praksisfellesskapet, der det ikke eksisterer en formell læreplan for den profesjonelle relasjonen. Tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis blir det sentrale i den daglige samhandlingen med andre, og da ikke nødvendigvis kun i forhold til praktiske ferdigheter og kunnskaper i faget. I en personsentrert tilnærming til mesterlære, rettes fokus mot den betydning kollegaer kan ha som rollemodeller i forhold til holdninger og normer. Mesteren blir først og fremst en identifikasjonskilde for lærlingen, men der hans eller hennes forhold til faget betyr mer enn det han eller hun faktisk gjør (Kvale 1999). Dreyfus og Dreyfus (1999) fremhever betydningen av flere rollemodeller i arbeidsmiljøet for å fremme nytenkning og utvikling av den gjeldende praksis. De beskriver hvordan ulike former for arbeidsutøvelse hos ulike mestere kan være med og destabilisere og forvirre lærlingen til å skape sin egen stil. På denne måten gjenskapes eldre praksis inn i nåtidens former. Innenfor et livslangt læringsperspektiv

vil det være naturlig å fokusere på de ulike kompetanser kollegaer med ulik erfaring kan ha, noe som igjen påvirker hvem som innehar hvilke plasseringer i den rådende praksis.

## **2.6 Artefaktens betydning for læring**

Måtene vi lærer på er avhengig av den kulturelle sammenhengen vi lever i. Vi er kulturelle mennesker som samhandler med verden rundt oss og påvirkes av omgivelsene og de forutsetninger og begrensninger de tilbyr (Säljö 2008). Denne samhandlingen er imidlertid ikke gjennom direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen, men ved hjelp av fysiske og intellektuelle redskaper, artefakter, som utgjør integrerte deler av våre sosiale praksiser. Gjennom artefaktene blir kunnskaper fysiske. Det kan for eksempel dreie seg om skriftlig materiale vi benytter oss av for dokumentasjon, videreføring av informasjon med mer. Å se og forstå hvordan tenkingen utøves av mennesker som handler sosialt gjennom artefakter, blir en vesentlig del for å forstå den menneskelige samhandlingen (Säljö 2008). Artefaktene er en innebygd del av et praksisfelts virksomhetssystem og kulturelle praksis (Lave og Wenger 2003). De og deres funksjon kan være mer eller mindre synlige i forhold til deltakerne. De kan bidra til en utvidet tilgang til kunnskaper og informasjon. I en praksis blir artefaktene som benyttes bærere av praksisstedets kultur, tradisjoner, historikk og i dem ligger mye intern kunnskap innebygget. Adgang til feltets artefakter blir derfor en sentral del av prosessen med å bli en fullverdig deltaker i et praksisfellesskap.

### **2.6.1 Språket sentralt i samhandlingen**

Säljö (2008) fremhever språkets sentrale funksjon som medierende redskap og den betydning den får for læring innenfor et sosiokulturelt perspektiv. Kommunikasjon blir en handling i kulturelle praksiser, som er dynamisk og basert på de forhandlinger vi gjør i dialog og samhandling med andre. Det knytter tenkning og samhandling sammen, og blir et sentralt redskap for grupper og individers læring. Gjennom språket kan mennesker lagre kunnskaper, innsikter og forståelser, og ikke minst gjennom felles begreper, dele disse med hverandre. I de språklige fremstillingene ligger en kulturs holdninger, verdier og standpunkter samtidig som kommunikasjonen former individene, gjennom den rådende etikk og moral. Säljö (2008) argumenterer for at man ikke kan se kommunikasjon og praktisk virksomhet som to ulike dimensjoner av menneskelig virksomhet. De utgjør hverandres forutsetninger i hverdagen.

P-E. Ellström (1996a) fremhever språklige ferdigheters sentrale betydning i forhold til fremtidige krav i arbeidslivet. Økt bruk av data og krav om høy sosial og kommunikativ

kompetanse vil bli stadig viktigere for individenes jobbutførelse og kunnskapsutvikling. Uten evne til samhandling og kommunikasjon vil man, i følge ham, komme til kort i en stadig mer sammensatt og kompleks jobbverden.

## **2.7 Grenser og overskridelser som muligheter for utvidet kunnskap**

Også i kontakt på tvers av grenser ligger muligheter for utvikling og læring. Wenger (1998) fremhever potensialet for læring som ligger i møter mellom ulike praksisfellesskaper. Han beskriver *grenseobjekter, grensepersoner og grensemøter*, som alle har til felles at de beveger seg utover sitt avgrensede område og knytter kontakt med omverdenen og andre praksisfellesskaper. Det kan dreie seg om verktøy, personer og samhandling som beveger seg mellom praksisfellesskaper, i løsere eller mer organiserte former. Det sentrale er at de har muligheten til å overføre nye impulser, kunnskaper, ideer og informasjon som kan bidra til utvikling i det enkelte fellesskapet. Som Wenger beskriver, er de også eksempler på hvordan mer perifere deler av en praksis kan se ut. Østerlund (1999) argumenterer for tverrkontekstuelle konteksters betydning i utvikling av individuelle handlingsmønstre. Han mener, at det er i spenningsfeltet mellom de ulike praksisfellesskaper individene beveger seg, at læring og identitetsutvikling tar form. Gjennom å erfare nye måter å tenke og handle på, berikes de ulike praksisfellesskapene og deltakerne.

## **2.8 Reproduktiv kontra utviklingsorientert læring**

P-E. Ellström (1996a) identifiserer to former for læring i arbeidslivet. Den ene kaller han den reproduktive læringen. Her dreier det seg om å løse et problem eller lære en bestemt oppgave uten større refleksjon og kritisk tenkning der eksisterende rammer og handlingsmønstre videreføres. En instrumentell innlæringsform som kan sammenlignes med det Argyris og Schön (1996) kaller *single-loop learning*. En mer kritisk reflekterende form for læring er det P-E. Ellström (ibid) kaller for utviklingsorientert læring. Her tas ikke oppgavens art for gitt, og spørsmål om hva og hvorfor, fører til at individet eller gruppen utvikler nye tanker og strategier for sin problemløsning. Dette finner vi igjen i Argyris og Schöns begrep *double-loop learning* (ibid). Den ene læringsformen utelukker ikke den andre, men det er den siste formen for læring som vil være den type læring som fører til økt kreativitet og evner til problemløsning, i følge P- E. Ellström. Arbeidets utforming vil med bakgrunn i dette ha mye å si for hvilken læring som vil kunne finne sted.

P-E. Ellström (1996b s.80) identifiserer seks faktorer som fremmer læring i arbeidet:

- Klare, tydelige og konsistente mål som involverer ansattes deltakelse
- Komplekse arbeidsoppgaver med potensial for påvirkning og læring
- At ansatte har tilstrekkelig informasjon om arbeidets art og basiskunnskaper for å utføre arbeidet. Erfaringsbasert læring fra mer erfarne kollegaer anses ikke som tilstrekkelig
- Mulighet for å prøve ut ulike handlingsalternativ i den praktiske hverdagen
- Mulighet for erfaringsutbytte og refleksjon
- Organisasjonskulturens betydning for å fremme læring

Hvordan arbeidet er tilrettelagt ser dermed ut til å være av sentral betydning for de ansattes læringsutbytte. Læringen inngår i et samspill mellom miljø og individ, der autonomi, mulighet til å påvirke og en opplevelse av positive utfordringer i hverdagen blir nødvendig. I motsetning til Lave og Wenger (2003), fremhever P-E. Ellström (1996b) her behovet for ekstern, teoretisk kunnskap. Dette mener han er en forutsetning for utviklingsorientert læring.

## **2.9 Læringens doble natur**

Både P-E. Ellström (1996b) og Säljö (2008) poengterer at all læring ikke nødvendigvis er konstruktiv læring. P-E. Ellström viser til at det finnes former for negativ læring som ofte kan henge sammen med den ubevisste, uinitierte læringen. Dette kan dreie seg om feillæring og læring av uheldige handlingsmønstre som passivisering, underordning og dequalifisering. Säljö setter også fokus på en mer eller mindre initiert læring hos individer som ikke nødvendigvis er positiv for den det gjelder. Dette kan dreie seg om kunnskaper om hvordan en skal ruse seg eller kompetanse av kriminell art. Som P-E. Ellström belyser, vil læringens ladning være avhengig av miljøet der læring skal finne sted. Aktuelt i forhold til læring i arbeidet blir det også her i forhold til arbeidsmiljøer der ikke nye ansatte blir en del av fellesskapet. Hvor mer erfarne arbeidstakere ikke deler av sine kunnskaper, eller tillater nye tilgang til fellesskapet, og dermed fratrar dem potensielle, viktige muligheter for læring (Lave og Wenger 2003).

## **2.10 Tidligere forskning**

Det er gjort omfattende forskning rundt temaet læring i arbeidslivet de siste årene. Innen feltet finnes et vidt faglig nedslag som kan spenne fra system- til individnivå. Mitt inntrykk er at mye av forskningen ser på det organisatoriske og hvordan arbeidets tilrettelegging påvirker læring. Det har blitt sett mindre på individet i den sosiale samhandlingen.

I Sverige har en god del forskning vært gjort i forhold til prosessoperatører, der arbeidets forutsetninger for læring, har stått sentralt. Gustavsson (2000) har studert hvilke muligheter for læring som finnes i maskinoperatørers arbeid i et kontekstuellet perspektiv. Tilgang til fellesskapet, motsetninger i arbeidet og muligheter for flyt mellom ulike arbeidsgrupper finner hun som potensielle muligheter for læring. Hun beskriver samtidig hvordan individenes egen motivasjon for læring har innflytelse på læringsutbyttet. Innenfor helseomsorgen har E. Ellström og Ekholm (2002) forsket på den kommunale hjemmetjenesten som læringsmiljø for ansatte med fokus på faktorer som fremmer eller hemmer læring, i og gjennom det daglige arbeidet. De fant at majoriteten av hjemmehjelperne oppga eget praktisk arbeid og samarbeid med kollegaer som de viktigste kildene til læring, og konkluderer med at virksomhetskulturen er av sentral betydning for hvordan og hvilken læring som finner sted for ansatte. Både ansatte og ledelsens holdninger innvirker på læringens art, og et miljø som er positivt til, og ser verdien av kompetanse og kunnskapsutvikling både i arbeidshverdagen og mer formelt, virker å gi bedre forutsetninger for en utviklingsrettet læring.

I Norge har Filstad (2004) gjort en kvantitativ studie med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. Hun har sett på hvordan nykommere i arbeidslivet lærer i jobbshverdagen og oppdaget at kollegaer var svært viktige for læring, der ulike rollemodeller, *multipel contingent rolemodels* ble benyttet for læring på ulike nivåer. Hun fant også at tidligere erfaringer og personlige egenskaper spiller inn på læringsutbyttet den første perioden i ny jobb. Håland (2008) har i sin doktoravhandling, sett på implementeringen av et nettbasert læringsystem, *Learning Management System (LMS)* i Statoil, med utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv. Hennes funn viser blant annet at kompetanse ble sett på mer som en egenskap, enn en prosess ved implementeringen av dataverktøyet, og hevder at dette utelater sentrale forståelser av kompetanse aktuelle i dagens samfunn. Håland viser at LMS har potensiale i seg til å skape større nærhet og fellesskap i en stor organisasjon som Statoil. Forutsetningen er at ansatte ser nytten i det og at det tas i bruk av de ulike lokale praksisfellesskapene som eksisterer lokalt.

Flere etnografiske studier har sett på utvikling av meningsfellesskap i bedrifter og organisasjonell læring. Orrs (1990) feltstudie i et kopimaskinselskap viser hvordan kopimaskinreparatører deler erfaringer "warstories" i jobbutøvelsen med hverandre og skaper det Orr kaller det *kollektive minnet*. Her kommer det tydelig frem hvordan uformell kunnskapsutveksling mellom de ansatte har stor betydning for deres jobbutførelse og hvordan den blir et konkurranse fortrinn for bedriften i kampen om å beholde kundene. En

fellesnevner for den forskning jeg er inspirert av og trekker frem her, er at kontekst synes å inneha en sentral rolle i læring som foregår på arbeidsplassen.

### **Kapittel 3: METODE**

I dette kapittelet presenteres studiens forskningsstrategi og metode. Gjennomføringen beskrives og etiske dilemmaer diskuteres. Avslutningsvis drøftes studiens troverdighet. Teoretisk utgangspunkt, problemstillingen og tema for oppgaven har vært retningsgivende for tilnærmingen jeg har valgt.

#### **3.1 Forskningstilnærming og innsamlingsstrategier**

Etnografisk forskning har tradisjonelt vært kjennetegnet ved at forskeren oppholder seg over en lengre periode i et miljø, for en dypere forståelse av en kultur. Det har derimot blitt vanlig at sosiologer definerer sin forskning som etnografisk, noe som har ført til at mer kortvarige studier også har blitt betegnet som etnografiske (Fangen 2008). Fangen (2008 s. 28) viser i den forbindelse til David Silverman som sier at: *”all forskning som innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlig situasjoner, og som erkjenner det gjensidige forholdet mellom teori og empiri, kan kalles etnografi”*. Med utgangspunkt i en slik inkluderende definisjon velger jeg å karakterisere studien min som inspirert av etnografisk metode. Etnografen studerer menneskers hverdagsliv (Hammersley og Atkinson 1995). Som jeg har presentert tidligere i oppgaven, vil hverdagslivet bestå av prosesser og relasjoner som ikke nødvendigvis er bevisst for deltakerne. Med den åpne og mangfoldige tilnærmingen etnografisk metode tilbyr, anser jeg den for å være et godt utgangspunkt for å studere kontekst og prosesser som inngår i forbindelse med læring i arbeidshverdagen. Mitt utgangspunkt har vært å studere og få nærmere innsikt i et fenomen i sin sammenheng, og forstå prosesser og handlinger ut fra aktørens ståsted eller perspektiv. Dette er elementer som kjennetegner en kvalitativ tilnærming (Postholm 2005). Jeg valgte en kombinasjon av observasjoner i arbeidsmiljøet og semistrukturerte intervju med ansatte for å oppnå bedre innsikt og forståelse av feltet. Observasjon, intervju eller tekstanalyse er relevante metoder en kan benytte

#### **3.2 Adgang til forskningsfeltet**

Å få adgang til forskningsfeltet er et viktig moment innenfor etnografisk forskning. Dette var også relevant i mitt arbeid. Før jeg kunne gå i gang med studien måtte jeg innhente tillatelse til å gjennomføre observasjonene og intervjuene ved boligen. Dette vil i slike lukkede settinger være kontrollert av det en innenfor etnografisk forskning kaller for *”gatekeepers”*



(Silverman 2006). I denne sammenhengen gjaldt det spesielt to typer portvakter. Den første var ledelsen ved boligen, som måtte godkjenne at jeg benyttet boligen i min studie. Jeg kjente enhetsleder fra tidligere, noe som gjorde det enkelt å vite hvor jeg skulle henvende meg. Det ga meg også et fortrinn i forhold til at jeg ikke var helt ny og ukjent. Det ble likevel viktig å presisere min nye rolle som student for å tydeliggjøre hvorfor jeg var der. Relasjon ble altså en viktig forutsetning for å få tilgang. På grunn av ønsket om å observere i arbeidsmiljøet, var det i tillegg nødvendig med en ekstra godkjenning fra foreldre/ foresatte til de mindreårige personene som hadde opphold i boligen (se vedlegg 1). Uten den, var det umulig å oppholde meg i ansattes arbeidsmiljø, og jeg kunne ikke benytte meg av de fortrinn observasjonene kunne ha for studien. Det ble derfor i denne situasjonen viktig, å gi god og tydelig informasjon om fokus for min tilstedeværelse for å inngi tillit og trygghet til foreldre.

### **3.3 Metoder for datainnsamling**

#### **3.3.1 Observasjon**

Observasjonsmetode gir forskeren anledning til å studere fenomenet i den konkrete sammenhengen. En fordel med metoden, er at en er uavhengig av om de som blir studert deler av sin informasjon muntlig. Det er gjennom handlingene sine de kommuniserer. På denne måten kan en lettere få innsikt i fenomener som er underforståtte for deltakerne, noe som kan ha betydning når man skal studere et slikt tema som hverdagslæring. Selv om dette var hovedårsaken til ønsket om å observere, fikk metoden i tillegg en annen viktig funksjon. For å kunne gå inn i denne type miljø og balansere forskerens blick med min forforståelse, var det nyttig å få muligheten til å se arbeidsmiljøet som en utenforstående, og få en opplevelse av hvordan ting fungerte på akkurat dette arbeidsstedet. Jeg valgte å kombinere observasjoner og intervjuer, for å kunne gå mer i dybden på temaet. Observasjonene fungerte som en støtte for å få en større forståelse av ansattes hverdag på jobb, i tillegg til at det gjorde det mulig å stille mer praksisnære og relevante spørsmål under intervjuene.

Forskeren kan innta ulike roller i feltet. Einarsson og Chiriac (2002) deler disse inn i om observasjonen er åpen eller skjult, og graden av deltakelse i miljøet man studerer. For meg ble det naturlig å velge en rolle som de kaller *observatør som deltaker*. Observatøren er her kjent for gruppen, men er der først og fremst for å observere, og deltar ikke som et aktivt medlem av gruppen. Jeg ønsket å innta en rolle hvor jeg oppholdt meg i miljøet, men observerte fra sidelinjen. På denne måten ble det mulig å få deltakernes perspektiv samtidig som jeg påvirket settingen i minst mulig grad.

På bakgrunn av den relativt åpne problemstillingen for studien, benyttet jeg meg, under observasjonene, av det Evertson og Green (1986) kaller for *event sampling*, hendelses innsamling. Mine observasjoner fulgte naturlige hendelser i miljøet og den varighet de hadde i tid, relatert til mitt fokus. Dette dreide seg om ansatte i ulike situasjoner med tjenestemottakerne, og i samhandling med kollegaer og tilgjengelige, skriftlige hjelpemidler ved enheten. I tillegg kartla jeg arbeidsstedets rutiner, arbeidsfordeling og artefakter. Båndopptaker og feltnotater ble benyttet som verktøy. Til sammen gjennomførte jeg fire observasjoner ved boligen, alle med en varighet på cirka sju timer, på ettermiddag og kveld. Den tiden av døgnet hvor det er størst aktivitet i boligen.

Mitt utgangspunkt under studien, i henhold til oppgavens størrelse, var å tilbringe så mye tid på feltet at jeg oppnådde en mest mulig uttømmende forståelse av de prosessene som ble utforsket. Dette er en metodisk tilnærming som fyller kriterier for en deskriptiv studie, hvor målet vil være å oppnå detaljerte kunnskaper om observerte fenomener og å forklare prosesser som utfolder seg underveis (Evertson og Green 1986). Jeg valgte å gå i gang med observasjonene før intervjuene, for på denne måten å kunne få en større forståelse av ansattes arbeidssituasjon. Slik følte jeg at det ble lettere å stille mer tilpassede spørsmål i intervjuene. Under etterarbeidet med studien, har jeg hatt kontakt per mail med ansatte ved boligen for mer utfyllende og konkret informasjon i forhold til boligens praksis.

### **3.3.2 Kvalitativt intervju**

Halvveis i observasjonene startet jeg å intervjuer. Formålet med intervjuene var å få de ansattes egen mer subjektive opplevelse av læring i arbeidet, og gå dypere inn i prosesser og tanker om dette. Dette er det kvalitative forskningsintervjuet godt egnet for (Kvale og Brinkmann 2009).

Under observasjonene, var det naturlig at informantene var ansatte som var på jobb, i henhold til bemanningsplan, de dagene jeg var der og samlet data. Når det gjaldt intervjuene, prøvde jeg å få til et utvalg basert på en viss variasjon av de naturlige ulikhetene hos ansatte ved boligen. Dette er en typisk kvinnedominert arbeidsplass, og fokuset mitt ble på kompetanse, stillingsstørrelse, fartstid ved boligen og alder. Da det ved boligen var svært få menn ansatt, valgte jeg ikke å se på kjønn. Jeg ønsket representanter fra den største yrkesgruppen, som var sykepleiere, i tillegg til representanter med sosialfaglig og pedagogisk bakgrunn, som utgjorde den andre delen av personalgruppen. Det var også interessant med variasjon i alder. Informantenes alder varierte fra begynnelsen av tjuårene til slutten av femtiårene. Noen

ansatte plukket jeg ut, fordi jeg på forhånd kjente til deres faglige kompetanse, alder og erfaring fra yrket. Fagkoordinator hjalp meg å plukke ut de resterende, basert på kriterier om at de, sett i sammenheng med personalgruppens sammensetning, supplerte utvalget. Ut ifra mitt teoretiske ståsted, var det ønskelig å intervju ansatte som var relativt nye i arbeidet og arbeidstakere som hadde jobbet noen år. Jeg tok kontakt med hver enkelt per e-post for å spørre om de ville la seg intervju. Til sammen intervjuet jeg sju personer. Dette var nok til at jeg følte at jeg fikk god nok variasjon i utvalget.

Intervjuene ble gjennomført i ansattes arbeidstid etter godkjenning fra fagkoordinator, og avholdt i en egen lukket avdeling i boligen. Under intervjuene benyttet jeg meg av båndopptager som hjelpemiddel. Dette gjorde det lettere å konsentrere seg om det intervjupersonene fortalte og holde fokus i forhold til oppfølgingsspørsmål. Før analysearbeidet, ble samtlige intervju transkribert. Jeg transkriberte for det meste ordrett, men utelot å skrive inn pauser og pauseord, da dette ikke var relevant for studiens analyse. Når sitatene presenteres her, betyr (.....) at ord eller setning er utelatt. Fire av intervjuene valgte jeg å studere nærmere, da det var de som best viste en variasjon i mønster, sett opp mot temaet og problemstillingen. I tillegg representerte disse informantene den største bredden i forhold til arbeidslivserfaring og alder.

Kvale og Brinkmann (2009) fremhever relasjonen mellom intervjuer og informant som sentral for svarene en får, og for utkommet av analysene. De belyser intervjuerens påvirkning på intervjusituasjonen. Forskningsintervjuet blir et samspill mellom partene, og opplevelsen skapes der og da gjennom gjensidig påvirkning mellom partene, men også i sammenhengen de er en del av. Å skape et rom hvor intervjupersonen opplever trygghet og frihet til å dele, kan legge grunnlaget for en bedre kvalitet på materialet. Dette prøvde jeg spesielt å ta hensyn til under intervjuene. Målet var å få til en litt uhøytidelig og avslappet atmosfære. Flere av intervjupersonene møtte jeg på forhånd under observasjonene i miljøet. At vi da ble litt kjent med hverandre, gjorde muligens intervjusituasjonen mer avslappet. En viss kontakt var allerede etablert.

Jeg valgte innledningsvis å lage en intervjuguide som var relativt strukturert. Den inneholdt konkrete spørsmål med en fast rekkefølge. Guiden ble laget i forbindelse med søknad om godkjenning til NSD, som var påkrevet (vedlegg 2), før jeg kunne gå i gang med studien (vedlegg 3). Etter å ha gjennomført første intervju, valgte jeg å gå mer bort ifra den strukturerte formen, da dette opplevdes som mer hensiktsmessig i forhold til den åpne

problemstillingen. Jeg ga rom for å snu om på spørsmålsrekkefølgen i forhold til den naturlige fremdriften i intervjuene, og svar fra intervjupersonen kunne føre til nye spørsmål fra meg, relevante i forhold til tema, som utdypet ting intervjupersonene brakte på bane eller var ekstra opptatt av. Jeg vil derfor beskrive intervjuene som semistrukturerte med relativt åpne spørsmål rundt tema. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale og Brinkmann 2009).

### **3.4 Forskerrollen**

Forskeren er sitt eget viktigste verktøy. Dette gjelder i alle ledd av forskningsprosessen. Postholm (2006) sier at selv om antagelser er med og styrer forskerens fokus, vil en kvalitativ forsker så langt det er mulig prøve å være induktiv i sin tilnærming til feltet. På denne måten er hun/ han åpen for nye momenter og spørsmål som dukker opp i løpet av forskningsprosessen, og det vil gjennom hele prosessen være en interaksjon mellom deduksjon og induksjon helt til forskeren forstår den spesifikke situasjonen som er observert. Når nye aspekter ikke dukker opp i datamaterialet, har forskeren innhentet informasjon som beskriver denne situasjonen eller settingen på en gjennomgripende måte. Selv om jeg på grunn av oppgavens størrelse og omfang måtte begrense antall observasjoner og intervjuer, har denne fremgangsmåten vært mitt utgangspunkt både når det gjaldt datainnsamlingen, planleggingen på forhånd og i tolknings - og analysearbeidet.

Jeg hadde, som tidligere fortalt, kjennskap til feltet på forhånd. Dette kan ha både positive og negative sider. På den ene siden ble det lettere for meg å få tilgang, ved at jeg visste hvor og til hvem jeg skulle henvende meg. I tillegg har jeg kjennskap til hvordan systemet fungerer, noe som gjorde det enklere for meg å orientere meg ved uforutsette utfordringer. Dette ble spesielt aktuelt i forhold til at jeg ikke fikk godkjenning til å oppholde meg i miljøet av alle foreldre/ foresatte. Med kjennskap til hvordan en avlastningsbolig fungerer ble det lettere for meg å planlegge min tilstedeværelse ved boligen uavhengig av dette. Jeg var også klar over at det kunne påvirke min rolle i relasjon med ansatte. Det kunne ha innvirkning på atferden deres i arbeidsmiljøet, interessen for deltakelse og svar under intervjuene. Jeg hadde fra tidligere, kjennskap til noen av de som jobbet der. Det hadde derfor ingen hensikt å skjule min tidligere rolle i forhold til feltet, men jeg fremhevet det minst mulig. For lettere å få de ansattes godkjenning til å observere dem, var jeg nøye med å presisere at jeg ikke var i miljøet for å vurdere jobben de gjorde, men for å se på den kunnskapsdelingen som skjedde. Mine

erfaringer påvirket mine antagelser om hva jeg kunne finne, og hvordan det kunne ha innflytelse på min forforståelse. Fangen (2008 s.44) viser til Heidegger som sier at vi alle i møte med et felt, stiller med en forforståelse vi ikke kan fri oss fra. Ved å klargjøre hva ens forforståelse består av, og tilegne seg større kunnskaper om temaet, vil man avhjelpe den påvirkning denne har på forforståelsen.

### **3.5 Etiske overveielser og betraktninger**

Relasjonen mellom forsker og informant er viktig i kvalitativ forskning. Og beslutninger om fremgangsmåter har også etiske implikasjoner (NESH 1999). Diskusjonen rundt etiske dilemmaer er knyttet til beskrivelsen av metoder for innsamling av data, presentasjonen av ulike analysemåter, fremstillingen av forholdet mellom teori og data, og beskrivelsen av hvordan resultatene av kvalitative studier kan presenteres. All vitenskapelig virksomhet innebærer et etisk ansvar i forhold til forskningen som gjøres og de involverte partene. Thagaard (2006) nevner tre hovedprinsipper som påvirker kvalitative studier, og som er aktuelt for mitt arbeid: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for å delta i forskningsprosjekter. For denne studiens del, ble de mindreårige tjenestemottakerne et viktig moment å ta hensyn til, noe som fikk implikasjoner både for innsamling og lagring av materialet.

#### **3.5.1 Informert samtykke**

*”Forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse, skal vanligvis settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. De som blir forsket på, har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse”* (Thagaard 2006 s. 23). Alle ansatte ble på forhånd skriftlig informert om studien, der de ble informert om sine rettigheter i forhold til å reservere seg mot å delta og i forhold til å trekke seg (vedlegg 4). I tillegg deltok jeg på et personalmøte og informerte om studien min og tema for oppgaven. Som tidligere nevnt, bød imidlertid informert samtykke på flere utfordringer i denne spesifikke studien. Ved å oppholde meg og observere i ansattes arbeidsmiljø, fikk jeg automatisk tilgang til sensitiv informasjon om tjenestemottakerne. Dette var personer under 18 år. Personopplysningsloven sier at samtykke skal innhentes fra foreldre/foresatte på vegne av barn som ikke er fylt 18 år (NSD). Det ble derfor sendt ut eget brev til pårørende med informasjon om studien og spørsmål om godkjenning til å oppholde meg i miljøet med barna deres (vedlegg 2). I følge personopplysningsloven skal også barn kunne gi aksept til sin deltakelse når det er gammelt nok til å uttrykke det. På grunn av at det her dreier seg om barn/ ungdommer med en utviklingshemming, og flere med manglende

språk, ble det i dette tilfellet foreldrenes samtykke som ble gjeldende også her. Etter å ha sendt ut en ekstra påminnelse på min første forespørsel, fikk jeg åtte godkjenninger fra foreldre/ foresatte. Med god planlegging sammen med ansatte gjorde dette det mulig å få til fire observasjoner i miljøet, der det kun oppholdt seg tjenestemottakere jeg hadde tillatelse til å treffe.

### **3.5.2 Konfidensialitet**

Thagaard (2006 s. 24 ) referer fra Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 1993) som sier at: *"De som gjøres til gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på"*. Høy bevissthet rundt taushetsplikt og hvordan man oppbevarer denne type materiale er nødvendig. For i det hele tatt å kunne gå i gang med studien, måtte jeg søke datatilsynet om tillatelse til å gjennomføre observasjonen slik jeg tenkte det. Dataene jeg samlet inn under observasjonene kunne inneholde taushetsbelagt informasjon. Dette gjaldt informasjon om brukergruppen og deres familier. I tillegg kom mulige sensitive tema, ansatte delte under intervjuene. Dette har forskeren en plikt til å behandle på forskriftsmessig måte. Jeg benyttet meg av båndopptaker og feltnotater, og dette aktualiserte nødvendigheten av forsvarlig behandling av materialet som ble tatt opp, bearbeidet, lagret, og benyttet. Kvale og Brinkmann (2009) sier at konfidensialitet handler om å ikke offentliggjøre personlige data som kan avsløre intervjupersonenes identitet. På denne måten tar man vare på deres rett til privatliv. Dette har vært et viktig utgangspunkt for presentasjonen av informantene i analysene. Lydbånd og transkribert materiale har blitt oppbevart uten mulighet for innsyn av andre og materialet slettes ved arbeidets slutt.

### **3.5.3 Refleksjon rundt møter i feltet**

Thagaard (2006) fremhever at mennesker som er gjenstand for forskning ikke skal utsettes for økt risiko for fysisk eller psykisk skade eller belastning. Refleksjon rundt dette har vært en kontinuerlig prosess i forhold til hvilke opplysninger som var relevante og nødvendige for å belyse problemstillingen og hvilke implikasjoner dette kunne ha for observasjonspersonene og informantene. Ved valget av metode, ble det nødvendig å stille spørsmål om observasjon var nødvendig i forhold til problemstillingen og oppgavens fokus. Ville det være nok å kun intervju ansatte og få deres opplevelse av området? Dette hadde betydning spesielt med tanke på at det var mindreårige involvert, som ikke selv kunne samtykke til min

tilstedeværelse i deres hverdag. Den uformelle læringens natur er slik at den ikke alltid er refleksjonsmessig tilgjengelig for deltakerne. Observasjoner i arbeidsmiljøet ble, med utgangspunkt i dette, betydningsfullt for å få en dypere forståelse av fenomenet jeg skulle se på, ved at jeg selv fikk bedre kjennskap til arbeidsstedet og de ansattes hverdag. Dette gjorde meg i bedre stand til å stille praksisnære og relevante spørsmål, noe som kunne gjøre kvaliteten på intervjuene bedre. I tillegg påvirket det min forforståelse ved at jeg fikk mer konkrete forestillinger om feltet jeg studerte. Da det ikke var tjenestemottakerne som skulle forskes på, var det viktig for meg at de ble minst mulig påvirket av at jeg oppholdt meg i miljøet rundt dem, og at informasjonen jeg søkte tilgang til, dreide seg minst mulig om sensitive data om tjenestemottakerne og deres familier.

### **3.6 Analyse og tolkningsarbeid**

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskningsprosessen som en kontinuerlig prosess mellom induksjon og deduksjon hvor en stadig dypere forståelse av meningen avdekkes. Analysearbeidet i oppgaven har foregått på samme måte, i de diskusjoner jeg har hatt med meg selv, veileder og andre rundt temaet, teori på området og materialet. Resultatet har derfor hatt lang tid på å modnes. I alle ledd i prosessen har jeg vurdert om materialet jeg har innhentet kunne benyttes i oppgaven. Dette gjaldt både i forhold til det etiske, men også i forhold til kvalitet og relevans for teamet. Det samme gjaldt analyseprosessen i forhold til tolkninger av intervjuobjektens uttalelser. Hvor kritisk kunne analysen min være, og ville den være gjenkjennelig for de involverte? Selv om en ønsker å skape et troverdig produkt med forankring i en objektiv virkelighet, vil man alltid bære med seg sin forforståelse i alle ledd av prosessen. Utfordringen ble, å ikke tolke de funnene jeg hadde inn i min allerede eksisterende forståelse av hvordan feltet ser ut. Det at tjenestemottakerne var en annen gruppe enn det jeg har erfaring fra og at ansattes yrkesbakgrunn var ulik min, gjorde det enklere å ta rollen som utenforstående. Jeg vil allikevel si at jeg har brukt mye tid på kritisk refleksjon rundt de tanker jeg har gjort meg i bearbeidningen av materialet. Materialet vil uansett være et produkt av min samhandling med miljøet og de enkelte informantene (ibid).

### **3.7 Troverdighet og bekreftbarhet**

Ved hjelp av begrepene validitet og reliabilitet prøver man å si noe om en studies kvalitet. Det har vært diskutert om man i det hele tatt kan benytte disse begrepene når det gjelder kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2009) mener at man ved å omformulere spørsmålene man stiller, kan produsere valid og reliabel kvalitativ kunnskap. Troverdighet og bekreftbarhet vil

være begrep mer tilpasset en slik tilnærming. Er forskningen utført på tillitvekkende måte? Har jeg undersøkt det jeg mente å undersøke? Dette vil være i forhold til betraktninger forskeren bør ta stilling til gjennom alle ledd i forskningsprosessen i forhold til kvalitet.

Validitet eller troverdighet dreier seg om hvorvidt en studie undersøker det den er ment å gjøre. Dette avhenger, i følge Kvale og Brinkmann (ibid), av kvaliteten på det forskningsmessige håndverket, og fremhever forskerens sentrale posisjon i forhold til denne. Om funnene er troverdige vil ha sammenheng med de metodiske valg som blir gjort, gjennomføringen og hvordan forskeren behandler materialet som samles inn. Å presentere metodiske valg og beskrive de tolkninger jeg har gjort meg underveis, vil derfor gi et godt utgangspunkt for at leseren kan bedømme kvaliteten og troverdigheten av studien. Forskningsprosessen har bestått av kontinuerlige vurderinger rundt metodebruk og tolkning av data, med materialet som underveis har utfoldet seg. Kvale og Brinkmann (ibid) beskriver triangulering som en strategi for å kontrollere hvor troverdig funnene er. Det at jeg både observerte og intervjuet ga meg en bedre oversikt over konteksten de ansatte var en del av. På denne måten fikk jeg muligheten til å få en større forståelse av intervjuobjektene arbeidshverdag, noe som igjen hjalp meg til å stille mer relevante spørsmål.

Reliabilitet eller bekreftbarhet henviser til hvor pålitelig forskningsresultatene er. Bekreftbarhet innebærer at forskeren har evnen til å se på egne tolkninger med et kritisk blikk, i tillegg til at resultatene understøttes av annen forskning (Thagaard 2006). Gjennom hele arbeidsprosessen har jeg forsøkt å reflektere rundt spørsmål som, har jeg undersøkt det jeg mente å undersøke, og er det samsvar mellom problemstillingen og de funn jeg presenterer? Samsvarer min forståelse med annen forskning? Har transkripsjonene mine vært nøyaktige? Er det jeg har skrevet en god nok beskrivelse av det jeg observerte? Kontinuerlig har jeg vendt meg mot problemstillingen for rettledning. Dette både i forhold til utarbeidelse av intervjuguide, underveis i intervjuene og analysene av materialet. Når det gjelder observasjonene og transkripsjonene har jeg støttet meg til litteratur på området og veileders rettledning. I alle ledd har samtaler med veileder gitt meg kritiske innspill som nok har påvirket positivt til hvor pålitelig studien kan sies å være.



## Kapittel 4: ANALYSE OG RESULTAT

Her gis en beskrivelse av boligen og arbeidsmiljøet jeg har studert. Deretter presenterer jeg fire ansattes fortellinger, og analyserer disse i forhold til problemstillingen og teoretisk utgangspunkt. Jeg avslutter med å løfte frem sentrale tema med bakgrunn i de funn jeg har gjort.

### 4.1 Kontekst og muligheter for læring

Boligen er et kommunalt drevet avlastningstilbud som gir døgnkontinuerlig opphold til barn og unge av familier med særskilt belastende omsorgsoppgaver<sup>2</sup>. Personalgruppen består i hovedsak av sykepleiere, men også yrkesgrupper som vernepleiere, pedagoger, hjelpepleiere og omsorgsarbeidere er representert. De ansatte jobber i ulike stillingsstørrelser fra 20 prosent opp til 100 prosent. Turnusen for de ansatte er tredelt, med vakter på dag, kveld og natt. Ansatte jobber en stor del av tiden selvstendig, og arbeidet preges av at man skal utføre individuelle opplegg for den enkelte tjenestemottakeren, ofte av medisinsk eller fysiologisk art. Personalet oppholder seg, utenom middagen, mye alene med tjenestemottakerne rundt om i boligen, eller eventuelt ute på tur, noe som gir ansatte en del frihet til å styre egen arbeidsdag innenfor de rammer tjenestemottakernes behov krever. Dette stiller krav til aktive, engasjerte ansatte som selv tar initiativ og ansvar. Det er i tiden fra middag og til kveldsstellet starter, at ansatte er mest sammen. Dette dreier seg om to til tre timer. I denne perioden ser det ut til å være mest rom for å kunne observere hverandres miljøarbeid og ha evne til å påvirke hverandre, noe som er en viktig dimensjon ved situert læring (Lave og Wenger 2003). De ansatte ved boligen og ledelsen, forteller at de har jobbet med at en skal samarbeide i forbindelse med løft, stell og andre situasjoner hvor det kan være hensiktsmessig å være mer enn en person. At man går sammen to og to som bistår hverandre i løpet av en vakt. På denne måten prøver en å skape mer lagfølelse, enn at hver enkelt kun oppholder seg sammen med den tjenestemottakeren man har ansvar for, og forholder seg kun til han/ henne. På grunn av at man har en regel om ikke å snakke om tjenestemottakerne over hodet på dem, blir det mindre tid til faglige diskusjoner i miljøarbeidet på ettermiddag/ kveld. Dette krever at de ansatte selv tar initiativ til faglige diskusjoner, og til å bringe relevante problemstillinger med fra miljøet til samtaler på dagtid hvor tjenestemottakerne ikke er tilstede, eller i personalmøter. Ansattes initiativ og eget engasjement blir dermed sentralt, for at den læring eller kunnskap som bygges, skal være av en mer utviklingsorientert art (Ellström 1996b).

---

<sup>2</sup> For en mer utdypende beskrivelse av arbeidets organisering, se vedlegg 5.

På kvelden under stell ser det ut til å foregå mest aktivitet mellom ansatte. Folk spør hverandre om bistand og stiller spørsmål hvis det er noe de føler seg usikre på. Det er ellers også i forhold til det medisinske eller ved måltider og stell at det er mest informasjonsstrøm. Det er først når tjenestemottakerne har gått til sengs, at det igjen kan være en mulighet for å snakke sammen, men da er det ofte slik at ansatte må sitte inne på rommet hos flere av dem, eller at man må gjøre unna en del praktiske oppgaver. Med tett bemanning på vakt, virker det alltid å være noen å henvende seg til hvis man har behov for hjelp eller har spørsmål. Ansatte er ofte ikke langt unna hverandre. På denne måten kan det synes som at det er mulighet for å kvalitetssikre jobben man gjør, tilegne seg praktiske ferdigheter i forhold til tjenestemottakernes og deres hjelpemidler, og skaffe seg nødvendig og relevant informasjon. For nykommere og mindre erfarne ansatte vil dette gi trygge rammer for utprøving av oppgaver, og kunne fungere som en form for *veiledet deltakelse* (Rogoff 1990). Det virker å være individuelt hvor mye den enkelte ansatt benytter seg av hjelp fra andre. Dette kan ha sammenheng med hvor i læringsbanen den ansatte er, i prosessen med å bli en legitim, perifer deltaker, og påvirkes av hvor stor stilling man har, hvor lenge man har jobbet ved boligen, hvor godt man kjenner den enkelte tjenestemottakeren og om det er lenge siden man har vært sammen med vedkommende (Lave og Wenger 2003). Som P-E. Ellström (1996b) viser, vil dette henge sammen med kontekst, individet selv og dets erfaringer, der den mer erfarne har et større spekter av erfaringer å relatere sine vurderinger til, og er mer selvstendig i jobbutførelsen.

I forhold til den medisinske delen av arbeidet blir deltakerbaner og plassering i praksisfellesskapet tydelig. Ansvar bygger enten på formell kompetanse eller erfaring og fartstid ved arbeidsstedet. Kun de med rett kompetanse kan på egen hånd ta med en tjenestemottaker ut av boligen. Kontekst er av sentral betydning i prosessen med å bli en sentral, legitim deltaker. Jobber man opp mot hel stilling, er man oftere på jobb og har lettere for å beholde kontinuiteten. Man får da muligheten til å treffe på flere av tjenestemottakerne som er inne til avlastning, og hyppigere. For personer i mindre stillingsstørrelser vil dette være en større utfordring. Det vil da være av stor betydning at de inkluderes og får god informasjon og veiledning av kollegaer, i tillegg til tilgang til de fysiske og mentale hjelpemidler som eksisterer i praksis (Lave og Wenger 2003; Säljö 2008; Kvale og Nielsen 1999)

## 4.2 Artefaktens rolle i hverdagen

Boligen benytter seg av ulike internt skapte, skriftliggjorte artefakter for å dokumentere sin praksis og for å kvalitetssikre at viktig og relevant informasjon kommer ut til de ansatte. Noen er av mer medisinsk og praktisk art. Andre mer som hjelpemidler i forhold til den pedagogiske oppfølgingen. Det finnes *permer* med samlet, skriftlig informasjon om hver enkelt tjenestemottaker, der en skal kunne finne all nødvendig og nyttig informasjon om personene. I forhold til diagnose, hvilke medikamenter de benytter, personalia og prosedyrer. Her lagres også alle referat fra møter om vedkommende. En mer fortettet informasjon i forhold til stell og praktiske oppgaver rundt den enkelte, er nedtegnet i *brukerplanene*. De inneholder en dagsplan som beskriver hvordan en vanlig dag ofte kan se ut for vedkommende. Hvordan tjenestemottakeren vil behandles i forhold til mat, aktiviteter og legging. Tidspunkter for når tjenestemottakerne spiser og type mat og hva man skal observere. Hva slags medisiner vedkommende benytter og når denne skal gis. *Kontaktboka* er en skrivebok som følger tjenestemottakeren hver dag til dagtilbudet og er en kilde til informasjon mellom dagtilbud og hjem/bolig. Her skriver omsorgspersonene, som har vært sammen med vedkommende, inn daglig hva personen har gjort av aktiviteter og hvordan formen har vært. Den sikrer overføring av nyttig informasjon mellom de ulike enhetene, og er et redskap for å samtale med tjenestemottakere, som ikke har verbalt språk, om hvordan dagen har vært. I forhold til medisiner og medisinske spørsmål benytter sykepleierne og vernepleierne *Felleskatalogen*. Den er et formelt oppslagsverk med omtale av norske og direkteimporterte farmasøytiske spesialpreparater som markedsføres i Norge. Her finnes en oversikt over medisiner, doser, bivirkninger med mer. Hver dag rapporterer ansatte i *Gerica*. Dette er et formelt, elektronisk pasientjournalssystem tilpasset pleie-, rehabiliterings og omsorgstjenesten i kommunen. Daglig journal skrives inn på hver enkelt tjenestemottaker. Man skal her konkret dokumentere hva som er blitt gjort av stell, måltider, trening og lignende aktiviteter i forhold til tjenestemottakerne. Oversikt over den enkeltes medisiner er blant annet lagret der, i tillegg til annen offentlig dokumentasjon i forbindelse med tjenestetilbudet.

Bruken av de ulike artefaktene varierer i forhold til deres funksjon og ansattes behov. Til felles har de at de blir enhetens kollektive minne for ivaretagelse av driften, i tillegg til å konstituerer praksis (Lave og Wenger 2003). De er også tilgjengelig for alle ansatte, uavhengig av plassering i fellesskapet. I miljøet på kveldstid benytter miljøpersonalet seg ofte av kontaktboka som kilde til informasjon om tjenestemottakernes dag. Denne virker som et naturlig utgangspunkt for å få en helhetlig oversikt over hverdagen deres, og som kilde til

samtale med ham/ henne. Samtidig som den overfører informasjon og vurderinger mellom tjenesteytere som på ulike tidspunkt har gitt bistand til den aktuelle personen. Den ser også ut til å inneha funksjonen som *grenseobjekt* (Wenger 2008). Kontaktboka knytter fagpersoner som jobber med tjenestemottakerne på ulike arenaer sammen, ved å overføre informasjon om hva de fokuserer på, og gjør sammen med personen. På denne måten har tjenesteyterne en potensiell mulighet for å lære av eksterne, som kanskje tenker eller utfører sin praksis på andre og alternative måter. Ansatte bruker også brukerplanene aktivt. Disse kan se ut til å være sentrale for å sikre at alvorlige feil unngås og at tjenestemottakerne får best mulig oppfølging i forhold til praktiske og medisinske behov. På denne måten sørger en for kontinuitet og overføring av nødvendig kunnskap til alle ansatte, uavhengig av kompetanse, erfaring eller stillingsstørrelse. De andre artefaktene fremstår mer som støtte i spesielle situasjoner, eller er hjelpemidler ved spørsmål rundt en bestemt utfordring eller uventet hendelse. Gjennom artefaktene knyttes mennesker, informasjon og kunnskaper sammen, og blir en integrert del av den sosiale praksisen. At de er så synlige og tilgjengelige i arbeidsmiljøet, gjør dem til inkluderende deler av praksisen som gir alle ansatte en mulighet for utvikling og læring, uansett plassering i praksisfellesskapet. For nye ansatte eller personer i mindre stillinger, blir de viktige overførere av sentral kunnskap, samtidig som de gjenspeiler kulturens holdninger, verdier og standpunkter. På denne måten sikrer en at kunnskaper reproduseres til nye medlemmer. Artefaktene blir en viktig del av de kulturelle ressursene som er tilgjengelige i hverdagen (Säljö 2008).

### **4.3 Fire fortellinger om læring**

Mot bakgrunnen av boligen som kontekst, presenteres her fire informanter og deres historier om læring i arbeidet. Jeg analyserer funnene og drøfter deretter sentrale punkter som har vært fremtredende i de fire fortellingene opp i mot den teoretiske bakgrunnen for oppgaven.

#### **4.3.1 Berit – læring som handling og samhandling**

Berit er utdannet vernepleier og har jobbet ved enheten i mange år. Hun jobber for tiden i en deltidsstilling ved boligen. I Berits historie fremheves praksis som nødvendig for læring i arbeidet. Samtidig beskriver hun hvordan det å samhandle med andre, direkte og indirekte, fører til ny og utvidet kunnskap.

### ***Fellesskapet gir næring til læring***

Berit forteller at det å jobbe sammen med andre og være en del av et fellesskap, er nødvendig for hvordan hun lærer i og gjennom jobben:

Berit: Jeg er kanskje flinkere å se på hva folk gjør i praksis for å lære enn å lese ei bruksanvisning, for eksempel. Men så er det jo en del ting du har nødt til å lese om, sånn som jeg tenker på diagnoser og metoder å jobbe med og (.....) Og så ser du hvordan folk utfører det i praksis. Det er jo læring.

Berit betrakter kollegaene i miljøet rundt seg som en ressurs og bruker aktivt observasjoner av andres handlinger som et redskap for egen utvikling. Slik får hun ideer til alternative måter å utføre arbeidet på. Hun opplever denne formen for læring som noe hun er mer fortrolig med og føler at hun mestrer bedre, enn å tilegne seg boklig lærdom for å øke sin kompetanse og sine ferdigheter i jobbsammenheng. Læring gjennom samhandling blir for henne en naturlig og integrert del av hverdagslivet på jobb. Samtidig sier hun noe om at denne formen for læring kan ha begrensninger, og aksepterer at noen kunnskaper som diagnoser og metoder må hun lese om for å holde seg oppdatert. Dette tilbyr fellesskapet lite av. Hun ser allikevel nytte i å knytte det teoretiske til det hun observerer i praksis, og beskriver hvordan hun kombinerer disse for et mer optimalt læringsutbytte.

### ***Å lære er å gjøre***

Berit oppfatter ikke nødvendigvis teori som skriftlig, boklig lærdom. Det kan også være å få undervisning i forhold til hjelpemidler på boligen. Hun kommer med et eksempel på en positiv måte å lære på:

Berit: For eksempel når vi hadde sånn medisinteknisk utstyr så gjennomgikk vi det i sånn, fortalt hvordan når det ble brukt. Og så fikk du selv kjenne på hvordan du skulle sette sammen ting og hvordan du skulle gjøre ting for å få det til å funke, og kjenne litt på det og sånne ting. Det er en fin måte å lære på for meg i hvert fall. Synes jeg. Det er veldig godt å få den kombinasjonen mellom teori og praksis

Berit ser det som sentralt å ha mulighet til å lære i og gjennom arbeidet, og det å få lov til å prøve ut og håndtere selv, har for henne stor verdi for å få større innsikt i hvordan ting henger sammen. Hun fremhever at teori er nødvendig for mer utfyllende, helhetlige kunnskaper, og dette kombinert med praksis gir Berit størst utbytte. I en hverdag preget av praktiske arbeidsoppgaver, er det å få presentert relevant informasjon og kunnskaper, og selv få prøve ut disse i en trygg sammenheng, ”en fin måte å lære på”. Her er det mulighet for å prøve og feile, uten risiko for uønskede konsekvenser, noe hun opplever som godt. Selv om det er kombinasjonen som er positiv, lager Berit likevel et klart skille mellom hva hun oppfatter som teori og hva som er praksis. Teori er skriftlig, konkret informasjon om diagnoser og metoder

og formalisert undervisning på spesifikke tema. Praksis er utførelsen av arbeidsoppgaver. Det man selv og andre gjør, og måten man gjør det på. Hun setter altså det formelle, styrte, opp mot den uformelle, situerte utøvelsen av arbeidet.

### ***Erfaring som mulighet til kunnskap***

Hvor mangfoldig læringen kan være, kommer tydelig frem på direkte spørsmål om situasjoner hvor hun har opplevd å lære noe hun mente var signifikant i forhold til jobben sin. Berit trekker frem en episode hun husker spesielt godt:

Berit: Jeg kan huske på i forbindelse med et dødsfall. Bare for å si det rent menneskelig. Jeg fikk ikke tak i far på telefon, og når jeg endelig fikk tak i ham så fortalte jeg ham at sønnen var død. Altså det å så si, å komme med en sånn opplysning over telefon, det skulle en aldri gjøre. Men det altså det, sånn ble den situasjonen. Så det er det, altså den lærdommen der, når det gjelder læring. Det var en veldig vond opplevelse. Den har jeg ikke kommet over enda. For den synes jeg, det synes jeg var så et elendig måte å gjøre det på altså. Hvorfor gjør du ting når du vet at du ikke skal gjøre det? Hvorfor ble det sånn? Det har jeg tenkt over mange ganger uten å finne svar på det.

Hun beskriver en situasjon hun opplever ikke å ha mestret, som har vært utgangspunkt for refleksjoner rundt måten å løse situasjonen på. Læringen for henne ligger i den ubekvemme, følelsesmessige opplevelsen handlingen gir henne, sammen med tanker rundt hvordan hun kunne handle mot bedre vitende. Hun snur den negative opplevelsen til noe konstruktivt. Dette bør hun aldri gjøre igjen. Berit analyserer seg selv og sine handlinger og vurderer egen praksis. På denne måten går hun aktivt inn for å lære av det hun opplever som feil, og tar med seg erfaringene videre i jobbutførelsen sin. Hun skildrer her hvor viktige følelser kan være for læring, og at negative følelser rundt en situasjon kan innebære et sterkt potensial for utvikling hvis man har evnen til å reflektere rundt det i ettertid. Berit opplever ikke at det nødvendigvis er svaret som er målet, men prosessen.

### ***I dialogen skapes muligheter for læring***

Enkelte hendelser har festet seg spesielt i Berits hukommelse, men det er gjennomgående den daglige samhandlingen med kollegaer hun opplever som signifikant i forhold til læring.

Samtaler er en viktig del:

Berit: Og så er det jo samtaler, diskusjoner kan jo også være læring, ikke sant? En kan sitte og diskutere om ting. Og lære på den måten.  
Intervjuer: Hva er det du lærer av i sånne situasjoner føler du?  
Berit: Føler det at man for eksempel det at man, hvis man da har tiden til å sette seg ned og diskutere for eksempel et barn. Hva som er bra for det barnet. For eksempel med tannpuss, bare for å ta et eksempel som jeg synes er vanskelig å gjennomføre. At vi sånn rent konkret kan komme med tips. Hvordan gjør vi hverdagen lettere for det enkelte barnet.

Berit opplever diskusjoner om miljøterapeutiske utfordringer som nyttige, for å kunne utvikle seg og utveksle konstruktive ideer med kollegaer. Berit beskriver hvordan hun hele tiden strekker seg etter å bli en bedre omsorgsutøver, og gir uttrykk for en interesse, åpenhet og vilje til å sette seg inn i andres perspektiv og lære av disse. Samtaler og meningsutvekslinger blir en forlengelse av de observasjonene hun gjør av kollegaer i hverdagen på jobb, og supplerer muligens også for situasjoner hvor hun ikke har mulighet til konkret å delta og observere andres praksis. Andre med andre erfaringer og ferdigheter oppleves som ressurser for å utvikle seg og lære, og hun identifiserer at innspill fra kollegaenes hverdag kan gjøre hverdagen lettere og hjelpe henne med å gjøre en bedre jobb i forhold til ungene hun skal bistå. Dette kan være så basalt som praktiske oppgaver som tannpuss. For Berit blir den sosiale samhandlingen og læringen en naturlig måte å forholde seg til praksis på.

### ***Å møte utfordringer med tverrfaglige kunnskaper***

Berits historie viser at hun identifiserer tverrfaglighet som en måte å takle arbeidets utfordringer på. Hun forteller at det er i møte med andres tankesett at hun lærer, og fremhever samarbeidet med sykepleiere i jobben:

Berit: Det synes jeg er veldig viktig med tverrfaglighet i et arbeidsmiljø. For vi har alle vårt å bidra med. Det synes jeg er veldig viktig. Det kan vi lære mye av (.....) Fordi at dem da, hvis de er flinke til å argumentere hvorfor de gjør sånn også, da kan det gi meg noen, en aha opplevelse om at jøss er det derfor dem gjør det sånn, fordi at det blir da lettere for ungen, for eksempel. Og det kan, anatomi for eksempel kan jo de mer om enn det vi som vernepleiere kan. Om for eksempel liggestillinger, for å ta et sånt eksempel. Om hvorfor skal dem gjøre, hvorfor skal de ligge på den siden, hvorfor er det best for ungen og. For da skjønner jeg litt mer av: Hvorfor kan han ikke ligge på den sida i stedet for.

Berit snakker om sine kollegaer, men lager samtidig et klart skille mellom ”de” og ”oss”. ”De”, sykepleierne, kan helt klart noe hun og andre med hennes kompetanse ikke kan. Og hun identifiserer at denne er nødvendig og relevant. Hun erkjenner at hun i møte med noen som kan noe hun ikke har kompetanse på, og deres tankesett, lærer nye ting. Dette skjer ofte gjennom et samspill mellom det å observere andre og delta i diskusjoner om den rådende praksisen. Tverrfaglighet blir med utgangspunkt i dette, på mange måter et sentralt punkt i læringen for Berit. Det er både på tross av, og gjennom den hun utvikler seg og kommer videre i tankeprosessene. Hun observerer og er åpen for andres kompetanse, men kopierer ikke ukritisk det de andre sier og gjør i arbeidshverdagen. Hun vurderer det opp i mot egne ferdigheter og tanker om praksis, og ønsker gjennomtenkte begrunnelser fra de hun jobber med i hvorfor de gjør som de gjør og tenker som de tenker. Allikevel blir det her som i forhold til behovet for å lese teori for økte kunnskaper. Hvis andre virker overbevisende i

forhold til sin kompetanse, evner hun å åpne opp for at andre yrkesgrupper kan noe hun ikke kan, og ser nytten i å tilegne seg denne lærdommen. Berit fremhever dermed her hvor nyttig faglige diskusjoner er for henne, og nødvendigheten av å reflektere over den andres perspektiv, for å oppnå et rikere læringsutbytte. Hun konkluderer med at det er behov for ulike typer kompetanse i et arbeidsmiljø, og det å være åpen for hverandres styrker. Tverrfaglig samarbeid blir for henne sentralt for å kunne utvikle seg i arbeidet.

### ***Skriftlige hjelpemidler for en utvidet læring***

Berit forteller at tverrfaglighet også kan strekke seg utover grensene for arbeidsplassen, selv om man ikke konkret møtes:

Berit: Ja. Så er det litt interessant å se om skolen legger vekt på det samme som vi legger vekt på. Eller hva de legger vekt på, som kanskje gir meg "Ååå!" En aha opplevelse. At du lærer også av det (.....) Det kan jo være bøkene deres. Kontaktbøkene. For da får jeg greie på liksom hva har de gjort på dagtilbudet, og ser liksom hva de jobber med.

Berit opplever at skriftlige verktøy i arbeidet fungerer som et viktig bindeledd med andre, og som et middel for å innhente inspirasjon og nye kunnskaper. Hun trekker frem kontaktbøkene, og beskriver referat fra lærernes dag med tjenestemottakerne som gir henne nye refleksjoner over hva hun kan fokusere på i forhold til deres liv og hverdag. Hun ser på dette som nyttige tips å ta med seg inn i, og utvikle videre i bolighverdagen. For Berit blir det en anledning for å tilegne seg et bredere perspektiv og for læring av fagfolk utenfor arbeidsplassen. Hun ser det som en mulighet for et videre faglig perspektiv som kan bidra til og supplere kompetansen som allerede eksisterer ved boligen.

### **4.3.2 Eva - læring som ny kunnskap, dialog og samhandling utover grenser**

Eva er utdannet sykepleier og har lang og variert arbeidserfaring fra yrket. Hun har jobbet i halv stilling ved boligen i et par tre år. Hun har ikke tidligere erfaring fra funksjonshemmede og miljøarbeid. I Evas fortelling om læring gjennom arbeidet, fremhever hun det å få ny kunnskap som sentralt. Kollegaer og andre samarbeidspartnere i tilknytning til jobben, trekkes frem som betydningsfulle rollemodeller og gode kilder for ny kunnskap.

#### ***Læring er ny kunnskap***

Når Eva snakker om læring i arbeidet, er det først og fremst det daglige arbeidet med kollegaer som fremheves:

Eva: Læring for meg er jo ny kunnskap da. Å få inn ny kunnskap på forskjellige måter. Og det kan jo være ifra dialog med et annet menneske altså. Og nå tenker jeg kanskje læring på



arbeidsplassen da. Da er jo, hver dag er jo en læring. Stadig vekk så er det jo nye ting som man snakker om da og ny kunnskap om, både om barna og om altså diagnosene, det rundt ungene da. Utstyr og så måte å tenke på. Jeg føler at alt egentlig. Mye er læring i hvert fall.

Eva beskriver læring som å få ny kunnskap, og dette kan foregå på mange vis. Hun gjør et skille mellom ulike typer av læring, og sier noe om at læring på arbeidsplassen handler om de utviklende situasjonene som oppstår i og gjennom arbeidet. Arbeidet tilbyr en mangesidig, kontinuerlig form for læring der helheten fremtrer for deltakerne, og hun fremhever samtaler mellom kollegaer som utgangspunktet for og kilden til læring. Eva forteller at det er gjennom den kontinuerlige, daglige dialogen at kunnskaper utveksles, relevant for arbeidet med tjenestemottakerne. Hun opplever å oppdatere seg og lære noe nytt hele tiden gjennom samhandlingen med andre, men sier også noe om at et felles tankesett blir et produkt av denne dialogen. En lærer ikke bare noe nytt, en legger også grunnlaget for en felles plattform for hvordan man skal tenke og handle i arbeidet.

### ***Kollegaers kompetanse som ressurs for læring***

I Evas historie skildres et arbeidsmiljø der læring kan foregå på forskjellige plan, og i forhold til ulike ferdigheter:

Eva: Og her er det jo noen som er kjempedyktig når det gjelder praktiske ting. Som man virkelig kan, som jeg har lært masse av altså når det gjelder spesielt de her store ungene da som skal forflyttes og gjøres ting med og sånn. Jeg følte meg helt krøkke i starten. Det må jeg bare si. Og det, der er det folk som er veldig. Der også suger man jo til seg de som kan det da.

Eva er åpen for å motta kunnskaper fra andre som hun opplever som mer kompetente eller med en annen kompetanse enn seg selv. Hun ser sine egne begrensninger og verdsetter andres innspill. Utsnittet viser at kollegaer blir en viktig ressurs i forhold til å mestre praktiske og nødvendige ferdigheter i jobben. Eva gir uttrykk for at kollegaer, spesielt i starten, var rollemodeller når hun var uerfaren og manglet disse ferdighetene. Hun sier også noe om at dette ikke nødvendigvis var kunnskap man kunne lese seg til, men kompetanse som oppnås gjennom erfaring og den daglige samhandlingen i arbeidsmiljøet.

En kollega trekkes frem som en viktig rollemodell i forhold til mellommenneskelige relasjoner i jobbutførelsen:

Eva: Når det gjaldt den her emosjonelle delen så har jeg lært mye av Guro (kollega). Hun er veldig dyktig i det å behandle barna, og måten hun tenker i forhold til ungene og familiene, har jeg lært masse av henne altså (.....) Vi har snakket mye sammen, pratet mye, diskutert mye og, og observert hennes måte å behandle ungene på da. Egentlig det som jeg har lært av henne.

Utsnittet viser at Eva ser læringen i arbeidet som en kombinasjon av samtale og observasjoner. Hun lærer ikke ukritisk av andre, men vurderer andres ferdigheter i forhold til

hvordan hun selv ønsker å utføre jobben sin, og hva hun ser på som viktig og bra. Hun gjenkjenner ulike ferdigheter hos ulike kollegaer og velger å ta med seg det beste fra den enkelte. Fra noen er det praktisk kompetanse, hos andre er det holdninger og måten de møter andre mennesker på. Guro blir en rollemodell for Eva fordi hun står for verdier og holdninger som Eva ser på som betydningsfulle. Utsnittet viser at læringen i arbeidet blir en aktiv prosess for Eva, hvor hun gjennom dialogen, forhandler og reforhandler mening i den konkrete jobbhverdagen sammen med andre, gjennom diskusjoner og i rollen som observatør.

### ***Tverrfaglighet for en utvidet forståelse***

Eva trekker frem tverrfaglighet som nødvendig for å kunne se utenfor rammene av egne kunnskaper:

Eva: Nei, for jeg synes. Ungene er dårlige, vi trenger den medisinske biten. Men det er barn, det er viktig å møte dem på deres premisser. Og det er jo kanskje andre bedre utdannet til enn sykepleierne. Så at vi kan lære av hverandre og møte dem på alle nivåene da. Så jeg synes det er viktig at vi har flere faggrupper. (.....) Altså det her med at man er tverrfaglig det synes jeg gjør at man kan samarbeide på en litt mer spesiell måte da, for at du har så forskjellige, mange har så forskjellige måter å tenke på da som kan utfylle hverandre som er positivt synes jeg.

Eva opplever det som betydningsfullt å være i en personalgruppe med ulike typer kompetanse, hvor folk utfyller hverandre, for å kunne utvikle seg og gjøre en bedre jobb. Hun ser nødvendigheten av det medisinske, men også behovet for andre kunnskaper og måter å gjøre ting på som nødvendigvis ikke hennes faggruppe kan så mye om. Eva ser tjenestemottakerne som menneske og ikke bare en diagnose, hvor det er i helheten den gode omsorgen ligger. Denne helheten gir hun uttrykk for at en homogen yrkesgruppe ikke klarer å skape på egen hånd. Samtidig sier hun noe om at den kollegiale utvekslingen av kompetanse ikke nødvendigvis kun dreier seg om praktiske ferdigheter i arbeidet, men at det dreier seg om ulike måter å tenke om jobben, som blir det verdifulle utgangspunktet for samarbeid og gjensidig læring.

### ***Grenseoverskridende muligheter***

Eva beskriver en praksis der boligens grenser rekker utover samhandlingen med kollegaer. Andre samarbeidspartnere kan være viktige bidragsytere i personalets opplæring og kunnskapsutvikling. Eva forteller om en situasjon fra når hun var helt ny ved boligen, som hun opplevde som signifikant for sitt videre arbeide:

Eva: Så vi ble sendt hjem dit til familien da og fikk opplæring. Og det husker jeg var veldig lærerikt altså. Hun (mor) var kjempedyktig, faglig sett i forhold til de her prosedyrene og det her rundt barnet. Så det husker jeg godt som. Jeg lærte mye av henne (.....) Altså egentlig så var ikke hun noen sånn positiv læremester. Tvert imot. Du ble nesten, alle sammen var livredd henne.

Sånn at du var bare nødt å ta til deg masse for at du måtte kunne det her altså. Ja, faktisk så var det sånn (ler). Det var ikke noe gunstig situasjon (.....) Og jeg hadde bare bestemt meg for at okei det her skal jeg ta, og jeg skal lære. Var så innstilt på det at det her måtte jeg jo bare lære meg. Fordi om ikke settingen var noe positiv. Så det var mer sånn at det var litt sånn angst i, angstfylt læring altså.

Eva fremhever betydningen av muligheten denne grenseoverskridelsen gir. Foreldre har ofte førstehåndskjennskap til barnet sitt og Eva gir uttrykk for å anerkjenne og verdsette dem som viktige kunnskapskilder. Her hadde mor en helt spesiell kompetanse på barnet som Eva og de andre fikk ta del i og lære av, i barnets hjemmemiljø. Eva fremhever at mor var faglig dyktig, og det kan tolkes dit hen at det hadde betydning for at de ansatte lærte mye. Allikevel er opplevelsen og læringen hun skildrer todelt. Hun mottok god og viktig kunnskap, samtidig som angsten for å feile også ble en viktig motivasjonsfaktor for å mestre. Det var ikke en i hennes øyne gunstig måte å lære på, men den har allikevel festet seg som en hendelse hvor hun lærte mye. Eva beskriver hvordan hun gjorde et aktivt valg i situasjonen. Hun bestemte seg for å lære. Dette sier noe om at Eva opplever å selv kunne påvirke sin læringsituasjon. Hennes beskrivelse kan tolkes slik at hun opplever læringen som et samspill mellom hennes egen motivasjon og interesse for å lære, og de ytre rammene, der det ene ikke er løsrevet fra det andre.

Eva uttrykker at arbeidet i boligen også bidrar til kontakt med et bredt spekter av eksterne fagfolk, som bidrar med spisskompetanse på alt fra det praktiske og konkrete, til etiske spørsmål:

Eva: Og man er jo bortpå sykehuset og har informasjon om de forskjellige apparatene og de forskjellige barna og. Så det går mer på faglige ting da. Og så har det vært en del forelesere som har vært på huset og da. Som har hatt en del informasjon. Og så er det en, den her etiske diskusjonen som vi har i forhold til barna. Og når barn dør, også hva vi gjør vi i forbindelse med dødsfall. Hvordan forholder vi oss. Der har vi jo og hatt inne doktorer da som har snakket litt om det. Og det er snakk om å få inn en prest og, for å få den biten av det da. Så det er jo veldig mange. Det er mange nivåer her da som du egentlig kan ha, ha diskusjoner rundt. Og jeg synes egentlig vi er ganske flinke til å diskutere forskjellige områder.

Eva forteller at det faglige påfyllet strekker seg fra å gå fra mer praktisk rettet opplæring til forelesninger om mer konkrete temaer og etiske diskusjoner. Utsnittet viser at disse møtepunktene blir en viktig kilde til oppdatering og nye vinklinger på aktuelle temaer i nær tilknytning til ansattes arbeidshverdag, og som Eva opplever at ansatte tar med seg inn i personalgruppa for videre diskusjoner og læring. På denne måten får alle ansatte mulighet til påfyll av ny kunnskap enten ved direkte kontakt med fagfolk eller indirekte via samhandling og diskusjoner med kollegaer.

### ***Skriftlig informasjon et viktig hjelpemiddel i hverdagen***

I Eva fortelling kommer det frem at hun benytter ulike skriftlige hjelpemidler i arbeidshverdagen som supplerer den muntlige kunnskapsdelingen mellom ansatte:

Intervjuer: Benytter du deg av interne verktøy i arbeidsmiljøet her da?  
Eva: Nei, det er altså hverandre, bruker personalet en del da. Sånn at jeg spør. Er ikke så veldig. Bruker en del bruksanvisninger og sånn da. Hvis det er medisinsk utstyr. Men jeg er kanskje ikke så veldig flink til å sette meg ned med en bok og lese om. Også bruker vi brukerplanene, bruker permene til ungene da, det gjør jeg. Sånn at det er. For det er, det kan jo være sjelden man er sammen med ungene, sånn at jeg må oppdatere meg. Og da bruker jeg permene mye da. Og brukerplanene. Altså diagnose og. Står jo alt om medikamenter og. Også brukerplanene der står det mye hva som skal gjøres og hva du skal observere, hvordan barnet vil behandles i forhold til legging og alt sånt da. Det som skal skje i løpet av dagen. Så det bruker vi jo aktivt hele tida. Det er jeg i hvert fall nødt til for jeg husker ikke alt for hver gang. Det er mye småting altså som skal huskes på.

Eva forteller at hun i jobben forventes å ha god oversikt i forhold til barnas rutiner og utstyr. For å klare å holde tråden og huske alle detaljer fra gang til gang, blir skriftlig kunnskap, utformet av ansatte i boligen med bakgrunn i tjenestemottakernes behov, et viktig verktøy. Det blir ansattes ekstra hukommelse og hjelpemiddel for å yte lik og adekvat omsorg, selv om man ikke har vært på jobb en periode. Tjenestemottakernes permer hjelper Eva til å huske rutinemessige oppgaver fra gang til gang, og gjør henne mer selvstendig i jobbutførelsen. Eva begynner å svare på spørsmålet om interne verktøy med følgende: "Nei, det er altså hverandre, bruker personalet en del da. Sånn at jeg spør. Er ikke så veldig". Hun gir i starten her inntrykk av at skriftlig materiale spiller en underordnet rolle for henne i arbeidet. Etter hvert kommer hun på flere verktøy hun benytter seg av i jobben og som er betydningsfulle i hverdagen. Dette kan tolkes dit hen at disse hjelpemidlene er så innarbeidet i hennes praksis at de på en måte blir tatt for gitt. De har en viktig funksjon, men Eva reflekterer ikke over hvilken sentral rolle de har, før hun faktisk konkret må tenke over det.

#### **4.3.3 Linda - læring som prosess og personlig utvikling**

Linda er relativt nyutdannet sykepleier, og er siden ikke så lenge tilbake ansatt ved boligen i en større stilling. Hun har ikke tidligere arbeidet med funksjonshemmede barn. I Lindas historie settes fokus på samhandling, prosess og personlig utvikling som sentrale for læring i arbeidet.

#### ***Å bli en fullverdig miljøterapeut***

Linda trekker frem kollegaer som betydningsfulle for læring i jobben, og synes det meste av det som foregår i arbeidsmiljøet er relevant:

Linda: Nei, i forhold til alt egentlig som blir snakket om, som blir gjort, som blir diskutert, som blir. Føler at jeg vokser hele tida. Sikkert fordi at jeg både er ung og nyutdannet. Så har jeg på en måte ikke heller funnet meg selv kanskje, så derfor så tenker jeg: Oi det var ja. Både med faglige ting og med personlige ting så føler jeg at jeg vokser og lærer.

Utsnittet viser at Linda er åpen og benytter alle aspekter av samhandlingen for å lære. Hun samtaler, lytter og observerer de andre rundt seg, og gir uttrykk for at alt har en eller annen form for verdi for henne i arbeidet. Hun trekker frem at hun er ung og nyutdannet som en årsak til at hun, som hun selv uttrykker det: "fremdeles vokser". Hun sier på denne måten noe om at hun er underveis i en prosess, og bruker begrepet "finne seg selv" for å beskrive sin rolle i arbeidet og miljøet. Her definerer hun samtidig målet med sin utvikling. Læringen blir ikke kun en ytre innsamling av kunnskaper, men handler om prosessen der hun går fra å være nykommer til å bli en fullverdig miljøarbeider i sinn og skinn, gjennom en kombinasjon av faglig og personlig utvikling.

### ***"De andre" som inspirerende rollemodeller***

Linda forteller at hun etter hvert som hun har blitt mer kjent og trygg i jobben, har funnet en måte å jobbe på som fungerer for henne. Dette har vært en læringsprosess i arbeidet, gjennom kontakt med andre som kjenner barna godt:

Linda: Det er mest gjennom å observere andre ja. Høre hva, ja. Høre og se hva de gjør på skolen, og hva foreldre sier, hva liker de og, eller hva liker ungen vår på en måte og. Ja. Det er jo litt forskjellig fra unge til unge så du lærer deg jo etter hvert hva som. Mmm. Nei så det synes jeg er utfordrende da, å lage en meningsfylt hverdag for ungene.

Linda gir uttrykk for at det å lære av andre er en naturlig del av hverdagen, og gjerne i møte med andre som kjenner barnet godt. Hun forteller at hun benytter seg av all informasjon som blir tilgjengelig for henne i jobben, og er åpen for en utvidet læring utover arbeidsplassens grenser. Hun skildrer et behov for å se det større bildet av menneskene hun skal bistå og anerkjenner at barnas andre nærpå personer gjør og har kunnskaper som er nyttig for henne. Foreldre og skole blir nyttige kunnskapsformidlere. Læringen kommer gradvis. Hun lytter, og observerer sine omgivelser, og gjennom møtet med andre blir hun etter hvert bedre kjent med de enkelte barna, og kan forme det hun ønsker med sin egen praksis: Å skape en meningsfylt hverdag for barna.

Linda opplever mange muligheter for kunnskapsutveksling mellom ansatte. Denne skjer både spontant og i mer organiserte former:

Linda: Det er begge deler. Det er det. Egentlig. Jeg er ikke redd for å spørre da så jeg spør om alt. Spør og graver om alt og det er som regel greit. Men så hender det jo at. Ja spontant og. Hvis de ser at jeg kanskje har gjort noe annerledes eller sånn. Mmm. Ja

men i rapport situasjonen og det så er det jo ofte snakk om hvis noen har blitt satt på nye medisiner for eksempel eller inhalasjoner og sånn, så er det jo noen som kan mer enn andre og som sier ja men den tabletten skal vi gjøre sånn og sånn med, eller du kan ikke gjøre sånn med den og ja. Sånne ting som jeg ikke er så veldig stø på enda.

Linda skildrer et arbeidsmiljø hvor hun opplever det som trygt å stille spørsmål, og hvor det er aksept for å gir hverandre respons. Hun benytter seg av andres kompetanse gjennom selv å ta initiativ og ved å være aktiv, og opplever også å få kommentarer fra kollegaer på ting hun gjør. Læringen blir dermed en vekselvirkning mellom Lindas egne utspill og kollegaers tilbakemeldinger. Den mer formelle rapport situasjonen, i overlappingen mellom vakter, beskriver Linda, som et sted for nyttig kunnskapsutveksling mellom de ansatte. Hun fremhever her spesielt medisinske kunnskaper som er sentrale for henne som sykepleier. Mer erfarne kollegaer blir viktige for å kvalitetssikre arbeidet, samtidig som hun som nykommer får muligheten til å lære nyttige tips i trygge omgivelser.

### *Læring mer enn fagkunnskaper*

Når Linda beskriver sin rolle som nykommer på arbeidsplassen, fremtrer læring på det personlige plan som en sentral del av læringen i arbeidet:

Linda: Her for ikke lenge siden og så her på ei helg, så ble det forventet at jeg skulle være sammen med ei jente som jeg ikke hadde opplæring på. For det hadde jeg bare godt av å på en måte bli bedre kjent med flere unger. Og hun var så enkel og det var så greit liksom. Og det ble jo en kjempeepisode i byen som sitter i meg veldig (.....) Ja, fordi hun kunne gjøre sånn, og det visste de andre som jeg gikk på jobb sammen med. Men det var på en måte ingen som hadde fortalt meg det at hun blir sånn. Så det der det. Jeg var helt på gråten etter den vekten husker jeg. Jeg var helt ferdig. For det var, jeg var så redd for henne. Og da tenker jeg. Da og var jeg. Altså det å kunne sagt fra da: Nei, jeg vil ikke. Det har jeg lært til nå etterpå. Det har jeg sagt at jeg vil ikke være sammen med henne før jeg har fått opplæring på henne.

Linda forteller at hun er avhengig av informasjon og kunnskaper fra kollegaer for å kunne gjøre en forsvarlig jobb og for å slippe å komme i situasjoner hun ikke føler seg trygg på og er kvalifisert for. Når dette ikke skjer får det store konsekvenser for henne og barna hun skal bistå, og hun opplever maktesløshet og utrygghet i jobben. Opplevelsen hun beskriver har ikke gitt henne nyttig faglig, miljøterapeutisk lærdom. Utbyttet læringsmessig ble på det personlige planet for Linda. Hun ble klar over hvordan hun kan forholde seg til krav i jobben og sette grenser for seg selv i forhold til hva hun mestrer. Samtidig gir hun her et eksempel på hvor nødvendig det er for henne med opplæring fra andre, i forhold til de enkelte tjenestemottakerne, for å kunne gjøre en god jobb. Dette er ikke noe hun kan lese seg til eller kan finne ut på egen hånd. Hun er avhengig av at andre, mer erfarne deler av sine kunnskaper og forbereder henne på situasjoner som kan oppstå, for at hun skal kunne være bedre rustet til å møte utfordringer som nødvendigvis kommer.

### ***Erfaring og annerledes tenkning som kilde til læring***

Intervjuer: Er det noen spesielle du henvender deg til når du, hvis du. Eller er det noen du spesielt føler er rollemodeller for deg?

Linda: Ja, det er nok de som har jobbet her lengst. Jeg ser det, at jeg spør gjerne dem. Selv om de ikke er sykepleier eller har enn sånn bakgrunn, så går jeg gjerne til dem, for jeg vet at de kanskje vet, eller har en erfaring, eller tenker annerledes. Eller så går jeg jo veldig ofte og til de jeg føler jeg har fått best kontakt med, på en måte da. Jeg jobber jo mye på dagen, og da er vi jo bare to her. Så en blir jo på en måte bedre kjent med dem. Lettere å spørre dem som du kjenner.

Linda beskriver kollegaer med lang erfaring som viktige rollemodeller. Hun gjør et poeng ut av at ikke alle er sykepleier som hun selv, men sier samtidig at hun anser at erfaring fra feltet har stor verdi for henne i arbeidet. Hun anerkjenner på denne måten kunnskaper som tilegnes gjennom praksis, som viktige. Linda sier også noe om at kollegaer med andre forutsetninger enn henne kanskje ”tenker annerledes”. Hun oppsøker andre for å dra nytte av deres erfaringer og kunnskaper om feltet, men også for alternative måter å tenke på. Linda beskriver det som lettere å gå til kollegaer hun har god kontakt med. Det at hun er mer kjent med dem gjør det lettere å spørre om råd og hjelp. Ut ifra det hun forteller, kan det synes som at det er de hun jobber mest med som får størst påvirkning på den læringen som skjer i det daglige, praktiske arbeidet. Dette kommer tydeligere frem i følgende utsnitt:

Intervjuer: Går det litt på folk som er litt lik i oppfatning om ting også, eller?

Linda: Ja, litt lik i oppfatning og litt. Ja, det er jo ikke alle som er like utadvendt på jobben. Sånn er det nå bare på en måte. Og jeg føler vel at jeg har fått best kontakt med dem. Og når jeg tenker på hvem som jeg har fått best kontakt med, så er det nok dem som snakker og dem som spør og dem som er interessert, og dem som er litt åpen da, som jeg får best kontakt med. Da er det gjerne dem jeg snakker med om både faglige ting og personlige ting hvis det skulle være noe sånn.

Linda beskriver her hvordan personlig relasjon får en sentral betydning i den spontane, uformelle kunnskapsutvekslingen som ofte foregår i arbeidsmiljøet. Kjemi mellom kollegaer og personlighet kan se ut til å påvirke samtaler og diskusjoner i arbeidet. Det er lettere å samhandle med personer du trives sammen med. Linda opplever helst å ha faglige diskusjoner med de hun får best kontakt med. Samtidig sier hun noe om at kollegaer som tar initiativ og er engasjerte og interesserte, lettere inspirerer til diskusjoner og kunnskapsdeling.

### ***Læring via skriftlige verktøy***

Linda beskriver, som nykommer på arbeidsplassen, artefakter som et nyttig hjelpemiddel:

Linda: Jeg brukte jo en del i starten, permene deres og sånn. Men nå vet jeg jo hva som står der på en måte. Så nå går jeg jo ikke og leser i dem noe mye. Men kontaktbøkene leser jeg i. Det har jeg en fast rutine på. Når ungen kommer så tar jeg frem boka og så leser hva de har gjort på skolen og kanskje litt lengre tilbake hvis det er lenge siden jeg har vært sammen med ungen. Og

brukerplanen, at jeg går gjennom den. Skummer gjennom den før ungen kommer sånn at jeg har ting litt klart.

Linda forteller at hun støtter seg til det skrevne i jobben. I skriftlige verktøy finner hun konkret informasjon som hjelper henne til å gi riktig og tilpasset hjelp til det enkelte barnet, og hun blir bedre kjent med rutinene i arbeidet. For henne er det barna som står i fokus. Hun ønsker å gjøre en bra jobb med dem. Og det er der hennes fokus for interesse ligger. I fortellingen kommer det frem at de ulike hjelpemidlene har ulike funksjoner som ressurs for læring. Linda sier noe om at det spesielt i starten, når hun var ny, var trygt å ha skriftlig materiale å forholde seg til. Etter hvert har hun lært hvilke behov det enkelte barnet har. Noe informasjon er mer eller mindre konstant og blir etter hvert rutine i arbeidshverdagen. Hun beskriver at hun i prosessen med å bli mer rutinert i arbeidet etter hvert ble mindre avhengig av skriftlig informasjon, og nå bruker hun det mer som en ekstra hukommelse. Andre verktøy blir et nyttig hjelpemiddel for den daglige samhandlingen med barna. Hun trekker her spesielt frem kontaktbøkene som et godt eksempel. Her kommer kontakt med skole og også foreldre inn. På denne måten får hun oversikt over hva barnet har gjort når hun ikke har vært sammen med vedkommende. Hun får større helhet i tjenestemottakernes hverdag og den blir et viktig redskap for å strukturere arbeidet og vite hva man skal gjøre i løpet av arbeidshverdagen.

#### **4.3.4 Mona - læring som aktivitet, forståelse og samvær**

Mona er i tjuårene. Hun studerer pedagogiske fag, og er siden noen år tilbake, ansatt i en mindre helgestilling ved boligen. Hun har fra tidligere arbeidserfaring med barn, men ikke med funksjonshemmede. Når Mona forteller om hvordan hun lærer i arbeidet er det aktivitet og forståelse som står i fokus. I tillegg kommer det frem av hennes historie, at samvær og samtaler med kollegaer i et åpent og inkluderende arbeidsmiljø er sentralt for hennes læring.

#### ***Aktivitet som forutsetning for læring***

Mona beskriver læring som aktivitet:

Intervjuer: Hva er læring for deg?

Mona: Man kan jo si at når jeg lærer, eller jeg mener at jeg må være aktiv for å lære. Og det er jo derfor jeg går og spør og graver hele tiden, for jeg vil lære. Og læring blir jo derfor noe som. Ja, ja men det er jo noe jeg lærer på skolen og. Og også som jeg er. Jeg merker at jeg er veldig sånn selv. På forelesning så noterer jeg for å holde meg aktiv. Og jeg spør for å være aktiv, eller liksom for å være nysgjerrig for at jeg synes det er spennende. Og jeg har en, jeg må forstå det. Det er kanskje. Jeg må føle at jeg har forstått det ordentlig hvis jeg skal ha lært det.



Utsnittet viser at Mona er av den oppfatning at kunnskap ikke er noe man bare mottar, men noe man aktivt gjør, uavhengig av om det skjer i arbeid eller skolesammenheng. I sin beskrivelse sier hun noe om at hun selv har påvirkning på egen læring og at hun velger å gå aktivt inn i læringsprosessen. Hun eksemplifiserer ved å beskrive hvordan hun stiller spørsmål og noterer fra forelesninger. Som hun selv sier: ” Det er jo derfor jeg spør og graver hele tiden, for jeg vil lære”. Hun ansvarliggjør seg selv, og på denne måten utkommet av læringssituasjonen. For Mona er det viktig å oppleve at hun sitter igjen med et utbytte for at læring skal ha skjedd. Forståelse er læringens resultat. Dette skaffer hun seg ikke gjennom passiv observasjon. Hun må selv stille de rette spørsmålene for seg selv slik at hun føler at hun mestrer og forstår, ellers har det lite verdi for henne. Aktivitet er derfor, for Mona, nært knyttet til forståelse.

### ***Kollegaer som rollemodeller***

Når Mona resonerer rundt hva hun opplever som kilder til læring i jobben, fremhever hun kollegaers betydning:

Intervjuer: Hva oppfatter du som kilder til læring da?

Mona: Kilder til læring i arbeidet. Det er jo dem jeg jobber sammen med. Nesten. Jeg vil si at det er i all hovedsak er de jeg jobber sammen med. Jeg lærer jo av dem (.....) Altså det gjør jeg jo også både ved å se på andre også når de andre er sammen med brukerne, jeg ser de gjør noe interessant, enten det er noe negativt eller positivt. Så lærer jo av det. Ja gjør jo det (.....) Ja, helt sånne enkle ting da. For eksempel triks når de skal bade en stor bruker for eksempel, så er det noen som la i, som bløtet noen håndduker og så la opp på kanten så brukeren ikke skulle skli ned. Og det blir helt sånn der enkle, helt sånn enkle ting (.....) Du ser at noen kommuniserer på en spesiell måte, at brukeren responderer på det og så. Det er jo positivt da.

Utsnittet viser at Mona opplever arbeidsplassen og det sosiale som et betydningsfullt sted for læring. Mona formulerer det klart og uten nøling: ”Kilder til læring. Det er jo dem jeg jobber med”. Dette sies på en måte som ikke gir rom for tvil. Kollegaer er viktige rollemodeller for henne på ulike nivå. Hun observerer hva som skjer rundt seg i arbeidsmiljøet og benytter aktivt mulighetene det gir. Hun gjenkjenner ulike erfaringer hun gjør seg i arbeidsmiljøet som potensielle læringsmuligheter. Dette strekker seg fra måter å kommunisere på og relasjonsmessige forhold mellom tjenestemottakere og personalet, til å gå konkret på ideer og tips om hvordan praktiske utfordringer kan løses. Mona sier noe om, at det er når andre gjør noe som vekker hennes interesse, at hun lærer. Dette kan tolkes dit hen at dette foregår i situasjoner hvor noen kan, eller gjør noe som går utover den daglige, vante praksisen. Mona sier også her noe om at selv i rollen som observatør inntar hun en aktiv posisjon. Hun

reflekterer rundt sine kollegaers praksis og lærer på denne måten både av andres positive måter å handle på og av situasjoner hun oppfatter som mindre positive.

### ***Kunnskapsutvikling som sosial prosess***

Når Mona forteller fra perioden som nyansatt, gir hun et bilde av en gradvis tilvenning til de ulike oppgavene i jobben:

Mona: Jo, jeg hadde et par opplæringsvakter, men du får ikke opplæring på alle brukerne. Vi fikk opplæring på to stykker som er ganske tunge, som jeg skulle gå på samme helg som de var her. Og ellers så liksom så kan du få permene. Og etter hvert jo lengre du har vært her så møter du jo ungene ikke sant, du ser dem. En blir kjent med dem selv om du ikke er sammen med dem. Så det er jo lettere og lettere å ta en ny unge selv om jeg ikke har fått spesifikk opplæring i den ungen. Det er det. Men du må jo være flink til å lese permene og spørre da. Kjempeviktig.

Mona beskriver det å bli kjent med arbeidsoppgavene og personene hun skulle bistå, som en prosess. Hun startet med å bli kjent med noen av barna. Gradvis ble hun eksponert for flere tjenestemottakere og flere utfordringer. Dette var ikke nødvendigvis gjennom direkte kontakt med alle. Hun observerte andre ansatte sammen med dem, og ble på denne måten kjent gjennom å oppholde seg i samme miljø. Mona synes å generalisere de kunnskapene og erfaringene hun gjør seg rundt gruppen av tjenestemottakere. Etter hvert som hun blir bedre kjent er det som hun sier: ”lettere og lettere å ta en ny unge, selv om jeg ikke har fått spesifikk opplæring i den ungen”. Mona ser hele miljøet rundt seg som læringsarena og benytter ulike tilnærminger for et størst mulig kunnskapsmessig utbytte. Det å ha muligheten til å oppholde seg sammen med kollegaer i jobbsammenheng blir en forutsetning for å utvikle seg og lære. Samtidig beskriver Monas historie, at hvor raskt man blir kjent og får kunnskaper, er avhengig av om man selv er aktiv og benytter seg av de verktøyene som arbeidsmiljøet tilbyr. Dette kan være i form av skriftlig informasjon og kollegaers kunnskaper. Mona sier at permene er viktige. Gjennom å lese og spørre opplever hun å utvikle seg gradvis. På denne måten får vi en forståelse for at skriftlige hjelpemidler er sentrale holdepunkter for å mestre i jobben.

### ***Tverrfaglighet som kilde til kunnskapsutvikling***

Når Mona beskriver samhandling med kollegaer, fremhever hun verdien av tverrfaglig utveksling av tanker og måter å jobbe på:

Intervjuer: Folk du lærer av, er det folk med veldig lang erfaring eller varierer det?  
Mona: Nei, det varierer ja. Det gjør det. Det kan være mer ut i fra. Kanskje hun som jeg møter litt på fritida litt for eksempel, eller en av dem, hun er jo ergoterapeut eller har

ergoterapiutdanning. Så hun har noen innfallsvinkler eller har kunnskap om ting jeg ikke har kunnskap om. Så når jeg kikker på henne, hun er jo like gammel som meg, hun har ikke noe mer erfaring sånn sett, men jeg lærer jo fra henne også. Og fra hun som har master i spes.ped. Hun er et par år eldre enn meg, men lærer masse av henne. Og så har vi noen av de som har jobbet veldig lenge, som kanskje gjør ting som jeg ikke er like enig i.

Mona opplever det som betydningsfullt å jobbe i et tverrfaglig arbeidsmiljø. Hun verdsetter kunnskaper fra andre som hun selv ikke har. Ved å observere hvordan de løser oppgaver i jobben og ved å få innsikt i andre måter å tenke om jobb, lærer hun nye, alternative måter å forholde seg til i arbeidet. Mona fremhever ulike kollegaer med utdanning, som rollemodeller. De trenger ikke ha mer erfaring enn henne. Det sentrale er at de har andre ferdigheter og kunnskaper enn henne selv. En kan tolke henne dit hen at hun ikke nødvendigvis mener at erfaring gjør kollegaer til gode rollemodeller. Det kan synes som at hun opplever større utbytte av å observere og diskutere med personer i arbeidsmiljøet hun lettere identifiserer seg med, i forhold til alder og utdanningsnivå. Når Mona beskriver hvem hun lærer av, trekker hun frem kollegaer med høyskole og universitetsutdanning. Dette kan tolkes dit hen at det er formelle kunnskaper hun verdsetter som viktige og riktige. Mona sier også noe om at hun ikke kun lærer av det hun oppfatter som bra og riktig. Hun reflekterer i like stor grad over måter å utføre jobben på som hun er uenig i. Dette skaper muligens en større bevissthet rundt egne holdninger og verdier.

### ***Utfordringer stimulerer til læring***

Ny og annen type kunnskap vekker interessen for læring:

Mona: Nei, men når jeg er her så er jeg kanskje ekstra nysgjerrig på det med medisin, for det kan jeg så lite om. Og jeg synes det er litt spennende. Så det er jo kanskje hvis det er noe å spørre om så er det ofte det. Og da er det ofte sykepleierne jeg spør (.....) Jeg har lyst til å skjønne hvorfor får den brukeren akkurat den epilepsimedisinen. Hvorfor får den ikke, når det er så mange, hvorfor får den ikke den. Eller hvorfor får han de to sammen. Sånn. Jeg trenger kanskje ikke vite det for å utføre jobben min, det frem til nå har ikke jeg skullet gitt medisin. Men har jo lyst til å vite det for det. Eller bare sånn skjønne det.

Mona gir uttrykk for å trives med utfordringer. Når hun i arbeidet støter på et fagfelt hun kan lite om, inspirerer det henne til å sette seg bedre inn i dette. Medisinske kunnskaper er viktige ved boligen og har dermed høy status i jobben. Det kan derfor se ut til at arbeidsstedets fokus påvirker Monas læringsinteresse, og det blir viktig for henne å øke kunnskapene sine på området. Mona opplever å ha kollegaer med denne type kompetanse i miljøet rundt seg, og har mulighet til å søke kunnskap der i relasjon til det daglige arbeidet. Det blir på denne måten kort vei mellom teori og praksis. Hun liker å gå i dybden når noe interesserer henne. Det er viktig for henne å ha mulighet til å se en større helhet i arbeidet og forstå hvordan ting

henger sammen. I en arbeidshverdag i tett samarbeid med kollegaer med ulike kompetanser, får hun mulighet til dette, selv om arbeidet ikke nødvendigvis krever at hun skal inneha disse kvalifikasjonene.

### ***Hjelpemidler for kunnskapsoverføring og kvalitetssikring***

Mona nevner flere skriftlige hjelpemidler som hun benytter i arbeidet:

- Mona: Jeg kan jo gå inn på Gericca og se hvis det er noe som jeg ikke enten husker fra rapporten, eller noe som ikke ble sagt. Hvis det er noe jeg lurer på, eller trenger å vite så kan jeg gå inn og sjekke. For der har de jo skrevet fra hver vakt. Så det, men det er jo også i den her kontaktboka da (.....) Den er jo mer tilgjengelig da. Den ligger på kjøkkenbenken. Der er det jo en rapport fra hvordan dagen har vært og hva man har gjort og sånne ting
- Intervjuer: Så hvis du er på en ungdom som er ganske ny for deg eller det er lenge siden du har vært sammen med da er det
- Mona: Ja, da kikker jeg på dagsplan som er printet ut og ligger sammen med medisinararket. Og også brukerpermen som står inne på kontoret. Der står det jo alt om diagnose og møtereferat og sånne ting, det du trenger å vite egentlig. Det benytter jeg meg av i tillegg.

Mona sier at hun benytter den skriftlige informasjonen ved boligen, som hjelpemiddel for å kunne følge opp oppgavene rundt den enkelte tjenestemottakeren, og for å sikre at hun gjør arbeidet sitt ut ifra de føringer som foreligger. De skriftlige verktøyene blir på denne måten boligens kollektive, overføring av kunnskaper til den enkelte ansatte, i tillegg til å være en form for hukommelse som er med og kvalitetssikrer arbeidet. Der kan Mona lese seg til viktig informasjon som hun ikke fikk med seg i fra den muntlige overlappingen, eller som andre glemte å gi. Hun velger hjelpemiddel ut fra behov, og beskriver at de har ulike funksjoner og roller. Mona gir uttrykk for å ha god kjennskap til de ulike verktøyene som finnes, og på denne måten får hun muligheten til å tilegne seg god oversikt over den enkelte tjenestemottakerens behov og situasjon, selv om vedkommende er relativt ukjent for henne. Den skriftlige dokumentasjonen fra de enkelte vaktene gir henne også muligheten for innsikt i hvordan andre kollegaer utfører jobben sin, noe som kan fungere som et supplement til det å observere og samhandle direkte med de andre i miljøet.

### **4.4 Den situerte læringen – kontekst, kultur og aktivitet**

De fire fortellingene beskriver læringen som forankret i og gjennom det daglige arbeidet, der mening forhandles og reforhandles i arbeidsmiljøet, i aktivitet og samhandling med andre. Intervjupersonene gir uttrykk for at disse erfaringene gir dem muligheter for ny og utvidet kunnskap. Læringen blir noe som foregår mellom deltakerne i en felles praksis og ikke bare noe som skjer hos den enkelte. Samtidig påvirkes læringsprosessen av den kulturelle helheten

arbeidsmiljøet er en del av, de muligheter for læring arbeidet gir og de sammenhenger den finner sted i (Wenger 1998). Kunnskap skapes altså gjennom et samspill mellom kontekst, de enkelte deltakerne og de kulturelle betingelsene som omgir arbeidsplassen. Ansattes eget initiativ og aktivitet påvirker læringen og læringsutbyttet. Berit og Mona beskriver et ideal for læring nært knyttet opp mot aktivitet. Mona opplever at den beste læringen for henne er når hun selv tar initiativ og aktivt engasjerer seg. For Berit er en positiv lærings situasjon forbundet med det å selv få prøve ut og handle innenfor trygge rammer, hvor det er lov å gjøre feil. *Learning in doing* trer tydelig frem som en sentral faktor for den enkeltes opplevelse av læring (Lave og Wenger 2003; Säljö 2008).

#### **4.5 Novise – ekspert i læreprosesser**

Med utgangspunkt i begrepet *legitim perifer deltaker*, skildrer de fire historiene, ulike læringsbaner der medarbeideren går fra å være novise til ekspert (Lave og Wenger 2003). Både Eva, Mona og Linda forteller om en gradvis tilnærming til yrket gjennom en stegvis deltakelse. Dette dreier seg om observasjoner av kollegaer, samtaler med mer erfarne kollegaer om praksis og å bli kjent med noen få tjenestemottakere, før man får ansvaret for nye. En kan her trekke paralleller til Rogoffs (1990) *guided participation*, der individet er avhengig av å gradvis bli overlatt ansvaret for aktiviteten, for å sikre en naturlig progresjon i sin utvikling. Linda beskriver at hun er avhengig av kollegaers støtte og kunnskapsdeling for å gjøre en forsvarlig jobb. Når hun ikke opplever å få denne, mestrer hun dårlig, blir utrygg og det påvirker jobben hun gjør. Kollegaer blir derfor sentrale i forhold til nykommere, både som veiledere, rollemodeller og sikkerhetsnett. Intervjupersonene beskriver hvordan de ulike plasseringene i praksisfellesskapet har innvirkning på hvilken posisjon kollegaer får som kunnskapsdelere. For Mona, som fremdeles er student og Linda som er nyutdannet, fungerer kollegaer som forbilder. De gir uttrykk for at de ønsker å bli som dem. I deres historier beskrives læringen mer som en enveisprosess der de tar imot kunnskaper og lærer av andre. Dette kan minne om en form for mesterlære, men mer det desentraliserte perspektivet vi finner hos Lave og Wenger (2003) hvor det er summen av de tilgjengelige, menneskelige ressursene i miljøet som blir sentralt for individenes læring, mer enn spesifikke kollegaer i arbeidsmiljøet. Berit og Eva er mer etablerte som fagpersoner i virksomheten. De ser kollegaer som ressurser, men fremhever den gjensidige læringen ansatte kan ha med hverandre. Eva, som var relativt ukjent med denne type omsorgsarbeid når hun startet ved boligen, skildrer på hvilken måte kollegaer har hatt betydning for hvordan hun tenker og handler i arbeidet. Eva viser til prosessen hun har vært igjennom, og sier noe om at hun nå er

en mer sentral deltaker i arbeidsfellesskapet, der læringen blir mer av en toveisprosess hvor hun i gjensidig samhandling med andre, forhandler og reforhandler kunnskap. Kvinnenes fortellinger, fremhever at læring i arbeidet ikke kun dreier seg om faglige kunnskaper og ferdigheter. Det handler like mye om hele individet som handler i verden og om identitet, med en utstrakt læring på det personlige plan (Lave og Wenger 2003). Linda beskriver hvordan hennes utvikling i arbeidet, like så mye som faglige kunnskaper, går ut på å sette grenser for seg selv i forhold til andre kollegaer og å finne sin plass i personalgruppen. Likt tankemønster og felles plattform i arbeidet sees også som en viktig del av læringen. Dette er et viktig kjennetegn ved praksisfellesskapers struktur, der samhandlingen har en retning med felles forståelsesrammer (Wenger 1998). Alle fire informantene snakker om at kunnskapsdeling i jobben fører til at ansatte får en felles referanseramme for hvordan man tenker og handler om jobb. Språkets betydning som artefakt blir viktig for læring. Gjennom samtaler og diskusjoner med kollegaer skapes mening, kunnskap forhandles og reforhandles og kulturens verdier og normer videreformidles mellom de til enhver tid gjeldende deltakerne.

#### **4.6 Kollegaer og relasjoner betydningsfullt for læring**

I fortellingene fremheves kollegaer som sentrale og signifikante for læring og kunnskapsutvikling. Denne læringen foregår både direkte og indirekte. Observasjoner av andre og samtaler rundt praksis, gir muligheter for å dele kunnskaper og erfaringer i jobbhverdagen som bidrar til ny og utvidet kunnskap hos de ansatte ved boligen. At læringen også kan foregå indirekte, beskriver Mona når hun forteller hvordan hun som nyansatt, gradvis ble kjent med nye tjenestemottakere, ved å observere dem i samhandling med andre ansatte på arbeidsplassen. Dette viser hvordan en plassering i forhold til stigende deltakelse i praksisfellesskapet kan se ut, samtidig som det påpeker viktigheten av individets tilgang til læringssituasjoner (Lave og Wenger 2003; Säljö 2008). Læringen blir på denne måten mer enn det enkelte individets tilegnelse av kunnskaper, og mer hele systemet som samhandler og tilbyr muligheter for læring.

Linda og Mona beskriver hvordan relasjon påvirker hvem man lærer av. Linda trekker frem kjemi mellom personer og aktivt engasjement som sentralt. Det er lettere å henvende seg til de man kjenner best, for råd og veiledning. Mona fremhever det å kunne identifisere seg med rollemodellene ut fra likt tankesett og alder. Eva nevner spesielt en kollega, som hun har lært mye av, og som møter henne på mange av de verdiene hun selv har i forhold til jobb. Her er det hennes holdning til yrket som synes å ha størst verdi, i forhold til hennes betydning som

rollemodell for Eva. Dette betoner Kvale (1999) når han beskriver mesterens relasjon i forhold til novisen. Relasjonen blir en del av den lærendes aktive prosess for å finne sin plass i fellesskapet og utvikle egen yrkesidentitet. Kvinnene beskriver likevel at det like gjerne kan være en nykommer som blir en viktig rollemodell i kraft av å ha andre kompetanser og ved å fremstå som dyktig i jobben. Mona nevner for eksempel ergoterapeutstudenten som hun opplever å lære mye av. Kvinnene fremhever at de ikke kopierer andres handlinger og meninger ukritisk. De stiller dem opp mot egne verdier og holdninger til hvordan arbeidet kan og skal utføres. Forhandlinger av mening i praksisfellesskapet blir en aktiv prosess, og ikke kun en reproduktiv gjentakelse av det de mer etablerte sier og gjør. Nye blir ikke kopier av mer erfarne kollegaer. De skaper sin egen identitet i samspill med omgivelsene. Ansatte vurderer hverandre, noe som kan bidra til at uheldige handlingsalternativer og uhensiktsmessige holdninger ikke videreføres. At kunnskaper ikke kun reproduseres (P-E. Ellström 1996a).

#### **4.7 Grenseoverskridelser for kunnskapsutvikling og ny kunnskap**

Det kan gjøres et skille mellom kunnskapsutvikling og ny kunnskap. Det første dreier seg om å bygge på og utvide eksisterende kunnskap og ferdigheter. Ny kunnskap dreier seg om å lære noe man fra tidligere ikke har kjennskap til. Kritikken mot den uformelle læringen går ofte ut på at den ikke har evnen til å gå i dybden, men blir mer overfladisk. P-E. Ellström (1996b) argumenterer for nødvendigheten av ytre impulser og påfyll, for å utvide evnen til refleksjon og handlingskompetanse i forhold til utfordringer individet møter i arbeidet. Han ser kontakt med miljøer utenfor som inspirerende for ny tenkning. I disse møtene ligger mulighetene for den utviklingsorienterte læringen. Dreyfus og Dreyfus (1999) trekker frem betydningen av ulike rollemodeller som nyttig for nytenkning og utvikling. Alle fire intervjupersoner fremhever ny kunnskap som nødvendig for utvikling og læring. Linda og Eva beskriver hvordan de henvender seg til andre for annerledes tenkning. Ny kunnskap oppfattes som nyttig og nødvendig. Dette skapes ofte i de tverrfaglige møtene mellom kollegaer, eller i samhandling med andre utenfor boligens grenser. Grenser blir relevante i forhold til tenke nytt og utvikle seg (Wenger 1998). Internt kan dette dreie seg om møter mellom ulike praksisfellesskaper ved boligen. Personer tilknyttet ulike yrkesgrupper kan fungere som mindre praksisfellesskap i boligens større praksisfellesskap, gjennom deres delte faglige repertoar, en følelse av felles foretakende og gjensidig engasjement på bakgrunn av kompetanse (ibid.). Berit setter opp et skille i personalgruppen der ”de” sykepleierne og ”oss” med pedagogisk bakgrunn har ulike tilnærminger til jobb. Gjennom møtet med ”de andre” blir

hun gjort oppmerksom på egen fagkompetanse og egne begrensninger. Berit lærer blant annet om anatomi og liggestillinger fra sykepleierne, noe som hun som vernepleier kan mindre om. For Mona er ergoterapeutens kompetanse av betydning. Eva beskriver pårørendes kompetanse i forhold til egne barn som en annen form for tverrfaglig møte. Gjennom å åpne opp boligens grenser blir mulighetene for praksisfellesskapets utvikling og ny kunnskap større. Møter mellom ulike praksisfellesskap har det til felles at de oppleves som positive, og fremheves av informantene som stimulerende og viktig.

#### **4.8 Kunnskap via artefakter**

Kvinnene beskriver skriftlige hjelpemidler, i arbeidet, som sentrale i hverdagen. I disse ligger boligens felles kunnskaper og holdepunkter for praksis, og en sikrer at viktig kunnskap overføres til nye ansatte uavhengig av situasjon og relasjon. Ulike hjelpemidler fyller ulike funksjoner. Noen fungerer som viktige støttefunksjoner når man er ny i jobben. Andre blir et nyttig verktøy i den videre jobbhverdagen. Alle bidrar de med å kvalitetssikre arbeidet og styre de ansattes handlinger slik at de har mulighet for å, i en viss grad, samkjøre sin praksis. Wenger (1998) beskriver møter mellom praksisfellesskaper som nyttige for kunnskapsutvikling. Intervjupersonene fremhever artefaktens rolle som bidragsytere i forhold til impulser og muligheter for kunnskapsutveksling med eksterne samarbeidspartner. De beskriver hvordan man via artefaktene får muligheten til å "observere" andres praksis. Boligens grenser for læring blir på denne måten mer fleksible og arbeidsplassen oppleves derfor ikke som en isolert øy, men som del av en større helhet med utvidede muligheter for læring. Læringen, selv om den påvirker det enkelte individet på ulikt vis, blir en del av en sosial og kulturell prosess, der deltakerne i gjensidig påvirkning mellom seg selv og miljøet skaper forståelse og mening. Målet med læringen blir å utvikle felles og mer kompetente strategier for å gjøre hverdagen lettere praktisk og etisk for seg selv og tjenestemottakerne. Intervjupersonene forteller om en læringspraksis som for det meste er spontan og uintendert. Dette er ofte et kjennetegn ved arbeidsplasslæring (Merriam et. al. 2007).

### **Kapittel 5. DRØFTING**

Det er uunngåelig for mennesker å ikke lære (Seljö 2008). Spørsmålet blir hvordan og hva som læres. Med et sosiokulturelt læringsperspektiv som bakteppe, fremstår konteksten og hvordan arbeidet er tilrettelagt som betydningsfullt for individenes læringsutbytte og motivasjonen for læring. Hvordan ser så dette bildet ut ved den studerte boligen? Hvilke former kan læringen ta for ansatte? Nedenfor følger et resonnement med utgangspunkt I



oppgavens problemstilling.

### **5.1 Læring som kollektivt kontra individuelt ansvar**

I en arbeidshverdag hvor man jobber mye selvstendig og på egen hånd, ser læring og kunnskapsoverføring ut til å henge tett sammen med hvordan individene selv velger å engasjere seg i praksis. Det kreves at ansatte er aktive og tar initiativ til å lære av de mulighetene konteksten tilbyr. Dette fremheves av blant annet Billett (2001) som en nødvendig del av læring i arbeidet. Med mange personer på jobb sammen, ligger ting til rette for å kunne observere kollegaer og få hjelp og tilbakemeldinger fra andre. Samtidig blir det opp til den enkelte ansatte selv å oppsøke disse situasjonene. Det samme gjelder refleksjon og diskusjon med andre. Etske hensyn i forhold til tjenestemottakerne, som at man ikke skal snakke over hodet på dem, gjør sitt til at mulighetene for å gå dypere inn i samtaler og diskusjoner rundt praksis i hverdagen begrenses av arbeidets betingelser. Av den grunn blir personalmøter og samarbeidsmøter viktige fora for ansatte å ta opp aktuelle problemstillinger og utfordringer for drøfting og diskusjon. Utfordringen ligger i at de viser interesse og engasjement for å bringe aktuelle tema inn her. Det ser altså ut til å ligge en stor grad av forventninger til autonome og disiplinerte ansatte som selv tar ansvar for sin læring (Usher og Edwards 2007). Der idealet virker å være den selvsikre, suksessfulle arbeidstaker som konstruerer egen læring og dermed eget liv. Læringen blir mer en individuell prosess enn en kollektiv.

Noe av utfordringen med den uformelle, situerte læringen er at den kan være vanskelig å få øye på for deltakerne, da den ikke nødvendigvis er noe ansatte reflekterer over (Merriam et. al. 2007). Læringen blir lett uintendert, og derfor ikke noe ansatte selv aktivt benytter seg av som strategi for læring og utvikling. Dette kan se ut til å være tilfelle ved boligen. P-E. Ellstrøm (1996b) argumenterer for at det skal mer til enn kun erfaringer for at vi skal lære. Erfaringslæringen trenger støtte for at individene skal ha et større utbytte av den. Vi må blant annet ha tilgang til begrep og kunnskaper som hjelper oss å lære av erfaringene vi gjør. Dette kan foregå gjennom at det legges til rette for mer planlagt refleksjon og utveksling av ideer og erfaringer mellom kollegaer. Ansatte sier at det å diskutere og reflektere sammen med arbeidskollegene har betydning, men det ser ikke ut til å være satt i system og på en gjennomtenkt måte. Det blir mer tilfeldig og personavhengig. Det kan her altså synes å ligge et uutnyttet potensial for læring. E. Ellström & Ekholm (2002) påpeker at et slikt potensial bedre kan hentes ut ved å bevisstgjøre ansatte, og ved at det legges til rette for en mer gjennomtenkt og strukturert bruk av ansattes initiativ og aktivitet. Gustavsson (2000)

konkluderer i sine studier blant annet med at kunnskap hos ledelse og ansatte om de muligheter for læring som arbeidsplassen tilbyr, er like viktig som tid satt av til refleksjon. Man kan selvfølgelig undre om det er slik at all læring bør måles, styres og kontrolleres? Blir det ikke kun nok et krav til ansatte, som heller skaper sperrer enn å stimulere individenes naturlige interesse for utvikling og læring (Boud 2006)? Samtidig er det relevant å spørre om man skal overlate en så sentral del som læring og kunnskapsutvikling i arbeidet, til tilfeldighetene og den enkelte arbeidstaker? Bør det ikke være et kollektivt ansvar å legge til rette for, og skape gode holdninger for læring og kunnskapsutvikling? Risikoen ved å la være, kan bli at vilkårene for å lære og utvikle seg i arbeidet blir ulike mellom arbeidstakere, der de som er aktive og tar for seg får tilgang til forståelseskilder, mens andre utelukkes. En annen, er at verdifulle menneskelige og miljømessige ressurser ikke blir utnyttet.

## **5.2 Tilgang og legitimitet**

Å bli inkludert i fellesskapet på jobb, der kunnskaper deles, er en forutsetning for kunnskapsutvikling og læring (Lave og Wenger 2003; Säljö 2008; Wenger 1998). Tilgang og legitimitet blir derfor sentrale begrep i denne sammenheng. Hvem har tilgang til arbeidsplassens forståelseskilder og muligheter for læring? Ved den studerte boligen, er det de med størst stillingsandel som har mest tid og mulighet for refleksjon med andre i hverdagen. De har arbeidstid på dag, der det er tid og mulighet for samtaler med kollegaer om praksis. Ansatte som jobber deltid, i helgestillinger eller natt, har all, eller hovedsakelig all, arbeidstiden sin når tjenestemottakerne befinner seg i boligen. De får dermed ikke den samme muligheten for dette, og overlates til læring av mer praktisk art. På denne måten kan det se ut til at man får et slags "klasseskille" blant ansatte ved samme arbeidssted, der noen lettere får tilgang på muligheter for refleksjon og kunnskapsutvikling, mens andre overlates til former for læring som kan være mindre utviklende. En interessant problemstilling, relevant i forhold til den pågående diskusjonen om ufrivillig deltidsarbeid innenfor helse og omsorgssektoren, der bruken av reduserte stillinger påvirker økonomisk selvstendighet og likestilling for de det rammer (NOU 2004: 29). Får det også konsekvenser for den livslange læringen?

Lave og Wenger (2003) kritiseres for å mangle konfliktperspektivet i sin teori. Bortsett fra å poengtere de negative sidene ved et ekskluderende arbeidsmiljø, sier de lite om hvordan motsetninger mellom ulike grupper kan være med og påvirke læringsutbyttet. Engeström (2001) beskriver arbeidsplassen som en arena hvor konflikter og kamp om makt og interesser utspiller seg. Hvordan påvirker legitimitet forutsetningene for læring i arbeidshverdagen, og hvor kommer eventuelt maktaspektet inn? Ved boligen er det i stor grad ansatt sykepleiere

med medisinsk kompetanse, en kompetanse som er etterspurt og har høy status ved boligen. Dette kan, om man velger å se det fra Engeströms perspektiv, få implikasjoner for maktforholdet mellom sykepleierne og andre yrkesgrupper ved boligen. Hvem setter standarden for den faglige diskursen? Hvilke kunnskaper verdsettes og får fokus, og hvordan påvirker dette forholdet mellom de ulike yrkesgruppene? Vil spenninger og kamp om diskurs føre til større refleksjoner rundt arbeidets art og praksis, eller resulterer det i motstand og kynisme? Engeström velger en mer positiv tilnærming, og ser konflikter som potensialer for utvikling og endring, ved at de leder til diskusjoner og forhandlinger. Ansatte fremhever tverrfaglighet og ulike faglige ståsteder som positivt for læring og kunnskapsutvikling. Uansett utfall vil dette være spørsmål som kan være relevant å stille for å få forstå mekanismer for læring ved boligen.

### **5.3 Reproduktiv kontra utviklingsorientert læring**

Legges det ved den aktuelle boligen til rette for nytenkning og refleksivitet, eller reproduseres allerede eksisterende kunnskap? P-E. Ellström (1996b) argumenterer for nødvendigheten av ytre impulser og påfyll, for å utvide evnen til refleksjon og handlingskompetanse i forhold til utfordringer individet møter i arbeidet. Størsteparten av samhandlingen i boligen skjer rundt praktiske oppgaver som stell og aktivisering, der diskusjoner og refleksjon begrenses av arbeidets betingelser. Dette er faktorer som lett kan føre til en rutinemessig gjentakelse av den eksisterende praksis (ibid). Samtidig har ansatte stor autonomi i arbeidet, der det er mulighet for å eksperimentere og prøve ut ulike handlingsalternativer i praksis, positivt for mer utviklingsorienterte kunnskaper. Muligheten for nye, ytre impulser er tilstede. Ulike grenseobjekters samhandling på tvers av praksisfellesskapene åpner opp boligens grenser og har kilde i seg til ny og utvidet kunnskap. I tillegg kan det se ut til at artefaktene ansatte benytter i arbeidet, er med og utjevner skjevfordelingen i forhold til kunnskap og informasjon. De blir redskap som knytter ansatte og kunnskaper sammen, uavhengig av tilgang og plassering i fellesskapet og formidler holdninger til arbeidet og kunnskaper mellom dem. Det å få tilgang til artefaktene blir altså en del av den større kulturelle helheten ansatte virker innenfor, og de kan fungere som viktige overførere av kunnskap, spesielt i forhold til nye ansatte og personer i reduserte stillinger. Læringen for ansatte ser med bakgrunn i dette, ut til å bli et samspill mellom miljøets betingelser og den enkeltes ansvar og initiativ. Arbeidet har kilde i seg til en utviklingsorientert læring, men dette krever alle involverte parter initiativ og engasjement for jobben.

Å ta med ansatte på råd i forhold til utviklingsarbeid kan kreve en ekstra innsats, men det ser ut til at muligheten til å være med og påvirke egen arbeidssituasjon kan ha stor betydning for den intellektuelle kapitalen. Amundsen og Kongsvik (2008) har vist til at ansattes opplevelse av fravær av dette, kan lede til maktesløshet og kynisme som fører til motstand og negative handlingsmønstre, ugunstige for en utviklingsrettet læring. Aldring i befolkningen vil i fremtiden bidra til et ekstra behov for arbeidskraftressurser i helse, pleie og omsorgssektoren (St.meld. nr. 9 (2006-2007)). For å sikre stabil rekruttering til disse yrkene, vil det være viktig å kunne tilby attraktive arbeidsforhold og muligheter for læring og utvikling i arbeidet, til mennesker med en forventning i forhold til den livslange læringen. Om ikke arbeidsgiver evner å legge til rette for dette, vil det kunne føre til endringskyniske ansatte der folk blir mest opptatt av å utføre jobben, uten tanke for utvikling og læring. Gagner dette menneskene de er satt til å bistå og arbeidsmiljøene de skal være en del av? Ut ifra studien blir min konklusjon nei.

#### **5.4 Avsluttende ord**

Hva tar jeg så med meg fra denne oppgaven videre i mitt eget arbeid? Jeg er blitt klar over hvor mye viktig læring som kan foregå uformelt på arbeidsplassen og hva miljøet og arbeidets betingelser har å si for individers og gruppers læring og utvikling. Å legge til rette for samhandling og muligheter for refleksjon mellom kollegaer, synes nødvendig for å fremme mer utviklingsorienterte former for læring. Spesielt viktig blir det i en arbeidshverdag hvor det er innsparinger på de personalmessige ressursene, der mye ansvar overlates til den enkelte og treffpunktene er få. Det gjelder å utnytte de muligheter som eventuelt finnes og gjøre det beste ut av dem, ved å være bevisst potensialet for utvikling som ligger i å gjennomføre overlappingstidspunkter og personalmøter mer strukturert og gjennomtenkt. Kanskje er det nok med tilrettelegging fra ledelsen, eller så kan ansatte også bevisstgjøres. Målet må være at refleksjon og utvikling blir en naturlig og integrert del av praksis. Artefakter kommer også her inn som en viktig faktor, spesielt med sine evner til å videreformidle kunnskaper uavhengig av tid og sted, uten å skille mellom den enkeltes stillingsstørrelse og/eller ansettelsesforhold. Som fagkoordinator er dette viktig kunnskap å ha med seg for at ikke læringen og utviklingen blir den enkeltes ansvar, men et kollektivt.

## Litteraturliste

- Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2008). *Endringskynisme*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organisational learning II. Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Billett S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Sydney: Allen and Unwin.
- Boud D. (1996). Combining work and learning: the disturbing challenge of practice. I R. Edwards, J. Gallacher og S. Whittaker, *Learning outside the academy. International research perspectives on lifelong learning* (s.77– 89). Oxon: Routledge.
- Dreyfus H. og Dreyfus S. (1999). Mesterlære og eksperterens lære. I S. Kvale (red) & K. Nilsen, K. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1.utgave) (s. 52- 69). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Einarsson, C. og Chiriac E. H (2002). *Gruppobservationer. Teori og praktikk*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1996a). Rutin och reflektion: Förutsettningar och hinder för lärande i dagligt arbete. (s. 142- 179). I P-E. Ellström, B. Gustavsson, S. Larsson (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1996b). *Arbete och lärande - förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, E. & Ekholm, B. (2002). *Lärande i omsorgsarbete. En studie av hemtjänsten som lärandemiljö*. (CMTO Research Monographs, No 1) Linköping: Linköping University.
- Engestrøm Y. (2001). *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of of Education and Work, 14: 133-56.
- Evertson, C.M. og Green J. L. (1986). *Handbook of research on teaching*. (3.utgave). London: Collier Macmillan Publishers.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. (2.reviderte utgave). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Filstad, C. (2003). *How newcomers use role models in organizational socialization*. Aarhus School of Business, Ph.d, no. 7/2003.

Gustavsson, M. (2000). *Potensialer for lärande i processoperatörers arbete. En studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri*. Linköping Studies in Education and Psychology No. 71. Linköping: Universitet.

Hagen A. og Skule S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring. Status 2008*. Fafo-rapport 2008:07. Lastet ned 01.03.2010 fra <http://www.faf.no/pub/rapp/20049/20049.pdf>

Hammersley, M & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. (2.utgave). London: Routledge.

Håland, E. (2008). *Verktøy, symbol og mote. En studie av innføring av Learning management system (LMS) i Statoil*. Trondheim: NTNU, Ph.d, no 40/2008.

Kvale S. (1999). Forskere i lære. I S. Kvale (red) & K. Nilsen, K. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1.utgave) (s. 149- 164). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale S. og Nielsen K. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I S. Kvale (red) & K. Nilsen, K. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1.utgave) (s. 17- 34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. (2.utgave). Lund : Studentlitteratur.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels.

Merriam, S.B. Caffarella, R. & Baumgartner, L.M. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. (3.utgave). San Francisco: Jossey-Bass.

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 21.11.2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Lastet ned 10.05.2011 fra <http://www.nsd.uib.no/>

NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 15.02.2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

NOU 2004: 29. *Kan flere jobbe mer? Deltid og undersysselsetting i norsk arbeidsliv*.

Arbeidsdepartementet. Lastet ned 07.10.2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/2004/nou-2004-29.html?id=389495>

- Orr, J. (1990). Sharing knowledge, Celebrating identity: War stories and community memory in a service culture. I D. Middleton og D. Edwards (Red.) *Collective remembering*. London: Sage publications.
- Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rubenson, K. (2004). Global directions in adult education policy. I J. Stenøien, A-M. Laginder, T. Mørkved, K. Rubenson og S. Tøsse (Red.). I *Utfordringer for voksnes læring. Et nordisk perspektiv*. Festskrift til Lars Arvidson (s.132- 147). Linköping/ Trondheim: Mimer og Vox.
- Shank, Gary D. (2006). *Qualitative research: a personal skills approach*. (2. utgave). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Silverman, David (2004). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. (2. utgave). California: SAGE Publications Ltd.
- St.meld. nr. 42 (1997-98). (1997). *Kompetansereformen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Lastet ned 15.02. 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-42-1997-98-.html?id=191798>
- St.meld. nr. 9 (2006-2007). (2006). *Arbeid, velferd og inkludering*. Kap. 2.9. Oslo: Det kongelige arbeids- og inkluderingsdepartement. Lastet ned 15.02.2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/regpubl/stmeld/20062007/stmeld-nr-9-2006-2007-/2.html?id=432901>
- Säljö, R (2008). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Usher, R og Edwards R. (2007). *Lifelong learning- Signs, discourses, practices*. Dordrecht: Springer.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Østerlund, C. (1999). Selgerlæringer på tvers. Et flerkontekstuelt perspektiv på læring. I S. Kvale (red) og K. Nilsen, K. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1.utgave) (s.125- 136). Oslo: Ad Notam Gyldendal.



## Vedlegg 1

Trondheim 08.03.2010

### **Til foreldre/ foresatte ved bolig**

Jeg heter Gørild Mjønes og er barnevernspedagog med mange års praksis som miljøterapeut ved avlastningstjenesten i Trondheim. Jeg er for tiden masterstudent ved NTNU Dragvoll, forskningsenheten Voksne i livslang læring og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er læring i arbeidslivet, og jeg ønsker å se på og få mer kunnskap om hvordan læring skapes, formes og utvikles i arbeidshverdagen hos ansatte ved avlastningsbolig. For å få kunnskap om dette, vil jeg gjennomføre deltakende observasjoner i de ansattes arbeidsmiljø. Dette vil si at jeg oppholder meg i miljøet ved og observerer dem når de utfører jobben sin. Jeg vil benytte meg av feltnotater og båndopptaker for å dokumentere. Enhetsleder, fagkoordinator og ansatte har vært positive til prosjektet mitt.

Når jeg oppholder meg i miljøet, vil informasjon om barna ved kunne bli utvekslet mellom de ansatte når de jobber. Informasjon som kan være viktige utgangspunkt for læring i de ansattes arbeid. Dette kan dreie seg om praktiske ting rundt barna, deres hverdag og behov. De ansattes skal også intervjues, og de vil i intervjuene kunne gi eksempler fra situasjoner og utfordringer i jobben som involverer barna. I den avsluttende rapporten kan eksempler fra slike samtaler bli benyttet for å beskrive slike læreprosesser. Jeg ønsker å presisere at informasjon om barna **ikke** er mitt fokus i masteroppgaven, og navn, alder, kjønn og annen gjenkjennbar informasjon vil ikke benyttes i det ferdige materialet. Informasjonen i det ferdige resultatet vil bestå i skildringer av og refleksjoner rundt prosesser som inngår i de ansattes læring i arbeidet. Kanskje kan funnene være med og bidra til større refleksjon rundt slike prosesser hos de ansatte og påvirke jobben de gjør i positiv retning. Alle slike opplysninger som kommer frem er konfidensielle. Alle data ( intervjudata, båndopptak og observasjonsnotater), vil bli oppbevart forskriftsmessig nedlåst og slettet etter at arbeidet med masteroppgaven er avsluttet, senest juni 2011. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse til:

- At jeg nå våren 2010 i perioden april/ mai, observerer ansatte ved avlastningsbolig i jobbutførelsen deres, mens barnet deres er til opphold i boligen.
- At datamateriale som kan inneholde opplysninger om deres barn, beskrevet i dette brevet, kan bli analysert, tolket og brukt i anonymisert form i masteroppgaven.

Jeg håper på et godt samarbeid med boligen og dere foreldre/ foresatte.

For at jeg skal kunne sette i gang med observasjonene mine, er det nødvendig for meg å få en godkjenning fra dere foreldre/ foresatte. Ber derfor om at vedlagte returslipp fylles ut og sendes, i vedlagte ferdig frankerte konvolutt, til NTNU innen 18/3- 2010.

Hvis det er noe dere lurer på, er det bare å ringe meg på 98694441, eller sende en e-post til [gorildmy@stud.ntnu.no](mailto:gorildmy@stud.ntnu.no). Det er også mulig å kontakte min veileder Liselott Assarsson ved NTNU, forskningsenheten Voksne i livslang læring på telefon 73592809. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Gørild Myklebust Mjønes

Masterstudent, NTNU.

**Returslipp til NTNU sendes i vedlagte konvolutt innen 18/3-2010**

---

Jeg/ vi gir tillatelse til at Gørild Mjønes er tilstede i miljøet ved avlastningsbolig mens mitt barn er der til avlastning, og at hun i den forbindelse kan bruke opplysninger om barnet, slik dette er beskrevet i brevet om studien.

---

Foreldre/ foresattes underskrift

Jeg/ vi gir tillatelse til at datamateriale som kan inneholde opplysninger om mitt/vårt barn kan bli analysert, tolket og brukt i anonymisert form i masteroppgaven.

---

Foreldre/ foresattes underskrift

## Vedlegg 2

### TEMALISTE INTERVJU

#### **A. Intervjupersonens bakgrunn:**

- Alder.
- Utdannelse.
- Tidligere praksis.
- Hvor lenge jobbet v boligen.

Fortell om en vanlig dag på jobben.

#### **B. Arbeidsoppgaver:**

- Hvilke kunnskaper/ hvilken kompetanse kreves for denne type jobb?
- Finnes det eksempler i arbeidshverdagen din hvor du føler at kunnskapene dine blir utfordret?
- I hvilken grad kan du påvirke arbeidshverdagen og arbeidsoppgavene dine?
- Er det noe du føler behov for å lære deg mer om i tilknytning til arbeidet?

#### **C. Arbeidets organisering:**

- Hvordan fordeles oppgaver og ansvar i arbeidet?
- Har du bestemte ansvarsområder i jobben?
- Når er det tid og rom for å diskutere faglige spørsmål med andre kollegaer?
- Er det forskjeller i arbeidsoppgaver mellom nyansatte og mer erfarne kollegaer, og mellom større og mindre stillinger?
- Hvordan skjer opplæring av nye?

#### **D. Samarbeid:**

- Hva karakteriserer samarbeidet i personalgruppa?

- Hvem samarbeider? Når og hvor?
- Fordeler og bakdeler med å samarbeide?
- I hvilke situasjoner er samarbeid viktig?
- Hvor viktig er samarbeid for jobbutførelsen?

### **E. utfordringer i jobben:**

- Hva er typiske utfordringer i arbeidet?
- Hvordan møter en slike problemer/ utfordringer? Møter ansatte i fellesskap disse problemene?
- Opplever du at arbeidsmiljøet har gode nok "verktøy" for å møte disse problemene/ utfordringene?

### **F. Læring og utvikling i arbeidet:**

- Hva er læring for deg?
- Hva oppfatter du som kilder til god læring i arbeidet?
- Opplever du muligheter for faglig eller personlig utvikling i arbeidet? Hvordan?
- Hvordan oppfatter du at interessen for å lære og utvikle seg er i arbeidsmiljøet?
- Kan du gi eksempler på situasjoner i arbeidet hvor du har opplevd å lære noe ? Når og hvor opplever du at den beste læringen foregår? Hvorfor?
- Får du tilbakemeldinger på jobben du gjør fra de du jobber sammen med? Gir du selv tilbakemeldinger?

### **G. Enhetens kompetanse:**

- Kjenner du til dine kollegers kompetanse? Kjenner de til din?
- Benytter du deg av andres kompetanse når du møter en utfordring du selv ikke har tilstrekkelig kunnskap for å takle? På hvilken måte? Hvem går du i så fall til? Hvorfor?
- Opplever du at andre bevisst søker din kompetanse?

- Benytter du deg av kilder som internett, eksterne fagfolk, faglitteratur, eventuelt annet for å få økt kunnskap i forhold til jobben? Hvis ja, hvilke? Søker du dette på eget initiativ?
- Benytter du deg av interne verktøy i enheten/ arbeidsmiljøet som kilde til kunnskapsinnhenting? I så fall hvilke?
- Hvordan oppfatter du ledelsens fokus i forhold til læring? Er ledelsen opptatt av hva slags kunnskap/ kompetanse boligen som enhet trenger?

## Vedlegg 3

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Liselott Assarson  
Forskningsenheten Voksne i livslang læring (ViLL)  
NTNU  
Nedre Bakkdandet 60  
7491 TRONDHEIM

Harald Hårfages gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 09.02.2010

Vår ref: 23440 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 04.02.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23440	<i>Læring i arbeidslivet</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Liselott Assarson
Student	Gørild Myklebust Mjones

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gørild Myklebust Mjones, H.O. Christiansensvei 39 B, 7048 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices.

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@sv.uio.no

Vedlegg 4

Gørild Mjønes

H.O. Christiansensvei 39 B

7048 Trondheim

Trondheim 06.04.2010

Ansatte ved boligen

Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid med foreløpig tittel

”Læring i arbeidslivet.”

Takk for sist og for at jeg fikk komme og presentere meg på personalmøtet dere hadde i slutten av oktober. Veldig hyggelig at dere er så positive til å ha meg i arbeidsmiljøet deres nå utover våren.

Jeg har nå kommet et godt stykke videre i planleggingen og utformingen av studien min. Dere har allerede fått mail og muntlig informasjon med litt informasjon om prosjektet mitt og meg. Men for å få gitt viktig og god nok informasjon til alle, tar jeg med noe igjen i dette brevet.

Jeg er masterstudent i voksnes læring ved NTNU Dragvoll, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er læring i arbeidslivet, og jeg ønsker å se på og få mer kunnskap om hvordan læring skapes, formes og utvikles i arbeidshverdagen i en avlastningsbolig. For å få kunnskap om dette, vil jeg gjennomføre deltakende observasjoner i arbeidsmiljøet deres. Dette vil si at jeg oppholder meg i arbeidsmiljøet deres og observerer dere når dere utfører jobben deres. Jeg vil benytte meg av feltnotater og båndopptaker for å dokumentere. I tillegg ønsker jeg å kunne benytte oppfølgende intervjuer med enkelte av dere ansatte for å få deres refleksjoner over handlingsprosessene i arbeidsmiljøet. Vi blir sammen enige om tid og sted. Dette håper jeg å kunne gjennomføre i løpet av april og muligens mai



måned. Det er frivillig å være med og ansatte har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av desember 2010.

Før forskningsarbeidet starter opp, vil foreldre/ foresatte til ungene ved få brev med informasjon om prosjektet. I tillegg til at jeg vil innhente nødvendige tillatelser til å samle informasjon i miljøet der ungene deres oppholder seg.

Hvis det er noe dere lurer på, er det bare å ringe meg på 98694441, eller sende en e-post til [gorildmy@stud.ntnu.no](mailto:gorildmy@stud.ntnu.no). Det er også mulig å kontakte min veileder Liselott Assarson ved forskningsenheten voksne i livslang læring på telefon 73592809. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Gørild Myklebust Mjønes

Masterstudent VILL

## **Arbeidets organisering**

### **Dagvakt**

To eller tre personer jobber på dag. De starter dagen med å bistå nattevaktene med tilsyn og omsorg før tjenestemottakerne blir hentet av taxi som kjører dem til barnehage og skole. På hverdager er det ingen tjenestemottakere i boligen på dagtid. Etter at tjenestemottakerne har dratt er det en del praktisk, huslige oppgaver som utføres. Deretter er det tid for diverse kontorarbeid, oppdatering av informasjon og skjemaer som gjelder tjenestemottakerne, eventuelle møter, telefonkontakt med pårørende og andre instanser boligen samarbeider med. Ansatte som har dagvakter i turnus får oppgaver delegert fra fagkoordinator. Dette gjelder de som har stillingsprosent over 50. De har ofte større oppgaver i forhold til tjenestemottakerne og deres familier. Dette kan være primærkontaktansvar, ansvar for medisinoplæring og opplæring i forhold til medisinskteknisk utstyr, i tillegg til oppgaver med å sette seg inn i diverse lovverk som angår tjenesteutøvelsen. På dagtid er det mulighet for ansatte som jobber sammen, å ha faglige diskusjoner når de ikke jobber individuelt. I og med at tjenestemottakerne ikke er tilstede, er det mulig å diskutere forhold rundt dem mer fritt. Dette er mindre aktuelt for de som jobber i reduserte stillinger og mindre helgestillinger. De har ikke arbeidstid der tjenestemottakerne ikke er tilstede.

### **Kveldsvakt**

Det er på denne vakten det meste av kontakten med tjenestemottakerne foregår i ukedagene, når de kommer fra sine faste dagtilbud. Seks ansatte jobber sammen på kveld. De er tilknyttet hver sin tjenestemottaker. Vakten starter med en halv times rapport, tjenestemottakerne kommer tilbake fra dagtilbud. Her møtes de som har hatt tidligvakt og de som skal jobbe seinvakt, for overlapping og utveksling av relevant informasjon om tjenestemottakere som er inne på opphold og eventuelt de som kommer til avlastning. Informasjonen kan dreie seg om helsetilstand, medisiner og ernæring, i tillegg til hvordan siste døgn har forløpt for hvert enkelt person. Tidligvaktene opplyser også om det er bestemte aktiviteter som skal gjennomføres, eller bestemte oppgaver som skal utføres i løpet av vakten. Det kan forekomme faglige diskusjoner om opplegg rundt tjenestemottakerne og miljøterapeutiske utfordringer, men tiden kan være knapp for mer utdypende diskusjoner og det er ikke tid for å gå dypere

inn i ulik problematikk. Dette må i så fall bringes videre av ansatte til personalmøter, hvor det er mulighet for større diskusjoner. Etter vaktskifte fordeler seinvaktene oppgaver i mellom seg. En ansatt har ansvarsvakt. Det skal være en person med formell medisinsk kompetanse. Ofte en sykepleier. Man starter med å avgjøre hvem som skal være sammen med hvilken tjenestemottaker. Ansvarsvakt har ansvar for å fordele dette. Ofte kommer ansatte med ønsker. Det kan være at de kjenner en tjenestemottaker bedre enn de andre, det kan være at det er lenge siden man har vært sammen med en person, og ønsker å få oppfrisket kjennskap til vedkommende. Hvem man skal være sammen med kan også avhenge av hvilken kompetanse tjenestemottakeren har behov for. Ved sykdom kan dette gjelde sykepleierkompetanse. Enkelte barn har en mindre, fast gruppe personale på seg for å skape mest mulig forutsigbarhet og trygghet, og dette påvirker også hvem som er sammen med hvem. Etter sammenkobling av ansatte og tjenestemottakere, fordeles praktiske oppgaver som klesvask, søppeltømming, middagslaging og opplegging av medisiner. Den som har ansvarsvakt tar som regel medisinene. Legger opp medisiner på medisinrommet og har ansvar for at alle får medisinene til det tidspunktet de skal ha. Deretter går ansatte i gang med disse oppgavene frem til barna/ ungdommene kommer. Dette er rundt middagstid i firetiden. Ansatte og barna/ungdommene spiser felles middag sammen på kjøkkenet. Hver enkelt bistår ”sitt” barn under måltidet. Middagen er som regel avsluttet rundt klokka fem. Etterpå hviler noen av tjenestemottakerne inne på fellesrommet. Med de personene som er store og tunge, hjelper de ansatte hverandre med å løfte og plasser dem i stoler og på matter. Miljøarbeiderne samtaler da om dagligdagse gjøremål med hverandre og prater med tjenestemottakerne. Det er en uskrevet regel at man ikke prater over hodet på tjenestemottakerne om dem og om deres personlige ting. Etter en time er det mulig at man finner på noe aktivitet. Gruppen, eller enkelte kan for eksempel gå en tur ut i nærområdet. Andre kan oppholde seg på rommet til tjenestemottaker og lese for dem, noen hører musikk. Aktivitetene påvirkes av den enkeltes form og våkenhet. Om man kan gå ut alene med en tjenestemottaker avhenger om man har medisinkompetanse eller ikke. Mange av dem har epilepsi og kan ha behov for akuttmedisin. Det vil si medisin for å avhjelpe epileptiske anfall. Hvis man ikke er sykepleier, vernepleier eller lege, må man ha jobbet i kommunen i ett år og ha fått medisinopplæring både i form av eksternt kurs i regi av kommunen og internt på boligen av sykepleier, for å kunne gi medisin. Har man ikke denne type opplæring, har ansatte ikke lov til å dra ut alene med en tjenestemottaker. Rundt klokka sju starter kveldsmaten for de som spiser det, og noen begynner med kveldsstellet som kan ta ei stund på grunn av diverse rutiner for stell som skal gjennomføres. Deretter legger tjenestemottakerne seg. Flere, dette dreier seg per tiden om to

til fire stykker, har behov for tilsyn når de sover, og da sitter den ansatte inne på rommet til nattevakten kommer og avløser dem ved vaktens slutt. Før den ansatte avslutter vakta gir hun/han rapport til nattevaktene om den personen de har hatt ansvar for under vakten.

### **Nattevakt**

Klokka halv ti starter nattskiftet. De begynner også vakten med en halv times overlapping med samme rutine som tidligere på dagen. Nattevaktene sitter ofte fastvakt inne hos hvert sitt barn. En ansatt er lokalisert i oppholdsrommene for å bistå fastvaktene hvis noe spesielt skulle skje i forhold til tjenestemottakeren eller for å avløse dem hvis de har behov for å spise eller gå på toalettet. På natt er det mindre aktivitet enn på dagskiftet. Tjenestemottakerne skal være i ro/sove, og aktivitet foregår kun ved eventuell uro, medisinske komplikasjoner.

### **Ansvarsvakt**

Ansvarsvakten er, som tidligere nevnt, oftest sykepleier. Hun har hovedansvar for avdelingen som helhet under vakten. Vedkommende har ansvar for å legge opp medisin til alle tjenestemottakerne, og sørge for at det er klart og kontrollert slik at andre ansatte kan dele ut til den man er sammen med. Hun har også ansvar for at vesker med akuttmedisin for den enkelte er innelåst, og at de som skal på aktiviteter utenfor huset har akuttmedisin med seg. Hvis ansatte melder seg syke, skal ansvarsvakt leie inn folk og ha oversikt over om det er nok folk som kommer på jobb. Hun har også hovedansvar hvis det er personer som må på sykehus, ta telefoner til sykehus og ordne opp i forhold til pårørende og andre ting som vedrører den som er syk. Ansvarsvakt innebærer altså et særskilt ansvar i forhold til både tjenestemottakere og ansatte. I de fleste tilfeller har hun også ansvaret for et barn i løpet av vakten. Hun får ofte hjelp av de andre ansatte med å holde tilsyn med ham eller henne, mens hun utfører andre oppgaver. Ved vaktens slutt har ansvarsvakt ansvar for at ansatte blir avløst på de forskjellige rommene slik at de kan gi rapport til nattevaktene. Hun går også runde på huset for å kontrollere at alle dører og vinduer er stengt og gir overordnet rapport for vakten som helhet.